

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

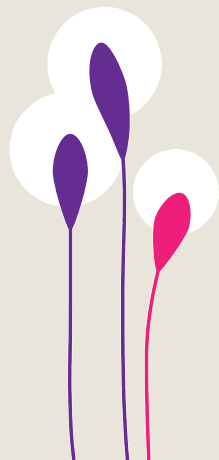
Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di
Anita Gramigna
Rita Minello


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

2

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di

Anita Gramigna

Rita Minello





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-107-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

11 *Rita Minello*
Premessa

21 *Anita Gramigna*
Introduzione

Sezione I Emergenze e riflessioni

33 *Fernando Sancén Contreras*
Quesiti che la scienza e la tecnica pongono all'educazione di oggi

42 *Amalia Lavinia Rizzo*
Conoscere le persone migranti e rifugiate con disabilità per promuoverne l'inclusione: assesment tools su base ICF

51 *Sara Bornatici*
Educare al servizio, insegnare la pace

59 *Mirca Benetton*
Pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali

67 *Alberto Parola*
Per una media education sistemica

80 *Franca Zuccoli*
Antiche e nuove forme del sapere. La scuola luogo della complessità: tra tradizione e innovazione

89 *Daniele Morselli, Sabina Magagnoli*
The next generation of change makers: un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica

98 *Andrea Mattia Marcelli*
L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

Sezione II
I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi

- Silvia Nanni, Anna Paola Paiano*
109 I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi
- Gennaro Balzano*
116 Dimensione progettuale e educazione alla resilienza: una prospettiva di ricerca in pedagogia del lavoro
- Elena Diana, Giulia Franchi & Paola Greganti*
124 Dentro la buca. Ripensare gli spazi dell'educazione attraverso gli albi illustrati
- Christian Distefano*
134 L'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio tra criticità territoriali e fragilità educative: per una prima riflessione pedagogica
- Paola Greganti*
143 L'Outdoor Education e i processi inclusivi: un progetto di ricerca sulle sperimentazioni scolastiche ed educative a Roma
- Nicoletta Lorrai, Maria Vittoria Battaglia & Francesco Maria Melchiori*
152 Il ruolo e la misurazione dell'intelligenza emotiva nel post covid-19: studio sulla relazione con ansia, resilienza e motivazione accademica
- Andreina Orlando*
160 Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo
- Silvia Zanazzi*
165 Rileggere le emergenze della quotidianità. Un approccio metacognitivo per affrontare le crisi comportamentali nei contesti educativi

Sezione III
**L'educazione inter-trans-culturale nella scuola e nel sociale:
i processi della resilienza**

- Camilla Boschi*
177 La ricerca pedagogica etnografica nella transcultura
- Massimiliano Bozza*
184 Embodied research e dati performativi nella Ricerca Azione Partecipata (PAR) in contesto di vulnerabilità educativa. Studio di casi di applicazione del Teatro Forum e del Teatro Legislativo nella PAR

- Francesca Coin*
194 La resilienza nelle classi multiculturali della scuola di secondo grado: breve analisi dei processi di inclusione linguistica e sociale
- Gabriel Manuel Colucci*
204 L'epistemologia implicita delle immagini: Decostruire la rappresentazione dell'Altro nei manuali scolastici
- Sabrina Di Giacomo*
212 Stranieri come noi. La scuola oltre la frontiera delle differenze per promuovere valori condivisi e universali
- Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni, Franco Pistono*
219 Poesia e pedagogia: un'assonanza amorosa: La parola poetica come via per ritrovare e ricostruire noi stessi e l'altro
- Farnaz Farahi*
227 La cura educativa delle famiglie straniere: un'indagine sui servizi dedicati alle famiglie straniere residenti in Toscana e sui loro bisogni formativi
- Petar Lefterov*
234 Migrazione e dispersione scolastica: una riflessione teorica sull'importanza della formazione degli insegnanti nella scuola primaria
- Rosaria Poi*
241 La lezione pedagogica emersa dall'emergenza Covid: essenzialità e innovazione

Sezione IV

Le prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche sociali, la proposta del principio epistemico solidale

