

[PR]A.S.S.I. Apprendere serve, servire insegna: a project of Service Learning

[PR]A.S.S.I. Apprendere serve, servire insegna: un progetto di Service Learning

---

Alessandra La Marca<sup>a</sup>, Federica Martino<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Palermo*, [alessandra.lamarca@unipa.it](mailto:alessandra.lamarca@unipa.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Palermo*, [federica.martino01@unipa.it](mailto:federica.martino01@unipa.it)

### Abstract

---

Integrating Service Learning (SL) activities into academic courses can offer a transformative experience for students. In the twofold perspective of countering the learning loss, determined by the pandemic, and promoting student empowerment, enhancing responsible learning and self-regulating skills, a Service Learning project was implemented. The project started with a sample of 38 students enrolled in the first year of the Master's Degree in Primary Education at the University of Palermo. To monitor the performance of the SL project, to measure the civic-social competences, self-efficacy and trait anxiety of university students, it was decided to administer a pre and a post of the CUCOCSA Questionnaire. This contribution shows how students acquired reflective, relational and research skills as well as civic-social and metacognitive attitudes.

**Keywords:** service learning; student empowerment; responsible learning; self-regulation; reflection.

### Sintesi

---

Integrare attività di Service Learning (SL) nei corsi accademici può offrire un'esperienza trasformativa per gli studenti. Nella duplice ottica di contrastare il *learning loss*, determinato dalla pandemia, e di promuovere lo *student empowerment*, valorizzando l'apprendimento responsabile e le competenze di autoregolazione, è stato realizzato un progetto di Service Learning. Il progetto è stato avviato con un campione di 38 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. Per monitorare la performance del progetto di SL, per misurare le competenze civico-sociali, l'auto-efficacia e l'ansia di tratto degli studenti universitari, si è deciso di somministrare un pre e un post del Questionario CUCOCSA. In questo contributo si evidenzia come gli studenti hanno acquisito competenze riflessive, relazionali, di ricerca e atteggiamenti civico-sociali e metacognitivi.

**Parole chiave:** service learning; student empowerment; apprendimento responsabile; autoregolazione; riflessione.

---

<sup>1</sup> Il lavoro proposto in questo articolo è stato condotto nell'ambito di una serie di studi che un gruppo di ricerca, coordinato dalla prima autrice, sta svolgendo sul Service Learning presso l'Università degli Studi di Palermo. Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto di due autori. In particolare, La Marca ha scritto i paragrafi 2, 3 e Martino i paragrafi 1, 4 e 5.

## 1. Dal Learning loss allo Student Empowerment

Le ricerche condotte sugli effetti della chiusura delle scuole, e di molti servizi socioeducativi durante il periodo Covid, hanno evidenziato in vari Paesi una diminuzione evidente rispetto le competenze di lettura, scrittura e matematica, caratterizzando un impatto rilevante sulla povertà educativa (Gromada, Richardson, & Rees, 2020; Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Lewis, 2020; Unesco, 2021). Tra gli svantaggi noti, quelli maggiormente stimabili e osservabili sono relativi alla diminuzione generale dell'apprendimento e del benessere psico-fisico (Alexander, Entwisle, & Olson, 2007; Van Lancker & Parolin, 2020).

Il periodo pandemico, e con esso il distanziamento sociale, ha contribuito ad aumentare negli studenti l'ansia, il senso di solitudine, l'inefficacia, alti livelli di stress e di frustrazione connessi al disorientamento e alla mancata socialità (Chaabane, Doraiswamy, Chaabna, Mamtani, & Cheema, 2021) ed indubbiamente non è semplice quantificare in maniera precisa tale indebolimento nell'apprendimento (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

Mascheroni et al. (2021) mostrano un incremento importante della povertà educativa nel periodo post pandemico, sottolineando quanto siano necessari significativi interventi e percorsi formativi, di contrasto al *learning loss*, sufficientemente articolati per far fronte contemporaneamente a vari bisogni educativi e comunitari, in grado di raggiungere e aiutare contemporaneamente più soggetti, con maggiore flessibilità, con risorse diversificate che permettano di personalizzare l'apprendimento e creare ambienti stimolanti e motivanti.

Durante gli ultimi anni, nel dibattito nazionale e internazionale, hanno ottenuto una grande centralità le ricerche che si sono interessate agli approcci trasformativi degli studenti perché, riferite alla loro crescita professionale, si sono impegnate ad osservare le dinamiche dell'agire in situazione e tutti quei bisogni delle comunità educative coinvolte (Aiello, Pace, & Sibilio, 2021).

L'apprendere va così configurandosi come lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica (Marsick & Watkins, 2018) e certamente un'attività di Service Learning (SL) inserita nei corsi accademici può offrire un'esperienza trasformativa per gli studenti.

