

# Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi

## Autism: theoretical perspectives between emotional and educational investment transformative-inclusive

**Felice Corona** / Università degli Studi di Salerno / fcorona@unisa.it

**Tonia De Giuseppe** / Università degli Studi di Salerno / tdegiuseppe@unisa.it

The social context in which we live, exerts a considerable influence on the individual, so as to define our personality and affect our development. The American psychologist Bronfenbrenner has, in the theory of Ecological Systems articulation of the social context within which they interact chains of interrelation systems, which affect individual and collective wellbeing. Any adjustments to the education system, means contributing to the creation of motivating significant relationships, in an exchange between systems-environment, what kind of family, class / school, community / society. In the seven points on which articulates the organization of inclusive education presented by the American psychotherapist Erickson, the main issue concerns the use of emotional and motivational management of pupils learning which of address carrier for a promotion of social welfare. The emotions are the driving force of conscious motivation to action, the result of interdependence between rationality and emotionality. In the presence of disorders of the relationship, even with autistic profiles, the teaching-educational investment in the management of emotions and different forms of conflict, towards oneself and with others, is a training challenge for a school that can be defined inclusive.

**Key-words:** emotion, motivation, education, creativity, inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## II. Revisione sistematica 99

\* Felice Corona ha curato il paragrafo 1.  
Tonia De Giuseppe il paragrafo 2.

## 1. L'inclusività didattico-trasformativa delle emozioni nel contesto formativo

Nei disturbi dello spettro autistico, come da DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013) si evidenzia un'accentuazione del disturbo qualitativo dell'interazione sociale reciproca, della comunicazione verbale e non verbale, in compresenza del ristretto repertorio di attività e interessi (World Health Organization, 1992 ICD-10), la compromissione dell'interazione sociale è tipicamente espressa dal deficit del canale di scambio, privilegiato nel primo anno di vita, vale a dire lo sguardo reciproco (Gison, Bonifacio, Minghelli, 2012, p.24), ma tale competenza non è mai completamente assente e può essere evocata in alcune circostanze. Il deficit sociale si fa più evidente nel secondo e terzo anno di vita, quando si osserva la mancanza di risposte relazionali, con una difficoltà alla condivisione, con interessi circoscritti al mondo degli oggetti e disimpegno dall'attrazione verso stimolazioni reiterate, anche se in presenza di una nuova sollecitazione.

Nel corso dello sviluppo, la compromissione dell'interazione sociale si arricchisce di comportamenti sempre più espliciti e caratteristici: come l'utilizzo dell'altro per l'appagamento delle esigenze del momento, come se fosse un prolungamento del proprio corpo (Frith, 2010). In altre parole, il rapporto interpersonale non è mai completamente assente, ma è spesso limitato a richieste prive di una concreta condivisione d'interessi, bisogni ed emozioni. Da ciò derivano determinate interconnesse caratterizzazioni della sindrome dello spettro autistico che si manifestano nell'incapacità di: 1) comprendere la mente altrui (*teoria della cecità mentale*), di interagire emozionalmente, con una compromissione dei processi di simbolizzazione, deficit del linguaggio, deficit della cognizione sociale (Zappella, et al., 2013, p. 2) cogliere lo stimolo nel suo complesso (il *deficit della coerenza centrale*); comportamenti stereotipati, causati dal *deficit delle funzioni esecutive*, a cui possono associarsi disturbi del sonno, aggressività (anche autodiretta), fobie e disturbi dell'alimentazione (Gison, Bonifacio, Minghelli, 2012, p. 19).

Infatti, si riscontrano (soggetti) iper o ipo-sensoriali, che possono produrre risposte abnormi con connotazioni di emozionalità negativa. L'ipersensibilità può generare imprevedibili gesti di paura o rabbia e contribuire ad un repertorio al freddo. L'iperattività è un altro sintomo frequentemente associato: i bambini autistici, infatti, presentano molto spesso labilità attentiva e condotte auto ed etero-aggressive.

L'investimento educativo-inclusivo deve presupporre una progettualità d'interventi pedagogico-didattici strutturati per profili situati, individuali e di contesto, in ottica multidimensionale ed interdisciplinare, incentrata su quadri clinico-anamnestici individuali e sull'analisi situata di contesto.

**Tabella 1-2-3 SEZIONE GENERALE SINOTTICO ESPLICATIVA - PER COMPETENZE**

**Tabella 1 Sinottico Esplicativa - COMPETENZA COMUNICATIVA**

FAMILIARI INTERPRETATIVO	AREA CLINICO ANAMNISTICA			AREA DIDATTICO-VALUTATIVO-PROGRAMMATICA			
	DEFICIT DI COERENZA CENTRALE	SCALA SALEXAGONE	PROFICOLETO IN RISPONSO	AREA	OGGETTI	STRATEGIE	APPRETO
DEFICIT DI COERENZA CENTRALE	COMBINARE-GIOCOE -d510 -d515 -d525 COMBINARE- GIOCOE -d530 -d535 -d545 CONVERSAZIONE E USO DI STRUMENTI E PINCIE -d550 -d555 -d560	ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) ADOS-2 (Autism Diagnostic Interview-Revised) GARS ( Gillberg Autism Rating Scale) PEP-R (Psycho Educational Profile- Revised) PEP-3 (Psycho Educational Profile- 3) VABS (Visual Adaptive Behavior Scales) STAT (Screening Tool for Autism in Two- Year Old)	TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children) TED (Temple d'Exchange of Development) CBT (Cognitive Behavior Therapy)	A1	Comunicare attraverso messaggi verbali	1. TURN-TAKING	1a 1b
				A2	Comunicare attraverso messaggi non verbali	2. SCHEMI Model (Social Communication Interaction Regulation Transactional Support)	2a 2b
				A3	Comunicare attraverso messaggi scritti	3. SCHEMI-AZIONE FACILITATA	3a 3b
				A4	Scienze discussione	4. PECCE (Picture Exchange Communication System)	4a 4b
				A5	Utilizzare strumenti e tecniche di comunicazione	6. VOCCA (Visual Output Communication Aids)	6a 6b
				A6	Esporre un contenuto		
				A7	Sviluppare l'attenzione comunicativa		
				A8	Sviluppare cognizioni comunicativa		
				A9	Sviluppare comunicazione in setting differenti		
				A10	Avviare, mantenere e terminare uno scambio conversazionale		

**Fig. 1. Sezione generale sinottico esplicativa per competenza comunicativa (De Giuseppe T., 2015, p. 248, in Corona F., Autismi: fenomenologia degli artefatti cognitivi, Aracne, Roma**

L'investimento educativo nella gestione delle emozioni rappresenta una risposta adeguata per la promozione delle competenze sociali e prosociali, fondamenti basilari di processi d'inclusività sistemica di contesto, intesi quali sistemi procedurali di interrelazione, funzionali alla costruzione di contesti inclusivi.

Favorire lo sviluppo di una comunità educante inclusiva, attraverso la gestione affettiva e motivazionale, può rendere gli individui consapevoli di percezioni, emozioni e desideri.

I punti chiave, per intervenire sulla comunità educante e favorirne il benessere, per lo psicoterapeuta americano del '900 Erickson (1982) sono sette: la risorsa compagni di classe; l'adattamento come strategia inclusiva; le strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi; i processi cognitivi e stili di apprendimento; la meta-cognizione e il metodo di studio; le emozioni e le variabili psicologiche nell'apprendimento; la valutazione, verifica e feedback (Zambotti, 2015).

**Tabella 2 Sinottico Esplicativa - COMPETENZA SOCIALE**

FAMILIARI INTERPRETATIVO	AREA CLINICO ANAMNISTICA			AREA DIDATTICO-VALUTATIVO-PROGRAMMATICA			
	DEFICIT PRIMARIO NELLA RELAZIONE INTERPERSONALE MENTE ENATTIVA	SCALA SALEXAGONE	PROFICOLETO IN RISPONSO	AREA	OGGETTI	STRATEGIE	APPRETO
DEFICIT PRIMARIO NELLA RELAZIONE INTERPERSONALE MENTE ENATTIVA	INTERAZIONE INTERPERSONALE (interazioni interpersonali direzionali) -d710 -d730 Relazioni Interpersonali (RICI) -d730 -d740 -d740 -d750- d760 RELAZIONI E SOSTEGNO SOCIALE -c310 -c315 -c320 -c325-c340 -c345 - c355-c360	CARS (Childhood Autism Rating Scale) ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) ADOS-2 (Autism Diagnostic Interview-Revised) GARS ( Gillberg Autism Rating Scale) PEP-R (Psycho Educational Profile- Revised) PEP-3 (Psycho Educational Profile- 3) VABS (Visual Adaptive Behavior Scales) STAT (Screening Tool for Autism in Two-Year Old)	TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) TED (Temple d'Exchange of Developpen ent)	B1	Sviluppare capacità relazionali interpersonali generali	1. ISTRUZIONI DAL VIVO	1a 1b
				B2	Sviluppare capacità relazionali interpersonali particolari	2. STORIE SOCIALI	2a 2b
				B3	Sviluppare una buona relazione con coloro che forniscono sostegno sociale	3. ROLE PLAYING	3a 3b
				B4	Comprendere emozioni e pensieri propri e altrui	4. VIDEO MODELING	4a 4b
				B5	Conoscere e rispettare le principali regole di convivenza sociale	5. AGENDA SOCIALE	5a 5b
				B6	Rispettare l'ambiente, gli amici, i materiali propri e altrui	6. LETTURA SOCIALE	6a 6b
				B7	Diventare consapevoli delle conseguenze dei propri comportamenti	7. SAS MODEL (Sviluppo delle Abilità Sociali)	7a 7b
				B8	Sviluppare le funzioni esecutive		
				B9	Comprendere le azioni		
				B10	Comprendere gli scopi in base ai quali vengono attuate le azioni		

**Fig. 2. (sinottico esplicativa per competenza sociale) – De Giuseppe T. (2015), p. 248, in Corona F., Autismi: fenomenologia degli artefatti cognitivi, Aracne, Roma (2015)**

Tra le sette evidenze formative, le variabili emozionali rappresentano il fulcro fondante dell'educativo, che connesso all'aspetto motivazionale determinano l'elemento generatore dei processi d'apprendimento e di socializzazione.

