



# Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive

## Flipped methodology between systemic inclusion and didactic-assertive perspectives

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno

tdegiuseppe@unisa.it

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

fcorona@unisa.it

### ABSTRACT

The concept of inclusion, centered on the value of development as a systemic contextual process, is reflected in the didactic perspective of the flipped classroom (Bergmann et al., 2011). This methodology focuses on overcoming the linear transmission of knowledge in teaching, in that it overturns the roles and the rhythms of the educational process. The research being conducted at the University of Salerno concentrates on the training-educational needs of inclusive teaching on the value of education viewed as the “phenomenology of the existential evolution in the distinction of the rapport among formal, non formal and informal education (Margiotta, 2014a, p. 125 [my translation]). This work stems from a reflection on the problems connected to crossmedia and globalization (Beck, 2000a), the liquid society (Bauman, 2003a) and on the analysis of the social emergencies within an ecological-systematic development (Bronfenbrenner, 2002). This descriptive-transformative research (Cox et al., 2011) is articulated on two types of research contexts: general and situational, for a description and a critical reflection related to the individual and social transformations generated by a flipped teaching approach, which is not linear.

To date the research data highlighted the importance of the influence of teaching and the planning of an integrated educational system (Hawks, 1992), of empowerment, in the social-contextual and transformative promotion, in an ecological-inclusive perspective, through a process of identity awareness, sharing of values and an emotional-assertive connection.<sup>1</sup>

Il concetto di inclusione, incentrato sul valore dello sviluppo, quale processo sistemico contestuale, viene declinato nella logica didattica del capovolgimento propria della flipped classroom (Bergman et al., 2011) che, incentrata sul superamento della didattica trasmissiva lineare, attua un ribaltamento di ruoli e tempi dell'azione educativa. La ricerca sperimentale (Dewey, 1961), dal titolo: “La flipped inclusion, tra impianto teorico e sperimentale dell'aula aumentata”, in atto presso l'Università di Salerno, partendo dall'analisi sia delle problematiche connesse alla crossmediale e globale (Beck, 2000a) società liquida (Bauman, 2003a), sia delle emergenze sociali di uno sviluppo ecologico/sistemico (Bronfenbrenner, 2002), si sofferma sui bisogni formativo-educativo di inclusive teaching methodology ed sul valore della formazione, quale “fenomenologia dell'evoluzione esistenziale nella distinzione dei rapporti tra educazione formale, non formale, informale” (Margiotta, 2014a, p. 125). Si colloca nella tipologia di ricerca, descrittivo-trasformativa (Cox et al., 2011) e si articola su due tipologie di contesto: generale e situazionale, per una descrizione ed una riflessione critica relativa alle tras-formazioni individuali e sociali generate da un agire didattiche capovolto e non lineare. Ad oggi i dati di ricerca avvalorano l'importanza dell'incidenza didattica e delle progettazione d'empowerment di sistema integrato educante (Hawks, 1992), nella promozione tras-formativa socio-contestuale, in prospettiva ecologico-inclusiva, attraverso percorsi di consapevolezza identitaria, condivisione di valori e connessione emotivo-assertiva.

### KEYWORDS

Inclusion, Systematic Didactics, Reversal, Trans-Formation, Prosociality.

Inclusione, Didattica Sistemica, Capovolgimento, Tras-Formazione, Prosocialità.

1 Tonia De Giuseppe ha curato il paragrafo: “La ricerca flipped inclusion tra posizione del problema, contesto e metodologie di sistema. Felice Corona ha curato il paragrafo: L'assertività prosociale nel sistema-comunità educante.

## 1. L'assertività prosociale nel sistema-comunità educante

Per incidere sulle trasformazioni sociali e rendere le *comunità educative inclusive*, è necessario operare azioni *d'empowerment di sistema* (Hawks,1992), incentrati sulla consapevolezza identitaria, un investimento sulla condivisione di valori e sulla connessione emotivo assertiva.

SCUOLA COMUNITÀ ED EMPOWERMENT (Hawks,1992)					
che promuove					
IDENTITÀ	SISTEMI CONDIVISI			CONNESSIONE EMOTIVA	
Appartenenza	Segni/Simboli/ Linguaggi	Valori e Norme	Esigenze	Influenza Reciproca	Sostegno Reciproco
<b>con ambienti inclusivi, basati su:</b>					
apertura		comunicazione	accettazione	fiducia	
<b>PER INCIDERE SULLE TRASFORMAZIONI SOCIALI</b> (Perkins & Zimmerman, 1995; Dallago, 2006)					

Fig. 4. Empowerment e scuola-comunità (De Giuseppe, 2016, p.60)

