

PER UNA PROGRAMMAZIONE SISTEMATICA DEL LAVORO EDUCATIVO: PRINCIPI
TEORICI E PROPOSTE APPLICATIVE

1. Una delle convinzioni oggi più diffuse, nella ricerca pedagogica e nel mondo della scuola, è che per assicurare validità alle procedure d'insegnamento occorre svolgere sempre una accurata programmazione preventiva, concernente sia la conduzione complessiva del "sistema scolastico" (circolo didattico o istituto medio), sia la realizzazione dell'attività didattica.
 - 1.1 In campo scolastico si possono individuare tre livelli di programmazione: scolastica (istituzionale), educativa, didattica (vedi allegato 1).
2. La programmazione scolastica è un documento di competenza del consiglio di circolo (istituto) avente la triplice funzione di assumere con consapevolezza critica le finalità della scuola in quanto istituzione (obiettivi istituzionali) (vedi allegato 2), di reperire e proporre tutte le risorse disponibili nell'ambito della scuola e del territorio, di indicarne o regolamentarne le modalità di accesso e di utilizzazione (vedi allegato 3), di promuovere attività didattiche funzionali alla situazione ambientale.
 - 2.1 Altri elementi della programmazione scolastica sono il regolamento del circolo didattico, i criteri organizzativi della attività scolastica (articolazione dell'orario giornaliero e settimanale, utilizzazione delle strumentazioni didattiche e degli spazi interni ed esterni, attribuzione di incarichi organizzativi e relazionali ai componenti delle "squadre educative",.....), i criteri generali per l'impostazione delle attività integrative (vedi allegato 4).
 - 2.2 L'elaborazione della programmazione scolastica implica la conoscenza e l'analisi della normativa scolastica vigente, la considerazione delle caratteristiche socio-culturali del territorio, la ricognizione dei documenti programmatori prodotti in precedenza.
 - 2.3 La programmazione scolastica rappresenta l'indispensabile quadro di riferimento per le programmazioni educativa e didattica dei docenti e un valido strumento di partecipazione democratica della comunità alla vita ed alla attività della scuola.
 - 2.4 La valutazione della programmazione scolastica può essere condotta prevalentemente a due livelli, nell'ambito dei consigli di interclasse con particolare riferimento ai criteri organizzativi dell'attività scolastica e all'interno del consiglio di circolo. Gli esiti delle suddette riflessioni costituiscono il contenuto operativo della relazione che il consiglio di circolo annualmente predispone sulle materie devolute alla sua

competenza.

3. La programmazione, educativa e didattica, come riflessione preventiva su ogni fase dell'attività di insegnamento e come formalizzazione ipotetica e autoregolata dell'intero processo scolastico, è esigenza imprescindibile oggi nella prassi educativa e didattica, affermata, in una varietà per altro di impostazioni e svolgimenti, dall'intero complesso della teoresi pedagogica.

3.1 La programmazione non prescinde dall'esistenza di un "programma didattico nazionale", la postula anzi. In riferimento ad esso svolge un ruolo di integrazione, concretizzazione, attualizzazione.

Un programma didattico nazionale infatti non può descrivere in dettaglio tutte le fasi del processo d'insegnamento/apprendimento: la programmazione dunque interviene a completarlo, a renderlo applicabile.

Ancora, un programma didattico nazionale non può prevedere e disciplinare le specifiche, peculiari situazioni scolastiche alle quali pure si rivolge in funzione di orientamento operativo: la programmazione ne media i criteri e gli impulsi, conferisce loro forza di effettiva direzione della prassi.

Un programma didattico nazionale è soggetto ad una più o meno rapida obsolescenza: la programmazione contrasta tale inevitabile tendenza assumendo entro il proprio svolgimento le tesi e le indicazioni più resistenti, oltrepassando principi e suggerimenti vanificati dal progresso della ricerca culturale, anche evidenziando in tal modo l'esigenza di una nuova formulazione del testo programmatico.

4. Esito coerente di una programmazione, educativa e didattica, rigorosa è la costruzione di curricoli disciplinari dell'attività scolastica, caratterizzati da aspetti comuni a tutti (gli obiettivi educativi e l'impianto metodologico) e da elementi tipici (gli obiettivi didattici generali e specifici, i contenuti principalmente).

4.1 Ogni curriculum è la rappresentazione di un processo educativo intenzionale, strutturato in fasi strettamente coerenti fra di loro, avente come meta il conseguimento da parte degli alunni di abilità e capacità misurabili, funzionali ai fini generali dell'attività educativa.

4.1.1 Il curriculum non costituisce, rispetto alla prassi scolastica più aggiornata e consapevole, un rinnovamento radicale: esso rappresenta una modalità ottimale di programmazione ideata e realizzata, in ciascuna scansione dell'itinerario complessivo, in aderenza a corroborati principi teorici e come applicazione di omogenei criteri metodologici.

4.1.2 Aspetti costitutivi di ogni curriculum sono il costante raccor-

do con la realtà, l'intenzione di uniformarsi rigorosamente a criteri di razionalità, l'esigenza di superare l'individualismo didattico mediante un'operatività collegiale ed il coinvolgimento degli agenti sociali, l'intrinseca sollecitazione a pubblicizzare la progettazione teorica e i modi della realizzazione verificati.

- 4.1.3 Tale metodologia non comporta astrattezza e artificiosità di ideazione perché il curriculum si propone come tentativo di risposta risolutiva a problemi sociali, culturali, scolastici, psico-pedagogici e didattici non soddisfatti dalla progettazione e dalle pratiche "tradizionali". Quindi, sono problemi reali ad imporre la necessità del curriculum.
- 4.1.4 L'efficacia complessiva del curriculum è assicurata da due tipi di garanzia.
- 4.1.5 La garanzia logica della validità del curriculum è sancita dalla coerenza tra loro di tutti i fattori costitutivi, dalla non emersione, cioè, di evidenti contraddizioni nella formulazione.
- 4.1.6 La garanzia fattuale della validità del curriculum si manifesta allorché il progetto teorico, calato nella pratica didattica, realizza i propri scopi previsti; in caso contrario la garanzia fattuale esige che non si tenti di violentare o negare il reale, ma che si revisioni il progetto, apportandovi le rettifiche necessitate dalla prova dei fatti, al limite rigettando il disegno programmatico del tutto sfasato rispetto alla situazione operativa.
- 4.2 Alla formazione del curriculum, quindi all'impostazione della programmazione, educativa e didattica, di cui il curriculum costituisce l'espressione più pertinente, concorrono, con competenze e ruoli diversificati, tutti i protagonisti dell'"universo educativo": alunno, insegnante, comunità sociale, scienza.
- 4.2.1 Essendo la maturazione della personalità dell'alunno il "terminus ad quem" deve sempre tendere il curriculum in ogni fase della sua realizzazione, occorre riservare una particolare attenzione, nella formalizzazione del progetto educativo, ai processi evolutivi dell'alunno e alle modalità di apprendimento tipiche delle varie fasi di sviluppo.
- 4.2.2 L'impostazione curricolare implica una profonda revisione del ruolo dell'insegnante, consistente nel passaggio da una funzione esecutiva ad una anche tecnico-progettuale, nell'adozione di un costume di lavoro comunitario, nell'assunzione di criteri scientifici nella scelta, organizzazione e verifica di obiettivi, metodi e contenuti, nella mediazione in proiezione educativa delle proposte didattiche provenienti dalla comunità.