- Claudia Cirella*
251 L'io tessitore e il dialogare per ricostruire e ricostruirsi tutori di resilienza
- Mariella Di Lallo*
259 Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è
- Rosa Indellicato*
267 Per una pedagogia della pace
- Teresa Iona, Paola Vaccaro, Martina Bollo, Daniele Coco, Patrizia Tortella, Tiziana Iaquinata, Marianna Vaccaro*
274 L'uso del Nudge per concedersi una pausa durante l'apprendimento

- Valentina Pagliai*
282 Seminare il dialogo, coltivare la pace, raccogliere umanità. Attività partecipative per l'educAzione alla cittadinanza globale
-

Sezione V
**Le avanguardie educative: la gravidanza teorica
e la concretezza prassica**

- Vito Balzano*
291 La categoria morale della solidarietà come costruito epistemico nella costruzione di nuove politiche di welfare
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
299 Il valore aggiunto nei sistemi scolastici: uno strumento di analisi della qualità
- Francesco Lavanga*
307 Adolescenti *onlife*: formarsi con le chatbot AI e il bisogno dell'AI literacy
- Adriano Pantaleo, Mario Giampaolo*
314 La gamification per mitigare la percezione della persuasione coercitiva
- Gerardo Pistillo*
322 Pedagogia, educazione e nuove sfide della formazione umana. La specie bambina: essere e divenire umani nell'era dell'Antropocene
-

Sezione VI
**L'innovazione nella scuola e valutazione formativa: nuovi paradigmi
scientifici, nuove strategie, nuove metodologie**

- Manuele De Conti*
333 Le epistemologie personali dei partecipanti alle pratiche di Debate
- Philipp Botes*
341 L'arte tra esperienza e formazione. Una ricerca nella scuola in carcere.
- Francesca Bratti*
351 Strumenti formativi a contrasto del maltrattamento istituzionale nei servizi educativi per l'infanzia: un'emergenza amplificata dalla pandemia?
- Giovanna Cioci*
359 Metodologie, strumenti e risorse tecnologiche al servizio degli insegnanti: indagine post Covid su 1000 docenti

- Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Vanessa Cristiano*
371 Pensare “ambienti abilitanti” a scuola tra crisi, utopie, progetti
- Ludovica Sebastiano*
379 Patrimonio e spazi urbani. Una proposta di mappatura dei luoghi quotidiani con i bambini e le bambine

Sezione VII

Emergenze nella formazione: il contributo delle tecnologie e la cura del disagio sociale

- Monica Banzato*
389 Studio Esplorativo sugli Aspiranti Insegnanti: Valutazione degli Atteggiamenti verso la Ricerca Educativa
- Orietta Vacchelli*
401 Risorse educative per situazioni d'emergenza: competenze di sostenibilità in spazi educativi
- Giulia De Rocco, Arianna Monniello, Francesca Pilotto*
407 L'educazione in ambito penale: quali traiettorie per il reinserimento?
- Rita Franceschetti*
415 L'intelligenza Artificiale può costruire nuovi paradigmi educativi? Potenzialità e limiti di modelli generativi come ChatGPT
- Teresa Giovanazzi*
425 L'impatto dell'intelligenza artificiale sul sistema educativo. Tra innovazione ed emergenza formativa
- Silvestro Malara*
432 Della possibile oblazione materna e paterna in Pinocchio come risposta all'emergenza educativa post-pandemica
- Francesco Pizzolorusso*
439 L'infanzia nell'era digitale e le nuove frontiere della formazione insegnanti. Prime fasi di un progetto di ricerca internazionale
- Francesco Pio Savino*
446 L'importanza dello sviluppo di un adeguato livello di digital literacy nell'era moderna: una necessità educativa improrogabile

Sezione VIII
**Emergenze nella formazione: dimensioni progettuali
e pensiero educativo**

- Paola Bastianoni*
457 Modelli di formazione partecipata nel lock down per Covid-19
- Daniel Boccacci*
463 Numeri e Mente: l'educazione normalizzante dell'UE verso i rifugiati ucraini
- Monica Betti*
471 Ricostruire la quotidianità nelle scuole segnate dall'alluvione
- Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian*
477 Disegno di Scuola. Significati di qualità scolastica per i futuri della scuola
- Emanuele Ortu*
488 Oltre lo specchio delle bugie. Percorsi formativi sulle stereotipie di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza
- Valerio Palmieri*
497 Il disastro di Morgnano: il pensiero 'educativo' di Giuseppe Di Vittorio
- Cecilia Sorpilli*
502 Quando l'emergenza si scontra con un'emergenza cronica: come sostenere i genitori di figli disabili?
- Sarah Speziali*
508 *Whole university approach* – un caso studio italiano: percorsi formativi on-line per il benessere mentale di tutta l'università

