



La sperimentazione inclusiva di approcci sistemici nella didattica capovolta

The inclusive experimentation of systemic approaches in flipped teaching

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno - t.degiuseppe@unisa.it

Raffaele Ciambrone

Dirigente MIUR - raffaele.ciambrone@istruzione.it

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno - fcorona@unisa.it

ABSTRACT

The experimental project under way at the University of Salerno, titled Flipped inclusion of theoretical and experimental facility of 'classroom aumentata.si focuses on a non-linear teaching through systemic procedural perspective ecology, promotes plural identities are fluid and malleable to rollovers (Bergmann, Sams, 2011), typical of the cross-media knowledge society, with investment in education: self-esteem- (Coopersmith., 1967; self-efficacy perceived (Bandura, 2001), nell'empowerment (Piccardo, 1995) reciprocity and interdependent, resulting from the re-cognition of self in the other (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005, 4), as community- ecological system (Lewin, 1948, Orford, 1995 Kelly, 1966). the position of problem, highlighted in research, it ranks in the observation of problems related to the modern complexity (Morin, 1993) of the global society (Beck, 2000) and liquid (Bauman, 2003). to this is connected the training of an emergency educational investment in the promotion of a simplex teaching (Sibilio, 2014), from a systemic perspective, to stand up against the continuing social readjustments, linked to the fluidity (Bauman, 2003) Social, real/virtual, formal/informal.

Il progetto sperimentale in atto presso l'Università di Salerno, dal titolo Flipped inclusion tra impianto teoretico e sperimentale dell'aula aumentata, si concentra su una didattica non lineare che attraverso proceduralità sistemiche in prospettiva ecologia, promuove identità plurali, fluide e duttili ai ribaltamenti (Bergmann, Sams, 2011), proprie della cross-mediale società della conoscenza, con un investimento educativo nel: self-esteem (Coopersmith,1967); nell'autoefficacia percepita (Bandura, 2001), nell'empowerment (Piccardo,1995) e nella reciprocità interdipendente, derivante dal ri-conoscimento di sé nell'altro (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005, p. 4), in quanto comunità-sistema ecologico (Lewin, 1948, Orford, 1995, Kelly, 1966). La posizione del problema, evidenziato nella ricerca, si colloca nell'osservazione delle problematiche connesse alla moderna complessità (Morin,1993) della società globalizzata (Beck, 2000) e liquida (Bauman, 2003). A ciò si connette l'emergenza formativa di un investimento educativo nella promozione di una didattica semplice (Sibilio, 2014), in ottica sistemica, che fronteggi le continue rimodulazioni sociali, connesse alla fluidità (Bauman, 2003) sociale, reale/virtuali, formale/informale.

KEYWORDS

Diversity, Difference, Complexity, Cooperation, System
Diversità, Differenze, Complessità, Cooperazione, Sistema.

* **Tonia De Giuseppe ha curato la progettazione e la sperimentazione della ricerca. Raffaele Ciambrone ha curato l'analisi degli esiti della ricerca. Felice Corona ha curato il coordinamento scientifico dell'attività di ricerca.**

La riflessione presentata in questo articolo si avvale dei risultati di una *ricerca sperimentale* (Dewey, 1961), in atto presso l'Università di Salerno, dal titolo *Flipped inclusion tra impianto teorico e sperimentale dell'aula aumentata*. Viene creato un legame inscindibile tra ricerca descrittiva e trasformativa (Cox, Geisen, Green, 2011), con l'intento di valutare i riscontri formativi sugli stili d'apprendimento, cognitivi, ma soprattutto sugli status of control, derivanti da trasformative didattiche cooperative, dirette ed indirette, e dai contesti formali, informali e non formali.

La *locuzione idiomatica complessa Flipped Inclusion*, coniuga il concetto di *inclusione*-processo sistemico di sviluppo ecologico (Bronfenbrenner, 2002) e il valore della *logica didattica flipped*, in quanto *alternativa trasformativa non direttiva di tempistiche e ruoli, centrati su persona e contesti educativi, formali, informali e non formali*. La ricerca, dunque promuove un'*inclusione d'aula aumentata*, ovvero l'estensione delle logiche di ribaltamento inclusivo ad un'oltre l'aula, avvalendosi delle sottese logiche computazionali di sistema del web, caratterizzate da: *analisi-ricerca esplorativa, comunicazione ideativa, progettazione operativa e valutazione ristrutturativa*.

La sperimentazione si concentra su una didattica non lineare che attraverso proceduralità sistemiche in prospettiva ecologia, promuove identità plurali, fluide e duttili ai ribaltamenti (Bergmann, Sams, 2011), proprie della crossmediale società della conoscenza, investendo in: *self-esteem* (Coopersmith, 1967); *autoefficacia* percepita (Bandura, 2001) ed *empowerment* (Piccardo, 1995) *reciprocità interdipendente*, derivante dal *ri-conoscimento* di sé nell'altro (Derrida, 2008, Ricoeur, 2005), *comunità/sistema-ecologico* (Lewin, 1948; Orford, 1995; Kelly, 1966).

La posizione del problema, evidenziato nella ricerca, si colloca nell'osservazione delle problematiche connesse alla complessità moderna (Morin, 1993) della società globalizzata (Beck, 2000) e liquida (Bauman, 2003). L'evidenza sia della precarietà esistenziale, con frammentazione identitaria e perdita dei valori fondativi su persona e memoria storica, sia del rischio di una omologazione massificante, connessa ad impropri approcci alla crossmedialità socio-relazionale, incidono non sempre in maniera *ecologica* sulle opportunità e sulle modifiche di vision e mission, strutture e sovrastrutture, personali e interpersonali, individuali e di contesto. A ciò si connette l'emergenza formativa di un investimento educativo nella promozione di una didattica semplice (Sibilio, 2014), in ottica sistemica, che fronteggi le continue rimodulazioni sociali, connesse alla fluidità (Bauman, 2003) sociale, reale/virtuali, formale/informale. Vengono sperimentati processi ed approcci/stili/modelli individuali, che avvalendosi di sistemiche complementarietà tra modelli epistemologici, consentono di comprendere, trasformare e co-costruire trame cognitive/metacognitive/sociali e prosociali. Grazie agli assetti socio-relazionali intersoggettivi di mutua trascendenza (enattivismo), e per livelli di complessità, si investe nella costruzione di co-conoscenza condivisa, intesa quale *agente generativo di processo* produttivo da interrelazione. Si propone dunque, oltre al ribaltamento della logica dei modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo, un investimento pedagogico-didattico in processi sistemiche di co-costruzione del sé, come identità, individuale e come collettività, in percorsi di *ri-scoperta delle differenze*.

