

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

NESSUNO RESTA INDIETRO: LA BELLEZZA DEL SERVICE LEARNING

NOBODY REMAINS BEHIND: THE BEAUTY OF SERVICE LEARNING

*di Alessandra La Marca e Federica Martino (Università di Palermo)**

La chiusura delle scuole che ha provocato un incremento significativo della povertà educativa ha sollecitato l'opportunità di progettare interventi integrati di *service learning* per favorire il recupero e il potenziamento dei minori in difficoltà. 869 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni "fragili" di 33 scuole palermitane. Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DAD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento di alunni della scuola primaria di Palermo. Le attività didattiche sfidanti hanno favorito la stimolazione cognitiva e lo sviluppo della motivazione per l'apprendimento. Il progetto di *Service Learning* ha così portato alla riscoperta della bellezza dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità civica.

School closures due to COVID-19 have brought significant disruptions to education. Service-learning interventions have offered significant opportunities to reduce and reverse the long-term negative effects and to empower the recovery process of pupils in difficulty. The study was carried out with 869 students enrolled in

* Il presente contributo è frutto di una scrittura condivisa. Al fine del riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: ad Alessandra La Marca i parr. 1 e 4; a Federica Martino i parr. 2, 3 e 5.

the Primary Education Sciences master's degree course at the University of Palermo. The participants have been involved in the planning and implementation of targeted educational courses designed for the "fragile" pupils from 33 different schools in Palermo. The primary level pupils were provided with a total of 60.000 hours of recovery and learning enhancement activities in remote mode. Challenging teaching activities fostered cognitive and learning development of the pupils. The results reveal that the service-learning project led to the rediscovery of the beauty of inclusion, integration, and civic responsibility.

1. Il progetto "Nessuno Resta Indietro"

In questi mesi di chiusura delle scuole gli studenti hanno sperimentato l'attivazione di una didattica a distanza in condizioni emergenziali. La conseguenza evidente della chiusura delle scuole e dei servizi educativi rivolti ai minori in difficoltà e alle famiglie fragili è evidentemente un incremento significativo della povertà educativa.

Il progetto si propone di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e potenziamento dell'apprendimento, applicabile nel periodo di emergenza sanitaria, volto a contrastare gli effetti a breve e a lungo termine della chiusura delle scuole sui minori in difficoltà, e utilizzabile anche dopo l'emergenza, in particolare grazie alla creazione di un *repository* di contenuti condivisi e grazie alla formazione specifica dei tutor che condurranno le attività. Ci si è proposti altresì di coinvolgere attivamente nella pianificazione e realizzazione degli interventi in DAD e in DDI con gli alunni in difficoltà, 869 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo (303 terzo anno; 293 quarto anno; 273 quinto anno), al fine di consentire lo svolgimento di attività di *Service Learning* di alta qualità, formativa, in condizioni di totale sicurezza.

Gli studenti che hanno partecipato al progetto “Nessuno Resta Indietro” hanno affrontato lo scorso anno accademico un processo innovativo, che ha richiesto di rimodulare l’attività a distanza. Di per sé, soltanto questo fattore, ha richiesto creatività e flessibilità per poter portare avanti le attività da svolgere.

La didattica utilizzata durante le attività di recupero e potenziamento è stata una costante occasione per gli studenti di riflessione sull’esigenza di modificare strutturalmente il modo di insegnare.

L’interazione circolare e continua tra alunni e studenti è stata caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e feedback. In generale le attività si sono svolte organizzate in brevi sequenze, intervallate da momenti in cui i bambini hanno prodotto, seguiti da feedback degli studenti; se la chiarezza, l’essenzialità e la brevità dell’informazione sono un principio guida della didattica efficace, a maggior ragione ciò è stato un requisito che gli studenti hanno tenuto in massima considerazione nella comunicazione a distanza rete con i giovani alunni. Sono state realizzate specifiche attività per il potenziamento cognitivo per favorire la motivazione (Malik, 2014) e la riuscita di alunni in difficoltà. Si è trattato di attività volte al potenziamento delle competenze di base e allo sviluppo della motivazione. L’intervento ha previsto l’adozione di metodi di potenziamento linguistico e della comprensione della lettura, di strategie per il potenziamento delle abilità di calcolo e di *problem-solving* in matematica e di strategie per lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori (Coggi, 2015; Trincherò & Piacenza, 2020). Per gli interventi di didattica a distanza, con piccoli gruppi di alunni delle scuole primarie (4-5), si è utilizzato un approccio ludico all’apprendimento e curate le strategie motivazionali secondo un modello motivazionale complesso, che integra la “Motivational Design Theory” (Malik, 2014), con il modello dell’autodeterminazione di Ryan e Deci (2017), gli apporti più recenti dell’engagement (Yang, Ghislandi, Raffaghelli & Ritella, 2019) e della *gamification* (Chapman & Rich, 2018).