“Allo sviluppo della capacità empatica (Eisenberg, 2010) e della comprensione situazionale dell'altro (Zahn-Waxler et al., 1992) è connesso lo sviluppo di prosocialità comportamentale, promosso attraverso orientamenti alle prossimità relazionali (Eisenberg, Miller, 1987) e ai comportamenti di aiuto (De Giuseppe, 2016 p. 63)

Il coinvolgimento emozionale, che favorisce il self esteem e la competenza assertiva, motiva intrinsecamente ad un agire pro-sociale, dal carattere altruistico. Esso, nel suo manifestarsi in situazione, soprattutto di pressione da goal behaviors, genera stati d'emergenziale relazione d'aiuto e gestione delle conflittualità, che contribuiscono al superamento di eventuali stati avversivi negativi e di chiusura e favoriscono forme di prosociale assertività.

“Gli atteggiamenti improntati a responsabilità, fiducia in sé permettono l'affermazione dei diritti del singolo, nel rispetto di quelli altrui e rappresentano la capacità assertiva di comunicare desideri, intenzioni e giudizi, evitando ogni aggressività e minaccia”. (Corona et al., 2017, p. 85)

I processi di apprendimento sistemico improntati alla pro-attività costruttiva, cooperativa, autentica ed intenzionale sono significativi (Ausubel, 1962), se incentrati su complessi problemi scomposti in sotto-problemi, che nel perseguimento di goal directed, favoriscono la motivazione intrinseca, attraverso una rielaborazione e costruzione di significato personale, attribuito sulla base di saperi, sensazioni ed emozioni, contestualizzate in situazione.

Dalla condivisione dei bisogni e dalla consapevolezza degli stati di necessità o di difficoltà in cui perversa l'altro, favorisce la generazione di una forza propulsiva di aiuto e supporto al bisogno. Ciò promuove una pro socialità d'aiuto che si radica sia nel bisogno di accettazione sia nella ricerca di approvazione sociale, il cui beneficio è da rintracciarsi nella intrinseca soddisfazione per l'assertivo feedback positivo d'efficacia ed utilità. Tali comportamenti prosociali in pubblico accrescono la propria autostima.

“L'assertività non un modo di imporsi come potere estrinseco, bensì la capacità intrinseca di autoaffermazione (Nanetti, 2002).

ASSERTIVITA' (Galeazzi, 1994)				
Si suddivide in		SOCIALE		
		Padronanza relazionale		
d'approvazione		di Difesa	di Iniziativa	di Direttività
Positiva	negativa	dei diritti	Risolutiva dei problemi	Influenzare e gestire le decisioni
			soddisfacimento dei bisogni	

Fig. 5. Componenti del componenti del comportamento assertivo (Galeazzi, 1994):

L'investimento educativo in azioni didattiche cooperative, gradualmente complesse di capovolgimento inclusivo, promuovono progettazioni sistemiche d'empowerment assertivo pro sociale e favoriscono lo sviluppo di contesti inclusivi.

Lo sviluppo personale e le modifiche inclusive di contesto vengono attivate attraverso il *potere trasformativo dell'equilibrio*, che si realizza con forme di relazioni comunicative autentiche e intersoggettive: i livelli di trasformazioni e crescita sono favoriti da azioni di tipo investigativo (Inquiry learning) da orientare alla promozione di contesti inclusivi.

Ripercorrendo le logiche intrinseche dell'*experiential learning* (Kolb, 1984) l'apprendimento parte da azioni di singoli che, dall'osservazione dell'effetto provocato in situazione, attivano processi di generalizzazione, in future e potenziali condizioni analoghe. Ciò determina una rappresentazione schematica mentale o mappa cognitiva della situazione, *l'apprendimento latente*, (Tolman, Honzik, 1930), influenzato da fattori cognitivi precedentemente elaborati, ma utilizzati e sollecitati da un rinforzo, in situazione.

Il processo di metacognizione, che consente di comprendere i principi generali sottostanti ai rapporti causali, favorisce lo sviluppo delle abilità di connettere l'azione effettuata e gli effetti riscontrati in situazione, organizzando la conoscenza, scegliendo le strategie adatte e controllandone l'utilizzo strategico. Alla consapevolezza del principio generale consegue il circolo virtuoso d'applicazione esperienziale nel contesto di nuove azioni, che induce, attraverso forme di riflessione sul pregresso, a ripercorrere esperienze. La conoscenza, quale processo di costruzione di significato, pertanto, non rimane circoscritto alla sfera privata, ma si concentra sulla consapevolezza e riconoscimento dell'altro e della costruzione di senso soggettiva, il che si orienta all'accettazione e alla comprensione di prospettive.

