

Fostering academic success through Service Learning activities

Promuovere il successo scolastico attraverso programmi di Service Learning

Emanuela M. Torre^a, Paola Ricchiardi^{b,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, emanuela.torre@unito.it

^b *Università degli Studi di Torino*, paola.ricchiardi@unito.it

Abstract

This article illustrates the Service Learning model developed by a research group of the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin for the implementation of projects (Fenix, Nobody Stays Behind, Un Assist towards success, Peer Will, A playful course to introduce Italian Language), which actively involved numerous university students, to meet the learning needs of disadvantaged children and young people in their community (n=2.673). It is an original model, which integrates the quality elements of Service Learning identified by international studies, with peculiar characteristics, such as the need to balance the educational nature of the experience for university students with the quality of the intervention carried out and the systematic nature of the research monitoring. In this contribution, the impacts both on the direct beneficiaries and on the university students involved will be presented.

Keywords: Service Learning; academic success; educational poverty; inclusion; Higher Education.

Sintesi

Il presente articolo illustra il modello di Service Learning elaborato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino per la realizzazione di progetti (Fenix, Nessuno Resta Indietro, Un Assist verso il successo, Peer Will, Programma ludico per l'arricchimento linguistico), che hanno coinvolto attivamente numerosi studenti universitari, per far fronte ai bisogni di apprendimento di bambini e ragazzi svantaggiati della loro comunità di appartenenza (n=2.673). Si tratta di un modello originale, che integra gli elementi di qualità del Service Learning individuati da studi internazionali, con caratteristiche peculiari, quali l'istanza di bilanciamento del carattere formativo dell'esperienza per gli studenti universitari con la qualità dell'intervento condotto e la sistematicità del monitoraggio di ricerca. Verranno presentati in questo contributo gli impatti sia sui beneficiari diretti che sugli studenti universitari coinvolti.

Parole chiave: Service learning; successo scolastico; povertà educativa; inclusione; Università.

¹ A E.M. Torre vanno attribuiti: 1, 2.2., 2.4. (c, d), 3.1. (c), 3.2. A P. Ricchiardi vanno attribuiti: 2.1., 2.3, 2.4. (a, b, e), 3., 3.1., 3.1. (a, b), conclusione.

1. Perché il Service Learning?

Il Service-Learning (SL) è un approccio di apprendimento esperienziale che integra, all'interno del curriculum scolastico o accademico, attività significative di impegno per la comunità, consentendo agli studenti di acquisire conoscenze, competenze disciplinari, *soft skill* e valori di cittadinanza attiva, e alla comunità di ottenere effetti benefici (McIlrath et al., 2016). Si tratta di una pratica che si è ampiamente diffusa in Europa a livello universitario, anche grazie alla costituzione di reti di Università (Aramburuzabala, Opazo & McIlrath, 2019). Le attività di SL vengono pianificate in stretta connessione con il curriculum scolastico o accademico (differenziandosi così in maniera rilevante dal volontariato), prevedono il coinvolgimento attivo dei docenti e una forma di riconoscimento per gli studenti. Le attività sul campo sono affiancate, inoltre, da una sistematica supervisione, al fine di favorire la rielaborazione dell'esperienza, la riflessione e la costruzione di competenza da parte degli studenti. L'ambiente di apprendimento principale per il SL però si trova al di fuori dell'aula, all'interno dei contesti comunitari. Il SL si fonda sull'idea di una comunità educante, che può sostenere lo sviluppo delle giovani generazioni, offrendo opportunità di crescita, e di una comunità solidale, in cui i giovani diventano protagonisti attivi per accompagnarne le trasformazioni, nella direzione della realizzazione di obiettivi rilevanti, come quelli dell'Agenda 2030 (Cinque, Culcasi & Dalfollo, 2021). Secondo diversi studi il SL favorisce inoltre l'apprendimento accademico, specie se incide positivamente sulle relazioni all'interno del gruppo di studenti, sul coinvolgimento universitario (*engagement*), sul senso di appartenenza e sulla motivazione allo studio, favorita dalla connessione tra le questioni emerse durante il servizio e gli oggetti di studio (Darby & Willingham, 2022). Si tratta dunque di una pratica ad alto impatto, con effetti importanti su tutti i destinatari (Deslandes & Barma, 2019). L'efficacia dipende però dal rispetto di alcuni standard di qualità del SL. Elenchiamo di seguito i principali indicatori individuati da EC (2017). In primo luogo, le proposte risultano di qualità se sono capaci di rispondere ad un reale bisogno civico, rilevato attraverso una consultazione del territorio e dei partner, e se le attività vengono co-progettate, attuate e valutate, dando voce a studenti, docenti e partner della comunità, in connessione con il curriculum accademico. Occorre inoltre che gli obiettivi definiti per lo specifico progetto di SL siano raggiungibili e misurabili, e che l'attività offra opportunità per apprendere e per riflettere sull'esperienza del servizio a tutti i partecipanti (studenti, docenti e partner della comunità). Per questo è bene che le esperienze di SL prevedano tempi di svolgimento consistenti per essere efficaci per l'apprendimento degli studenti e per offrire risposte adeguate alla comunità. Gli interventi devono inoltre essere documentati, valutati e presentati al pubblico. Occorre infine avere una struttura che garantisca la continuità dei progetti e preveda la possibilità che le azioni trasformino la comunità perché a lungo termine se ne faccia carico (attraverso, per esempio, la formazione continua degli operatori).

2. I progetti di Service Learning di Unito per il contrasto della povertà educativa

2.1. Il modello di Service learning

Il modello di Service Learning, elaborato e attuato dal team di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino, sintetizzato in Figura 1, tiene conto dei criteri di qualità individuati da EC (2017) e li integra con altre dimensioni originali. Descriveremo brevemente di seguito i fattori caratterizzanti:

- in linea con le indicazioni della letteratura (Rabadán Rubio, Benito Martínez, & Giorgi, 2022), il modello prevede innanzitutto che le attività di SL vengano progettate con i referenti della comunità (es. enti locali, enti del terzo settore) e con i referenti accademici, prevedendo una stretta connessione con le finalità formative dei corsi di studio (es. i futuri insegnanti vengono coinvolti in attività di contrasto della povertà educativa all'interno della scuola; i futuri educatori realizzano attività di potenziamento cognitivo attraverso i compiti). Inoltre a seconda della collocazione nel curriculum, i progetti di SL assumono funzioni differenti: i progetti che si connettono con i corsi del primo anno hanno una funzione orientativa (es. scelta dell'indirizzo; sviluppo della prefigurazione professionale) o motivazionale (anche funzionale a rendere più stimolanti gli insegnamenti di base). I progetti collocati al termine del corso di studi, intendono invece attivare gli apprendimenti realizzati nel curriculum (da corsi, laboratori e tirocinio), perché diventino competenze professionali. È previsto un coinvolgimento anche degli studenti universitari nella fase progettuale, in alcuni casi, per la selezione dei contesti di realizzazione degli interventi, e sempre nell'adattamento degli interventi ai destinatari specifici;
- una caratteristica peculiare del modello di SL elaborato, è la stretta connessione con la ricerca accademica: gli interventi realizzati dagli studenti sono sempre basati su metodi e strumenti validati sperimentalmente dal team di ricerca. Si intende in tal modo fornire garanzie ai destinatari, affinché, nonostante l'inesperienza degli studenti universitari, possano ricevere un supporto di qualità e trarne vantaggio;
- gli studenti coinvolti nei progetti di SL ricevono una formazione specifica sui metodi e strumenti validati da utilizzare. Tale formazione può essere svolta all'interno di corsi e laboratori o in seminari appositi (Ricchiardi & Torre, 2022). Il modello di formazione, in presenza o a distanza (a seconda del progetto), messo a punto negli anni, prevede il coinvolgimento degli studenti universitari in una ricerca-formazione (Asquini, 2018), con il seguente iter:
 - analisi di alcuni esiti di ricerca sul tema;
 - apprendimento dei principi teorici del metodo, esplorazione dei materiali didattici e degli strumenti di valutazione;
 - analisi di filmati in cui un tutor svolge le attività oggetto del SL per poter osservare e discutere sulle strategie efficaci di mediazione cognitiva ed affettiva (in una logica anche di *modeling*);
 - riadattamento degli interventi e dei materiali sulla base dei destinatari specifici degli interventi;
 - somministrazione e correzione delle prove iniziali e finali oppure realizzazione delle osservazioni strutturate e somministrazione delle scale di giudizio;
 - realizzazione e documentazione degli interventi;
 - commento e disseminazione dei risultati;
- il modello di SL prevede che gli studenti universitari coinvolti nel programma lavorino in team per la progettazione di dettaglio e il monitoraggio. Anche l'attuazione degli interventi in alcuni casi viene condotta in coppia, per favorire il confronto. Ogni gruppo si organizza in maniera autonoma (appuntamenti, materiale su Drive per le condivisioni, supporto reciproco in caso di difficoltà...). Tale organizzazione favorisce, tra l'altro, importanti *soft skill* (Lotti, Orlandini, 2018), come lavorare in gruppo, comunicare tra pari in modo efficace e negoziare. I gruppi o le coppie si organizzano anche per le interazioni con i referenti della

comunità e vengono invitati ad osservarsi reciprocamente durante il servizio, per potersi scambiare consigli di miglioramento;

