

Pubblicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Serious games and university orientation. A game-based learning experience¹

Serious games e orientamento universitario. Un'esperienza di game-based learning

di

Caterina Garofano

caterina.garofano@student.unisi.it

Miriam Cuevas

m.cuevas@student.unisi.it),

Sara Rossi

rossi87@student.unisi.it

Andrey Felipe Sgorla

a.sgorla@student.unisi.it

Giovanni Telesca

g.telesca@student.unisi.it

Università degli Studi di Siena

Abstract:

The contribution presents a game-based training experience aimed at high school students, developed as part of the "Career Development and Future Professions" orientation course offered by the University of Siena and funded through PNRR resources (D.M. 934/2022). The course involved 5 high schools in Tuscany with the goal of promoting knowledge of the university environment and

¹ L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Caterina Garofano e Sara Rossi hanno redatto i paragrafi 1 e 3; Andrey Felipe Sgorla ha redatto il paragrafo 2; Giovanni Telesca ha redatto il paragrafo 4; Miriam Cuevas ha redatto il paragrafo 5.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15220

exploring the participants' professional prospects. The students participated in games such as taboo, pictionary, goose game, and Lego® reimagined and adapted to the university and work context. The workshop activities presented here and the initial results emphasize the effectiveness of using game-based methodologies to promote students' active participation in learning processes and facilitate university orientation in a reflective manner.

Keywords: serious games; university orientation; professional prospects; game-based learning.

Abstract:

Il contributo presenta un'esperienza di formazione basata sul gioco rivolta a studentesse e studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado, sviluppata nell'ambito del corso di orientamento "Sviluppo di carriera e professioni del futuro", erogato dall'Università di Siena e finanziato tramite risorse del PNRR (D.M. 934/2022). Il corso ha coinvolto 5 istituti di istruzione superiore del territorio toscano con l'obiettivo di promuovere la conoscenza dell'ambiente universitario ed esplorare le prefigurazioni professionali dei partecipanti. Le studentesse e gli studenti si sono cimentati in giochi quali *taboo*, *pictionary*, gioco dell'oca e Lego® re-immaginati e adattati ai contesti universitario e lavorativo. Le attività laboratoriali presentate in questa sede e i primi risultati ottenuti sottolineano l'efficacia dell'uso delle metodologie *game based* per favorire la partecipazione attiva degli studenti ai processi di apprendimento e facilitare pratiche di orientamento universitario in ottica riflessiva.

Parole Chiave: *serious games*; orientamento universitario; prefigurazioni professionali; *game-based learning*.

1. Introduzione

Il contributo presenta un'esperienza formativa *game-based* (Papastergiou, 2009) sviluppata nell'ambito del corso di orientamento universitario e lavorativo "Sviluppo di carriera e professioni del futuro", erogato dall'Università degli Studi di Siena e finanziato tramite fondi del PNRR (D.M.934/2022). Il corso ha coinvolto 5 istituti di istruzione superiore del territorio toscano e oltre cento studenti e studentesse in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

Il corso è nato con l'obiettivo di fornire agli studenti contenuti e strumenti che facilitassero la riflessione sulle proprie prefigurazioni professionali (Fabbri & Giampaolo, 2021) e le loro conoscenze circa le professioni del futuro. Alla luce dei recenti cambiamenti avvenuti nel mercato del lavoro, studiare le nuove sfide per le giovani generazioni che vi si affacciano e le loro aspirazioni occupazionali è certamente importante. "Cosa farò da grande?", "Come sarà il lavoro del domani?", "Cosa mi aspetta all'Università?" sono solo alcune delle domande a cui si è provato a dare risposta con attività interdisciplinari laboratoriali e di gioco, con l'intervento di esperti del settore e promuovendo incontri partecipativi e creativi. Le attività, articolate in 5 appuntamenti per una durata totale di 15 ore, sono state erogate in presenza presso le sedi dei vari istituti coinvolti e online.