Conclusione

- Anita Gramigna*
517 Conflitto speranza-ragione: l'emergenza come paradosso

La *gamification* per mitigare la percezione della persuasione coercitiva

Adriano Pantaleo

Università degli Studi di Siena

Dottorando

adriano.pantaleo@studiummediation.it

Mario Giampaolo

Università degli Studi di Siena

Professore Associato

mario.giampaolo@unisi.it

Abstract

Tra le avanguardie educative, la *gamification* è una metodologia *game-based* che inserisce elementi ludici in contesti educativi, lavorativi, formativi e di vita quotidiana. Una caratteristica fondante di qualsiasi metodologia *game-based* consiste nella possibilità di fallire senza ripercussioni. Sebbene i risultati delle ricerche empiriche siano contrastanti, sono riconosciute alcune tendenze positive legate al miglioramento della *performance*, al coinvolgimento nelle attività e alla motivazione. Tali caratteristiche e tendenze lasciano ipotizzare un effetto positivo della *gamification* nell'apprendimento organizzativo caratterizzato da una percezione di persuasione coercitiva. Alla luce di questa ipotesi, il presente contributo descrive assunti e strumenti di ricerca sull'uso della *gamification* per mitigare la persuasione coercitiva percepibile durante esperienze di formazione nei contesti organizzativi.

Parole chiave

Gamification, Formazione, Persuasione Coercitiva.

1. Introduzione¹

Promuovere esperienze formative a carattere facoltativo nei contesti organizzativi può produrre un atteggiamento evitante da parte di chi dovrebbe parteciparvi: se la formazione è tecnica, la si vuole evitare per un possibile aggravio di incarichi e responsabilità; se la formazione è trasversale, si cerca di evitarla per una spesso in-

1 Primo autore: Adriano Pantaleo. Secondo autore: Mario Giampaolo.

consapevole resistenza al cambiamento. D'altro canto, promuovere un'esperienza formativa in un contesto di apprendimento organizzativi porta ad instillare nei partecipanti la percezione di una "persuasione coercitiva" (Schein, 1999).

Il sociologo Schein definisce la persuasione coercitiva (*coercive persuasion*) come il grado di costrizione percepito dai formandi-dipendenti nel sentirsi incastrati nell'esperienza di apprendimento a causa delle manette dorate o altre tipologie di costrizione professionale. Seguendo il suo ragionamento, l'apprendimento organizzativo può comportare una persuasione coercitiva e ne porta un esempio: per qualcuno che ha impiegato una vita lavorativa in un circolo di competizione individualistica venire a sapere dopo anni che quanto acquisito come concetti e comportamenti non sono più adeguati, che ora bisogna comportarsi come un "compagno di squadra", condividere le opinioni, aiutare i pari, fidarsi del superiore e impegnarsi anima e corpo per il bene dell'organizzazione, potrebbe risultare un cambiamento straordinario, fuori di senno. Oppure ancora, è interessante la questione che solleva in merito alle organizzazioni formalizzate basate su dinamiche lavorative gerarchiche e posizionali, per le quali appare paradossale l'inserimento di dinamiche professionali orizzontali, come lavorare per progetti tra gruppi interdipendenti dove *leader* e membri dovrebbero scambiarsi incarichi/ruoli.

Prosegue Schein spiegando che la partecipazione a questa tipologia di esperienze formative può essere concretizzata solo grazie ad un'attenta gestione delle due motivazioni principali verso un apprendimento organizzativo: l'ansia di apprendere e l'ansia di sopravvivenza. L'ansia di apprendere si genera dalla paura di non riuscire ad imparare, di apparire poco competente o dal timore di dover abbandonare abitudini radicate. Questo tipo di ansia è definita come irremovibile, l'unico modo per ovviare all'ansia da apprendimento è che sussista una maggiore ansia di sopravvivenza. L'ansia di sopravvivenza scaturisce dalla percezione di un pericolo, come la perdita del lavoro, o di concorrenza che porta ad ambire a premi significativi.