- come previsto dalla letteratura (Andrews & Leonard, 2018), gli studenti-tutor ricevono una supervisione mirata, fondata sui nuclei essenziali del servizio: l'intenzionalità educativa, le strategie di potenziamento cognitivo, le strategie motivazionali attivate, le modalità utilizzate per organizzare il tempo e per incoraggiare le interazioni all'interno del piccolo gruppo (nel caso di attività di SL rivolte a gruppi). La supervisione *blended* (in parte a distanza e in parte in presenza) prevede in modo alternato la riflessione guidata individuale, in coppia, in piccolo gruppo e/o in grande gruppo. Le attività di supervisione vengono condotte con gruppi misti di studenti che stanno svolgendo tipologie differenti di servizio (anche se, come specificato, simili per il metodo didattico-educativo e alcune modalità di erogazione), in modo da stimolare il confronto e anche una riflessione più ampia;
- è previsto un riconoscimento accademico del percorso svolto attraverso l'attribuzione di un Open badge a chi svolge la formazione, l'intervento sul campo e la presentazione finale all'interno di un workshop di scambio. Risulta infatti importante poter certificare in modo trasparente le competenze acquisite (Marcone, 2020), che vengono socializzate nell'incontro pubblico conclusivo;
- il modello di SL elaborato si qualifica anche per le azioni di ricerca che seguono tutto il percorso: viene infatti realizzata una valutazione d'impatto sia sui destinatari diretti degli interventi (bambini e ragazzi delle scuole), sia sugli studenti-tutor coinvolti;
- un'altra peculiarità del modello è che agli studenti universitari che lo desiderano, viene offerta la possibilità di approfondimenti ulteriori in altri contesti (es. tesi all'estero...) e di divenire tutor dei futuri studenti che svolgeranno il SL (attraverso borse per collaborazione a tempo parziale e poi contratti).

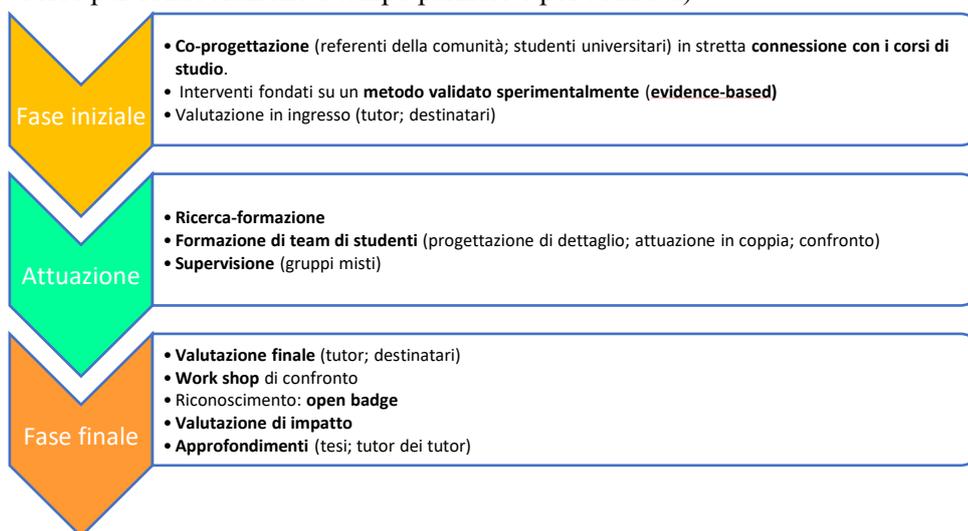


Figura 1. Modello di SL.

Descriveremo di seguito i bisogni della comunità che hanno motivato i diversi programmi di SL volti al contrasto degli effetti della povertà educativa sull'apprendimento, il metodo che fonda gli interventi e i singoli programmi.

2.2. I bisogni emergenti della comunità in ambito educativo

La crisi economica, che ha investito il nostro Paese nel 2008-09, ad oggi non è ancora stata superata e sta toccando in maniera differenziale i cittadini, con una penalizzazione soprattutto dei minori, dei giovani e delle famiglie immigrate (Sabbadini, 2020). Le condizioni di deprivazione materiale e socio-culturale d'altra parte impediscono un eguale accesso alle opportunità educative, con effetti importanti sull'apprendimento degli studenti. "I minori che vivono in famiglie con un più basso livello socio-economico e culturale (appartenendo al primo quartile, ovvero al 25% delle famiglie più disagiate) hanno più del triplo di probabilità di non raggiungere le competenze minime, rispetto ai coetanei che provengono da famiglie più benestanti (il 25% delle famiglie più agiate). La disuguaglianza, in Italia, è così marcata che i minori che vivono in famiglie più svantaggiate ottengono risultati ai test PISA, in media, tra i più bassi in Europa; mentre i loro coetanei che vivono in famiglie con i livelli socio-economici e culturali più elevati, si trovano allo stesso livello degli studenti che vivono nei paesi tra i *top performers* a livello mondiale, quali Singapore e Giappone" (Save the Children, 2018, p. 7). Negli ultimi anni la Pandemia ha peggiorato le condizioni dei soggetti già svantaggiati. In tutti i Paesi si è rilevato che il *learning loss*, legato alla chiusura delle scuole e dei servizi educativi nel periodo pandemico, ha generato decrementi importanti nelle competenze di base (lingua e matematica), con effetti maggiori sugli studenti più fragili (Unesco, 2021). In Italia si è assistito ad un incremento della povertà educativa, in particolare nelle situazioni caratterizzate da condizioni multidimensionali di svantaggio (Mascheroni et al., 2021; Pulcitelli & Pistono, 2022). Su tale situazione ha inciso anche il *digital divide*, che ha contribuito a ridurre l'accesso alle opportunità formative e di socializzazione della scuola (Sabbadini, 2020). Dati locali hanno confermato la situazione complessa per gli alunni che vivono nei contesti di maggior difficoltà (Ricchiardi & Coggi, 2022).

Più recentemente la guerra in Ucraina ha portato in Italia oltre 170.000² sfollati, in gran parte accolti da privati³ e per la maggioranza bambini bisognosi di un supporto psicologico, educativo e scolastico (Torre & Ricchiardi, 2022). L'avvento della guerra ha, tra l'altro, esacerbato la crisi economica in atto.

Si osserva dunque la necessità, anche urgente, di rispondere in maniera articolata alla complessità dei bisogni educativi emergenti, in un contesto caratterizzato da una progressiva contrazione di risorse e da una crescente domanda da parte del territorio (Bruschi, Torre & Ricchiardi, 2022).

2.3. Il contributo del Service Learning per il contrasto degli effetti della povertà educativa sull'apprendimento: un metodo validato

Un apporto per far fronte alle difficoltà di apprendimento dei minori che risultano, per diversi motivi, svantaggiati, può essere individuato nella messa a sistema di azioni di SL che valorizzino le risorse degli studenti universitari, con vantaggi sia per la comunità che per gli stessi studenti. Si tratta di interventi oggi attivati o potenziati in molte università, anche italiane, specie dopo la pandemia (Carlana & Ferrara, 2021; Sengupta & Blessinger,

² Ministero dell'Interno, Sono 63350 i profughi giunti finora in Italia dall'Ucraina, <http://www.interno.gov.it/it/notizie/sono-63350-i-profughi-giunti-finora-italia-dallucraina>, ultima visita febbraio 2023.

³ Camilli, E., "Rifugiati ucraini, solo 13mila nel sistema di accoglienza italiano", Redattore Sociale, 1 luglio 2022.

2022). In quest'ottica, nel Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino, sono stati messi a sistema studi pilota avviati già dal 2006, volti a costruire e validare percorsi, strumenti e materiali di potenziamento cognitivo e motivazionale (Progetto Fenix)⁴, da rivolgere, con il coinvolgimento degli studenti universitari, ad allievi con difficoltà di apprendimento connesse allo svantaggio socio-culturale e alla povertà educativa (Coggi, 2015). Il metodo di contrasto degli effetti della povertà educativa, validato sperimentalmente negli anni, costituisce la base su cui si fondano i diversi interventi di SL sintetizzati in questo contributo. Tale metodo, sintetizzato in fig. 2, prevede che il tutor, lavorando con piccoli gruppi di alunni o con un singolo, adotti strategie specifiche di mediazione cognitiva, ovvero un *questioning* mirato (Yusoff & Seman, 2008), per attivare, su diversi materiali, sia i processi cognitivi di base che quelli superiori (Guilford, 1967). Secondo la teoria dell'impregnazione o *infusion model* (Swartz & Parks, 1994; Miller & Topple, 2020), tale attivazione cognitiva può avvenire anche direttamente su contenuti connessi con le attività scolastiche, con effetti immediati sulla readiness e sull'apprendimento a scuola, ovviamente servendosi di sussidi e strumenti differenziati per età (giochi per la scuola dell'infanzia, software e schede per la scuola primaria, compiti per la scuola secondaria, etc.). Il metodo prevede inoltre l'attivazione di specifiche strategie di mediazione affettiva per promuovere la motivazione ad apprendere (Ryan & Deci, 2020; Gris & Bengsotn, 2021; Heckhausen & Heckhausen, 2018) e la stima di sé scolastica dei bambini e ragazzi coinvolti (Harter, 1996) (Figura 2).