L’impatto del progetto sull’apprendimento degli alunni di scuola primaria, che hanno partecipato al progetto, è stato rilevato

attraverso la somministrazione di prove semistrutturate prima e dopo l'intervento. È stato inoltre rilevato, attraverso uno strumento in *self assessment*, l'effetto della partecipazione al progetto per verificare negli studenti coinvolti la percezione di aver conseguito una significativa maturazione professionale, grazie al progetto, in particolare di aver scoperto la bellezza di realizzare creativamente interventi didattici online e di aver sviluppato grazie alle attività di *Service Learning* capacità di accoglienza, di ascolto e una responsabilità condivisa attraverso lo sviluppo della creatività e della capacità di mediare e di gestire i conflitti.

2. *Service Learning*

Il progetto di *Service Learning* (SL) ha portato alla riscoperta della bellezza dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità civica. Il SL è caratterizzato da tre elementi: a) le attività solidali hanno un riferimento specifico a un bisogno presente nella comunità e quanto fatto non è fatto per, ma con i membri della comunità nella quale si è intervenuti; b) gli studenti hanno un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione; c) l'azione solidale è pienamente inserita nel curriculum e consente un apprendimento migliore, più motivante e attivo. Il SL è un approccio pedagogico esteso su scala internazionale e basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale che consente di introdurre metodologie didattiche attive e alternative, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento. La dimensione collaborativa dell'apprendimento attraverso il SL è riconosciuta unanimemente come una delle condizioni migliori sul piano dell'efficacia didattica e rimane una dimensione formativa importante anche per le implicazioni etiche e sociali.

In letteratura sono presenti numerose definizioni di *Service Learning*, tra queste quella di María Nieves Tapia (2006) che lo descrive come un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando "con" e non soltanto "per" la

comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento.

Il *SL* non è un approccio facile da valutare, perché attiva processi complessi; è molto di più che il mero servizio alla comunità: coinvolge le conoscenze offerte dai contenuti accademici, le competenze riflessive e gli atteggiamenti. La riflessione è pertanto un elemento irrinunciabile per un'autentica e significativa esperienza di *SL*; è uno strumento fondamentale nel processo di valutazione di un progetto di *SL*, che è molto complesso e richiede competenze metodologiche specifiche, attenzione alla specificità del progetto e del contesto di realizzazione.

Lo strumento più utile per il singolo studente è il diario di bordo, strutturato in modo tale che lo studente vada oltre la mera descrizione, al fine di individuare le connessioni fra corso di studi e esperienza di servizio. Abbiamo fatto riferimento al ciclo della riflessione elaborato da Kolb (1984), attraverso il quale si chiede agli studenti di rileggere la propria esperienza (*what?*) discutere ciò che significa (*so what?*) e identificare gli step successivi (*now what?*). Abbiamo verificato che se i partecipanti si pongono, in ogni fase, queste tre semplici domande, possono essere aiutati a capire quello che hanno compiuto, imparato, e ciò che faranno dopo.

Gli studenti individualmente hanno elaborato dei *papers* riflessivi in cui hanno tracciato l'arco del loro processo di apprendimento; attraverso dei *paper conventional* invece hanno integrato servizio e ricerca bibliografica e attraverso presentazioni e seminari hanno mostrato le loro conclusioni ai pari. Il coinvolgimento di altri interlocutori (docenti universitari, rappresentanti USR, dirigenti e insegnanti) ha reso questi momenti di presentazione più avvincenti e stimolanti per gli studenti.