Il gioco è stato di fatto l'elemento elettivo che ha permesso l'attivazione di un'alleanza formativa tra i partecipanti e i formatori fin dal primo incontro, consentendo di mantenere una soglia dell'attenzione

sempre alta, presentando contenuti complessi e potenzialmente impegnativi in una forma accattivante e coinvolgente. Secondo Corti (2006) l'apprendimento basato sui giochi ha il potenziale di migliorare le attività e le iniziative di formazione in virtù, ad esempio, del coinvolgimento, della motivazione, del gioco di ruolo e della ripetibilità (infatti le strategie fallite possono essere modificate e ritentate). Se “tutte le forme di gioco sono apprendimento e tutte le forme di apprendimento sono gioco” (Wong et al., 2007, p.2-3), attraverso i giochi, l'apprendimento diviene un processo interattivo che mette alla prova gli studenti con regole più o meno esplicite su come acquisire nuove conoscenze o abilità (Breuer & Bente, 2010). Inoltre, una delle ragioni per cui i giochi si rivelano efficaci è che l'apprendimento avviene all'interno di un contesto significativo per il gioco (Susi et al., 2007). In questo caso, il contesto classe diventa significativo e pertinente.

2. Orientarsi giocando: nuovi scenari e sfide dell'orientamento alla carriera

Il passaggio dall'università al lavoro e le prospettive di carriera delle giovani generazioni si contraddistinguono per un significativo grado di incertezza, come testimoniato dal calo di iscrizioni alle università (Ustat, 2023), dall'alto tasso di disoccupazione giovanile (Istat, 2023) nonché dall'aumento di giovani NEET (ActionAid, 2022; Istituto Giuseppe Toniolo, 2020). In scenari socioeconomici sempre più caratterizzati da maggiore concorrenza e insicurezza (MacDonald & Giaitzoglu, 2019; Pitti & Tuorto, 2021), le giovani generazioni si trovano di fronte a scelte professionali complesse e diversificate (Khattab et al., 2022; Bianchi, 2022). La consistente crescita delle carriere imprenditoriali, legate all'uso delle tecnologie e dei social media, ha spinto le giovani generazioni a una maggiore autonomia nel costruire le proprie prospettive di carriera inseguendo non tanto un'occupazione stabile quanto percorsi lavorativi che accendano la loro passione e creatività (Beck, 2000; Tewari & Bhattacharyya, 2017). Secondo Tewari & Bhattacharyya (2017) ogni generazione ha aspirazioni di carriera individuali che sono spesso il risultato del proprio *background* educativo, economico e sociale. La cosiddetta “Generazione Z” è incoraggiata dai genitori a sperimentare ed esplorare, anche correndo dei rischi, prima di decidere la propria professione. Come sottolinea Singh (2014), la “Generazione Z” risulta così più motivata, orientata agli obiettivi, competente nell'uso delle tecnologie e più attiva e propositiva nel prendere decisioni. Tuttavia, l'attuale scenario di incertezza sul futuro si ripercuote anche sugli orientamenti degli studenti verso la loro futura occupazione dato l'aumento del rischio, dell'insicurezza e dell'imprevedibilità del mercato del lavoro (Beck, 2000). Questo va sommato agli impatti della pandemia COVID-19; infatti un recente studio (Jemini-Gashi & Kadriu, 2022) ha evidenziato come, durante questo periodo, gli studenti non si siano sentiti sufficientemente supportati dalle istituzioni scolastiche, pur ritenendo fondamentali e necessarie le iniziative di supporto legate all'orientamento alla carriera, come ad esempio la possibilità di interfacciarsi con professionisti provenienti da diversi settori. Emerge un quadro di elementi che rendono la progettazione di una carriera più difficile. Tale situazione potrebbe portare allo sviluppo di un orientamento professionale frammentato, in cui gli studenti in uscita dalla scuola secondaria sviluppano decisioni non collegate alle proprie aspirazioni di carriera. Quando si studiano i piani di carriera futuri dei giovani, si dovrebbero prendere in considerazione anche altre domande, altrettanto se non più importanti dei quesiti relativi alle aspirazioni professionali, come ad esempio quanto uno studente sia sicuro o dubbioso sul proprio futuro lavorativo e quanto

