

scuola democratica

Rivista di ricerca sociale e strategie formative

Anno VIII

TRIM. / N. 3-4 / LUGLIO-DICEMBRE 1985 / SPED. IN ABB. POST. GR. IV/70 / AUT. DIR. PROV. PT DI PADOVA / MARSILIO EDITORI / S. CROCE 518-A / 30125 VENEZIA

numero monografico:

**La formazione professionale:
l'esistente e i progetti**

Marsilio Editori

Luglio-Dicembre 1985

3|4

scuola democratica

Direttore

Luciano Benadusi

Direttore responsabile

Orazio Niceforo

Comitato di direzione

Luciano Benadusi, Giorgio Allulli, Saverio Avveduto, Giovanni Bechelloni, Nino Dazzi, Nadio Delai, Cesare De Michelis, Marinella Giovine, Franco Karrer, Raffaele Laporta, Nereo Laroni, Giunio Luzzatto, Umberto Margiotta, Livio Pescia, Clotilde Pontecorvo, Gianfranco Pontini, Aldo Visalberghi, Elisabetta Zuanelli Sonino, Alberto Zuliani

Redattore capo

Anna Maria Attanasio

Comitato di redazione

Anna Maria Attanasio, Serena Fanelli, Franco R. Ferraresi, Giorgio Bassanese, Mario Di Martino, Luisa Palomba, Antonio Socal, Fausta Vitocolonna, Piero Zocchi

Segreteria di redazione

Lucilla Rescalli (Roma)

Bruna Vecellio Reane (Venezia)

Il CIRSES, Centro di iniziativa e di ricerca sul sistema educativo e scientifico, con sede in Roma, via Brescia 29, realizzato sotto forma di associazione senza scopi di lucro, ha come finalità lo studio del sistema educativo-formativo e della ricerca scientifica in Italia, il confronto con i sistemi di altri paesi, la progettazione di riforme e innovazioni, la promozione di iniziative culturali.

Gli organi direttivi del CIRSES costituiti dal consiglio direttivo, di cui fanno parte il presidente e il segretario generale del centro, e dal comitato di consulenza scientifica cui è demandata la responsabilità della corretta impostazione scientifica e metodologica delle ricerche programmate dal CIRSES, e la verifica dei loro risultati.

Il tipo di ricerca su cui il CIRSES è impegnato ha come oggetto una migliore conoscenza delle strutture e del concreto funzionamento della scuola ai vari livelli, e della formazione professionale, nonché delle università e delle organizzazioni della ricerca scientifica in generale. A tal fine si propone una strategia della ricerca che riesca a mettere in adeguata evidenza il rapporto esistente ed il raccordo possibile tra servizi erogati dalle istituzioni e domande e bisogni delle strutture economiche e sociali del paese.

Fanno parte del consiglio direttivo: R. Laporta presidente, G. Rescalli segretario generale, L. Benadusi, M. Corda Costa, F.R. Ferraresi, O. Niceforo.

Fanno parte del comitato di consulenza scientifica: G. Allulli, G. Bechelloni, L. Capogrossi, V. Cecconi, V. Cerulli Irelli, N. Dazzi, G. Chiara, G. Luzzatto, U. Margiotta, L. Martinelli, G. Martinotti, C. Pontecorvo, L. Pescia, P. Rossi, A. Ruberti, G. Statera, A. Visalberghi, A. Zuliani.

scuola democratica

Rivista trimestrale di ricerca sociale
e strategie formative
in collaborazione con il CIRSES

Anno VIII Luglio-Dicembre 1985 n. 3/4

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE: L'ESISTENTE E I PROGETTI	
L. Benadusi □ <i>Introduzione</i>	4
1. PROBLEMI GENERALI	
G. Satta □ <i>Una «nuova» formazione professionale?</i>	18
A. Vittore □ <i>Qualificare la formazione professionale</i>	21
V. Bobbio □ <i>Formazione e impresa nel mutamento</i>	23
G. Cacopardi □ <i>Elementi di riflessione per una riforma</i>	25
2. PER UNA RIDEFINIZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	
S. Meghnagi □ <i>Le aspettative e le richieste dei soggetti sociali</i>	32
M. Tomassini □ <i>Le «fasce di professionalità» in un contesto di sviluppo</i>	34
G. Noé □ <i>L'orientamento come servizio</i>	39
M. Giovine □ <i>La valutazione degli interventi</i>	42
G. Jobert □ <i>Enseignants et formateurs d'adultes: un même combat pour le développement</i>	46
3. I FORMATORI E LE TECNOLOGIE EDUCATIVE	
F. Tessaro □ <i>La progettazione didattica integrata</i>	54
U. Margiotta □ <i>Il videodisco: problemi di interattività didattica</i>	61
A. Monasta □ <i>La formazione dei formatori: una sfida</i>	74
4. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE SUL TERRITORIO	
A. Ferrari □ <i>La formazione professionale di fronte alle nuove tecnologie: il caso dell'Emilia Romagna</i>	82
D. Lipari □ <i>Il Mezzogiorno tra cambiamento e questione istituzionale. Ruolo delle politiche formative</i>	85
P. Palomba □ <i>Un contributo all'«Italia dei grandi progetti»</i>	92
5. ESPERIENZE E PROGETTI	
F. Frigo □ <i>Un gioco di simulazione</i>	100
F. Penner □ <i>OMEGA: un progetto Isfol</i>	102