Le fasi del processo di *SL* e le modalità della riflessione lungo il percorso si sono articolate intorno al modello elaborato dal *National Youth Leadership Council* (2005), che integra il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb. Ogni fase del ciclo è stata un'occasione ricca di apprendimento e un'opportunità di crescita. È importante per i docenti riconoscere il potenziale di apprendimento

in ciascuna fase del processo e stimolare gli studenti a riflettere, così che l'apprendimento avvenga. Il processo non si conclude con il completamento dell'attività di servizio. Un progetto può essere completato, ma il *SL* è un processo di trasformazione, dove i giovani studenti continuano a crescere.

3. Riscoprire la bellezza dell'ascolto e dell'accoglienza attraverso la pratica riflessiva

Le pratiche riflessive, didattiche e i metodi per insegnare, per imparare a lavorare, per pensare, per decidere hanno come denominatore comune il metodo narrativo e la modalità della decostruzione: descrivere l'esperienza, analizzarla, cercare di comprendere gli elementi che la compongono, gli elementi che costituiscono l'apprendimento e il paradigma su cui è centrato, decostruire, disaggregare, destrutturare un oggetto o un'idea, o in ultima analisi un'esperienza. Possiamo utilizzare diversi dispositivi formativi che orientano la riflessività nel processo di apprendimento e formazione-educazione (Erbeta, 2011). Un elemento che accomuna molte risposte degli studenti che hanno partecipato al progetto è l'importanza data alla riflessione che accompagna il processo formativo. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno permesso di migliorare la qualità della didattica, contribuendo a realizzare delle condizioni idonee per raggiungere desideri trasformandoli in obiettivi realistici e possibili.

L'uso di pratiche narrative attraverso il racconto dell'esperienza, o il diario riflessivo, porta a oggettivare l'esperienza mettendola in discussione e facendo emergere significati che a prima vista non erano noti (Madrussan, 2009). Ogni rapporto educativo implica inclinazioni e atteggiamenti che vanno considerati come un presupposto preliminare per essere validi insegnanti. Tra questi, in primo luogo, la capacità di stabilire un rapporto empatico di immediatezza, di fiducia e ascolto attivo verso gli altri, di rispetto e

di accettazione delle diversità, una naturale inclinazione al gioco, alla collaborazione e all'incoraggiamento. Occorre che i futuri insegnanti sviluppino negli studenti la «capacità di nutrire una genuina preoccupazione per sé e per gli altri [...], di vedere il mondo dal loro punto di vista, di capire debolezze e ingiustizie umane, di lavorare verso lo sviluppo della cooperazione» (Hattie, 2012, p. 4), ed è per questo motivo fondamentale «insegnare l'importanza dell'evidenza per contrastare stereotipi e pensiero chiuso, per promuovere un atteggiamento orientato a una rendicontazione responsabile, e per promuovere con vigore il pensiero critico e dare spazio alle voci divergenti» (Hattie, 2012, p. 4).

La propensione all'ascolto è una qualità che l'insegnante dovrebbe possedere e affinare durante il proprio percorso di insegnamento. Dai dati emersi si nota come le dimensioni dell'ascolto maggiormente sviluppata dagli studenti sono la *percezione* e l'*attenzione*, indicate rispettivamente da 324 (37,28%) e da 238 (27,39%) studenti. L'*attenzione* e la *percezione* sono due qualità strettamente correlate e l'una richiama l'altra: facilitare i processi dell'attenzione, della concentrazione non può avvenire se non sostenuta da una solida relazione di fiducia tra l'insegnante e l'alunno e al contempo un rapporto empatico tra loro è necessario per promuovere i processi attentivi.

Ascolto	N	%
Attenzione	238	27,39%
Convalida	165	18,99%
Interpretazione autentica	142	16,34%
Percezione	324	37,28%
Totale	869	100,00%

Tabella 1: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente all'ascolto

Anche le dimensioni dell'*interpretazione autentica* e della *convalida* sono state quasi equamente scelte dagli studenti: 165 (18,99%) hanno indicato la *convalida* e 142 (16,34%) la dimensione della *interpretazione autentica*. Se l'*interpretazione autentica* si concretizza nel comprendere in modo obiettivo i pensieri dell'altro, è attraverso la *convalida* che l'insegnante tenta di dare importanza all'altro non soltanto accogliendolo come mero espositore di contenuti e nozioni ma anche come persona, valorizzandone le espressioni emotive e personali.