Come sostiene Vigilante (2014) introdurre il SL non solo può aiutare a sfidare una struttura accademica ancora troppo trasmissiva, ma anche scommettere sul profondo lavoro educativo di promozione di comportamenti pro-sociali negli studenti, favorendo apprendimento e spazi di gestione di responsabilità, contesti in cui giocare ruoli da protagonista, entro processi, anche piccoli ma ricchi di significato, di cambiamento, anzi di rinnovamento, sociale.

Un rapporto di reciproco arricchimento tra le istituzioni accademiche e i contesti sociali (Giles Jr & Eyler, 1994), è possibile grazie al SL, perché gli studenti, entrando in contatto con il territorio e facendosi carico dei bisogni, realizzano azioni formative, consolidando apprendimenti attraverso momenti riflessivi e autovalutativi.

Tra gli obiettivi generali del SL possiamo evidenziare lo sviluppo delle competenze relazionali e civiche, alle quali però si aggiungono altre di natura strettamente accademica, che vengono messe alla prova attraverso l'azione di servizio. Per questo motivo, all'interno di questa strategia didattica, apprendimento e servizio devono bilanciarsi equamente, garantendo che l'esperienza sia arricchente per tutti gli attori coinvolti (Hecht & Grode, 2012). Si migliorano da un lato determinate competenze e dall'altro capacità intra e

interpersonali, necessarie allo sviluppo personale e professionale.

IL SL è oggi uno degli strumenti didattici più radicati nella formazione universitaria statunitense, fino a raggiungere negli ultimi anni una crescente diffusione anche in contesto europeo (Billig & Waterman, 2014),

Molte sono state le definizioni attribuite al Service Learning, tuttavia tra quelle maggiormente accreditate vi è quella promossa dalla West Chester University, che presenta questo strumento come la concatenazione di quattro fattori: il servizio (*Service*), la responsabilità civica (*Civic Responsibility*), gli obiettivi di apprendimento curricolari (*Academics*) e la riflessività (*Reflection*) (Figura 1).

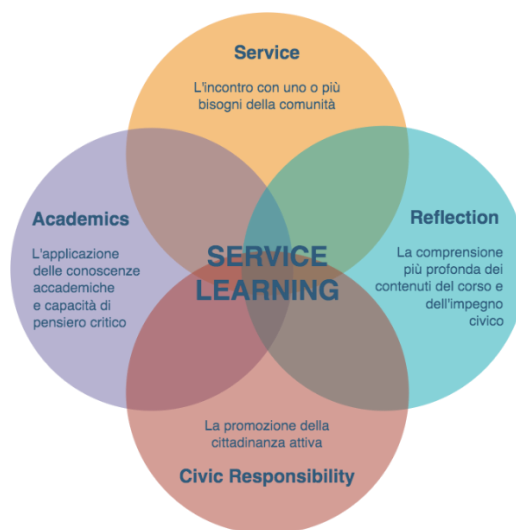


Figura 1. Concatenazione dei quattro fattori che caratterizzano il Service Learning secondo la West Chester University.

All'interno di questa intersezione il servizio si configura come azione capace di contribuire al benessere del contesto a cui si appartiene (Kahne & Westheimer, 1996). Questa visione considera il service come un supporto ad un processo di rinnovamento della società, favorendo l'*empowerment* dei membri della comunità, che si muovono alla ricerca di un convivere più etico e sostenibile (Donahue, 1999; Lewis, 2004; Marullo & Edwards 2000; Mortari, 2017; Newman, 2008; Wade, 1997).

Nei confronti della società, il servizio porta con sé una precisa idea di responsabilità, intesa come senso co-partecipativo, dove i bisogni della comunità si intrecciano con i bisogni formativi degli studenti in un processo di reciprocità (Kaye, 2004; Lake & Jones, 2008; Stoecker, Loving, Reddy, Bollig, 2010; Wade, 2011; Ward & Wolf-Wendel, 2000).

Inoltre, attraverso il Service Learning lo studente sviluppa una conoscenza approfondita non solo della propria comunità e delle sue dinamiche (Saltmarsh, 2005), ma anche la capacità di farsi carico delle sue necessità in un'ottica plurale e rispettosa dell'Altro, inserendosi proficuamente nella rete di relazioni che la caratterizzano (Scott, 2012).

In ogni progetto di SL si chiede allo studente di stare sul campo, a contatto con i problemi reali e, come ci ricorda Mortari (2017), "mettere il proprio lavoro di apprendimento al servizio di una comunità significa imparare a rendere utile il proprio agire" (p. 20).

Ciò che consente all'esperienza di tradursi in apprendimento è la riflessione critica su quanto esperito (Hatcher, Bringle, & Muthial, 2004; Kiely, 2005; Swords & Kiely, 2010).