l'occupazione sia centrale o importante nei piani futuri dello stesso (Staff et al., 2010). L'espressione "orientamento alla carriera", che utilizziamo in questo caso, è articolata come un ampio costrutto che comprende gli interessi di carriera, gli atteggiamenti verso il lavoro e le competenze e le abilità percepite di un individuo (Coetzee & De Villiers, 2010). Secondo Garcia e colleghi (2015) il sostegno degli insegnanti aumenta i livelli di fiducia degli studenti e quindi la positività dei pensieri sulla carriera. Il lavoro di orientamento professionale assume grande importanza nel processo decisionale del giovane, che si trova a mettere in relazione il presente con i suoi obiettivi di carriera futuri (Ginevra et al., 2016); attraverso questo orientamento il giovane persegue i suoi obiettivi, anticipa le conseguenze delle sue azioni e diventa consapevole del fatto che il suo presente costituisce la base per costruire il suo futuro (Ferrari et al., 2010, Laghi et al., 2009). L'orientamento professionale diviene ancor più centrale al termine della scuola dell'obbligo, in quanto gli adolescenti devono decidere quale carriera intraprendere. In tale contesto, l'utilizzo di giochi può fare da supporto a nuovi approcci di apprendimento creando esperienze in cui gli studenti possono imparare cercando di risolvere problemi liberamente definiti all'interno del gioco. Questo porta alla ribalta la nozione di "imparare facendo": i giochi con una forte impronta pedagogica e educativa hanno un grande potenziale per portare gli studenti a raggiungere i risultati di apprendimento previsti (Schaffer, 2004; Dunwell et al., 2015).

I *serious games* vengono utilizzati nei contesti scolastici per supportare l'apprendimento in alcune materie (Peconio et al., 2022); sono solitamente sviluppati da esperti per un *target* specifico e si attengono a precisi modelli didattici che rivelano le potenzialità di questo strumento metodologico. Secondo Zyda (2005) i *serious game* non si limitano alla trasmissione di conoscenza in storia, storia dell'arte o all'apprendimento dell'utilizzo di un software, per fare solo alcuni esempi, ma coinvolgono la pedagogia in quanto prevedono attività che educano o insegnano, impartendo conoscenze o abilità: è ciò che rende "seri" i giochi.

Secondo gli studi di Paape (2021), i *serious games* hanno un grande potenziale per trasmettere i contenuti di apprendimento in modo più efficiente e per formare le competenze dei partecipanti in modo più intenso. Ciò è dovuto al fatto che essi aumentano la motivazione e il coinvolgimento degli studenti e risultano strumenti efficaci se non si limitano al mero intrattenimento e se sono integrati ad altri materiali didattici e formativi.

3. "Sviluppo di carriera e professioni del futuro": progettare un corso di formazione e orientamento con l'ausilio dei *serious games*

Quanto trattato nel precedente paragrafo ha costituito il framework teorico e metodologico che ha guidato la progettazione e la successiva erogazione del corso "Sviluppo di carriera e professioni del futuro". Il corso è stato progettato con l'obiettivo di fornire agli studenti contenuti e strumenti che facilitassero la riflessione sulle proprie prefigurazioni e aspettative professionali (Fabbri & Giampaolo, 2021; Khattab et al., 2022), le loro conoscenze circa gli scenari attuali del mercato del lavoro e circa le professioni del futuro. L'intento specifico del corso è infatti quello di aiutare gli studenti a trovare una risposta ad alcune domande come: "Cosa farò da grande?", "Come sarà il lavoro del domani?", "Cosa mi aspetta all'Università?". Le attività del corso sono state progettate a partire dall'individuazione e definizione di alcuni nuclei tematici e relativi obiettivi (Figura 1). Ogni

incontro ha previsto attività di *Game-Based Learning* (Papastergiou, 2009), momenti riflessivi, confronto tra pari e incontri con professionisti.

