



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

**Direzione**

Liliana Dozza

**Comitato scientifico**

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

**Metodi e criteri di valutazione**

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

**Comitato di redazione**

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

# L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

---

*a cura di* Liliana Dozza  
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



**FrancoAngeli**

Questo volume è stato pubblicato con il contributo  
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;  
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano.

# Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

## Parte prima Dalle prime scuole all'Università

|                                                                                                                                                                                                         |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia</b> , di <i>Simonetta Polenghi</i>                                                                                                          | » 35  |
| <b>Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione</b> , di <i>Simonetta Ulivieri</i>                                                                   | » 44  |
| <b>Educazione permanente nelle prime età della vita</b> , di <i>Liliana Dozza</i>                                                                                                                       | » 60  |
| <b>L'educazione per il corso della vita</b> , di <i>Isabella Loiodice</i>                                                                                                                               | » 72  |
| <b>Pedagogia e diritti dei bambini</b> , di <i>Emiliano Macinai</i>                                                                                                                                     | » 79  |
| <b>Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità</b> , di <i>Teresa Grange Sergi</i>                                                                                                       | » 88  |
| <b>La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita</b> , di <i>Anna Bondioli</i>                                                                                           | » 101 |
| <b>Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren</b> , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i> | » 112 |
| <b>Genitori a lungo termine, figli a breve termine</b> , di <i>Michele Corsi</i>                                                                                                                        | » 124 |
| <b>La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente</b> , di <i>Maurizio Sibilio</i>                                                                                                        | » 135 |

|                                                                                                                                           |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita</b> , di <i>Elisabetta Nigris</i>      | » 139 |
| <b>La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza</b> , di <i>Loredana Perla</i>                                                 | » 153 |
| <b>Una scuola secondaria che formi talenti</b> , di <i>Umberto Margiotta</i>                                                              | » 173 |
| <b>Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning</b> , di <i>Luigina Mortari</i>                             | » 183 |
| <b>L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione</b> , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i> | » 200 |

### **Parte seconda**

#### **Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche**

|                                                                                                                                           |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning</b> , di <i>Maria Grazia Riva</i>                                | » 209 |
| <b>Una tensione dell'educazione permanente</b> , di <i>Massimo Baldacci</i>                                                               | » 216 |
| <b>L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti</b> , di <i>Paolo Federighi</i> | » 219 |
| <b>Per un modello sistemico di educazione permanente</b> , di <i>Luigi Pati</i>                                                           | » 226 |
| <b>Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche</b> , di <i>Carla Xodo</i>                  | » 232 |
| <b>Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale</b> , di <i>Silvana Calaprice</i>                           | » 240 |
| <b>Educazione permanente tra continuità e discontinuità</b> , di <i>Maria S. Tomarchio</i>                                                | » 252 |
| <b>Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile</b> , di <i>Elke Montanari</i>                     | » 257 |
| <b>L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile</b> , di <i>Maurizio Fabbri</i>                 | » 261 |

**Parte terza**  
**Sessioni parallele dei gruppi di lavoro**

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäkihönko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

|                                                                                                                                                                                                      |   |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|
| <b>2. Metodologie per l'apprendimento permanente</b> , di Berta Martini e Raffaella Biagioli                                                                                                         | » | 376 |
| <i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi                                                  | » | 380 |
| <i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato | » | 386 |
| <i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta                                                                                               | » | 395 |
| <i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo                          | » | 404 |
| <i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi                                                                                                            | » | 414 |
| <i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli                                                          | » | 423 |
| <i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio                                                                                                                     | » | 432 |
| <i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci                                             | » | 440 |
| <i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca                                                                        | » | 450 |
| <b>3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica</b> , di Francesco C. Ugolini                                                                  | » | 463 |
| <i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci                                        | » | 469 |
| <i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti                                                  | » | 480 |