Nella *flipped inclusion* viene seguita la logica del costruttivismo sociale (Berger e Luckmann, 1969; Harzig e Juteau, 2003) e della sociologia relazionale (Donati, 2008), secondo cui la diversità, rappresenta un'esperienza conoscitiva non ordinaria; è, dunque, l'espressione del sistema culturale, che l'ha generata e rielaborata.

Come la realtà è prodotta e riprodotta nelle interazioni individuali, così lo stigma e le diversità dunque, fenomenologicamente, sono il frutto di continue relazioni sistemiche in rielaborazione di gruppi (visione costruttivista - Berger e Luckmann, 1969; Gergen, 1999).

Il diverso e la sua diversità, stigmatizzata dal contesto, sono riconosciuti e meritevoli di considerazione, solo nella misura in cui si determini l'accettazione consapevole dello stato di stigma del deviante. «*La speciale situazione dello stigmatizzato consiste nel fatto che la società gli dice che è membro di un gruppo più vasto, il che vuol dire che è un essere umano normale, ma anche che è "diverso" (...)*» (Goffman, 2003, p. 151).

Contestualmente si genera una significativa differenza dall'altro, riconosciuto come diverso, il che genera una marginalità discriminante. È dominata dalle convenzioni che regolano i rapporti sociali, una grammatica sociale che esplicita differenziazioni ghezzanti.

Ogni cultura in generale ha le sue differenze, dettata da parametri socio-contestuali. Pertanto, diversità e diverso sono due concetti non assolutizzabili in quanto tale, ma relativizzabili alla modalità di interpretazione.

La differenza, costituita da tipologie di diversità, che si intersecano in maniera dinamica, secondo logiche processuali, ma anche relazionali, costituisce il fenomeno derivante dallo scarto tra l'io e l'altro e concretizzazione delle diversità, necessaria per il riconoscimento sociale, di una percezione generalizzata. È, dunque, la risultante, non attribuibile semplicisticamente ad un contesto o al singolo, bensì ad una relazione contestualizzata e condivisa, con una struttura sottoposta a processi di "morfo-genesi/morfostasi" (Donati, 2008, p. 82), in cui le singole entità conservano l'unicità, senza giungere a sintesi e che si rivelano come differenti, relativamente ad alcuni aspetti in comune della realtà.

In una tale ottica, la diversità non coincide con l'identità, bensì costituisce una prospettiva di ruoli da rappresentare (Goffman, 1969) in un divenire processuale fatto di percezione, definizioni, problematizzazioni e sperimentazioni rappresentabili, risultanti di interazioni partecipate e tipologie di complessità contestualizzate.

La ricerca, si pone come studio pilota volto ad individuare le potenzialità inclusive di una didattica trasformativa capovolta, nell'accezione ampia di flipped inclusion, intenta a promuovere un ribaltamento, di *vision e mission*, proiezioni e prospettive, adeguata alla richiesta identitaria della società liquida, dunque, duttile al cambiamento, ma salda nei principi-valori fondativi della persona. Si investiga, altresì, su approcci e modelli d'intervento socio-psico-educativi, trasponibili ad una didattica inclusiva intenta a superare: 1) la linearità tra gli stili d'apprendimento dei docenti e gli stili cognitivi dei discenti, osservati non dal punto di vista della struttura, ma della *tipologia della personalità* (Guilford, 1980); 2) la rigidità di vision-prospettive- individuali e stili d'attribuzione. Si investe pertanto, in una ricerca, che indaga circa l'incidenza di metodologie agite per livelli di complessità, in modalità cooperativo-semplessa, anche mediale, sugli *stili d'attribuzione, locus of control*, e sulle potenzialità di rimodulazione e modellamento situato, per valutare le percezioni di autoefficacia e autostima, funzionali all'*intrinseca motivazione all'agire*. Si intende, dunque, comprendere le modalità di percezione, memorizzazione e riflessione, ma anche le modalità d'apprendimento (Boscolo, 1986), trasformazione e riutilizzo di conoscenze (Kogan, 1971) e dell'incidenza socio-affettiva e cooperativa nel processo di riconoscimento del sé, identità individuo o collettività. Per superare il limite dell'incomunicabilità tra universi emozionali ed evitare il limite di co-costruire percorsi esperenziali, nuove conoscenze mediate, la didattica creativa trasformativa, punta alla stimolazio-

ne emozionale e all'educazione affettiva (De Bono, 2010). Si prova a garantire così una presa in carico delle differenze, affrontando e risolvendo problematiche attraverso l'investimento educativo in motivato e motivante apprendimento empatico in sintonia.

Va superato il limite dell'incomunicabilità tra universi emozionali, per evitare il limite di co-costruire percorsi esperienziali e nuovi saperi condivisi e mediati. La predisposizione di momenti di sintesi e di strumenti di verifica e valutazione, investendo nell'autopercezione e autoconsapevolezza delle competenze raggiunte, necessita di azioni valutative incrociate con momenti autovalutativi, volti ad un potenziamento o ad un ampliamento di competenze prefissate.