L'attribuzione di percezione emozionale, connessa alla condizione dell'essere umano in quanto tale, rappresenta la visione darwiniana, superata da prospettive associabili ai contesti, in ottica di correlazione, diversificazione emozionale e possibile programmazione del riadattamento affettivo-nervoso (Tomkins, Silvan, Messick, 1963; Ekman, 1999). Il metodo standard di confronto emozionale (Ekman, 1999), consente di giungere ad una distinzione sostanziale tra emozioni universali, primarie/di base, ed emozioni di prospettiva contestuale, secondarie, con alto valore di *indessicalità*, rappresentato da atti, gesti e simboli che definiscono l'intelligibilità emozionale. Le prime, sono rappresentate da: felicità, tristezza, rabbia, paura, sorpresa, disprezzo e disgusto (Gerrig, Zimbardo, 2013, pp. 272-275). Le seconde, generate dal confronto differenziale con gli altri e che determinano una definizione identitaria, si sviluppano dai 18 mesi. Esse sono: empatia, orgoglio, senso di collera, invidia (Gerrig, Zimbardo, 2013, p. 275). Ad arricchire l'identificazione degli stati espressivi emozionali vi sono gli studi inerenti le forme prossemiche di comunicazione non verbale, su cui si fondano modelli sistemici di correlazione concentrica. Le emozioni, in tale ottica, rivestono un ruolo di risposta adattiva, caratterizzata da una *catena complessa di eventi* (Plutchik, 2001). Gli anelli concatenati sono costituiti da: valutazione cognitiva dello stimolo; esperienza soggettiva; eccitazione fisiologica; impulso dell'azione e comportamento manifesto. L'evoluzione delle emozioni primarie consente la sopravvivenza della specie; ogni emozione primaria, quindi, agisce per permettere la sopravvivenza identitaria. L'*intensità della sensazione* rappresenta una risposta adattiva, connessa agli stati d'animo e ai vari punti di intensità; può variare tra l'essere intensa o debole e generare forme estreme, come la rabbia/collera/furore, o forme deboli, espresse in fastidio/irritazione. Esiste, inoltre, una *somiglianza*, tra emozioni, ad esempio tra paura e spavento, rabbia e disgusto, ma anche una *sostanziale polarità*, che spinge le emozioni ad essere esperienze di natura bipolare, coppie di opposti. Le teorie che seguono la *prospettiva evolutivista funzionalista* vengono superate dagli approcci teorici *cognitivisti e socio-costruttivisti* (Galati, 2002). Fu dimostrata l'attivazione dell'emozione fisiologica (*arousal*), attraverso processi cognitivi d'attribuzione del significato e l'influenza dei fattori cognitivi e psicologici (Schachter, Singer, 1962), attraverso cui l'individuo dà espressione alla sua motivazione. Fino ad allora le emozioni erano identificate come *passioni*, contrapposte ai fattori cognitivi. Si parla di *situazionalità dei significati*, in quanto le emozioni cambiano al modificarsi dei significati: la consapevolezza delle emozioni provate in situazione, consente un dosato, controllato e gestito impegno emozionale. Un tale processo genera, da un lato, la definizione dell'aspetto *dinamico e componenziale* delle emozioni, con una corrispondenza tra impressione emozionale e espressione manifestazione; dall'altra, l'aspetto *dimensionale*, determinato dalle continue variazioni e diversa intensità (Plutchik, 2001).

Al *contesto relazionale* si richiama lo psicologo neozelandese Trevarthen (1998), che ha definito le emozioni quale *strumento comunicativo innato*, funzionale allo sviluppo dell'intelligenza comunicativa e all'adattamento. L'evidenza teorica posta sul *contesto sociale*, punta alla valorizzazione delle emozioni nello



sviluppo e nel riconoscimento del linguaggio, della morale e delle credenze. Le emozioni, in quanto fattori d'interazione sociale (prospettiva socio-costruttivista) possono essere previste attraverso l'analisi dei fattori sociali, senza ricorrere all'aspetto biologico-genetico, in quanto ogni cosa viene appresa e non esiste nulla di innato (Galati, 2002).

L'esperienza è intensa di rievocazioni emozionali, dalla cui memorizzazione dipende la velocità e intensità dell'individuazione e del riconoscimento. Una emozione (teorie socio-relazioniste) è sempre ubiquitaria e continua (Fogel, 1993): ogni individuo è *emozione continua*, (*Modello BS*) nel senso che è sempre emotivamente ed affettivamente attivo, la variazione è nell'intensità dell'esperienza emotiva (Cervi, Bonesso, 2008) ed in quanto tale è in grado di relazionarsi ed integrarsi. Il trasportare fuori, lo smuovere scuotendo stati d'animo e corporeità, a tal punto da modificare visioni individuali e collettive, fino ad agire sul clima sociale è il senso profondo attribuito all'*emotionem*, dal latino *emotus* – emovere. Le emozioni, infatti, sono connesse al sistema nervoso della vita vegetativa, all'ipofisi e al sistema ormonale, al movimento con il coinvolgimento del sistema muscolare, ma anche alla razionalità intesa come pensiero cosciente, alla fantasia e alle sensazioni, e pertanto, favoriscono l'attivazione di decisioni ed atti, finalizzati prevalentemente allo spirito di conservazione del sé (o all'adattamento...). La loro attivazione rallenta il pensiero logico complesso, generando azioni di semplificazione e/o generalizzazioni, con un rischio di incorrere in forme di amplificazione di pre-giudizi o scarsa valorizzazione di sensazioni. Ciò potrebbe generare azioni che si collocano antipodicamente tra la fuga, la decisionalità reattivo-aggressiva, o diversamente, in un avvicinamento cautelato rispetto a eventi-stimolo. Nella necessità di armonizzare emozione e pensiero, si colloca il concetto di interdipendenza tra emozionalità, corporeità e pensiero, di cui parla Goleman (1995), espressione delle connessioni esistenti tra l'amigdala e la neo-corteccia cerebrale, pensiero e sentimento, razionalità e emozionalità. La memoria di lavoro, che è collocata nella corteccia prefrontale, viene inficiata dai circuiti emozionali, che la connettono al sistema limbico, e generano elettricità neurale statica. Quanto avviene nella psiche genera un conflitto inter-azionale, si ripercuote consequenzialmente sulla elaborazione cognitiva, sul tono muscolare, sulla regolarità respiratoria e sulla frequenza cardiaca. Pertanto, un stato psicologico sofferente, espressione di dis-equilibrio emotivo, genera la difficoltà di ascolto, di riflessione, di concentrazione, con una compromissione dell'apprendimento (Bloom, 1994). Il riconoscimento delle emozioni, che svolgono un ruolo centrale nella conoscenza di sé e nell'acquisizione di self-esteem, implica la comprensione delle cause originarie, da cui dipende la gestione e l'eventuale modifica delle stesse, in modalità riadattata, anche inconsapevole. Inoltre, poiché l'emozione, si manifesta in specifiche aree del corpo, l'acquisizione di metodologie conoscitive di auto-osservazione risulta molto utile nel fronteggiare la complessità delle quotidiane situazioni emozionali da gestire. Aspetto questo da cui una scuola inclusiva non può prescindere, attraverso la pedagogia dell'evocazione. La capacità di adeguamento/modifica strutturale del sistema nervoso ci riconduce al concetto di adattabilità (Berthoz, 2013), volto alla costruzione e individuazione di soluzioni alternative, vicarianti. Da ciò deriva la vera sfida dell'apprendimento e dell'insegnamento, quale processo vicariante, che consiste nell'individuazione di metodi adeguati ad ogni cervello, dunque, al singolo indi-

viduo. In linea al principio della *vicariance*, la teoria e pratica pedagogica della gestione mentale, (de La Garanderie, 2005) afferma che i comportamenti pedagogici individuali sono la diretta conseguenza di abitudini evocative, messe in atto dal singolo, per la codifica e decodifica di messaggi e contenuti della conoscenza. L'introspezione pedagogica induce alla elaborazione cognitiva responsabile che supera l'intuizione per accogliere e ri-elaborare il profondo significato interiore connesso al sentire individuale, l'incorporeo. Si tratta di investire in traiettorie non lineari, che si sostanziano sia di elementi fisiologici, biologici sia un insieme di caratteristiche peculiari connesse alla modalità di, pensare, agire, sentire e percepire.