|                                                                                                                                                                                                                                                                         |   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|
| <i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio                                                                                                                                           | » | 490 |
| <i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella                                                                                                                      | » | 497 |
| <i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea                                                                                                                                            | » | 508 |
| <i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa                                                                                                                              | » | 516 |
| <i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti                                                                                                                                                        | » | 525 |
| <i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa                                                                                         | » | 534 |
| <i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini | » | 544 |
| <i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco                                                                                  | » | 553 |
| <b>4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca</b> , di Daniela Dato e Katia Montalbetti                                                                                                                                               | » | 562 |
| <i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini                                                                                                                                                                         | » | 567 |
| <i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo                                                                                                                                 | » | 577 |
| <i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto                                                                                                                                  | » | 586 |
| <i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti                                                                                                                                                                | » | 596 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori                                                                                                                                  | » 605 |
| <i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale                                                                                                                                       | » 614 |
| <i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana                                                                                                                                                                              | » 622 |
| <i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi                                                                                                                            | » 630 |
| <i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio                                                                                                                                                    | » 641 |
| <b>5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita</b> , di Sergio Tramma e Roberto Piazza                                                                                                                                                                  | » 647 |
| <i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso                                                                                                                                                                                             | » 650 |
| <i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile                                                                                                                                                          | » 657 |
| <i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis                                                                                                                                                                                                                        | » 665 |
| <i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio                                                                                                                                                                           | » 672 |
| <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan | » 679 |
| <i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano                                                                          | » 689 |
| <i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello                                                                                                                         | » 696 |
| <i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti                                                                                                                                              | » 705 |

|                                                                                                                                                                  |   |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|
| <i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli                                                            | » | 714 |
| <b>6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento</b> , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>                                              | » | 723 |
| <i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone                                    | » | 730 |
| <i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci           | » | 739 |
| <i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi                                                                   | » | 746 |
| <i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti             | » | 755 |
| <i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti                    | » | 763 |
| <i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto | » | 774 |
| <b>7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide</b> , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>                                                    | » | 782 |
| <i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti                                                                      | » | 788 |
| <i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri                                                                                       | » | 802 |
| <i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton                                                     | » | 814 |
| <i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni                                                                | » | 823 |
| <i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci                               | » | 832 |

|                                                                                                                                                                         |   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|
| <i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso                                             | » | 843 |
| <i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta | » | 851 |
| <i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli                                                                  | » | 862 |
| <i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini                                          | » | 871 |
| <i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti                                                         | » | 882 |
| <b>8. Le competenze per l'apprendimento permanente</b> , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa                                                      | » | 891 |
| <i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni                                                             | » | 899 |
| <i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo                                                      | » | 906 |
| <i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani                                                               | » | 914 |
| <i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi                                                   | » | 924 |
| <i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena                             | » | 931 |
| <i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva                | » | 938 |
| <i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera                                        | » | 946 |
| <b>9. A margine del dibattito sul gender</b> , di Elisabetta Musi                                                                                                       | » | 954 |
| <i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez                                                                             | » | 959 |

|                                                                                                                                                                                          |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna                                  | » 964  |
| <i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo                                                                      | » 973  |
| <i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini                                                                 | » 980  |
| <i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio                                       | » 989  |
| <i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone                                 | » 999  |
| <i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci                                                           | » 1007 |
| <b>10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education</b> , di Laura Cerrocchi                                                | » 1016 |
| <i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci                            | » 1022 |
| <i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese                                                             | » 1033 |
| <i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita                                                                                              | » 1041 |
| <i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini                         | » 1049 |
| <i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni                                                      | » 1059 |
| <i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi | » 1071 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà                                                                                                | » 1080 |
| <i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola | » 1089 |
| <i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno                                                                                                                                                              | » 1098 |
| <i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli                                                                                                                                          | » 1104 |
| <i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante                                                                                                                                                                           | » 1114 |
| <b>Gli autori</b>                                                                                                                                                                                                                                                     | » 1123 |