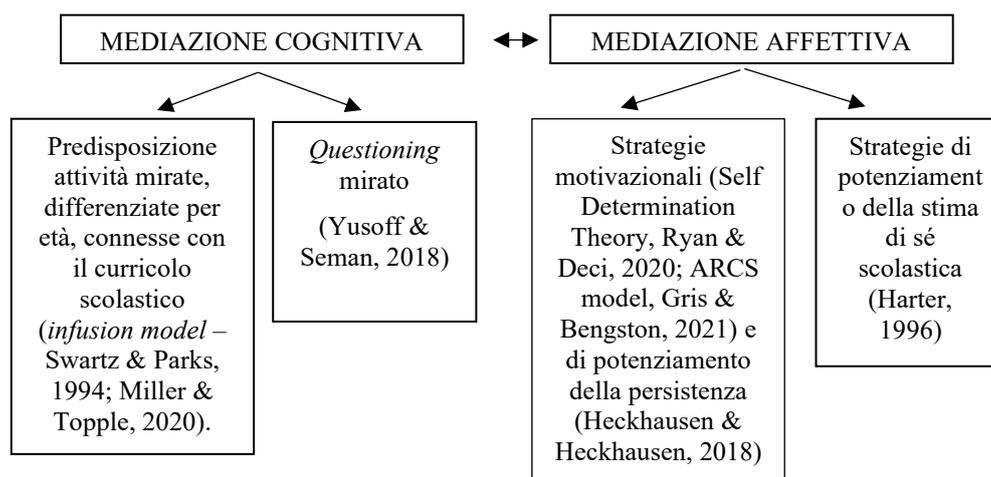


Figura 2. Metodo di contrasto degli effetti della povertà educativa sull'apprendimento.

2.4. I programmi

Il metodo descritto fonda i diversi programmi, differenziati per l'età dei destinatari, le modalità di erogazione, i materiali veicolari, gli studenti, il modello di tutoring e la collocazione rispetto alle attività curricolari. Descriveremo brevemente di seguito i diversi programmi, sintetizzati in Figura 3.

Progetto	Fenix	NRI	Un Assist verso il successo	Peer Will	Percorsi ludici Ucraina
Bisogno	Difficoltà aspecifiche di	Difficoltà aspecifiche di	Contrasto demotivazione	Contrasto demotivazione	Acquisizione competenze

⁴ <https://progettofenix.wordpress.com/>

	apprendimento	apprendimento + Learning loss pandemia	e insuccesso	e insuccesso	lingua italiana L2
Destinatari	Alunni/e di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria I grado (classe I)	Alunni/e di scuola primaria	Alunni/e di scuola secondaria di I grado	Alunni/e di scuola secondaria di I grado e del biennio di scuola secondaria di II grado	Bambini/e ucraini/e di 4-11 anni
Corsi di studio coinvolti	SFP	SFP	SDE	Vari CdS	SFP
Modalità	Presenza	Distanza	Distanza	Distanza	Presenza
Modello di tutoring	Piccolo gruppo	Piccolo gruppo	Piccolo gruppo	Uno a uno	Piccolo gruppo
Comunità coinvolta	Scuola, Terzo settore	Scuola, Enti locali	Scuola, Enti locali, Famiglie	Terzo Settore (Fondazione Ufficio Pio San Paolo), Famiglie	Famiglie, Terzo settore (cooperativa D.O.C.)
Durata percorso	Classico: 40-45 h Breve: 32 h	32 h	30-40 h	30-40 h	40 h
Valutazione: modalità	Pre e post Gruppo sperimentale e di controllo	Pre e post Gruppo sperimentale e di controllo	Pre, in itinere e post; triangolazione tra più testimoni privilegiati	Pre, in itinere e post; triangolazione tra più testimoni privilegiati	Pre e post
Valutazione: strumenti	Destinatari: test di readiness, prove semistrutturate, scala motivazione. Tutor: prova autentica; follow up su valori e cittadinanza attiva	Destinatari: prove semistrutturate, scala motivazione. Tutor: scale autovalutazione; follow up su valori e cittadinanza attiva	Destinatari: scale di valutazione e autovalutazione. Tutor: scale autovalutazione; follow up su valori e cittadinanza attiva	Destinatari: scale di valutazione e autovalutazione. Tutor: scale autovalutazione; follow up su valori e cittadinanza attiva	Destinatari: prove semistrutturate. Tutor: scale autovalutazione; follow up su valori e cittadinanza attiva

Figura 3. Quadro sinottico progetti di SL.

a) Il Progetto Fenix

Il Programma Fenix, elaborato da un'équipe di ricerca coordinata da Coggi (2009), è stato sperimentato per la prima volta in Brasile per poi essere implementato in maniera sistematica in Italia. Un team ampio di docenti ha lavorato negli anni, con il coinvolgimento di un numero crescente di scuole e di enti del terzo settore, per la progettazione di percorsi, strumenti, materiali e software, differenziati per le fasce di destinatari. I programmi prevedono, per gli alunni della scuola dell'infanzia, attività ludiche con materiale concreto, volte a sviluppare la *readiness* scolastica, e, per gli alunni della scuola primaria e del primo anno della scuola secondaria di I grado, attività di lingua, matematica e logica con il supporto di software ludico-didattici. Gli interventi sono stati realizzati da centinaia di studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, adeguatamente formati

e supervisionati, a cui sono stati affidati gruppi di 4 o 5 alunni, selezionati dagli insegnanti in base alle difficoltà riportate. I percorsi constano di 40-45 ore di attività (circa 1 ora e mezza a cadenza settimanale o bisettimanale). È stata sperimentata anche una forma abbreviata di progetto Fenix che prevede 32 ore di intervento. L'efficacia dei percorsi viene rilevata con il Test di readiness PASI (Coggi & Ricchiardi, 2019) per la scuola dell'infanzia, e con prove semi-strutturate per la scuola primaria. Le somministrazioni in ingresso e in uscita, riguardano sia il gruppo sperimentale che quello di controllo. La motivazione viene invece rilevata con scale likert.

b) Il progetto Nessuno resta indietro (a distanza)

“*Nessuno Resta Indietro* è un programma, nato nel periodo pandemico a partire dagli studi sul progetto Fenix, con il fine di contrastare le difficoltà di apprendimento connesse allo svantaggio socio-culturale inasprite dalla chiusura delle scuole. I percorsi sono rivolti sempre a gruppi di 4-5 bambini della scuola primaria individuati dagli insegnanti di classe. Le attività prevedono una didattica ludica a distanza, in orario pomeridiano. I training constano di 32 ore complessive, articolate in circa 20 incontri da 1 e mezza ciascuno, a cui va aggiunta la somministrazione delle prove iniziali e finali. Gli incontri vengono condotti da una coppia di tirocinanti di Scienze della formazione primaria a fine curricolo. Il programma si propone di favorire il potenziamento delle competenze di base in lingua e matematica degli studenti coinvolti, di promuovere la rimotivazione di coloro che (anche in conseguenza delle condizioni svantaggiate nelle quali hanno seguito le lezioni durante la pandemia) possono aver ulteriormente perso la naturale voglia di apprendere, la creazione di una relazione significativa con il tutor e con il piccolo gruppo di compagni. Il monitoraggio di efficacia avviene attraverso prove semistrutturate di apprendimento somministrate in ingresso e alla fine degli interventi, ai gruppi sperimentali e di controllo.

c) Il progetto Un Assist verso il successo

Si tratta di un programma di sostegno nei compiti a casa rivolto a piccoli gruppi di ragazzi in difficoltà delle scuole secondarie di primo grado, condotti a distanza da coppie di studenti universitari del corso di laurea in Scienze dell'educazione (per una durata complessiva di 30-40 ore).

Il progetto prevede una stretta interazione tra i tutor e gli insegnanti di classe per la definizione delle attività da svolgere e tra i tutor e le famiglie degli alunni per l'organizzazione pomeridiana delle attività. Il programma valorizza i compiti a casa come occasione per lo sviluppo cognitivo, il consolidamento delle conoscenze e competenze disciplinari e delle abilità trasversali, attraverso un modello di lavoro congiunto tra scuola ed extrascuola (Deslandes & Barma, 2019). La mancanza di accompagnamento competente nello svolgimento delle attività di studio a casa, in situazioni di povertà educativa, è infatti un ulteriore fattore di rischio che contribuisce ad alimentare il divario sociale, che si cristallizza nel corso della scuola secondaria di I grado (Pfeiffer, 2018).

Il progetto si propone dunque di contrastare il calo dell'apprendimento e il disinvestimento nei confronti della scuola, tipico della preadolescenza, specie nei ragazzi più in difficoltà, potenziando alcuni fattori protettivi: la motivazione verso lo studio, le strategie di studio e le capacità di comprensione e ragionamento, la percezione di competenza e la fiducia in sé, la capacità di collaborare in gruppo e la percezione di benessere. Per raggiungere tale scopo, il progetto si propone di far svolgere i compiti in modo sfidante, integrando quanto proposto dai testi scolastici con risorse tecnologiche disponibili per la didattica (applicazioni quali WordWall, Wooclap, Padlet, Jamboard, etc.; risorse didattiche, mappe concettuali, video su Youtube, etc.).