- 4.2.3 Alla comunità sociale compete, nella prospettiva del decentramento decisionale, la riflessione sulle mete formative generali e l'adeguazione delle stesse alle richieste educative del territorio, la partecipazione alla scelta degli obiettivi da perseguire e, tramite gli organismi partecipativi, la deliberazione dei criteri organizzativi dell'attività scolastica. Ad essa è riservato un ruolo qualificato nella valutazione della programmazione educativa e, come già sostenuto, di quella scolastico-organizzativa.
- 4.2.4 L'elaborazione del curriculum comporta un costante riferimento a strutturate indicazioni epistemologiche, pedagogiche e psicologiche; nella scelta di obiettivi e contenuti infatti vanno tenuti presenti la logica delle discipline ed il progresso della ricerca culturale; i processi di apprendimento degli alunni inoltre, prefigurati in aderenza al paradigma delle più autorevoli teorie dello sviluppo, vengono validati anche dalla loro conformità alle strutture logiche insite nelle materie e dall'aderenza agli itinerari di conoscenza impliciti nei modelli procedurali praticati.
- 4.2.5 Esiste un nesso imprescindibile tra ottica curricolare e atteggiamento di ricerca: si è asserito infatti che la programmazione, educativa e didattica, concretizzantesi in curricoli disciplinari, è ipotetica ed autoregolata e rifugge per ciò da dogmatismi e cristallizzazioni ideologiche; da siffatta peculiarità strutturale per necessità logica si inferisce che essa stimola apprendimenti non passivi, statici e definitivi, bensì attivi, dinamici e congetturali.
5. Si ritiene che nessun esclusivismo aprioristico di tipo ideologico debba condizionare l'impostazione curricolare e che sia invece possibile un pluralismo di riferimenti ideali, qualora essi consentano la tutela di precise garanzie: antidogmatismo, valorizzazione di tutte le potenzialità della persona umana, attenzione e rispetto per le fasi di sviluppo di ogni particolare soggetto d'educazione.
- 5.1 E' possibile indicare, come fine generale di tutta la progettazione curricolare, la realizzazione della "formazione integrale della persona umana" prevista dai programmi del 1955, malgrado l'indubbia genericità della dizione, qualora con tale asserto si intenda, con qualche ovvietà, il pieno sviluppo di tutte le facoltà peculiari dell'uomo. Nella relazione della commissione incaricata della elaborazione preliminare delle linee generali dei nuovi programmi della scuola elementare, alla stessa è riconosciuta come finalità generale la "formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi affermati dalla Costituzione". Tale formulazione 'laica' della meta fondamentale è del tutto pertinente e funzionale, come riferimento valoriale, all'itinerario di programmazione curricolare qui delineato.

6. Una puntuale individuazione delle fasi costitutive del curricolo è estremamente importante: tenendo conto delle analogie esistenti nelle svariate proposte sull'argomento, si può mettere a fuoco la seguente scansione:
- analisi della situazione iniziale;
 - individuazione, scelta e organizzazione degli obiettivi;
 - individuazione, scelta e organizzazione dei contenuti;
 - delimitazione delle attività e delle esperienze educative;
 - messa a punto e applicazione dei metodi didattici e culturali;
 - messa a punto e applicazione degli strumenti operativi;
 - misurazione circa il conseguimento degli obiettivi e valutazione concernente la realizzazione del curricolo. (V. all.5)
- 6.1 Tra le varie fasi, a garanzia e controllo della coerenza teorica tra le stesse e del collegamento tra ipotesi e pratica didattica, deve essere sempre previsto un processo di feedback, innescato dalle risultanze della verifica ed intenzionato a rivelare in quale fase costitutiva del curricolo disfunzioni teoriche o procedurali ne abbiano inceppato l'efficacia didattica.
- 6.1.1 La verifica è l'operazione che, evidenziando le lacune di apprendimento, stimola ad una revisione del piano e dell'azione didattica. Di essa, nel contesto del controllo scolastico, si argomenterà in dettaglio più oltre.
7. I contenuti culturali, e per implicazione gli obiettivi cognitivi di cui i primi sono veicoli, sono organizzati in discipline o materie o aree culturali. Contenuti e obiettivi dunque non designano gli stessi referenti concettuali, non sono sovrapponibili. Costituiscono infatti obiettivi, come si evidenzierà analiticamente in seguito, i comportamenti cognitivi, affettivi, motori che significano esiti formativi della personalità culturale e che si avvalgono dei contenuti alla stregua di strumenti. I contenuti, come è ovvio, appartengono al patrimonio delle discipline e, in sé, non partecipano direttamente ai processi didattici, non concorrono cioè necessariamente alla maturazione psicologica e culturale degli alunni. Possono per altro, per il loro eventuale intrinseco spessore formativo, aspirare alla peculiarità di obiettivi: ma ciò avviene soltanto tramite la mediazione intelligente dell'insegnante che, avendo con essi collaudata familiarità, li estrapola dal corpus concettuale-informativo in cui sono incarnati, li adatta e orienta secondo gli itinerari generali della sua programmazione, li inquadra nel contesto complessivo degli obiettivi fissati nell'ambito di ogni area formativa, cambia loro in tal modo statuto.
- 7.1 E' opportuna una ridefinizione terminologica delle materie, rispetto a quella tradizionale, che inglobi in una prospettiva interdisciplinare le materie afferenti allo stesso campo e scinda quelle unificate non del tutto sensatamente, introdu-

cendo altresì discipline finora escluse dall'interesse della scuola primaria, malgrado la loro utilità per la comprensione del reale.