In questo paragrafo verranno illustrate le fasi di progettazione, la struttura del corso e gli obiettivi delle attività proposte, con particolare focus sulle attività legate all'uso dei *serious games*, pur menzionando brevemente le altre in modo da fornire un quadro completo della progettualità. Per una panoramica dettagliata delle attività proposte si rimanda alla Figura 1.

TEMA	TIMING	OBIETTIVI	ATTIVITA'
1° incontro Cosa voglio fare da grande?	3 h in presenza	<ul style="list-style-type: none"> • avviare una riflessione sui significati del lavoro • rafforzare le proprie prefigurazioni professionali • riconoscere come le prefigurazioni professionali possono subire cambiamenti nel tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • laboratorio basato sul gioco con l'utilizzo dei LEGO • costruzione della propria linea della vita
2° incontro Alla scoperta del mondo del lavoro (1)	2.5 h online	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere cosa ci chiede il mondo del lavoro e come sta cambiando tramite le storie di vita di professionisti creativi • conoscere i valori legati all'essere professionisti oggi e gli stereotipi che spesso ci ingannano 	<ul style="list-style-type: none"> • incontro e confronto con i professionals • definizione della lista dei valori del buon professionista • non tutto è come sembra: la storia di Lucrezia
3° incontro Alla scoperta dell'Università	3 h in presenza	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere il sistema università e il suo funzionamento, dall'immatricolazione alla Laurea 	Giochi di squadra adattati: <ul style="list-style-type: none"> • Taboo • Gioco dell'oca • Pictionary
4° incontro Alla scoperta del mondo del lavoro (2)	2.5 h online	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere cosa ci chiede il mondo del lavoro e come sta cambiando tramite le storie di vita di professionisti creativi • fare impresa è possibile: comprenderne gli elementi chiave e riflettere sulle figure che ci ispirano 	<ul style="list-style-type: none"> • incontro e confronto con i professionals • il metodo ABC per individuare le parole chiave dell'imprenditoria • la carta d'identità delle figure che sono un esempio per noi
5° incontro Lavoro, inclusione, creatività: prospettive future	4 h in presenza	<ul style="list-style-type: none"> • scoprire come le professionalità cambiano attraverso i laboratori di ricerca dell'Università di Siena • elaborare il proprio piano di sviluppo professionale 	<ul style="list-style-type: none"> • laboratori di tinkering, di cittadinanza attiva e deradicalizzazione • stesura del piano di sviluppo professionale

Figura 1 - Nuclei tematici, obiettivi e attività proposte durante il corso

Il primo nucleo tematico, intitolato “Cosa voglio fare da grande”, ha previsto una sessione di gioco tramite l'utilizzo dei mattoncini Lego® al fine di coinvolgere studentesse e studenti in una vera e propria esperienza cinestetica (Lauwaert, 2008). Papert e Harel (1991) sostengono che proprio quando si costruiscono oggetti, le idee diventano concrete e visualizzabili e quindi più comprensibili. In questo processo strutturato, è stato chiesto ai partecipanti di utilizzare dei mattoncini Lego® per creare modellini atti a dare corpo e forma ai loro pensieri e alle loro idee (Bianchi et al., 2021). Nello specifico si è chiesto loro di rispondere a due domande circa la propria concezione del lavoro (Che cos'è per te il lavoro?) e le proprie aspirazioni professionali (Cosa vuoi fare da grande?). A seguito della realizzazione di ognuno dei modelli, ogni partecipante ha avuto modo di descrivere brevemente l'artefatto creato e raccontare il significato dello stesso, come vedremo nel prossimo paragrafo. La seconda attività ha richiesto la realizzazione, attraverso il disegno, della propria “linea della vita”. I partecipanti hanno dovuto ripercorrere a ritroso le proprie vite, dalla nascita al giorno d'oggi, definendo le aspirazioni personali e professionali che desideravano durante i vari periodi, dall'infanzia all'adolescenza fino al momento di transizione attuale. L'obiettivo era realizzare una rappresentazione grafica di come le prefigurazioni professionali cambiano nelle varie fasi della vita e di come i percorsi di vita siano raramente lineari.