Nel Service Learning le competenze riflessive assumono un ruolo chiave nella definizione dei problemi che caratterizzano i contesti reali, nella loro analisi a partire da quadri di riferimento teorici e nella creazione di azioni volte a risolverli.

Secondo Eberly e Roche-Olivar (2002) una delle finalità principali del SL è quella di formare studenti in grado di maturare valori, atteggiamenti e comportamenti prosociali.

Se partire da un agire comune significa costruire una comunità di pratiche, per uno studente, costruire una conoscenza rappresenta un momento in cui *passato e futuro* dialogano per consentire un doppio arricchimento di sapere, nonché prospettive di innovazione, di investimento personale e da un confronto condiviso capace di rendere visibili i diversi punti di vista e i punti di contatto (Astin et al., 2006).

Sono molti e diversificati gli strumenti utilizzati all'interno dei percorsi di Service Learning che permettono di formare gli studenti alla pratica riflessiva (diari di bordo, momenti di confronto di gruppo, etc.), tutti finalizzati a promuovere uno sguardo critico verso la propria esperienza per cogliere il senso dell'azione di servizio, rielaborandola in un'ottica professionalizzante (He & Prater, 2014; Mortari, 2009).

Gli studiosi inoltre sostengono che la combinazione di SL e prosocialità può avere un importante impatto ed effetto sinergico, visto che quest'ultima, al tempo stesso, può essere rafforzata e sostenuta dalla natura esperienziale del SL: avere maggiore percezione di ciò che si fa e si è, attraverso l'esperienza, non solo va a rafforzare ciò che si sta imparando, ma ne crea una chiave di lettura per la realtà circostante.

## **2. Finalità del progetto di Service Learning: [PR]A.S.S.I. Apprendere serve, Servire insegna**

Nella duplice ottica di contrastare il *learning loss*, determinato dalla pandemia, e di promuovere lo *student empowerment*, valorizzando l'apprendimento responsabile e le competenze di autoregolazione, è stato realizzato un progetto di Service Learning: [PR]A.S.S.I. *Apprendere serve, Servire insegna*. Il progetto è stato avviato nell'a.a. 2022-2023, in uno dei quartieri più a rischio di Palermo: Ballarò-Albergheria, con un campione di 38 studenti (F:33, età media  $21 \pm 1.38$ ), iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) dell'Università di Palermo.

Il progetto è nato dall'esigenza di promuovere attività educative, formative, a favore soprattutto di minori, per fronteggiare i problemi connessi alla povertà e all'abbandono scolastico. Lavorare sulle regole sociali del buon vivere, sul rispetto del prossimo, sull'appartenenza al proprio territorio, sulla relazione d'aiuto e sulle strategie didattiche incrementa l'integrazione sociale, l'inclusione, l'opportunità e il pieno riconoscimento di sé, ovvero guardare l'apprendimento come un bene comune che necessita di cura.

Il progetto [PR]A.S.S.I. ha promosso percorsi di attenzione e riflessione per far acquisire agli studenti quelle competenze necessarie per un apprendimento autoregolato, per padroneggiare strategie didattiche utili alla pianificazione del processo di insegnamento-apprendimento in contesti difficili, per far crescere professionalmente gli studenti, per accrescere la consapevolezza del valore della comunicazione, della relazione d'aiuto, dell'assunzione di responsabilità e impegno a mantenere un'attitudine critica verso sé stessi e gli altri come strumenti di partecipazione alla vita sociale.

Il percorso formativo promosso dal progetto [PR]A.S.S.I. coniuga responsabilità e ricerca

educativa, intendendo quest'ultima come un vettore capace di consentire, a chi è impegnato in essa, di acquisire quella riflessività critica sull'esperienza, necessaria per valutare come, quando e quanto agire in modo adeguato in una situazione educativa. Ciò si realizza perché l'azione di servizio non ha solo lo scopo di risolvere un problema, ma risponde ai bisogni reali del contesto attivando un'azione trasformativa, rendendo immediatamente percepibile alla comunità il valore di un'attività che cerca di fornire un contributo per il miglioramento di un contesto di vita. Come la letteratura internazionale ha evidenziato, coniugare la dimensione di ricerca con le attività di SL non solo consente una maggior autoefficacia, in termini di consolidamento degli apprendimenti e dei bisogni del contesto, ma enfatizza anche la capacità del SL di essere strumento di cambiamento sia a livello personale che sociale (Kiely, 2005; Stoecker et al., 2010).

Durante la formazione iniziale, preparatoria alla seguente attività di SL (un percorso laboratoriale di quattro incontri, per un totale di 16 ore) è stato possibile sfruttare le potenzialità della Media Education (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010), per favorire il miglioramento della qualità dell'apprendimento, attraverso l'accesso alle risorse digitali, la collaborazione, e lo sviluppo delle competenze trasversali come il pensiero critico, il problem solving e la capacità di ricerca.

