

Il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico: sinergie e complementarità

Cooperative Learning and Feuerstein's method in school: synergies and complementarities

Cristina Vedovelli

Università degli Studi di Sassari

crivelli@uniss.it

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the similarities and complementarities between Cooperative Learning and Feuerstein's method in school.

These two teaching approaches seem to be compatible with the demands met by the school in today's complex society. Each of them does so in a different way: the former through social mediation, and the latter through teacher's mediation. Nevertheless, several synergies between the two approaches can be identified, so that they may be considered, within a scholastic environment, as being complementary and mutually strengthening.

These two approaches' foundational core lies in the following pair: "cognition-relational capability". In both methods, two aspects coexist: the attention to the cognitive and meta-cognitive processes involved in the act of learning, and the importance of the relationship between students, on the one hand, and between mediator and learner on the other.

By creating classroom activities out of most of the synergies and complementarities between Cooperative Learning and Feuerstein's Method, it is possible to try out new ways of intervening on how people think and to meet the educational needs of a society rich in information and knowledge.

Questo contributo teorico intende vagliare analogie e complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico.

Si tratta di due approcci didattici che rispondono alle richieste che la società complessa pone alla scuola con modalità differenti: il primo attraverso la mediazione sociale, il secondo attraverso la mediazione dell'insegnante. Nonostante ciò sono rintracciabili numerose sinergie tra i due approcci, tanto da ritenerli, in ambito scolastico, complementari e reciprocamente rinforzanti.

Il nucleo fondante dei due metodi è assimilabile nel binomio cognizione-relazionalità: in entrambi coesistono l'attenzione ai processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'apprendimento e l'importanza della relazione, in un caso tra studenti, nell'altro tra mediatore e discente.

Sfruttare le sinergie e le complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein nell'attività di classe significa sperimentare nuovi modi di agire sul pensiero e rispondere pienamente ai bisogni formativi della società dell'informazione e della conoscenza.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Feuerstein's method, Educational interaction.

Cooperative Learning, Metodologia Feuerstein, Interazione educativa.

Introduzione

Questo contributo teorico intende vagliare analogie e complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico.

In un mondo che cambia rapidamente, che ci chiede di aggiornare continuamente le vecchie conoscenze e di rivoluzionare le nostre strutture mentali, la scuola è chiamata a ridefinire le proprie strategie di insegnamento-apprendimento per favorire lo sviluppo di «intelligenze attente al contesto e al complesso planetario» (Morin, 2000). Sia il Cooperative Learning che il metodo Feuerstein rispondono alle richieste che la società complessa pone alla scuola. Il Cooperative «ha lo scopo di realizzare nell'ambito della scuola un intervento in grado di rispondere alle esigenze non solo di apprendimento ma anche di educazione sociale dei ragazzi e alle richieste educative che hanno origine dalle profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli» (Comoglio, Cardoso, 1996). Il metodo elaborato dal prof. Feuerstein si propone di «offrire ai bambini la capacità di cavarsela in ogni situazione, la sicurezza di saper trovare le risorse per superare le condizioni più ostili e difficili, la creatività per inventarsi soluzioni anche quando un problema sembra insolubile» (Laniado, 2003). Il Cooperative Learning è un metodo di insegnamento/apprendimento che utilizza il piccolo gruppo e l'interdipendenza positiva tra i suoi membri per favorire lo sviluppo di abilità cognitive e relazionali. Attraverso il lavoro cooperativo svolto in maniera corretta gli alunni massimizzano l'apprendimento proprio e quello degli altri, migliorando le relazioni con i compagni e con l'insegnante (Johnson, Johnson e Holubec, 1996). Il metodo Feuerstein si propone di sviluppare un approccio strutturato, attivo ed efficace nei confronti degli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili di fronte a problemi nuovi e complessi. Il fulcro del metodo è la figura del mediatore, colui che accompagna l'alunno nel percorso di apprendimento: lo aiuta a orientarsi nel diluvio di informazioni che ci sommergono ogni giorno, gli fornisce gli strumenti per comprendere, scegliere, aprirsi al nuovo senza timore ma con fiducia, curiosità e flessibilità.