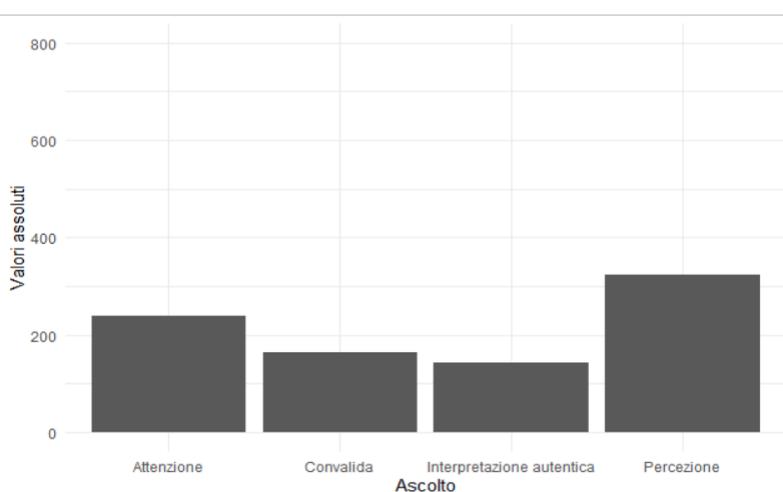


Figura 1: Grafico ascolto

Da quanto emerso dalle esperienze riportate dagli studenti sull'accoglienza, la maggior parte di loro ha fin da subito cercato di abbattere le barriere comunicative e relazionali legate sia alla modalità a distanza, ma anche allo spaesamento riscontrato nei bambini, i quali non avevano ben chiari i motivi degli incontri pomeridiani. Infatti, diversi studenti nei periodi iniziali hanno notato delle difficoltà nei bambini ad aprirsi e comunicare poiché vedevano gli studenti come delle maestre che potevano giudicare i loro errori. Per mettere i bambini a loro agio, la maggior parte degli studenti ha predisposto momenti dedicati al dialogo partecipato.

Accoglienza	N	%
Affinità	144	16,57%
Apertura	108	12,43%
Cordialità	462	53,16%
Semplicità	155	17,84%
Totale	869	100,00%

Tabella 2: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente all'accoglienza

L'accoglienza, da quanto riferito dagli studenti, si configura come una competenza imprescindibile dell'essere docente, così come essere cordiali.