Il *processo di alfabetizzazione emotiva* consente di riconoscere le emozioni, modificare attraverso la trasformazione dei pensieri, dominarle in caso di negatività e creare delle modalità di azione differenti, rimodulate alla situazione da gestire. È quindi importante utilizzare pensieri alternativi consoni alla realtà in cui si trovano. Risulta, dunque, efficace saper regolare le proprie emozioni al fine di attribuire un'adeguata forma emotiva, a fronte di un evento saliente, per evitare sia processi di *iper-regolazione emotiva*, (corrispondenti) controllo rigido e costante dell'esperienza vissuta, sia di *iporegolazione emotiva*, (omologabili al) controllo istintivo nell'esperienza (Gerrig, Zimbardo, 2013, p. 277). La regolazione delle emozioni è un processo che si perfeziona col tempo e necessita d'interventi educativi, volti ad incrementare il riconoscimento delle proprie manifestazioni e al perfezionamento delle relazioni empatiche, sociali e di autocontrollo. Tali azioni favoriscono un benessere psicofisico e contestualmente la motivazione, lo svolgimento dei processi cognitivi e lo sviluppo di abilità interpersonali, funzionali all'acquisizione di competenze sociali e prosociali. Le emozioni da gestire senza essere represses, consentono l'avvio di processi di *consapevolezza per esperienza*. Il conoscere le possibili reazioni mentali, attivate con il tramite di sollecitazioni episodiche esterne e percorsi alternativi di riadattamento emozionale, consente di prevenire emozionalità disadattive. Attraverso la *Terapia Razionale Emotiva*, si investe nel riconoscimento sia dell'evento attivante, sia del pensiero conseguente, sia della concatenazione di reazione emotiva e comportamenti conseguenti. Tutte le nostre esperienze emotive costituiscono un *alfabeto emotivo*, in base ad una tipologia d'intervento ereditata dagli studi psicoterapeutici americani degli anni '70, ed in particolare dal percorso di *Rational Emotive Behavior Therapy*, RET (Ellis, 1962; Neenan, Dryden, 2006), efficace per bambini che presentavano disturbi nel comportamento.

Per promuovere azioni inclusive, le azioni didattiche su cui vanno incentrati i percorsi di autoconsapevolezza e autoriflessività metacognitiva, vanno indirizzati al raggiungimento dell'autorealizzazione, nel riconoscimento e soddisfacimento dei bisogni, per un sistemico benessere e qualità della vita. Infatti, la formazione della persona, avviene attraverso relazioni costanti, da cui si generano contesti, rappresentati da una rete integrata di socialità, un insieme di anelli concatenati, strutture concentriche, una inclusa nell'altra, che si struttura in quattro livelli sistemici: Micro, meso, eso e macro (Bronfenbrenner, 2002), che generano una *cultura sistemica*, con reciprocità sostanziale d'interdipendenza, volta alla valorizzazione delle parti nel tutto e del tutto per le parti.

*Il Microsistema* è la situazione basica, in cui un individuo per la prima volta si relazione in famiglia, a scuola o tra i coetanei. La relazione tra i singoli ambienti



determina il *mesosistema*. L'*Esosistema* è il contesto nel quale le relazioni della famiglia, tra i coetanei e quelle a scuola, si identificano ad un livello superiore, ovvero nelle condizioni di vita e di lavoro, nel quale il nostro sviluppo viene fortemente condizionato. Il *Macrosistema* è influenzato dall'*esosistema* ed è costituito dall'interazione delle politiche sociali e dei servizi socioculturali (Camaioni, 2007, p. 20).

Con tale premessa, la costruzione di una società sana deve fondarsi sul valore insostituibile della reciproca valorizzazione. Impegnarsi a custodire il valore della persona, rappresenta un focus pedagogico formativo fondamentale, al fine di contribuire ad un sano sviluppo individuale e collettivo. Favorire il benessere nel contesto di crescita rappresenta una sfida che la comunità educante, rappresentata dalla scuola, dalle famiglie e dal territorio (Guido, Verni, 2007, p. 23), deve affrontare in ambito educativo, con l'intento di dar vita ad interventi di miglioramento collettivo e individuale di vita ed una collocazione qualitativa all'interno della società.

Una scuola inclusiva è incentrata sul miglioramento organizzativo-progettuale d'inclusività, intesa come insieme delle condizioni, che favoriscono il raggiungimento sistemico di benessere individuale e collettivo. C'è differenza tra interventi di *didattica integrata* e di *didattica inclusiva* (Huber, 2005): la prima, rappresenta la comprensione degli studenti in situazioni educative predefinite, presuppone interventi sull'esigenza del singolo e poi sul contesto ambientale. In tal caso, l'importanza assegnata al contesto rappresenta un elemento che discorda con la visione prioritaria di focus sul singolo, quale elemento avulso dal contesto. L'importanza della *didattica inclusiva*, invece, si colloca, sostanzialmente nella valorizzazione socio-educativo-formativa del contesto, su cui è necessario agire con percorsi/azioni volte non esclusivamente all'educativo, in senso stretto, ma ai contesti sociali, politici e culturali, connessi ai tempi.

L'analisi degli studenti, in tal caso, passa dalla sistematica osservazione delle potenzialità e competenze degli studenti, strutturate temporalmente e situate per contesto, volte a progettare ed attivare interventi educativo-formativi di contesto, volti a favorire il benessere e la qualità della vita. Un rapporto dialettico incentrato sulla valorizzazione dei punti di forza, rappresenta la leva vincente su cui incentrare azioni didattiche di potenziamento dell'autostima. Inoltre, il vivere l'esperienza formativa come costrizione rappresenta l'elemento di rottura di motivazione positiva all'azione, che sfocia in atteggiamenti di negatività. Il coinvolgimento emotivo costituisce la strategia vincente di attivazione della motivazione al sapere, quale necessità di conoscere. La motivazione muove i processi affettivi, che generano a loro volta interesse e curiosità ad un agire esplorativo-formativo, volto allo sviluppo positivo del sé.

Nell'essere umano si intersecano la complementarità tra interiorità ed interrelazione, in processo di riconoscimento collocato tra le traiettorie della relazione sociale e valoriale interiore, spinta dalle percezioni sensoriali, emozionali e motivazionali. Tra la persona e la relazione è insita una dinamicità empatica, in perdurante interconnessione orizzontale, priva di gerarchizzazioni: l'una non può esistere senza l'altra. Deriva che, la socialità della persona, in ogni sua forma, costituisce il fondamento euristico della società ed è su di esso che la scuola deve porre le fondamenta progettuali dei processi inclusivi.

## 2. Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta

Il bisogno sociale di una gestione emozionale, con controllo delle pulsioni, accrescimento delle motivazioni, gestione (Beck, 2000) di potenziali derive delle conflittualità, interiori e di contesto, (Gordon, 2014) in discriminazioni o omologazioni, colloca l'educativo in una posizione di rilievo formativo. Si tratta di attivare semplessi (Berthoz, 2011) ed ecologici processi di sviluppo (Bronfenbrenner, 2002) incentrati sulla pro-socialità sistemica, attraverso la riscoperta degli spazi graduali di relazionalità, finalizzati alla formazione di persone flessibili ai valori complessi (Schön, 1973, Galli, 2006; Morin, 1993) di società liquide (Bauman, 2003).

Gli stati negativi sono causati dalle convinzioni irrazionali su cui si può intervenire in favore del benessere emotivo. Da ciò ne consegue la necessità di acquisizione di un modalità di pensiero scientifico, aperto al cambiamento e flessibile (Corona, 2014, p. 52).

Consapevoli dell'opportunità di sviluppo, connessa al ribaltamento/flipped (Bergmann, Sams, 2011), i nuovi *profili identitari complessi* devono essere capaci di ri-conoscersi portatori di identità plurale, radicata nel: 1) self-esteem (Cooper-smith, 1967); 2) autoefficacia percepita (Bandura, 2001); 3) *ri-conoscimento* di sé (Derrida 2008; Ricoeur, 2005), nel confronto con l'altro; 4) comunità (Lewin, 1948), sistema (Orford, 1995), ecologico (Kelly, 1966). Infatti, nel processo di ri-conoscimento, come conoscenza rimodulata e modificata nell'incontro con l'altro, si produce un percorso di autoconsapevolezza del sé. Inteso sia come soggetto individuo e sia come sé-comunità, l'identità plurale si promuove attraverso un investimento educativo nello sviluppo della percezione d'autostima e d'autoefficacia, in un percorso comunitario sistemico, in cui si ri-conosca prioritariamente l'interdipendenza tra elementi e la finalizzazione ecologica di processi di benessere e qualità della vita, volti alla valorizzazione vicariante delle parti e del sistema.

Secondo Ellis (1995) *"... ciascuno è responsabile del proprio destino emozionale, con il tramite dell'esercizio ripetuto, gli homework assegnati dal terapeuta possono modificare lo stato emotivo disfunzionale"* (Corona, 2014, p. 52).

Le carenze di capacità emozionale, dunque, possono essere incrementate attraverso l'attivazione di percorsi pedagogico-didattici di potenziamento dell'intelligenza emotiva, che devono investire nell'acquisizione dell'autoconsapevolezza emozionale, (Goleman, 1995). Sull'autoconsapevolezza si fonda il controllo delle emozioni (Mayer, 2014), utile per *"...riprendersi molto più velocemente dalle sconfitte e dai rovesci della vita"* (Goleman, 2013, p. 64), ma anche per riconoscere le emozioni altrui, al fine di evitare il costo della egoistica sordità sociale, generata dalla sordità emozionale. L'acquisizione di empatici stili comportamentali costituiscono gli elementi modellizzanti di base d'ogni forma d'altruismo, su cui un sano sistema sociale deve fondarsi. Altro aspetto su cui concentrare l'azione didattica è la promozione della motivazione. *"Il controllo emozionale la capacità di ritardare la gratificazione e reprimere gli impulsi – è alla base di qualunque tipo di realizza-*





zione” (Goleman, 2013, p.65). Lo sviluppo della capacità di “flusso” consente di fronteggiare ogni situazione e ottenere efficacia nei risultati.

L’investimento promozionale in competenze prosociali empatiche, implica una trasversalità d’azione, che coinvolge competenze sociali, emotive (Salovey e Mayer 1990), comportamentali e morali, volte al benessere e alla prevenzione anche delle condizioni di disagio. Tuttavia, *“L’arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di dominare le emozioni altrui”* (Goleman, 2013, p. 65), in una mediazione di pensieri ed azioni.

Attraverso azioni, macro-eso-meso micro, didattico-progettuali, in modalità flipped inclusion, proposte nella ricerca in atto presso l’Università di Salerno, si prova a coniugare il senso del ribaltamento proprio della flipped learning all’apprendimento di sistema.

