

Le tecniche didattiche

Questa sezione intende fornire dei contributi ai seguenti quesiti:

1. che cosa sono le tecniche didattiche?
2. quali sono le principali tecniche didattiche da utilizzare nell'insegnamento nella scuola secondaria?

Anzitutto, come per i metodi, non è possibile affermare in astratto l'esistenza di una tecnica migliore delle altre: solo misurandosi con la complessità di una determinata tecnica, questa potrà risultare adeguata, appropriata, opportuna o conveniente al contesto di apprendimento. Ogni tecnica, anche la lezione frontale classica, è efficace se congruente con gli obiettivi posti: l'importante è avere la consapevolezza che, qualunque sia l'obiettivo, non c'è un solo mezzo obbligato per raggiungerlo, favorendo la sperimentazione di un'integrazione tra tecniche didattiche diverse.

Che cosa sono le tecniche didattiche

Il metodo si avvale di tecniche, ma non si identifica con esse, intendendo con quest'ultime "**le modalità operative vere e proprie che si impiegano in un'azione formativa**".

La scelta del metodo didattico prevede una scelta strategica coerente con la teoria o approccio di riferimento; la tecnica didattica è invece strumentale, contingente agli obiettivi da raggiungere.

La parola proviene infatti dal greco (**tekhnè = arte**) nel senso di "**arti e mestieri**", vale a dire di ciò che è artificiale, creato dall'attività dell'uomo.

Diamo un altro paio di definizioni.

IL metodo è un insieme strutturato e coerente di intenzioni e realizzazioni orientate verso uno scopo enunciato. La tecnica invece è un insieme coerente di mezzi, materiali, procedure che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi.

La tecnica didattica è l'insieme, la successione dei procedimenti impiegati per arrivare ad un risultato. Una tecnica corrisponde a un insieme di azioni concrete stabilizzate che si scompongono in procedimenti, ciascuno dei quali ha il suo modo di impiego.

Strutturazione ed elencazione di tecniche didattiche

Tecniche di formazione individuale		<ul style="list-style-type: none"> • Dall'istruzione programmata all'e-learning • Mastery learning 	
Le tecniche di formazione di gruppo	Comunicazione ad una via	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione 	
	Comunicazione a più vie	Tecniche di discussione	<ul style="list-style-type: none"> • Metodo dei casi • Incident progress • Ricerca-azione in classe
		Tecniche di simulazione	<ul style="list-style-type: none"> • Esercitazioni dimostrative • Esercitazioni di analisi • Laboratorio • Role-playing • In basket • Business game
Le tecniche creative e cooperative		<ul style="list-style-type: none"> • Cooperative learning • Brainstorming • Sinettica • Il metodo Papsa • Sei cappelli per pensare 	

Tecniche di discussione e tecniche di simulazione

Le *tecniche di gruppo*, per facilitarne l'analisi, si suddividono in *due gruppi*:

1. ***tecniche di discussione***: l'elemento caratterizzante è la possibilità da parte degli allievi di poter utilizzare in modo nuovo e proficuo le conoscenze e le facultà di cui dispongono. Tra queste: *il metodo dei casi, l'incident, le tecniche di ricerca d'aula*
2. le ***tecniche di simulazione***: l'aspetto peculiare è che in essi, unitamente alla discussione di gruppo, gli allievi sono chiamati a impersonificare determinati ruoli a fini formativi. Tra questi: *le esercitazioni, il role-playing, l'in basket, il business game*

Le "*tecniche di discussione*" hanno trovato la loro realizzazione soprattutto attraverso il ***lavoro di gruppo, in particolare il piccolo gruppo informale***, riconoscendo l'ipotesi che, se si vuole modificare il comportamento umano, la ***formazione deve avvenire attraverso la mediazione del gruppo***, piuttosto che attraverso l'individuo. Formato così un gruppo di dimensioni medie, 15-20 persone, si dà inizio alla discussione, dove lo scopo è stimolare il pensiero dei partecipanti su problemi di mutuo interesse cercando di sviluppare la ricerca di soluzioni.

Nelle "*tecniche di simulazione*", invece, non si lavora su qualcosa che è già avvenuto, come avviene con il metodo dei casi, ma ***si formulano decisioni rivolte al presente***, il momento in cui simuliamo, ***oppure a un tempo futuro*** (decisioni che possono verificarsi in situazioni future). Infine, un'altra particolarità è che ***le decisioni si possono misurare, valutare e giudicare***, mentre nelle tecniche di discussione vige il concetto che non esistono decisioni che possono considerarsi "***giuste***" per eccellenza.

Tipi di tecniche

Dall'istruzione programmata all'e-learning

L'istruzione programmata consiste in una serie di lezioni graduate, mediante sequenze, registrate in modo tale da poter essere facilmente riprodotte su nastri magnetici, microfilm, oppure su testi messi a disposizione dell'allievo direttamente o mediante le macchine.

I “*principi psicologici*” che la caratterizzano sono due:

1. la **gradualità**: ogni unità è graduata; in tal modo le possibilità di errori sono minimizzate. L'allievo affronta principalmente nozioni elementari e, solo dopo aver risposto in modo esauriente alle domande poste, affronta le nozioni più complesse. Ogni fase rende agevole la comprensione di quelle successive;
2. il **rafforzamento**: l'immediata conferma circa la correttezza delle risposte fornite agisce come “ricompensa” nei riguardi dell'allievo, rafforzando il suo processo di apprendimento.

Per quanto riguarda le “*caratteristiche*” di questa tecnica, basata su una serie di domande e risposte, possiamo descriverne le *fasi cronologiche* come segue:

1. all'allievo si fornisce un'informazione alla volta; la materia è frazionata in unità costituite da una o più frasi
2. ogni unità agisce come stimolo all'allievo a cui egli deve fornire una risposta immediata
3. l'allievo ha subito conferma sulla correttezza o meno della risposta data esaminando l'unità successiva. In tal modo l'alunno partecipa al proprio apprendimento.

Il docente svolge un controllo tramite “*riunioni programmate*” per colmare eventuali lacune di alcuni allievi, o per sviluppare alcuni aspetti del programma rivelatisi interessanti.

Esistono fondamentalmente *tre metodi di istruzione programmata*:

1. metodo lineare
2. metodo ramificato
3. metodo misto.

Nel primo metodo l'istruzione programmata si presenta secondo “*sequenze lineari di piccoli passi*” o secondo “*sequenze ramificate*”. Nella sequenza lineare ogni unità informativa è costituita da una semplice frase che comprende pochi dati e da una domanda che implica le informazioni presentate. Con la sequenza ramificata, a seconda delle risposte date dall'allievo, il programma prevede sviluppi differenti, ad esempio specifici programmi di recupero, oppure la possibilità di saltare alcune unità in formative e procedere più rapidamente per i soggetti più abili. Il metodo misto presenta elementi dei due metodi illustrati.

I “*sistemi intelligenti*” si basano sulle teorie cognitive e sono progettati per riprodurre le caratteristiche di un insegnante umano. Si parla di “*prodotti di autoformazione*” su WEB WBT (Web Based Training).

La formazione tramite Web è definire una strategia orientata a dare agli studenti la possibilità di plasmare lo spazio dell'apprendimento secondo i propri bisogni o, meglio ancora, ancorare la possibilità di interagire in modo flessibile con i materiali formativi e, più in generale, con tutto ciò che è “*formazione*” attraverso il supporto delle reti da corsi a distanza all'imparare esplorando e navigando.

Ciò che oggi chiamiamo “*e-learning*” nasce dall'integrazione di due diversi campi di sperimentazione nelle tecnologie didattiche: con lo sviluppo di Internet e del World Wide Web, con la diffusione del suo utilizzo nasce “*l'online learning*”.

L'e-learning mostra le seguenti *caratteristiche*:

- nuove forme di coinvolgimento degli alunni
- aumento della curiosità e della voglia di esplorare
- possibilità di simulare in rete situazioni con risvolti pratici
- sviluppo di forme di educazione assistita
- crescita della tutorship tra pari

- crescita delle attività formative legate ai bisogni reali del mondo del lavoro
- sviluppo di pratiche formative
- aumento del bisogno di “intensità” nelle esperienze formative
- possibilità di garantire agli alunni feedback immediati sui loro bisogni formativi.