L'obiettivo di questa formazione previa è stato quello di accrescere la loro consapevolezza delle competenze da acquisire, di riflettere sul come mettere in pratica quanto acquisito. Gli studenti hanno avuto modo di sviluppare competenze autoriflessive sul proprio agire e di migliorare il proprio senso di autoefficacia.

### 3. Metodologia: domande di ricerca e strumenti

La presente ricerca mira a proporre un approfondimento del dibattito avanzato rispetto al valore formativo del Service Learning. Se, come sopra discusso, i dati di precedenti ricerche, infatti, dimostrano che il SL apporta benefici all'apprendimento, non risulta ancora chiaro come e perchè ciò avvenga. È in tal senso che la presente ricerca ha inteso indagare i benefici, in termini di apprendimento, focalizzando l'attenzione sui processi che vengono messi in atto dagli studenti durante le azioni. Specificamente essa ha inteso rispondere alle seguenti domande di ricerca (IdR) finalizzate a rilevare il cambiamento degli studenti rispetto ai traguardi attesi dal progetto, e l'atteggiamento percepito rispetto le competenze trasversali e didattiche, acquisite e applicate. Per ogni domanda di ricerca presentiamo gli strumenti utilizzati e il tipo di analisi scelto (Figura 2).

	Interrogativi di ricerca	Strumento di monitoraggio	Tipo di Analisi
IdR Atti	Gli studenti hanno imparato a padroneggiare il digitale e/o un libro di testo come uno strumento didattico? Ad estrapolare metodologie efficaci? A rispettare i tempi previsti?	Osservazione <i>Atti</i>	Analisi qualitativa
IdR A	Gli studenti coinvolti hanno compreso il significato dell'azione di Service Learning?	Questionario CUCOCSA+ (sez. A)	Analisi quantitativa

IdR C	Gli studenti hanno compreso il ruolo del pensiero critico e creativo come forma mentis per l'innovazione personale: capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante responsabilmente?	Questionario CUCOCSA+ (sez. C)	Analisi quantitativa
IdR D	Al termine del percorso di SL, l'apprendimento autoregolato ha favorito la relazione d'aiuto? Ha migliorato il senso di autoefficacia?	Questionario CUCOCSA+ (sez. D)	Analisi quantitativa
IdR AX	Gli studenti hanno imparato a gestire le emozioni per canalizzare la tensione, la pressione davanti una situazione di stress?	Questionario CUCOCSA+ (sez. AX)	Analisi quantitativa

Figura 2. Piano di valutazione.

#### 4. Analisi dei dati

Per la ricerca si è scelto un approccio fenomenologico, in virtù della sua capacità di esplorare i significati che gli studenti danno alla loro esperienza (Mortari, 2007), e quantitativo per evidenziare, dai risultati emersi, come questi hanno identificato tutto il percorso come un'occasione per lo sviluppo sia di competenze personali e professionali, con un focus specifico su quelle civico-sociali (Biasin, Boffo, & Silva, 2020; Mortari, Silva, Ubbiali, 2019).

In questo contributo la risposta alle domande di ricerca si basa su un'analisi di tipo qualitativo (IdR Atti) e successivamente su una di tipo quantitativo (IdR A; C; D; AX). Attraverso l'utilizzo del software Jamovi (Version 2.3) è stata condotta un'analisi delle differenze tra la prima e la seconda somministrazione del questionario. Il test utilizzato è stato l'ANOVA a una via. Ove i risultati sono stati significativi è stata effettuata una post hoc analysis.

##### 4.1. IdR Atti

Il Service Learning per configurarsi come motore propulsivo di empowerment comunitario deve essere *problem e project based*, orientato cioè alla ricerca e alla soluzione di problemi reali connessi alla vita della comunità di appartenenza. Il ruolo svolto dagli studenti è infatti quello di consulenti (*consultants*) poiché adottano in modo flessibile le loro conoscenze alle richieste, ai problemi della comunità al fine di intercettare possibili soluzioni, in termini di sostenibilità e benessere.

Per rilevare gli esiti degli studenti durante la formazione ( $V_1$ ) e durante le attività di SL ( $V_2$ ) è stata costruita una griglia di osservazione (scala Likert a cinque punti). Sono stati analizzati qualitativamente gli approcci e le scelte procedurali degli studenti, ovvero i momenti dedicati alla risoluzione dei compiti problematizzanti con le relative azioni eseguite (Figura 3).

I dati riportano un progresso importante degli studenti coinvolti, un incremento tra il pre-formazione e il post-formazione, soprattutto relativo all'atto meta-riflessivo (82.44%) e

problematizzante (68%).