Seguendo gli approcci computazionali (Gilbert, Troitzsch, 2005), che presuppongono una proceduralità per livelli sistemici di complessità, è possibile operare interventi didattici inclusivi, che si avvalgono della trasposizione dell’apprendimento a livello di sistema (Alberici, 2002). Si tratta di investire in livelli di apprendimento diversi ma complementari: learning society (Stiglitz, Greenwald, 2014), intesa come una società conoscitiva, che apprende, attraverso l’acquisizione di capacità previsionali e risolutive di problematiche, per affrontare la complessità ed il cambiamento; learning organization, l’organizzazione conoscitiva, incentrata sull’agire in rete, interconnettendo intelligenze nodali, autonome nel funzionamento; in ottica di life long learning, apprendimento per tutta la vita, per affrontare risolutivamente situazioni emergenti.

La ricerca investe nell’attivazione di uno studio pilota volto ad individuare le potenzialità del ribaltamento di visioni e prospettive sia che individuali che di gruppo, *ma anche sulle eventuali* modifiche indotte nel confronto tra stili d’apprendimento, *cognitivi*, osservati non dal punto di vista della struttura, ma della *tipologia della personalità* (Guilford, 1980). L’investimento prioritario nel valore degli *stili d’attribuzione o locus of control*, consente di valutare la percezione di autoefficacia e l’autostima, alla base della motivazione all’agire. La progressiva complessità di problematiche da gestire nelle azioni di gruppo sono suddivise per livelli. Esse rappresentano il campo di confronto, finalizzato alla gestione, mediazione risolutrice di problematicità e potenziali cause di conflittualità connesse a visioni diverse, attraverso azioni strutturate in un reciproco processo di conoscenza e attribuire di senso. Si punta, dunque, a comprendere il modo di percepire, ricordare e pensare, ma anche al come apprendere (Boscolo, 1986), immagazzinare, trasformare e utilizzare le informazioni (Kogan, 1971) e sul quanto tutto ciò possa essere influenzato dagli aspetti cooperativi e socio-affettivi.

Altro elemento di interesse della ricerca è la modalità didattica con cui attivare percorsi di potenziamento dell’*empowerment* (Piccardo,1995), *la cooperativa reciprocità interdipendente e positiva*, a partire dalla micro-comunità classe.

Si investe nell’individuazione della situazione-problema e in un apprendimento per problema, operando scomposizioni di «... *problemi complicati in sottoproblemi più semplici grazie a moduli specializzati*» (Berthoz, 2011).

I dati rilevati nella ricerca indiziaria – sperimentale *“Flipped inclusion tra impianto teoretico e sperimentale dell’aula aumentata”* sono volti a valutare i cambiamenti proattivi e prosociali (Roche, 1995), prodotti sia dalle interazioni promosse con percorsi didattici, che si avvalgono di contesti formali ed informali,

sia da un agire didattico indiretto, volto a favorire la risoluzione di problematiche presentate per stadi di complessità crescente. Si intende comprendere il valore dell'interazione incentrata sulla progettazione, sperimentazione, valutazione individuale e cooperativa, che avvalendosi di *una* costruzione sociale dell'apprendimento (Berkeley G., 1998) valuta progressivamente il *miglioramento di sistema*.

Il progetto di ricerca segue una ricorsività modulare ciclico-tassonomica (Bloom, 1964) e 4 progressive-cicliche fasi di costruzione/decostruzione (Culler, 1983): Esplorare – *Problem Finding/Setting/Analysis* (Getzsel, 1982); 2) Ideare – *Creative Thinking* (Gordon, 1961); 3) Progettare – *Decision making* (Baker et al. 2002); 4) Sperimentare – *Problem solving* (Dunker, 1945), matrice (EIPS).

Si segue la logica della didattica semplice (Sibilio, 2014) con un apprendimento per problemi scomposti, 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) attraverso attività strutturate in modalità flipped learning (Bergmann e Sams, 2011), ma volte al *problem solving*. Ad azioni di ricerca esplorativa individuale – *key* (Goffman, 1974), ipotesi di intervento-*frame* e progettazione strutturata – *framing*, seguirà il momento esperienziale sperimentale di condivisione cooperativa dei *frame work* progettuali individuali. Essi, in quanto nuovi prompting, della fase cooperativa di microgruppo generati dalla ricerca azione individuale, determineranno nuove input (*key*), che in modalità ricorsiva ed alternata riprodurranno la modularità EIPS, presentate precedentemente.

Fasi EIPS	Forme di apprendimento	Struttura metodologica delle azioni didattiche	Strutture delle attività
<b>ESPLORARE</b> è la fase della raccolta esplorativa generata da situazioni stimolo considerate motivanti, su cui si avviano ricerche di informazioni, volte alla creazione di una lista delle priorità di ciò che intralcia il processo di miglioramento	Fase dell'apprendimento per investigazione - inquiry learning (Kuhn et al., 2000),	PROBLEM FINDING Setting/Analysis (Getzsel, 1982)	key
<b>IDEARE</b> produce la definizione del Problem setting ed analysis, 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 fonda sull'ampliamento delle informazioni e l'avvio di un processo disaggregazione metodologica dei problemi in principali e secondari da gestire.	Fase dell'apprendimento per scoperta - discovery learning (Bruner, 1961),	CREATIVETHINKING (Gordon, 1961);	frame
<b>PROGETTARE.</b> 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	Fase dell'apprendimento per padronanza - mastery learning (Bloom, 1972),	DECISION TAKING, l'agire è inteso come sottoporre a sperimento una struttura progettuale nella quale sono state individuate le priorità problematiche da affrontare e risolvere	framing
<b>SPERIMENTARE</b> 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).	Fase dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 2006)----- per problemi scomposti (Berthoz, 2011) Experiential learning	PROBLEM SOLVING (Dunker 1945), attività strutturate in modalità flipped learning (Bergmann e Sams, 2011).	framework

Fig. 1. FASI EIPS della Flipped Inclusion fasi d'apprendimento e strutture metodologiche didattiche



Le fasi riproducono progettualmente e didatticamente, sia nella modalità progettuale top-down (Gadomski, 1994), sia nella modalità bottom-up, transpongono didatticamente (Perrenoud, 1998, Chevallard, 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.

Un agire didattico strutturato in modalità top down (Gadomski, 1994) per fasi cooperative di livello, può perseguire efficaci obiettivi trasformativi (Mezirow, 1989). Le progettualità didattiche sono strutturate in moduli ricorsivi ed alternati, per livelli individuali, micro, eso, meso, macro ecologico-sistemici (Bronfenbrenner, 2002) trasposti (Chevallard, 1985) didatticamente. I per-corsi in flipped inclusion si esplicano attraverso l'applicazione integrata dei metodi e strategie didattiche inclusive, in progressive e cicliche fasi di costruzione/decostruzione (Culler, 1983) positiva.

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 per-corso 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 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 *frame work= 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*.

FASI DEL PROCESSO DI GESTIONE DELLE COMPETENZE EMOZIONALI			
ENVISIONING	EDUCATION	EVALUATION-EMPOWERMENT	EMPATHY
Definizione e aggiornamento costante di mission, vision, strategia e valori guida obiettivi e strategie	Investimento educativo nella promozione di processi di sviluppo delle competenze	Valutazione qualitative e quantitative, intesa come parte di un processo continuo anche autovalutativo e metariflessivo, funzionale alla rimodulazione dei processi e dei prodotti per favorire il miglioramento e l'autodeterminazione. La valutazione del valore e il valore di un programma non è il punto finale della valutazione, ma è parte di un processo continuo di miglioramento del programma	Investimento educativo nella partecipazione emozionale e nella interiorizzazione ed istituzionalizzazione di processi e pratiche di autovalutazione, in un approccio dinamico e reattivo volto a sviluppare ed accogliere cambiamenti.

Tab. 1. Applicazione didattica dell'analisi del frame

Ciò che non deve variare nella progettazione di contesti inclusivi è la logica strutturale del processo, ma decostruibile (Derrida,1972) in relazione ai bisogni, che rappresenta l'*invariabile* di un didattica trasformativa alla base di logiche formativo sociali, ma: *"...non c'è mai un unico modo per fare una cosa"* (Corona, 2012, p. 73), le alternative possibili sono connesse alle persone e ai contesti.

L'Assessment comportamentale (Garb, Lilienfeld, Fowler, 2008) della ricerca struttura le attività progettuali e didattiche investendo nella teoria del condizionamento operante del contesto (Bandura,1997); il valore educativo dell'azione-stimolo ambientale/simbolo/ reazione Mead, 1972); la teoria del frame – Frame Analysis (Goffman, 1974); sul programma di intervento precoce comportamentale, il tutto per promuovere l'interazione simbolica e la cooperazione.