G. Benini □ <i>Il progetto Archimede: un'esperienza di job creation</i>	104
U. Margiotta □ <i>TELEFAD: un progetto pilota</i>	107
I. Pitoni □ <i>Il Fondo sociale europeo</i>	111
S. Crescenzi □ <i>Il contributo italiano ai paesi in via di sviluppo</i>	114
K. Meyer □ <i>Work experience in Zeeland</i>	116
B. Sellin □ <i>Istruzione, formazione professionale, occupazione dei giovani: i programmi della CEE</i>	122

APPENDICI

Il Rapporto Isfol	
La formazione professionale	134
I contratti di formazione-lavoro	138
Calabria. Legge regionale 19 aprile 1985, n. 18	146
	148

BIBLIOGRAFIA

169

ELENCO DEI COLLABORATORI

172

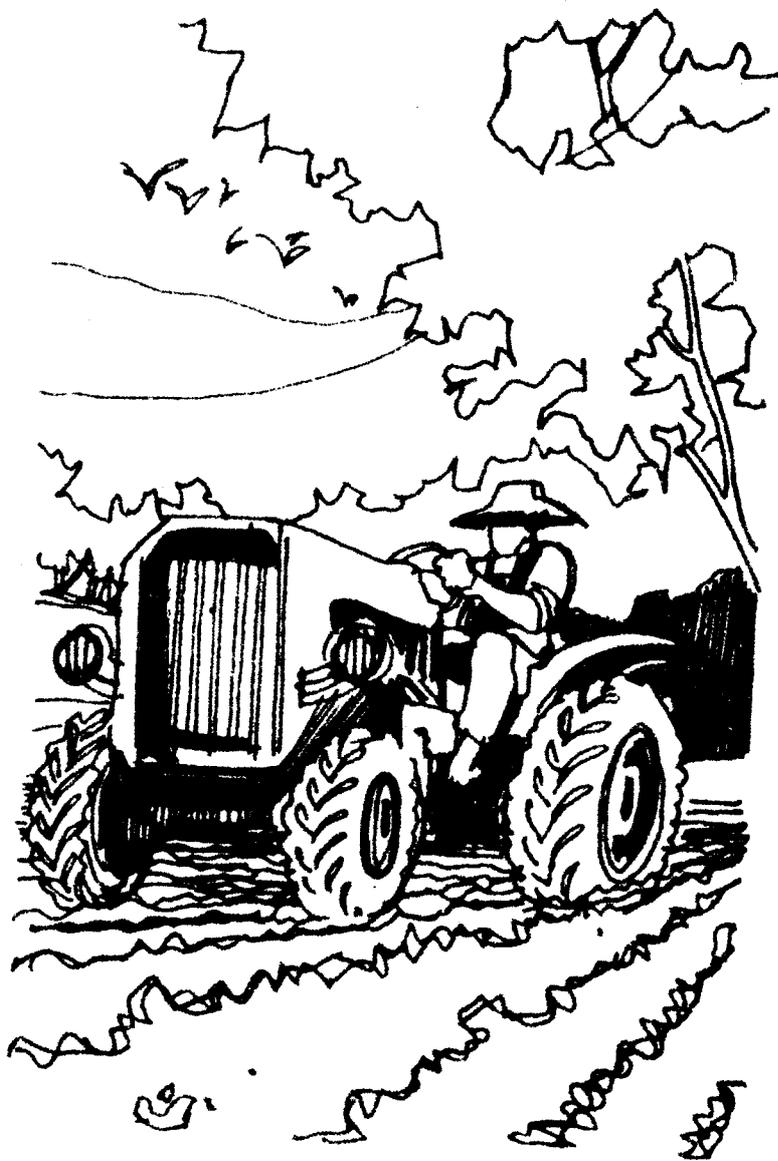
Copyright 1985 by Marsilio Editori - Venezia

Stampa: Tipo-lito Poligrafica Moderna di Padova

ISBN 88-317-4845-9

104
107
111
114
116
122
134
138
146
148
169
72

La formazione professionale: l'esistente e i progetti



Questo numero monografico è stato curato da Marinella Giovine, Umberto Margiotta, Anna Maria Attanasio e Luisa Palomba.



3. I formatori e le tecnologie educative

F. Tessaro/La progettazione didattica integrata; U. Margiotta/Il videodisco: problemi di interattività didattica; A. Monasta/La formazione dei formatori: una sfida.