- 7.1.1 Si ritiene funzionale una riformulazione che designi e consideri le aree disciplinari come finalità educative, individuando come tali le seguenti "formazioni": formazione fisio-psichica; formazione estetico-espressiva; formazione linguistico-verbale; formazione logico-matematica; formazione socio-civico-politica; formazione geografica; formazione tecnologico-operativa; formazione morale; formazione religiosa.
- 7.1.2 Il termine formazione mette immediatamente in rilievo l'aspetto dinamico degli apprendimenti disciplinari, in contrasto con la consueta considerazione delle materie come universi chiusi e statici. Con esso si evidenzia dunque un orientamento complessivo della didattica, consapevole della necessità di finalizzare strutture, principi e nozioni costituenti le discipline culturali alla maturazione umana integrale degli alunni ed aliena dalla tendenza ad imporre, talvolta senza apprezzabili vantaggi formativi, i contenuti agli alunni.
- 7.1.3 Le materie tradizionali vengono di fatto disseminate in diverse "finalità educative"; ciò conferisce centralità nella prassi didattica ai problemi educativi e culturali di cui le metodologie disciplinari e i contenuti rappresentano gli strumenti di soluzione.
- 7.2 E' evidente che le varie fasi di costruzione di un curriculum, avendo come punto di riferimento una specifica finalità educativa, debbono venire rigorosamente riferite ad essa; è però possibile che gli elementi di una stessa fase (per esempio i singoli obiettivi, contenuti, metodi) siano applicabili a finalità educative diverse, nel qual caso, ovviamente, si strutturano secondo articolazioni differenti.
8. L'impostazione curricolare del lavoro scolastico conferisce agli obiettivi un rilievo primario, determina la subordinazione ad essi dei contenuti, trasformati da fini a strumenti, impone la funzionalizzazione di tutta l'attività didattica al conseguimento degli obiettivi.
- 8.1 A proposito degli obiettivi esistono attualmente, nella problematica e nella letteratura pedagogiche, le maggiori incertezze ed una grande mobilità nella discriminazione terminologica e concettuale: la congerie delle definizioni e delle par-tizioni rende babelico e difficilmente praticabile il campo.
- 8.1.1 Appare evidente la necessità di giungere ad una scelta univoca dei termini e delle espressioni, per portare chiarezza nel campo, per rendere attuabile la comunicazione e la gestione collegiale.

- 8.2 Per orientamento operativo si fornisce la seguente, analitica, definizione di obiettivo: "Nell'ambito della progettazione di un processo educativo intenzionale, gli obiettivi sono enunciazioni congetturali chiare, concise e congruenti di sviluppi di potenzialità, di conoscenze, di comportamenti che ogni alunno deve realizzare, secondo scansioni d'apprendimento predeterminate; per una loro identificazione rigorosa va tenuto conto del grado di maturazione fisio-psichica, dei condizionamenti socio-ambientali, della struttura delle discipline culturali, dei fini istituzionali dell'istruzione, tramite la valorizzazione dei più pertinenti contenuti culturali ed esperienze esistenziali, in uno sforzo incessante di misurazione degli apprendimenti, valutazione del processo, opportuna riprogettazione dell'itinerario".
- 8.3 Caratteristica degli obiettivi è l'intrinseca misurabilità: essa tuttavia non appare immediata ed omogenea per tutti gli obiettivi, situabili, per quanto concerne la concretezza qualitativa e quantitativa della stessa, entro uno spettro teoricamente infinito di livelli; ogni obiettivo è infatti sempre traducibile in un ulteriore enunciato dotato di una più evidente valenza di applicabilità nella prassi didattica: si ritiene pertinente ed operativa, anche come esito di una ricognizione fenomenologica del campo, una scansione ternaria degli obiettivi, di tipo gerarchico-qualitativo.
- 8.3.1 Si conviene di definire, secondo l'ipotizzata gerarchia, ribadita la direzione deduttiva della formulazione, gli obiettivi rispettivamente come "educativi", "didattici generali", "didattici specifici".
- 8.4 Gli obiettivi educativi sono enunciazioni delle mete formative generali che la cultura e l'assiologia contemporanee pongono come tensioni ideali di riferimento all'uomo in quanto soggetto di educazione dotato di facoltà costitutive sviluppabili, cognitive, etiche e corporee; ad essi dunque conferiscono e rinnovano lo statuto di legittimità da un lato i grandi paradigmi culturali e valoriali della società contemporanea e dall'altro, più concretamente, le scelte giuridiche, politiche e organizzative che le comunità umane, nella ricchezza delle loro articolazioni, compiono lungo l'itinerario, se pure non lineare, di crescita civile e morale.
- 8.4.1 Rappresentando un "dover essere" a cui tende il processo educativo, gli O E sono riproponibili a tutti i livelli di formazione scolastica, dalla scuola dell'infanzia all'università; essi non afferiscono ad alcuna materia di studio (finalità educativa) in particolare, in quanto metadisciplinari; tale carattere li costituisce quali fattori e garanti di una non banale interdisciplinarietà.
- 8.4.2 E' evidente che gli O E non sono immediatamente traducibili in comportamenti osservabili e che la loro padronanza, sempre

"in progress", non è misurabile con parametri quantitativi.