"Ogni processo di apprendimento è un per-corso contestualizzato", che attraverso un forme di coinvolgimento pro-attivo ed una consapevolezza del valore dei singoli e delle collettività, deve promuovere contesti inclusivi, caratterizzati da "una convergenza fra interesse individuale e socio-organizzativo." (De Giuseppe, 2016, p. 57).

In tale prospettiva educativa bio-psico-prosociale, l'investimento formativo è

improntato allo sviluppo dell'area-competenze, attraverso un potenziamento della metacognizione e del mindfulness, a supporto di consapevoli e gratificanti processi di funzionamento cognitivo e sociale.

L'assertività, intesa come competenza sociale volta alla prosocialità, consente l'espressione manifesta del singolo per contesto relazionale.

I per-corsi formativi di prosocialità assertiva devono strutturarsi in fasi di promozione di

1) EQUILIBRATI COMPORAMENTI SOCIO-COSTRUTTIVI						
2) COMUNICAZIONE		3) CONOSCENZA			4) COSTRUZIONE	
		controllo		incremento		Consapevolezza in situazione di
Verbale	Non verbale	ansia	paure	autostima	potenzialità	sé e altri Dei ruoli e comportamenti

Fig. 6. Tecniche di promozione dell'assertività (Giusti, Testi, 2006)

“Il repertorio di comportamenti verbali e non verbali, acquisiti attraverso l'apprendimento, l'assertività e la pro-socialità (Cottini, 2016) favoriscono la ricerca di risposte in contesti interpersonali e costituiscono un cardine fondamentale per la creazione di contesti di sviluppo e di inclusione, come la scuola”. (Corona et al., 2015 p. 85).

Nel riconoscimento del valore della libertà, propria ed altrui e nel riconoscimento del rispetto dei bisogni, delle relazioni e dei limiti, si colloca il senso profondo della reciprocità realizzabile, deprivata dai condizionamenti e pregiudizi di contesto, che caratterizza il comportamento assertivo pro-sociale, volto alla valorizzazione, al miglioramento dei risultati auspicati (Giusti, Ciotta, 2005).

L'educazione alla pro-socialità assertiva, trasversale alle procedure didattiche disciplinari, promuove la costruzione di un clima positivo, che è strettamente connessa all'attivazione di relazioni empatiche di ri-conoscimento dell'altro, intese come *nuova conoscenza*, ascolto attivo, libera ed emozionale espressione creativa che si potenzia attraverso relazionalità d'interdipendente positività. A tal scopo, l'intento della ricerca flipped inclusion dell'Università di Salerno si sofferma sulla sperimentazione di un agire didattico trasformativo-cooperativo di capovolgimento inclusivo/flipped inclusion, per contribuire sia al superamento sia di una linearità tra gli stili d'apprendimento docenti/discenti, sia al superamento di una rigidità di prospettive, status e visioni, nella formazione di personalità aperte al cambiamento e consapevoli dei processi sottesi.

“Il bisogno sociale di una gestione emozionale, con controllo delle pulsioni, accrescimento delle motivazioni, gestione (Beck, 2000b) di potenziali derive delle conflittualità, interiori e di contesto, (Gordon, 2014) in discriminazioni o omologazioni, colloca l'educativo in una posizione di rilievo formativo”. (De Giuseppe, 2016). Attraverso azioni di decondizionamento emozionale e la graduale eliminazione delle idee preconette, vengono razionalmente destrutturate pregiudizi in un riequilibrio funzionale-emozionale (Kelley, 1979), volto ad un qualitativo benessere ecologico-sistemico (Bronfenbrenner 2002).

## 2. La ricerca flipped inclusion tra posizione del problema, contesto e metodologie di sistema

Presso l'università degli Studi di Salerno è al terzo anno di sperimentazione un progetto di ricerca, dal titolo: Flipped inclusion tra impianto teorico e sperimentale dell'aula aumentata". "Il termine flipped inclusion, locuzione idiomatica complessa, costituisce un modello didattico di trasformazione trasposizionale di metodologie socio-psicopedagogiche, dall'impianto didattico di promozione delle competenze sociali e prosociali." (De Giuseppe, 2016, p. 108).

La ricerca sperimentale flipped inclusion (Dewey, 1974) trae spunto dalle problematiche connesse alla crossmediale e globale (Beck, 2000a) società liquida (Bauman, 2003b), caratterizzata sia da frammentarietà e precarietà di senso e significati, sia da plurime relazioni e continue modificazioni di prospettive e di opportunità.