Il monitoraggio delle attività prevede l'impiego di due scale di valutazione parallele, compilate rispettivamente dal tutor (a inizio, metà e fine percorso) e dall'insegnante di classe (a inizio e fine percorso) e di una scala di autovalutazione che viene somministrata all'alunno nel corso del primo e dell'ultimo incontro. Le osservazioni riguardano gli aspetti motivazionali, il metodo di studio, le competenze disciplinari e l'attivazione dei processi cognitivi superiori e della metacognizione, le capacità organizzative, il lavoro in gruppo con gli altri studenti coinvolti e il benessere percepito.

d) Progetto Peer Will

Il progetto, realizzato nell'ambito di una collaborazione tra il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione e Fondazione Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo⁵, si sviluppa a distanza con obiettivi e contenuti analoghi a quelli previsti per *Un Assist verso il successo*. Le attività si svolgono però in modalità uno a uno, con il coinvolgimento di uno studente universitario (di qualunque corso di studi dell'Università o del Politecnico di Torino) che funge da tutor. Si tratta di uno studente volontario, coinvolto nel progetto *Percorsi*⁶ della Fondazione Ufficio Pio. Ad ogni tutor viene abbinato uno studente, incluso sempre in un progetto della Fondazione (*Will Torino*⁷). Si tratta di uno studente della scuola secondaria di I grado o del biennio della secondaria di II grado, con difficoltà derivanti dalla deprivazione socio-culturale, da seguire per una o più materie. Il percorso di tutoring prevede incontri settimanali di un'ora e mezza - due ore, in accordo con la famiglia e con gli allievi destinatari del supporto. Non presenta, invece, al momento attività di raccordo diretto con la scuola. Anche in questo caso gli studenti-tutor ricevono una formazione specifica, per poter apprendere a stimolare la comprensione, il ragionamento, la capacità critica e creativa degli studenti nell'affrontare il compito, nonché le strategie di studio ed organizzative. Per la valutazione delle attività vengono utilizzate due scale di valutazione parallele, compilate rispettivamente dal tutor (a inizio, metà e fine percorso) e dalla famiglia (a inizio e fine percorso). A queste si aggiunge l'autovalutazione dell'alunno nel corso del primo e dell'ultimo incontro. Il focus del monitoraggio riguarda le variabili motivazionali, il metodo di studio, l'attivazione dei processi cognitivi superiori e della metacognizione nella realizzazione dei compiti e le capacità organizzative.

e) Percorsi ludici di arricchimento linguistico per bambini ucraini

A fronte dell'attuale crisi in Ucraina, è stata proposta agli studenti dell'Università di Torino, un'attività di Service Learning estiva, volta a realizzare un percorso ludico di avvicinamento alla lingua italiana, rivolto in modo specifico a bambini ucraini (ma estendibile ad altri bambini rifugiati). Gli interventi ludici di potenziamento cognitivo e sviluppo linguistico vengono realizzati con piccoli gruppi di bambini (tre-sette anni), in presenza e prevedono una durata di circa 30 ore. Gli interventi si servono del kit "Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia" (Venera, Ricchiardi & Coggi, 2011) e di materiali simili. Il kit presenta 25 proposte ludiche, graduate sia rispetto al lessico che si va via via arricchendo, pur rimanendo però ancorati ai termini utilizzati nella vita quotidiana e alle conoscenze di base della scuola dell'infanzia (animali, ambienti, forme, colori, cibi, giocattoli, oggetti della scuola, oggetti della casa). Il percorso, sempre fondato sul modello dell'intelligenza di Guilford, prevede inoltre una stimolazione cognitiva progressiva, a partire dall'educazione di relazioni semplici (comprensione) fino alla stimolazione del

⁵ <https://www.ufficiopio.it/>

⁶ <https://www.ufficiopio.it/programmi/programmi-istituzionali/percorsi/>

⁷ <https://www.ufficiopio.it/programmi/programmi-istituzionali/will-torino/>

pensiero critico e creativo. Gli interventi⁸ vengono realizzati all'interno di una cornice fantastica, con personaggi guida (fate, gnomi, animali parlanti, supereroi, etc.), al fine di favorire la motivazione e il coinvolgimento. I percorsi sono stati perlopiù realizzati all'interno dei soggiorni estivi del progetto *Per la Pace*, che ha accolto oltre 900 mamme e bambini ucraini⁹.

3. Esiti

Le attività di Service Learning risultano efficaci se presentano un impatto significativo nel rispondere ai bisogni della comunità e al contempo nel promuovere competenze negli studenti universitari coinvolti. Riporteremo dunque di seguito gli esiti conseguiti dai progetti attivati, sia rispetto ai progressi nell'apprendimento dei destinatari, con attenzione alle diverse fasce d'età e alla tipologia di intervento realizzato, sia in relazione alle competenze specifiche, trasversali e di cittadinanza attiva acquisite dagli studenti-tutor.

3.1. Esiti sulla comunità: benefici per i bambini/ragazzi coinvolti

L'efficacia degli interventi attivati dagli studenti all'interno del Service Learning viene valutata in maniera sistematica, con strumenti differenti a seconda della tipologia di intervento realizzato, in ragione dei suoi obiettivi specifici, e a seconda dell'età dei destinatari. In specifico, come sopra riportato, alcuni progetti presentano rilevazioni d'ingresso e finali realizzate attraverso prove di apprendimento, somministrate ai gruppi sperimentali e di controllo (Progetto Fenix, Nessuno Resta Indietro). Il progetto con i bambini ucraini invece è stato monitorato con prove di L2, senza però poter avere un gruppo di controllo per ragioni etiche¹⁰. I programmi *Peer Will* e *Un Assist verso il successo* presentano una valutazione realizzata attraverso scale di giudizio (compilate da più testimoni privilegiati) e di self-assessment¹¹.

Come si può constatare (Figura 4) l'impatto dei progetti di potenziamento cognitivo e motivazionale messi in atto dagli studenti formati al metodo di contrasto degli effetti della povertà educativa sull'apprendimento, oscilla tra medio e ampio, sia nel caso di misurazioni realizzate attraverso la somministrazione di prove strutturate sia con l'uso di scale di likert, somministrate a soggetti che hanno punti di vista privilegiati (famiglia, insegnanti, tutor).

⁸ Alla pianificazione ha collaborato la dott.ssa M. Rocca.

⁹ Il Progetto *Per la Pace* sostenuto da Eni Foundation, è stato pianificato e realizzato dalla Cooperativa D.O.C. in collaborazione con il Dipartimento della Protezione Civile (<https://cooperativadoc.it/perlapace/>). Il programma è stato seguito da un monitoraggio di ricerca realizzato dai Dipartimenti di Psicologia e di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università di Torino (il gruppo di ricerca, coordinato da Anna Rosa Favretto è composto da: Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Cesare Albasi, Manuel Finelli).

¹⁰ Si è ritenuto di dover offrire l'opportunità educativa a tutti i bambini presenti nei periodi di soggiorno.

¹¹ In mancanza della possibilità di coinvolgimento di un gruppo di controllo, moltiplicare gli osservatori e triangolare le osservazioni sulle variabili condivise, contribuisce a aumentare l'affidabilità della rilevazione (Coggi, Ricchiardi, Torre, 2023).

	d di Cohen ¹²	n
Valutazione con prove strutturate e semistrutturate		
Fenix - scuola dell'infanzia (presenza - 40 h)	1.07 ¹³	298
Fenix - scuola primaria (presenza - 40 h)	0.59 ¹⁴	982
Fenix breve (presenza - 32 h)	0.46 ¹⁵	150
Percorsi ludici (infanzia e primaria - 40 h - focus solo lingua italiana)	1.46 ¹⁶	39
Nessuno Resta Indietro (a distanza) (32 h)	0.46 ¹⁷	579
Fenix- scuola secondaria di primo grado	1.12 ¹⁸	164
Valutazione con scale di giudizio		
Assist - secondo i docenti di classe	1.11 ¹⁹	447
Assist - secondo i tutor	0.72 ²⁰	447
Peer will - secondo la famiglia	0.95 ²¹	14
Peer will - secondo i tutor	2.09 ²²	14

Figura 4. Impatto sui destinatari.

¹² L'*effect size adjusted* è stato calcolato con l'*effect size calculator*: <https://lbecker.uccs.edu/>. Il d di Cohen pooled è stato calcolato con l'*effect size calculator* corretto per misure ripetute: https://www.psychometrica.de/effect_size.html

¹³ Calcolo dell'*effect size adjusted*. G. sperimentale (T₁: m=0.54, d.s.=0.16; T₂: m=0.78, d.s.=0.15). G. di controllo (T₁: m=0.61, d.s.=0.15; T₂: m=0.69, d.s.=0.14). L'*effect size* iniziale tra sperimentale e controllo è d=-0.45 mentre il finale è d=0.62.

¹⁴ Calcolo dell'*effect size adjusted*. G. sperimentale (T₁: m=0.47, d.s.=0.17; T₂: m=0.64, d.s.=0.19). G. di controllo (T₁: m=0.54, d.s.=0.16; T₂: m=0.61, d.s.=0.16). L'*effect size* iniziale tra sperimentale e controllo è d=-0.42 mentre il finale è d=0.17.

¹⁵ Calcolo dell'*effect size adjusted*. G. sperimentale (T₁: m=0.44, d.s.=0.18; T₂: m=0.60, d.s.=0.18); G. di controllo (T₁: m=0.52, d.s.=0.17; T₂: m=0.60, d.s.=0.15). L'*effect size* iniziale è d=-0.46, mentre il finale è d=0.

¹⁶ Calcolo del d di Cohen corretto per misure ripetute (T₁: m=25.51, d.s.=14.35; T₂: m=33.95, d.s.=12.87; r=0.79).