La ricerca è organizzata nella logica dell'apprendimento di *sistema* (Alberici, 2002), trasposta didatticamente, secondo le proceduralità di *learning society*, *learning organization* e *life long learning*. In modalità socio-sistemica viene invece trasposta la metodologia didattica flipped learning, di cui si segue l'impianto volto al concetto di *capovolgimento* di ruoli e tempistiche, per la promozione di profili e contesti inclusivi. Infatti, l'intero processo di ricerca azione, investe nella promozione di uno sviluppo (Bronfenbrenner, 2002), pro sociale e proattivo, consapevole, improntato alla gestione risolutoria (Beck, 2000) di *fluide* divergenze conflittuali (Gordon, 2014) espressione di una società complessa (Schön, 1973; Galli, 2006; Morin, 1993). A tale scopo, sono, inoltre, seguite e trasposte le logiche semantico-interpretative degli approcci computazionali, che presuppongono processi risolutivi per livelli sistemici di micro, meso e macro complessità. La co-relazione educativa, su cui si incentra la formazione alla fluida identità plurale, flessibile ma *rappresentativa dell'unicità sé*, investe nella *trasformatività* (Dewey, 1961) *ri-evocativa della realtà*, stimolata con il *situato condizionamento da contesto*. Si investe in una didattica semplessa (Sibilio, 2014) con un apprendimento per *problemi scomposti* (Berthoz, 2011); fatto di investigazione - inquiry learning (Kuhn et al., 2000), di scoperta - discovery learning (Bruner, 1961), per giungere ad un apprendimento per padronanza - mastery learning (Bloom, 1972) e attraverso attività strutturate in modalità flipped learning (Bergmann e Sams, 2011), ma volte al *problem solving* (Dunker, 1945). I percorsi progettuali sono strutturati (Moreno, 1953), per rilevare le reti di relazioni, che coinvolgono il singolo *socius*, nei *lavori individuali* e i gruppi nei lavori di micro, meso e macro (Masterman, 1976). Nella progettazione di contesti inclusivi la logica strutturale del processo non deve variare, ma deve essere decostruibile (Derrida, 1972), rispetto al contesto.

La conoscenza (Rossi, 2007, pag. 25), diviene così l'oggetto e il soggetto trasformativo di una scuola processo di vita (Dewey, 1961) nell'oggi e non solo proiettata al futuro. Nell'avvio di processi di co-costruzione, condivisa e cooperata, di conoscenza ma anche di comportamenti si sperimenta l'inclusività di sistema, attraverso altre forme di trasposizioni didattiche con radici psico-sociologiche. Infatti, *l'Assessment comportamentale* (Garb, Lilienfeld, Fowler, 2008) della Flipped inclusion si basa sulla teoria del condizionamento operante del contesto (Bandura, 1997) il valore educativo dell'azione-stimolo ambientale/simbolo/rea-zione (Mead, 1972); la teoria del frame - Frame Analysis (Goffman, 1974) sul programma di *intervento precoce comportamentale*, sull'analisi transazionale (Berne, 1987), il tutto per promuovere la motivazione intrinseca ed il controllo emozionale, attraverso l'interazione simbolica e la cooperazione.

La valutazione dei dati raccolti nella nostra ricerca indiziaria, sono volti alla rilevazione dei cambiamenti proattivi e prosociali (Roche, 1995), indotti dall'interdipendenza cooperativa strutturata per livelli, avvalendosi di contesti formali, informali e non formali e di una didattica indiretta, organizzata su problematiche

semplificate. Si intende comprendere l'incidenza dell'interazione strutturata, cooperativa, auto-valutativa e valutativa per procedere a miglioramenti di sistema, attraverso un *agire in differenza*, per una *co-costruzione sociale*, anche dell'apprendimento (Berkeley, 1998).

Il progetto di ricerca segue una ricorsività modulare ciclico-tassonomica (Blom, 1964) e 4 progressive-cicliche fasi di costruzione/decostruzione (Culler, 1983): Esplorare - *Problem Finding / Setting / Analysis* (Getzsel, 1982); Ideare - *Creative Thinking* (Gordon, 1961); Progettare - *Decision making* (Baker et al. 2002); Sperimentare - *Problem solving* (Dunker, 1945) in acronimo (EIPS).

L'Esplorare (Problem finding- key) è la fase della raccolta esplorativa generata da situazioni stimolo considerate motivanti, su cui si avviano ricerca di informazioni, volte alla creazione di una lista delle priorità di ciò che intralcia il processo di miglioramento.

L'Ideare – è la fase della definizione del Problem setting ed analysis, si fonda sull'ampliamento delle informazioni e l'avvio di un processo disaggregazione metodologica dei problemi in principali e secondari da gestire.

Il Progettare - è la fase del problem solving e creative thinking, che identifica i problemi, da gestire e struttura metodologia di analisi, di indagine e scoperta, con step sequenzializzati di concettualizzazione gestionale e tecnica finalizzata ad uno scopo condiviso. Si punta a costruire un'organizzazione, funzionale alla ricomposizione di rappresentazioni mentali complesse, a partire da espressioni chiave, un approccio insight, basato sull'intuizione (Ausbel, 1968).

Lo Sperimentare – è la fase del decision taking, l'agire è inteso come sottoporre a esperimento una struttura progettuale nella quale sono state individuate le priorità problematiche o le sfide da affrontare e risolvere. Si basa sul Pensiero computazionale, quale esigenza di trovare soluzioni condivise e/o dare, cercare migliori esiti ai problemi, ed è finalizzato a riflettere sull'evoluzione dei valori universali per favorire il processo inclusivo. Le fasi riproducono progettualmente e didatticamente, sia nella modalità progettuale top-down (Gadomski, 1994), sia nella modalità bottom-up, transpongono didatticamente (Perrenoud, 1998, Chevillard, 1985) la visione di sviluppo ecologico sistemico, (Bronfenbrenner, 2002) macro, eso, meso e micro sistema, per garantire la promozione situata di benessere e qualità della vita del singolo e del gruppo. Ci si avvale di specifiche progettazioni contestualizzate inclusive (=Macro-meso-eso e micro), strutturate, come l'Eas (Episodi di apprendimento situato) *in framework concettuali*. Esse presentano una struttura plurifocale e nuclei concatenati, che traspongono didatticamente l'analisi del Frame (key= parola, frame= parola + concetto; framing= parola + concetto + problema; framework= parola + concetto + problema + risoluzione (Goffman, 1974) ed investono nello sviluppo progressivo dell'azione, dell'interazione, della collaborazione e della cooperazione.