L'emergenziale *bisogno sociale* di uno sviluppo ecologico/sistemico (Bronfenbrenner, 2002) costituisce la rappresentazione ed esplicitazione delle prosociali competenze risolutive, volte alla rielaborazione e gestione (Beck, 2000b) di divergenze e conflittualità (Gordon, 2014), quali problematiche fluide, proprie di una società complessa

Su ciò si fonda il *bisogno formativo-educativo* di inclusive teaching methodology, per una gestione (Beck, 2000b) semplice (Sibilio, 2014) di divergenze conflittuali (Gordon, 2014) complesse (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993), attraverso la riscoperta di spazi relazionali, gradualmente proposti, volti alla valorizzazione dell'opportunità formativa connessa ai rapidi, tendenzialmente voluttuari, cambiamenti/capovolgimenti, caratteristici della società liquida.

"La diluizione e la scomparsa della vita associativa significano infatti perdita di regole e valori che consentono ad una società di funzionare efficacemente". (Margiotta, 2014b, p. 7).

In tale ottica "...diventa prioritario garantire inclusione sociale (...), data da sistemi concatenati di propedeuticità macro, meso, eso e micro (Bronfenbrenner, 2002), che ne determinano senso e significato di contesto" (Corona et al., 2017, p. 3).

Pertanto, la formazione di *profili identitari complessi* implica processi di riconoscimento delle alterità e apertura a modificazioni di prospettive, frutto di incontri/confronti sistematici e strutturati in processi sistemici di autoconsapevolezza e consapevolezza, espressione di continui feedback retroattivi tra i sé-individuo e i sé-comunità.

Il concetto di riconoscimento della flipped inclusion si sostanzia in percorsi modulari ciclico-ricorsivi incentrati su azioni didattico progettuali di promozione 1) del self-esteem (Coopersmith, 1967); 2) dell'autoefficacia percepita (Bandura, 2001); 3) del ri-riconoscimento di sé (Derrida 2008; Ricoeur, 2005), nel confronto con l'altro; 4) del valore-comunità (Lewin, 1948) e valore-sistema (Orford, 1995), in prospettiva di qualitativo (Bronfenbrenner, 2002) ben-essere ecologico (Kelly, 1966).

La ricerca si articola su due tipologie di contesto di ricerca: *generale e situazionale*, volte ad una descrizione e ad un confronto circa i mutamenti dei comportamenti individuali e sociali, che incidono sulle modifiche del contesto. I contesti normativi di riferimento del campionamento, pur se differenti nelle normatività valoriali, sono rappresentati da regolamentazioni, valori e comportamenti condivisi, che determinano tras-formazioni incidenti sui risultati dell'inclusività di contesto. Dunque le ipotesi di ricerca sono descrittive (monovariate) e relazionali (multivariate).

La rilevazione del contesto immediato è determinata dalla modalità di presentazione degli input di ricerca, che incidono sulla cooperazione e sulla compartecipazione al processo.

La ricerca sperimentale, descrittiva e trasformativa (Cox, Geisen, Green, 2011) si pone come obiettivo la descrizione dell'incidenza di un diretto ed indiretto agire didattico d'interdipendenza cooperativa, applicata per fronteggiare, con graduali stadi di complessità, le problematicità emergenti, ma anche per potenziare l'empowerment (Piccardo, 1995) e la reciprocità positiva in azioni di ribaltamento proattivo, che a partire dalla microsocietà classe, si esplicitano in contesti formali, informali e non formali.

L'incidenza dell'agire didattico, che avviene attraverso luoghi reali e virtuali; è valutata relativamente alle modifiche emerse per livelli di cooperazione, sugli stili d'attribuzione e sui comportamenti proattivi e prosociali osservati (Roche, 1995). Dunque, la Flipped Inclusion sperimenta un modello didattico di progettazione volto alla promozione di competenze prosociali, considerate in una logica sistemica. Si fonda su una didattica inclusiva trasformativa, che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento fatta da una lezione frontale, basata su una didattica trasmissiva di tipo top-down per avvalersi di ipotesi di co-progettazioni d'apprendimento bottom-up, che coinvolgano dal basso gli allievi e renderli coprotagonisti di decisioni costruttive, risolutive contestualizzate di problematiche conoscitive e relazionali emerse. Inizialmente si costruisce una rete di saperi per costruire e di sistemi di relazioni inclusive, in cui si punti alla valorizzazione delle singole differenze.

I contesti di apprendimento che si intrecciano nella logica della Flipped Inclusion ssi connettono al valore della formazione, quale "*fenomenologia dell'evoluzione esistenziale nella distinzione dei rapporti tra educazione formale, non formale, informale*" (Margiotta, 2014a, p. 125: *l'apprendimento non formale*, connesso ad attività pianificate, ma non esplicitamente progettate come apprendimento e che si esplica attraverso l'utilizzo di piattaforme di condivisione, come Blendspace; *l'apprendimento informale*, espressione di quotidiane esperienze di condivisione e confronto mediali o in presenza; *l'apprendimento formale*: organizzato in un contesto strutturato come l'aula tradizionale. Nella ricerca flipped inclusion si introduce il concetto di aula aumentata o aula oltre l'aula, nella rivalutazione del valore formativo-educativo rappresentato da ciascun luogo di condivisione, reale o virtuale in cui sperimentare l'incontro con l'altro ed in cui promuovere agire d'inclusione e benessere.