# *In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento?*

## *Uno studio esplorativo*

di Valeria Rossini – Università degli Studi di Bari

*Ho sempre pensato che la scuola fosse fatta prima di tutto dagli insegnanti.*

*In fondo, chi mi ha salvato dalla scuola se non tre o quattro insegnanti?*

D. Pennac

*Abstract:* This is an exploratory study based on teachers' styles and implications in teaching practice from a metacognitive perspective. Three questionnaires have been administered to 54 teachers of pre-primary, primary and high school and a descriptive analysis of variables has been realized. The study confirms the importance of a metacognitive teaching, exalting teachers' abilities to value individual differences in grasping cognitive tasks. The approach to teaching is therefore an important aspect of the school quality, and should be a key content for professional development.

*Keywords:* metacognition, learning styles, teaching styles

La prospettiva del *life long learning* richiede – a partire dalle prime età della vita – l'acquisizione di competenze cognitive e metacognitive che sono alla base del processo dell'*imparare ad imparare*. La scuola riveste un ruolo fondamentale nella promozione del potenziale intellettuale delle nuove generazioni, che deve essere stimolato attraverso adeguate attività didattiche. Al fine di *educare ad apprendere* (Rossini, 2007) i docenti dovrebbero in primis essere aiutati a conoscere il proprio *funzionamento* intellettuale – per usare un costrutto dell'ICF – allo scopo specifico di individuare eventuali barriere o facilitatori nelle attività di apprendimento scolastico ed extrascolastico. Tra i possibili facilitatori, non bisogna sottovalutare il ruolo delle strategie di insegnamento del docente, che influenzano le scelte didattiche e orientano le interazioni con gli studenti. Questo studio esplorativo – senza porsi in discontinuità con i paradigmi che pongono l'alunno al centro dei processi di insegnamento-apprendimento – cerca di fare luce su importanti (quanto trascurati) aspetti della storia professionale dei docenti che hanno origine nelle pregresse esperienze di studio, ma che finiscono per incidere sull'attuale agire insegnativo, e dunque sul presente lavorativo.

## 1. Stili di apprendimento e stili di insegnamento: uno sguardo alle storie professionali e alle relazioni in aula

Riflettere sugli stili di apprendimento dei docenti richiede la chiarificazione di alcuni concetti e postulati che affondano le loro radici nella *metacognition research*, entro cui si collocano gli studi avviati negli anni Settanta del secolo scorso dallo psicologo John Flavell. Come noto, la metacognizione si riferisce alla conoscenza e alla consapevolezza dei propri processi cognitivi (Flavell, 1976), includendo anche i processi di autoregolazione, ossia l'abilità di orchestrare il proprio apprendimento (pianificare, monitorare e valutare le tappe e risultati del percorso).

Gli studi sulla metacognizione hanno avuto diverse implicazioni sul fare scuola, dando vita a modelli di istruzione volti a promuovere negli alunni *expertise* rispetto ai propri processi di apprendimento, aiutandoli altresì ad abbandonare metodologie disfunzionali o non appropriate (Perkins & Salomon, 1988). Tuttavia, la presente ricerca non ha assunto quale oggetto specifico di interesse lo studio strategico o la didattica metacognitiva in sé, ma la loro relazione con dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento riferibili alla professionalità docente, e in particolare alla *personalità professionale* degli insegnanti (Santelli, 2009), come gli stili di apprendimento.

Il costrutto di stile di apprendimento nasce grazie alle ricerche di Kolb (1971) e Dunn & Dunn (1972), e si riferisce alle modalità che le persone abitualmente usano in situazioni di analisi di dati ed elaborazione di informazioni. Queste modalità attengono a diverse dimensioni (fisiologiche, cognitive, emozionali, sociali e ambientali), delineando differenti profili di *learners*. Secondo Keefe (1975), con *learning styles* individuamo infatti caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come gli individui percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono.