Una delle soluzioni proposte da Schein per mitigare la persuasione coercitiva percepita ed evitare l'ansia di sopravvivenza come principale motore motivazionale verso l'apprendimento consiste nel creare un ambiente che risulti psicologicamente sicuro.

La creazione di un ambiente di apprendimento sicuro è una caratteristica fondante qualsiasi metodologia *game-based*. La *gamification*, nello specifico, propone di utilizzare meccaniche e dinamiche di gioco per rendere un'esperienza di apprendimento coinvolgente, motivante, piena di *feedback* immediati (Kapp, 2012), creando un ambiente "*no shame – no blame*", senza colpe o vergogna, o anche cosiddetto, "*safe-to-fail environment*", un ambiente sicuro per fallire. Il termine anglofono *gamification* indica un processo di riprogettazione di un'esperienza d'apprendimento basato sull'utilizzo e l'integrazione di meccaniche e dinamiche che caratterizzano diversi contesti di gioco (Kapp, 2012). Khodabandelou et al. (2023) realizzando una revisione sistematica della letteratura sulla *gamification* applicata in sessioni formative in contesti organizzativi notano come nella maggioranza degli studi consideranti questa metodologia si abbiano avuto effetti positivi

sulle prestazioni professionali, sugli apprendimenti acquisiti, sul coinvolgimento e sulla motivazione.

La *gamification* potrebbe, dunque, essere una metodologia utile a mitigare il senso di persuasione coercitiva e l'ansia di sopravvivenza per esperienze di apprendimento condotte in contesti organizzativi.

2. *Gamification* e persuasione coercitiva: un percorso di ricerca

Si descrive di seguito un futuro percorso di ricerca-formazione che mira a coinvolgere del personale amministrato da grandi organizzazioni, come il personale impiegato nelle Forze Armate, in sessioni formative progettate con una metodologia *game based*. Si determina così una prima argomentazione sui possibili limiti pratici e teorici dal punto di vista del primo autore, quale capitano dell'Esercito Italiano attualmente coinvolto in un percorso di dottorato. Si offre infine un *focus* su uno strumento di raccolta dati quantitativi utilizzabile come *screening* iniziale per la progettazione di esperienze d'apprendimento ludicizzate in contesti organizzativi.

La prima fase della ricerca-formazione prevede la somministrazione di un questionario per raccogliere dati quantitativi sulle motivazioni e sulle preferenze verso esperienze di gioco. I risultati del questionario permettono di individuare le meccaniche di gioco più affini al gruppo di partecipanti.

In una seconda fase, precedente all'esperienza formativa, la realizzazione di interviste singole per raccogliere dati qualitativi sulla persuasione coercitiva percepita dal personale invitato alla formazione. Nella conduzione delle interviste è di cruciale importanza tener conto del procedimento di "invito a partecipare" tramite cui tendenzialmente opera un'amministrazione pubblica. Questo a rimarcare quanto nelle interviste possa non essere utile tenere in considerazione la tipologia di segnalazione/comunicazione/programmazione verso un'esperienza formativa da parte dell'ente che eroga la formazione; piuttosto, rimane utile una raccolta di dati che si concentri sul punto di vista dei partecipanti segnalati, poiché secondo quanto asserisce Schein, la percezione della persuasione coercitiva ha una natura soggettiva.

In una terza fase, durante la formazione, prevedere una divisione in due gruppi in cui ogni gruppo esperisce una metodologia di formazione differente per lo stesso argomento. Scegliendo almeno due argomenti da trattare tramite metodologia *game-based*, diviene possibile effettuare due sperimentazioni di *gamification* in maniera paritaria tra i gruppi. Per il primo argomento, un primo gruppo riceve una formazione tramite *gamification* e il secondo gruppo tramite una formazione tradizionale; per il secondo argomento i gruppi e le metodologie si scambiano. In questo modo è possibile mettere a paragone quanto esperito tramite una metodologia formativa tradizionale e quanto esperito tramite una metodologia formativa *game-based* da due gruppi su due diversi argomenti, nella stessa esperienza formativa.

In una quarta fase, al termine dell'esperienza formativa, avverrà la raccolta di dati qualitativi attraverso interviste singole e *focus group* sulla persuasione coercitiva percepita durante le sessioni formative gamificate; dati quantitativi potranno essere raccolti attraverso un test sulle conoscenze apprese, formulato secondo le necessità dell'organizzazione.