Quali sono i vantaggi dell'e-learning per l'utilizzo come tecnica di insegnamento?

1. utilizza i protocolli del W.W.W. e non richiede, quindi, all'allievo nessuna attrezzatura particolare che non sia un pc connesso ad Internet
2. introduce forti elementi di “flessibilità” nel processo di apprendimento: si gestiscono liberamente tempi e percorsi di apprendimento
3. prevede l'uso integrato di “più codici” (testi, indagini, animazioni, suoni, filmati...), arricchendo l'esperienza formativa
4. l'“interattività”, ovvero la presenza di una forte componente comunicativa. L'esperienza formativa è basata sulla condivisione delle conoscenze e sul confronto. Le soluzioni tecniche per consentire l'interscambio sono plurime (ambienti di comunicazione “asincrona” come forum, mailing list, e-mail, oppure “sincrona”, come chat, videoconferenze...), ciascuna delle quali presenta punti di forza e aspetti di criticità. Si realizza anche attraverso un'organizzazione e articolazione dei contenuti che preveda la libera esplorazione ipertestuale dei materiali offerti e infine attraverso la possibilità di verificare il proprio personale percorso attraverso una gamma articolata di operazioni di feedback
5. la “modularità”: la suddivisione dei contenuti in “moduli didattici”, segmenti significativi e unitari in grado di far perseguire obiettivi
6. la presenza di una nuova figura di docente: il tutor esperto. E' il “facilitatore” che supporta l'allievo attraverso tutto il percorso formativo. Ha nuove competenze metodologiche mirate all'apprendimento a distanza e particolari competenze relazionali. La sua azione si svolge a più livelli: interagisce con ogni allievo per orientarlo nel percorso, per dare immediata risposta a eventuali difficoltà o indirizzare le sue domande laddove ci può essere soluzione al problema che si è presentato; interagisce inoltre col gruppo degli allievi in qualità di “moderatore” e “animatore” della comunità di apprendimento.

Mastery learning

Traducibile come “*apprendimento per la padronanza*” è un modello di azione didattica che mira a un apprendimento efficace per il più alto numero di allievi.

La procedura prevede il “*frazionamento*” e l'ottimizzazione del lavoro didattico, per una democratizzazione dell'educazione, è connesso all'apprendimento di abilità con lo sviluppo sistematico di processi metacognitivi, decisionali e creativi. E' una modalità di organizzazione didattica molto attenta alle diversità individuali nei ritmi e nei tempi di apprendimento degli allievi. I *procedimenti* sono i seguenti:

1. definizione operativa degli obiettivi: l'insegnante definisce le abilità concettuali e operative che gli studenti devono raggiungere al termine dell'intervento didattico
2. frazionamento del contenuto in unità significative: si stabiliscono i “livelli intermedi” definendo gli obiettivi particolari in una successione di unità didattiche in grado di promuovere progressivamente le abilità finali
3. elaborazione di “prove” in grado di verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi
4. predisposizione delle “unità didattiche” tenendo conto il più possibile dello stato di preparazione iniziale degli allievi
5. strutturazione di “attività integrative e di recupero” da proporre a quegli allievi che non avessero ancora raggiunto i livelli intermedi di abilità
6. controllo che gli allievi non affrontino l'unità successiva se non hanno conquistato il “minimo indispensabile” di dominio delle conoscenze e competenze previste dalle unità precedenti.

Nella scuola secondaria il mastery learning può essere proficuamente utilizzato come “*metodo di insegnamento individualizzato*” per l’addestramento di specifiche “*abilità tecniche*” o con allievi in situazione di handicap, o in presenza di disagi nell’apprendimento più o meno gravi, anche temporanei.

La lezione

Appartiene ai metodi “*espositivi*” ed è un tipico esempio di “*comunicazione ad una via*”. Nonostante esistano diversi tipi di lezione, tale tecnica può essere impiegata efficacemente solo per il raggiungimento di obiettivi formativi di miglioramento di “*conoscenze teoriche*”.

Possiamo distinguere *4 tipi di lezione*:

1. “*metodo puro*”: comporta la trasmissione unidirezionale dell’informazione. Il docente spiega e gli studenti ascoltano. Benché presupponga l’ascolto attivo da parte dell’allievo, questa tecnica si basa su una concezione ricettiva dell’apprendimento
2. “*metodo interrogativo o attivo*”: affonda le sue radici nel dialogo. Durante l’esposizione o alla fine di essa, il docente formula domande agli studenti. Lo scopo fondamentale dell’interrogazione è il feedback: verificare se il messaggio è stato compreso correttamente e, in caso negativo, modificarlo e riformularlo
3. “*metodo partecipativo*”: durante la lezione gli alunni possono porre domande e intervenire secondo modalità negoziate: periodi di ascolto (fase passiva) si alternano a periodi di intervento (fase attiva). La partecipazione si completa con esercizi applicativi o altre attività comuni
4. “*metodo riflessivo*”: è anche definita “lezione per l’elaborazione” e rappresenta una particolare modalità che trova origine nell’ambito di una concezione pedagogica realmente attiva, che pone il partecipante al centro di un processo formativo, atto a non fornire risposte sicure e definitive, ma che, al contrario, lo allena a porsi domande intelligenti e a sostare nell’incertezza e nella ricerca personale di risposte.

Al di là degli *svantaggi* (sviluppo esclusivo di funzioni intellettuali, utilizzo prevalente del linguaggio verbale, esclusione degli interessi e delle motivazioni degli allievi) e dei *vantaggi* (efficienza perché si presentano in breve tempo numerosi contenuti, l’argomento della lezione è delimitato, pone le basi e organizza il campo per lo studio, presenta modelli di razionalità e codici linguistico-semantici impostati secondo le regole della struttura disciplinare), *la sua efficacia dipende in massimo grado*:

1. dalle “*competenze professionali del docente*”, ossia quanto egli sia competente nel “costruire interventi eccellenti”, ricchi e articolati nei contenuti e affascinanti nel coinvolgimento espositivo
2. dal *personalizzare l’esposizione*, rapportandola alle caratteristiche del gruppo, adattando i codici linguistici, semantici ed esperienziali senza abbassare la qualità dell’insegnamento
3. dal “*coinvolgere con strategie partecipative*”, limitando i monologhi
4. dall’*impiego di “sussidi e tecnologie didattiche”* al fine di integrare la comunicazione verbale con altri linguaggi.

Storicamente nella scuola sono andate affermandosi *tre distinte modalità fondamentali* di svolgere la lezione:

1. *lezione centrata sul contenuto: logocentrica*
2. *lezione centrata sull’allievo: psicocentrica*
3. *lezione centrata sull’azione spontanea: empiriocentrica*
4. *lezione integrale: come possibile integrazione.*

Dal punto di vista strutturale, la lezione può essere scomposta in “*tre fasi in progressione*”:

1. *fase iniziale* (avvio della lezione). Lo scopo è di costruire le condizioni necessarie per un’adeguata ricezione del messaggio. Funge da collegamento tra le conoscenze pregresse e l’argomento della lezione. Il modo di cominciare la lezione determina il coinvolgimento de-

- gli studenti. Le parti della fase iniziale sono: a) *la determinazione del tema della lezione e degli obiettivi*; b) *l'individuazione, selezione e condivisione dei saperi preesistenti negli studenti*; c) *promozione della motivazione iniziale*; d) *creazione del clima*
2. *fase centrale* (il corpo della lezione per puntare all'essenza). Si compone di azioni messe in atto dall'insegnante che costituiscono il nucleo essenziale della lezione: a) *sviluppo ordinato e coerente dei concetti*; b) *transfer delle conoscenze*; c) *stimolo continuo verso l'obiettivo*; d) *uso formativo della ridondanza*; e) *rinforzi tematici*; f) *feedback parziali*; g) *conclusioni intermedie*; h) *uso degli esempi*; i) *uso dei mezzi didattici*; l) *partecipazione dello studente*
 3. *fase finale* (conclusione per connettere). E' il completamento della lezione. E' un momento fondamentale per i processi di consolidamento dell'appreso, di analisi per ulteriori approfondimenti, di mantenimento dell'interesse personale. E' costituita da: a) *riassunto finale*; b) *controllo finale*; c) *assegnazione dei compiti complementari*; d) *presentazione di riferimenti anticipati*; e) *clima finale*.