Momenti Osservati	Azioni Eseguite Dal Gruppo	Media Pre (Formazione) V <sub>1</sub>	Media Post (Progetto SL) V <sub>2</sub>	Var. %
Atti Informativi	Avvia Indagine, Descrive, Chiede Dati, Chiede Spiegazioni	2.87	4.25	48.08
Atti Problematizzanti	Chiede Chiarimenti, Introduce Dubbio, Solleva Problema, Mette In Questione, Rileva Criticità	2.75	4.62	68
Atti Di Sviluppo	Evidenzia Un Dato, Espone Ragioni, Formula Ipotesi, Espone Una Tesi, Riformula Tesi	2.87	4.75	65.50
Atti Co-Costruttivi	Chiede Attenzione, Interpella L'altro, Riceve/Approva/Modifica/Corregge, Chiede Indicazioni Operative E Conferma	3.12	4.87	56.08
Atti Auto-Valutativi	Formula Giudizio Positivo/Negativo	2.5	3.87	54.8
Atti Meta-Riflessivi	Esplicita I Propri Atti Cognitivi E Altrui, Rivela Possibilità E Limiti	2.62	4.78	82.44

Figura 3. Esiti degli IdR Atti in pre e post formazione.

In questo contesto quello che ci preme evidenziare, sia pure in modo sintetico, è come gli studenti coinvolti in una formazione preparatoria e successivamente in un progetto di SL abbiano identificato nella loro partecipazione al programma la radice di importanti cambiamenti riguardanti la sfera relazionale e professionale, ovvero l'acquisizione di competenze riflessive e di ricerca.

La formazione ha favorito lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo, potenziando abilità già possedute, acquisendo una maggiore propensione nell'utilizzo delle strategie ed una maggiore consapevolezza delle finalità del compito, delle abilità e dei processi che vengono messi in atto per la sua esecuzione, della capacità di portarlo a termine.

Infatti, dai dati emersi, si può notare come sia stata data particolare enfasi alla dimensione *sviluppo*, ovvero alla capacità di mettere la ricerca educativa al servizio dell'innovazione didattica. Far assumere la postura del ricercatore, sottoponendo a un esame critico le pratiche messe in atto, significa sviluppare una forma mentis improntata alla ricerca in quanto strumento di promozione della qualità dell'agire educativo.

Il laboratorio si è dunque rivelato per gli studenti un'esperienza arricchente, proprio perché ha consentito loro di sperimentare, e comprendere cosa significa, e come mettere in azione, una serie di competenze, a servizio di una costruzione professionale orientata all'innovazione, alla qualità didattica e al benessere comunitario.

Per monitorare la performance del progetto di SL, per misurare le competenze civico-sociali, l'autoefficacia e l'ansia di tratto degli studenti universitari, ovvero quella tendenza

che si ha solitamente nel prestare attenzione, sperimentare e gestire emozioni, in molte situazioni, si è scelto di somministrare un adattamento italiano del Questionario CUCOCSA *Cuestionario sobre competencias civico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario* (Santos Rego & Moledo, 2018) e il State-Trait Anxiety Inventory (STAI-Y) (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983).

La versione italiana del questionario (CUCOCSA+) si compone di cinque aree, al fine di monitorare e aiutare gli studenti nel loro processo di maturazione. Queste aree sono:

- A – Formazione universitaria (sette item);
- B – Frequenza alla partecipazione attiva e comunitaria (cinque item);
- C – Grado di interesse rispetto alle questioni civico-sociali (20 item);
- D – Senso di autoefficacia (13 item);
- AX – Livello di ansia di tratto (20 item).

#### 4.2. IdR A: pre e post

L'esperienza si trasforma in sapere nel momento in cui viene interrogata attraverso un pensare critico. Da questo possiamo dedurre come l'azione formativa, promossa dal SL, si misuri, in termini di efficacia, in base alla sua capacità di produrre un apprendimento non solo significativo, ma anche creativo, sostenibile e accessibile, caratterizzato da una dimensione di responsabilità.

Il confronto tra IdR A pre vs post ha riportato differenze significative [ $F(1,36)=80.17$   $p<0.001$ ]. Le analisi post hoc hanno confermato la significatività (1.32 vs 2.00) (Figura 4).

	Time	N	Mean	SD	SE
IdR A	pre	38	1.32	0.411	0.0667
	post	38	2.00	0.230	0.0373

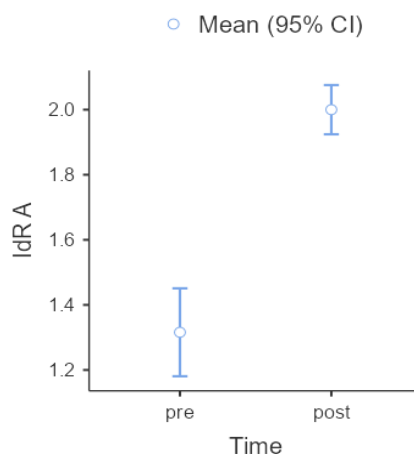


Figura 4. Plot IdR A.