Le logiche didattiche sottese alla sperimentazione flipped inclusion hanno le loro radici nella flipped learning, che presuppone ribaltamento dei modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo ed in un investimento didattico in processi di costruzione condivisa e cooperata.

L'ampliamento della prospettiva di ricerca è però, volta ad operare metodologiche trasposizioni (Perrenoud, 1998; Chevallard, 1985; Wiley, 1985) didattiche *dell'apprendimento di sistema* (Alberici, 2002) alla cui struttura, (*learning society, learning organization e life long learning*) vengono affiancati e trasposti gli *approcci computazionali, semanticamente interpretativi*, che presuppongono una proceduralità per livelli sistemici di complessità, quali:

1. Comprensione dei bisogni in un'ottica sistemico-reticolare;
2. Processo ri-evocativo di trasformazione (Rossi, 2007, pag. 25) della conoscenza personale, che segue *approcci computazionali, semanticamente interpretativi*, e presuppongono una proceduralità per livelli sistemici di complessità;

3. Risoluzione delle difficoltà proprie di realtà (Dewey, 1961) fluide (Bauman, 2003b);
4. Apprendimento per problemi scomposti (Berthoz, 2011; 9) comprensione dei bisogni in un'ottica sistemico-reticolare, attraverso un processo ri-evocativo di trasformazione (Rossi, 2007, p. 25) della conoscenza personale.

Avvalendosi strategicamente delle azioni di prompting e fading, modeling, shaping e chaining, token economy, nella logica del *programma di intervento precoce di tipo comportamentale* (Lovaas, 2003): la flipped inclusion è volta alla promozione di competenze pro-sociali, con l'intento di favorire le capacità di comunicazione, relazione, discriminazione e imitazione, per garantire partecipazione, corresponsabilità ed autonomia, nel rispetto degli altri.

“Occorre riscoprire la centralità di una progettazione sociale dell'apprendimento. Focalizzata sulla Persona, (Mounier, 1999, p. 12.) co-costruttrice di conoscenza costruita da chi apprende (Berkeley 1998) ed espressione di contestualizzati valori culturali, civili ed esistenziali, è necessario puntare a uno sviluppo cognitivo, quale processo sociale (Vygotskij, 1930-1990) derivante dall'interazione con i pari (McKeachie, 1994) e con persone esperte, allo scopo di accrescere lo sviluppo del pensiero critico” (Corona, et al., 2017, p. 3). Le azioni della flipped inclusion si sviluppano in quattro sequenziali macro fasi progettuali-trasformative (Mezirow, Taylor, 2011), che nel ripercorrere la prospettiva ecologica di sviluppo macro, eso meso e micro sistemica (Bronfenbrenner, 2002), si esplicitano in 4 Keys, quali: Esplorare, Ideare, Progettare e Sperimentare (EIPS). Esse, declinate didatticamente sia nella modalità progettuale *top-down* (Macro-progettazione contestualizzata inclusiva – MAPCI e Meso-progettazione contestualizzata inclusiva – MEPCI), sia in prospettiva *bottom-up* (Micro-progettazione contestualizzata inclusiva – MIPCI).” (De Giuseppe et al., 2017, p.136), seguono la logica degli EAS –Episodi di apprendimento situato (Rivoltella, 2013): si strutturano su microlearning (Jenkins, Ford, & Green, 2013). In framework concettuali, con struttura plurifocale, nuclei concatenati e processi situati, ricorsivi, monitorati e valutati nell'ottica di sviluppo dell'interazione.

L'intento dell'impianto metodologico didattico è di promuovere role playing volti a sperimentare vissuti, che predispongano ad una “...mobilità, flessibilmente ri-modulante, ri-organizzatrice di senso, di significati di contesto e di conoscenze” (Corona et al., 2016, p. 5).