Gli stili di apprendimento sono stati studiati anche nel contesto italiano, divenendo oggetto di interessanti programmi di intervento rivolti a studenti e docenti di scuola primaria e secondaria. Nella prospettiva di Mariani (2000), parlare di stile significa riferirsi all'approccio complessivo di un individuo alle situazioni apprenditive, al suo modo preferito di fronteggiare i compiti di apprendimento, che si manifesta in forme abbastanza costanti e in una varietà di contesti.

Gli stili di apprendimento sono impiegati in ambito pedagogico-didattico per orientare la progettazione personalizzata degli itinerari formativi, seppure con interpretazioni e modalità talvolta equivocabili. Le impostazioni basate sugli stili sembrano infatti enfatizzare una idea di scuola centrata prevalentemente sugli aspetti cognitivi, a discapito di quelli affettivo-relazionali. In realtà, il costrutto ha una natura complessa che si schiude alle dinamiche delle interazioni e dei vissuti in aula. La sua relativa stabilità dipende dal fatto che esso comprende una componente innata o fissa la quale tuttavia non sembra limitare le influenze ambientali. «Learning style may be considered as stable over time (structural) – a trait – or as changing with each experience or situation (process) – a state. Perhaps the more workable view is that a style may well exist in some form, that is it may have structure, but that the structure is, to some degree, responsive to experiences and the demands of the situation (process) to allow change



and to enable adaptive behavior» (Cassidy, 2004: 421). Ancora, lo stile non è un costrutto unitario ma pluridimensionale: gli stili variano sistematicamente influenzando il *setting* scolastico e le pratiche didattiche. Ad esempio, gli insegnanti tendono ad adeguarsi al pattern stilistico della scuola, e gli studenti a quello dei docenti. Inoltre, le ricerche rilevano che i docenti tendono a valutare in modo più positivo gli studenti con il loro stesso stile (Sternberg & Grigorenko, 1995).

Correlando gli stili di apprendimento degli insegnanti con quelli degli alunni, è possibile quindi individuare alcune forme di influenza degli uni sugli altri particolarmente rilevanti sotto il profilo pedagogico. Meno significative sono le ricadute a livello di risultati scolastici, nel senso che non ci sono evidenze empiriche che dimostrino l'efficacia di una didattica basata sugli stili in termini di successo formativo.

In particolare, l'intreccio tra stili di apprendimento e stili di insegnamento diventa cruciale sul piano delle strategie di insegnamento, volte tra le altre cose a fronteggiare i problemi attentivi che affliggono le classi di ogni grado scolastico. L'attenzione è qui considerata come meccanismo regolativo del funzionamento cognitivo, di notevole importanza nell'apprendimento scolastico di tipo intenzionale (Marzocchi, Molin, Poli, 2000). Come noto, la capacità di impegnare le risorse cognitive nelle attività di apprendimento è limitata, e ciò spiega come mai non è possibile "prendere tutto in una volta". I compiti scolastici richiedono un investimento consistente e simultaneo di risorse attentive: «the economics of attentional budgeting dictate that human beings can do multiple tasks simultaneously only if the requisite cognitive load is within their budget, but that performance will suffer (or break down entirely) if cognitive load exceeds the attentional budget» (Oakley, 2004: 3).

Diversi sono i fattori in grado di sostenere i processi dell'attenzione, così come plurali possono essere le cause del loro indebolimento. Molti deficit attentivi degli alunni sono causati da variabili personali più o meno evidenziabili in classe, tra cui lo stato di vigilanza, particolari condizioni di salute, nonché problematiche di origine familiare. Tuttavia, il lavoro didattico in aula è esposto anche a elementi di disturbo che sono strettamente dipendenti dal contesto. Le dinamiche di interazione fra pari, le modalità di insegnamento e il grado di complessità del compito incidono fortemente nel mantenimento di un adeguato livello di attenzione all'interno del gruppo-classe.

Gli insegnanti sono dunque chiamati a gestire in modo efficace la classe dal punto di vista attentivo, agendo su due aspetti fondamentali. Da un lato, si tratta di manipolare gli aspetti relativi alla didattica cercando di rendere coinvolgente, interessante e flessibile la lezione a livello di metodologie e contenuti.