La tecnica della lezione può essere accompagnata dall'integrazione di altre tecniche (come il role-playing), quando gli obiettivi formativi non riguardano esclusivamente la trasmissione di conoscenze, ma sono legati alla sfera di competenze operative o comportamentali.

Il metodo dei casi (case method)

Consiste nell'affidare a un gruppo di persone il racconto fedele di un insieme di avvenimenti o di una situazione problematica e nel promuovere una discussione per analizzare il problema, per comprendere meglio le ragioni profonde degli eventi e dei comportamenti agiti dai diversi ruoli in gioco.

Gli "obiettivi" che la tecnica persegue sono due:

1. il primo è focalizzato sui "*contenuti specifici del caso*": è finalizzato all'apprendimento di competenze su come diagnosticare e intervenire in situazioni analoghe a quelle presentate nel caso esposto e discusso
2. il secondo è focalizzato sulla "*modalità di approccio al caso*": l'approccio è quello di favorire lo sviluppo di capacità di analisi e di decisione mediante lo studio di situazioni e di problemi complessi. Il caso è, per così, un "pretesto" utile a sviluppare la capacità di comprendere e valutare situazioni complesse, di individuare le possibili opzioni, di effettuare le scelte più adeguate alla soluzione dei problemi.

Questa tecnica permette lo sviluppo delle seguenti "competenze":

- analizzare le informazioni di cui si è in possesso e porre in evidenza le connessioni
- tentare una diagnosi anche senza essere in possesso di tutte le informazioni
- distinguere cause ed effetti
- collegare le proprie conoscenze, capacità e atteggiamenti nel tentativo di prospettare soluzioni al problema proposto
- prevedere gli effetti delle soluzioni alternative considerate sulla base di valori e criteri impliciti
- sensibilizzare all'interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano la comprensione reciproca
- assumere un atteggiamento ricettivo nei confronti dei compagni.

Tra le "*motivazioni*" di questo "*successo*" sono da ricercare principalmente le "*caratteristiche*" che sono:

- *elasticità*: un medesimo "spaccato" può essere variamente utilizzato secondo le competenze dello studente da una parte e delle abilità del docente dall'altra
- *varietà*: esistono diversi tipi di casi (lunghi, corti, singoli, in serie...) e ciò consente un intenso impiego di questo metodo prima che si giunga all'assuefazione da parte degli attori del processo formativo)

- **generazione di motivazione all'apprendimento**: lo strumento consente un alto grado di efficacia ed efficienza del processo di apprendimento dello studente motivandolo a seguire il proprio sentiero di sviluppo delle conoscenze attraverso la partecipazione attiva all'atto educativo. I casi, infatti, comportano l'esercizio di un ruolo attivo dello studente
- **limitata presenza di vincoli tecnici**: consente un uso più agevole, e quindi maggiore, dei casi rispetto agli altri metodi didattici che richiedono una particolare strumentazione.

Si possono distinguere “*sei tipi di casi*”:

1. “***casi di decisione***”: descrivono da una parte una situazione di partenza resa esplicita e precisa nei suoi particolari, dall'altra uno scopo, una situazione a cui si vuole arrivare. Il gruppo deve individuare i mezzi o le soluzioni più adeguate. Si tratta di dedurre una soluzione dai dati a disposizione
2. “***casi di studio dei problemi***”: differiscono dai precedenti nella situazione di partenza che sarà meno definita. Infatti se forniranno informazioni necessarie rilevanti e, nello stesso tempo, informazioni irrilevanti (sarà il gruppo a decidere), ci si varrà in maggior misura del fattore umano che a volte sarà predominante (i personaggi si faranno conoscere per il loro carattere, spesso indicato dal comportamento o condotta precedente), certe informazioni potranno mancare o essere incomplete (per creare incertezza e indeterminazione)
3. “***casi di studio dei casi***”: il caso in oggetto è “reale” e viene presentato integralmente. Qui, posto un problema, è stata presa almeno una decisione che, una volta attuata, ha fallito il suo scopo. Quest'ultimo dato è fondamentale: “uno studio dei casi non deve mai far vedere una soluzione che ha funzionato”; ciò per evitare di trasmettere l'idea che esista una “via migliore”, una “soluzione-tipo”
4. “***casi di identificazione dei problemi***”: nei primi tre casi l'identificazione delle difficoltà, del problema sollevato dal caso è evidente (c'è un tema centrale e uno o due temi connessi). Una difficoltà che questo e gli altri casi non risolvono è quella di scoprire, di identificare i problemi, non quelli apparenti ma reali, in una data situazione
5. “***l'incident method***” o “***incident progress***”: i componenti di un gruppo devono esaminare un breve resoconto di una situazione stressante e devono portare alla luce i dati rilevanti prima ancora di analizzare il problema (il metodo sarà trattato successivamente, a parte)
6. “***serie di case method***”: si tratta di una serie di incidenti o sviluppi che vengono presi in esame, uno alla volta in ordine cronologico.

Proponiamo alcuni “***suggerimenti***” che partono dal presupposto che la discussione del caso avvenga dopo una lezione di inquadramento:

- a. dare una rapida lettura al caso prima della lezione, in tal modo quest'ultima diventa “attiva”, poiché si individuano più facilmente i problemi sollevati dal caso
- b. rileggere il caso prendendo appunti sulle parti più rilevanti e più complesse del caso
- c. leggere il materiale di supporto al caso e le letture consigliate
- d. analizzare il caso, utilizzando strumenti conoscitivi acquisiti negli insegnamenti specialistici frequentati precedentemente dall'allievo.

Il ruolo del docente è quello di attivare e organizzare la discussione.

Per concludere, dobbiamo ricordare che all'interno dell'ampia argomentazione sulla tecnica del caso, vi è una parte piuttosto consistente sui modi per la “***costruzione di un caso***”, ogni volta che i casi disponibili non hanno molta attinenza con la situazione attuale di insegnamento.

La ricerca-azione in classe

E' una tecnica espressione del metodo euristico partecipativo. ***Metodologicamente*** il ciclo della ricerca-azione comprende le seguenti ***fasi***:

1. “**identificazione dei problemi da risolvere**”, delle cause di quei problemi, dei contesti e degli ambienti in cui i problemi si collocano, delle risorse a disposizione e dei vincoli che costringono a fare determinate scelte
2. “**formulazione delle ipotesi di cambiamento**” e dei piani di implementazione.

Facciamo un esempio: si affronta con gli studenti il problema relativo al rispetto dell’ambiente; una volta precisate le diverse angolature di studio (identificazione del problema) si definisce l’ipotesi di cambiamento (“vogliamo che la nostra scuola sia igienicamente ed ecologicamente pulita”). I piani di implementazione dovranno tradurre l’ipotesi di cambiamento in progetti operativi (“le seconde si occupano del giardino mettendo in atto le azioni x, y, z; le terze si interessano dei rifiuti riciclabili...”)

3. “**applicazione**” delle ipotesi nei contesti-obiettivo dei piani formulati, quindi agire
4. “**valutazione dei cambiamenti intervenuti**” e revisione dei progetti e piani adottati
5. “**approfondimento, istituzionalizzazione e diffusione**” capillare delle applicazioni con valutazione positiva.

Perché utilizzare la tecnica della ricerca-azione con gli studenti? Per comprendere

- la complessità dei sistemi in cui l’uomo interviene
- l’ammutinamento delle variabili: quando interviene il fattore umano è difficile isolare e bloccare le variabili
- la parzialità del punto di vista del ricercatore
- la necessità di immergersi nella situazione studiata facendo ricerca sulla situazione-problema (lo studente fa ricerca su se stesso, si sente coinvolto e corresponsabile)
- la presa in carico di percorsi euristici di ricerca (le soluzioni ai problemi reali raramente possono essere individuate secondo logiche algoritmiche; al contrario, esse richiedono percorsi euristici).