L'analisi del frame presuppone la mobilità del self- autocoscienza e modifiche comportamentali connesse al condizionamento contestuale degli schemi interpretativi di inquadramento (frame), da cui si generano reti di reciprocità, su problematiche emergenti (framing) tra elementi non in gerarchica relazione di causalità. Le possibilità di scelta generano *forme motivazionali conflittuali* individuali (Festinger, 1998), connesse all'obiettivo che si intende perseguire, il che genera forme di avvicinamento allo scopo (*approach*) oppure di allontanamento (*avoidance*) dallo stesso (Castelli et al., 2004): tale processo determina i comportamenti mossi dalle emozioni. In particolare, il soggetto è inteso come portatore di soggettività), quale "titolarità dell'azione". Ciò significa che l'essere umano è impulsivamente indotto a valutare capacità ed opinioni, elementi cognitivi relativi al proprio comportamento e alle sensazioni connesse al proprio ambiente; in assenza di strumenti oggettivi, tende a porsi a confronto con gli altri. Le relazioni tra coppie di elementi possono essere non attinenti, non hanno nulla in relazione tra loro; o attinenti (dissonanza o consonanza cognitiva), se sono incongruenti e



l'inverso di un elemento quale conseguenza dell'altro, teoria conflitto cognitivo di (Festinger, 1998). La dissonanza può dipendere dalla logica interna della relazione; dal contrasto con norme culturali o con precedenti esperienze personali. La dissonanza si genera solo e nella messa in relazione concreta esperienziale personale nell'atto decisionale e pertanto una semplice discordanza è altra cosa. La sperimentazione del fenomeno della dissonanza dunque, avviene solo in correlazione ad una decisione da prendere e alle azioni post decisionali che coinvolgono la responsabilità diretta e le sue conseguenze. L'importanza della decisione sta nel fatto che fa terminare una situazione conflittuale quale espressione opzioni di scelta delle alternative possibili. La dissonanza può rientrare sia a livello comportamentale, revocando la decisione prese; sia livello cognitivo, rivalutando le alternative, determinando una sovrapposizione tra le alternative. È comunque molto persistente, in quanto vi è una notevole difficoltà nel cambiare comportamento e consapevolezza. La dissonanza può determinarsi a seguito di scelte condivise o di accordi subiti nel momento, in cui si è costretti ad assumere comportamenti non coerenti con le proprie cognizioni. L'induzione forzata di comportamenti ed espressioni può, tuttavia, essere soltanto acquiescente senza che produca un effettivo mutamento dell'opinione personale. La motivazione senza l'emozione è una potenzialità priva di meta, che si fonda su fattori interdipendenti in un processo di sviluppo e gestione delle competenze emozionali promossi per fasi di 1) *envisioning* obiettivi e strategie chiare promozione di competenze individuali e sociali; 2) *education*, intesa come educazione, valutazione e premialità di indirizzo; 3) *evaluation-empowerment* che presuppone una rimodulazione migliorativa di processi e prodotti (Fetterman, 1994); 4) *empathy* investimento formativo con interventi attivi di partecipazione emozionale (Gallesse, 2003).

TRASPOSIZIONE DIDATTICA DI FASI DELL'EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA (Mayer, 2014)			
Fase 1 Esplorare	Fase 2 Ideare	Fase 3 Progettare	Fase 4 Sperimentare
Ri-conoscere emozioni.	le caratterizzata dall'individuazione della relazione tra pensieri ed emozioni.	progettazione trasformativa meta-riflessiva dei pensieri disfunzionali.	rappresenta il momento sperimentale in cui attivare comportamenti che riflettano i nuovi pensieri rielaborati e le nuove sensazioni emozionali esperite (Mayer, 2014).

Tab. 2. Trasposizione didattica delle fasi di gestione emozionale

Insieme all'empatia, una delle forme primitive di manifestazione di contatto con gli altri è il *contagio*. Il docente va a generare il *contagio emotivo, come transfert emozionale* (Schwartz, 1964), con coinvolgimento motivazionale. La motivazione genera un legame tra impegno e bisogno, intrinsecamente connessi alla valorizzazione di sé. Ad interferire negativamente sulla motivazione vi sono elementi connessi alla convinzione personale di una incapacità di fondo che degenera in forme di impotenza a-reattiva, e scarsa fiducia nell'autorealizzazione e autostima (Pope et al., 1993).

Da una trasposizione didattica (Chevallard, 1985) delle 4 fasi dell'*educazione razionale-emotiva* è possibile ipotizzare la strutturazione di interventi pedagogico-didattici strutturati in EIPS.

<b>ESPLORARE</b>	PROMPTING	fornire stimoli sotto forma di prompt (aiuti) sintetici, percettivamente evidenti	Sono proposti contestualmente alla prestazione.
<b>IDEARE</b>	FADING	modificazione delle condizioni in cui il comportamento deve avvenire.	vanno necessariamente ridotti o modificati per favorire l'inserimento definitivo dell'abilità nel repertorio comportamentale della persona
<b>PROGETTARE</b>	MODELING videomodeling self modeling	proposta di esperienze d'apprendimento basate sull'osservazione di un modello e le modifiche osservate da nel comportamento	osservazione del comportamento di un soggetto che funge da modello.
<b>SPERIMENTARE</b>	SHAPING Modellaggio  CHAINING Concatenamento	rinforzo di comportamenti progressivamente più vicini al comportamento meta.  sequenze di comportamenti strutturati, per l'acquisizione di abilità complesse.	strutturazione di un programmazione di concatenamento delle componenti attraverso il rinforzo progressivo.

**Tab. 3. Struttura delle attività didattiche in educazione razionale emotiva**

Le azioni didattiche devono presupporre interventi mirati con ri-conoscimento e successiva ri-costruzione di episodi emotivi-stimolo, in fase di prompting, avvalendosi di una formulazione in stile socratico-evocativo. L'intento è quello di promuovere una meta-riflessione funzionale ad una modifica comportamentale, in relazione agli eventi stimolo, prima causali e successivamente strutturati dal docente. Infatti attraverso la trasposizione didattica di tecniche comportamentali (Denton, 1978) si avviano i percorsi formativi, partire da stimolazioni guidate (Prompting) a cui seguono progressive riduzioni d'aiuto (Fading); si investe in un apprendimento imitativo (Modeling) e in modellaggio (Shaping) e concatenamento (Chaining).



Effectiveness Training e didattica flipped inclusion			
ESPLORARE	IDEARE	PROGETTARE	SPERIMENTARE
Identificazione delle forme di conflitto	Definizione e valutazione delle possibili soluzioni al conflitto	Strutturazione e programmazione di azioni risolutive	Attuazione della risoluzione progettate.

Tab. 4. Trasposizione didattica di tecniche comportamentali

I *feedback* anche retroattivi devono essere rapidi, strutturati e funzionali allo scopo, perché si possa ricevere un riscontro (Skinner, 1978), in quanto il rapporto che c'è tra la soglia di concentrazione e quella di distrazione è minima. È necessario fornire stimoli-guida, continui, strutturati e controllati, tali da evitare il calo d'attenzione e motivazione, generando presenze assenti. In particolare, nella attuale società della conoscenza, iperstimolata dalla crossmedialità pressante e produttrice di una generazione dall'attenzione continua/parziale, il livello di motivazione ed il monitoraggio per la gestione dell'emozioni e delle conflittuali interiori e contestuali, rappresentano basilari elementi pedagogico-didattici su cui incentrare processi educativi di sviluppo ecologico sistemico (von Bertalanffy, 1968), strutturati per livelli di intersocialità funzionali ad un benessere di sistema. In tale ottica, il docente rappresenta la *caregiver*, *colui che si prende cura* di emozioni, motivazioni e controllo delle pulsioni interiori, per un giungere all'acquisizione delle competenze di gestione intersociale, manifeste per contesto. Per ogni fase è necessario azionare interventi di feedback retroattivi di modificazione, positivi e provare non solo per fare sintesi, ma per una ricognizione metacognitiva nella fase di debriefing, intesa quale valutazione finale di un processo (Morin, 1986). Infatti, è proprio nel riconoscimento delle emozioni e dei pensieri dannosi, che si colloca il potenziale trasformativo dell'apprendimento emozionale costruttivo, critico e consapevole.

Il docente nella promozione di input motivazionali deve compiere una scelta di campo tematico e di modalità progettuale, top down o bottom up (Gadomski, 1994), derivante dall'osservazione delle situazioni problema/sfida emerse dal contesto. Partendo da assunti di carattere generale relativi alle problematiche, alle emozioni e alle motivazioni contingenti individuali, va operata una scelta di progettuale e didattica di contesto, a cui vanno apportate interventi di compensazione anche con strumenti adeguati alla situazione. Utile è l'impiego di un kit didattico multimediale, il flipkit, consultabile sul sito [flippedinclusion.it](http://flippedinclusion.it), costituito da strumenti di mobile learning, software, mobile device, tools master, roleplay

game, game master. Infatti, l'investimento nell'apprendimento capovolto (flipped classroom), è finalizzato al superamento delle difficoltà relazionali, a partire dal confronto tra pari, nella condivisione di conoscenze co-costruite. In tale ottica, le conoscenze, condivise attraverso strumenti mediali, sono impiegate quali vettori di interrelazioni partecipate e rappresentano un'opportunità di scambio, confronto per una gestione socio-emotivo-relazionale.

Applicato per fasi, dunque, per gradi di complessità, la sperimentazione della flipped inclusion è stata strutturata per consentire flipped learning, attraverso l'utilizzo di *strumenti mediali* per la ricerca, la produzione multimediale nella fase di produzione in modalità capovolta, ma anche per facilitare le fasi di valutazione ed autovalutazione.

Nella flipped inclusion ci si avvale delle fasi che caratterizzano *l'ascolto attivo* (Gordon, 1991): 1) ascolto passivo, in cui ci si predispone alla comunicazione con il silenzio; 2) accoglimento, attraverso forme di comunicazione verbale e non verbale, di completamento del messaggio inviato per una esplicitazione della ricezione avvenuta; 3) L'approfondimento – in cui l'ascoltatore raccoglie tutte le informazioni per comprendere appieno l'argomento dell'interlocutore e chiede chiarimenti esplicativi, per una piena comprensione della posizione dell'interlocutore; 4) l'ascolto attivo è la fase che attesta la piena assimilazione e rielaborazione del messaggio ricevuto da parte dell'ascoltatore, attraverso la riproposizione personale all'interlocutore della comunicazione. È il momento determinante in cui sia attesa l'avvenuta interconnessione empatica, senza esternazione di giudizi di valore. Utile per favorire l'ascolto attivo è il *circle time* (Lloyd, Munn, 1998) uno spazio paritario d'ascolto, per gruppi di discussione su compito, promuovendo in un clima di conoscenza e riconoscimento attraverso la condivisione di pensieri, in una modalità d'interazione strutturata.