La progettazione didattica integrata

di Fiorino Tessaro

Una qualsiasi azione didattica è, in prima istanza, una risposta intenzionale, operativa e verificabile che un sistema docente esplica a seguito di particolari bisogni emergenti da un sistema discendente entro uno specifico contesto educativo e/o sociale.

Un'azione didattica rientra, pertanto, come il tassello di un puzzle, nel processo curricolare di una precisa progettazione¹ di un intervento formativo inteso a raggiungere specifici *obiettivi* e lungo itinerari che promuovano l'acquisizione di *contenuti* (conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori). Il progetto didattico vero e proprio si attua operativamente selezionando e pianificando i *metodi* (strumenti, materiali, prodotti, media ecc.) necessari alla realizzazione delle strategie adottate. Se poi, accanto all'analisi e alla determinazione del contenuto e del metodo, collochiamo la ricerca di un modo per *valutare* la riuscita di un'esperienza di apprendimento, si viene a delineare uno schema di riferimento operativo, in analogia a quello proposto da A. e H. Nicholls² (vedi Fig. 1), abbastanza completo per poter strutturare non solo una singola unità didattica, ma anche un iter formativo più lungo e articolato.

È cosa ben nota per chi si occupa di formazione, che l'elaborazione della progettazione curricolare non si identifica con un processo lineare, bensì con un processo circolare fondato sulla dimensione della ciclicità. Il processo di progettazione didattica è un processo continuo attraverso il quale le conoscenze ed il relativo feedback di accertamento, esercitando un effetto retroattivo, costituiscono il punto di partenza per un miglioramento progressivo della didattica (Fig. 2).

L'idea di ricercare metodi sistematici per

la progettazione di percorsi didattici anche se relativamente recente – dalle prime enunciazioni di R. Tyler del 1946 – trova precisi agganci scientifici sia alla psicologia dell'apprendimento, sia all'ingegneria dei processi formativi, sia infine alle teorie della comunicazione e dell'informazione. In circa trent'anni molti studiosi (per citare i più noti: Ausubel, Bloom, Bruner, D'Hainaut, Gagnè, Gilbert, Guilford, Ketele, Mager, Romiszowski, Skinner ecc.) hanno elaborato modelli di progettazione didattica sulla base di proprie teorie dell'istruzione e/o dalle teorie scientifiche relative ai processi di apprendimento.

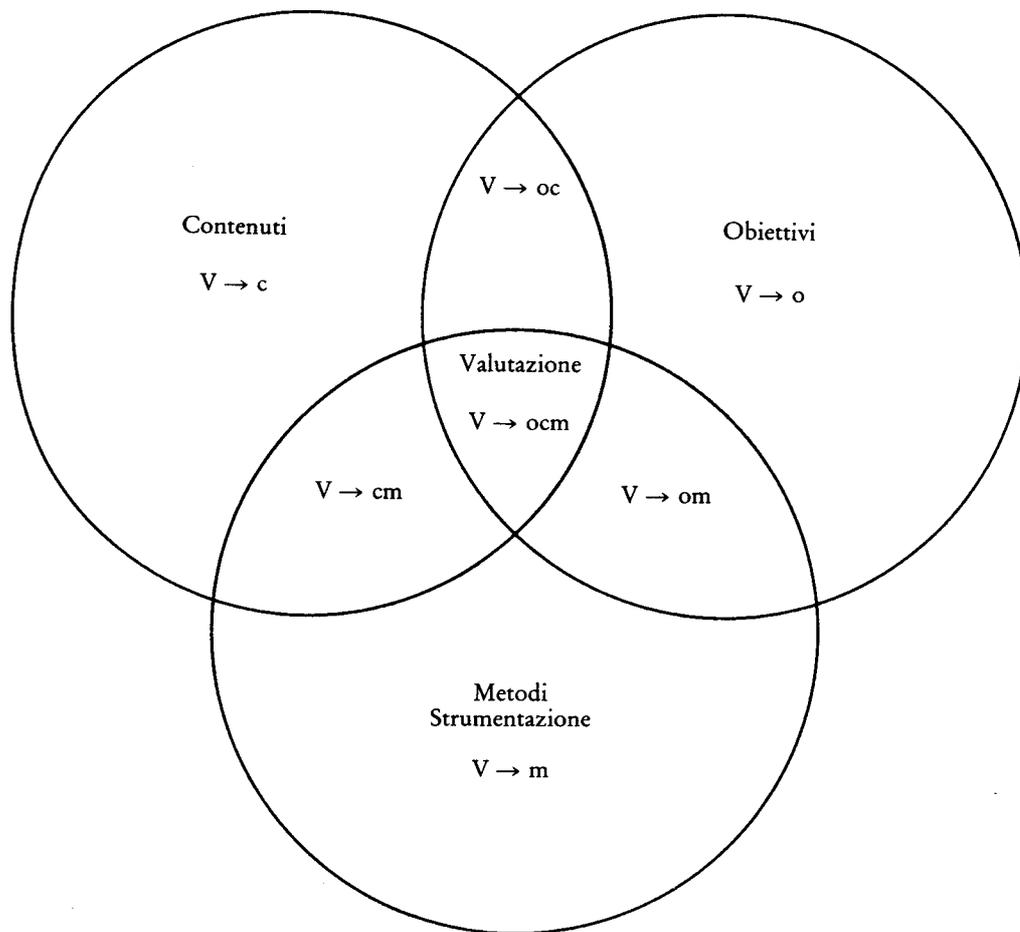
In stretta connessione con le tecnologie educative, il modello di progettazione didattica ha la funzione di massimizzare l'efficacia e la trasparenza del potenziale didattico:

- collocando interazioni adeguate tra trattamento e manipolazione dei contenuti,
- adeguandosi alle variazioni negli stili di apprendimento dei singoli allievi,
- fornendo indicazioni operative sul modo con cui insegnare agli alunni nei vari stadi del loro sviluppo intellettuale,
- esplicitando il modo di ottimizzare il transfer di apprendimento verso altri compiti,
- suggerendo trattamenti specifici sulla base delle diverse discipline, della popolazione scolastica e dei singoli discenti nell'ambito del gruppo di riferimento.

La caratteristica essenziale di un modello va pertanto individuata nell'eliminazione del pressapochismo e della nebulosità degli interventi formativi e, per contro, nell'introduzione di canoni il più possibile scientifici, rigorosi e sperimentali.

Andrews e Goodson³, comparando 40

FIG. 1. Gli elementi del progetto curricolare



Elaborazione da Nicholls A. e H. (1975)

Interrelazioni di valutazione/accertamento:

V o = Obiettivi

V c = Contenuti

V m = Metodi

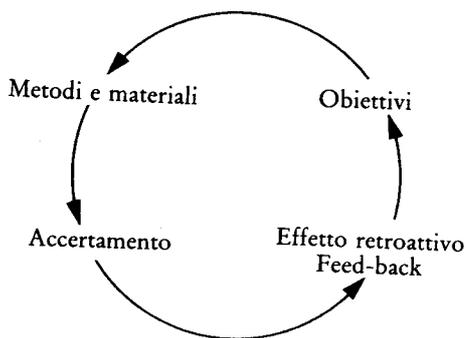
V om = Aspetti in cui si intersecano obiettivi e metodi

V oc = Aspetti in cui si intersecano obiettivi e contenuti

V cm = Aspetti in cui si intersecano contenuti e metodi

V ocm = Valutazione/verifica dell'intero progetto.

FIG. 2. Ciclicità del processo curricolare



Tratto da Nicholls A. e H. (1975, 11)

modelli di progettazione didattica, sono arrivati alla conclusione che se da un lato si devono nutrire perplessità e riserve circa le validazioni che coinvolgono l'intera procedura analizzata, dall'altro si possono riscontrare molte analogie tra i vari modelli tanto da poter costruire un diagramma procedura-

le di progettazione didattica (in progressione quasi algoritmica) selezionando gli elementi comuni riportati in Tab. 1.

Le riserve degli autori citati non possono che essere condivise sia dal punto di vista teorico:

- il più delle volte le analisi e le ricerche sono state indirizzate a semplici segmenti curricolari (modelli/tassonomie di obiettivi, modelli di valutazione ecc.);
 - rigide schematizzazioni e/o gerarchizzazioni rendono impossibile la trasferibilità del modello tra diverse discipline e spesso anche all'interno della stessa disciplina;
- sia dal punto di vista operativo: un modello preconstituito non potrà soddisfare appieno la complessità e la variabilità caratterizzanti i processi di attuazione di un modulo formativo od anche di una unità didattica. Soltanto in situazioni specifiche ben definite (eventi didattici e soglie di apprendimento) è possibile adottare/adeguare completamente l'uno o l'altro dei modelli esistenti.

D'altro canto l'insegnante non può progettare, produrre e verificare un modello ad

TAB. 1. Elementi comuni dei modelli di progettazione didattica*

Num.	Descrizione
1	Rilevazione dei bisogni, considerazione di soluzioni alternative all'istruzione, formulazione di un sistema e individuazione dei vincoli.
2	Formulazione di obiettivi generali e di sotto-obiettivi dettagliati, osservabili.
3	Realizzazione di pre-test e post-test che corrispondano agli obiettivi e ai sotto-obiettivi.
4	Analisi degli obiettivi e dei sotto-obiettivi per tipi e sequenze delle sotto-abilità.
5	Determinazione delle caratteristiche del discente (età, livello scolastico, esperienza formativa precedente, attitudini o incapacità speciali) e comportamenti di entrata specifici.
6	Formulazione della strategia didattica in considerazione della materia e dei requisiti del discente.
7	Selezione dei media necessari alla realizzazione delle strategie individuate.
8	Realizzazione del materiale didattico sulla base delle strategie adottate.
9	Valutazione formativa del materiale didattico insieme ai discenti per individuare le difficoltà di apprendimento e per revisionare il materiale in base all'analisi effettuata.
10	Realizzazione dei materiali e delle procedure per l'avvio, l'assistenza tecnica e la revisione periodica del programma didattico.

