



La media education nell'economia della formazione continua

Media education training and ecological-inclusive mission

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno

tdegiuseppe@unisa.it

ABSTRACT

The socio-economic macro-structuring produced by the digitalized cross-media social evolution (De Haas, 2004) has determined structural and supra-structural transformations, which affect the processes of identity awareness (Bauman, 2003), personal and in the society (Honneth, 2012). The media educator represents a strategic figure of pro-sociality and, at the same time, he analyzes socialization process generated by digitization. A Media Educator promotes: intersubjective equality (Walster, 1978); co-responsible (Bernowitz et al., 1964); self-management, co-management and relational self-regulation in a qualitative perspective (Lawton, Simon, 1968); ecological-systemic (Bronfenbrenner, 1986), micro / eso / meso / relational macro between individual / society (Bronfenbrenner, 1986). This work tries to highlight and analyze, as a pilot study, the evolutionary process of the training systems (in the Campania region of Italy) connected to the introduction of digital media in schools (Ottaviano, 2001), the role and organization of media education and media educators, in perspective bio-psycho-social (Bronfenbrenner, 1986), according to the ecological-inclusive mission, investigated in the three-year study of the University of Salerno.

La macro-strutturazione socio-economica prodotta dalla digitalizzata evoluzione sociale crossmediale (De Haas, 2004) ha determinato trasformazioni strutturali e sovrastrutturali, che incidono sui processi di consapevolezza identitaria (Bauman, 2003), personale e socio-comunitaria (Honneth, 2012). Il media educator, nell'analizzare i processi di socializzazione (Minello, 2012) generati dalla digitalizzazione, rappresenta una figura strategica di pro-socialità (Margiotta, 2014) con il compito di promuovere, nell'uguaglianza intersoggettiva (Walster, 1978) e corresponsabile (Bernowitz et al., 1964), autogestione, co-gestione e autoregolamentazione relazionale in una prospettiva qualitativa (Lawton et al., 1968), ecologico – sistemica (Bronfenbrenner, 1986), micro/eso/meso/macro relazionale tra individuo/società (Bronfenbrenner, 1986). S'intende analizzare con uno studio pilota il processo evolutivo dei sistemi formativi del territorio regionale campano, connesso all'introduzione dei media digitali nelle scuole (Ottaviano, 2001), al ruolo e all'organizzazione della media education e dei mediaeducator, in prospettiva bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1986), secondo la mission ecologico-inclusiva investigata nella ricerca triennale dell'Università degli studi di Salerno.

KEYWORDS

Didactic, Empowerment; Trans-formation; Media Education; Inclusion.
Ricerca didattica, empowerment; Tras-formazione; pro socialità; inclusione.

1. La Crossmedialità tra rischi e opportunità

L'esponenziale aumento dei cybernauti, generato dalla convergenza tra evoluzione sociale crossmediale (De Haas, 2004) e sviluppo della digitalizzazione, ha prodotto una macro-strutturazione del corpo sociale ed economico d'oltre confini che, nel ripercorrere la reticolarità tecnologica, segna il transfert da un'età *capitalistico informazionale* (Castells, 1997) e culturale (Fiske, 1992) a un *capitalismo della formazione continua* (Isfol, 2004), incentrato sulla produzione ri-generativa (Beck, 2008) di *capitale socio-culturale* (Lukacs, 1983).

Si parla di *economia della conoscenza* (Castells, 1998), della società dei flussi informativi (Castells, 1996) che, attraverso le reti di comunicazione digitale (Censis U.C.S.I., 2009), genera scambi simbolici di significanti (Baudrillard, 1976).