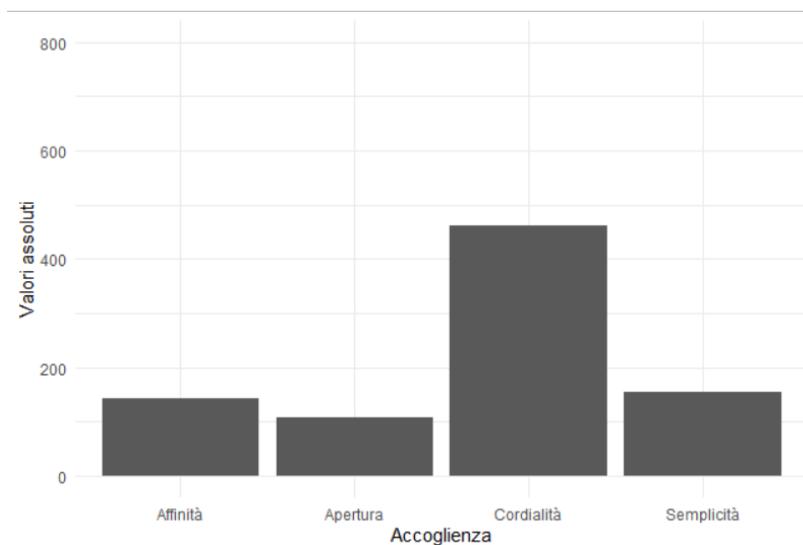


Figura 2: Grafico accoglienza

Dal grafico 2 si evidenzia che le principali dimensioni sviluppate rispetto all'accoglienza sono la *cordialità* e la *semplicità*, infatti, più del 70% degli iscritti ha sviluppato maggiormente una di queste due dimensioni. Nello specifico, 462 tirocinanti (53,16%) ritengono di aver sviluppato la *cordialità* e altri 155 tirocinanti (17,84%) dichiarano di aver acquisito la dimensione della *semplicità*. La dimensione della *cordialità* consente di creare gruppo e promuove la motivazione dei membri per garantire un raggiungimento efficace ed efficiente dei risultati. La *semplicità* è un elemento che permette di adattarsi al contesto in cui si opera e si fonda sulla fiducia e sul rispetto dell'altro attraverso atteggiamenti propositivi e di collaborazione. Il restante 30% degli iscritti al corso sostiene di aver maturato la dimensione dell'*affinità* e dell'*apertura*. Nello specifico il 16,57% indica di aver approfondito l'*affinità* e il restante 12,43% manifesta di aver potenziato l'*apertura*. La dimensione dell'*apertura* valorizza la diversità poiché promuove il confronto, il dialogo, la collaborazione, la cooperazione, la condivisione, la comunicazione e il confronto con l'altro. L'*affinità* è utile per ascoltare attivamente ed entrare in empatia con gli altri riconoscendo e valorizzando, sia le esperienze comuni che gli interessi contrapposti.

L'insegnante accogliente sa entrare in sintonia con l'altro, sa instaurare un rapporto sincero e coinvolgente, mettendo in atto un ascolto empatico, un atteggiamento di rispetto, un sincero desiderio di comprendere. L'obiettivo è mettere a proprio agio i bambini per poter instaurare una relazione insegnante-alunno che prenda atto dei valori del rispetto e della collaborazione in un patto formativo. Al fine di invogliare i bambini a partecipare attivamente alle attività è risultato efficace iniziare ogni incontro domandando loro come fosse andata la loro giornata, o cercando delle affinità che potessero favorire un clima sereno e piacevole. Queste iniziative hanno permesso di creare un clima di fiducia che inevitabilmente ha avuto ripercussioni positive nell'apprendimento, in quanto i bambini si sentivano più tranquilli nel manifestare incomprensioni e dubbi durante le spiegazioni.

Un altro degli obiettivi che gli studenti si sono proposti all'inizio del percorso è stato quello di sviluppare la cordialità sia nel rapporto tra docenti e alunni che nel rapporto con le colleghe. Un comportamento affabile e accogliente ha determinato una maggiore fiducia nella reciprocità del rapporto rendendolo particolarmente scorrevole seppur in presenza di soggetti differenti. Gli studenti hanno offerto impegno, comprensione, ma soprattutto presenza educando alla cura e gentilezza del prossimo e di conseguenza i bambini si mettevano alla prova con tranquillità accettando suggerimenti e chiedendo supporto per eventuali difficoltà.

La cordialità, nelle pratiche relazionali, può consentire di comprendere al meglio la persona con la quale si sta avendo un confronto. La competenza relativa alla cordialità è stata sviluppata mettendo in pratica competenze affettivo-relazionali, quali l'empatia, la disponibilità e la delicatezza.

Per concludere, gli studenti affermano che l'accoglienza implica l'affinità, l'esser cordiali mettendo gli altri a proprio agio, promuovere la semplicità come eliminazione di barriere che potrebbero creare una distanza con i nostri interlocutori, e infine esser aperti di fronte la diversità che vanno promosse come moltitudine imprescindibili nell'attività educativa.

4. La bellezza di una responsabilità condivisa attraverso la creatività, la mediazione e la gestione dei conflitti

Gli studenti hanno potuto constatare in prima persona l'importanza che riveste, per un insegnante, la creatività, quindi la capacità di trovare idee o soluzioni nuove, combinare gli elementi a disposizione in qualcosa di nuovo e *funzionante*, risolvere problemi in modo originale e modificare l'esistente migliorandolo.

Agli studenti è stata data la possibilità di raccontare un episodio riferito alla competenza della creatività, e la maggior parte dei rispondenti dichiara di aver incontrato difficoltà durante gli incontri con gli studenti e di aver dovuto trovare soluzioni innovative e attrattive per raggiungere gli scopi di apprendimento.