* In U. Margiotta (1985) - tratto da Andrews e Goodson (1980).

hoc, se non per segmenti parziali e limitati. È sufficiente prendere atto dell'ampliamento sia delle variabili coinvolte nell'insieme dei processi di insegnamento-apprendimento, sia dello spettro delle potenzialità offerto dalle nuove tecnologie tanto multimediali quanto computerizzate, per comprendere come la produzione di interventi formativi a lungo termine necessiti di tempi, risorse, energie e competenze che non possono essere appannaggio soltanto di un singolo o di un gruppo di docenti ma esigono la contestualità operativa di diversi specialisti: pedagogisti, psicologi, esperti della disciplina, esperti di comunicazione, tecnici per i media ecc.

Per questi motivi si ritiene necessario sviluppare un approccio *integrato e sistemico* delle varie strategie lungo gli elementi comuni del diagramma procedurale. In tal modo il docente dovrà progettare il proprio intervento non come modello teorico, ma come approccio complessivo, come *percorso di progettazione didattica integrata*.

Tale concetto/modello, introdotto in recenti studi da U. Margiotta⁴, caratterizza il percorso integrato nella processualità formativa non come «giustapposizione caotica di modelli didattici alternativi, bensì come variazione coordinata di procedure didattiche di usi alternati e alternativi di mezzi rispetto ad alcune regole comuni di progettazione didattica»⁵.

L'insegnante nel suo ruolo di organizzatore-progettista del processo di apprendimento (contrapposto al ruolo di trasmettitore di un sapere precodificato) avrà il compito di formulare specifiche strategie, selezionando, utilizzando media e prodotti, e realizzando materiali in funzione delle mete formative e degli obiettivi cognitivi e/o operativi pianificati in sede di programmazione didattica.

Il problema che si pone è quindi il seguente: in base a quali criteri operare una scelta strategica per questo o quel prodotto? E di

conseguenza: in quale fase della sequenza didattica pianificata introdurre la ricezione di quel particolare materiale? Con quali criteri i gruppi di apprendimento possono in modo ottimale cogliere i contenuti informativi/formativi? Quali materiali ausiliari predisporre per garantire un apprendimento più efficace? Come e in base a quali criteri valutare l'efficienza dell'esperienza? Questi ed altri sono gli interrogativi che si pongono al docente che intende effettuare una selezione oculata dei contenuti, dei media e dei prodotti/materiali necessari alla realizzazione delle strategie adottate.

Un valido contributo, a tale proposito, si può riscontrare nell'approccio per sistemi, in particolare nella versione formalizzata da A.J. Romiszowski⁶. Il modello di Romiszowski, inteso come metodologia applicata a sistemi di progettazione formativa, ha come obiettivo la rilevazione sistematica dei problemi e dei sotto-obiettivi presenti all'interno di ogni fase in cui può essere scomposto un progetto:

- la pianificazione, intesa come definizione e sviluppo del progetto;
- l'attuazione controllata ed operativa;
- la diffusione e la gestione a lungo termine.

Un progetto didattico è visto, pertanto, come un sistema di fasi o di sottosistemi interrelati ognuno dei quali, a sua volta, è costituito da sezioni interrelate.

Infatti, pianificazione, attuazione controllata, valutazione/controllo e previsione vanno intesi non solo a livello di macroprogettazione di un corso, ma anche come sottosistemi presenti in ciascun livello del design progettuale:

- nel modulo mediante l'analisi della disciplina;
- nell'unità didattica con l'analisi del compito e/o dell'argomento;
- nell'evento didattico con l'analisi delle conoscenze e delle capacità/abilità;

- nella soglia di apprendimento con l'analisi del comportamento e la verifica dell'apprendimento.

La peculiarità del modello di Romiszowski consiste, quindi nella rilevazione sistematica della gradualità dei problemi, delle soluzioni e delle operazioni da pianificare lungo procedure a step interrelati e a diversi livelli di articolazione (sequenze e strutture a grappolo).

A titolo esemplificativo schematizziamo una procedura relativa alla selezione/integrazione di un prodotto software a livello di unità didattica⁷.