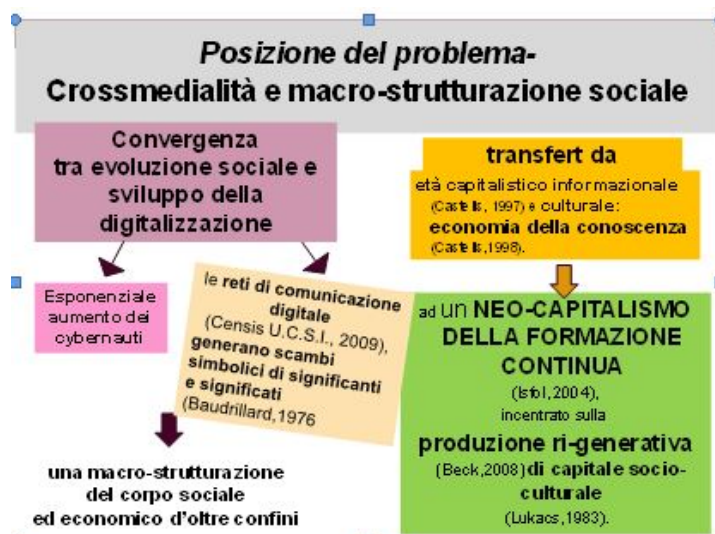


Fig. 1. Macrostrutturazione sociale e problematizzazione critica

I rischi di una *degenerazione pluriforme* (Levy, 1996) sono connessi all'invasiva, crossmediale e fluida proliferazione d'interconnessioni, per l'incontrollato livello d'accesso alla conoscenza (Ford, Green, Jenkins 2013) in una società moderna che «*sostituisce l'eteronomica determinazione della condizione sociale con una compulsiva e obbligatoria autodeterminazione*» (Bauman, 2003, p. 23).

Le *tras-formazioni* non sempre sane e autogestite, su strutture e sovrastrutture interpersonali, sono connesse anche alla complessità (Morin, 1993) della società liquida (Bauman, 2003), globalizzata che, nel contribuire ad accrescere un senso di precarietà e frammentazione (Bauman, 1999), produce rassicuratori processi d'omologazione (Held et al., 1999), con un intacco dei processi di consapevolezza identitaria (Bauman, 2003), personale e socio-comunitaria (Honneth, 2012).

"In una società crossmediale, caratterizzata da multiculturalità, mutabilità, complessità (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993) si generano incertezze e frammentarietà di visioni" (Corona et al., 2017, p. 132)



Fig. 2. Riflessioni e questioni aperte

Sia da un punto, di vista strutturale, che nei contenuti, i media digitali hanno ridefinito dinamicità, interattività e collaboratività degli *ambienti d'apprendimento aumentati*, quali ambienti formali, non formali ed informali. *“La complessità delle variabili socio-contestuali, decisive nei processi sistemico-apprenditivi, sottolineano la necessità di strutturare proposte metodologico-didattiche intrinsecamente congetturali, di superamento della linearità tra stili d'apprendimento, cognitivi e d'attribuzione.”* (De Giuseppe et al., 2017, p.132).

Si tratta di investire pedagogicamente nella connessione valorizzata dei *nodi di conoscenza*, disponibili nei nuovi canali di comunicazione, per promuovere le singolarità cognitive, linguistiche, creative ed emotive, attraverso una *valorizzazione strategica delle differenze* e delle competenze, per uno sviluppo del pensiero critico co-responsabile.

“L'interposizione tecnologica, alterando i luoghi e i modi della pratica didattica, introduce aspetti pratici, che risultano vantaggiosi nella gestione responsabile dei tempi della ricerca e della fruizione dei contenuti, nel rispetto degli scopi del per-corso condiviso” (Corona et al., 2017, p. 1).

L'importanza di un agire educativo, volto alla *tras-formazione permanente*, s'incentra sullo *sviluppo socio-empatico* con comportamenti di *responsività pro-sociale* (Bandura et al 2001) e percezione di *autoefficacia empatica*, quale consapevolezza, riconoscimento e corrispondenza di stati emotivi e bisogni altrui.

Compito del mediaeducator è di analizzare per contesto i processi di socializzazione, generati dalla digitalizzazione, per promuovere co-gestione, autogestione ed autoregolamentazione pro-sociale delle relazioni, in una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1986).

Ogni processo di co-agire e auto-inter-agire è dettato dal grado di motivazione connessa al *sensu di responsabilità* (Bernowitz et al., 1964) e alla consapevolezza della dimensione di *uguaglianza nell'intersoggettività* (Walster, 1978). Figure strategiche di processo, i mediaeducator (Baacke, 1997) rappresentano i mediatori di *modus operandi trasformativi* (Mezirow, 2003) che, nell'agire quotidiano, promuovono l'attivazione di percorsi consapevoli di *socializzato benessere* e sradicano, già dalle fasi embrionali, forme di violenza discriminatoria (Goffman, 2003), tipica del cyberbullismo (Rainie et al., 2012).



Fig. 3. Ruolo del media educator

2. Ricerca didattica inclusivo- trasformativo – sistemica e ipotesi di ampliamento

La locuzione idiomatica complessa flipped inclusion, introdotta nella ricerca sperimentale (Dewey, 1961a) descrittivo – trasformativa (Cox et al., 2011) svolta presso l'università di Salerno dal 2014, declina il concetto d'inclusione, in prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1986) nella logica didattica flipped learning (Bergmann et al., 2011).