Il pensiero creativo, inteso come capacità di rappresentarsi differenti scenari e progettare diverse modalità di realizzazione, ha implicato per molti studenti la possibilità di acquisire un atteggiamento flessibile dove risulta importante esplorare nuovi pensieri e scegliere nuove strategie, accettando il rischio e l'incognita ed esprimendo una decisa capacità ricettiva verso nuove idee e nuovi percorsi (Tosi, 2019).

Molti indicano di aver trovato nel gioco strutturato un'ottima soluzione per la risoluzione di difficoltà incontrate durante le spiegazioni. La promozione di un contesto ludico, grazie alla sua finalità (divertimento) e all'atmosfera che lo circonda, ha permesso di sviluppare le capacità creative legate all'autoefficacia e all'autostima senza preoccuparsi troppo della finalità dell'attività o delle sue conseguenze. In rete gli studenti hanno potuto agevolmente allestire un'azione di *tutoring* per bambini con difficoltà, affiancandoli. Nello svolgere le attività a distanza, ottimi alleati sono risultati essere i *software* disponibili online, che hanno permesso di rendere le spiegazioni ed esercitazioni più attrattive (Chapman & Rich, 2018). Gli studenti hanno infatti fatto ricorso a video, lavori multimediali, *Wordwall*, *Learning Apps*, *storytelling* ecc.

Questi strumenti si sono rilevati utili nello stimolare la memorizzazione, migliorare le capacità di lettura, lo studio della matematica e delle sue regole.

Creatività	N	%
Apertura mentale	31	3,57%
Cambio di prospettiva	193	22,21%
Duttilità	545	62,72%
Flessibilità mentale	100	11,51%
Totale	869	100,00%

Tabella 3: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente alla creatività

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile osservare che, per quanto riguarda la creatività, la dimensione della duttilità è stata la più sviluppata, infatti i soggetti interessati sono 545 (62,72%). La duttilità permette di fare un'analisi critica delle strategie usate per rilevare la loro funzionalità e adeguatezza ai fini del raggiungimento di un obiettivo prefissato. Segue la dimensione del cambio di prospettiva, sviluppata maggiormente da 193 (22,21%) studenti; in questo caso si fa riferimento alla flessibilità nell'adeguarsi e far fronte ai bisogni di ognuno nell'ottica di un cambio di prospettiva. Al terzo posto, con 100 (11,51%) soggetti, si verifica la presenza della dimensione della flessibilità mentale, grazie alla quale ci si adatta elasticamente ai diversi cambiamenti e a fronteggiare e gestire le proprie esperienze emotive vissute nell'ambiente in cui si opera. La dimensione meno sviluppata è quella dell'apertura mentale, si registrano infatti unicamente 31 (3,57%) studenti. Una peculiarità che lascia spazio al cambiamento, a nuove possibilità, alle novità, a nuove idee, punti di vista e altre opinioni per adattarsi al contesto di riferimento.

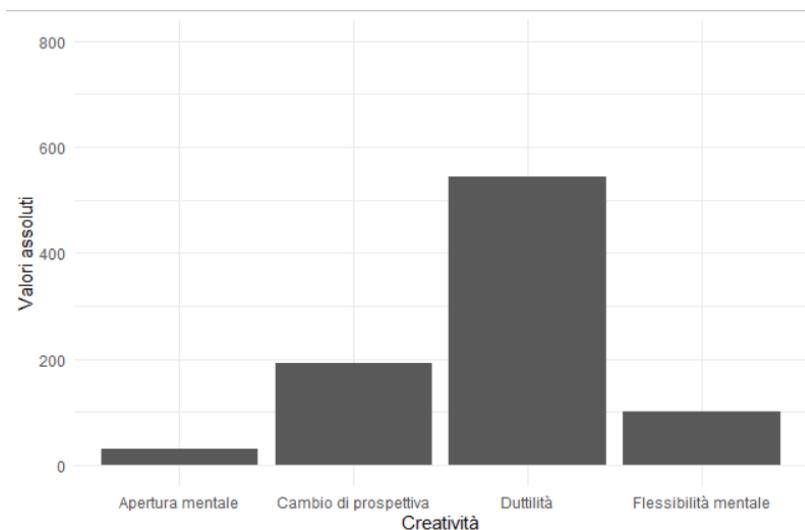


Figura 3: Grafico creatività

Per quanto riguarda la mediazione, si registra che circa la metà degli studenti, ovvero 274 (31,53%), dichiara di aver maggiormente sviluppato la dimensione della calma, ovvero quella dimensione caratterizzata da pacatezza, equilibrio, serenità, controllo e autocontrollo, rispetto e correttezza nei confronti dell'interlocutore. A seguire si trovano le dimensioni della lucidità e della ricerca di alternative, rispettivamente sono state mostrate da 209 (24,05%) e 198 (22,78%) studenti.