Il concetto di *mobilità del self-autocoscienza* su cui si fonda l'Analysis goffmaniana (Goffman, 1974) rappresenta, l'elemento *mobile, contingente, contestualmente condizionato*, da cui prende avvio ogni percorso di sviluppo in flipped inclusion, ed anche le *attività didattiche*, che seguono, in struttura Jigsaw, l'analisi del frame.

La Key, corrisponde al *prompting* nella teoria del condizionamento operante, e rappresenta la parola- stimolo, emersa dalle sollecitazioni poste dal docente, scelta seguendo le motivazioni intrinseche individuali e successivamente di gruppo nelle fasi cooperative.

Il (frame) frame=parola+concetto con fading e chaining, stimoli naturali e rinforzi sequenzializzati è caratterizzata dall'elaborazione di *schemi interpretativi d'inquadramento*.

Il *framing*=parola+concetto+problema su cui si intende operare la ricerca risolutiva: è dunque caratterizzata da una rete di *relazioni biunivoche di reciprocità*, tra pluralità di elementi non in gerarchica relazione di causalità.

Il *framework*=parola+concetto+problema+risoluzione è la struttura primaria, il prototipo generalizzato, che attraverso stimolazioni di *complessità crescente (overlearning)*, rinforzi con regole non casuali e, dunque, significative, ed un lavoro d'inquadramento, consente la risoluzione ri-definita e progressiva di problematiche individuate. Si fonda su di un apprendimento per problema e sull'evocazione di pregresse esperienze risolutive, che attraverso fasi di focalizzazione/destrutturazione del problema e possibili risoluzioni, facilitano il *modeling*.

Struttura attività FI-		Analisi del frame		
Esplorare	KEY	E' un' unica parola, l'input, coglie la nostra attenzione e ne indagiamo ogni singolo aspetto per selezionare ciò che maggiormente ci interessa.	PAROLA ES. Diversità	PAROLA=
Ideare	FRAME	Rappresenta un primo livello di approfondimento ove alla prima parola se ne affianca un'altra che definisce il percorso di indagine che si intende seguire.	PAROLA+CONCETTO Es. Diversità culturale	PAROLA+CONCETTO=
Progettare	FRAMING	Affrontiamo un aspetto problematico del nostro percorso di indagine e cerchiamo di coglierne le motivazioni e le cause, per cui rendiamo sempre più specifico il nostro studio.	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA Es. La diversità culturale genera marginalità sociale	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA=
Sperimentare	FRAMEWORK	In perfetta linea con il problem-solving cerchiamo una possibile risoluzione del problema adoperandoci alla ricerca di metodi e strategie che possano essere realmente risolutivi e concretamente applicabili.	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA+RISOLUZIONE Es. Le diversità culturale è un elemento di ricchezza grazie alla Didattica Inclusiva	PAROLA+CONCETTO+PROBLEMA+RISOLUZIONE=

Tab. 1. Struttura delle attività in Flipped Inclusion

Il riscontro relativo ai prodotti realizzati è l'espressione del rendimento produttivo per uno scopo condiviso, 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 interdependente e positiva. Pertanto, questo aspetto rappresenta uno degli oggetti d'analisi valutativa del docente, funzionale alla rimodulazione degli interventi ecologico-didattici, nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza (Moreno, 1953).

L'investimento nella didattica delle relazioni, incentrata sulle dinamiche interpersonali, sulle esperienze comunicativo-emozionali-motivazionali, consente di riconoscere i disturbi patologici della personalità. Intervenire sulla gestione emozionale e sui comportamenti antisociali, significa attivare didattiche di *ribaltamento emozionale e modifica dello status of control*, attraverso il soddisfacimento dei bisogni primari di fiducia, stima, senso e significati di contesto.

Si investe dunque in una *didattica e-motiva* intesa come movimento del sé, *conoscenza della conoscenza*, di se stessi e delle differenze, in un percorso sociale d'individuazione dei punti di mediazione nelle divergenze e nelle problematiche.

Il controllo delle emozioni, incentrato sull'autoconsapevolezza (Mayer, 2014), consente di “...riprendersi molto più velocemente dalle sconfitte e dai rovesci della vita” (Goleman, 2013, p.64), e di riconoscersi empaticamente nelle emozioni altrui, evitando così l'egoistica sordità sociale, figlia di una sordità emozionale.

La promozione delle competenze prosociali empatiche, implica una trasversalità d'azione, che coinvolge le competenze emotive (Salovey e Mayer, 1990), volte al benessere e alla prevenzione anche delle condizioni di disagio, attraverso un investimento nella formazione alla gestione (Beck, 2000) delle conflittualità (Gordon, 2014) complesse (Schön, 1973, Galli, 2006, Morin, 1993).

Tutto ciò consente la promozione e lo sviluppo di problem solving (Dunker, 1969), sviluppo emozionale, attraverso forme d'apprendimento, attraverso un'interrelazione graduale e sistemica di confronto formale, informale e non formale. Nella Flipped Inclusion vengono trasposti didatticamente anche le fasi dell'educazione razionale-emotiva (Chevallard, 1985), didattica in: fase 1, *Esplorare*, per riconoscere le emozioni; fase 2, *Ideare*, per l'individuazione della relazione tra pensieri ed emozioni; la fase 3, *Progettare*, con la progettazione trasformazionale meta-riflessiva dei pensieri disfunzionali; la fase 4, *Sperimentare*, rappresenta il momento sperimentale in cui attivare comportamenti che riflettano i nuovi pensieri rielaborati e le nuove sensazioni emozionali esperite (Mayer, 2014). Il percorso di ricerca azione in flipped inclusion, necessita di strumenti crossmediali e pertanto ci si avvale di un *flipkit didattico*, predisposto sul sito del progetto di ricerca *flipped inclusion.it*, e l'attivazione di una classe virtuale e relativi codici di accesso per fasi di lavoro, sulla piattaforma free Blendspace. Il flipkit, mobile learning, con software, mobile device, tools master, roleplay game, game master e istruzioni per fasi, è stato strutturato per facilitare le azioni didattiche di flipped learning attraverso l'utilizzo di *strumenti mediali base*, per facilitare la produzione in modalità Flipped.