- 8.5 Con la locuzione obiettivi didattici generali (ODG) si designano comportamenti, conoscenze, abilità, attitudini raggiungibili tramite la familiarità con nozioni, principi e struttura delle discipline culturali o delle aree formative. Essi vanno desunti, con procedimento ipotetico-deduttivo, dagli O E: le mete formative che questi descrivono cioè sono dettagliate e sostanziate "incarnandole" come conseguimento delle nozioni, delle reti concettuali, della struttura conoscitiva che costituiscono ogni specifica disciplina di studio. Ovviamente il ventaglio di ODG desumibili da un O E, mediante la funzionalizzazione educativa dell'apparato teorico, metodologico, storico di una "materia", non esaurisce l'O E ma ne rappresenta una modalità parziale, specializzata, di attivazione culturale e formativa.
- 8.5.1 Per risignificare ed articolare gli O E come ODG necessita una conoscenza diffusa ed approfondita delle prospettive disciplinari, inerente sia alla evoluzione diacronica delle informazioni sia alla specificità sincronica degli apparati logico-concettuali e contenutistici.
- 8.5.2 Spettro di validità degli ODG: sono riproponibili a diversi livelli dell'itinerario complessivo d'apprendimento; si può infatti prevederne un investimento successivo, per una loro interiorizzazione progressivamente più consapevole, approfondita, ampliata. E' pertanto pertinente ed opportuno identificare gli ODG in collaborazione con i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola media.
- 8.5.3 Il conseguimento degli ODG, seppure non quantificabile in modo assoluto e definitivo, è tuttavia valutabile, a conclusione delle specifiche tappe di attività scolastica finalizzata, con decisione di tipo congetturale, fondata sul complesso delle prove di misurazione approntate e sulle costanti comportamentali evidenziate dall'osservazione, mediante dunque il procedimento logico dell'inferenza probabile.
- 8.5.4 Nei vari momenti dell'evoluzione psicologica e culturale degli allievi, l'acquisizione degli ODG avviene a differenti livelli di apprendimento, secondo le modalità in atto della rappresentazione cognitiva.
- 8.6 Gli obiettivi didattici specifici (ODS) sono descrizioni di comportamenti cognitivi, affettivi, psico-motori che, nell'ambito delle finalità educative e degli ODG che le esplicitano, si ritiene possano essere conseguiti ed interiorizzati dagli alunni di una determinata classe d'età.
La loro modellazione va configurata in aderenza alle tipologie d'apprendimento delineate dalle teorie dello sviluppo cognitivo, affettivo, psico-motorio attualmente dotate del mas-

simo grado di corroborazione, in quanto non rese obsolete da altre più esplicative nè falsificate dall'impatto con prove di controllo sconfermanti. (Vedi allegati 6 e 7)

- 8.6.1 Poichè tra "soggetto epistemico" ed effettivi "soggetti psicologici" intercorre sempre uno scarto più o meno rilevante, gli ODS, come li si è circostanziati, non vanno tout court assunti, quali indicatori di comportamenti concreti, negli itinerari didattici "reali" per ogni classe determinata, collocata in quanto tale in un peculiare ambiente socio-culturale, con una sua storia scolastica differenziata, costituita da alunni portatori tutti di specifici e non sempre prevedibili condizionamenti individuali. Occorre, mediante una rigorosa scelta degli ODS pertinenti calibrarli al massimo alla concreta situazione operativa, conosciuti con insistite osservazioni e funzionali prove di controllo le caratteristiche distintive del gruppo-classe e le peculiarità dei singoli più incisive nei processi d'apprendimento e di socializzazione. Acquisite dunque le informazioni opportune, l'insegnante (o gli insegnanti) di ogni classe concreta apporterà agli ODS ideati e/o accettati per le classi parallele del circolo le varianti che la sua competenza professionale rivelerà necessarie per rendere gli obiettivi adeguati alla preparazione ed alle attese della sua scolaresca.
- 8.6.2 Gli ODS sono realizzabili nella prassi didattica mediante la loro attuazione in unità didattiche, nella organizzazione delle quali avviene la con - fusione, la reciproca validazione e educativa, di ODS, contenuti, metodi, strumenti, attività ed esperienze, prove di misurazione. Dell'unità didattica (UD) si argomenterà analiticamente più oltre.
- 8.6.3 L'appropriazione, da parte degli alunni, dei comportamenti previsti nella UD è misurabile; per tale via, quindi, è controllabile il conseguimento degli ODS. La misurabilità non implica giudizi assertori di tipo essentialistico sulla conformazione psichica, intellettuale, corporea dell'alunno: essa afferisce esclusivamente alle sue manifestazioni esteriorizzate come prodotti mentali o performances psico-motorie e ai dati dell'osservazione come esiti di punti di vista soggettivi; è consapevole che tra la più rigorosa prova di controllo e la situazione in atto dell'alunno indagata si estende uno spazio "oscuro" che non potrà mai essere completamente colmato; propone pertanto le proprie decisioni come gesti ipotetico-congetturali su emergenze comportamentali provvisorie, suscettibili di regressioni e di sviluppi non prefigurabili; mantiene sempre all'erta la disponibilità alla revisione delle proprie formulazioni.
- 8.6.4 Gli ODS particolarmente complessi o vasti sono frazionabili, nell'ambito delle UD, in organizzazioni di apprendimento di minore ampiezza, definibili sequenze operative.

Ogni UD si struttura, nella maggior parte dei casi, in sequenze operative. L'argomento sarà ripreso in dettaglio più avanti.

- 8.7 OE, ODG e ODS costituiscono la programmazione educativa da elaborare, da parte del collegio dei docenti, tenuto conto degli apporti del gruppo sociale e degli altri organi collegiali, con i riferimenti valoriali e culturali già precisati ed entro la cornice delineata dalla programmazione scolastica o istituzionale, prima dell'inizio dell'anno scolastico. Essa non va riformulata ogni anno: dopo la prima ideazione è sufficiente verificarla e apportarvi le revisioni e le varianti ne cessarie.
9. Tutte le componenti dell'universo educativo, alunno, insegnante, comunità sociale, scienza, partecipano alla produzione degli obiettivi.
- 9.1 La funzione dell'alunno, nell'ambito della scuola primaria, è limitata, ma non esclusa in un'ottica valorizzatrice dell'autogoverno.
L'intervento degli alunni è da incoraggiare nella scelta e organizzazione dell'attività, nell'individuazione dei contenuti più graditi, stimolanti ed attuali.
- 9.2 L'insegnante è il principale produttore degli obiettivi. In questa prospettiva egli deve conquistare il ruolo di tecnico, di professionista della progettazione e delle realizzazioni curriculari.
La formulazione degli obiettivi è impegno comunitario: ogni docente deve, perciò, imparare la collaborazione, uscire dalla impostazione individualistica del lavoro scolastico, tipica della tradizione italiana.
- 9.2.1 Nella identificazione degli OE il compito dei docenti è pari a quello degli altri agenti educativi; nella messa a punto degli ODG, l'impegno comunitario dei docenti assume un rilievo primario. Nell'esplicitazione gerarchica successiva il loro ruolo è quasi esclusivo.
- 9.3 La comunità sociale va implicata in modo sempre più diretto e funzionale nella elaborazione degli obiettivi. Infatti, le assemblee di classe, i consigli di interclasse, il consiglio di circolo esplicano la loro attribuzione partecipativa collaborando, oltre che nella ricognizione degli obiettivi istituzionali già considerati, nella scelta degli OE e degli ODG. Nel corso dell'anno compete agli stessi organi la valutazione complessiva delle mete formative proposte, concorrendo ad una loro revisione se essa è richiesta dal concreto andamento dell'attività scolastica.
- 9.4 L'apporto della scienza nell'ideazione degli obiettivi risul-

ta indispensabile. Come elaborazione attuale della ricerca psicopedagogica, la scienza fornisce strumenti di grande rilevanza: le tassonomie.