I FASE: PROGETTAZIONE DEL PIANO DI INTERVENTO

Sottofasi:

1. Analisi dettagliata del prodotto/programma esistente, da effettuarsi a livello collegiale, sulla base di una griglia di criteri relativi alla fruizione didattica.
2. Selezione delle modalità di presentazione elaborando un Check-List relativo al
 - QUANDO:
 - scelta dell'unità didattica entro il modulo
 - scelta dell'obiettivo formativo
 - scelta della fase di apprendimento.
 - COME: selezione delle strategie didattiche. Nell'ambito dell'obiettivo metodologico, strumenti per:
 - presentazione espositiva e/o
 - problematizzazione tramite metodi per scoperta.
 - CHI: scelta del gruppo (struttura - caratteristiche di ingresso - dimensioni - criteri di composizione).
 - CON CHE COSA: strumenti e mezzi di ausilio all'analisi/lettura del prodotto
 - supporti didattici e stazioni di lavoro
 - schede di analisi del contenuto

- materiale informativo accessorio
- schede per il rinforzo/feed-back.

3. Adattamento e/o ricomposizione integrata del programma e/o del package multimediale rispetto agli obiettivi formativi (cognitivi/operativi) in connessione con le tecnologie hardware e software utilizzate:

- preparazione di materiali integrativi (lucidi, manuali per l'uso, schemi, tabelle, fotogrammi)
- scomposizione del programma in diverse unità da collegare per la ricostruzione integrata del processo curricolare
- rifacimento ad hoc di parti del programma
- collage e ricostruzione di packages formativi attraverso l'integrazione di vari prodotti o di parti di programma.

II FASE: REALIZZAZIONE DEL PIANO DI INTERVENTO

Sottofasi:

1. Motivazione alla ricezione del messaggio/prodotto da parte degli allievi.
Strumenti:
 - discussione nel gruppo
 - presentazione degli obiettivi operativi
2. Condizionamento attivo dell'attenzione.
Strumenti:
 - scelta di domande sui punti-chiave
 - eventuale divisione dei compiti
3. Presentazione del programma e ricezione collettiva o per gruppi d'ascolto differenziati rispetto a compiti di apprendimento diversi.
4. Risposta collettiva e/o individuale rispetto agli obiettivi strategici se:
 - di esposizione/ricezione informativa o

- di attivazione di approccio per scoperta.
- Strumenti:
- discussione libera
 - rilevazione dei punti-chiave - nozioni - informazioni - fatti - teorie
 - problematizzazione delle regole di apprendimento contenutistico
 - giudizio critico sul contenuto

5. Fissazione/generalizzazione dell'apprendimento

- rilevazione bisogni emersi di informazione/formazione
- coordinamento/correlazione con gli altri momenti del progetto didattico.

Strumenti:

- lezione per la sistematizzazione dei contenuti informativi
- tavole di sintesi/riepilogo
- eventuale ripresentazione di sequenze
- ricerca di compiti di apprendimento
- riferimento ad altri pacchetti formativi

6. Feed-back/Recupero dei contenuti informativi/formativi

- se di conoscenze mediante la verifica dell'apprendimento
- se di capacità mediante la dimostrazione simulata dell'attività richiesta.

Strumenti:

- esercitazioni guidate
- uso di utensili-macchine
- simulazioni di apprendimento in ambiente reale.

III FASE: VERIFICA/VALUTAZIONE

Sottofasi:

1. Verifica dell'efficacia didattica del prodotto integrato
 - verifica/valutazione delle caratteristiche intrinseche del prodotto
 - descrizione dell'efficacia didattica
 - descrizione/valutazione della strumentazione di supporto.

2. Verifica dei livelli di risposta degli allievi rispetto agli obiettivi specifici dell'esperienza effettuata

- valutazione delle conoscenze/competenze/capacità
- valutazione del livello di motivazione ai contenuti
- verifica della capacità di generalizzazione acquisita.

3. Verifica dei cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti del gruppo (docenti, docenti/allievi).

Dalla procedura appena esposta, e soprattutto dalla progettazione del piano di intervento (fase 1^a di pianificazione), notiamo come il modello in esame garantisca una doppia lettura:

- come diagramma sequenziale di un itinerario obbligato delle operazioni da svolgere;

- come utilizzo integrato di diversi media, prodotti, materiali connessi ed interrelati ma anche modificabili e riadattabili, sulla base di nuove strategie, ad ogni diversa esperienza.

Ed è proprio questo secondo modo di intendere la progettazione di un intervento didattico che potrà caratterizzare in maniera efficace la formazione professionale. Quest'ultima, infatti, negli ultimi dieci anni, ha subito tutta una serie di trasformazioni, spesso radicali ed improvvisi. I rapidi e, molte volte, imprevisi cambiamenti del mondo del lavoro hanno costretto le strutture di formazione ad adeguamenti e modifiche che non sempre, purtroppo, sono riuscite appieno nel soddisfare le esigenze espresse dal tessuto economico e sociale.

È necessario, pertanto, che la formazione professionale superi il concetto di modello di prestazione presente nelle vecchie qualifiche professionali (modello troppo rigido, non riqualificabile e quindi di immediata obsole-

scenza) ed introduca una recente metodologia di progettazione didattica centrata sui modelli di lavoro⁸. In tali modelli, ogni singola unità integrata di prestazioni verrà appresa dall'allievo una volta che si è impadronito del design strutturale della situazione reale di riferimento, estrapolandone la logica interna di conoscenze, saper fare, modi di vita ecc.