La valutazione sperimentale della flipped inclusion, segue la lettura fenomenologica del campo formativo-valutativo, dall'ologrammatica visione / sistema / processo / complesso / ricorsivo / globale, inframmentabile (Morin, 1993), con logiche interpretative di tipo euristico (Lipari, 1995), che superano la linearità valutativa obiettivo-risultato ed indagano relativamente a scopi e peculiarità dell'oggetto, coniugando. Si tratta di seguire la sperimentazione dei processi formativi, strutturato per livelli di complessità interprocessuali. Fattori complessi che intervengono nella valutazione formativa (Lipari, 1995), sono organizzati sia relativamente alle competenze sociali e prosociali (livello generale); le competenze comunicative, cognitive-metacognitive (livello specifico); di conoscenze disciplinari (livello didattico). La valutazione costituisce, in tal senso, la rappresentazione di *processi riflessivi*, dosati sulla rilevazione dell'applicazione, sulla gestione delle problematiche emergenti, secondo logiche traspositive delle competenze prosociali, metacognitive, apprenditive. La complessità dei fattori che intervengono nelle attività cooperative, 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.

La progettazione valutativa, sistema di qualità formativa e transazionale si struttura dunque, per stadi di confronto interprocessuale interpersonale, al fine di avviare reinterpretazioni intersoggettive di dati e relazioni, finalizzate a riprogettazioni condivise e migliorative per il raggiungimento delle finalità di prodotti e processi. Vengono strutturate analisi qualitative delle abilità e delle difficoltà e delle competenze/difficoltà relazionali, tramite check-list o liste di rilevazione predisposte, non

a focalizzazione crescente, ma globale con valutazione sistematizzata dell'osservazione, completa e sequenziata delle abilità; 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). Al fine di gestire in progress la complessità dei fattori dell'attività cooperativa, il costante controllo valutativo ed autovalutativo avviene durante le fasi di svolgimento del lavoro (monitoring) e durante la sua conclusione (processing), attraverso tabelle e rubric di valutazione strutturati per ruolo, per obiettivi e per fasi del processo. Esse congiuntamente a schede sinottico progettuali dei lavori vengono inviate sulla classe virtuale, in piattaforma blendspace, gestita dal docente e sul sito flip-pedincusion.it, nell'area riservata, dedicata alla compilazione di form.

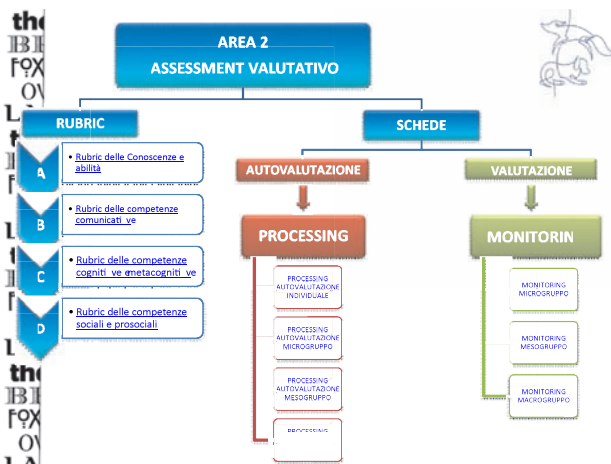


Fig. 1. Struttura dell'assessment valutativo della Flipped Inclusion

AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric A					AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric B				
RUBRIC DELLE COMPETENZE E ABILITÀ					RUBRIC DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE				
DESCRIZIONE OBIETTIVI					DESCRIZIONE OBIETTIVI				
I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	Punti 0	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	Punti 0
a) CONOSCERE I CONTENUTI	Conoscenza esauriente ed avvertita dei contenuti	Buona conoscenza dei contenuti	Conoscenza di base dei contenuti	Scarsa conoscenza dei contenuti	a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICHE	Alto controllo delle strutture grammaticali	Buon controllo delle strutture grammaticali	Sufficiente controllo delle strutture grammaticali	Scarsa conoscenza delle strutture grammaticali
b) CONOSCERE I PROCESSI	Conoscenza esauriente ed avvertita dei processi	Buona conoscenza dei processi	Conoscenza di base dei processi	Scarsa conoscenza dei processi	b) HA SODDISFACENZA DI REPORTING LINGUISTICO	Ontina padronanza del repertorio linguistico	Suona padronanza del repertorio linguistico	Sufficiente padronanza del repertorio linguistico	Scarsa padronanza del repertorio linguistico
c) SA SINTETIZZARE ED ELABORARE	Sintesi ed elaborazione eccellente	Sintesi ed elaborazione buone	Sintesi ed elaborazione mediocre	Sintesi ed elaborazione scarsa	c) SA ORGANIZZARE UN DISCORSO COERENTE	Discorso altamente coerente	Discorso coerente	Discorso sufficientemente coerente	Discorso scarsamente coerente
					d) SA INTERAGIRE	Interazione eccellente	Interazione buona	Interazione sufficiente	Interazione scarsa

AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric C					AREA 2: ASSESSMENT VALUTATIVO Rubric D				
RUBRIC DELLE COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE					RUBRIC DELLE COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI				
DESCRIZIONE OBIETTIVI					DESCRIZIONE OBIETTIVI				
I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	Punti 0	I LIVELLO	II LIVELLO	III LIVELLO	IV LIVELLO	Punti 0
a) DECODIRE I PROPRIO PROCESSI MENTALI	Destrezza risultante dei processi mentali	Destrezza buona di processi mentali	Destrezza sufficiente dei processi mentali	Destrezza scarso dei processi mentali	a) CONDIVIDE IL RISORSO DEGLI ALTRI	Scarsa comprensione degli altri	Buona comprensione degli altri	Sufficiente comprensione degli altri	Scarsa comprensione degli altri
b) CONSERVARE LE PROPRIE SCORTE	Fuori partecipazione delle proprie scorte	Buona partecipazione delle proprie scorte	Sufficiente partecipazione delle proprie scorte	Scarsa partecipazione delle proprie scorte	b) ACCETTA IL RUOLO E LE RESPONSABILITÀ	Accettazione scarsa del proprio ruolo	Accettazione buona del proprio ruolo	Accettazione passiva del proprio ruolo	Accettazione scarsa del proprio ruolo
c) ATTRIBUIRE SUCCESSO/INSUCCESSO ALLE PERFORMANCE	Facilità di attribuzione di successo/insuccesso alla performance	Buona attribuzione di successo/insuccesso alla performance	Sufficiente attribuzione di successo/insuccesso alla performance	Difficoltà di attribuzione di successo/insuccesso alla performance	c) GESTIONE E LIDERAGGIO DEI CONFLITTI	Gestione eccellente dei conflitti	Gestione buona dei conflitti	Gestione sufficiente dei conflitti	Gestione scarsa dei conflitti
d) ANALIZZARE CRITICAMENTE E SPORRE LA PROPRIA PROCEDURA	Scarsa analisi critica e riformulazione dei processi	Buona analisi critica e riformulazione dei processi	Sufficiente analisi critica e riformulazione dei processi	Scarsa analisi critica e riformulazione dei processi					