Caratteristica contraddistinta da consapevolezza, coerenza e chiarezza nell'abilità intellettuale, analitica e di riflessione nel cercare una soluzione diversa da un'altra presentata in precedenza. Una caratteristica fondamentale per la promozione e lo sviluppo della creatività e che punta a ricercare altre possibili soluzioni, opportunità, condizioni per affrontare una data situazione e che implica un cambio di prospettiva, flessibilità, apertura per raggiungere un dato scopo.

Mediazione	N	%
Calma	274	31,53%
Distanziamento	188	21,63%
Lucidità	209	24,05%
Ricerca di alternative	198	22,78%
Totale	869	100,00%

Tabella 4: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente alla mediazione

Come si può osservare la dimensione meno sviluppata si rivela il distanziamento. Si registrano infatti, solamente 188 (21,63%) studenti che dichiarano di aver sviluppato la capacità di distaccarsi dalle proprie esigenze per assumere i panni dell'altro al fine di trovare una data soluzione.

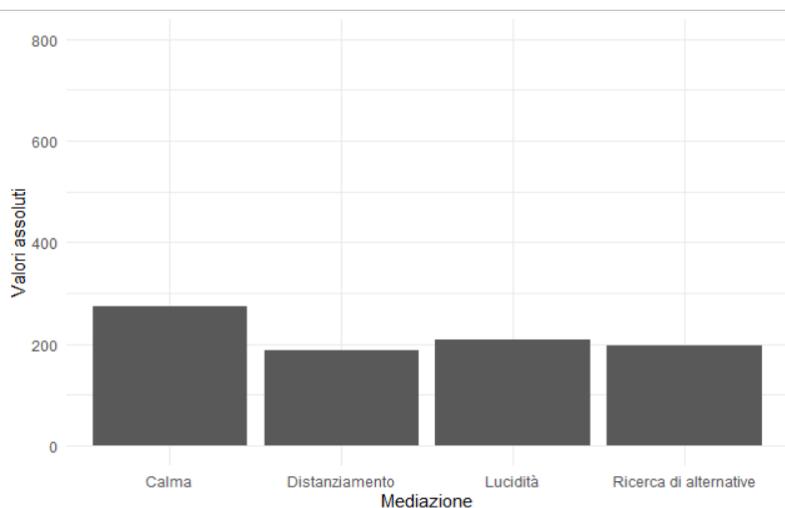


Figura 4: Grafico mediazione

Per quanto concerne la gestione dei conflitti, emerge che durante l'attività del progetto i rispondenti hanno sviluppato maggiormente la dimensione della prevenzione, scelta da 474 tirocinanti (54,55%).

La prevenzione è un'arma vincente per superare le tensioni o addirittura evitarle e si fonda su qualità come evitamento, affinità, diversità e conflitto.

La seconda dimensione maggiormente sviluppata è la correttezza e, infatti, tra i tirocinanti vi sono 179 (20,60%) che ritengono di aver migliorato la propensione all'obiettività e la flessibilità a riconoscere i propri errori attraverso un processo di autoanalisi.

Gestione dei conflitti	N	%
Correttezza	179	20,60%
Diagnosi	101	11,62%
Prevenzione	474	54,55%
Recupero	115	13,23%
Totale	869	100,00%

Tabella 5: Distribuzione delle dimensioni sviluppate relativamente al conflitto

Come si evidenzia dalla Tabella 5 soltanto 115 tirocinanti (13,23%) hanno indicato la dimensione del recupero, ovvero il chiedere scusa quando si sbaglia per recuperare un rapporto. Ultima dimensione scelta è la diagnosi, indicata da soli 101 tirocinanti (11,62%), competenza utile all'insegnante al fine di individuare elementi poco propositivi nel proprio agire e che potrebbero interferire con l'equilibrio delle relazioni educative presenti nella classe e far scaturire atteggiamenti di scontro.