- 9.4.1 Tassonomia è una classificazione di mete formative, logicamente concatenate, funzionali alle fasi psicologiche dell'apprendimento, coordinabili alle scansioni dell'attività educativa.
- 9.4.2 Le tassonomie non costituiscono un ordinamento vero e proprio di obiettivi comportamentali specificati ma parametri di orientamento per la loro deduzione.
- 9.4.3 Esiste una miriade di tassonomie riferite al campo cognitivo, al campo affettivo, al campo psico-motorio. La tassonomia di Bloom, concernente l'ambito cognitivo, è tra le più note e applicabili all'individuazione di OE ed ODG. A questo scopo risulta assai funzionale la tassonomia costruita da Frabboni in tegrandone alcune tra le più praticate, inclusa quella bloomiana (vedi allegato 8).
- 9.4.4 La scienza, come struttura delle discipline culturali, è la matrice costante di riferimento nella identificazione degli ODG e degli ODS veicolati dai contenuti: in mancanza di una conoscenza sufficiente ed articolata dei principi organizzatori e dei contenuti portanti delle discipline culturali, la elaborazione del curriculum si arena e rifluisce nelle consuetudine proposte di apprendimento generiche, nozionistiche, disarticolate e non controllabili.
- 9.5 Nella produzione degli obiettivi, due sono i tracciati percorribili: dagli obiettivi specificati a quelli più generali, alle finalità e viceversa. Si è dell'avviso che i due itinerari siano conciliabili: il secondo, ipotetico-deduttivo, appare forse più arduo, comportando un più rigoroso dominio tecnico della procedura; esso garantisce però un flusso di obiettivi omogeneo, sistematico e non ridondante.
- 9.5.1 Come tecnica adottabile per la formulazione degli obiettivi, si suggerisce il cosiddetto "Brainstorming" (letteralmente: bombardamento del cervello).
Esso consiste nell'affastellamento degli obiettivi con il contributo di tutti i membri del gruppo, senza soverchia preoccupazione iniziale di ordine e coerenza.
Esaurite le capacità ideative del gruppo, si passa alla validazione degli obiettivi identificati (aggiustamenti terminologici, eliminazione degli obiettivi non pertinenti, fusione di obiettivi assimilabili, cancellazione di doppietti ecc...)
La terza fase operativa consiste nella sistemazione in OE, ODG, ODS degli obiettivi validati, in una loro collocazione ordinata (scansione tassonomica) e nel riferimento alle finalità congruenti. E' ovvio comunque che la qualità culturale dell'elaborazione risulta direttamente proporzionale alle competenze complessive possedute dal gruppo dei programmatori, di

natura epistemologica (per la determinazione dei criteri orientatori dell'itinerario progettuale), antropologica (per l'identificazione delle potenzialità umane da incentivare e dei valori etici da proporre), disciplinare (per l'assunzione consapevole nella pianificazione dei contenuti culturali), psicologica (per l'adeguazione degli obiettivi alle modalità cognitive, relazionali, motorie in atto), didattica (per una pertinente organizzazione dei percorsi d'insegnamento/apprendimento). Si inferisce da tutto ciò che un gruppo di programmatori, il quale riconosca sue inadeguatezze evidenti negli ambiti sopra elencati, non può confidare nella ideazione di una efficace progettazione curricolare se non provvede tempestivamente e costantemente a lievitare la propria cultura professionale con opportuni studi e riflessioni.

10. Con l'analisi della situazione iniziale, avviene il passaggio dalla programmazione educativa alla programmazione didattica (PD).
- 10.1 La PD è formulabile, tranne che nelle valenze riferibili in esclusiva a ciascuna classe determinata e a particolari alunni, per classi parallele o altre aggregazioni rese opportune da situazioni locali.
Essa comprende, oltre all'analisi della situazione iniziale, la scelta degli ODS pertinenti, la determinazione dei contenuti, l'individuazione delle attività o esperienze, dei metodi, degli strumenti e la misurazione degli apprendimenti, l'organizzazione infine di tutti gli elementi menzionati nell'ambito delle unità didattiche.
- 10.1.1 Analisi della situazione iniziale e scelta degli ODS pertinenti costituiscono la struttura del piano di lavoro annuale. Le altre fasi enunciate vanno previste a grandi linee nel piano di lavoro e sviluppate successivamente in dettaglio a sostegno permanente del lavoro educativo, entro la programmazione continua che della PD rappresenta la seconda scansione.
- 10.2 L'analisi della situazione iniziale implica:
- la conoscenza dell'ambiente o degli ambienti sociali in cui vivono gli alunni;
 - la conoscenza della classe come comunità, dal punto di vista cognitivo, affettivo, psicomotorio;
 - l'individuazione dei soggetti che differiscono, per qualche aspetto, dalle costanti di comportamento rilevate.
- 10.2.1 Strumenti tipici per l'analisi accennata sono la cultura psicologica, la frequentazione dell'ambiente, un'adeguata utilizzazione delle informazioni delle famiglie, prove oggettive di profitto, la considerazione della documentazione sugli alunni relativa agli anni precedenti, lo studio della classe e dei singoli soggetti nelle loro manifestazioni.
- 10.3 La scelta degli ODS pertinenti consiste nell'assunzione inte-

grale o parziale, in base alle evidenze dell'analisi della situazione iniziale, degli ODS figuranti nella programmazione educativa del collegio dei docenti. Nel piano di lavoro è opportuno che siano precisati gli obiettivi tralasciati ed è necessaria l'annotazione motivata di quelli aggiunti.