Mentre il Cooperative, dunque, è un metodo a mediazione sociale, il Feuerstein è un metodo a mediazione dell'insegnante. M. Comoglio nella presentazione all'edizione italiana del testo di Johnson, Johnson e Holubec *Apprendimento cooperativo in classe* (1996) sostiene che «la diversa accentuazione conferita nell'insegnamento alla mediazione dell'insegnante o della classe determina delle contrapposizioni nette a livello di luogo e fonti delle conoscenze e risorse (insegnante o allievi), obiettivi e compiti (di gruppo o individuali), disciplina e modalità di partecipazione (impegno individuale o aiuto reciproco), valutazione e responsabilità individuale (valutazione individuale o valutazione individuale e/o di gruppo)». Questo contributo vuole argomentare la non generalizzabilità del suddetto assunto. Sono rintracciabili, infatti, numerose sinergie tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein, due proposte didattiche che possono ritenersi, in ambito scolastico, complementari e reciprocamente rinforzanti.

2. Analogie e complementarità tra “apprendimento cooperativo” e “mediazione dell'apprendimento”

Il Cooperative Learning si è sviluppato negli anni secondo orientamenti teorico-pratici diversi. Questa riflessione farà riferimento al modello del *Learning Together* di D. W. Johnson e R. T. Johnson, punto di riferimento imprescindibile per

quanti, ricercatori e insegnanti, si interessano al metodo. Secondo i fratelli Johnson le caratteristiche peculiari dell'apprendimento cooperativo sono:

- abilità sociali
- interazione costruttiva
- valutazione di gruppo
- interdipendenza positiva
- responsabilità individuale e di gruppo (D. W. Johnson e R. T. Johnson, 1989).

Vediamo come gli ausili predisposti da Feuerstein per il mediatore, in particolare i criteri di mediazione, la lista delle funzioni cognitive e la struttura della lezione, possono supportare e integrare la didattica cooperativa.

2.1 *Abilità sociali*

Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli alunni devono svolgere contemporaneamente un compito cognitivo ed uno relazionale. Il compito relazionale è quello di comunicare in maniera chiara ed efficace, gestire i rapporti ed eventuali disaccordi, incoraggiare i compagni. Il compito cognitivo è relativo al comprendere, apprendere, ultimare il compito ed aiutare eventualmente i compagni in difficoltà a fare altrettanto. «Mettere studenti privi di abilità sociali in un gruppo e dire loro di cooperare non garantisce che siano capaci di farlo in modo efficace. Le abilità sociali devono essere insegnate con la stessa consapevolezza e cura con cui si insegnano le abilità scolastiche» (Johnson et al., 1996).

Esistono quattro livelli di abilità cooperative:

- abilità di gestione: sono le abilità basilari per lavorare in gruppo (rispettare il turno di parola, moderare il tono della voce, stare con i propri compagni...);
- abilità di funzionamento: sono le abilità necessarie per svolgere un compito insieme ad altre persone massimizzando l'apporto di tutti (condividere idee e strategie, non perdere di vista l'obiettivo, incoraggiare la partecipazione, accettare i diversi punti di vista...);
- abilità di apprendimento: sono le abilità che permettono la comprensione, la riflessione metacognitiva e l'interiorizzazione del materiale studiato (verbalizzare strategie, mettere in relazione eventi, classificare concetti...);
- abilità di stimolo: sono le abilità necessarie per organizzare e sistematizzare il materiale, interiorizzarlo in modo personale ed esporlo in modo critico, argomentando il proprio punto di vista (Johnson et al., 1996).

La figura dell'insegnante-mediatore di Feuerstein modella il comportamento sociale degli alunni per quanto concerne le abilità di gestione e di funzionamento del gruppo cooperativo.

La cura della relazione docente-discente è l'anima del metodo Feuerstein. L'insegnante impara ad essere mediatore esercitando i criteri di mediazione. I criteri di mediazione guidano la relazione con il discente. Il mediatore diventa così un modello sociale per gli alunni che ne imiteranno le modalità relazionali all'interno dei gruppi cooperativi.