Il progetto di ricerca si origina da una riflessione sugli *“assunti paradigmatici epocali: l'emergenza sociale di sviluppo ecologico, per una gestione semplice di società complesse, e i nuovi approcci crossmediali, nel loro potenziale vantaggio strumentale per un utilizzo mediato e mediante di relazioni e co-costruzioni di senso, significato e conoscenza di contesto”* (De Giuseppe et al., 2017, p, 140).



Fig. 4. Bisogno educativo e obiettivi formativi

Al fine di promuovere la formazione d'*identità inclusivo – plurali*, quali costitutive di contesti d'inclusività, sia formali, non formali che informali, la ricerca rileva per livelli di complessità crescente l'incidenza dell'intersoggettività trasformativa e dei processi comunicativo – cooperativi sugli stili d'apprendimento, cognitivi, d'attribuzione, con uno sguardo alla linearità tra *gli stili dei docenti e dei discenti*.



Fig. 5. Obiettivi della ricerca *flipped inclusion*

È operata una trasposizione *dell'apprendimento a livello di sistema* (Alberici, 2002) intesa come: *learning society*, attraverso fasi di acquisizione delle *capacità previsionali e risolutive di problematiche* per affrontare la complessità ed il cambiamento; la *learning organization*, incentrata sull'*agire in rete* in prospettiva di *lifelong learning*, per affrontare risolutivamente situazioni emergenti (De Giuseppe et al., 2017, pp. 124, 133-134).

Da un ribaltamento (Corona, De Giuseppe, 2016) della logica trasmissiva dei modelli didattici tradizionali, l'investimento educativo è incentrato su input metodologici comportamentisti (Skinner, 1954; 1968), cognitivisti (Fung et al., 2002), psicodinamici (Meyers, 1984), socio-costruttivisti (Berger et al., 1969) e socio-relazionali (Donati, 2008).

Ci si avvale di setting formativi reali e virtuali, d'aula e oltre l'aula, per attivare processi sistemici di *ri-scoperta delle differenze con azioni auto-regolative e riflessivo – critiche*, in un'ottica di *inclusivo e multiprospettico ben-essere*, non discriminatorio.



Fig. 6. Quadro metodologico della *flipped inclusion*

Il progetto di ricerca prevalentemente incentrato su una ricerca relativa alla didattica accademica si articola per livelli: macrosistemico (interistituzionale), meso-sistemico (corso universitario o scuola) e microsistemico (contesto classe).
Nei tre anni di ricerca, dal 2014/17 sono stati coinvolti 1822 studenti.

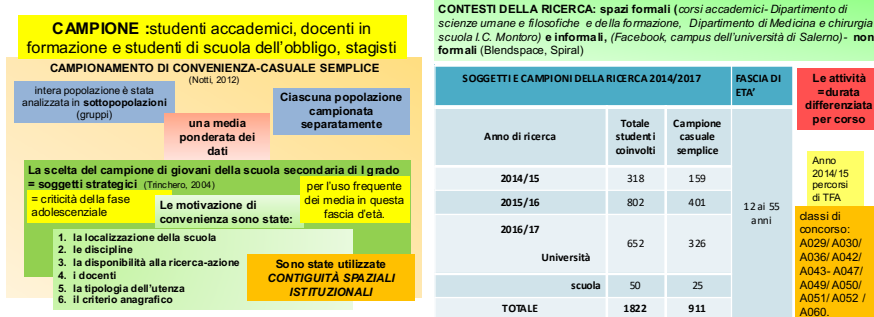


Fig. 7 e 8. Campionamento e contesti della ricerca

STUDENTI		
Anno di ricerca	Totale studenti coinvolti	Campione casuale semplice
2014/15	318	159
2015/16	802	401
2016/17	652	326
Università	652	326
scuola	50	25
TOTALE	1822	911

Fig. 9. Totale studenti coinvolti e campione

Dati generali				
FACOLTÀ	CORSI	ORE DI FORMAZIONE	STUDENTI PER CORSO	CAMPIONAMENTO CASUALE SEMPLICE
Scienze della Formazione.	corso di pedagogia speciale	56	180	90
Professioni sanitarie- scienze infermieristiche- fisioterapia-	corso di pedagogia clinica	12	18	9
Tirocinio Formativo Attivo-	Metodologia e progettazione	18 per 5 gruppi	120	60