¹⁷ Calcolo dell'*effect size adjusted*. G. sperimentale (T₁: m=0.56, d.s.=0.20; T₂: m=0.70, d.s.=0.15); G. di controllo (T₁: m=0.52, d.s.=0.17; T₂: m=0.60, d.s.=0.15). Essendoci una differenza già in ingresso a favore del gruppo sperimentale è stata utilizzata la formula corretta del d (d complessivo= d finale - d iniziale= 0.66-0.20=0.46).

¹⁸ Calcolo dell'*effect size adjusted*. G. sperimentale (T₁: m=0.47, d.s.=0.12; T₂: m= 0.56, con d.s.=0.12). G. di controllo (T₁: m=0.59, d.s.=0.13; T₂: m=0.54, d.s.=0.13). L'*effect size* iniziale tra sperimentale e controllo è d= - 0.96 mentre il finale è d=0.16.

¹⁹ Calcolo del d di Cohen corretto per misure ripetute (T₁: m=14.08, d.s.=4.56; T₂: m=17.29, d.s.=4.76, r=0.69).

²⁰ Calcolo del d di Cohen corretto per misure ripetute (T₁: m=13.84, d.s.=4.58; T₂: m=16.41, d.s.=4.78; r=0.62).

²¹ Calcolo del d di Cohen corretto per misure ripetute (T₁: m=21.46, d.s.=3.18; T₂: m=23.56, d.s.=3.32; r=0.66).

²² Calcolo del d di Cohen corretto per misure ripetute (T₁: m=85.32, d.s.=13.23; T₂: m=98.70, d.s.=12.21; r=0.75).

a) *Esiti con i bambini della scuola dell'infanzia*

Gli impatti con i bambini più piccoli, rilevati con prove strutturate, sono ampi. Il progetto Fenix per la scuola dell'infanzia presenta un d di Cohen pari a 1.07, mentre il Programma ludico per l'avvicinamento alla lingua italiana rivolto a bambini ucraini, presenta un d complessivo di 1.46. Rispetto all'apprendimento della lingua, stimolato dal percorso ludico rivolto a bambini ucraini, si riscontra un buon esito sul lessico più utile nella quotidianità (frutta e verdura; tempo atmosferico) e anche un buon impatto rispetto ai connettivi spaziali e temporali, necessari per le conversazioni quotidiane (Figura 5). I bambini apprendono anche alcune azioni principali. Faticano invece a memorizzare i nomi di animali che non vedono quotidianamente, dato che l'apprendimento è avvenuto nei soggiorni estivi e non all'interno della scuola dell'infanzia, dove queste conoscenze vengono attivate (es. lettura di libri, giocattoli, etc.).

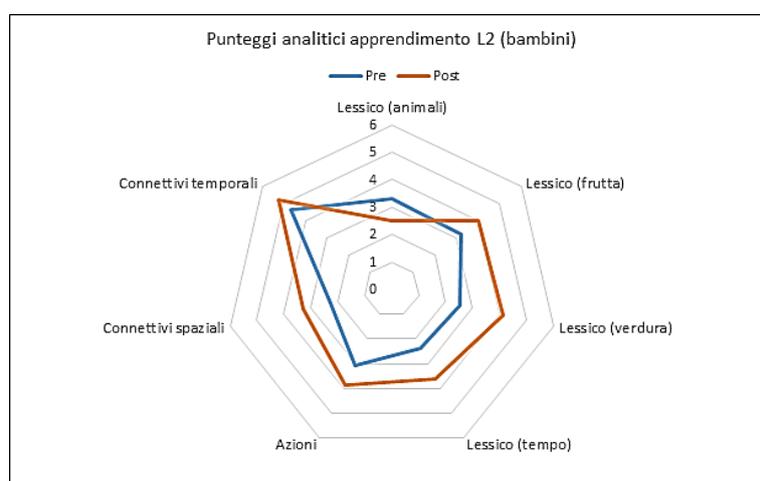


Figura 5. Progetto ludico per bambini ucraini – Esiti apprendimento L2.

b) *Esiti con i bambini della scuola primaria*

L'impatto degli interventi di potenziamento cognitivo nella scuola primaria è inferiore rispetto alla fascia d'età precedente. Rimane comunque un incremento significativo delle competenze di base in lingua, matematica e logica, con un *effect size* complessivo di ampiezza media in qualunque forma venga attivato. Se si vanno a confrontare gli esiti del Fenix nella forma lunga e breve, valutati con le medesime prove, si rileva una maggior efficacia del percorso più lungo di 40-45h ($d=0,59$) rispetto a quello di 32h ($d=0,46$). In specifico, paragonando i tre ambiti stimolati (competenze di base in matematica, lingua e logica) si può constatare che i programmi di durata più lunga risultano più efficaci in matematica e nei processi cognitivi. L'incremento in lingua è simile, forse perché si tratta di una competenza che avrebbe bisogno di un numero maggiore di ore (Figura 6).

Se compariamo invece l'efficacia del programma *Nessuno resta indietro*, realizzato a distanza, con quella del progetto Fenix, realizzato in presenza, a parità di ore (32h), gli impatti risultano identici ($d=0,46$), probabilmente per un effetto bilanciamento: gli interventi a distanza presentano maggiori difficoltà nella realizzazione (è difficile stimolare tutti i quattro/cinque allievi contemporaneamente, condividendo il proprio schermo per i giochi online), ma vengono realizzati in orario pomeridiano e quindi costituiscono ore aggiuntive rispetto a quelle scolastiche. Invece gli interventi in presenza vengono realizzati

con alunni mediamente più in difficoltà (per i quali si stima inefficace un intervento a distanza) e in orario scolastico, quindi senza l'aggiunta di ore.

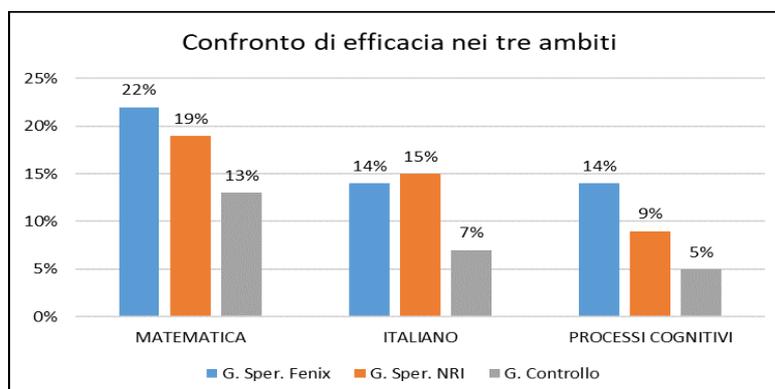


Figura 6. Fenix – Confronto tra forma breve e lunga.

c) *Esiti scuola secondaria di I e II grado*

I progressi sono più contenuti man mano che si sale nel percorso scolastico. Infatti, l'ampiezza dell'impatto del progetto Fenix riscontrata nella scuola secondaria di I grado ($d=1.12$), non è legata ad un maggior progresso, ma all'aumento delle distanze tra gruppo sperimentale (che progredisce) e gruppo di controllo (che, in una condizione di forte svantaggio e in assenza di interventi mirati, evidenzia un calo progressivo del rendimento lungo tutto l'anno scolastico).

Non è possibile, infine, confrontare direttamente gli effetti dei percorsi a distanza (*Nessuno resta indietro*, *Assist* e *PeerWill*) poiché le modalità di rilevazione degli esiti (rispettivamente prova di valutazione e giudizio del docente o della famiglia) non sono direttamente comparabili, per quanto comunque entrambe indicative di un progresso degli alunni.

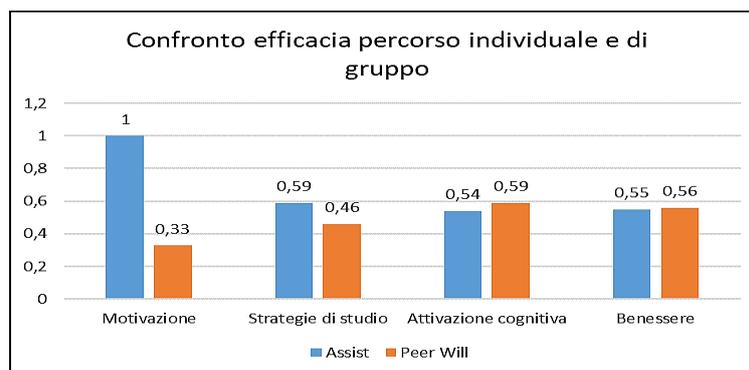


Figura 7. Confronto tra i progressi percepiti dai tutor (valutazioni finali- valutazioni iniziali).

Le valutazioni del programma *Assist* mostrano un apprezzamento degli insegnanti (con un progresso significativo e ampio, $d=1.11$), superiori anche a quelle dei tutor ($d=0.72$). Per il progetto *Peer Will* invece sono i tutor ad individuare un impatto maggiore ($d=2.09$), mentre la famiglia riscontra un minor cambiamento, benché significativo e ampio. Occorre però tenere in considerazione che le valutazioni di *Peer Will* sono ancora numericamente poche rispetto a quelle di *Assist*. Rispetto agli obiettivi specifici dei due progetti rivolti ai ragazzi più grandi, si può riscontrare quanto segue. Secondo la percezione dei tutor rilevata con

una scala likert (da uno a cinque), il percorso in piccolo gruppo, in stretta connessione con la scuola (*Assist*), risulta più efficace soprattutto nel favorire la motivazione degli studenti e per incoraggiare l'acquisizione di strategie di studio, come mostra la Figura 7, che rappresenta gli scarti grezzi tra la valutazione finale e quella iniziale. I tutor si percepiscono invece lievemente più efficaci nella stimolazione cognitiva, nel rapporto individuale (*PeerWill*).