Le esercitazioni dimostrative (o analogiche)

Si tratta di una grande varietà di dispositivi e di strumenti, per cui è consuetudine tentarne una classificazione in modo da rendere più chiara la trattazione. Possiamo distinguere:

1. **esercitazioni dimostrative (o analogiche)**: hanno lo scopo di evidenziare fenomeni sociali
2. **esercitazioni di analisi** (o sul “*qui ed ora*”): hanno lo scopo di favorire l’analisi delle relazioni interpersonali che si sviluppano in aula.

Cominciamo dalle esercitazioni dimostrative o analogiche.

Le esercitazioni sono attività connotate come “**gioco**”. Sono costruite su situazioni fantastiche e non facilmente rintracciabili nella realtà e la loro utilità è da ricercarsi nella possibilità che tali esercitazioni offrono nell’esaminare le relazioni esistenti tra alcune situazioni sociali artificiali e i processi cognitivi reali degli individui coinvolti. Sono definite anche col termine di “**giochi psicologici**”, indicando quegli strumenti che accelerano il processo e facilitano la presa di coscienza: essi attivano e rendono manifesti processi sia intrapsichici che relazionali agevolando così il riconoscimento, la comprensione, la gestione intenzionale.

Circa gli **obiettivi** del gioco, questi sono finalizzati a facilitare la presa di coscienza tipica dei propri e altrui modi di funzionamento e delle dinamiche di gruppo e intergruppo.

In particolare, le esercitazioni sviluppano contemporaneamente sia il contenuto sia una certa “**area tematica**” (decisione, conflitto, negoziazione, comunicazione...), sia una certa fase o “**livello della dinamica relazionale**” che il gruppo sta vivendo (livello individuale, diadico, piccolo gruppo, intergruppo...).

Per comprendere meglio i due tipi di obiettivo possiamo utilizzare uno **schema** in cui si suddividono i giochi psicologici in base agli obiettivi che sviluppano.

Livelli	Dimensioni esplorabili
Individuo	• percezione
	• motivazione
	• creatività
	• problem solving
	• decision making, aspettative
Coppia	• intervista
	• comunicazione
	• percezione
Piccolo gruppo	• dinamica di gruppo
	• leadership
	• potere
	• creatività
	• problem solving
Intergruppo	• integrazione
	• differenziazione
	• conflitto
	• collaborazione
	• competitività
	• coordinamento
Istituzione/Organizzazione	• analisi ruoli
	• analisi organizzativa
Grande gruppo	• comunicazione
	• leadership
	• potere
Sistema sociale	• politico
	• economico
	• sindacale
	• sociale

Il *manuale di Marcato, Del Guasta e Pernacchia* contiene 48 esercitazioni da poter utilizzare nella formazione, suddivise in sei aree tematiche. La rubrica “**strumenti**” facente parte della rivista *A.I.F.* (Associazione Italiana Formatori) raccoglie le più famose esercitazioni.

Veniamo ora alle esercitazioni di analisi (o sul “qui ed ora”).

Consistono in una serie di dispositivi metodologici a supporto e ad integrazione di una situazione destrutturata.. In particolare, si tratta di *giochi che facilitano la manifestazione di alcuni fenomeni di gruppo e ne consentono una migliore analisi e comprensione.*

Si assegna ai partecipanti un compito, variabile in funzione dei fenomeni che si vogliono esaminare e si favorisce, poi, l’esame collettivo di quanto è accaduto, delle ripercussioni emotive sia individuali che collettive, delle probabili conseguenze sull’evoluzione della situazione e, infine, sulle analogie tra quanto è accaduto “qui ed ora” e ciò che è accaduto alle varie persone nell’usuale vita di relazione.

Tra le più classiche esercitazioni di analisi basate sul “qui ed ora” ricordiamo il “*test sociometrico*”, gli “*aggettivi*”, le “*aspirazioni sociali*”, il “*giudizio universale*”, la “*bottega dei regali*”.

Il laboratorio

È qualsiasi spazio fisico, operativo, concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa.

Tra le diverse tipologie presenti nelle scuole, sono noti i “*laboratori linguistici*”, i “*laboratori informativi*”, i “*laboratori multimediali*”. In ambito scientifico, tecnico e professionale sono presenti i “*laboratori specialistici*” (di chimica, di fisica, macchine utensili...), quelli di “*ricerca*”, quelli “*sperimentali*”. Negli indirizzi artistici, umanistici e sociali sono laboratori gli “*atelier artistici, teatrali, musicali*”.

Ovviamente ogni disciplina può essere insegnata secondo metodologie laboratoriali.

Il *laboratorio* è *caratterizzato principalmente* per l’oggetto della sua azione, vale a dire *per l’attività che vi si svolge*, che investe il soggetto operante. Il laboratorio è così un metodo “*coinvolgente*” dove il soggetto agisce ed è attivo: è attivo l’allievo che copia, che ripercorre la procedura richiesta, che riproduce ciò che ha studiato, che inventa, che ipotizza nuove strategie risolutive, che produce qualcosa ex novo.

Si opera, quindi, sia piano riproduttivo che produttivo, ma **lo scopo formativo è quello di “produrre pensiero a partire dall’azione”.**

Quali sono gli elementi fondamentali del metodo laboratoriale?

Le caratteristiche per un laboratorio di “*epistemologia operativa*” (= conoscere attraverso l’azione) sono le seguenti:

1. si presta ad una “*manipolazione concreta*”: non bastano i codici linguistici verbale o simbolico
2. implica le “*operazioni cruciali*” di una procedura
3. *non* ha una “*soluzione unica*”
4. provoca uno “*piazzamento cognitivo*”: fa scoprire qualcosa di nuovo, mettendo in crisi le vecchie conoscenze
5. si situa ad una “*giusta distanza*”: il nuovo non è né troppo vicino al conosciuto né troppo distante
6. comporta “*diversi livelli di interpretazione*”
7. possiede “*valenze metaforiche*”
8. coinvolge il “*rappporto*” dello studente con il “*sapere*”: nel laboratorio il sapere è “conoscenza in azione”.

Il role-playing

Definiamo il role-playing “*una rappresentazione scenica di una interazione personale che comporta l’assunzione di un comportamento in una situazione immaginaria*”.

Sinteticamente, consiste nel richiedere ad alcuni allievi di svolgere, per un tempo limitato, il ruolo di “*attori*”, di rappresentare alcuni ruoli, in interazione tra loro, mentre altri partecipanti della classe fungono da “*osservatori*” dei contenuti e dei processi che la rappresentazione manifesta. Ciò consente una successiva analisi dei vissuti, delle dinamiche interpersonali, delle modalità di esercizio di specifici ruoli e, più in generale, dei processi di comunicazione agiti nel contesto rappresentato.

La tecnica si svolge nelle seguenti fasi:

1. il docente introduce il problema con pochi cenni di carattere generale
2. i partecipanti interpretano la parte loro assegnata (capo e dipendente, venditore e cliente...) sull’indicazione di materiale loro fornito e atto a descrivere i ruoli e il contesto in cui il problema va inserito
3. terminata l’interpretazione delle parti, avviene una discussione generale con la partecipazione, oltre che di coloro che hanno agito, anche di tutto il gruppo. Vengono analizzati i problemi selettivi, i rapporti umani messi in luce, si identificano i principi generali emersi nella

discussione. Analogamente a quanto avviene con il metodo dei casi non occorre giungere a soluzioni uniformi.

Vi è una suddivisione interna fra i role-playing che vede “*due tipologie*”:

1. “*role-playing strutturati*”: esistono delle regole precise circa i ruoli, i contenuti e lo svolgimento delle discussioni. Il problema è indirizzato da vincoli precisi e inoltre facilita una valutazione critica dei comportamenti individuali attraverso il raffronto tra ruolo dato, ruolo recitato e i risultati del gioco
2. “*role playing non strutturati-liberi*”: si sposta l’attenzione del processo analitico alla scoperta di nuovi modelli di azione, alla spontaneità, al feedback. Si trascurano l’attenta preparazione in anticipo dei materiali, il gruppo sceglie direttamente gli argomenti che percepisce come importanti; l’individuo può impersonificare qualsiasi ruolo; la situazione rappresentata può essere immaginaria o realmente accaduta.