Dai risultati evidenziati, produrre sapere *nuovo* attraverso una formazione esplorativa, nei confronti della conoscenza e del contesto di appartenenza, mostra al contempo la capacità



di rivedere in ottica critica sia i prodotti che i processi del proprio agire.

#### 4.3. IdR C: pre e post

Il Service Learning, come innovazione didattica, e metodologia attiva, non si caratterizza tanto per *quanto* si realizza, ma per *quello* che è il suo fine, ovvero quello di fare dell'apprendimento non *qualcosa da attraversare* e poi lasciare dietro di se, come se fosse sconnesso con la vita reale (Newman, 2008), bensì, espressione di un apprendimento fertile e vitale che sappia coniugare il *che cosa* (ovvero le conoscenze) con il *come* e con il *perché*, portando all'acquisizione di un sapere comune, autonomo e criticamente orientato (ovvero in competenze).

Il confronto tra IdR C pre vs post ha riportato differenze significative [ $F(1.36)=521.72$   $p<0.001$ ]. Le analisi post hoc hanno confermato la significatività (1.32 vs 2.85) (Figura 5).

	Time	N	Mean	SD	SE
IdR C	pre	38	1.32	0.374	0.0607
	post	38	2.85	0.174	0.0282

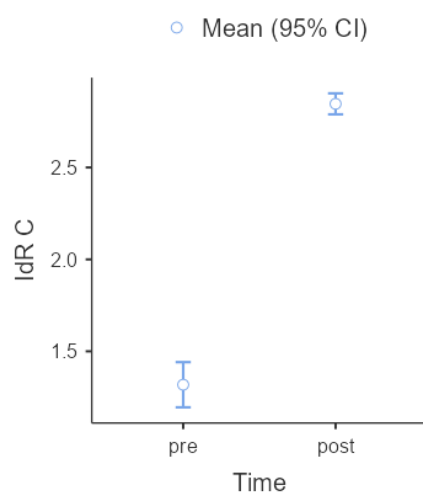


Figura 5. Plot IdR C.

A ciò si collega la dimensione cooperativa, poiché tale metodologia didattica, che si realizza attraverso dinamiche di confronto, ha la facoltà di trasformare un gruppo di studenti in una comunità di pratiche e di apprendimento. La sua efficacia è dovuta, da un lato, alla capacità di sostenere la motivazione degli studenti ad apprendere, e dall'altro, consentire un'elaborazione autonoma, creativa e sistematicamente strutturata del sapere (McCarthy, 2010).

#### 4.4. IdR D: pre e post

In Italia il dibattito sul Service Learning (Ellerani, 2017; Fiorin, 2016; Mortari, 2017), da circa un decennio, è accompagnato dall'attenzione per il tema della Terza Missione dell'università intesa come l'insieme delle attività con le quali le università entrano in

interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari) (ANVUR, 2013). Realizzare interventi di SL permette di promuovere e certificare l'acquisizione di competenze trasversali, formalizzare il *civic engagement* come parte integrante del curriculum universitario, favorire la co-costruzione e condivisione di saperi e contribuire allo sviluppo di una università civica.

Il confronto tra IdR D pre vs post ha riportato differenze significative [ $F(1,36)=320.85$   $p<0.001$ ]. Le analisi post hoc hanno confermato la significatività (1.57 vs 2.67) (Figura 6).

	Time	N	Mean	SD	SE
IdR D	pre	38	1.57	0.340	0.0552
	post	38	2.67	0.164	0.0266

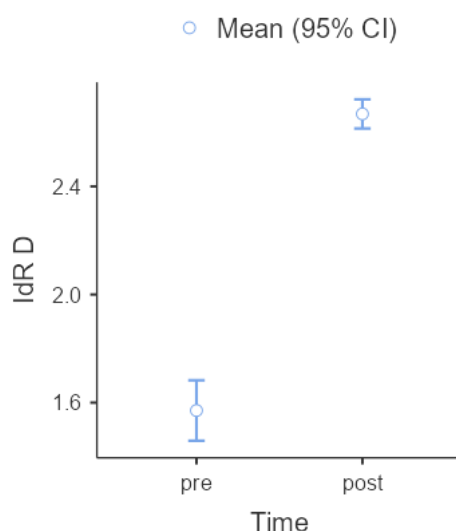


Figura 6. Plot IdR D.

Dalle analisi, il Service Learning ha rappresentato il punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale (MIUR, 2016). Si è rivelato strumento chiave che ha permesso di:

- favorire il protagonismo degli studenti nel processo di apprendimento curricolare;
- potenziare la didattica laboratoriale dentro e fuori l'aula;
- facilitare l'attivazione di scenari innovativi metodologico-didattici;
- contribuire a sviluppare un modello di università come comunità educante in intesa con il territorio;
- favorire l'attivazione di competenze per gestire situazioni complesse;
- aumentare il senso di autoefficacia e fiducia davanti situazioni che mettono alla prova capacità accademiche, intra e interpersonali.