Dall'altro, alcune proposte mirano al coinvolgimento diretto degli studenti nell'assunzione di un atteggiamento strategico verso l'apprendimento, che si sostanzia nella promozione della curiosità intellettuale, della motivazione allo studio, delle strategie di risoluzione dei problemi. Questi sono obiettivi trasversali del processo educativo che dovrebbero essere perseguiti in modo continuo e sistematico partendo dai primi anni della scuola di base.

Queste finalità generali possono essere raggiunte solo tenendo conto dell'estrema complessità della situazione didattica, nella quale si incontrano diversi modi di imparare e insegnare. Alle difficoltà connesse alla gestione della pluralità degli stili di apprendimento degli alunni si aggiungono quelle che dipendono dall'influenza degli stili

di apprendimento dei docenti sui relativi stili di insegnamento. Conoscere questo tipo di influenza può aiutare a comprendere se la storia pregressa degli insegnanti è in grado ad esempio di limitare la possibilità di scelta tra metodologie didattiche diversificate (e magari innovative).

## 2. Lo studio esplorativo: finalità e metodologie

Sulla base di una generale ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sul tema, è emersa l'importanza di indagare il costrutto di stile da una prospettiva metacognitiva che possa orientare l'attività in aula verso la reale personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento. L'obiettivo primario dello studio è stato individuare l'eventuale coerenza tra gli stili di insegnamento dei docenti e i loro stili di apprendimento. In secondo luogo, si è inteso promuovere una maggiore conoscenza dei fattori correlati all'efficacia delle strategie didattiche in un'ottica metacognitiva. Infine, la ricerca si è proposta di incidere sul terreno della *teacher education*, attraverso un'azione di sensibilizzazione circa l'importanza delle caratteristiche personali del docente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Lo studio esplorativo qui descritto ha coinvolto 51 insegnanti (23 di scuola primaria, 10 di scuola secondaria di primo grado, 18 di scuola secondaria di secondo grado) che nel 2014 hanno frequentato un Master sui Disturbi dell'apprendimento presso l'Università di Bari.

Ai partecipanti sono stati somministrati tre questionari. Il primo strumento è il Questionario sugli Stili di apprendimento (Mariani, 2000), che coinvolge tre aree:

- modalità sensoriali (visivo verbale, visivo non verbale, uditivo e cinestetico);
- stili cognitivi (analitico o globale);
- scelta tra lavoro individuale o collaborativo.

Il secondo strumento è il Questionario sugli Stili di insegnamento (Mariani, 2000), che indaga l'ambito delle scelte didattiche, soprattutto al fine di ipotizzare aggiustamenti nei compiti o nell'interazione con gli studenti.

Il terzo strumento è il "Questionario Metacognizione e Attenzione" «QMAI» versione per l'insegnante (Marzocchi, Poli e Molin, 2000). Esso intende riflettere su come gli insegnanti percepiscono il costrutto dell'attenzione, come promuovono un adeguato livello attentivo negli studenti e quali strategie utilizzano per fronteggiare i deficit di attenzione in classe. Per l'elaborazione dei dati sono state realizzate analisi descrittive delle variabili con le relative frequenze assolute e relative. Il campione totale dei 51 insegnanti è stato suddiviso in tre gruppi in relazione al grado scolastico di provenienza degli insegnanti. I punteggi ottenuti sono stati analizzati in termini percentuali e la comparazione tra i tre gruppi è avvenuta calcolando le relative medie. Non sono state considerate le differenze di genere, essendo il campione totalmente costituito da soggetti di sesso femminile.