Come quinta ed ultima fase la somministrazione di un test *follow up*, per verificare il livello di ritenzione delle nozioni apprese dai due gruppi.

3. Il questionario

Spesso lo sviluppo di giochi con scopi professionali, anche se con obiettivo finale di creare un videogioco o simulatore avanzato, prevede quasi sempre una prima realizzazione in forma di prototipo attraverso un gioco da tavolo; pertanto, come strumento d'indagine, di seguito è proposta una prima traduzione in italiano del questionario relativo alle motivazioni verso il gioco da tavolo di Kora & Spronck del 2019, il *Tabletop Gaming Motivations Inventory – TGMI*:

n.	Motivazioni	Items	Valutazione in scala Likert						
1	Narrazione	Ritengo rilevanti le storie raccontate nei giochi da tavolo	1	2	3	4	5	6	7
2		Una narrazione nei giochi da tavolo è di troppo	1	2	3	4	5	6	7
3		Mi diletta scoprire la trama di un gioco da tavolo	1	2	3	4	5	6	7
4	Fantasia	Grazie ai giochi da tavolo posso fantasticare di essere qualcun altro o di trovarmi altrove.	1	2	3	4	5	6	7
5		Nei giochi da tavolo posso permettermi di compiere azioni che non sono realizzabili nella realtà.	1	2	3	4	5	6	7
6		Mi diverte e mi esalta poter assumere un'identità alternativa in un gioco.	1	2	3	4	5	6	7
7	Personalizzazione	Mi piace rendere il mio personaggio unico rispetto a qualunque giocatore di qualunque partita.	1	2	3	4	5	6	7
8		Mi piace rendere il tabellone di gioco più piacevole alla vista.	1	2	3	4	5	6	7
9		Mi piace modificare/migliorare i componenti fisici di gioco.	1	2	3	4	5	6	7
10	Avversione al fallimento	Se perdo mi distacco e mi passa la voglia di giocare	1	2	3	4	5	6	7
11		Perdere non mi diverte.	1	2	3	4	5	6	7
12		Perdere è altamente frustrante, una vera perdita di tempo.	1	2	3	4	5	6	7
13	Competizione	Ritengo importante che partecipino giocatori già bravi.	1	2	3	4	5	6	7
14		Mi piace giocare e dimostrare ai miei amici che sono il migliore.	1	2	3	4	5	6	7
15		Mi altero quando perdo contro i miei amici.	1	2	3	4	5	6	7

V sezione: Le avanguardie educative: la gravidanza teorica e la concretezza prassica

16		Gioco ai giochi da tavolo perché mi permette di fuggire i problemi della vita quotidiana.	1	2	3	4	5	6	7
17	Evasività	Gioco ai giochi da tavolo per fuggire la vita reale.	1	2	3	4	5	6	7
18		Gioco ai giochi da tavolo per distrarmi dai miei problemi.	1	2	3	4	5	6	7
19	Estetica	Mi piacciono i giochi da tavolo che abbiano componenti carini.	1	2	3	4	5	6	7
20		Il colore, la forma e la sensazione tattile dei componenti di un gioco da tavolo sono importanti.	1	2	3	4	5	6	7
21		Ci tengo alla bellezza del tabellone di un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
22	Completo	Mi piace capire tutti gli aspetti di un gioco da tavolo a cui sto giocando.	1	2	3	4	5	6	7
23		Mi piace scoprire tutte le possibili strategie mentre gioco ad un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
24	Padronanza	Mi soddisfa molto diventare bravo ad un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
25		Mi inorgogliesce acquisire maestria in un aspetto di un gioco da tavolo.	1	2	3	4	5	6	7
26	Relazioni	Racconto i miei problemi personali ai miei compagni di gioco.	1	2	3	4	5	6	7
27		I miei compagni di gioco mi offrono supporto nei miei problemi di vita reale.	1	2	3	4	5	6	7
28		Reputo di avere delle conversazioni significative con altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
29	Concitazione	Gioco ai giochi da tavolo perché sono esaltanti.	1	2	3	4	5	6	7
30		I giochi da tavolo mi rendono scalpitante sulla mia sedia.	1	2	3	4	5	6	7
31		Trovo che giocare ai giochi da tavolo sia adrenalinico.	1	2	3	4	5	6	7
32	Cameratismo	Preferisco giocare in una squadra che da solo.	1	2	3	4	5	6	7
33		Per me è importante supportare bene altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
34	Socializzazione	Mi diverte aiutare gli altri.	1	2	3	4	5	6	7
35		Mi diverte conoscere nuovi giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
36		Mi diverte chiacchierare con altri giocatori.	1	2	3	4	5	6	7
37	Autonomia	Preferisco i giochi da tavolo dove posso giocare come voglio.	1	2	3	4	5	6	7
38		Mi piacciono i giochi da tavolo che non mettono troppi limiti/restrizioni al giocatore.	1	2	3	4	5	6	7
39		Mi piacciono i giochi da tavolo che offrono molte opzioni e scelte	1	2	3	4	5	6	7