Il «modello di lavoro» pone al centro della progettazione didattica il problema delle interazioni (linguistiche, concettuali, tecnologiche, esperienziali) nell'ambito della comunicazione educativa in classe.

Progettato dagli insegnanti, il «modello di lavoro» porta a sviluppare negli allievi competenze interattive intese a fare dell'apprendimento un'esperienza realistica, consentendo al docente di valutare in modo integrato le singole prestazioni e al discente di valutare direttamente lo standard di apprendimento raggiunto come transfer verso la vita attiva.

In un'ottica di formazione professionale di questo tipo, la progettazione didattica diventa qualcosa di più dello stabilire quali sono i contenuti da trasmettere e le attività da svolgere nei diversi moduli. Essa si configura invece come un insieme altamente flessibile di procedure, strategie, media, prodotti e materiali, che consentono all'allievo di apprendere non solo secondo i propri ritmi ma anche di accelerarli, di apprendere non solo specifiche mansioni ma soprattutto competenze di base che gli permettano generalizzazioni e trasferibilità nella soluzione dei problemi.

¹ Si ritiene opportuno richiamare la sostanziale differenza che intercorre tra programmazione e progettazione didattica la cui confusione frequentemente provoca

fraintendimenti concettuali ed operativi. La programmazione educativa, elaborata collegialmente dall'intero corpo docente di un istituto, concerne la determinazione e l'analisi degli obiettivi e degli standards formativi compatibili con il tipo di utenza di quella scuola ed in quel determinato contesto socio-economico. La progettazione didattica, d'altro canto, è un lavoro di natura tecnica che si risolve con l'utilizzo pianificato degli strumenti, delle tecnologie hardware e software (media e prodotti), e delle tecniche a disposizione del docente. Su tale problematica si rinvia a Pellerey M., *Progettazione didattica*, Torino Sei, 1979.

² Nicholls A. e H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Milano, Feltrinelli, 1975, pp. 10-13.

³ In Margiotta U., *Tecnologia e creatività in classe* Rimini, Maggioli Editore, 1985. L'autore sviluppa dettagliatamente l'analisi comparata dei modelli di progettazione didattica esposta nell'articolo di Andrews D.H. and Goodson L.A., *A Comparative Analysis of Models of Instructional Design*, in «Journal of Instructional Development», 1980, 3 (4), pp. 2-15.

⁴ L'approccio integrato alla progettazione didattica elaborato da U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 145 ss., intende superare i circoli viziosi della didattica delineando un design di un sistema didattico integrato e sviluppando le prospettive dei vari elementi della progettazione didattica integrata: a) la messa in sequenza degli obiettivi e delle attività curricolari; b) la scelta delle strategie didattiche; c) identificazione delle variabili di progettazione integrata; d) la scelta dei media; e) la realizzazione di un piano.

⁵ *Ibidem*, p. 154.

⁶ Alcuni aspetti del modello complessivo di progettazione sono ispirati all'approccio elaborato in Romiszowski J., *A new look at instructional design*, in «British Journal of Educational Technology», 12, 2, 1981 (trad. ital. *Contributi alla ricerca sulla didattica televisiva*, Roma, RAI-DSE, 1983, fasc. 74). Il modello Romiszowski viene dettagliatamente illustrato da U. Margiotta, *op. cit.*, e, per quanto riguarda il versante sistemico dell'approccio, va rilevato lo studio di Alessandrini G., *Audiovisivo come*, in «Quaderni di comunicazione audiovisiva», 2, 4, 1985.

⁷ L'analisi procedurale delle fasi di progettazione didattica segue lo schema di Romiszowski in G. Alessandrini, *op. cit.*

⁸ La metodologia di progettazione didattica integrata centrata sui «modelli di lavoro» è desunta dalle teorie dell'intelligenza artificiale e dei giochi. (Bunderson, Gibson, Olson, 1981) citati in U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 196 ss.

N. 4 OTTOBRE-DICEMBRE Interventi e dibattito: G. Allulli, *Scuola media: unica non vuol dire eguale*. Dossier: *Scuola/Professionalità/Innovazione* (a cura di L. Palomba, T. Pellegrino, P. Zocchi). L. Benadusi, *Introduzione*; G. Avallone, *Il cambiamento della formazione nello scenario dell'informatizzazione*; A. Ruberti, *Professionalità e innovazione nell'università. Il caso dell'informatica* (intervista a cura di L. Palomba); G. Satta, *Scenario e indicazioni per la nuova scuola*; A. Bondioli, *Nuova domanda formativa e rapporto scuola-lavoro*; M. Giovine, *L'innovazione tecnologica: ruoli e limiti della formazione professionale*; A. Ferrari, *Processi di cambiamento e di trasformazione: verso una società post-industriale. Analisi di settori per una proposta operativa. La sperimentazione guidata negli istituti tecnici: a) i progetti; b) gli operatori*; M. Fierli, *Formazione di base e formazione specialistica nella secondaria superiore* (intervista a cura di L. Palomba). Saggi e note: A. Socal, *Quale cultura per gli insegnanti: una proposta*; L. Bressan, *Il preside e l'innovazione nella scuola*. Servizi: Osservatorio internazionale. A.M. Attanasio, *La formazione degli insegnanti in Francia*. Libri: O. Niceforo, *Il Censis, il caos e la stella danzante*; R. Rizzo, *Recensione A. Daziano, La formazione generale politecnica*; G. Luzzatto, *Recensione a A.M. Marengo - M. Vigli, Religione e scuola*. Libri ricevuti.