### 3. Primi risultati, conclusioni e prospettive future

I primi risultati suggeriscono che gli stili di insegnamento sono parzialmente predicibili dagli stili di apprendimento. Mentre gli stili di apprendimento dipendono dalle caratteristiche personali e dalle esperienze scolastiche precedenti dei docenti, gli stili di insegnamento sono prevalentemente correlati alle caratteristiche degli studenti. Ma non solo. Lo stile di insegnamento varia in funzione del livello scolastico: per esempio, nella scuola secondaria i docenti mostrano una prevalenza di stile visivo verbale sia sul versante apprendimento che su quello insegnamento, così come dimostra l'uso sistematico della lezione frontale tradizionale. Nella scuola primaria è invece più facile valorizzare una pluralità di stili in attività adeguate al livello di sviluppo cognitivo degli alunni, come quelle pratico-laboratoriali. In ogni caso, i risultati indicano una variazione minima negli stili di apprendimento e di insegnamento dovuta a due ragioni essenziali: la ristrettezza del campione e una caratteristica del costrutto di stile definita *versatilità*.

Le implicazioni della ricerca attengono all'esigenza – evidenziata già a inizio Novecento da autori come Decroly e Claparède – di adattare i processi di insegnamento-apprendimento alle caratteristiche degli alunni. Tuttavia, se lo stile di insegnamento prevalente continua a essere orientato a modalità visivo-verbali, è evidente che sarà sempre difficile promuovere una didattica realmente in grado di adattarsi alle diverse caratteristiche apprenditive degli alunni. D'altro canto, le metodologie di insegnamento risentono della storia di apprendimento dei docenti i quali – da studenti – hanno interiorizzato un modo preferito di approcciarsi ai compiti di studio che necessariamente «passa» attraverso la didattica, ponendosi come modello per gli alunni.

Pertanto, i docenti sono chiamati ad accogliere la sfida della personalizzazione degli itinerari di apprendimento, anche partendo dalla personalizzazione delle strategie di insegnamento. Personalizzare il modo di insegnare in funzione di come si apprende non significa tuttavia cristallizzare determinate modalità didattiche riducendo gli spazi di interconnessione con la realtà della classe. Al contrario, significa ampliare le occasioni di incontro tra differenti modi di approcciarsi al sapere.

«The popular notion that you learn better when you receive instruction in a form consistent with your preferred learning style, for example as an auditory or visual learner, is not supported by the empirical research. People do have a multiple forms of intelligence to bring to bear on learning, and you learn better when you “go wide”, drawing on all of your aptitude and resourcefulness, than when you limit instruction or experience to the style you find most amenable» (Brown, Roediger, McDaniel, 2014: 4).

In sostanza, sarebbe opportuno che gli insegnanti gestissero il *flusso delle menti* all'interno della classe senza pretendere di imbrigliarlo in schemi rigidi, cercando al contrario di costruireintonie tra i differenti modi di costruire le conoscenze. Il docente che riesce a differenziare le attività, i canali comunicativi (verbali e non verbali), e gli atteggiamenti verso i contenuti didattici e le storie dei bambini e dei ragazzi, dimostra di fatto di possedere quelle capacità di flessibilità e adattamento che intende promuovere nei discenti. Esse diventano requisito essenziale di una classe produttiva in cui

diventa possibile mantenere un adeguato livello attentivo e gestire gli eventuali problemi di attenzione. Nella scuola primaria gli insegnanti riferiscono di fare ricorso a diverse metodologie: attenzione al curricolo implicito, mediazione didattica, tecniche laboratoriali, attività ludiche, drammatizzazioni e giochi di ruolo, esperimenti, esperienze pratiche, *cooperative learning*, uso delle tecnologie e di materiali audio video, TPR, ricerche e progetti, *brainstorming*. Nella scuola secondaria si utilizzano strumenti e metodi come schemi e mappe, LIM, giochi, cartoni animati e cinematografia, *role play*, costruzione del *setting*, apprendimento cooperativo, *circle time*.