Per quanto riguarda il punto di vista degli adulti (Figura 8), come si è detto, il progetto "Assist" ha raccolto le valutazioni degli insegnanti, mentre il progetto "Peer Will" dei genitori (sempre richiedendo di collocare le valutazioni su una scala Likert da uno a cinque).

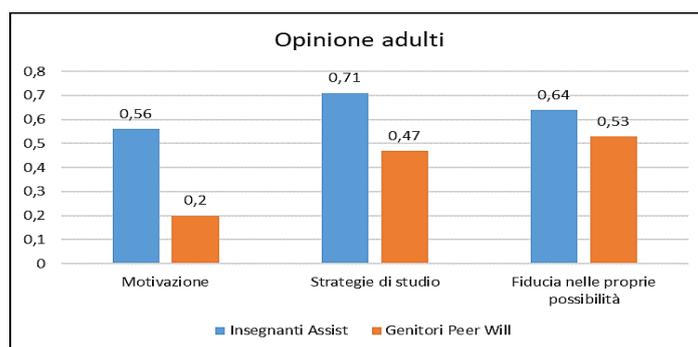


Figura 8. Progressi percepiti da insegnanti e famiglie.

Gli insegnanti, a differenza dei tutor, colgono, per il progetto "Assist" un impatto più forte sull'acquisizione di strategie di studio dei ragazzi (+0.71), e ne apprezzano l'incidenza sulla motivazione ad apprendere (+0.56). Anche le famiglie, per il progetto *Peer Will*, constatano uno sviluppo delle strategie specifiche di apprendimento (+0.47), mentre faticano a vedere i figli più motivati (+0.2). Sia genitori che insegnanti, segnalano però una buona incidenza del programma sulla "fiducia nelle proprie possibilità" (rispettivamente: +0.64 e +0.53).

Nel progetto *Peer Will* e nel secondo anno di attivazione del progetto *Assist* è stata integrata anche un'autovalutazione degli studenti. Sia per i ragazzi che hanno partecipato a *Un assist verso il successo*²³, sia per gli studenti del percorso *Peer Will*²⁴ non si rilevano complessivamente differenze significative, e anzi, per il progetto "Assist" si evidenzia un lieve calo, indice probabilmente della difficoltà degli studenti ad autovalutarsi: potrebbe esserci una sovrastima in ingresso di alcuni fattori, magari poco noti o su cui non si è avuta sufficiente occasione di riflessione, o un'interferenza della desiderabilità sociale più forte in ingresso, quando si conosce poco il tutor, e meno in uscita, quando si è costruita una relazione di fiducia che consente di esporsi in maniera più autentica. Osserviamo però, per alcune aree, esiti significativi (con $p < 0.001$). Per "Assist" incrementa infatti il "piacere di recarsi a scuola" (che cresce da 3.33 a 3.65), la percezione di avere un buon metodo di studio (da 2.94 a 3.44) e di sapersi organizzare nelle attività scolastiche (da 2.86 a 3.36). Si tratta degli elementi motivazionali e di metodo di studio, identificati anche dai tutor, su cui ha particolarmente insistito il laboratorio. Anche nel caso dell'autovalutazione degli alunni che hanno partecipato al progetto *Peer Will* cresce in modo significativo la percezione di sapersi organizzare nelle attività scolastiche (da 2.43 a 3.10).

²³ T₁: m=21.60, d.s.=8.03; T₂: m=20.91, d.s.=8.60

²⁴ T₁: m=26.11, d.s.=5.94; T₂: m=27.60, d.s.=6.42

3.2. Esiti sugli studenti universitari coinvolti

La valutazione di efficacia del percorso di SL prevede anche la rilevazione degli esiti sugli studenti universitari coinvolti, attraverso la somministrazione, a inizio e fine percorso, di strumenti costruiti ad hoc. Per conseguire questo scopo, sono state individuate e sperimentate due diverse strategie di rilevazione. Il Progetto Fenix ha previsto, infatti, l'utilizzo di una prova autentica, costituita da alcuni casi reali per i quali proporre soluzioni, utile per la rilevazione delle competenze. Tale strategia di rilevazione, per quanto più affidabile rispetto in particolare alla valutazione autentica dei cambiamenti prodotti dall'attività di SL sulle acquisizioni degli studenti, si dimostra però molto dispendiosa, principalmente per le risorse necessarie alla correzione degli elaborati, soprattutto a fronte del numero crescente di studenti coinvolti. Per questo, per i programmi successivi si è scelto di sostituire la prova precedentemente proposta con una scala in *self assessment*, focalizzata sulle competenze disciplinari e sulle soft skill. È stato poi svolto un follow up teso a rilevare l'eventuale cambiamento valoriale e di disponibilità ad impegnarsi in forme di cittadinanza attiva.

a) Valutazione delle competenze acquisite

Per il Fenix gli studi di caso proposti nella prova autentica, richiedono allo studente di attivare specifiche competenze di progettazione didattica e di mediazione cognitiva (formulazione di *buone domande*). Riportiamo una valutazione campionaria effettuata con 118 studenti che hanno effettuato il percorso tra il 2015-16 e il 2018-19.

Rispetto alla competenza di progettazione didattica e mediazione cognitiva, la prova autentica consente una rilevazione, seppur simulata su casi studio, delle seguenti competenze: capacità di formulare domande centrate sui processi cognitivi; di formulare obiettivi connessi allo sviluppo cognitivo; di individuare strategie didattiche di potenziamento cognitivo, coerenti con gli obiettivi formulati; di identificare i contenuti adeguati per lo sviluppo cognitivo. Ai diversi indicatori viene attribuito un punteggio da uno a dieci. La figura 9 illustra gli incrementi in questi aspetti.

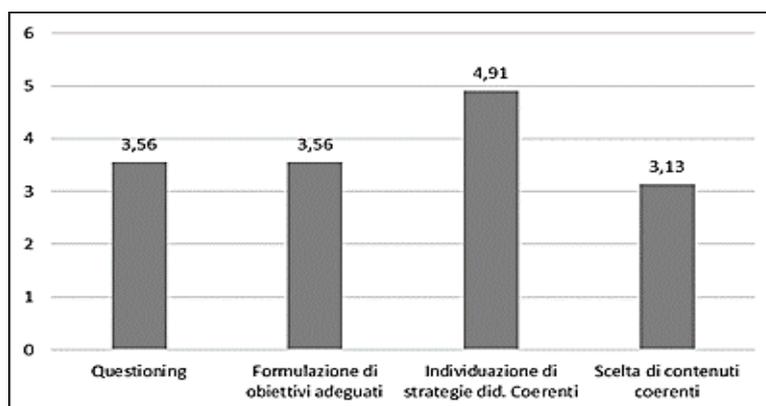


Figura 9. Incremento delle competenze nella progettazione didattica e nella mediazione cognitiva.

La rilevazione evidenzia incrementi significativi in tutti gli ambiti (con $p < 0.01$). I miglioramenti più ampi si evidenziano nella capacità di individuare strategie didattiche adeguate per il potenziamento dei processi cognitivi di base e superiori; un incremento nella capacità di *questioning* per promuovere negli alunni l'attivazione dei processi cognitivi e nella formulazione corretta degli obiettivi. Più lenta è la capacità di operare azioni di potenziamento selezionando autonomamente i contenuti scolastici. Alcuni

approfondimenti condotti (Coggi, Ricchiardi, Torre, 2019) hanno confermato la maggiore efficacia dell'utilizzo nella formazione di video esemplificativi, soprattutto per l'acquisizione della capacità di porre "buone domande": di questo dato si è tenuto conto per la strutturazione delle proposte formative dei successivi progetti di SL.

b) Valutazione con scale di self assessment

Per i progetti successivi al Fenix, che hanno previsto la rilevazione delle competenze acquisite dagli studenti universitari con scale di autovalutazione, è stato possibile comparare l'impatto degli esiti. In Figura 10 è riportato l'impatto delle attività di SL a partire dallo sviluppo percepito dagli studenti. Il *d* di Cohen oscilla tra medio e ampio. Le sotto-dimensioni rilevate variano in parte in relazione alle specificità degli interventi (es. azione didattica focalizzata sull'apprendimento di contenuti vs sull'acquisizione di strategie di studio), non consentendo un confronto diretto, ma gli esiti offrono utili elementi di riflessione sulla complessiva efficacia del modello di SL proposto²⁵.