Fig. 10. Dati di ricerca 2014-2015

DATI GENERALI 2015-16				
FACOLTÀ	CORSI	N. ORE	Studenti per corso	Campionamento
Scienze della formazione	PEDAGOGIA speciale	48	212	106
Professioni sanitarie	Scienze umane e della salute-	18	100	50
Scienze del benessere e inclusione	Metodologia e progettazione delle attività motorie	56	80	40
Medicina e chirurgia	Pedagogia clinica	30	210	105
TIROCINIO Formativo attivo- sostegno	Metodologia e progettazione	45	200	100
			802	401

Fig. 11. Dati di ricerca 2015-2016

Dati di ricerca a.a. 2016-17				
FACOLTÀ	CORSI	ORE DI FORMAZIONE	STUDENTI PER CORSO	CAMPIONAMENTO CASUALE SEMPLICE
Scienze dell'inclusione e del benessere	Metodologia e progettazione delle attività motorie	72	80	40
Scienze dell'inclusione e del benessere	Elementi di DIDATTICA Generale	56	200	100
Professioni sanitarie- scienze infermieristiche- fisioterapia-	Pedagogia clinica	12	54	27
Medicina e chirurgia	Pedagogia clinica	12	198	99
odontoiatria	Metodologia e progettazione	18 per 5 gruppi	120	60
Totale studenti coinvolti			652	326

Fig. 12. Dati di ricerca 2016-2017 in accademia

I risultati raggiunti sono rappresentativi di dati incrociati, ottenuti da questionari in ingresso e finali, da azioni valutative, autovalutative strutturate, tabulati per corsi; per fasi di monitoring individuale, di micro gruppo, meso e macro; per processing di competenze sociali e prosociali, acquisite per livelli.

-ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI 2014/15- 2015/16- 2016/17: DATI QUANTITATIVI DELLA RICERCA				
CORSI ACCADEMICI		A.A.	Questionari in ingresso e uscita	Monitoring processing
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA	STAGISTI	2014-15	SI	SI
SCIENZE INFERMIERISTICHE			SI	SI
PROFESSIONI SANITARIE			SI	SI
TFA			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
MEDICINA E CHIRURGIA	STAGISTI	2015-16	SI	SI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA			SI	SI
SCIENZE MOTORIE Corso di laurea magistrale			SI	SI
TFA SOSTEGNO			SI	SI
PROFESSIONI SANITARIE			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
MEDICINA E CHIRURGIA	STAGISTI	2016-17	SI	SI
SCIENZE MOTORIE (corsi di laurea triennale)			SI	SI
SCIENZE MOTORIE (corso di laurea magistrale)			SI	SI
SCUOLA PRIMARIA			SI	SI
Comparazione dei dati in uscita				
QUESTIONARIO DOPO DUE ANNI DALLA SPERIMENTAZIONE- POST TEST				
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO		2016-17	SI	SI
			SI	TEQ

Fig.13. Racconta dei dati quantitativi 2014-2017

DATI DELLA RICERCA SELEZIONATI		
2014/15	2015/16	2016/17
<p>1.SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA-Corso di pedagogia speciale, relativi a</p> <p>a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>2.TIROCCINIO FORMATIVO ATTIVO - Corso di pedagogia speciale</p> <p>a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>3.Dati in uscita, comparati per corsi</p>	<p>1. SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA- Corso di pedagogia speciale , relativi a</p> <p>a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>c.DATI COMPLETI TRAMITE FORM MEDIALI</p> <p>2. SCIENZE MOTORIE magistrale-corso di Metodologia e progettazione delle attività motorie,</p> <p>a.Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b.Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>3.Dati in uscita, comparati</p>	<p>1. MEDICINA</p> <p>a. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>1. Dati in uscita, comparati per corsi Dati comparati relativi ai risultati in uscita sul triennio di ricerca, svolti sui corsi in accademica</p> <p>2. SCIENZE MOTORIE magistrale-corso di Metodologia e progettazione dell'attività motorie</p> <p>a. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>b. Comparazione dei dati emersi dai questionari in ingresso e uscita</p> <p>1. Dati in uscita, comparati per corsi</p> <p>1. Post test del triennio</p> <p>B) SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO</p> <p>a. Questionari in ingresso e di uscita</p> <p>b. Analisi delle schede di MONITORING E PROCESSING</p> <p>c. Comparazione dei dati emersi dai questionari</p> <p>C) TORONTO EMPATHY QUESTIONAIRE</p>