Analizzando le risposte dei docenti, ciò che attira l'attenzione è il riferimento sistematico a pratiche di tipo relazionale, che coinvolgono anche a livello extraverbale e corporeo adulti e minori quali persone impegnate a ordire pensieri ed emozioni nella stessa trama spazio-temporale. Prendere consapevolezza dell'intreccio tra stili di apprendimento e stili di insegnamento può aiutare allora gli insegnanti a promuovere l'impegno cognitivo e a supportare i processi cognitivi, soprattutto di ordine superiore, attraverso le pratiche quotidiane. «At the high end of this dimension, teachers are opportunists who not only plan activities in ways that will stimulate higher-order thinking, but they take advantage of the moment-to-moment opportunities *within* their daily interaction to push students toward deeper thinking» (Pianta, Hamre, Allen, 2012: 376).

Per fare questo, è tuttavia importante osservare direttamente le interazioni in aula, affinché siano sempre più favorite pratiche didattiche che prevedano scambi relazionali significativi (ossia non basati solo su semplici istruzioni e *basic skills*) tra studenti e insegnanti, in vista della promozione dell'autonomia e del controllo metacognitivo. Il feedback che l'insegnante riceve dagli studenti è importante tanto quanto quello che fornisce loro, perché contribuisce a costruire quel senso di *teacher efficacy* che rappresenta un indicatore essenziale della qualità della didattica.

Ampliando il campione e conducendo analisi statistiche più raffinate, un eventuale prosieguo dell'indagine potrebbe contribuire a individuare percorsi di formazione docente in ingresso e in itinere che utilizzino gli stili di insegnamento come punto di partenza di una didattica personalizzata anche in funzione delle caratteristiche dei docenti, nell'ottica dell'adattamento delle pratiche didattiche alla specifica realtà della classe e alla peculiarità della disciplina insegnata.

Da questo punto di vista, gli stili di insegnamento diventano una interessante chiave di lettura della relazione insegnante-alunni, dato che inglobano anche bisogni, credenze, e comportamenti legati a come i docenti gestiscono le informazioni, si rapportano agli studenti, organizzano l'attività scolastica, supervisionano i compiti e motivano allo studio (Grasha, 1994).

Illuminando queste dimensioni dei *teachers' styles*, la ricerca pedagogica può contribuire a delineare sempre meglio i profili della professionalità docente quale intreccio riflessivo tra preparazione culturale, competenza didattica, capacità di *classroom management* e funzioni di sostegno alle diversità nell'apprendimento.

## Bibliografia

- Albanese, O. Doudin, P.A. e Martin, D. (2003), *Metacognizione ed educazione, Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonietti, A. (2013), *Psicologia del pensiero*, il Mulino, Bologna.
- Ausubel, D.P. (1995), *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., FrancoAngeli, Milano.
- Borkowski, J.G. e Muthukrishna, N. (1992), Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching, in Pressley, M. Harris, K.R. e Guthrie, J.T. (1992, eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*, Academic, San Diego, CA, pp. 477-501.
- Borkowski, J.G. e Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva, Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, trad. it., Erickson, Trento.
- Boscolo, P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico, Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B. & Baker, L. (1986), The role of metacognition in reading and studying, in Orasanu, J. (1986, ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 49-75.
- Brown, P.C., Roediger, H.L. & McDaniel, M.A. (2014), *Make it stick: the science of successful learning*, Belknap Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari.
- Cassidy, S. (2004), Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, in «Educational Psychology», vol. 4, n. 4, pp. 419-444.
- Claparède, E. (1920), *L'école sur mesure*, Payot, Lausanne et Genève.
- Coombs Richardson, R. & Arker, E. (2010), Personalities in the classroom: making the most of them, in «Kappa Delta Pi Record», vol. 46, n. 2, pp. 76-81.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C. De Beni, R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.
- Crispiani, P. (2004), *Didattica cognitivista*, Armando, Roma.
- De Beni, R. Pazzaglia, F. Molin, A. e Zamperlin, C. (2001), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- Decroly, O. (1953), *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978), *Teaching students through their individual learning styles*, Reston, Reston, VA.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1999), *The complete guide to the learning styles in service system*, Allyn & Bacon, Boston.
- Evans, C. (2004), Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style, in «Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology», vol. XXIV, n. 4, 2004, pp. 509-530.
- Flavell, J. H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving, in Resnick L.B. (1976, ed.), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 231-236.
- Fleming, N. & Baume, D. (2006), Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, in «Educational Developments», Issue 7, n. 4, pp. 4-7.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. e Striano, M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari.
- Grasha, A.F. (1994), A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator, in «College Teaching», vol. 42, n. 4, pp. 142-149.
- Keefe, J.W. (1982, ed.), *Student learning styles and brain behaviour*, Reston, Reston, VA.
- Kolb, D.A. (1976), *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, McBer & Co, Boston, MA.
- Mariani, L. (1996), *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna.