4. Limiti pratici e teorici in un contesto organizzativo

La metodologia di indagine proposta potrebbe comportare un maggiore onere a carico dell'organizzazione interpellata, poiché erogare una formazione a due gruppi distinti richiede di impiegare due formatori o un formatore per più volte rispetto quanto possa essere stato programmato come da pianificazione finanziaria. Una possibile risoluzione o mitigazione di questa problematica consiste nel selezionare almeno due diverse meccaniche di gioco che possano compiersi nello stesso luogo, sulla stessa unità di apprendimento, eseguibili nello stesso quantitativo di tempo, su gruppi di persone localizzati in spazi differenti dello stesso luogo, con il ricercatore a supporto della didattica in corso.

Tra i questionari a valenza scientifica per raccogliere dati sulle motivazioni e le preferenze verso un'esperienza ludica si propone l'utilizzo del *Tabletop Gaming Motivations Inventory* - TGMI di Kosa e Spronck del 2019 che si riferisce ai giochi da tavolo, quindi è importante che l'intervento di *gamification* sia inerente a meccaniche ludiche di tipo analogico; qualora come intervento di *gamification* si ritenga necessaria un'esperienza ludica di natura digitale, allora è suggeribile utilizzare un altro questionario, il *Gaming Motivations Inventory* - GMI di Király et al., 2022, sempre in inglese, prodotto per raccogliere dati in merito l'utilizzo di videogiochi.

I dati qualitativi ricavabili dalle interviste singole potrebbero essere di difficile reperimento in quanto l'organizzazione interpellata potrebbe doversi caricare di maggiori oneri per disporre che il tempo d'impiego del proprio personale sia conferito ad esclusivi scopi di ricerca scientifica. Su questa linea di ragionamento, è bene che il ricercatore predisponga delle interviste semi strutturate con tempistiche ben definite, affinché siano facilmente valutabili e integrabili nella pianificazione di impiego del personale partecipante.

Erogare nozioni formative con metodologie differenziate a personale professionalmente interdipendente potrebbe generare un sentore di disparità o malcontento. Per ovviare o mitigare questa evenienza è importante tenere in considerazione che l'obbligatorietà partecipativa è una variabile indipendente; pertanto, non è necessario avvisare i partecipanti della tipologia di differenziazione didattica, né tantomeno spiegare *in itinere* quanto in accadimento come scelte didattiche; piuttosto, sarebbe opportuno spiegare come le scelte didattiche siano accorgimenti conseguenti all'elaborazione dei dati elaborati dal questionario.

I dati ricavabili dall'esame valutativo finale dipendono prioritariamente dall'organizzazione, la quale potrebbe classificare come riservate le informazioni ivi contenute. Inoltre, domande aperte, personalizzate o diversificate per gruppi, potrebbero risultare poco fruibili per ottenere una qualche ulteriore valenza empirica a fini dell'oggetto della ricerca. Al verificarsi di uno di questi casi, è importante che l'organizzazione conceda al ricercatore/i di aggiungere e convalidare come pubblicabili in forma anonima e raggruppata le risposte e i dati ricavati da ulteriori domande comuni a tutti i partecipanti. La riservatezza dei dati per le grandi organizzazioni è spesso un ostacolo per la ricerca scientifica; in tal caso, è consigliabile

l'utilizzo di documentazione cartacea o tecnologie *software* che comprovino la salvaguardia della riservatezza dei dati.