Per rendere la tecnica più ricca esistono “*numerose varianti*”:

1. “*inversione dei ruoli*”: consiste nella semplice inversione delle parti degli attori. Ciò facilita molto la comprensione dei punti di vista altrui. I risultati di questo procedimento sono il rafforzamento della flessibilità e della spontaneità dei comportamenti, l’aumento della capacità di guardarsi dentro, la sensibilità verso gli altri
2. “*soliloquio*”: avviene quando il docente può interrompere uno degli attori e attraverso un’intervista spingerlo ad esprimere ad alta voce pensieri e impressioni finora non chiaramente espressi
3. “*tecnica dello specchio*”: uno dei partecipanti interpreta, per esempio, la parte di un altro membro del gruppo piuttosto esitante a svolgere il suo ruolo: la persona di cui si vuole incoraggiare la partecipazione vede così se stesso riflesso come in uno specchio e ritrae un utile feedback per il suo comportamento
4. “*role-playing multiplo*”: il gruppo viene suddiviso in sottogruppi ciascuno dei quali sperimenta separatamente i ruoli assegnati. Poi si analizza, in seduta comune, il comportamento di ogni gruppo e ciò risulta particolarmente utile per la discussione
5. “*rotazione dei ruoli*”: risulta efficace quando si vogliono sottoporre tutti i partecipanti a un determinato ruolo, uno dopo l’altro.

Esaminiamo ora gli “*obiettivi del role-playing strutturato*”:

- a. sviluppo di capacità per risolvere problemi
- b. apprendere procedure: come condurre un’attività promozionale, come effettuare una dimostrazione, come superare le obiezioni, come ricevere gli utenti, come affrontare i reclami...
- c. modificare gli atteggiamenti per quanto riguarda le relazioni interpersonali e le relazioni tra superiori e collaboratori.

Obiettivi del “*role-playing non strutturato*”:

- a. aiutare i partecipanti ad acquistare intuito nel loro comportamento e in quello altrui
- b. modificare atteggiamenti nel lavoro, in famiglia, nella vita sociale
- c. aiutare i partecipanti ad acquistare nuovi metodi per affrontare situazioni problematiche
- d. sviluppare le capacità di diagnosi in relazione al tipo di approccio dei partecipanti a certi tipi di situazioni problematiche.

Vantaggi:

- indurre i partecipanti ad ampliare i propri punti di vista e a cercare di comprendere con maggiore flessibilità il comportamento altrui
- drammatizzare un’effettiva situazione di vita reale e sollecitare quindi il desiderio in ciascuno di dimostrare come risolverebbe in pratica una determinata situazione.

Svantaggi:

- la tecnica richiede un formatore molto abile e capace di correggere, nel momento necessario, i comportamenti errati attuati dai partecipanti
- il suo uso, in condizioni di socializzazione scarsa, può essere controproducente e bloccare o inibire ulteriormente soggetti e gruppi in apprendimento.

Il cooperative learning

E' una modalità di apprendimento in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento.

Affinché esso si qualifichi come “*apprendimento cooperativo*” devono essere presenti i seguenti elementi:

- “*positiva interdipendenza*”: i membri fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Gli studenti si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo
- “*responsabilità individuale*”: ogni studente del gruppo deve rendere conto sia della propria parte di lavoro che di quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato
- “*interazione faccia a faccia*”: occorre che nel gruppo si lavori in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. In questo modo si ottiene un altro vantaggio: gli studenti si insegnano a vicenda
- “*uso appropriato delle abilità nella collaborazione*”: gli studenti nel gruppo sono incoraggiati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la leadership, la comunicazione, il prendere decisioni e il difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali
- “*valutazione del lavoro*”: i membri periodicamente valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo e individuano i cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza.

Quali vantaggi presenta?

1. “migliori risultati degli studenti”
2. “relazioni più positive tra gli studenti”
3. maggiore benessere psicologico”.

Non esiste un'unica versione di “*cooperative learning*”, ma *molte posizioni* interpretate da diversi autori:

1. il Group Investigation di *Lazarowitz*
2. il *Jigsaw* (“puzzle”)
3. il Learning Together dei fratelli *Johnson*
4. lo Structural Approach di *Kagan*
5. lo Student Team Learning di *Slavin*
6. il Team Assisted Individualization di *Slavin*
7. il Cooperative Integrated Reading and Composition di *Slavin*
8. il Group of Four di *Burns*
9. il CO_OP – CO_OP di *Kagan*.

La tecnica dei “sei cappelli”

E' stata ideata da *De Bono*. Il presupposto della tecnica è che quando ci si trova davanti a un problema o ad una decisione, si è portati ad usare contemporaneamente vari atteggiamenti di pensiero: quello logico, quello emotivo, quello creativo... Il risultato è spesso una grande confusione perché ognuno di questi approcci tende a prevalere sugli altri.

De Bono propone una distinzione in *sei diversi modi di pensare*, visualizzandoli in sei cappelli di colore diverso. I sei modi di pensiero non vogliono esaurire completamente tutti i possibili approcci; tuttavia riassumono gli stili principali. La scelta dei cappelli è dovuta alla loro facile riconoscibilità.

Ci sono cappelli che vengono impiegati per situazioni diverse: esistono cappelli che riparano dai raggi del sole, dal freddo, per lavorare, per il tempo libero...

Il cappello richiama inoltre un'altra immagine, la semplice mobilità: si può togliere e indossare con estrema semplicità.

Ogni cappello individuato da De Bono ha un colore diverso dall'altro:

1. “**cappello bianco**”: il bianco è assenza di colore, indica “**neutralità**”. Con questo cappello ci si concentra sui dati di fatto
2. “**cappello rosso**”: il rosso suggerisce sentimenti, emozioni: si è autorizzati a **dare libero sfogo all'emotività**
3. “**cappello nero**”: il colore nero indica malinconia, pessimismo, quindi **indica ciò che non si è fatto e che si sarebbe potuto fare**
4. “**cappello giallo**”: è il colore della luce e dell'ottimismo, serve a individuare i **benefici**, i **punti di forza di un'idea**
5. “**cappello verde**”: il verde è il colore del prato, della fertilità, indica quindi la **creatività**. Si mette quando si vogliono cercare idee nuove e abbandonare il pensiero logico-razionale, Si usa il “**pensiero laterale**”
6. “**cappello blu**”: il colore del cielo e della calma. Serve a **trarre conclusioni, definisce gli argomenti su cui indirizzare la conclusione.**

L'uso dei diversi cappelli non indica la divisione o la separazione di modi di pensare chiusi. Possono essere combinati tra loro: è possibile individuare un pensiero giallo e verde o uno bianco e rosso...

Pensare per cappelli consente ai soggetti di passare con maggiore mobilità e flessibilità tra i diversi punti di vista della situazione.

Incident progress

E' una “**variante del metodo dei casi**”. Consiste nel fornire agli allievi una breve descrizione del fatto. In seguito essi devono chiedere le informazioni complementari che ritengono utili per la soluzione del problema. Una volta in possesso di tali informazioni, devono definire il problema e le loro decisioni personali, discuterle in gruppo, poi tentare di giungere ad un accordo e trarne, infine, delle generalizzazioni. La differenza fondamentale di questa tecnica rispetto a quella dei casi è il fatto che “gli studenti devono essi stessi decidere quali fattori sono decisivi, piuttosto che selezionarli a partire dai dati”

Quali sono le fasi che contraddistinguono questa tecnica?