Le strategie comunicative, che si attivano, sono funzionali allo scopo di gestione sia della conflittualità, quale distanza tra posizioni; sia delle emozioni per controllo/consapevolezza emozionale anche in presenza di posizioni distanziate (Lewin, 1948). Per la gestione dei conflitti si fa riferimento alla struttura dell'*Effectiveness Training* (Gordon, 2014) ed una valutazione costante del processo di gestione conflittuale nella logica EIPS.

ASCOLTO				MESSAGGIO IN PRIMA PERSONA	PROBLEM SOLVING, PER LA RISOLUZIONE DEI CONFLITTI.
Ascolto passivo	Messaggi d'accoglimento	Espressioni facilitanti	Ascolto attivo.		
(silenzio) per facilitare la comunicazione e evitare barriere della comunicazione	con cenni di attenzione: non verbali e verbali	(incoraggiamenti valutazioni negative, coglie l'accettazione e la comprensione dell'insegnante per poter così giungere da solo alla soluzione dei suoi problemi. Tornando all'esempio precedentemente vediamo	Riflettere i messaggi ricevuti dagli studenti senza emettere messaggi personali, per consentire di farsi sentire l'allievo si sente oggetto d'attenzione, non subisce		

Tab. 5. Trasposizione didattica dell'Effectiveness nella didattica inclusiva





Nel promozione del contesto Gordon, che ripercorre nelle relazioni il valore attribuito da Rogers alla empatia, autenticità, comunicazione, all'accettazione, si investe nella promozione dell'autocontrollo, autofiducia, autodisciplina, creatività. In una tale ottica, si presuppone che, la condizione per l'auto-realizzazione consiste sia nella consapevolezza e libertà di scelta delle esperienze, nella valutazione autonoma di se stessi, quale capacità di svilupparsi, dunque, nel senso di autonomia, responsabilità e co-governabilità di contesti. È possibile impostare una relazione efficace, (Gordon, 1991) anche con gli studenti, ed una gestione delle dinamiche di classe, attraverso processi trasformativi di docenti ed studenti, in un rapporto di reciprocità diretta, basati sull'ascolto attivo, sulle modalità di relazione, responsabilità ed affidabilità reciproca.

Riprendendo le tecniche gordoniane si investe, il linguaggio dell'accettazione pertanto, nelle fasi si articola in quattro momenti.

TITOLO	Voci, suoni e canzoni
DESTINATARI	Alunni di 5 anni
DURATA	Un mese
COMPOSIZIONE CLASSE	20 alunni, di cui 1 autistico
SPAZI	Aula
STRUMENTI	Stereo cd, voci umane, strumento corporeo, registratore;
OBIETTIVI FORMATIVI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- migliorare le capacità di ascolto, concentrazione e memorizzazione delle voci umane;</li> <li>- superare la paura di essere sopraffatto da una voce umana;</li> <li>- discriminare la diversità dei suoni presenti in classe</li> <li>- discriminare la diversità dei suoni in rapporto al parametro dell'Altezza (suoni acuti e gravi)</li> <li>- creare situazioni di scoperta del suono, della voce e del corpo che suona</li> <li>- creare una situazione di scambio e interazione con l'insegnante e i compagni attraverso attività letite;</li> <li>- esplorare le potenzialità sonore del proprio corpo;</li> <li>- usare in sinergia vari linguaggi (verbale, sonoro/musicale, mimico/gestuale)</li> </ul>
AREA DELLA SOCIALIZZAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascoltare la voce dei compagni</li> <li>- Partecipare al circle time insieme alla classe</li> </ul>
PERCEZIONE Uditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltarsi in direzione della voce del compagno</li> <li>- Riconoscere e distinguere le voci dei compagni</li> </ul>
PSICOMOTRICITA'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza delle parti del suo corpo: orecchio</li> <li>- Riconoscere e indicare su una figura l'organo interessato</li> <li>- Riconoscere anche sui compagni le varie parti del corpo</li> </ul>
ABILITA' GROSSO MOTORIE	Sviluppare equilibrio statico e dinamico
ABILITA' FINO MOTORIE	Tracciare il contorno di un orecchio seguendo i tratteggi presenti sul foglio
ATTIVITA'	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disporre i bambini seduti in cerchio (circle time). Far parlare un compagno alla volta; ognuno dovrà rivolgersi a M. facendogli un complimento. Ogni volta che un compagno parla, l'insegnante chiederà a M.: "sei contento di cosa ti ha detto...?", "ti piace il suono della sua voce?". M. risponderà prendendo l'immagine di una faccina sorridente (il suono è piacevole) o triste (suono non piacevole)</li> <li>2. Registrare la colonna sonora del cartone animato preferito di M. (in base ai consigli dei genitori). Far ascoltare un pezzetto della sigla a M. con un volume basso. Chiedere a M. se vuole continuare ad ascoltare la sigla. Stavolta utilizzare un volume normale. Dopo l'ascolto di un altro pezzetto di sigla, chiedere a M. se vuole continuare ad ascoltare la fine della sigla, avvertendolo però che utilizzeremo un volume più alto. Se la risposta sarà affermativa, procediamo all'ascolto della sigla con volume alto; se la risposta sarà negativa, ritorneremo al volume precedente, ripetendo i tre passaggi tre volte al giorno.</li> </ol>
METODOLOGIE	Sarà centrale l'uso del corpo e della voce, strumenti importanti nell'esperienza musicale del bambino, pur stimolando il piacere della scoperta del suono, partendo dai suoni naturali della propria voce e del proprio corpo, fino ad arrivare a rendere piacevole la scoperta di altri suoni; utilizzeremo la tecnica del Circle time, per la promozione del benessere e dell'inclusione in classe, per favorire l'ascolto e l'attenzione e per favorire la partecipazione di tutti; le attività si svolgeranno attraverso lezioni individuali e di gruppo
VALUTAZIONE	valutiamo i progressi di M. in base alle sue risposte affermative ad entrambe le attività.

Tab. 6. Fasi trasformative per una relazione efficace di (Gordon, 1991)

Una didattica creativa trasformativa, che si fonda sulla stimolazione emozionale e l'educazione affettiva (De Bono, 2010) rappresenta la traiettoria non lineare di presa in carico delle differenze, per fronteggiare le esigenze e problematiche attraverso l'investimento educativo nel piacere di un apprendere in sintonia empatica. Va superato il limite dell'incomunicabilità tra universi emozionali, per evitare il limite di co-costruire percorsi esperienziali e nuovi saperi condivisi e mediati.

TITOLO	Voci, suoni e canzoni
DESTINATARI	Alunni di 5 anni
DURATA	Un mese
COMPOSIZIONE CLASSE	20 alunni, di cui 1 autistico
SPAZI	Aula
STRUMENTI	Stereo ed, voci umane, strumento corporeo, registratore;
OBIETTIVI FORMATIVI	- migliorare le capacità di ascolto, concentrazione e memorizzazione delle voci umane; - superare la paura di essere sopraffatto da una voce umana; - discriminare la diversità dei suoni presenti in classe - discriminare la diversità dei suoni in rapporto al parametro dell'Altezza (suoni acuti e gravi) - creare situazioni di scoperta del suono, della voce e del corpo che suona - creare una situazione di scambio e interazione con l'insegnante e i compagni attraverso il tema; - esplorare le potenzialità sonore del proprio corpo; - usare in sinergia vari linguaggi (verbale, sonoro/musicali e mimico/gestuale)
AREA DELLA SOCIALIZZAZIONE	- Ascoltare la voce dei compagni - Partecipare al circle time insieme alla classe
PERCEZIONE UDITIVA	- Voltarsi in direzione della voce del compagno - Riconoscere e distinguere le voci dei compagni
PSICOMETRICITA'	- Conoscenza delle parti del suo corpo: orecchio - Riconoscere e indicare su una figura l'organo interessato - Riconoscere anche sui compagni le varie parti del corpo
ABILITA' GROSSO MOTORIE	- Sviluppare equilibrio statico e dinamico
ABILITA' FINO MOTORIE	- Tracciare il contorno di un orecchio seguendo i tratti presenti sul foglio
ATTIVITA'	1. Disporre i bambini seduti in cerchio (circle time). Far parlare un compagno alla volta; ognuno dovrà rivolgere la M. facendogli un complimento. Ogni volta che un compagno parla, l'insegnante chiederà a M.: "sei contento di cosa ti ha detto ...?", "ti piace il suono della sua voce?". M. risponderà prendendo l'immagine di una faccia sorridente (il suono è piacevole) o triste (suono non piacevole) 2. Registrare la colonna sonora del cartone animato preferito di M. (in base ai consigli dei genitori). Far ascoltare un pezzo della sigla a M. con un volume basso. Chiedere a M. se vuole continuare ad ascoltare la sigla. Stavolta utilizzare un volume normale. Dopo l'ascolto di un altro pezzo di sigla, chiedere a M. se vuole continuare ad ascoltare la fine della sigla, avvertendolo però che utilizzeremo un volume alto; se la risposta sarà affermativa, procediamo all'ascolto della sigla con volume alto; se la risposta sarà negativa, ritorneremo al volume precedente, ripetendo i tre passaggi tre volte al giorno.
METODOLOGIE	Sarà centrale l'uso del corpo e della voce, strumenti importanti nell'esperienza musicale del bambino, pur stimolando la piacere della scoperta del suono; partire dai suoni naturali della propria voce e del proprio corpo, fino ad arrivare a rendere piacevole e la scoperta di altri suoni; utilizzeremo la tecnica del Circle time, per la promozione del benessere e dell'inclusione in classe, per favorire l'ascolto e l'attenzione e per favorire la partecipazione di tutti; le attività si svolgeranno attraverso lezioni individuali e di gruppo
VALUTAZIONE	Valutiamo i progressi di M. in base alle sue risposte affermative ad entrambe le attività.