Nel caso del progetto *Nessuno Resta Indietro*, gli approfondimenti di ricerca, condotti con un campione di 94 studenti di Scienze della formazione primaria che hanno partecipato ai percorsi nel 2020-21, mostrano un incremento significativo in particolare rispetto alla percezione dello sviluppo delle competenze didattiche, motivazionali e di mediazione cognitiva, con un *d* di Cohen ampio ($d=1.89$). Ancora più ampio è l'impatto osservato tra gli studenti di Scienze della formazione primaria che hanno partecipato ai percorsi ludici rivolti ai bambini ucraini ($d=2.45$). In questo caso, si rileva un miglioramento significativo soprattutto nell'uso di strategie didattiche, anche di tipo ludico, per l'italiano L2, e nelle competenze di mediazione cognitiva.

	d di Cohen²⁶	n
Percorsi ludici (infanzia e primaria - 40 h - focus solo lingua italiana)	2,45 ²⁷	9
Nessuno Resta Indietro (a distanza) (32 h)	1,89 ²⁸	94
Assist	3,96 ²⁹	14
PeerWill	1,14 ³⁰	14

Figura 10. Impatto sugli studenti universitari (valutazione con scala in self assessment).

²⁵ Si considerino gli elementi di omogeneità: caratteristiche del campione (studenti universitari prevalentemente inseriti in percorsi di ambito educativo), analogo modello di formazione e supervisione, simile durata degli interventi e caratteristiche comuni del metodo di potenziamento utilizzato per la loro attuazione,

²⁶ L'effect size adjusted è stato calcolato con l'effect size calculator: <https://becker.uccs.edu/>

Il *d* di Cohen pooled è stato calcolato con l'effect size calculator corretto per misure ripetute: https://www.psychometrica.de/effect_size.html

²⁷ Calcolo del *d* di Cohen corretto per misure ripetute (T_1 : $m=5.65$, $d.s.=1.27$; T_2 : $m=8.00$, $d.s.=1.11$; $r=0.60$; scala di autovalutazione con 7 item).

²⁸ Calcolo del *d* di Cohen corretto per misure ripetute (T_1 : $m=6.29$, $d.s.=1.08$; T_2 : $m=8.09$, $d.s.=0.76$; $r=0.61$; scala di autovalutazione con 22 item).

²⁹ Calcolo del *d* di Cohen corretto per misure ripetute (T_1 : $m=4.91$, $d.s.=1.30$; T_2 : $m=7.24$, $d.s.=0.91$; $r=0.76$; scala di autovalutazione con 13 item).

³⁰ Calcolo del *d* di Cohen corretto per misure ripetute (T_1 : $m=7.13$, $d.s.=1.04$; T_2 : $m=7.98$, $d.s.=0.81$; $r=0.61$, scala di autovalutazione con 10 item).

Una scala analoga è stata somministrata anche a un campione di futuri educatori che hanno realizzato il progetto *Un Assist verso il successo*. Si è rilevato negli stessi un impatto ancora più elevato ($d=3.96$) nella percezione di competenza, con particolare riferimento alle competenze di tipo didattico, sulle quali gli studenti non hanno formazione curricolare specifica. Anche nel gruppo di studenti che ha realizzato il progetto *Peer Will*, più variegato rispetto ai corsi di laurea di provenienza, si rileva un alto impatto della crescita percepita ($d=1.14$), pur partendo da valutazioni iniziali elevate. I miglioramenti maggiori riguardano le competenze nella mediazione cognitiva, nelle strategie didattiche disciplinari e nella relazione con l'adolescente (il rapporto uno a uno in questo caso potrebbe avere portato la questione relazionale in primo piano, più delle situazioni di SL in cui vi è il piccolo gruppo o gli studenti universitari lavorano in coppia).

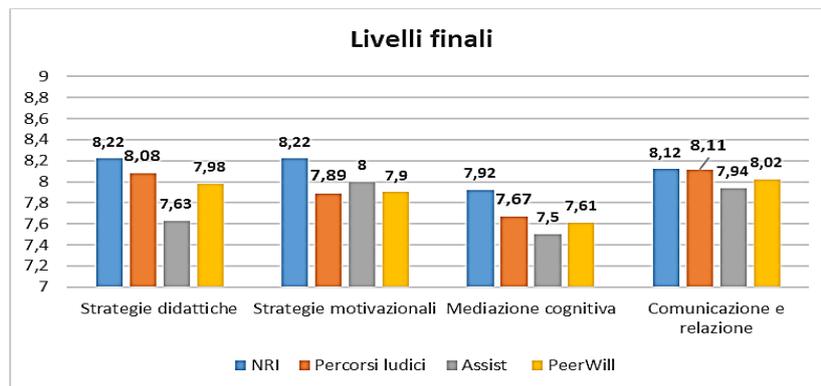


Figura 11. Livelli finali (autovalutazione).

Il confronto tra gli esiti dei quattro gruppi di studenti (Figura 11) mostra che i futuri insegnanti (*Nessuno Resta Indietro* e *Percorsi ludici*), che ricevono trasversalmente nell'intero curriculum una formazione di base nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche, raggiungono livelli lievemente più alti in queste dimensioni rispetto ai futuri educatori e agli studenti che frequentano corsi di studi diversi (*Assist* e *Peer Will*), il cui curriculum è indirizzato su altri ambiti. I livelli sono simili invece per quanto concerne le competenze nelle strategie motivazionali e per quelle comunicativo-relazionali, anche se, in questo caso, sono lievemente più bassi per i due gruppi che devono assolvere compiti relazionali più complessi (*Assist* e *Peer Will*), poiché investono non solo il rapporto diretto con i bambini/ragazzi, ma anche quello con i loro genitori e gli insegnanti.

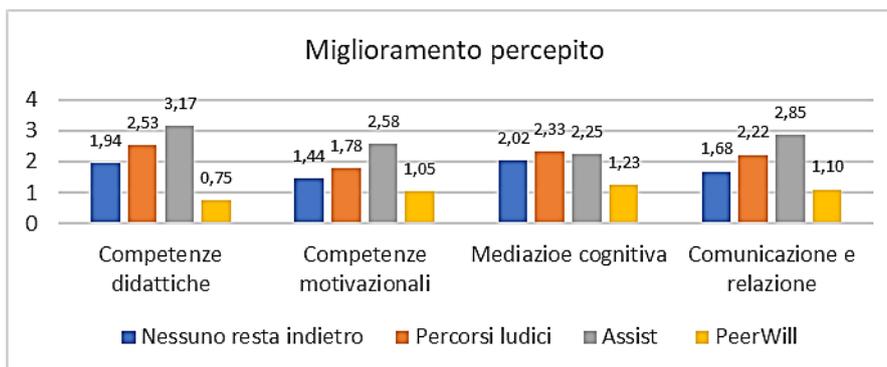


Figura 12. Incremento percepito nelle competenze percepite.

Per gli studenti in Scienze dell'educazione però si evidenzia un progresso più ampio

rispetto a colleghi di Scienze della formazione primaria, legato probabilmente al più basso livello di partenza. (Figura 12). Complessivamente il progresso percepito è, invece, simile per questi due gruppi di studenti, rispetto alle competenze nella mediazione cognitiva (a cui tutti i gruppi si sono avvicinati per la prima volta in maniera formalizzata nel percorso di SL). Risulta più contenuto il progresso percepito dai partecipanti a *Peer Will*, che si erano però attribuiti punteggi di partenza elevati, forse sopravvalutando le loro capacità didattiche, in parte per mancanza di esperienza, in parte perché forse inizialmente convinti che le buone competenze acquisite a livello disciplinare fossero sufficienti a fornire un adeguato accompagnamento agli alunni delle scuole.

c) I valori e l'impegno attivo

Un approfondimento di follow up ha inteso, infine, rilevare se l'attività di SL abbia prodotto negli studenti partecipanti qualche cambiamento in termini di valori e disponibilità a impegnarsi in forme di cittadinanza attiva. Hanno risposto 122 studenti che hanno partecipato al SL tra il 2021 e il 2023.

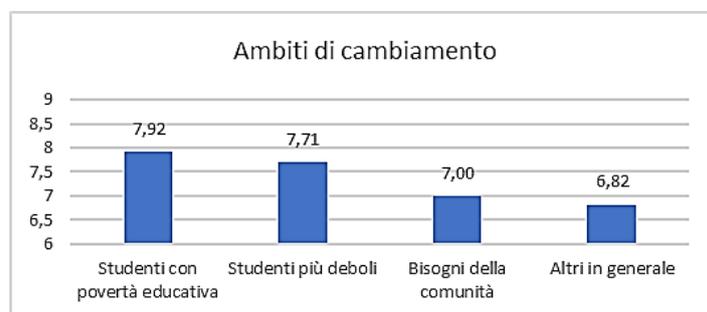


Figura 13. Ambiti di cambiamento valoriale.

In generale la maggior parte dei rispondenti (89,3%) riconosce che la partecipazione al progetto ha favorito un cambiamento di prospettiva in termini di attenzione alle altre persone (in linea con altri studi, es. Caspersz & Olaru, 2017). In particolare (Figura 13) il percorso di SL contribuisce a rendere gli studenti principalmente più attenti agli alunni in condizioni di povertà educativa (oggetto specifico del lavoro svolto) e in seconda istanza a quelli più deboli. Risulta progressivamente meno incisivo man mano che l'ambito di attenzione si allontana dai confini di esperienza del soggetto (dai bisogni della comunità all'attenzione più generale ai bisogni dell'altro).