Fig. 2. Struttura progettazione valutativa

PROCESSING AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE DEL LAVORO DI MICROGRUPPO																			
OSSERVATORE/OSSERVATO*:																			
RUBRIC A CONOSCENZE ED ABILITÀ				RUBRIC B COMPETENZE COMUNICATIVE				RUBRIC C COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE				RUBRIC D COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI							
	0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3
a) CONOSCE I CONTENUTI					a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI					a) DESCRIVE I PROPRI PROCESSI MANTALI					a) COMPRENDE IL BISOGNO DEGLI ALTRI				
b) CONOSCE I PROCESSI					b) HA PADRONANZA DI REPERTORIO LINGUISTICO					b) È CONSAPEVOLE DELLE PROPRIE SCELTE					b) ASCOLTA GLI ALTRI				
c) SA SINTETIZZARE ED ELABORARE					c) SA ORGANIZZARE UN DISCORSO COERENTE					c) ATTRIBUISCE SUCCESSO/INSUCCESSO ALLE PERFORMANCE					c) ACCETTA IL RUOLO E LE REGOLE				
d) PROBLEM SOLVING					d) SA INTERAGIRE					d) ANALIZZA CRITICAMENTE E RIFORMULA PROCESSI					d) GESTISCE I CONFLITTI				
SUBTOTALE parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**				
**TOTALE GENERALE																			

PROCESSING AUTOVALUTAZIONE IN MICRO GRUPPO																			
OSSERVATORE* : MICRO gruppo						OSSERVATO**:													
RUBRIC -A CONOSCENZE ED ABILITÀ				RUBRIC - B COMPETENZE COMUNICATIVE				RUBRIC - C COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE				RUBRIC - D COMPETENZE SOCIALI E PRO-SOCIALI							
	0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3
a) CONOSCE I CONTENUTI					a) HA UN CONTROLLO DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI					a) DESCRIVE I PROPRI PROCESSI MANTALI					a) COMPRENDE IL BISOGNO DEGLI ALTRI				
b) CONOSCE I PROCESSI					b) HA PADRONANZA DI REPERTORIO LINGUISTICO					b) È CONSAPEVOLE DELLE PROPRIE SCELTE					b) ASCOLTA GLI ALTRI				
c) SINTETIZZA ED ELABORA					c) ORGANIZZA UN DISCORSO COERENTE					c) ATTRIBUISCE SUCCESSO/INSUCCESSO ALLE PERFORMANCE					c) ACCETTA IL RUOLO E LE REGOLE				
d) PROBLEM SOLVING					d) SA INTERAGIRE					d) ANALIZZA CRITICAMENTE E RIFORMULA PROCESSI					d) GESTISCE I CONFLITTI				
SUBTOTALE Parziale ***					SUBTOTALE Parziale***					SUBTOTALE Parziale***					SUBTOTALE Parziale ***				
****TOTALE GENERALE																			

Fig. 3. Rubriche valutative per i 4 livelli: conoscenze e abilità; competenze comunicative, competenze cognitive-metacognitive; competenze sociali e prosociali.

MONITORING di Micro- gruppo- SCHEDA 2A

OSSERVATORE:					Osservato:														
Il Leader	1	2	3	4	Il Facilitatore	1	2	3	4	L'Elaboratore	1	2	3	4	Il Controllore	1	2	3	4
Verifica gli obiettivi e l'aderenza al compito					Agevola e Modera nelle interazioni di gruppo					Si fa carico della composizione finale del lavoro effettuato grazie al contributo di tutti					Controlla il volume della voce				
E' responsabile del buon andamento delle azioni di ricerca, studio e confronto					Facilita il dialogo permettendo a tutti di parlare.					Si esprime circa la "forma" da dare al lavoro.					Controlla i turni e il tempo a disposizione				
Incoraggia la partecipazione					Riassume le conclusioni o le risposte più significati ve del gruppo.					Collega i concetti studiati in quel momento con quelli studiati in precedenza					Giudica le idee, non le persone				
Guida supervisiona il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando al gruppo lo scopo del compito assegnato					Corregge gli errori nelle spiegazioni o negli elaborati degli altri membri					Chiede motivazioni e coerenza con il formato del lavoro					Sintetizza le idee e il ragionamento dei membri in un'unica affermazione condivisa da tutti				
SUB TOTALE					SUBTOTALE					SUBTOTALE					SUBTOTALE				
TOTALE GENERALE																			

Legenda monitoring scheda 2A.
 Compilare la tabella MONITORING 2A INDIVIDUALMENTE per ogni incontro di micro gruppo e macro gruppo, inserendo LE VALUTAZIONI da 0 a 3.
 LA SCHEDA VA COMPILATA PER I QUATTRO COMPONENTI DEL MICROGRUPPO relativi a tutti i ruoli.
 Solo alla fine di tutti i micro gruppi si possono sommare tutti i "SUB-TOTALE".