- 10.4 Contemporaneamente alla scelta degli ODS, è funzionale indicare, nel piano di lavoro, in sommario, i contenuti disciplinari vagliati e accolti, in quanto ritenuti i più rispondenti alle esigenze formative e culturali degli alunni ed i più qualificati nelle varie aree culturali quali veicoli per il conferimento dei comportamenti descritti dagli obiettivi.
- 10.5 Caratterizza un piano di lavoro operativamente efficace anche la ricognizione delle principali metodologie specifiche di ogni disciplina, ritenute proponibili agli alunni e per essi formative, e la previsione delle strategie didattiche considerate più pertinenti al conseguimento degli obiettivi fissati.
- 10.6 Occorre ancora una delineazione sintetica ma precisa delle attività e delle esperienze innovative, rispetto a quelle scolastiche tradizionali, che si ha intenzione di organizzare nella classe o di realizzare aprendo la stessa alle opportunità educative del territorio ed assumendo nel lavoro didattico eventuali stimolazioni extrascolastiche suscettibili di valorizzazione formativa.
- 10.7 Non va trascurato l'inventario delle risorse "umane" e materiali, interne ed esterne rispetto alla scuola, delle quali si prefigura la disponibilità necessaria per la concretizzazione del progetto operativo (personale docente e non docente, esperti, spazi specializzati, "luoghi" da visitare nell'ambiente circostante) e degli strumenti funzionali agli itinerari educativi impostati (sussidi didattici, visite guidate e viaggi di istruzione...).
- 10.8 Completa la stesura di un piano di lavoro circostanziato l'indicazione delle più rilevanti modalità che si è dell'avviso di attuare per la misurazione degli apprendimenti interiorizzati, nell'ambito di ogni "formazione", e per la registrazione delle performances esibite dagli alunni.
- 11 Con la stesura del piano di lavoro annuale la progettazione, come già preannunciato, non si esaurisce, anzi, entra nella sua fase più impegnativa e decisiva, quella che richiede ai docenti la massima disponibilità di competenza professionale e che si può definire della programmazione continua.
- 11.1 Si è convinti che essa, qualificabile come riflessione preventiva su ogni atto d'insegnamento e verifica degli effetti prodotti, parallele e assidue rispetto all'azione didattica, e consistente nell'esplicitazione in prassi degli obiettivi specifici assunti nel piano di lavoro, mediante la designazione

dei contenuti culturali più adatti al conseguimento degli obiettivi, la scelta del metodo culturale e/o didattico che si ritiene maggiormente adeguato, la delineazione delle esperienze concrete da far "vivere" agli alunni, l'indicazione della strumentazione complessiva necessaria e la determinazione delle prove di controllo da somministrare, possa funzionalmente procedere per unità didattiche.

- 11.1.1 Nella formalizzazione delle intenzioni operative per unità didattiche, appare inderogabile la necessità di ideare criteri e parametri solidi e trasparenti a cui ancorare in modo omogeneo la stesura di tale traccia di lavoro, per altro non lasciandosi paralizzare da vincoli meccanicistici o troppo rigidi, ed è forse pleonastico puntualizzare che senza la forma scritta non si dà programmazione e tanto meno pianificazione per unità didattiche.
- 11.1.2 Conseguisce l'estrema opportunità di condensare ogni atto d'insegnamento/apprendimento, qualificabile come unità didattica, nello schema di un modello di rappresentazione che fissi e svolga tutte le articolazioni significative della stessa, dettagliatamente strutturato in modo d'essere in grado di recepire blocchi didattici complessi, ma ovviamente assoggettabile alle variazioni ed alle semplificazioni necessitate da specifiche esigenze di raffigurazione e concretizzazione di particolari atti d'insegnamento/apprendimento, privi di complessità procedurale o interna articolazione (vedi allegato 9).
- 11.2 Il primo momento consiste nella scelta dell'obiettivo specifico da attuare, tramite inclusione dinamica nel microcosmo operativo dell'unità didattica. Obiettivi particolarmente complessi possono richiedere, lo si è già accennato, una ulteriore scomposizione in sequenze, cioè in "minimi" obiettivi comportamentali costituenti la traccia dettagliata di riferimento per l'attività. Tali sequenze, se articolabili senza eccessivi equilibrismi mentali, vanno annotate nello schema di unità didattica, pensate, tra l'altro, come termini particolari di collegamento con corrispondenti osservazioni e prove scritte e/o grafiche di controllo.
- 11.3 Come veicolo informativo per l'attuazione dell'obiettivo, occorre trascegliere il contenuto più funzionale, gratificante e culturalmente aggiornato da proporre agli alunni.
- 11.4 La consapevolezza metodologica, fondamentale nell'ideazione dell'ipotesi complessiva di lavoro che è il curriculum, dovrebbe sorreggere anche la stesura e l'attuazione dell'unità didattica.
- 11.4.1 Secondo le tesi più accreditate dell'epistemologia contemporanea, la scienza procede nella conoscenza evolutiva della realtà per via ipotetico-deduttiva, controllando assiduamente le procedure elaborate con i fenomeni indagati; diffusa è oggi

la convinzione che il metodo della ricerca scientifica possa essere applicato nella prassi educativa e fatto apprendere agli alunni come esito particolarmente qualificato in senso culturale. Da questo assunto si inferisce che al metodo ipotetico-deduttivo dovrebbe uniformarsi l'unità didattica in generale, sia come progetto che come realizzazione.

- 11.4.2 Ma bisogna distinguere senza equivoci tra metodo della ricerca scientifica come referente globale e ipotesi di fondo del lavoro scolastico e metodi didattici più opportuni per far conseguire a particolari alunni specifici obiettivi, che sono ovviamente altra cosa dal metodo scientifico in sé, non quantificabili o determinabili fuori dalla situazione operativa.
- 11.4.3 E dunque nella formulazione di una unità didattica, se accettato come ipotesi di fondo il metodo della ricerca scientifica, non è più su di esso che occorre insistere, ma sulla congetturazione dettagliata del percorso, dell'espedito, dello schema operativo che professionalità ed esperienza inducono a ritenere più funzionali all'acquisizione degli ODS messi a fuoco, afferenti sempre ad aree culturali determinate, ognuna delle quali implica, in base alla logica ed alla storia che la strutturano, metodologie d'approccio peculiari e non generiche.
- 11.4.4 Se si ha l'intenzione di attuare approcci non nozionistici alle produzioni culturali, avviene a volte che risulta di alto valore formativo l'accostamento degli alunni ad articolazioni metodologiche caratterizzanti le discipline, che delle stesse costituiscano dunque aspetti essenziali, ignorando i quali non si dà vita ad un apprendimento dinamico e critico. Al cospetto di contenuti che si qualificano per la loro funzione di apparati metodologici endodisciplinari, si ritiene utile una loro annotazione circostanziata nel modello di UD, così conferendo l'opportuno risalto a scansioni dell'attività formativa di particolare spessore culturale.
- 11.5 Come fase ulteriore nella progettazione di una unità didattica intervengono la previsione e la ricognizione della strumentalità didattica reputata occorrente ed effettivamente posseduta: non si tratta di un adempimento esteriore o marginale, bensì di un esercizio importante, al fine di evitare il rischio d'affossamento dell'unità didattica per mancanza dei materiali imprescindibili per l'attuazione. Si tenga poi presente che i mezzi prescelti si collegano con intreccio stretto ai metodi didattici già precisati e che, a volte, addirittura li condizionano in maniera determinante.
- 11.6 Anche l'indicazione delle attività ed esperienze concrete da far vivere agli alunni va adeguatamente annotata nel modello di unità didattica, qualora le attività ed esperienze programmate scartino dalle modalità consuete di lavoro scolastico e comportino, per esempio, la rottura dell'unità classe, la for