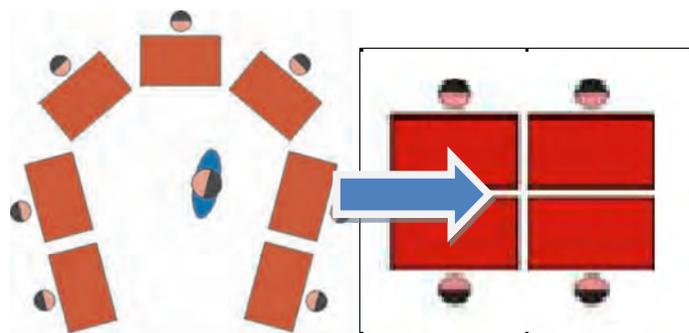


Figura 1. L'insegnante-mediatore modella il comportamento sociale degli alunni nei gruppi cooperativi

Un criterio di mediazione in particolare modella le abilità di gestione:

- **Mediazione della regolazione e controllo del comportamento**
Il mediatore interviene per inibire i comportamenti non desiderati, disfunzionali e di distrazione e attivare comportamenti funzionali all'apprendimento. Questa mediazione è costituita da due elementi principali: l'insegnante stimola quelle funzioni cognitive utili per raccogliere i dati di una situazione e agire in base ad essi (es. "Cosa vedi nella scheda? Cosa devi fare? Cosa devi sapere per risolvere questo compito? Come pensi di procedere?"); l'alunno valuta i dati e le possibili risposte comportamentali a sua disposizione e decide in che modo agire. Il mediatore aiuta il bambino a comprendere il significato dell'inibizione e dell'impulsività di una risposta, ed estende questo significato a molteplici situazioni (Lidtz, 1991).

Sono diversi i criteri di mediazione che modellano le abilità di funzionamento:

- Intenzionalità e reciprocità.
- È il tentativo consapevole da parte del mediatore di influenzare il comportamento del bambino attraverso la comunicazione esplicita dello scopo dell'interazione, di ciò che ci si aspetta da lui e la manipolazione degli stimoli per mantenerlo coinvolto nell'interazione.
- Mediazione del significato.
- Il mediatore sposta il contenuto dell'apprendimento da una posizione neutra a una di valore e importanza; questo può essere fatto dando enfasi affettiva o sottolineandone la rilevanza.
- Mediazione del sentimento di competenza.
- Questa mediazione aiuta a capire che quello che si fa è un riflesso delle proprie capacità. Il mediatore favorisce nell'alunno l'acquisizione del senso di competenza attraverso la regolazione del compito, il mantenimento delle attività all'interno della sua zona di sviluppo prossimale e la comunicazione verbale o non verbale al bambino che ha fatto un buon lavoro.
- Mediazione del comportamento di condivisione.
- Riflette la necessità e l'importanza di partecipare insieme ad altri e di accettare la partecipazione di altri. Il mediatore la promuove attraverso la condivisione delle proprie esperienze e di quelle del bambino all'interno del gruppo-classe.
- Mediazione dell'individuazione e della differenziazione psicologica.

- Si riferisce al bisogno dell'individuo di sviluppare un sé articolato e differenziato. Il mediatore sottolinea il valore delle differenze individuali, le colloca in un contesto di importanza, riconoscimento e integrazione ritenendole un'ulteriore elaborazione dell'esperienza umana; sfrutta l'eterogeneità della classe per far fare esperienza al bambino di questa differenziazione, trasmettendo la rilevanza ineguagliabile e funzionale delle capacità, degli stili di apprendimento, delle reazioni e delle percezioni del mondo (Lidtz, 1991).
- Mediazione del sentimento di appartenenza.
Significa far sentire i soggetti parte di una comunità. È necessario far sentire i bambini parte di qualcosa di più ampio, per esempio stimolandoli a essere corresponsabili, a partecipare attivamente e a prendersi cura l'uno dell'altro (Vanini, 2003).

Vediamo ora quale contributo può dare la metodologia Feuerstein all'implementazione delle abilità di apprendimento e di stimolo.

Il metodo Feuerstein promuove il potenziamento delle funzioni cognitive carenti e deficitarie attraverso il Programma di Arricchimento Strumentale, costituito da circa 500 schede (esercizi carta-matita) suddivise in 14 strumenti. Il PAS è una strategia di intervento volta a creare, attivare e sviluppare quei prerequisiti del pensiero che possono presentarsi non adeguati, ri-mediando questa condizione attraverso una serie di situazioni strutturate che non richiedono requisiti di tipo contenutistico e forniscono ad ogni persona l'occasione di riflettere sui propri processi cognitivi per migliorarli. Il PAS prevede che questa riflessione avvenga con una procedura dialogica che coinvolge mediatore e individui e che attraverso l'esercizio costante porta ad acquisire e consolidare un pensiero efficiente.