Lavorare per il bene della propria comunità è il modo migliore per lavorare anche per la propria crescita personale, come dimostrano ormai numerose esperienze di apprendimento solidale in tutto il mondo (Fiorin, 2016).

#### 4.5. IdR AX: pre e post

Progettare un percorso di Service Learning che sfrutta le potenzialità educative della persona significa pianificare un percorso didattico per competenze e obiettivi di apprendimento che mira anche a potenziare la percezione di sé (benessere psico-fisico) nella costruzione di *storie* che, conseguentemente, migliorano anche la comprensione della propria vita per creare, e trovare, un posto nel mondo che ogni giorno si incontra.

Il confronto tra IdR AX pre vs post ha riportato differenze non significative [ $F(1,36)=0.19$   $p 0.663$ ]. Come si nota dal grafico (Figura 7) la mancanza di significatività dai risultati ottenuti potrebbe essere legata a vari fattori, ma vista la deviazione standard presentata nel campione una delle possibili spiegazioni potrebbe essere riconducibile ad una mancata contestualizzazione da parte degli studenti per quanto riguarda il costrutto dell'ansia che probabilmente è stato interpretato in maniera corretta nella seconda somministrazione, e non nella prima (Figura 7).

	Time	N	Mean	SD	SE
IdR AX	pre	38	45.55	9.786	1.5875
	post	38	44.82	3.384	0.5490

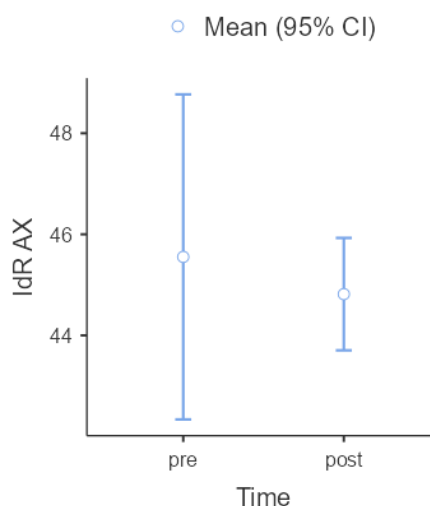


Figura 7. Plot IdR AX.

## 5. Conclusioni

La ricerca qui presentata intendeva fare luce sulle motivazioni per le quali il SL risulterebbe, come molte ricerche dimostrano, un importante strumento a supporto dell'apprendimento. A questo scopo essa ha indagato i processi che gli studenti dichiarano

di mettere in atto mentre si preparano e svolgono le diverse attività di SL. Ha inoltre cercato di rilevare quali delle azioni previste, venga percepita come maggiormente incisiva sugli apprendimenti di studenti partecipanti al progetto. Riteniamo che la lettura dei risultati ottenuti permetta di proporre alcune considerazioni a nostro avviso interessanti sia dal punto di vista teorico che applicativo. Va tuttavia premesso che tali considerazioni siano da leggere alla luce di alcuni limiti propri della presente ricerca. Un primo limite riguarda certamente il contesto “naturale” in cui la ricerca si è svolta (studenti di un unico corso universitario), con la conseguente presenza di un campione di convenienza, non rappresentativo. Un secondo limite si riferisce al fatto che sono state indagate le percezioni degli studenti sui processi messi in atto, ma si può ipotizzare che tali percezioni vengano influenzate dal training iniziale. Consapevoli di questi limiti, si ritiene in ogni caso di poter proporre alcuni elementi di riflessione significativi in relazione alla messa in atto di future ricerche che indaghino le potenzialità del SL.

È alla luce di questi risultati che si ritiene il SL un efficace dispositivo e in tale senso ne va sicuramente sottolineato il valore come oggetto di ricerca cui porre maggiore attenzione anche da parte della ricerca educativa italiana. L’obiettivo finale del SL è stato quello di sperimentare un nuovo modo di fare didattica (al di là di quella accademica) e di intercettare storie di comunità per sintonizzare un servizio utile al soggetto (per fare/dare significato alla persona in quanto portatrice di risorse e valori) e alla comunità, per ritrovare la propria tensione generativa. La riflessione, e con essa l’autovalutazione, hanno rappresentato l’anello metodologico che ha congiunto le attività del service learning, agli studenti e infine alla comunità.