Fig. 14. Selezione dei dati valutati

ANALISI QUALITATIVA DEI PERCORSI	IN AMBITO FORMALE	IN AMBITO NON FORMALE
Metodologie	Ricerca- azione: 1. Produzioni video e audio = letture fenomenologiche di esperienzialità (Faccioli Lo Sacco, 2010) 2. colloqui/intervista semi-strutturata 3. Focus group (Bloor, et al.,2002)	
TARGET	Studenti dei corsi accademici Studenti della scuola secondaria di primo grado.	11 ai 59 anni
ATTIVITÀ'	-Produzione soggettiva e collettiva di ipertesti multimediali, immagini e prodotti video -Autovalutazioni e valutazioni— Stage con strumenti quali analisi statistiche e analisi narrative.	-Osservazione partecipante;-produzione soggettiva e cooperativa di immagini e di video; osservazione sociologica con video stimolo Produzione collettiva di ipertesti multimediali, immagini e prodotti video. Autovalutazioni e valutazioni in modalità blended
FACEBOOK,WHATSAPP, blendspace, EXCEL, E-MAIL GOOGLE: GOOGLE DRIVE, GOOGLE CLASSROOM		
SONO STATI PROMOSSI		
Comportamenti prosociali in prospettiva inclusiva	interazione cooperativa partecipata, anche in modalità formale	Consapevolezza del valore strumentale-promozionale inclusivo crossmediale flippedinclusion.it

Fig. 15. Raccolta dei dati qualitativi 2014-2017

Nella meta valutazione si è tenuto conto degli effetti tendenziali della metodologia sperimentale applicata (Dewey, 1961b) e delle evidenze empiriche con trend positivi, ma i risultati consentono solo un valore probabilistico delle conclusioni.



Fig. 16. Risultati della ricerca

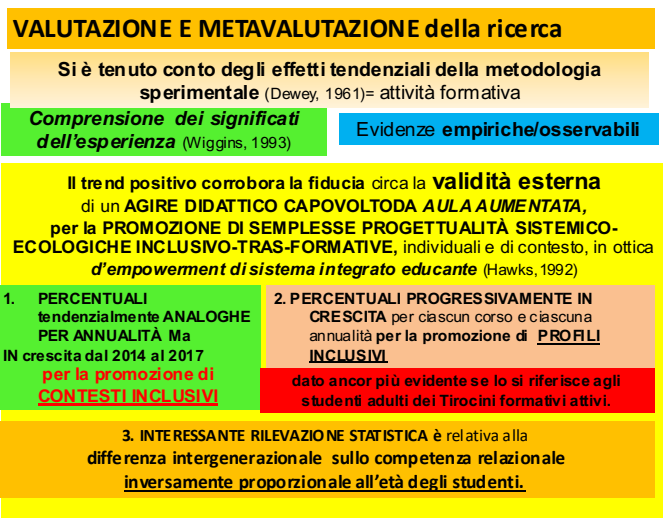


Fig. 14. Valutazione e meta valutazione della ricerca 2014-2017

Da ciò deriva l'interesse a proseguire la ricerca, anche su campi socio-applcativi variabili.

3. Ipotesi di ricerche inclusive tras-formative

In una *società neocapitalistica della conoscenza*, quale formazione continua, l'investimento psico-sociale della ricerca pedagogica ha l'intento di sperimentare un agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2012), volto allo sviluppo di una *globale competitività positiva* (Seligman, 2002), alla gestione consapevole del potere d'accesso alla conoscenza, alla *formazione permanente* del valore sistemico dell'interdipendenza ecologico-prosociale, attraverso la riscoperta di spazi gradual di relazionalità e di confronto tra identità plurali, nel rispetto delle differenze.



Fig. 15. Formazione permanente e ricerca nella società neocapitalistica

È necessario operare trasposizioni di senso del concetto di *accessibilità sociale*, come diritto d'interesse universale (Ainscow, 1991), che nell'oltrepassare la relativizzazione di significati circoscritti a barriere fisiche, investe nella formalizzazione di metodologie relazionali di progettazione universale (Mace, 1998a) dalle logiche mediali (Universal Design for Learning) con un'estensione del concetto di accessibilità, quale diritto all'eliminazione di ogni forma di limitazione intrinseca (Blair et al., 1999) che condiziona libertà e autonomia (Corona et al., 2017, p. 81).

Per garantire un'interazione sistemica, incentrata sulla reciprocità, riconosciuta quale valore sociale, è necessario promuovere *logiche di processo ecologico – sistemiche*, volte a qualitative prospettive di vita (Lawton et al., 1968) su cui s'incentra il modello bio-psico-sociale, nel suo confermarsi micro/eso/meso/macro relazione tra individuo/società (Bronfenbrenner, 1979).