L'attesa che l'esperienza di SL potesse contribuire ad incrementare la disponibilità degli studenti universitari ad impegnarsi attivamente nella società (Sengupta & Blessinger, 2022) è parzialmente confermata dalle risposte al questionario e apre ad alcune riflessioni possibili (Figura 14). Possiamo infatti osservare che gli studenti che stanno ancora svolgendo il SL risultano ampiamente intenzionati a proseguire in azioni di supporto alla comunità connesse all'ambito professionale per cui si stanno preparando (43,3%), a proseguire in attività di volontariato in cui sono già coinvolti (25%) o ad impegnarsi in forme nuove di volontariato (25%). Solo il 6,7% di questi studenti dichiara di non voler proseguire l'esperienza. La situazione appare però sostanzialmente rovesciata se si osservano le risposte di coloro che hanno terminato il SL già da qualche tempo: il 35,8% di questo gruppo non ha più svolto volontariato e solo l'11,1% ha cominciato nuove esperienze in questo ambito. Assistiamo dunque a una discrasia tra le intenzioni dichiarate prima del termine dei progetti (in parte forse legate al desiderio di compiacere i docenti, in parte effettivamente sentite sull'onda probabilmente dell'entusiasmo) e l'effettiva attuazione dei propositi di prosecuzione che evidenziano maggiori difficoltà a continuare

nell'impegno di servizio. Occorre probabilmente trovare qualche ulteriore strategia di rinforzo perché l'esperienza maturata (al di là delle competenze acquisite) possa ulteriormente svilupparsi, anche dopo il termine del progetto, sia pure in direzioni differenti.

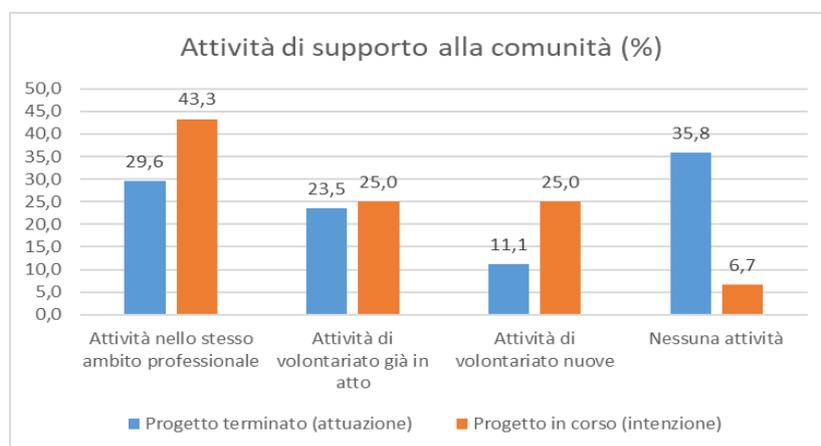


Figura 14. Disponibilità a investire nella comunità dopo il progetto.

Conclusione

Il modello di SL messo a punto per il contrasto degli effetti della povertà educativa sull'apprendimento, risulta avere impatti positivi sia sui destinatari diretti sia sugli stessi studenti universitari coinvolti, e tali impatti vengono riconosciuti dai diversi soggetti coinvolti nei progetti. Gli studenti universitari, in particolare, traggono benefici rispetto alle competenze professionali e trasversali acquisite e in merito all'atteggiamento valoriale, in linea con quanto evidenziato in letteratura (Jagla & Tice, 2019). Meno stabile risulta invece il cambiamento rispetto alla disponibilità ad impegnarsi attivamente nella comunità, elevata nelle intenzioni, ma poi attuata con difficoltà. Occorre trovare modalità per sostenere la persistenza in questa direzione. Una possibile validazione dello strumento in self assessment rivolto ai tutor potrà inoltre consentire di mettere a sistema una modalità di valutazione degli esiti sostenibile e in grado di facilitarne la comparazione tra i diversi gruppi.

Uno sviluppo ulteriore del modello prevede l'*empowerment* anche di insegnanti ed educatori che lavorano sul territorio con i bambini e ragazzi in difficoltà, in connessione con i progetti di SL. A tale scopo, sono state realizzate, in forma pilota, azioni di formazione, rivolte congiuntamente ad insegnanti ed educatori che lavorano in zone a rischio, dove sono stati integrati anche studenti universitari in SL. Tale formazione, in coerenza con l'oggetto del SL, si è focalizzata sul tema dei compiti a casa, che possono contribuire a sostenere il successo scolastico degli alunni in difficoltà se strutturati adeguatamente dai docenti e se ne viene accompagnata l'esecuzione in modo strategico. L'obiettivo è di consentire la stabilizzazione e la messa a sistema delle innovazioni introdotte o implementate con il SL.

Riferimenti bibliografici

- Aramburuzabala, P., Opazo, H., & McIlrath, L. (Eds.) (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education*. London: Routledge.
- Andrews, P.G., & Leonard, S.Y. (2018). *Reflect, Analyze, Act, Repeat: Creating Critical Consciousness through Critical Service-Learning at a Professional Development School*. *Education Sciences*, 8(3), 148. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8030148> (ver. 25.05.2023).
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruschi, B., Ricchiardi, P., & Torre, E.M. (2022). Assist towards success: a project for inclusion (through) digital. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 169–187. <http://dx.doi.org/10.36253/form-12426> (ver. 25.05.2023).
- Carlana, M., & La Ferrara, E. (2021). *Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic*. HKS Faculty Research Working Paper Series RWP21-001.
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685–700
- Cinque, M., Culcasi, I., Dalfollo, L. (Eds.) (2021). *Costruire comunità: la proposta del Service-Learning*. Roma: AVE.
- Coggi, C. (Ed.) (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (Ed.) (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce-Rovato, BS: PensaMultimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2019). *Pronti ad imparare? Valutare la readiness cognitiva nella scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2019). Quali competenze per i futuri insegnanti di bambini con fattori di rischio? Una sfida per la didattica universitaria. In E. Ardissino, C. Coggi & M. Pavone, *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia. Contributi per la formazione dei docenti* (142-164). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., & Torre, E.M. (2023). La ricerca empirica per l'integrazione e l'inclusione. in C. Coggi & R. Bellacicco, *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali* (59-64). Milano: FrancoAngeli.
- Darby, A., & Willingham, L. (2022). Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory. *Journal of Experiential Education*, 45(3). <http://dx.doi.org/10.1177/10538259211058292> (ver. 01.05.2023).
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula abierta*, 48(1), 11–18. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18> (ver. 01.05.2023).
- EC. European Commission (2017). *Quality Standards for service learning Activities. Europe Engage Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*. [Reference 2014-1-ES01-KA203-004798] <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result->

[content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf](https://www.form@re.it/content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf) (ver. 25.05.2023).

- Gris, G., & Bengtson, C. (2021). Assessment measures in game-based learning research. *International Journal of Serious Games*, 8(1), 3–26. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v8i1.383> (ver. 01.05.2023).
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and Action: Introduction and Overview. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.) *Motivation and Action*. Cham: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_1 (ver. 01.05.2023).
- Jagla, V.M., & Tice K.C. (2019). *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. Charlotte (NC): IAP.
- Lotti, P. & Orlandini, L. (2022). Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning. *Educazione Aperta*, 11, 52–67.
- Marcone, V.M. (2020). L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore. The Work-Based Learning approach in the context of lifelong learning policies. Capacity building skills in the Third sector. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 269–288.
- 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.
- McIlrath et al. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf> (ver. 01.05.2023).
- Miller, S.E. & Topple, T.A. (2020). Thinking and Thinking about Thinking: A Qualitative Study of Learning in a Process-Centric Teaching Model. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 115–130.
- Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case study of a public school in the Western Cape Province. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n1a1462> (ver. 01.05.2023).
- Pulcitelli, C., & Pistono D. (2022). *Come stai? La salute delle bambine, dei bambini e degli adolescenti, Save The Children*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiii-atlante-dellinfanzia-rischio-come-stai.pdf> (ver. 01.05.2023).
- Rabadán Rubio, J.A., Benito Martínez, J., & Giorgi, A. (Eds.) (2022). *El aprendizaje servicio como metodología educativa y social*. Madrid: Dykinson.
- Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2022). Il Progetto “Nessuno resta indietro” per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti. In G. Domenici,

Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da covid-19 (165-175). Roma: RomaTre Press.

- Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2022). Formare insegnanti e educatori per promuovere l'apprendimento e la riuscita scolastica: il coinvolgimento in un processo di ricerca-formazione, in P. Ricchiardi, E.M. Torre & R. Trincherò (Eds.), *Percorsi di ricerca didattica e docimologica: Studi in onore di Cristina Coggi* (42-59). Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sabbadini, L.L. (2020). *Le disuguaglianze, l'emergenza e le prospettive*. Roma: CSV. https://volontariatolazio.it/wp-content/uploads/2021/09/FuturoProssimo_InstantBook_LindaLauraSabbadini.pdf (ver. 01.05.2023).
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf> (ver. 01.05.2023).
- Sengupta, E. & Blessinger, P. (Eds.) (2022). *International Case Studies in Service Learning*. Bingley: Emerald.
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction. A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.
- Torre, E.M. & Ricchiardi, P. (2022). Accoglienza dei minori e delle famiglie ucraine nelle scuole e nei servizi educativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 133–153. <http://dx.doi.org/10.19241/lll.v18i41.677> (ver. 01.05.2023).
- 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*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378429> (ver. 01.05.2023).
- Venera, A.M., Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La pratica. Materiali e attività ludiche per bambini dai 3 ai 6 anni*. Trento: Erickson.
- Yusoff, W.M.W., & Seman, S.C. (2018). Teachers' Knowledge of Higher Order Thinking and Questioning Skills: A Case Study at a Primary School in Terengganu, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(2), 45–63.