I risultati hanno sottolineato lo stretto legame tra ricerca educativa e innovazione didattica, e in particolare lo sviluppo delle competenze di ricerca dei futuri insegnanti come strumento propulsivo per l’innovazione didattica. In epoca contemporanea, vi è la tendenza a leggere il concetto di innovazione didattica come innovazione tramite tecnologie digitali. Certamente questa è una delle possibili modalità, ma non è la sola e nello specifico si configura come un’innovazione didattica che si realizza attraverso un mezzo specifico. Il concetto di innovazione didattica è infatti intuitivo, eppure sfuggente. Tuttavia, noi intendiamo l’innovazione didattica come la ricerca di strategie capaci di realizzare obiettivi educativi e formativi in modo efficace, realizzando negli studenti un apprendimento che sia trasformativo, interessante, permanente e non sommativo. I risultati ottenuti confermano quanto l’innovazione didattica rende evidente le sue connessioni con l’Active Learning, ovvero una modalità didattica che realizza gli obiettivi di apprendimento attraverso interventi didattici che prevedono un’azione diretta dello studente (ad impatto reale), con un focus specifico allo sviluppo delle competenze civico-sociali, autocritiche e riflessive.

Per tale motivo, la scelta del SL come strumento formativo all’interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria ha avuto lo scopo di offrire ai futuri insegnanti un’esperienza capace di mettere in stretta relazione ricerca educativa e innovazione didattica, proponendo loro un’occasione di apprendimento che ha saputo orientare verso lo sviluppo di un sapere creativo, basato su una modellizzazione elastica dell’esperienza. Questo affinché essi siano in grado di dedicarsi all’insegnamento con il medesimo obiettivo, dando vita ad un circolo virtuoso che sappia aprire la strada alla continua ricerca, al sostegno e all’innovazione, capace di fare dell’apprendimento (e dell’insegnamento) un momento di crescita personale e sociale, oltre che professionale.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056> (ver. 25.05.2023).
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *Am Sociol Rev.*, 72, 167–180.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., Saenz, V., & Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. University of California, LA: Higher Education Research Institute.
- Biasin, C., Boffo, V., & Silva, C. (2020). Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 7–25.
- Billig, S. H., & Waterman, A. S. (Eds.). (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. London: Routledge.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., & Cheema, S. (2021). The Impact of COVID-19 School Closure on Child and Adolescent Health: A Rapid Systematic Review. *Children*, 8(5), 415.
- Derr, V., Malinin, L. H., & Banasiak, M. (2017). Engaging Citizens and Transforming Designers: Analysis of a Campus-Community Partnership Through the Lens of Children's Rights to Participate. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(2), 53–64.
- Donahue, D. M. (1999). Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 685–695.
- Eberly, D., & Roche, O. R. (2002). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. *Aprender sirve, servir enseña* (CLAYSS), Buenos Aires, pp. 33-48.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learningloss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17). <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2022376118> (ver. 15.03.2022).
- Giles, Jr, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 7.
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020). *Childcare in a global crisis: the impact of COVID-19 on work and family life*. Innocenti Research Brief, 18.
- Hatcher, J., Bringle, R., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38–46.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.

- Hecht, D., & Grode, D. (2012). The Case for Prosocial Education: Service Learning as Community Building. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. H. D'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 271-288). Lahman, ML: Rowman & Littlefield.
- Holmes, A. F., Webb, K. J., & Albritton, B. R. (2022). Connettere gli studenti alla comunità: coinvolgere gli studenti attraverso attività di apprendimento dei servizi integrate nel corso. *L'International Journal of Management Education*, 20(1), 100610.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 593–599.
- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5–22.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). *Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth*. Nwea Research.
- Lake, V. E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146–2156.
- Lewis, T. L. (2004). Service learning for social change? Lessons from a liberal arts college. *Teaching Sociology*, 32(1), 94–108.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2018). Introduction to the special issue: An update on informal and incidental learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 159, 9–19.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895–912.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5). <https://doi.org/10.19030/jber.v8i5.725> (ver. 25.05.2023).
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2019). A case of Service-Learning and Research Engagement in Preservice Teacher's Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 145–158.

- Newman, J. (2008). Service Learning as an Expression of Ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17–24.
- Rego, M. A. S., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593.
- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal education*, 91(2), 50–55.
- Santo Rego, M. A., & Moledo, M. L. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidade de Santiago de Compostela: Campus Vida.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New directions for student services*, 139, 2–38.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stoecker, R., Loving, K., Reddy, M., & Bollig, N. (2010). Can community-based research guide service learning? *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 280–296.
- Swords, A. C. S., & Kiely, R. (2010). Beyond pedagogy: service learning as movement building in higher education. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 148–170.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *School closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: a focus on the Asia-Pacific*.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244.
- Vigilante, A. (2014). Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale. *Educazione Democratica* 4(7), 155–193.
- Wade, R. (1997). Empowerment in student teaching through community service learning. *Theory into practice*, 36(3), 184–191.
- Wade, R. (2011). Service for learning. *Educational leadership*, 68(5), 28–31.
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767–780.