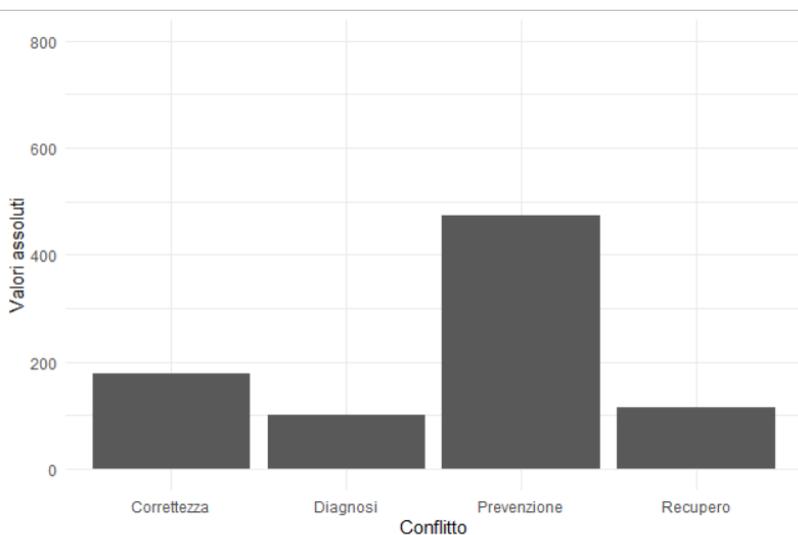


Figura 5: Grafico conflitto

5. Conclusioni

In conclusione, grazie a questa esperienza di *Service Learning* gli studenti hanno potuto verificare che le variabili che influiscono sul corretto svolgimento di un'attività sono tante e il docente non deve avere modelli fissi a cui ispirarsi ma possedere un metodo flessibile e facilmente adattabile alle esigenze formative dei singoli studenti in modo tale da guidarli verso un apprendimento autonomo, scopo principale dell'attività di insegnamento. Il progetto di *Service Learning* ha così portato alla riscoperta della bellezza dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità civica.

L'attuazione del progetto ha richiesto agli studenti la capacità di essere duttili e di saper trasmettere anche agli alunni con cui hanno lavorato questa caratteristica che si traduce in "saper trovare strategie nuove a problemi vecchi".

L'approccio qualitativo ha avuto il vantaggio di produrre una ricca quantità di dettagli che non sarebbe stato facile ottenere esclusivamente attraverso il metodo quantitativo, come opinioni, esperienze e prospettive dei partecipanti, attraverso l'interpretazione

delle loro azioni. È stato così possibile raccogliere un insieme di pratiche interpretative interconnesse che hanno facilitato una migliore comprensione della realtà osservata e narrata. L'analisi dei dati qualitativi ci ha fornito gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e per scegliere gli strumenti ad alta strutturazione, volti a rilevarli. L'analisi dei dati quantitativi ci ha fornito invece spunti interpretativi per un'ulteriore analisi dei dati qualitativi.

Bibliografia

- Chapman J.R., & Rich P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best?. *Journal of Education for Business*, 93, 7, 315-322.
- Coggi C. (2015) (a cura di). *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce: PensaMultimedia.
- Erbetta A. (ed.) (2011). *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*. Como-Pavia: Ibis.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Madrussan E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura dialettica*. Milano: IBS.
- Malik S. (2014). Effectiveness of Arcs Model of Motivational Design to overcome non completion rate of students in distance education. *TOJDE*, 15, 2, 194-200.
- National Youth Leadership Council (NYLC) (2005). *The service learning cycle*. St. Paul, Minnesota. <http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/Service-Learning-Cycle20080624.pdf> [15/10/2021].
- Ryan R.M., & Deci E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti.

- Trincherò R., & Piacenza S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica Della Matematica. Dalla Ricerca Alle Pratiche d'aula*, (7), 50-74.
- Yang N., Ghislandi P., Raffaghelli J., & Ritella G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15, 3, 211-225.