Durante il secondo nucleo tematico, intitolato “Alla scoperta del mondo del lavoro” e sviluppato nel corso di due incontri online, ogni classe ha avuto modo di incontrare due professionisti provenienti da diversi settori del mercato del lavoro con una storia di vita personale e lavorativa di rilievo. La sinergia tra attori universitari e attori del mondo del lavoro ha costituito un altro elemento chiave della struttura del corso: attraverso tali incontri, gli studenti hanno potuto rivolgere domande, risolvere dubbi o esaudire qualche curiosità su come ci si può affermare oggi come professionisti creativi e di successo. In chiusura di tali incontri sono state proposte attività riflessive sulle caratteristiche fondamentali che un professionista deve avere. Il terzo nucleo tematico, denominato “Alla scoperta dell’università”, è stato immaginato e progettato al fine di proporre una serie di esperienze ludiche che potessero accompagnare gli studenti e le studentesse alla scoperta dei servizi e dell’offerta formativa dell’Università degli Studi di Siena. Come illustrato nella Figura 1, per questo nucleo sono stati ideati tre giochi di squadra: il gioco dell’oca, il *Taboo*[®] e il *Pictionary*[®]. Pur mantenendo il regolamento classico, i giochi sono stati re-immaginati alla luce dell’obiettivo del nucleo tematico, ovvero far apprendere il funzionamento dell’università in modo coinvolgente e partecipativo. Per creare un clima di gioco divertente e attrattivo i partecipanti sono stati suddivisi in 4 squadre: la squadra vincitrice di ogni singolo gioco avrebbe conquistato un numero di crediti formativi universitari (CFU) tra i 10 e i 60 (corrispondenti al numero di crediti previsti per ogni anno accademico di un percorso di laurea triennale). Alla conclusione dei tre giochi la squadra con il maggior numero di crediti era decretata come squadra vincitrice e, nel caso in cui i CFU acquisiti fossero stati equivalenti a 180, essa raggiungeva anche il premio della laurea.

Il gioco dell’oca. Tale gioco da tavolo è stato ri-progettato con l’obiettivo di far vivere ai partecipanti la giornata tipo di uno studente universitario. Seguendo le regole tradizionali del gioco sono stati predisposti i materiali necessari: un tabellone con 63 caselle, due dadi, le pedine e i fac-simile di banconote in euro consegnate prima dell’inizio del gioco in parti uguali tra le varie squadre. All’interno del tabellone (Figura 2) sono state predisposte caselle vuote, caselle standard e caselle speciali con pegni da pagare o premi di cui godere. Tra le caselle standard abbiamo, ad esempio, quelle con l’oca (una ogni nove caselle) che consentono ai giocatori di rilanciare i dadi e avanzare o le caselle penitenza che fanno fermare per un turno coloro che le occupano. Le caselle speciali, rese evidenti da un simbolo legato alla vita universitaria (e.g., badge dello studente), sono descritte nel dettaglio in Figura 3. Una volta lanciati i dadi il gioco viene portato avanti rispettando l’ordine orario od antiorario concordato con le squadre. Ogni volta che le pedine arrivavano su una casella speciale, questa veniva letta, il gruppo affrontava la prova e i formatori avevano l’opportunità di approfondire l’argomento legato alla casella: dalle tasse universitarie alla borsa di studio, dai punti ristoro al funzionamento dei corsi e delle lezioni.