INPUT	ELABORAZIONE	OUTPUT
1. Percezione chiara 2. Esplorazione sistematica e non impulsiva 3. Possesso di una terminologia adeguata 4. Orientamento spaziale e temporale 5. Conservazione della costanza dell'oggetto 6. Bisogno di precisione ed esattezza 7. Considerazione contemporanea di più fonti d'informazione	1. Percezione dell'esistenza di un problema e sua definizione 2. Distinguere i dati rilevanti dai dati irrilevanti 3. Comportamento comparativo spontaneo 4. Ampiezza del campo mentale 5. Comportamento di pianificazione 6. Bisogno di ragionamento logico 7. Interiorizzazione 8. Pensiero ipotetico 9. Individuazione di strategie per verificare le ipotesi 10. Elaborazione di categorie cognitive 11. Comportamento sommativo	1. Comunicazione non egocentrica 2. Ridurre l'approccio per tentativi ed errori 3. Controllo dell'impulsività 4. Superamento delle situazioni di blocco 5. Bisogno di esattezza e di precisione nel comunicare le risposte 6. Trasposizione visiva sufficiente 7. Proiezione di relazioni virtuali

Tabella 1. Lista delle funzioni cognitive

Potenziare le funzioni cognitive significa implementare le abilità di apprendimento e di stimolo di cui parlano i fratelli Johnson. Per apprendere in maniera attiva, efficace e personale il materiale da studiare, rielaborarlo e verbalizzarlo in modo critico argomentando il proprio punto di vista occorrono funzioni cognitive efficienti.

2.2 Interazione costruttiva

Un'interazione è costruttiva quando nasce e si sviluppa sulla consapevolezza che la qualità dell'apprendimento di ogni componente del gruppo dipende dalla partecipazione attiva di tutti e dalle risorse che ognuno mette in campo. Verbalizzare strategie personali per la risoluzione di un compito e sperimentare quelle proposte dagli altri, porre domande e condividere riflessioni, sviluppare un ragionamento integrando i contributi di tutti, considerare i punti di vista diversi una ricchezza, aiutarsi ad imparare e incoraggiarsi nei momenti di difficoltà sono alcuni dei comportamenti che rendono un'interazione realmente costruttiva (Johnson et al., 1996).

Si tratta di comportamenti che gli alunni non attivano spontaneamente ma che è necessario promuovere in ogni momento della vita scolastica. Nella prospettiva Feuerstein l'insegnante-mediatore utilizza una "speciale" struttura della lezione per allenare gli alunni a questi comportamenti. In ogni fase della lezione mediata emerge l'attenzione ai processi e al confronto degli stessi. Strutturare la lezione secondo lo schema proposto da Feuerstein significa insegnare agli alunni ad interagire in modo costruttivo per co-costruire la conoscenza. L'insegnante sfumerà gradualmente il grado di mediazione all'interno delle singole fasi sino a quando i comportamenti di interazione costruttiva diventeranno abitudini cognitive e potranno essere sperimentati all'interno dei gruppi cooperativi.

Ecco le fasi della lezione mediata di Feuerstein che favoriscono l'interazione costruttiva:

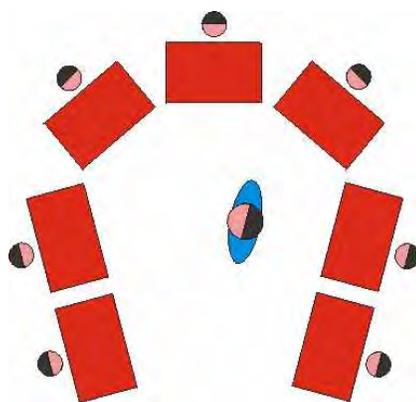


Figura 2. Disposizione dei banchi nella lezione mediata di Feuerstein

- Riassunto dell'attività precedente.
L'insegnante chiede agli alunni di riassumere brevemente cosa si è fatto nella lezione precedente, affinché ogni apprendimento sia collocato all'interno di un percorso armonico e coerente di cui il discente sia consapevole e gradatamente padrone.