1. **analisi dell'incident**: si fornisce agli studenti la descrizione scritta di un incident che richiede pochi minuti di lettura. L'oggetto è una situazione problematica rispetto alla quale vanno prese rapide decisioni
2. **costruzione dei fatti**: il materiale fornito al gruppo è volutamente carente di molti elementi. Il compito degli studenti è di ricostruire gli elementi mancanti chiedendo ulteriori informazioni al docente, che le fornisce man mano che esse vengono richieste
3. **fare il punto del problema**: una volta emersi i principali aspetti del problema, si richiede a un membro del gruppo di riassumerli perché è sulla base di questi fatti che i partecipanti devono prendere le loro decisioni. Il gruppo definisce così quali sono gli aspetti organizzativi essenziali e che tipo di decisioni vanno prese
4. **presa di decisione**: viene innanzitutto richiesto ai partecipanti di formulare individualmente le proprie decisioni per iscritto. Successivamente, il gruppo viene suddiviso in due o più sottogruppi che rappresentino gli opposti punti di vista e che eleggono un rappresentante ad illustrare le posizioni assunte. Vengono sottolineati i diversi punti di vista e confrontati con la decisione a suo tempo presa nel caso reale. Questa viene descritta dal moderatore, il quale dovrà però astenersi dal fornire una soluzione al gruppo
5. **apprendere dal caso nel suo insieme**: in questa fase il docente deve facilitare la massima comunicazione all'interno del gruppo senza “spingere” gli studenti verso un

qualsiasi tipo di soluzione. Egli si muove per gestire possibili conflitti interni e arrivare ad un'unica soluzione. Il gruppo, infine, cerca di trarre globalmente le conseguenze più utili al caso, riflettendo sui fatti accaduti e su quanto si sarebbe potuto fare per evitare le difficoltà incontrate.

Il procedimento serve quindi a superare la semplice presentazione degli avvenimenti, caratteristica del metodo dei casi, e fa in modo che gli studenti siano motivati e interessati alla ricostruzione dei fatti; ciò accresce in loro la consapevolezza della loro responsabilità nell'uso di certi strumenti di gestione.

Infine, rispetto alla discussione di un caso, il ruolo del docente si modifica, non solo perché fornisce oralmente le informazioni richieste dagli alunni, ma soprattutto quando egli esprime le opinioni dei protagonisti dell'incident in prima persona, assumendo così i vari ruoli.

Tale particolarità avvicina molto questa tecnica al role-playing, dove si giocano dei ruoli, ed è particolarmente raccomandata perché gli allievi comprendono meglio l'incident, utilizzando non solo le facoltà razionali, ma anche quelle psicologiche ed emozionali.

In-basket

Il termine, tradotto in italiano, significa "cestino della posta in arrivo". È una sorta di role-playing individuale, in cui si simulano in modo realistico una serie di problemi decisionali sul piano operativo. Questa tecnica si presta per l'apprendimento di "**procedure di selezione**" e di "**processi decisionali**". Oggi infatti la gestione funzionale della "**comunicazione telematica**" è una "**competenza di base**" che richiede l'attivazione di processi mentali quali l'analisi e la comprensione, la scelta delle priorità e la presa di decisione.

Ogni partecipante viene posto di fronte ai problemi operativi, analogamente come essi si presentano a un addetto durante una giornata di lavoro, con lettere, comunicazioni, memorandum che giungono nel raccoglitore sopra il suo tavolo. Il tutto perché possieda in mano tutti gli elementi necessari per prendere una serie di decisioni.

Vediamo meglio lo "**svolgimento classico**" di questa tecnica:

1. viene attribuita ai partecipanti una cartella contenente alcuni documenti (lettere, relazioni, memorandum) in merito ai quali va presa una rapida decisione. Oggi può essere rappresentata anche da urgenze di documenti arrivati nella "posta in arrivo" della propria e-mail
2. ogni partecipante ha a sua disposizione un periodo di tempo limitato (30-40 minuti) durante il quale deve svolgere il suo lavoro, potendo disporre di scarso aiuto dall'esterno
3. al termine vengono raccolte le cartelle con le decisioni individuali
4. il docente, a questo punto, provvede a raggruppare le varie risposte classificandole secondo questi tipi di decisione:
 - ha delegato
 - non ha delegato
 - ha delegato con riserva
 - ha rimandato la decisione.

Formulando poi, a titolo di esempio, uno schema di tabulazione delle risposte simile a quello riportato:

Tipi di decisione / Documenti	Ha delegato	Non ha delegato	Ha delegato con riserva	Ha rimandato la decisione
Doc. A	3	1	4	1
Doc. B	4	2	1	1
Doc. C	5	1	-	1
Doc. D	2	3	2	1
Doc. E	1	1	4	2
Doc. F	6	-	1	1
Doc. G	7	2	2	1

Per ogni documento risulterà la frequenza del tipo di decisione presa. L'esame di tali frequenze permette di vedere qual è stato il comportamento del gruppo di fronte al problema della delega

- il docente illustra e riporta graficamente su una lavagna la tabulazione effettuata e chiede al gruppo come è possibile giustificare un certo tipo di decisione piuttosto che un'altra. Inizia quindi la discussione generale. Sarà compito del docente indirizzare la discussione e dare i necessari supporti teorici e pratici laddove si nota una carenza, sia essa di origine strettamente tecnica o di ordine psicologico-comportamentale.

Valutiamo al momento i “**vantaggi**” e gli “**svantaggi**” della tecnica presentata:

- pone l'individuo di fronte a problemi per i quali è richiesta un'immediata soluzione
- pone l'individuo in una situazione formativa simulata del reale
- obbliga a lavorare individualmente e in breve tempo, anche coloro che normalmente amano lavorare in partecipazione
- richiede un costo e un'organizzazione molto limitata essendo basato, in gran parte esclusivamente, su “carta e matita”
- può essere applicato anche a gruppi eterogenei
- può essere utilizzata anche come momento valutativo rispetto a una serie di conoscenze che i partecipanti all'esercitazione dovrebbero possedere.

I business game (= giochi d'affari)

L'area che contiene le tecniche è quella dei “**giochi di simulazione**” (gaming simulation).

Si tratta di un gioco che costituisce un insieme di strumenti formativi con lo scopo prevalente di immedesimare l'alunno in un'ipotetica realtà aziendale, dove occorre prendere delle decisioni relative alla gestione delle variabili di un contesto simulato. Inoltre, tenendo conto che tutto si svolge “**dinamicamente**” nel tempo e si basa su un “**modello di simulazione**”.

Lo “**svolgimento**” di una simulazione didattica appare semplice, e possiamo così sintetizzarlo:

1. i partecipanti si suddividono in squadre; ciascuna, informata sul compito che dovrà svolgere (può rappresentare, ad esempio, la direzione di un'azienda, nel senso che è tenuta a prendere decisioni molto simili a quelle che costituiscono l'essenza reale di una gestione aziendale)
2. le decisioni dei gruppi rappresentano la sintesi di un processo di analisi e di confronto di opinioni che avviene all'interno di ciascun gruppo. Tali decisioni devono essere prese in un determinato “tempo” che, a seconda delle simulazioni, può variare da una settimana a un mese o altro tempo ancora. La questione fondamentale è che queste decisioni sono elaborate sulla base di un “modello preordinato”, cioè si basano su alcune relazioni matematiche che costituiscono il modello stesso e danno luogo a nuovi dati che sono, appunto, i “risultati” conseguiti da ciascuna azienda simulata
3. tali risultati di gestione raggiunti in tale periodo costituiscono la base informativa sulla quale i gruppi di partecipanti assumono le decisioni per il periodo successivo. Si attiva così un

nuovo ciclo di decisioni-risultati, che si ripete ancora tante volte quante necessarie, per un efficace impiego didattico della simulazione.

Per quanto riguarda la “**funzione del docente**”, egli non solo deve mettere in grado i partecipanti di affrontare la simulazione con piena consapevolezza delle regole, ma assiste i gruppi negli aspetti logistici e nel rispetto dei tempi prestabiliti, nonché per la raccolta delle decisioni e la consegna dei dati. Inoltre segue il momento più critico dal punto di vista didattico: l’esame e il commento dei risultati, per trarre le conclusioni dell’apprendimento dei temi in oggetto della simulazione.

Per quanto riguarda gli “**obiettivi**” che tale tecnica sviluppa, possiamo annoverare i seguenti:

1. sviluppo di processi decisionali
2. assunzione di rischi
3. adattamento dinamico di fronte a esiti non soddisfacenti
4. esercizio di strategie di gruppo.