Il design olistico (Lupacchini, 2010) della Progettazione Universale, promuove approcci integrati *bottom-up* con la previsione di possibili alternative, volte ad affrontare pluralità di bisogni personalizzati (Ostroff, 2010) e progettazioni variabili individuali, incentrate sull'attivazione di *processi trasversali di coinvolgimento* globale partecipato (Smith et al., 2012), garanti di autonomia, ed equità (Edyburn, 2010).

In tal senso, il concetto di equità, che si avvalga di *crossmediali modalità comunicative* (Stahl, 2004), si associa a quello di *adattabilità didattica* ai contesti situazionali, individuali e sociali, e agli stili di apprendimento cognitivi e d'attribuzione.

L'approccio formativo all'apprendimento *permanente* deve essere incentrato sul valore sistemico dell'interdipendenza ecologico-prosociale, in un'ottica cooperativa. In tal modo è possibile garantire pari opportunità e formazione di expertise, con riduzione delle barriere all'istruzione e percorsi di ri-adattamento, intenti a promuovere aspettative di successo in prospettiva di *competitivo sviluppo positivo – globale*.



Fig. 16. Bisogno educativo e tras-formazione permanente

La positività dell'investimento educativo strategicamente indirizzato ad una pianificazione organizzativa dei processi di vita, deve essere strutturata in architetture *Progettuali Universali*, caratterizzate da reticolarità multilivello, costituite

da reti di riconoscimento, strategiche e affettive “*Al cosa apprendere, per percepire, chiarire e comprendere (rete di riconoscimento), segue la rete del come elaborare, esprimere e agire (rete strategica), con lo scopo dell'apprendere, incentrato sul motivare, costruire e interagire (rete affettiva)*” (Corona et al., 2016, p. 91).

Ripercorrendo la logica dell'Universal Design Learning, *il mediaeducator* deve avviare per-corsi strutturati di *opzioni rappresentative del sé, individuo e comunità, attraverso* stimolazioni cognitive-comunicativo-interazionali, volte alla promozione di creativa espressività e coinvolgimento emotivo-motivazionale. In tal modo, si assicura lo sviluppo dell'*autoregolazione e la perseveranza all'impegno competitivo positivo*, attraverso un ri-conoscimento delle soggettive percezioni, su contenuti reinterpretati e situati per contesto.

La media education, dunque, ha lo scopo di formare profili individuali capaci di promuovere comunità che incarnano il valore inclusivo delle differenze (Harzig et al., 2003), attraverso processi di reciprocità educativa e formae mentis consapevoli del senso positivo dell'interdipendenza cooperativa (Jenkins et al., 2013). Lo Sperimentare percorsi di confronto e mediazione costante consente valorizzazioni del pensiero creativo (Le Boterf, 2008) e co-responsabilizzazione pro-sociale. Quest'ultima è connessa alla competenza empatica (Eisenberg, 2010), quale situata comprensione dell'altro (Zahn-Waxler et al., 1992) che si promuove didatticamente con la predisposizione di fasi strutturate, in cui sperimentare relazioni di prossimità e comportamenti di aiuto (Eisenberg et al., 1987).

La responsabilità empatica (Bandura et al., 2001) rappresenta l'elemento strutturale di predisposizione alla pro socialità (Eisenberg et al., 1987). Essa è strettamente interconnessa alla percezione d'autoefficacia (Bandura, 1991), quale comprensione/ anticipazione/ corrispondenza tra stati emotivo-motivazionali (Johnson et al., 1985) che induce alla consapevolezza del valore vicariante di supporto all'altro. Affinché si possano produrre atti prosociali efficaci, l'autoefficacia sociale e la gestione relazionale devono essere in diretta correlazione con la perseveranza di azioni intenzionali e motivanti, supportate da una consapevole *espressività emozionale auto efficace* (Capanna et al., 2006).

L'operatività mossa dai media digitali e l'estensione del concetto di accessibilità alla conoscenza, consente un *investimento formativo* nel riconoscimento (recognition learning), nell'organizzazione (strategic learning) e nell'attribuzione di significati emozionali a stimolazioni cognitive (affective learning).

Puntando al potenziamento valorizzante delle differenze, nella variabilità degli stili d'attribuzione (David et al., 2002) e nell'abbattimento delle barriere apprenditive con forme di adattamento speciale alle disabilità, s'investe in prospettive di progettazione formativa universale esistenziale (Margiotta, 2013), incentrate sul ri-conoscimento, sulla valorizzazione di ciascuno e prassi di attenzione alle specificità (Ferlino, 2009).