- Osservazione panoramica.
L'insegnante chiede agli alunni qualche minuto di silenzio per osservare con attenzione e concentrazione il compito che hanno di fronte (scheda, libro...); gli stessi saranno poi chiamati a condividere le loro osservazioni con il gruppo. Questa fase è molto importante per attivare l'interesse degli alunni.
- Individuazione e definizione precisa degli obiettivi.
Quando non è presente una consegna esplicita gli alunni si confrontano per cercare di capire il compito, provando a formulare loro una consegna. Se invece la consegna è esplicita la si legge e si prova a parafrasarla.
- Ricerca sistematica dei dati in funzione degli obiettivi individuati.
L'insegnante-mediatore stimola gli alunni a rilevare gli elementi del compito che aiutano a raggiungere gli obiettivi richiesti.
- Previsione di eventuali difficoltà e anticipazione di possibili strategie.
Agli alunni viene chiesto di prevedere le difficoltà che il compito comporta e le eventuali strategie che intendono utilizzare per portarlo a termine. In questa fase si chiede loro uno sforzo metacognitivo tanto difficile quanto importante per imparare a pianificare la propria azione rispetto a qualsiasi situazione problematica che si trovano ad affrontare scoraggiando la sola modalità per tentativi ed errori.
- Lavoro individuale e mediazione individualizzata.
L'insegnante-mediatore chiede agli alunni di eseguire una parte del lavoro. Ciò è utile per accorciare il divario tra i soggetti lenti e quelli veloci, migliorare la prestazione successiva, riflettere sul compito.
- Discussione, analisi delle strategie, dei processi e degli errori.
Si tratta di un momento metacognitivo necessario per imparare dagli errori propri e degli altri, per discutere sulle strategie più efficaci, per rivedere i propri percorsi cognitivi qualora non si siano rivelati efficaci.
- Puntualizzazione dei termini specifici.
Il mediatore aiuta gli alunni a capire quanto sia importante stabilire un linguaggio comune. Alcuni vocaboli sono specifici per ogni compito e il mediatore deve richiamarli costantemente e preoccuparsi che i soggetti li utilizzino.
- Lavoro individuale e mediazione individualizzata.
Gli alunni completano individualmente il compito. L'insegnante passa tra i banchi mediando gli apprendimenti qualora gli alunni si trovino in difficoltà.
- Nuova discussione.
Gli alunni ridiscutono sulle strategie adottate per risolvere il compito, sui processi cognitivi efficaci e fallimentari, sugli eventuali errori e su come non commetterli in compiti futuri (Vanini, 2003).

La struttura della lezione così come la propone Feuerstein non è da considerarsi in maniera rigida, bensì flessibile. Ogni insegnante-mediatore la adatterà al suo stile d'insegnamento, agli obiettivi che vuole di volta in volta raggiungere con gli alunni, al compito specifico che propone o alle diverse direzioni verso le quali il gruppo-classe si orienta.

Le ultime due fasi della lezione favoriscono i processi di autovalutazione.

2.3 Valutazione di gruppo

Nell'apprendimento cooperativo al termine del lavoro gli alunni discutono e verificano il raggiungimento degli obiettivi esplicitati nella fase preparatoria al compito, obiettivi sia cognitivi che sociali. Riepilogano i contributi che si sono rivelati decisivi per portare a termine l'attività ma analizzano anche gli errori com-

messi e i percorsi cognitivi inefficaci. Inoltre riflettono su come le dinamiche relazioni tra i componenti del gruppo e il rispetto o meno delle regole sociali stabilite abbia influito in modo negativo e/o positivo nella risoluzione del compito (Johnson et al., 1996).

Le ultime due fasi della lezione mediata di Feuerstein favoriscono i processi di valutazione all'interno del gruppo classe:

- *Generalizzazione*

Si tratta di un momento della lezione in cui è richiesto agli alunni un grande sforzo metacognitivo. Generalizzare significa estendere i dati e le informazioni a disposizione ad altri contesti. Generalizzando esprimiamo considerazioni più astratte rispetto alla situazione nella quale le abbiamo vissute. Il valore della generalizzazione è relativo, non è assoluto, e ha il potere cognitivo di legare le esperienze in un tutto armonico e coerente.