Evidenziamo adesso alcuni “**criteri-caratteristiche**” per la classificazione dei business game:

1. **elaborazione dei dati della simulazione**: calcolo manuale ed elettronico. Lo sviluppo dei pc ha favorito l’espandersi dei giochi di simulazione, ragione per cui molti di questi sono programmati per l’elaborazione elettronica. Ciò non ha impedito ad alcuni studiosi di preparare giochi molto semplici, per i quali i calcoli del modello possono essere anche effettuati con la calcolatrice o addirittura a mano
2. **numero di squadre consentite dal modello**: si parte da un minimo di tre a modelli che superano la decina. Più ampio è il numero di squadre che partecipano, più complesso e difficile diviene il compito del docente nel controllo delle procedure e delle dinamiche
3. **modelli specifici e generali**: alcuni giochi sono stati costruiti talvolta con la promozione di alcune aziende, per riprodurre quanto più realisticamente possibile la gestione relativa di un determinato prodotto o servizio. Questi business games sono quelli più utilizzati all’interno delle aziende
4. **modelli di gestione totale e modelli funzionali**: un business game può interessare tutti gli aspetti dell’attività di un’azienda, oppure soltanto un aspetto, come la produzione, la finanza...
5. **modelli deterministici e probabilistici**: il modello deterministici è un gioco che contempla relazioni di causa ed effetto tra variabili e non include elementi casuali (guasti agli impianti, vendite non effettuate...). I modelli probabilistici contemplano invece elementi casuali
6. **modelli interattivi e non**: una caratteristica peculiare di molti business game è l’interattività: le decisioni e i risultati conseguiti da una società influenzano l’andamento delle società concorrenti. Non tutti i giochi possiedono tale caratteristica: il loro scopo, non competitivo, si limita al confronto dei risultati
7. **modelli esclusivamente quantitativi e modelli con aspetti qualitativi**: la maggior parte delle simulazioni sono quantitative, ossia le relazioni tra i fattori sono determinate matematicamente. Alcuni autori hanno incluso anche fattori qualitativi, come il giudizio di un comitato di controllo sull’andamento della gestione dei vari gruppi di partecipanti. Tali dati possono inoltre essere immessi nel calcolo del modello (per esempio con un voto da 0 a 10)
8. **numero di prodotti e di zone considerate dal modello**: sotto l’aspetto commerciale i giochi possono includere una diversa combinazione di prodotti, di mercati, di zone geografiche di consumo...; il che comporta una minore o maggiore complessità del modello a seconda che si considerino uno o più aspetti per ciascuno dei suddetti elementi.

Vediamo quali “**conclusioni**” trarre.

I business game riprendono le caratteristiche di alcune tecniche già descritte (casi, role-playing, esercitazioni). La tecnica è uno strumento notevolmente idoneo per stimolare la percezione di un intero processo decisionale, mostrando con sufficiente evidenza sia le relazioni causa-effetto che il peso dei fattori comportamentali nell’efficacia di un gruppo.

Questa tecnica, tuttavia, investe l’esercizio delle abilità decisionali solo da un punto di vista generale, a differenza del metodo dei casi (ad esempio). Inoltre, il rischio è quello che la strategia di suc-

cesso nell'ambito della simulazione sia intesa dai partecipanti come la strategia ottimale in assoluto, mentre l'estrema varietà delle concrete situazioni aziendali non può ammettere che risposte differenziate.

Infine, vi è il rischio che l'attivazione di meccanismi competitivi possa indurre nei partecipanti delle motivazioni più volte al "**successo**" nell'ambito della simulazione, che alla percezione dei problemi aziendali in essa rappresentati.

L'utilizzo dei business game nella realtà scolastica è una pratica legata alle materie economico-gestionali, del marketing.

La sinettica

La sinettica, detta anche "**tecnica della concentrazione delle idee**" o "**brain trust**", è stata inventata da **Gordon**. È, al tempo stesso, un metodo didattico (poiché possiede una forte base teorica) e una tecnica (poiché costituisce un insieme di strumenti per l'approccio ai problemi della creatività. **Il termine "sinettica" = unione di elementi diversi.**

Sulla base della constatazione che nel processo creativo gli elementi irrazionali superano quelli razionali, Gordon ha avvertito l'importanza del "**fattore motivazionale**". La sua invenzione è caratterizzata da "**due momenti fondamentali**":

1. rendere familiare ciò che è estraneo e insolito per migliorare la comprensione del problema
2. rendere estraneo e insolito ciò che è familiare per individuare una soluzione adeguata considerando il problema sotto una prospettiva completamente nuova.

In sintesi, la sinettica si presenta come una "**teoria operativa**" per facilitare la soluzione di problemi nei gruppi di ricerca, caratterizzata dai seguenti "**aspetti**":

- l'utilizzo consapevole di meccanismi e contenuti ideativi inconsci
- l'integrazione di elementi e forme di pensiero eterogenei
- una costante attenzione ai meccanismi psicologici adottati (distacco, impegno, riflessione, autonomia...)
- l'utilizzazione di un esperto a supporto del gruppo.

La sinettica prevede una chiara definizione preliminare delle caratteristiche, della composizione, dei ruoli e del funzionamento del gruppo creativo. La dimensione del gruppo non deve superare 5-6 persone, la struttura preferibile è quella a semicerchio verso il capogruppo (o animatore) nella quale si inserisce l'esperto. **L'animatore** deve quindi aiutare i partecipanti a essere creativi. **L'esperto** è responsabile di definire il problema in questione per una sua corretta comprensione da parte di tutti i componenti del gruppo.

La sinettica fornisce un percorso per fasi che possono essere definite "**dieci momenti**":

1. il **problema da risolvere**: si tratta di definire, specificare il problema in questione, e scriverlo in modo che possa essere visibile da tutti
2. **analisi e spiegazione del problema** con il contributo dell'esperto
3. **messa in atto di un "filtro" nei confronti delle informazioni raccolte**, adattate e combinate tra loro, per arrivare a proposte di soluzione da sottoporre al vaglio dell'esperto
4. **identificazione degli obiettivi**: ogni partecipante definisce quale obiettivo va raggiunto affinché il problema possa essere risolto. L'animatore vaglia tutti gli obiettivi giudicati interessanti
5. **scelta di alcuni tra i più significativi obiettivi giudicati interessanti dall'animatore e dall'esperto**, sui quali lavorare ancora. Il gruppo viene stimolato a fornire delle reazioni immaginative (sviluppo di metafore) su alcuni elementi che caratterizzano gli obiettivi prescelti (l'animatore sollecita risposte di tipo analogico e le raccoglie sulla lavagna)
6. **scelta di esempi e di analogie personali** sollecitata ai partecipanti dall'animatore. I membri del gruppo sono incoraggiati in modo emozionale a identificarsi con un oggetto o con una situazione tipica per il problema in questione

7. *realizzazione della “comprensione esplosiva”* mediante l'accostamento, la comparazione paradossale fra due termini significativi emersi nelle fasi precedenti
8. *sintesi dei lavori*. L'animatore riassume il problema iniziale e stimola il gruppo a utilizzare in forma di metafora il materiale emerso e registrato nelle fasi precedenti
9. *riflessione, osservazione, verifica sui risultati emersi e sui percorsi di soluzione proposti*
10. *tentativo di arrivare a una soluzione* che emerge dai contributi generali e che viene poi schematizzata in un nuovo punto di vista dell'esperto.

La sinettica, infine, *cerca di individuare i “comportamenti errati”* che si manifestano nei gruppi con il fine di superare gli ostacoli al raggiungimento di una corretta espressione creativa. Fornisce in proposito delle formule per risolvere atteggiamenti come l'egocentrismo, il perfezionismo, la contestazione sistematica, l'errato modo di comunicare e di comprendere...

Il metodo Papsa

Elaborato da Jaoui, è un approccio creativo completo *composto di cinque tappe*, ognuna delle quali è costituita da una fase convergente ed una divergente.