Figura 2 - Tabellone del gioco dell'oca

Numero casella	Azione
4 - 13	Vinci la borsa di studio e guadagna 200€
6 - 24	Sono scadute le tasse universitarie, paga 300 €
19 - 38	Pausa al Bar/Macchinette di cibo e bevande/mensa
31	Il docente rimanda la lezione, fermo un turno
47	Devo ritirare il mio badge universitario ma la segreteria è chiusa, torna indietro di tot passi;
42	Devi svolgere un lavoro di gruppo in vista di un esame: resti bloccato in questa casella fino a che un altro gruppo ti raggiunga per liberarti
52	Il docente annuncia un'esercitazione a sorpresa per la settimana prossima e non ho ancora aperto il libro, fermo due turni
58	Perdo il treno per tornare a casa: riparti dal via

Figura 3 - Legenda delle caselle speciali

Il *Taboo*[®]. Partendo dalle sue regole classiche, anche questo gioco è stato ripensato con l'obiettivo di affrontare elementi legati al funzionamento base del mondo universitario. Sono stati individuati i temi da toccare quali, tra gli altri, i cicli di formazione universitaria, i servizi e gli insegnamenti. Per ogni tema sono state poi selezionate le parole che gli studenti avrebbero dovuto indovinare. Tra queste citiamo, ad esempio, "open day", "biblioteca", "test d'ingresso", "centro linguistico di ateneo", "esame", "laurea triennale", "tirocinio", "master", "erasmus". Per ognuna di queste parole sono state poi definite le parole *taboo*, ovvero quelle che i partecipanti non avrebbero potuto dire per far indovinare la parola esatta alla propria squadra (Figura 4).

Infatti, a turno, uno dei partecipanti doveva far indovinare ai componenti della propria squadra una di queste parole senza pronunciare quelle tabù ad essa associate, entro un tempo massimo scandito da una clessidra. Inoltre, non era possibile mimare, fare rumori o usare sinonimi e termini con la stessa radice delle parole vietate (e.g., voto; votazione). Il gioco veniva vinto dalla squadra che indovinava più parole.

CENTRO LINGUISTICO DI ATENEO	ESAME
<ul style="list-style-type: none"> • lingue straniere • certificazione • idoneità • formazione • attestato 	<ul style="list-style-type: none"> • prova • insegnamento • interrogazione • voto • trenta e lode

Figura 4 - Esempi di card utilizzate per il gioco Taboo®

Pictionary®. Lo scopo del gioco, come nella sua versione classica, è far indovinare alcune parole attraverso i disegni che uno dei componenti della squadra realizza. Il partecipante scelto come disegnatore pescava dal mazzo una carta con sopra indicata la parola da disegnare. Ogni carta rappresentava un possibile lavoro legato ai futuri sbocchi professionali offerti dai i corsi di laurea dell'Università di Siena, come ad esempio: “educatore dell’infanzia”, “assistente sociale”, “giornalista”, “geologo”, “biologo”, “*recruiter*”, “traduttore”, “avvocato”, “nutrizionista”, “infermiere”, “farmacista”, ecc. I disegni non potevano includere lettere o numeri e il disegnatore non poteva parlare con la propria squadra. Anche in questo caso vinceva il gioco la squadra che indovinava più parole.

Al termine dei tre giochi venivano conteggiati i crediti ottenuti da ciascuna squadra e consegnata la “laurea”, qualora una squadra ne avesse ottenuti 180. Tale momento rappresentava un’ulteriore occasione di riflessione sul funzionamento dei vari corsi di laurea, dibattendo sulle differenze tra laurea triennale, magistrale e magistrale a ciclo unico, in termini di anni e differenza di CFU da acquisire.