- Mariani, L. (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani, L. (2010), *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova.
- Martini, B. (2004), *Metacognizione*, in Baldacci, M. e Frabboni, F. (2004, a cura di), *Didattica e successo formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Marzocchi, G. M. Molin, A. e Poli, S. (2000), *Attenzione e metacognizione, Come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson.
- Mortari, L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Oakley, T. (2004), *Attention and Cognition*, pp. 1-42, in <http://www.mind-consciousness-language.com/Attention%20and%20Cognition.pdf> [27 aprile 2016].
- OMS (2002), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, trad. it., Erickson, Trento.
- Palinscar, A. e Brown, A. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities*, in «Cognition and Instruction», vol. I (2), pp. 117-175.
- Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*, trad. it., Feltrinelli, Milano.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1988), *Teaching for transfer*, in «Educational Leadership», n. 46 (1), pp. 22-32.
- Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991), *Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», n. 12, pp. 379-393.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992), *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school*, in Pianta R.C. (1992, ed.), *New direction for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 61-80.
- Pianta R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012), *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*, in Christenson S.L. et al. (2012, eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, New York, pp. 365-386.
- Poli, S., Molin, A. *Il lavoro metacognitivo per favorire l'attenzione di tutta la classe*, in [http://www.aidaiassociazione.com/documents/Molin-Il\\_lavoro\\_metacognitivo\\_per\\_favorire\\_attenzione\\_di\\_tutta\\_la\\_classe.pdf](http://www.aidaiassociazione.com/documents/Molin-Il_lavoro_metacognitivo_per_favorire_attenzione_di_tutta_la_classe.pdf) [27 aprile 2016].
- Riding, R.J. (2002), *School learning and cognitive style*, David Fulton, London.
- Riechmann, S.W. & A. F. (1974), *A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument*, in «The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied», vol. 87, n. 2, pp. 213-223.
- Rivoltella, P.C. (2011), *Neurodidattica, Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva, Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Rossini, V. (2007), *Educare ad apprendere, Un approccio psicopedagogico*, Guerini, Milano.
- Rossini, V. (2015), *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano.
- Santelli, L. (2004), *Dal profilo professionale alla personalità professionale degli insegnanti: una ricerca in corso*, in «Pedagogia e vita», vol. 4, pp. 115-120.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998, eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*, The Guilford Press, New York-London.
- Sibilio, M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Sternberg, R.J. (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sternberg, R. J. (1997), *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York.

- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (1995), Styles of thinking in the school, in «European Journal of High Abilities», n. 6, pp. 201-219.
- Striano, M. (2000), Pensare la mente: la metacognizione, in Santoianni, F. e Striano, M., Immagini e teorie della mente, Prospettive pedagogiche, Carocci, Roma, pp. 65-86.
- Yu, T.M. & Zhu, C. (2011), Relationship between teachers' preferred teacher-student interpersonal behavior and intellectual styles, in «Educational Psychology», vol. 31, n. 3, pp. 301-317.
- Zhang, L.F. (2001), Approaches and thinking styles in teaching, in «The Journal of Psychology», n. 135, pp. 547-561.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2002), Thinking styles and teacher characteristics, in «International Journal of Psychology», n. 37, pp. 3-12.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2006), *The nature of intellectual styles*, Erlbaum Mahwah, NJ.