Fig. 4. Esempio di scheda processing autovalutativo, proposto per livelli

MONITORING di Micro gruppo- SCHEDA 2B

OSSERVATORE:																					
Ruoli		LEADER				FACILITATORE				CONTROLLORE				ELABORATORE				TOTALE GENERALE			
Item monitorati per ruolo*		1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.	1	2	3	4	Tot.p.
NOME																					

*Item per ruolo

Il Leader	Il Facilitatore	L'Elaboratore	Il Controllore
1. Verifica gli obiettivi e l'aderenza al compito.	1. Agevola e Modera nelle interazioni di gruppo	1. Si fa carico della composizione finale del lavoro effettuato grazie al contributo di tutti	1. Controlla il volume della voce
2. E' responsabile del buon andamento delle azioni di ricerca, studio e confronto;	2. Facilita il dialogo permettendo a tutti di parlare.	2. Si esprime circa la "forma" da dare al lavoro.	2. Controlla i turni e il tempo a disposizione.
3. Incoraggia la partecipazione	3. Riassume le conclusioni o le risposte più significati ve del gruppo.	3. Collega i concetti studiati in quel momento con quelli studiati in precedenza.	3. Giudica le idee, non le persone
4. Guida supervisiona il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando al gruppo lo scopo del compito assegnato.	4. Corregge gli errori nelle spiegazioni o negli elaborati degli altri membri.	4. Chiede motivazioni e coerenza con il formato del lavoro.	4. Sintetizza le idee e il ragionamento dei membri in un'unica affermazione condivisa da tutti

Legenda MONITORING
 Compilare la tabella MONITORING 2b INDIVIDUALMENTE per ogni incontro di micro gruppo, inserendo accanto ad ogni nome il punteggio ottenuto, come da scheda 2a.
 Le righe per inserire i nomi sono 4, ovvero quanti sono i componenti del microgruppo (uno per ogni ruolo).
 Solo alla fine di tutti i micro gruppi si possono sommare tutti i "totali parziali" nella casella TOTALE.
 Nella riga COLORATA IN ROSSO inserire la propria "autovalutazione" relativa al ruolo scelto.



Fig. 5. Esempi di scheda di monitoring per livelli

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, come segue:

DATI GENERALI 2015-16				
FACOLTA	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. 6, 4. Dati A.A.2014-15

Dati generali				
FACOLTA	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
Totale studenti coinvolti			318	159

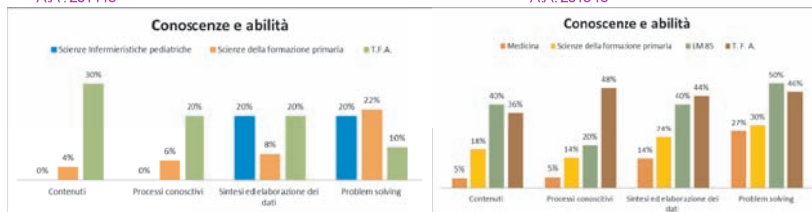
Tab. 7. Dati A.A. 2015-16

I due anni di sperimentazione fanno emergere con evidenza il progresso perseguito attraverso un agire cooperativo che giunge all'interdipendenza positiva, finalizzata ad uno scopo condiviso. Si evidenzia un'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.

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

Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue CONOSCENZE E ABILITA' riguardanti i seguenti aspetti
A.A. 2014-15



DOMANDA: Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue COMPETENZE comunicative riguardanti i seguenti aspetti?
Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto

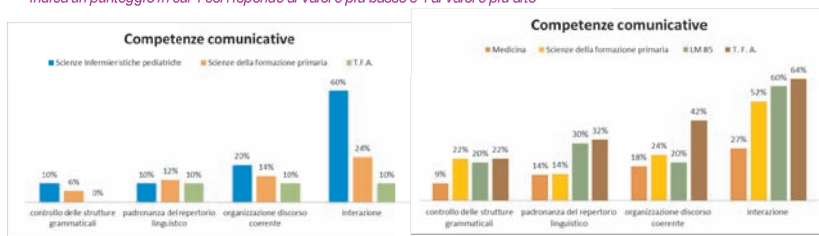
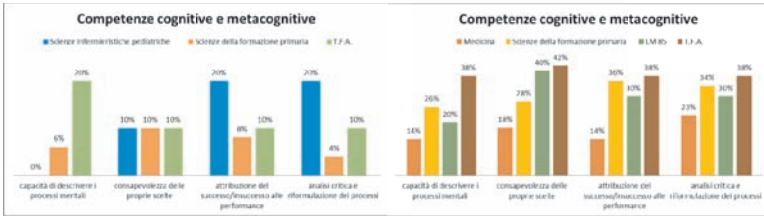


Fig. 8. Dati relativi al miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze comunicative

DOMANDA: Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue **COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE** riguardanti i seguenti aspetti?

Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



Quanto il metodo della Flipped Inclusion ha migliorato le tue **COMPETENZE SOCIALI E PROSOCIALI** riguardanti i seguenti aspetti?

Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto

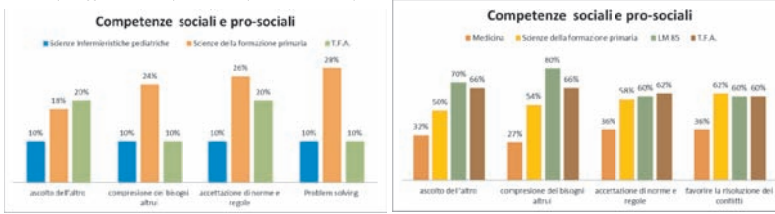
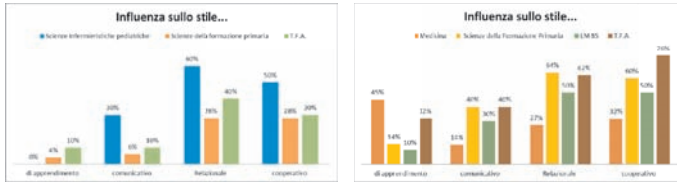


Fig. 9. Dati relativi al miglioramento delle competenze cognitive, metacognitive, sociali e prosociali

Domanda: La metodologia ha contribuito a facilitare il tuo studio e influenzato stile d' apprendimento, comunicativo, relazionale, cooperativo) Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto



Flipped e promozione di...