N. 1 GENNAIO-MARZO Interventi e dibattito: O. Niceforo, *Scuola non statale: un aquilone democristiano nel suo futuro?*; M. Gigante, *Riforma del Ministero: uno stanco dibattito*. Dossier: *Letteratura/Prospettive didattiche*. P. Zocchi, *L'insegnamento della letteratura oggi. Osservazioni preliminari*; A. Leone de Castris, *Crisi della didattica e istituzioni letterarie*; L. De Federicis, *L'educazione linguistico-letteraria nel triennio*; G.F. Bonini, *Insegnare a leggere i testi letterari*; C. Ossola (intervista a cura di R. Rosada), *Quale letteratura sulla secondaria?*; P.M. Bertinetto-C. Marazzini, *Cinque tesi per l'educazione letteraria nel biennio*; G. Pagliano, *Un modello di analisi del manuale*; F. Mariani, *Letteratura: percorsi possibili. Storia di una ricerca difficile; La ricerca DILIS-CEDE*; P. Palmeri-G. Grillo, *L'esperienza di un triennio sperimentale*. Saggi e note: F.R. Ferraresi, *I nuovi programmi della scuola elementare: vicende e problemi*; M. Lichtner, *Il Dipartimento Educazione Permanente del CEDE*. Servizi: Osservatorio locale. D. Zangirolami, *IRRSAE Veneto: aggiornamento a distanza su «programmazione didattica»*. Osservatorio internazionale. R. Nahmias, M.J. Leroy, *Il SODEC: un servizio per gli insegnanti di lingua francese; Progetti pilota: «La sfida del curriculum»*, a cura della redazione. Convegni. P. Palmeri, *La sperimentazione nella scuola secondaria superiore: bilancio e prospettive*. Libri. P. Palmeri, *Recensione a B.S. Bloom, Tassonomia degli obiettivi educativi*; S. Santamaita, *Recensione a P. Orefice e V. Sarracino, La formazione in servizio degli operatori sociali*. Libri ricevuti. Indice dell'annata 1984.

N. 2 APRILE-GIUGNO Interventi e dibattito: S. Avveduto, *Verso un sistema scolastico polarizzato*; N. Savino, *Scuola e formazione nel Mezzogiorno*. Dossier: *I nodi della sperimentazione*. G. Luzzatto, *Introduzione*; F.R. Ferraresi, *Il quadro normativo*; M. Busoni e P. Palmeri, *Lo stato attuale*; M. Milani Comparetti, *La sperimentazione vista dal centro*; S. Del Lungo, *La sperimentazione nella scuola media*; C. Petrucci, *Sperimentazione nella secondaria superiore: quale personale e quale organizzazione del lavoro?*; A. Degli Esposti, *Sperimentazione e risorse del territorio*; G. Tassinari, *Ricerca, innovazione, sperimentazione*; Appendice 1. *Documento della Conferenza dei presidenti IRRSAE - CEDE - BDP*; Appendice 2. *DPR 419/1974 Sperimentazione e Aggiornamento*. Saggi e note: V. Telmon, *Le scienze sociali nella scuola*; A. Socal, *Senso comune e paradosso nella scuola*; A.M. Marengo e M. Vigli, *Sull'insegnamento della religione dopo il nuovo Concordato e le intese*. Servizi: Osservatorio internazionale. G.F. Dalla Costa, *Le politiche educative dei paesi in via di sviluppo e centralità del soggetto femminile. Ricerche*. M. Buonanno, *La professione insegnante rivisitata. Ricerche sulla secondaria superiore in quattro città medie italiane*. Convegni. T. Guersoni, *Gli studi sociali nel curriculum della scuola secondaria*. G. Mastrone, *La pedagogia delle lingue straniere: un problema di dimensione sociale*; A. Tiberini, *A Venezia si è parlato di didattica della storia; «Psicologia cognitiva ed educazione scientifica»: un convegno di studi*. Libri. A. Cunti, *Recensione a V. Sarracino, Orientamenti di pedagogia scolastica*; L. Palomba-P. Zocchi, *I «nuovi» giovani. Un percorso di lettura*. Schede/libri. Libri ricevuti.