Si investe su un apprendimento per problemi scomposti, ed azioni progressive di elezione (Key), concettualizzazione (frame), focalizzazione su problema (framing), volte all'individuazione della possibile risoluzione (framework). I prompting sono predisposti con complessità crescente (overlearning) e i rinforzi seguono regole strutturate per obiettivo progressivo per fasi ed azioni. Si procede attraverso la *conoscenza*, la previsione, risoluzione delle situazioni-problema, *l'organizzazione* della conoscenza attraverso interconnessioni di agenti e azioni nodali; puntando ad affrontare il cambiamento e la complessità e ad un apprendere continuo, per l'intero *per-corso*, coniugandolo con il concetto di *inclusione* quale processo sistemico di sviluppo ecologico (Bronfenbrenner, 2002). Ogni proposta deve porsi come intrinsecamente congetturale e volta alla promozione di processi sistemico-reticolari di mutua trascendenza individuale ed intersoggettiva, per favorire attraverso la comprensione, la co-costruzione trasformativa di frame cognitivi, metacognitivi, socio-affettivo-rel-azionali, finalizzati ad una partecipata generazione di saperi (Margiotta, 2013). La complessità dei

fattori che intervengono nelle attività cooperativa necessita dell'individuazione per gruppo (micro, meso e macro) di un costante controllo individuale sia durante le fasi di svolgimento del lavoro (*monitoring*), sia durante la sua conclusione (*processing*), con schede secondo un *rubric di valutazione* standard, per ruolo e per obiettivo e per fasi, da inviare su piattaforma blendspace e tramite la compilazione di form sul sito flippedinclusion.it nell'area riservata. Sono previste strutturate analisi qualitative delle abilità, delle competenze/difficoltà relazionali, tramite check-list o liste di rilevazione predisposte, non a focalizzazione crescente, ma globale, che presuppongono una valutazione sistematizzata dell'osservazione, completa, sequenzialità delle abilità e funzionale a scopi condivisi per livelli. La valutazione quantitativa dei problemi comportamentali di interazione e isolamento dal gruppo (Cottini, 2016) si basa sull'osservazione sistematica della frequenza, durata e intensità dei goal behavior, sia su target behavior (Moore, Cheng, e Dainty, 2002).

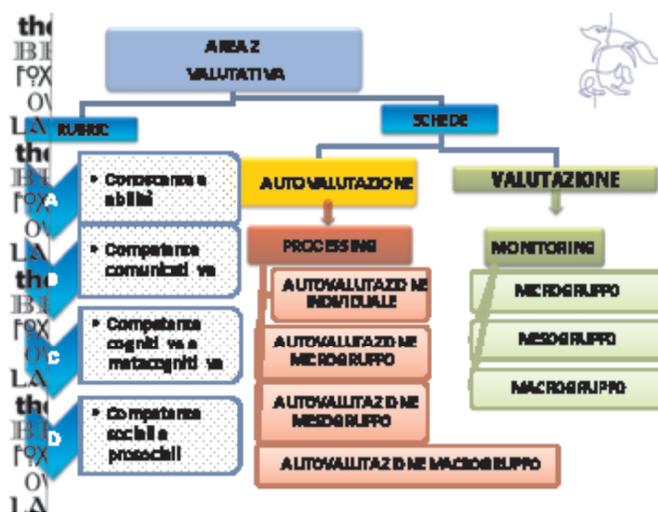


Fig. 1. Struttura assessment Flipped Inclusion

### Conclusioni: Risultati ottenuti

Il progetto di ricerca triennale, che si articola per livelli: macrosistemico interistituzionale, meso sistemico (corso universitario o scuola); a livello microsistemico (contesto classe).

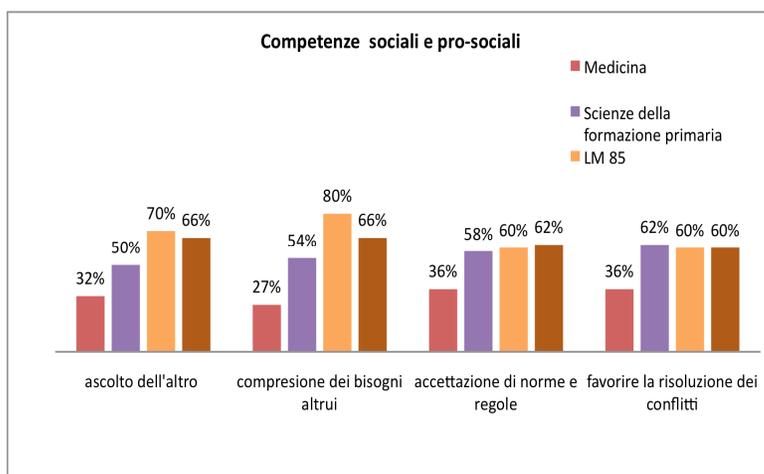
Nei primi due anni di ricerca, 2014/2015 – 2015/16 sono stati coinvolti 1120 studenti.