Queste cinque tappe, riunite sotto la sigla PAPSA, sono:

1. **P**ercezione
2. **A**nalisi
3. **P**roduzione
4. **S**elezione
5. **A**pplicazione.

Per ognuna di esse sono state messe a punto tecniche creative diverse, rispettando l'alternanza convergenza/divergenza che permette di accogliere le idee nuove senza soffocarle.

Grazie alla *“fase divergente”* si crea un campo sufficientemente aperto che permette una produzione massima di idee senza che queste vengano censurate a priori. Tramite la *“fase convergente”* si riporta all'obiettivo di partenza la ricchezza di idee prodotta precedentemente, si canalizza l'energia liberata in fase divergente, per arrivare a una o più soluzioni originali, efficaci e realizzabili.

Vediamo in particolare le cinque fasi del metodo.

La percezione	Si tratta di percepire meglio le opportunità presenti in situazioni apparentemente tranquille, e di coglierne i “germi” dei problemi prima che questi degenerino. Afferrare i problemi, quindi, con ingenuità. La filosofia è quella di vedere le cose con gli occhi di un bambino da più punti di vista, senza pregiudizi. Una tecnica impiegabile può essere “l'utilizzo dei cinque sensi”: quale forma, misura, volume, colore, profumo, temperatura...ha il problema?
L'analisi	Questa fase consiste nell'analizzare a fondo una situazione e nello scoprirne la vera struttura, in modo da scegliere i parametri di ricerca da privilegiare. Per questo, occorre esplorare il campo con percorsi diversi, pronti al cambiamento. Una tecnica impiegabile può essere “il bimbo di otto anni”: spiegare il problema a qualcuno che finge di avere otto anni, fino a quando non l'ha compreso
La produzione	Per anni l'immagine della creatività è stata associata a questa unica fase di produzione di idee (il brainstorming). Purtroppo però si trascuravano le tappe di percezione e di analisi, col rischio di perdere molti sforzi nel trovare idee inutilizzabili. Questa fase ha lo scopo di trovare idee pertinenti al problema in questione. La filosofia è quella di produrre rapidamente tante idee originali, bizzarre o realistiche senza alcuna censura. Una tecnica applicabile è quella del “pensiero magico”: immaginare una soluzione apparentemente impossibile per il problema e tradurla operativamente come se fosse possibile

<p>La selezione</p>	<p>Si tratta di scegliere, fra le idee prodotte, quelle che meglio rispondono agli obiettivi identificati. A questo scopo occorrerà selezionare le idee in base ad una serie di “criteri razionali”, dando un “ordine gerarchico” alle idee prodotte. La filosofia di base è quella definita “l’avvocato dell’Angelo”, che si sviluppa in tre momenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. riformulazione dell’idea proposta, verificando che l’autore sia d’accordo con questa riformulazione 2. positivizzazione mediante la formula “Quel che mi piace della tua idea è...”, rispondendo in modo sincero 3. esame obiettivo del contenuto particolareggiato dell’idea, ponendo agli altri e a se stessi il massimo possibile di domande. <p>La tecnica ha un “triplice merito”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sviluppa l’ascolto attivo 2. instaura una corrente di simpatia con l’autore dell’idea 3. concentra l’energia sul lato positivo della stessa, per poi poter procedere serenamente al suo esame obiettivo
<p>L’applicazione</p>	<p>In questa ultima fase si deve far applicare le idee scelte “vendendole” efficacemente agli interessati, interni ed esterni. La filosofia per raggiungere ciò è trovare i mezzi adeguati ad evitare il rifiuto automatico dell’innovazione e per fare in modo che gli esecutori risultino coinvolti nel cambiamento. Una tecnica impiegabile è la “strategia della catastrofe”: dire tutto quello che bisogna fare perché l’idea fallisca. Ma, subito dopo, richiamare l’avvocato dell’angelo:” quello che mi piace di questa idea è che...”.</p>

Le nuove tecnologie didattiche

L’uso di “*strumenti nuovi*” può portare vantaggi nell’insegnamento, purchè siano state fatte scelte preliminari in base allo sviluppo cognitivo degli allievi, ai requisiti e alle conoscenze da loro possedute, agli obiettivi, alle strategie da adottare.

Queste tecniche non sono la “*soluzione*” dei problemi didattici, ma vanno correttamente essere considerati come un ausilio all’insegnamento, un supporto alla didattica.

Gli audiovisivi

Il loro utilizzo, purtroppo, si limita spesso ad una funzione di “*riempitivo*” temporale. Esigono sempre l’intervento del docente, sia a livello progettuale (devono far parte della strategia didattica prevista), sia a livello introduttivo (come stimolo), sia a livello conclusivo (come argomento di discussione).

Molti sono solo divulgativi e spesso *sono datati*; pochi hanno un’impostazione didattica coerente e razionale, che può derivare solo da un serio lavoro di ricerca e di progettazione.

Pochissimi sono stati creati appositamente per scopi didattici e formativi e di conseguenza pochissimi hanno “*una valenza ed un’efficacia didattica*”.

Attualmente la loro realizzazione è, dal punto di vista dei costi, delle attrezzature e dei processi coinvolti per portarli a buon fine, molto più agevole. L’ampia disponibilità di videocamere e di programmi di gestione informatici, anche a prezzi contenuti, permetterebbe di realizzarne con discreta facilità.

Non è cambiata invece la difficoltà di progettazione e i lunghi tempi che questa comporta. Presentano i seguenti “*vantaggi*”:

- sono utili per mostrare esperienze di laboratorio non realizzabili direttamente perché pericolose o cineticamente poco visibili
- sono utili per illustrare, con animazioni, modelli o fenomeni

- sono utili per sostituire visite a impianti industriali o per affiancarle data la difficoltà di seguire la logica dei processi industriali in itinerari complessi
- sono utili per creare collegamenti e stimoli problematici reali e concreti.

Ecco gli “**svantaggi**”:

- rischio della passività degli studenti
- non sono interattivi e occorre perciò una fase di stimolazione preliminare e una di discussione successiva.

I software

I software didattici disponibili lentamente stanno al passo con le esigenze e le richieste dei ragazzi (in campo educativo e didattico). Praticamente, tutti quelli presenti e utilizzabili esigono l'intervento del docente e vanno considerati perciò un ausilio didattico.

Possono permettere esemplificazioni, accelerazioni, ottimizzazione della didattica, se progettati per questo.

Esistono diverse tipologie di software; l'uso più semplice e immediato è quello valutativo, sotto forma di Data Base di esercizi e problemi a scelta casuale.

Nella tecnologia detta HCBT viene utilizzata la “**struttura ipertestuale**”, uno strumento concettualmente e cognitivamente molto avanzato. L'ipertesto è un testo composto da blocchi di parole e/o immagini connesse elettronicamente secondo percorsi molteplici in una testualità aperta e perpetuamente incompiuta. In questo testo le reti sono multiple e giocano fra loro senza che nessuna possa ricoprire le altre. Non ha inizio, è reversibile; vi si accede da più entrate di cui nessuna può essere decretata con certezza la principale.

Riveste notevole importanza nella formazione personalizzata dello studente: è uno “**strumento di autoistruzione**” o “**autoformazione**”. Il materiale viene preparato e organizzato secondo l'adozione di un “**approccio di tipo euristico**” (problem solving).

Una forma di ipertesto avanzato è l'”**ipermedia**”, che utilizza media diversi, mentre l'ipertesto potrebbe utilizzare teoricamente anche solo testo scritto.

I sistemi ipermediali e ipertestuali sono riconducibili ad un “**approccio costruttivista**” dell'apprendimento.

Le reti

Le reti non fanno propriamente parte delle tecnologie didattiche, ma delle “**tecnologie della comunicazione**”. Possono comunque avere un notevole impatto sulle prime perché permettono:

- un facile e veloce trasferimento di materiali
- l'intercomunicazione “uno a uno” tra docente e studente e quella “uno a molti” tra docente e studenti e tra studenti
- di effettuare ricerche su materiali disponibili in rete a livello mondiale.

Tutto ciò porta enormi vantaggi nell'interattività e ottimi risultati nel settore dell'”**apprendimento collaborativo**”.