Può scaturire dai concetti espressi nel compito, dalle strategie efficaci e/o inefficaci adottate, dagli errori emersi, dalle difficoltà incontrate, dalle relazioni interpersonali intercorse all'interno del gruppo.

- *Bridging*

Gli alunni sono invitati a creare un ponte tra la generalizzazione e la realtà che vivono quotidianamente, a formulare un esempio concreto di una riflessione astratta affinché ogni apprendimento acquisisca un senso e un significato per la vita.

Il bridging può riguardare diverse aree tematiche, in particolare l'area delle discipline scolastiche, l'area del gioco e degli interessi e l'area personale e delle relazioni (Vanini, 2003).

Nelle ultime due fasi della lezione, quindi, il mediatore stimola gli alunni a ripensare i processi cognitivi e le dinamiche relazionali intercorse tra i membri del gruppo. Questo momento di riflessione valutativa diventerà un'abitudine cognitiva che gli alunni potranno sperimentare all'interno di uno spazio di maggiore autonomia qual è quello dei gruppi cooperativi.

Per quanto concerne lo sviluppo delle abilità sociali, delle interazioni costruttive e della valutazione di gruppo il Cooperative Learning e il metodo Feuerstein possono ritenersi reciprocamente rinforzanti. L'uno alimenta l'altro massimizzando i risultati in termini di apprendimento, sia sul piano cognitivo che su quello relazionale.

Non a caso, in questa trattazione, ho lasciato per ultime due caratteristiche chiave dell'apprendimento cooperativo: l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale e di gruppo. Ritengo che esse siano due caratteristiche peculiari del Cooperative Learning che completano la metodologia Feuerstein nella didattica di classe.

2.4 *Interdipendenza positiva*

L'interdipendenza positiva è l'aspetto caratterizzante e fondamentale dei gruppi di apprendimento cooperativo. Ogni componente del gruppo percepisce di poter riuscire nel suo compito solo attraverso la collaborazione con gli altri. La percezione degli alunni di essere reciprocamente indispensabili crea spirito di appartenenza e amplifica i risultati dell'apprendimento. Le relazioni che si sviluppano all'interno del gruppo si ripercuotono sui risultati e sull'efficacia del gruppo stesso. I membri del gruppo dirigono gli sforzi e l'impegno verso una direzione comune (Johnson et al., 1996).

2.5 Responsabilità individuale e di gruppo

Responsabilità di gruppo e responsabilità individuale rafforzano l'efficacia dell'interdipendenza positiva.

Quando è presente responsabilità di gruppo il merito (o il demerito) di una risposta fornita da un membro del gruppo viene attribuito a tutti i membri del gruppo (la valutazione viene assegnata a tutti e non solo all'alunno chiamato a rispondere). Quando è presente responsabilità individuale ogni membro del gruppo può dover rispondere individualmente del lavoro svolto in gruppo e la valutazione viene assegnata solo all'alunno chiamato a rispondere (Johnson et al., 1996).

Conclusioni

Il nucleo fondante del Cooperative Learning e della metodologia Feuerstein è assimilabile nel binomio "cognizione-relazionalità". In entrambi i metodi, infatti, coesistono due anime: l'attenzione ai processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'apprendimento e l'importanza della relazione all'interno degli stessi, in un caso tra studenti, nell'altro tra mediatore e discente. Due versanti della relazione educativa che si autoalimentano reciprocamente: gli studenti migliorano le loro competenze relazionali nel gruppo quanto più l'insegnante è mediatore; viceversa l'insegnante sfumerà sempre più il grado di mediazione quanto più il gruppo svilupperà abilità sociali tali da consentire agli individui di migliorare i propri processi di apprendimento grazie al contributo di tutti.

«Il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società» (Morin, 2000). Sfruttare le sinergie e le complementarità tra il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein nell'attività di classe significa sperimentare nuovi modi di agire sul pensiero e rispondere pienamente ai bisogni formativi della società dell'informazione e della conoscenza.

Riferimenti

- Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strutturale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Laniado, N. (2003). *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Novara: Red.
- Lidz, C. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Editore.
- Vanini, P. (1999). I concetti chiave dell'Educazione Cognitiva: la Mediazione. *Innovazione Educativa*, 6.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.