Per il test *follow up* si ritiene opportuno che sia somministrato telematicamente per lo stesso personale, su base volontaria, con il controllo di quanto risposto ad opera esclusiva del ricercatore, affinché i dati in merito la ritenzione delle nozioni apprese non risultino compromessi da ulteriori dinamiche organizzative di supervisione e valutazione professionale. Il fatto che sia su base volontaria ed effettuato telematicamente fuori dall'orario lavorativo potrebbe incidere sul quantitativo di risposte ottenibile, in quanto personale disposto ad impiegare il proprio tempo su un argomento professionale senza alcuna sorta di tornaconto professionale potrebbe risultare poco motivante. In questo caso è consigliabile che il ricercatore crei un gruppo di messaggistica telematica con membri solo i partecipanti come discenti l'esperienza formativa, al fine di mitigare la dispersione e la demotivazione del personale nei giorni successivi.

Dal punto di vista dell'organizzazione, il tempo necessario per effettuare interviste e/o *focus group* risulta spesso di non opportuna spendibilità, o comunque fortemente limitato, pregiudicando così un'ottimale raccolta dati. Per ovviare ad una possibile eccessiva restrizione di tempi concessi per raccogliere dati subito dopo l'esperienza formativa è bene focalizzarsi sull'effettuazione di un *focus group*, in quanto è metodologia di raccolta dati qualitativa con un'efficienza maggiore in termini di tempi tecnici necessari rispetto alle interviste singole.

5. Risultati attesi e possibili implicazioni

Il risultato che si intende ottenere è una conferma, o meno, dell'utilizzo della *gamification* come intervento formativo opportuno per una formazione obbligatoria affinché si possa rimodulare una sistemica motivazione estrinseca in motivazione intrinseca; qualora dalle interviste e dai *focus group* risultasse che la sessione/lezione modificata/*gamificata* abbia mitigato il senso di persuasione coercitiva percepito, e, qualora i risultati di apprendimento relativi alle nozioni trattate nelle sessioni/lezioni modificate/*gamificate* abbiano avuto maggiori risultati positivi dopo sette giorni dall'esame a fine esperienza formativa, allora sarebbe possibile inferire in merito l'efficacia o meno, della *gamification* come metodologia efficace anche per esperienze formative obbligatorie.

Riferimenti bibliografici

- Hauge J. B., Boyle E., Mayer I., Nadolski R., Riedel J. C., Moreno-Ger P., ... Ritchie J. (2014). Study design and data gathering guide for serious games' evaluation. In *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games* (pp. 394-419). IGI Global.
- Kam A. H., Umar I. N. (2018). Fostering authentic learning motivations through gamification: A self-determination theory (SDT) approach. *J. Eng. Sci. Technol.*, 13, 1-9.

- Kapp K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Khodabandelou R., Roghanian P., Gheysari H., Amoozegar A. (2023). A systematic review of gamification in organizational learning. *The Learning Organization*, 30(2), 251-272.
- Király O., Billieux J., King D. L., Urbán R., Koncz P., Polgár E., Demetrovics, Z. (2022). A comprehensive model to understand and assess the motivational background of video game use: The Gaming Motivation Inventory (GMI). *Journal of Behavioral Addictions*, 11(3), 796-819.
- Kosa M., Spronck P. (2019, November). Towards a tabletop gaming motivations inventory (TGMI). In *International Conference on Videogame Sciences and Arts* (pp. 59-71). Cham: Springer International Publishing.
- Landers R. N., Auer E. M., Helms A., Marin S., Armstrong M. B. (2019). Gamification of adult learning: Gamifying employee training and development. *The Cambridge handbook of technology and employee behavior*, 271-295.
- Schein E. H. (1999). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: do they connect? *The Learning Organization*, 6(4), 163-172.
- Schein E. H. (2002). The anxiety of learning. Interview by Diane L. Coutu. *Harvard Business Review*, 80(3), 100-6.
- Schein E. H. (2014). The role of coercive persuasion in education and learning: Subjugation or animation? In *Research in organizational change and development* (Vol. 22, pp. 1-23). Emerald Group Publishing Limited.
- Wittman J., Stanislaus C. S. U. (2018). *The Forgetting Curve*. California State University, Stanislaus.

Finito di stampare da
nel mese di FEBBRAIO 2024



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it