“Si tratta di incentrare l'agire didattico in prassi e teorie che non puntino all'integrazione delle specialità, bensì all'inclusione delle differenze (D.M. del 27 dicembre 2012), in un'ottica di sistemica complementarietà di prospettiva e di approcci personalizzati” (Corona et al., 2016, p.94).

Si rendono necessarie *analisi descrittive dei sistemi della formazione digitale* istituzionale, formale, informale, continua e globale per l'avvio di ricerche pedagogico – didattiche trasformative, graduate per complessità sistemica, che coinvolgano in modalità flipped (Corona et al., 2017), ricercatori, docenti e studenti nel ruolo di media educator (Rivoltella et al., 2001).

Per sperimentare strategie inclusive di *autoregolazione e gestione mediata delle differenze* individuali e di contesto, si partirà dall'individuazione, dall'analisi e dalla comparazione di:

1. forme inedite di socializzazione e de-socializzazione (Giordana, 2005) nell'utilizzo delle nuove tecnologie;
2. consumi e pratiche relazionali degli adolescenti, incidenti sugli stili d'attribuzione (Seligman, 1993), status of control e sulle interrelazioni;
3. ricerca critica di conoscenze;
4. capacità di ri-elaborazione consapevole e pro-sociale (Corona et al., 2017).

Nel nuovo studio pilota s'intende analizzare il processo evolutivo dei sistemi formativi del *territorio regionale campano*, connesso all'introduzione dei media digitali nelle scuole (Ottaviano, 2001).

L'intento è di perseguire le missioni socio-psico educative per la promozione di profili e contesti inclusivi, soffermandosi sul ruolo e sull'organizzazione della *media education* e dei *media educator*, in *prospettiva bio-psico-sociale* (Bronfenbrenner, 1986).



Fig. 17. Nuove prospettive di ricerca

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. Florida: Florida International University.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. (2001), Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 80(1), Jan 2001, 125-135.
- Baudrillard, J. (1976). *La società dei consumi*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Bergmann, J., Overmyer, J., Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. In *The Daily Riff*, in rete: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.
- Bernowitz, L., Daniels, L. R. (1964). Responsibility and dependency. *The Journal of Abnormal and Sociale Psychology*, 66
- Blair, M. e Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., Kenner, C. (1999). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: HMSO.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, ed. orig. 1979.
- Capanna, C., Steca, P. (2006). Convinzioni di efficacia personale e prosocialità. In Caprara, G. V., Bonino, S. (a cura di) *Il comportamento pro sociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, pp. 125-134. Trento: Erickson.
- Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. pp. 178-235, 382-491.
- Castells, M. (1997). The Power of Identity, *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. II. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (1998). End of Millennium. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. III. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, M. (2001). The Internet Galaxy, Reflections on the Internet. *Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Censis U.C.S.I. (2009). *Ottavo rapporto sulla comunicazione, i media tra crisi e metamorfosi*. Milano: Franco Angeli.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2016). Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Lecce: Pensa Multimedia SRL anno IV | n. 1 | 2016- Anno IV ISSN 2282-5061 (in press) SSN 2282-6041 (on line) pp. 108-119.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2016). *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Avellino: Il Papavero. EAN:9788898987818- ISBN:8898987811
- Corona, F. De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teorico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. In *Pedagogia Più Didattica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. ISSN:2421-2946.Vol. 3. Pag.2,3, 5.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. Euro pean context*. Basingstole UK: Palgrave Macmillan.
- David, H.R., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- De Giuseppe, T. (2016). *Bisogni educativi speciali: empowerment e didattiche divergenti per decostruirne la complessità*. Avellino: Il Papavero.
- De Giuseppe, T. (2016). Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta. In F. Corona & T. De Giuseppe (2016). *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2, p. 106.
- De Giuseppe, T., Corona, F. (2017). La didattica flipped for inclusion. In Limone P.P. Parmigiani D. *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit, p.133, p.134, p.136.
- De Haas, M.(2004). *Crossmedia Communication in the Dynamic Knowledge Society*– DG Information Society.
- Dewey, J. (1961a). *Logica: teoria dell'indagine*, (tr. it.1974.) Torino: Einaudi.
- Dewey, J.(1961b). *Esperienza e educazione*, tr. it., (1981). Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (1998). La società è relazione. In P. Donati (ed.), *Lezioni di sociologia, le categorie fondamentali per la comprensione della società* (pp. XIX+401). Padova: Cedam.
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. In *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Eisenberg, N., (2010). Spinrad T. L., Eggum N. D. Emotion-Related SelfRegulation And Its