mazione di gruppi di lavoro, l'allontanamento dall'edificio scolastico per ricognizioni ambientali, escursioni, viaggi, il contatto con persone estranee al rapporto educativo solito, l'utilizzazione di oggetti e di mass-media al momento non comuni nella prassi didattica.

- 11.7 Ogni unità didattica richiede, come è ovvio, un suo tempo peculiare per la realizzazione. Determinarlo in fase progettuale, se pure riservando un margine all'elasticità imprevedibile dei processi d'attuazione, riveste una certa importanza, in quanto ciò testimonia un dominio teorico e metodologico sulla intera costruzione ed aiuta a ritmare, senza sfasature o spequazioni, l'attività o il complesso di attività organizzate entro l'unità didattica.
- 11.8 Fase terminale nell'ideazione d'una unità didattica è l'individuazione della prova (o delle prove) di misurazione dell'apprendimento provocato. Tale prova di controllo ha come referente diretto l'ODS che fonda tutta la costruzione oppure, se questo è stato segmentato, come sopra descritto, le singole sequenze operative esplicitate.
- 11.9 Si impone forse immediatamente a questo punto il quesito se, accettata l'ipotesi di programmazione che sorregge la proposta or ora esemplificata, è davvero necessario attenersi completamente allo schema delineato, soffermandosi su ogni sua articolazione.
Evidentemente no, sono senz'altro possibili riduzioni procedurali anche drastiche, qualora la competenza professionale e la specifica attività affrontata dimostrino pertinenti la consapevolezza implicita di determinati passaggi e/o l'omissione deliberata di fasi non immediatamente funzionali all'atto di insegnamento/apprendimento messo in cantiere.
(Per ulteriore evidenza visualizzata dell'itinerario di formalizzazione delle UD si consultino gli allegati 10 e 11, esempi di UD elaborate concernenti la formazione linguistica; 12 e 13, esempi di UD elaborate concernenti la formazione logico-matematica; 14 e 15, esempi di UD elaborate concernenti la formazione socio-storica; 16, prova per la misurazione degli apprendimenti).
12. Il controllo scolastico, fase terminale del curriculum, si caratterizza come operazione complessa indispensabile per i seguenti scopi:
- acquisire dati sui comportamenti indotti e "naturali" degli alunni;
 - attribuire, nell'ambito del contesto socio-psico-culturale e didattico in cui si agisce, un significato ai dati evidenziati;
 - assumere qualificate scelte pedagogiche, funzionali al processo di maturazione di ogni singolo individuo;
 - valutare la qualità dell'intervento didattico.

- 12.1 Il controllo scolastico evidenzia, quindi, due momenti valutativi distinti, misurazione e valutazione, che si integrano a vicenda, perchè la valutazione, mentre accerta la significatività delle misure acquisendo da esse il proprio fondamento, e vita la sterilità di una misurazione puramente constatativa, descrittiva, classificatoria (vedi allegato 17).
- 12.2 Fondamentale per il conseguimento della formazione integrale di ciascun alunno è disporre del controllo in funzione diagnostica (analisi della situazione di ciascun alunno) e in funzione didattica (esame da parte del docente del proprio lavoro) e non in funzione selettiva, classificatoria, competitiva.
- 12.3 Per non ridurre il controllo scolastico a semplice classificazione del profitto degli scolari, l'insegnante deve conoscere l'ambiente socio-culturale interno ed esterno alla scuola, l'atteggiamento dei genitori nei rapporti con i figli, specialmente riguardo ai risultati scolastici, la capacità di ogni alunno di essere soggetto attivo della valutazione, cioè la capacità di riflettere sui propri atteggiamenti, interessi, comportamenti, rilevandone i progressi e i regressi.
- 12.3.1 Tuttavia, nell'ambito della programmazione continua, l'oggetto delle misurazioni educative è costituito prevalentemente dal comportamento degli scolari; l'insegnante, infatti, non misura e valuta l'apprendimento scolastico in generale, bensì i comportamenti che ritiene stiano ad indicare il raggiungimento di certi gradi di esso. Le misurazioni educative sono perciò sempre indirette; basandosi sui dati desunti dal comportamento degli scolari è infatti possibile, mediante inferenza probabile, pronunciarsi sui livelli di apprendimento e controllare il funzionamento dell'organizzazione dell'attività educativa, valutare l'adeguatezza dei metodi seguiti, giudicare la validità delle ipotesi formulate.
- 12.4 Nell'attivazione del controllo scolastico, è necessario rispettare tre fasi: la determinazione dell'oggetto del controllo, la misurazione e la valutazione e avvalersi, come per la identificazione degli obiettivi, del contributo dei modelli tassonomici.
- 12.4.1 La determinazione dell'oggetto del controllo consiste nella ricognizione circostanziata dei comportamenti reputati significativi e misurabili.
- 12.4.2 La misurazione, in generale, è una stima, cioè l'attribuzione di un numero ad un oggetto o a qualche sua caratteristica, per una designazione di tipo quantitativo.
In campo educativo essa si esplica rilevando la presenza o l'assenza di determinati comportamenti cognitivi, psicomotori, affettivi degli scolari, cercando anche di graduarli da

un minimo ad un massimo di presenza.

Essa si colloca nell'ambito della valutazione formativa che agisce mentre è in corso l'apprendimento, allo scopo di ottenere molteplici informazioni di ritorno relative all'acquisizione di sequenze minimali esattamente descritte e controllabili.