I dati raccolti, risultato d'incrocio di questionari qualitativi, in ingresso e finali, ed azioni valutative, autovalutative e progettuali, quantitative, sono stati tabulati per corsi, strutturate per fasi di monitoring individuale, di micro gruppo, meso e macro, e per competenze sociali e prosociali acquisite (*processing*). A ciò si aggiunge il riscontro relativo ai prodotti realizzati, che rappresentano l'espressione del rendimento produttivo per uno scopo condiviso. Esso, è connesso sia all'atmosfera, sia allo *stile di conduzione di un gruppo* (Maisonneuve, 1973) quale modalità per intraprendere e gestire relazioni sociali (Lewin, Lippit, White, 1939, pp. 271-299), che condiziona una cooperazione

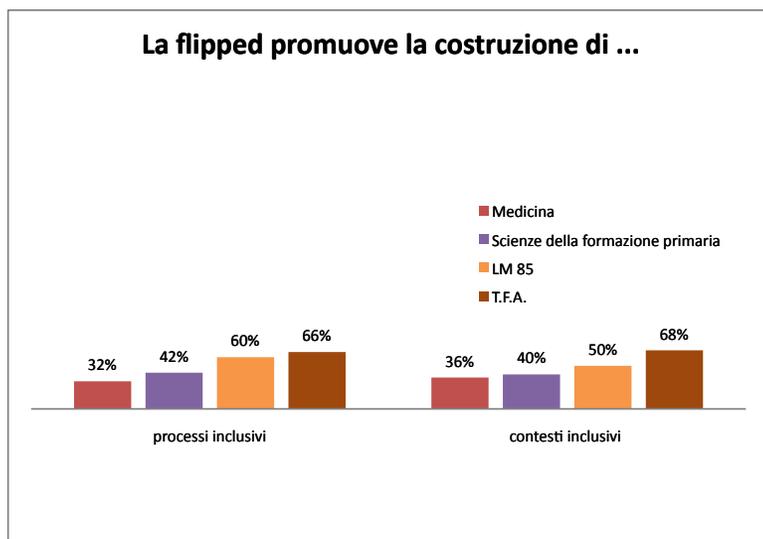
interdipendente e positiva. Pertanto, questo aspetto rappresenta uno degli oggetti d'analisi valutativa nella FI operato sia dal docente che dai discenti nelle azioni di peer-assessment, funzionali alla rimodulazione degli interventi ecologico-didattici, nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953), ma anche nella valorizzazione di punti di forza.

Le attività di rilevazione, valutazione e monitoraggio sono state affiancate da studenti formati e rientrati nel gruppo di stagisti FI, attraverso i percorsi di ricerca su campo, così come previsti dal progetto di ricerca. Nel due anni di ricerca, 2014/2015 e 2015/16, i dati raccolti su 1120 persone, sono il risultato dell'incrocio d'azioni valutative, autovalutative e progettuali strutturate, nonché questionari, tabulati per corsi, per lavori individuali e per fasi.

Dai dati emerge con evidenza il progresso perseguito attraverso un agire cooperativo che giunge all'interdipendenza positiva, finalizzata ad uno scopo condiviso. Si evidenzia una interessante rilevazione statistica relativa alla differenza intergenerazionale con una bassa percentuale di interconnessione empatica inversamente proporzionale all'età degli studenti. Dalla somministrazione di questionari in modalità on line iniziali e finali sono emersi i miglioramenti e le trasformazioni relative all'area delle conoscenze e abilità disciplinari, ma soprattutto relativi alle competenze comunicative, cognitive e metacognitive, sociali e prosociali, nell'ottica della promozione di processi e contesti inclusivi, come si può osservare dai grafici che seguono.



**Fig. 2. Media dei dati a confronto relativi alle competenze sociali e prosociali raggiunte nel per-corso di ricerca biennale**



**Fig. 3. Media dei dati del questionario a confronto relativi alle promozione dei processi e contesti e nel percorso di ricerca biennale**

Le attività di ricerca-azione in flipped inclusion evidenziano altresì una interessante promozione della costruzione di processi e contesti inclusivi, con eguale percentuale riguardo ai contesti inclusivi e un crescendo invece riguardo ai processi inclusivi, dato ancor più evidente se lo si riferisce agli studenti adulti dei Tirocini formativi attivi.

Il successo formativo raggiunto nel primo anno di sperimentazione si è dimostrato in ascesa dal 30%, a picchi del 70% nel secondo anno di ricerca.

Il trend positivo corrobora la fiducia circa la validità applicativa di un agire didattico inclusivo da *aula aumentata*, incentrato sulla cooperazione trasformativa partecipata (Minello 2012), attraverso: l'attivazione di processi comunicativi/formativi formali, informali e non formali; i livelli di complessità, volti alla promozione competenze di gestione emozionale, motivazionale, conflittuale e pro-sociale in un'ottica ecologica sistemica.