- Relation To Children's Maladjustment. *Annu Rev Clin Psychol.* 2010 April 27; 6: 495-525.
- Eisenberg, N., Miller, P. (1987). Relation of empathy to prosocial behavior. *Psychological Bulletin*, 101, pp. 91-119.
- Ferlino, L. (2009). Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o designed for all? , in *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, n.127, pp.99-107
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom, in Lisa A. Lewis (a cura di). *The Adoring Audience*. New York: Fan Culture and Popular Media, Routeledge, 30-49.
- Ford, S., Green, J., Jenkins, H. (2013). *Spreadable Media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Ravenna: Maggioli.
- Fung, D.S., Manassis, K., Kenny, A., Fiskensbaum, L. (2002). Web-based CBT for selective mutism. *Journal of The American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 41, 112-113.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Giordana, F. (2005). *Tecnologie, media e società mediatica: evoluzioni, influenze ed effetti sulla società dagli anni '60 ai giorni nostri*. Milano: Franco Angeli.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. (trad. it., 2001). Roma: Armando.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte.
- Harzig, C., Juteau, D. (2003). *The social construction of diversity. Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York and Oxford (google books): Berghahn Books.
- Held, D., Mcgrew, A., Goldblatt, D.E Perraton, J. (1999). *Global Transformations*. Stanford: Stanford University Press.
- Honneth, A.(2012). *Capitalismo e riconoscimento*. Firenze: Firenze University Press.
- Isof (2004). *Modelli e strumenti. I Libri del Fondo sociale europeo*. Catanzaro: Rubbettino
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione*.
- Johnson, D. W. e Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames, & R. Ames (Edss.), *Research on motivation in education. The classroom mileu*. Vol. 2. San Diego, CA: Academic Press, pp. 249-286.
- Lawton, M.P., Simon, B. (1968). The ecology of social relationships in housing for the elderly. In *Gerontologist*, 8, pp. 106-115.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Edizione italiana tradotta da Vitolo M. et al., Napoli: Guida.
- Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lukacs, G. (1983). *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- Lupacchini, A. (2010). *Design olistico*. Firenze: Alinea Editrice.
- Mace, R. (1998). *A Perspective on Universal Design* (Excerpt of a presentation made by Ronald L. Mace, FAIA, at *Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design*. (June 19, 1998) Hofstra University. New York: Hempstead,
- Mace, RL, Hardie, GJ and Place, JP (1991). Accessible Environments: Toward Universal Design. In *Design Intervention: Toward a More Humane Architecture*, Prieser WE, Vischer JC and White ET (eds.), Van Nostrand Reinhold, NY.
- Margiotta U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce. Pensa, p.125.
- 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, pp. 34-36
- Meyers, S.V. (1984). Elective mutism in children: A family systems approach. In *American Journal of Family Therapy*, 12(4), 39-45.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E.(1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (tr. it.) a cura di M. Corbani. Milano: Sperling & Kupfer.
- Ostroff, E. (2010). Universal design: an envolving paradigm. in *Wolfgang Preisler, Korydon Smith, Universal design handbook*. 2E, New York, McGraw-Hill, pp.1.3-1.11.

- Ottaviano, C. (2001). *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*. Milano: Franco Angeli.
- Rainie, L., Wellman B. (2012). *Networked. Il nuovo sistema operativo sociale*. Milano, Guerini Scientifica.
- Rivoltella P.C., Marazzi C. (2001). *Le professioni della media education*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico*. Brescia: La scuola.
- Schön, D.A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Seligman, M.E.P. (1993). *What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. New York: Knopf. (Paperback reprint edition, 1995, Ballantine Books)
- Seligman, M.E.P. (2002). *La costruzione della Felicità (Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment)*. New York: Free Press. (Paperback edition, 2004, Free Press).
- Skinner, B. F (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts,
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching, in *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
- Smith, R. E., Buchannan, T. (2012). Community Collaboration, Use of Universal Design in the Classroom. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v25, n3, 259-265.
- Stahl, S. (2004). *The promise of accessible textbooks: Increased achievement for all students*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General curriculum.
- Walster, E. (1978). Interpersonal attraction, *Advances*. In *Experimental Social Psychology*. Vol. 7.
- Zahn-Waxler M C, Radke-Yarrow M M, Wagner M E, Chapman M M. (1992). Development of concern for others. *Dev. Psychol.* 28:126-36