Tab. 7. Esempio di programmazione didattica in presenza di alunni con disturbo dello spettro autistico-iperattivi

TITOLO	Alla scoperta del suono
DESTINATARI	Alunni di 5 anni
DURATA	Un mese
COMPOSIZIONE CLASSE	20 alunni, di cui 1 autistico
SPAZI	Aula, palestra
STRUMENTI	Stereo ed, registratore, tamburo, sonagli, piatti, xilofono, campanelli, chiavi, conchiglie, palline, etc.
OBIETTIVI FORMATIVI	- Sviluppare la sensibilità musicale - Discriminare suono/ rumore/ silenzio; - Scoprire il ritmo e la qualità del suono, attraverso il movimento del corpo - Abbinare la figura dello strumento al suono che produce - Migliorare la sensibilità ritmica, le reazioni riflesse, la capacità di attenzione.
AREA DELLA SOCIALIZZAZIONE	- Partecipare alle attività musicali insieme ai compagni
PERCEZIONE UDITIVA	- Distinguere il suono dal silenzio - Riconoscere e distinguere i suoni dei vari strumenti musicali
PSICOMETRICITA'	- Conoscenza delle parti del suo corpo: orecchio - Riconoscere e indicare su una figura l'organo interessato - Riconoscere anche sui compagni le varie parti del corpo
ABILITA' GROSSO MOTORIE	- Seguire il ritmo musicale coordinando braccia e gambe - Imitare le azioni dei compagni - Sviluppare equilibrio statico e dinamico
ABILITA' FINO MOTORIE	- Tracciare il contorno di uno strumento musicale seguendo i tratti presenti sul foglio
ATTIVITA'	1. In una stanza attrezzata con vari strumenti musicali (tamburo, piano forte, xilofono, sonagli, etc.), l'insegnante spiegherà al bambino come suonare gli strumenti, producendo il suono desiderato successivamente, sarà il bambino a suonare lo strumento musicale, mentre l'insegnante registrerà il suono prodotto; dopo l'utilizzo di ogni attrezzo, l'insegnante mostrerà al bambino l'immagine dello strumento che ha appena suonato. In un secondo momento, l'insegnante farà ascoltare al bambino il suono di uno strumento musicale che precedentemente ha suonato e l'alunno dovrà indicare l'immagine dello strumento interessato, riconoscendo il suono e attribuendogli la forte originaria. 2. In palestra, di sparare in cerchio tante sedie quanti sono gli alunni; quando la musica sarà attivata i bambini dovranno camminare intorno le sedie, seguendo il ritmo della musica (se la musica è lenta camminare piano; se la musica è più veloce, camminare più velocemente) nel momento del ritorno (lo musica più forte) i bambini dovranno camminare con le braccia alzate; quando la musica sarà fermata, i bambini dovranno sedersi. M. imporrà di distinguere il suono dal silenzio e i vari ritmi musicali anche osservando il comportamento dei compagni (per imitazione), che si siederanno nel momento in cui non c'è musica.
METODOLOGIE	laboratorio musicale e utilizzeremo la tecnica del Circle time, per la promozione del benessere e dell'inclusione in classe, per favorire l'ascolto e l'attenzione e per favorire la partecipazione di tutti; le attività si svolgeranno attraverso lezioni individuali e di gruppo
VALUTAZIONE	nella prima attività valutiamo i progressi di M. in base alle risposte positive, scegliendo lo strumento musicale giusto; nella seconda attività annoteremo su un registro tutte le volte in cui M. risponderà nel modo giusto alle domande musicali.

Tab. 8. Esempio di programmazione didattica in presenza di alunni con disturbo dello spettro autistico-ipoudattivi



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 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 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 nell'area riservata. Dall'osservazione dei repertori di abilità e difficoltà, l'assessment comportamentale (Garb et al., 2008), deriva la realizzazione di un programma di intervento precoce di tipo comportamentale, strategie di potenziamento dei comportamenti positivi e di decrescita dei comportamenti problematici.

Vengono proposti attività d'assessment comportamentale, che prevedono modalità di analisi: qualitativa delle abilità, quantitativa dei problemi comportamentali e funzionale. L'analisi qualitativa è effettuata tramite liste di rilevazione strutturate, a focalizzazione globale, con una valutazione sistematizzata e sequenziata delle abilità, priva di giudizi di valore. 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 comportamenti-meta positivi, sia su comportamenti-bersaglio (Moore et al., 2002).

PROCESSING - AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE																			
PROCESSING AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE																			
OSSERVATORE/OSSERVATO*:																			
RUBRICA A CONOSCENZE ED ABILITÀ				RUBRICA B COMPETENZE COMUNICATIVE				RUBRICA C COMPETENZE COGNITIVE E METACOGNITIVE				RUBRICA 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) SA COMPORRE FRASI CORRETTE					a) DESCRIVE LE AZIONI COMPIUTE					a) COMPRENDE IL RUOLO DEGLI ALTRI				
b) CONOSCE LE FASI DEL LAVORO					b) USA PAROLE ADEGUATE ALLA SITUAZIONE					b) È CONSAPEVOLE DELLE PROPRIE SCELTE					b) ASCOLTA GLI ALTRI				
c) SA SINTETIZZARE ED ELABORARE					c) SA ORGANIZZARE UN DISCORSO RELATIVO ALLA SITUAZIONE					c) SA RICONOSCERE IL PROPRIO SUCCESSO O INSUCCESSO					c) ACCETTA IL RUOLO E LE REGOLE				
d) SA RISOLVERE I PROBLEMI					d) SA INTERAGIRE					d) SA GIUDICARE					d) GESTISCE I CONFLITTI				
SUB TOTALE parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**					TOTALE Parziale**				
***TOTALE GENERALE																			

**Legenda PROCESSING AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE**

Compilare la tabella INDIVIDUALMENTE a fine percorso valutando il proprio "processo".  
\*OSSERVATORE/OSSERVATO.  
Le due sigle coincidono nella persona che compila la scheda di autovalutazione: potrà valutarla il proprio percorso.  
Valutare assegnando un punteggio da 0 a 3 come indicato ed esplicitato nelle RUBRICHE DI VALUTAZIONE con il possibile rivolgersi tramite collegamento ipertestuale (cliccando sopra la casella RUBRIC).  
\*\*TOTALE GENERALE  
Somme e tutti i SUBTOTALI RIPORTARE IL TOTALE GENERALE nella scheda sinotti coprogettuali individuali.

FASE 1 ←    ← AREA 2

Tab. 9. Un esempio di scheda valutativa- processing- che è presente per livelli di cooperazione (micro, eso, meso e macro sistemico)

## MONITORING di Micro- gruppo- SCHEDA 2A

OSSERVATORE:													Osservato:												
Il Leader				Il Facilitatore				L'Elaboratore				Il Controllore													
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3										
Verifica la corretta realizzazione del compito				Agevola e Modera le azioni di gruppo				Elabora la composizione finale tenendo conto del lavoro dei compagni				Controlla il volume della voce													
È responsabile del buon andamento delle azioni dello studio e confronto				Facilita il dialogo permettendo a tutti di parlare.				Decide il testo o video da presentare.				Controlla i turni e il tempo a disposizione													
Incoraggia la partecipazione				Riassume le conclusioni al 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 dei compagni				Chiede spiegazioni sui lavori svolti dai compagni				Controlla i lavori dei compagni													
SUB TOTALE				SUBTOTALE				SUBTOTALE				SUBTOTALE													
TOTALE GENERALE																									

Legenda monitoring scheda 2A

Compilare la tabella MONITORING 2 A INDIVIDUALMENTE per ogni incontro di micro- meso e macro gruppo, inserendo LE VALUTAZIONI da 0 a 3.

LA SCHEDA VA COMPILATA PER I QUATTRO COMPONENTI DEL MICROGRUPPO relativi a: i ruoli.

Solo alla fine di tutti i micro gruppi si possono sommare tutti i "SUB TOTAL" nella casella TOTALE.

**Tab. 10. Un esempio di scheda valutativa flipped inclusion- Monitoring per ruolo e livello di complessità cooperativo**

L'analisi funzionale (Larson, Maag, 1999), finalizzata a comprendere le motivazioni alla base dei comportamenti-problema, sottolinea i rapporti fra il comportamento osservato, il contesto e le correlazioni emerse.

Nel caso specifico dello spettro autistico è fortemente consigliato l'utilizzo di un supporto informatico (Micheli, Zacchini, 2001). Il computer rappresenta uno strumento fondamentale con cui, oltre agli approfondimenti disciplinari, è più semplice favorire processi inclusivi ed abbattimento delle barriere comunicative. Consente opportunità per il gioco, per l'esplorazione e per la creatività, consentendo di procedere con apprendimenti formali, informali e non formali (Murray e Lesser, 1999). L'utilizzo strumentale di un *diario emotivo*, consente di tracciare e ripercorrere eventi significativamente rilevanti, alla valutazione delle reazioni concatenate e alla ricognizione metacognitiva rimodulante visioni, prospettive e comportamenti. La valutazione dei comportamenti consente di discernere ciò che dipende dal singolo e ciò che ne prescinde, a garanzia di un orientamento rieducativo-emozionale, individuale e collettivo, sociale e pro-sociale.