Domanda: Secondo te, il metodo promuove la costruzione di PROCESSI e CONTESTI inclusivi? Indica un punteggio in cui 1 corrisponde al valore più basso e 4 al valore più alto

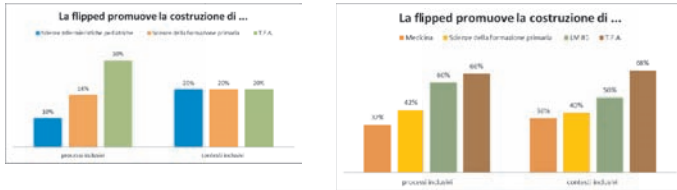


Fig. 10. Dati relativi alle trasformazioni indotte dalla flipped inclusion relative a: stile d'apprendimento, cognitivo d'attribuzione e alla Promozione di processi e contesti inclusivi.

Da un'analisi dei dati è possibile asserire che una didattica inclusiva capovolta, così sperimentata, favorisce la promozione delle competenze di gestione della pro socialità, attraverso l'applicazione di strutturati processi socio-comunicativi, progettuali tras-formativi sperimentabili secondo logiche formali, informali e non formali. La sfida consiste nel potenziare e migliorare i livelli cooperativi strutturando la partecipazione inclusiva, per investire nell'attivazione di processi emozionali-motivazionali creativi, al fine di saper fronteggiare i complessi rischi della globalità con un annichimento valoriale ed un livellamento omologante delle differenze.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Baker, D.J., Blumberg, R., & Freeman, R. (2002). Considerations for functional assessment of problem behavior among persons with developmental disabilities and mental illness. In J. Jacobson, J. Mulick, and S. Holburn (Eds.). *Programs and services for people with dual developmental and psychiatric disabilities* (pp. 51-66). Kingston, NY: NADD.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. (2000). Trento: Erickson.
- 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. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. (tr.it) Privitera W., Sandrelli C., 1° ed. Roma: Carocci.
- Beck, U., (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. (a cura di) Mezzadra S. Bologna: Il Mulino.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino, Ed. Or., (1966). *The social construction of reality*.
- Bergmann, J., Sams, A. (2011). *How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning*. <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>.
- Peter L. Berger, Thomas Luckmann (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Berkeley, G. (1998). *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press Academy.
- Berne, E. (1987). *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. (tr. Niola F.). Torino: Codice Edizioni.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino: Utet.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1961). *The Process of Education*. Harvard: University Press.
- 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.
- Coopersmith, S. (1984). *Self-Esteem Inventory*. Paolo Alto: CA, Consulting Press.
- Corona, F, Cozzarelli, C. (2012). *Mind mapping and working memory. La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa.
- Corona, F. (2015). *Autismi: Fenomenologia degli artefatti cognitivi. Archetipi inclusivi di didattica applicata*. Roma: Aracne.

- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erikson.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Culler, J. (1983). *On deconstruction: theory and criticism after structuralism*. London: Routledge.
- Derrida, J. (2008). *Incondizionalità o sovranità*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1961). *Logica: teoria dell'indagine*. (tr. it.1974.) Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.(1961). *Esperienza e educazione*. (tr. it. 1981). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società*. (tr. it.) Firenze: La Nuova Italia.
- Donati P., (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Duncker, K. (1945). On Problem Solving. *Psychological Monographs*, 58. American Psychological Association. (trad. it. 1969). *La psicologia del pensiero produttivo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Gadomski, A. M. (1994). *Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory)*. http://www.cresco.enea.it/Documenti/web/presentazioni/Poster_E-Science_2008/13.pdf.
- Gadomski, A. M., TOGA (1994). *A Methodological and Conceptual Pattern for modeling of Abstract Intelligent Agent*. *Proceedings of the "First International Round-Table on Abstract Intelligent Agent"*. A.M. Gadomski (editor), Rome (1993): ENEA.
- Galli, C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Garb, H.N., Lilienfeld, S.O., & Fowler, K.A. (2008). Psychological assessment and clinical judgment. In J.E. Maffuz & B.A.Winstead (Eds). *Psychopatologia: Fondations for a contemporary understanding* (2nd cd., pp103-124) New York: Routledge.
- Gergen, K., (1999). *An invitation to social constructivism*. London: Sage.
- Getzsel, J.W. (1982), The problem of the problem. In R. Hogart (Ed). *New directions for methodology of social and behavioral science: Question framing and response consistency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*, (trad. it., 2001). Roma: Armando.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Guilford, J.P. (1980). *Intelligence Education is Intelligent Education*. New York: International Society for Intelligence Education.
- Harzig, C., Juteau, D. (2003). *The social construction of diversity. Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Kelly, J.G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21(69), pp.535-539.
- Kogan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles, in Lesser G.S. *Psychology and educational practice*. Glenview, IL: Scott & Foresman.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Lewin K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lewin, K.(1948). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Franco Angeli, Milano.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (1999). *La qualità della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Maisonneuve, J.(1973). *La dinamica di gruppo*. Milano: Celuc Libri.
- Masterman, M. (1976). La natura del paradigma. In Giorello G. (a cura). *La crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Mayer, R.E. (2014). What problem solvers know: Cognitive readiness for adaptive problem solving. In H.F. O'Neil, R.S. Perez & E.L. Baker (eds.). *Teaching and Measuring Cognitive Readiness* (pp. 149-160), New York, NY: Springer.

- McKay, M., Fanning P. (1997). *Self-esteem*. Oakland, CA: New Habinger Publ.
- Mead, G.H. (1972). *Mente, Sé e Società*. Firenze: Giunti Barbera.
- Moreno, J.L. (1954). *Principi di sociometria di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. (tr.it.). Milano: Etas Kompass.
- Morin, E., (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (tr. it. a cura di Corbani, M.) Milano: Sperling & Kupfer.
- 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.
- Picardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riphey, R.M. (1973). *Studies in transactional evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- 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*. Berlino: On Line Educa Berlin.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sams, A. (2011). The Flipped Class: Shedding light on the confusion, critique, and hype. In *The Daily Riff*, 11 nov. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-shedding-light-on-the-confusion-critique-and-hype-801.php>.
- 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.
- Simmel, G. (1989). *Sociologia*. Milano: Comunità.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus: Merrill.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Touraine, A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.