12.4.3 Sono fasi della misurazione:

- la stimolazione e/o l'osservazione che consistono nella costruzione di stimoli adatti, come per esempio i quesiti di un test di profitto, le domande di un test sociometrico, e/o nella messa a punto di tabelle-guida per l'osservazione dei comportamenti spontanei;
- la somministrazione degli stimoli o la conduzione dell'osservazione; si realizzano mediante applicazione degli strumenti elaborati nella fase precedente;
- l'accertamento dei risultati delle singole prove; comporta un attento vaglio delle risposte date agli stimoli somministrati per classificarle in positive, negative, incerte;
- la registrazione dei comportamenti stimolati o osservati; avviene compilando apposite tabelle (vedi allegato 18) dalle quali emerga la situazione complessiva dell'apprendimento conseguito da una classe, concernente ogni obiettivo didattico specifico sviluppato in più sequenze mediante la progettazione di una apposita unità didattica, oppure si evidenzia la situazione di apprendimento, sempre riferita a una classe e relativa ad un obiettivo didattico generale articolato in una serie di obiettivi specifici;
- la lettura dei comportamenti registrati; nell'ambito di una strategia "raffinata" di misurazione, consiste nell'individuazione, mediante gli strumenti della statistica, di indici che conferiscano significatività ai punteggi (o ai giudizi) "grezzi" registrati: livello delle prestazioni espresse da ciascuno e da tutti rispetto al grado massimo prefigurato, rendimento medio del gruppo, variabilità della distribuzione dei punteggi ottenuti dagli alunni attorno al livello medio... Ulteriormente specificando, nella considerazione degli esiti registrati nelle tabelle si può applicare una duplice modalità di lettura, orizzontale e verticale. Nel primo caso si acquisiscono informazioni circa i comportamenti raggiunti dai singoli bambini; nel secondo si evince lo stato delle competenze conseguite dall'intera classe e si possono altresì evidenziare alcune situazioni particolari, quali la frequenza delle singole performances, il livello medio delle competenze possedute dalla classe, gli scarti dalla media, in eccesso o per difetto, degli apprendimenti acquisiti dai singoli alunni...

12.4.4 E' pertinente scandire la valutazione in due fasi, riguardanti la prima la peculiarità degli apprendimenti, l'altra l'efficacia delle procedure d'insegnamento. Essa si identifica, dunque, sul versante degli alunni nella serie di operazioni

che, fondandosi sui dati della misurazione, esprime giudizi sui comportamenti cognitivi, affettivi, motori degli alunni ed assume conseguenti decisioni tese a migliorare i livelli di apprendimento presumibilmente conseguiti al momento del controllo. Sul versante dei docenti la valutazione, muovendo dai livelli d'apprezzamento attribuiti alle prove di misurazione somministrate, implica il riesame a ritroso (feed-back) dell'intero apparato formativo ideato e concretizzato in pratica di insegnamento, dai tests di misurazione agli strumenti usati, ai metodi ed alle strategie adoperati, alle attività ed alle esperienze proposte, ai contenuti trascelti, alle sequenze, all'anamnesi della situazione di partenza e via via fino ai fattori della programmazione didattica iniziale e della programmazione educativa di circolo.

(Per sinossi dell'intero processo di valutazione, vedi l'algoritmo contenuto nell'allegato 19).

B I B L I O G R A F I A G E N E R A L E

- 1 AA.VV., "Un'ipotesi di curricolo per la scuola di base", Scuola Italiana Moderna, 2, 1 ottobre 1978.
- 2 AA.VV., "1979-1980 - Metodologia della programmazione educativa e didattica", Scuola Italiana Moderna, 1, 15 settembre 1979.
- 3 ARIOSI, Vittorio, FRABBONI, Franco (a cura di), Strumenti per la programmazione didattica, Bologna, Il Mulino, 1981.
- 4 BLOCH, J.H., Mastery Learning, Torino, Loescher, 1972.
- 5 BLOOM, S. Benjamin, Tassonomia degli obiettivi educativi, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.
- 6 BONFIGLIOLI, Rita, LELLI, Luciano, "Dalla programmazione educativa a quella didattica: ipotesi ed esperienze", L'Educatore, 1, 1 settembre 1981.
- 7 CALIDONI, Paolo, Ricerca e programmazione didattica, Brescia, La Scuola, 1979.
- 8 CALONGHI, L., "Valutazione e scheda dell'alunno", Annali della Pubblica Istruzione, 4/5, 1977.
- 9 DE BARTOLOMEIS, Francesco, Valutazione e orientamento, obiettivi, strumenti, metodi, Torino, Loescher, 1975.
- 10 FRABBONI, Franco (a cura di), L'innovazione nella scuola elementare, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- 11 FREY, Karl, Teorie del curricolo, Milano, Feltrinelli, 1977.
- 12 GRANDI, G., Misurazione e valutazione, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- 13 LAPORTA R., PONTECORVO C., SIMONE R., TORNATORE L., Curricolo e scuola, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1978.
- 14 MAGER, R.L., Gli obiettivi didattici, Teramo, EIT, 1972.
- 15 NICHOLLS, Audrey e Howard, Guida pratica all'elaborazione di un curricolo, Milano, Feltrinelli, 1975.
- 16 PELLERAY, Michele, Progettazione didattica, Torino, SEI, 1979.
- 17 PONTECORVO, Clotilde, FUSE', Luisa, Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi, Torino, Loescher, 1981.
- 18 SCURATI, Cesare (a cura di), Curricolo e riforma nella scuola primaria, Brescia, La Scuola, 1982.

- 19 SCURATI, Cesare (a cura di), Un nuovo curriculum nella scuola elementare, Brescia, La Scuola, 1977.
- 20 STENHOUSE, Lawrence, Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum, Roma, Armando, 1977.
- 21 TARTAROTTI, Lorenzo, La programmazione didattica, Teramo, Lisciani & Giunti, 1981.
- 22 TINELLI, Delfino, Guida alla programmazione educativa e scolastica, Milano, Fabbri, 1980.
- 23 TINELLI, Delfino (a cura di), La programmazione curricolare, Milano, Fabbri, 1982.
- 24 VANDEVELDE L. e VANDER ELST P., Obiettivi educativi e modelli didattici, Roma, Armando, 1977.
- 25 VERTECCHI, Benedetto (a cura di), Scuola elementare e nuovi programmi, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- 26 VERTECCHI, Benedetto, Valutazione formativa, Torino, Loescher, 1976.
- 27 WHITFIELD, Richard C. (a cura di), Programmazione del curriculum e discipline d'insegnamento, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

RITA BONFIGLIOLI

LUCIANO LELLI