## Conclusioni

Ogni cambiamento necessita di relazione e riconoscimento, per imparare ad conoscersi, riconoscersi, rielaborandosi, non sulla compiacente subalternità, ma attraverso un rapporto di reciprocità interrelazionale ed una riscoperta del un profondo senso di appartenenza. È importante imparare a ri-conoscersi, a identificarsi come persona basando il tutto sulla comprensione reciproca, esternata con segni socialmente riconosciuti e riconoscibili. Uno degli scopi primari della



flipped, applicata alla costruzione di contesti e profili inclusivi è l'investimento nella creatività del pensiero laterale emozionale e motivazionale. Attraverso l'acquisizione di competenze sociali, pro-sociali, interazionali, che favoriscono la gestione delle conflittualità, è possibile contribuire alla ri-scoperta di uno spazio relazionale, in cui ri-potenziare il self esteem (McKay, Davis, Fanning, 1997) nel riconoscimento di sé e nel confronto/contributo dell'altro. Il riconoscimento dell'altro, espressione di processi di designazione cognitiva, connessa al ruolo e alle prestazioni sociali e a codici sociali (Ricoeur, 1993) è diverso dal riconoscimento della persona, fondato sulla reazione individuale all'altro. Interessarsi all'aspetto emozionale e motivazionale, che delinea esigenze e necessità individuali, implica la necessità di focus su aspetti delle personalità, per comprendere esigenze e bisogni, attraverso l'osservazione sistematica delle interrelazioni, gestite per contesto, e la progettazione di interventi didattico-educativi, volti al miglioramento delle capacità di gestione delle problematiche. Le identità, rappresentano un per-corso/processo a lungo termine di equilibrio/mediazione, rispetto, comprensione, consapevolezza, corresponsabilità da costruire nella continuità in un mutuo riconoscimento. Il richiamo all'esperienza e al mutamento delle relazioni sociali si connette strettamente alla necessità di ascrivere ad un sè protagonista, un'entità pluridimensionale, non isolata o autoreferenziale (individuo), la capacità di esplicitare progressivamente, attraverso stadi e atti emozionali, processi di razionalizzazione cognitiva e soggettivizzazione metacognitiva, quali promotori di una libertà possibile (Touraine, 1993).

## Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition*. Washington: APA.
- Annuale Review of Cyber Therapy and Telemedicine*, 2014, p. 179.
- Baker D., Bridges D., Hunter R., Johnson G., Krupa J., Murphy J., Sorenson K. (2002). *Guidebook to Decision Making Methods, WSRC-IM-2002-00002*. Department of Energy, USA.
- Bandura A. (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia. In G.V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, a cura di S. Mezzadra. Bologna: Il Mulino.
- Bergmann J., Sams A. (2011). *How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning*.
- Berkeley G. (1998). *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*. Oxford University Press Academy.
- Berthoz (2011). *La semplicità*, trad. F. Niola. Torino: Codice.
- Bloom B. S. (1994). Reflections on the development and use of the taxonomy. In J.K. Rehaag, L.W. Anderson, L.A. Sosniak, *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Boscolo P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*. Torino: Utet.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. S. (1978). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando (trad. it. di A. Armando, *The process of education*, Harvard University Press Cambridge, 1961).
- Camaioni L. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Castelli L., Zogmaister C., Smith E. R., Arcuri L. (2004). On the automatic evaluation of social exemplars. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 86, pp. 373-387.

- Cervi M. A., Bonesso C. (2008). *Emozioni per crescere. Come educare l'emozionalità*. Roma: Armando
- 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. (2012). *Mind Mapping and Working Memory: la rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa.
- Corona F. (2014). *Autismi: fenomenologia degli artefatti cognitivi*. Roma: Aracne.
- 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. Euro pean context*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Culler J. (1983). *On deconstruction: theory and criticism after structuralism / Jonathan Culler*. London: Routledge.
- David W. J., Roger T. J. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- De Bono E. (2010). *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*. Milano: BUR Rizzoli.
- De Giuseppe T. (2014). Guida monografica didattica agli artefatti cognitivi. In F. Corona, *Autismi: Fenomenologia degli artefatti cognitivi* (pp. 250-251). Roma: Aracne.
- Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Denton J. (1978). Changing social behavior and cognitive skills. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 52(4), pp. 184-188.
- Derrida J. (1972). *Positions*. Paris: Minuit (trad. it. di M. Chiappini, G. Sertoli, *Posizioni*, Verona, Bertani, 1999).
- Derrida J. (2008). *Incondizionalità o sovranità*. Milano: Mimesis.
- Dunker K. (1969). *On problem-solving. Psychology Monographs*, 58, 1945 (trad. It. *La psicologia del pensiero produttivo*, Firenze, Giunti-Barbera).
- Ekman P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish, M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Erikson E. H. (1982). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Festinger L. (1998). *Teoria della dissonanza cognitiva*, 3ª ed., Milano: Franco Angeli.
- Fetterman D. M. (1994). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape Town. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), pp. 305-313.
- Fogel A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frith U. (1998). *L'autismo: spiegazione di un enigma*. Roma-Bari: Laterza 2010.
- Gadomski A. M. (1994). *Top-down Object-based Goal-oriented Approach (TOGA meta-theory)*.
- Galati D. (2002). *Prospettive sulle emozioni e teorie del soggetto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gallese V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology*, 36 (4), pp. 171-180.
- Galli C. (2006). *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*. Bologna: Il Mulino.
- Garb H.N., Lilienfeld S.O., Fowler K.A. (2008). Psychological assessment and clinical judgement. In B.A. Winstead (Ed), *Psychopathology: Foundations for a contemporary understanding* (2nd ed., pp. 103-124). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- 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.
- Gilbert N., Troitzsch K. G. (2005). *Simulation for the Social Scientist*. Second edition ed. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Gison G., Bonifacio A., Minghelli E. (2012). *Autismo e psicomotricità. strumenti e prove di efficacia nell'intervento neuro e psicomotorio precoce*. Trento: Erickson.
- Goffman E. (1974). *Frame Analysis*, trad. it. 2001. Roma: Armando.
- Goleman D. (2013). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Best BUR.
- Gordon T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Gordon T. (1991). *Insegnanti efficaci*. trad. it. Teramo: Giunti Lisciani.
- Gordon W.J.J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper and row, Publishers.
- Guido C., Verni G. (2007). *Scuola attraente e cultura del benessere. La scuola che promuove la salute*: Bari Ufficio Scolastico Provinciale.



- Guilford J.P. (1980). Intelligence Education is Intelligent Education. *International Society for Intelligence Education*.
- Huber J. (2005). *Difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Jones R.T., Kazdin A.E. (1975). Programming response maintenance after withdrawing token reinforcement. *Behavior Therapy*, 6, pp. 153-164.
- Kagan S. (2000). *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- 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 G.S. Lesser, *Psychology and educational practice*. Glenview: Scott & Foresman.
- Kuhn et al. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. *Journal of cognition and development*, 1, pp. 113-129.
- Larson P.J., Maag J. W. (1999). L'assessment funzionale dei comportamenti problema in classe. *Difficoltà di apprendimento*, 4, 4, pp. 539-556.
- Lewin K. (1948). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli, 1972.
- Lloyd G., Munn P. (eds) (1998). *Sharing Good Practice: Prevention and Support for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Edinburgh Moray House Publications.
- 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., Davis M., Fanning P. (1997). *Thoughts and feelings: Taking control of your mood and Your life*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Mead G.H. (1972). *Mente, Sé e Società*. Firenze: Giunti Barbera.
- Mezirow J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39, pp. 169-175.
- Micheli E., Zacchini M. (2001). *Verso l'autonomia. La metodologia t.e.a.c.c.h. del lavoro indipendente al servizio degli operatori dell'handicap*. Roma: Vannini.
- Moè A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Mulino.
- Moore D.R., Cheng M.I., Dainty A.R.J. (2002). Competence, competency and competencies. *Performance assessment in organizations*. Work Study.
- 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.
- Murray D., Lesser M. (1999). *Autism and computing*. Paper to on-line Cyber-conference Autism.
- Neenan M., Dryden W. (2006). *Rational Emotive Behaviour Therapy in a Nutshell*. Sage Publications: Orford, 1995
- Piccardo C. (1995). *Empowerment Strategie di sviluppo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Plutchik R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, July-August.
- Pope A.W., McHale S., Craighead W. E. (1993). Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti (Tr. Mazzeo R.) Trento: Erickson.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book
- Ricoeur P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese. San Domenico di Fiesole: Edizioni della Pace.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, Milano: Raffaello Cortina.
- Roche R. (1995) (ed.). *La condotta prosociale. Terapia del comportamento*. Roma: Bulzoni.
- Salovey P., Mayer j (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3) pp. 185-211.
- Schachter S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (1, pp. 49-80). New York: Academic Press.
- Schachter S., Singer J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, pp. 379-399.
- Schiffler L. (1992). *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia, Tokyo, Paris etc.: Gordon & Breach Science Publisher.
- 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.
- Skinner W. F. (1978). *Riflessioni sul comportamentismo e la società*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Ha.

- Stake R.E. (1975). La valutazione "responsive". In M.L. Giovannini (ed.), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Sternberg R., Kaufman J., Pretz J. (2012). *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge University press, Cambridge.
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C. (2014). *Creating a learning society*. Columbia University Press.
- Tomkins, Silvan S., Samuel Messick (1963). *Computer Simulation of Personality: Frontier of Psychological Theory*. New York: Wiley.
- Touraine A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.
- Travarthen C. (1998). *Empatia e biologia. Psicologia, cultura e neuroscienze*, a cura di S. Castelli, Milano: Cortina Raffaello.
- Von Bertalanffy L. (1968). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Istituto Librario Internazionale, 1971.
- World Health Organization (1992). *The Icd-10 Classification Of Mental And Behavioral Disorders: Clinical Descriptions And Diagnostic Guidelines*. Geneva: Who.
- Zambotti F. (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zappella M., Baron-Cohen S., Cafiero J.M., Ferraris P.C., Frith U., Arduino G.M., De Clercq H., Schopler E., Costantino M.A., Grandin T. (2013). *Autismo A Scuola. Strategie Efficaci Per Gli Insegnanti*. Trento: Erickson.