Ad oggi i dati di ricerca del progetto avvalorano la tesi di un agire didattico inclusivo incentrato sulla cooperazione trasformativa partecipata, attraverso l'attivazione di processi comunicativi/formativi formali, informali e non formali, che promuovano competenze di gestione della prosocialità anche al fine di un utilizzo critico, consapevole e proattivo delle offerte di una liquida società della conoscenza per una ecologica costruzione di relazioni.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 66, 213-244.
- Bandura, A., (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia. In Caprara, G. V. (a cura di). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2003a), *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.

- Bauman, Z. (2003b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (tr.it Privitera, W., Sandrelli, C.) (2000a). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, 1° ed. Roma: Carocci Editore.
- Beck, U. (a cura di Mezzadra S.) (2000b), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966/1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bergmann, J., Sams, A. (2011). How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning. *The Daily Riff*. Available at: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>.
- Berkeley, G. (1998). *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press Academy.
- Berthoz, A. (tr. Niola F.) (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: CA, Freeman.
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teoretico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. *Pedagogia Più Didattica*, 3. Trento: Centro Studi Erickson
- Corona, F., Cozzarelli, C. (2012). *Mind mapping and working memory. La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- De Giuseppe, T. (2016). *Bisogni educativi speciali: empowerment e didattiche divergenti per decostruirne la complessità*. Avellino. Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Il benessere tra vicarianza prosociale, percezioni soggettive e valorialità situate. In Corona F. & De Giuseppe T. *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Avellino. Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Mutismo selettivo e flipped inclusion tra prospettive ecologico sistemiche e modellizzanti capovolgimenti inclusivi. In Corona, F. De Giuseppe, T., Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 108-119. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Giuseppe, T. (2016). Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta. In Corona, F. & De Giuseppe, T. *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.
- De Giuseppe, T., Corona, F. (2017). La didattica flipped for inclusion. Limone, P. P. Parmigiani D. *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Derrida, J. (2008). *Incondizionalità o sovranità*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Logica: teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1961). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1974). *Logica: Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Eisenberg, N., Spinrad T. L., Eggum N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation And Its Relation To Children's Maladjustment. *Ann Rev Clin Psychol*, April 27; 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Miller, P. (1987). Relation of empathy to prosocial behavior. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Gadomski, A. M. (1994). Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory). In Gadomski A. M. (Ed.). *TOGA: A Methodological and Conceptual Pattern for modeling of Abstract Intelligent Agent*. Proceedings of the *First International Round-Table on Abstract Intelligent Agent*. 25-27 Gen., Rome, 1993. Roma: ENEA.
- Galeazzi, A. (1994). *Personalità e competenza sociale*. Pordenone: ERIP.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Giusti, E., Testi, A. (2006). *L'assertività. Vincere quasi sempre con le 2 A*. Roma. Sovera.

- Giusti, E., Ciotta, A. (2005). *Metafore nella relazione d'aiuto e nei settori formativi*. Roma: Sovera.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Hawks, J. H. (1992). Empowerment in nursing education: concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 609-618.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione*. Milano: Apogeo.
- Johnson, D. W. e Johnson R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames, & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education. The classroom milieu*, 2 (pp. 249-286). San Diego, CA: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1979). *Personal relationships: Their structures and processes*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Kelly, J. G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21(69), 535-539.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers. Tr. It. (1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lovaas, O. I. (2003). Teaching Individuals with Developmental Delays, Basic Intervention Techniques. *Pro-ed, Texas*. www.proedinc.com.
- Maisonneuve, J. (1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Margiotta, U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE – Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca'Foscari Venezia. Paper interno. In press, 34-36
- Margiotta, U. (2014a). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Margiotta, U. (2014b). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce: Pensa.
- McKeachie W. J. (1994). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 9th Ed., Lexington, MA: D. C. Heath and Co.
- Minello, R. (2012). *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moreno, J. L. (1953/1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass.
- Morin, E., (tr. it. a cura di Corbani, M.) (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mounier, E. (1999). *Il personalismo*. Roma: A.V.E.
- Nanetti, F. (2002). *Assertività ed Emozioni. Manuale di formazione integrata alla comunicazione efficace*. Bologna. Pendragon.
- Orford, J. (1995). *Psicologia di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, P. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 3.
- Ricoeur, P. (2005) *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Cortina.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Roche, R. (1995). *La condotta pro-sociale. Terapia del comportamento*. Roma: Bulzoni.
- Rossi, P. G. (2007) Design and ongoing monitoring systems for online education. *On Line Educa Berlin*, 141.
- Schön, D. A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Tolman, E., Honzik, C. H. (1930) Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology*, 4, 257-275.
- Vygotskij, L.S. (1930-31/1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M, Wagner, E, Chapman, M. 1992. Development of concern for others. *Dev. Psychol.* 28, 126–36.