L’ultimo nucleo tematico, dal titolo “*Lavoro, inclusione, creatività: prospettive future*”, aveva l’obiettivo di presentare le attività di ricerca condotte all’interno del Campus del Pionta di Arezzo dai ricercatori afferenti al Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive dell’Università di Siena, e di fornire un approfondimento su professionalità creative ed inclusive. Le attività di ricerca sono state presentate con modalità partecipative e attraverso il gioco, consentendo agli studenti di provare e testare quanto svolto in clima laboratoriale. In particolare, è stato previsto un laboratorio incentrato sull’attività di *tinkering* (Bevan et al., 2014) che, solitamente, in ambito educativo, si basa sull’esercizio e lo sviluppo della manualità e della potenziale creatività dei singoli partecipanti che operano in gruppo. La creatività e la collaborazione, aspetti chiave di una professionalità tutta da costruire, sono stati affrontati mettendo gli studenti nelle condizioni di sperimentare e progettare artefatti ludici. In secondo luogo, è stata offerta la possibilità agli studenti e alle studentesse di esplorare un altro tema di grande attualità e rilevanza, ritenuto uno stimolo di riflessione da tenere in considerazione nella costruzione del proprio percorso formativo. Ovvero il tema dell’inclusione legato ai fenomeni migratori. Le pratiche di pluralismo nei contesti organizzativi ad alto tasso multietnico sono state analizzate con attività laboratoriali e approfondimenti tematici al fine di accennare ad un tema tanto importante quanto pervasivo nelle nostre società ma soprattutto in un’ottica di acquisizione di competenze e strumenti trasversali ormai necessari in diversi contesti

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15220

lavorativi e sociali. L'incontro si è concluso con un lavoro individuale in cui è stato richiesto agli studenti e alle studentesse di individuare i passaggi operativi per arrivare a costruire il proprio percorso formativo e lavorativo, ipotizzando tempi e attività da svolgere per conseguire i loro obiettivi, di breve e lungo periodo, per finalità ancora incerte o ben definite e per operare una scelta consapevole prima di intraprendere un determinato percorso, costruendo in questo modo il proprio piano di sviluppo professionale. L'attività, in linea con quelle svolte negli altri incontri, aveva l'obiettivo di evidenziare la non linearità delle differenti prefigurazioni professionali e la complessità delle stesse, alla luce dei continui cambiamenti a cui è sottoposto il mercato del lavoro.

4. Un'esperienza *game based learning* e i primi risultati

Il corso ha visto la partecipazione di 116 studenti e studentesse frequentanti la classe quinta di 5 diversi istituti di istruzione superiore del territorio toscano afferenti ai seguenti indirizzi: Liceo delle Scienze Umane, Liceo delle Scienze Umane con opzione economico sociale, Liceo Classico ed Istituto Socio-Sanitario. Tutti gli incontri si sono svolti nei mesi di Gennaio e Febbraio 2023.

In questo paragrafo verranno discussi i risultati derivanti dalla conduzione di questa esperienza, con un focus prioritario sull'andamento delle attività *game-based* condotte con l'ausilio dei *serious games* e sui livelli di gradimento dei partecipanti raccolti pre e post corso con due distinti strumenti: l'albero delle aspettative e un questionario finale.

Nel primo incontro, dopo aver illustrato il programma e gli obiettivi del corso, è stato chiesto ai partecipanti di definire le proprie aspettative iniziali, al fine di permettere agli stessi di affrontare il percorso con maggiore consapevolezza dei propri bisogni, ricercando attivamente le informazioni di cui essi pensavano di aver bisogno. La raccolta delle aspettative è stata effettuata attraverso l'uso della tecnica de "l'albero delle aspettative": ogni partecipante ha scritto le proprie aspettative su un biglietto, per poi posizionarlo alla base del tronco di un albero disegnato su un cartellone. Ai partecipanti è stato chiesto di tenere a mente le proprie aspettative e di aggiornare la posizione del proprio biglietto sul cartellone qualora esse fossero state attese, muovendo lo stesso verso l'alto in base al livello di soddisfacimento delle stesse, dal tronco (aspettative parzialmente soddisfatte) alla chioma dell'albero (aspettative totalmente soddisfatte). Durante l'ultimo incontro, prima della chiusura del corso, è stato dedicato un momento alla valutazione del soddisfacimento delle aspettative da parte dei partecipanti (Figure 5 e 6).

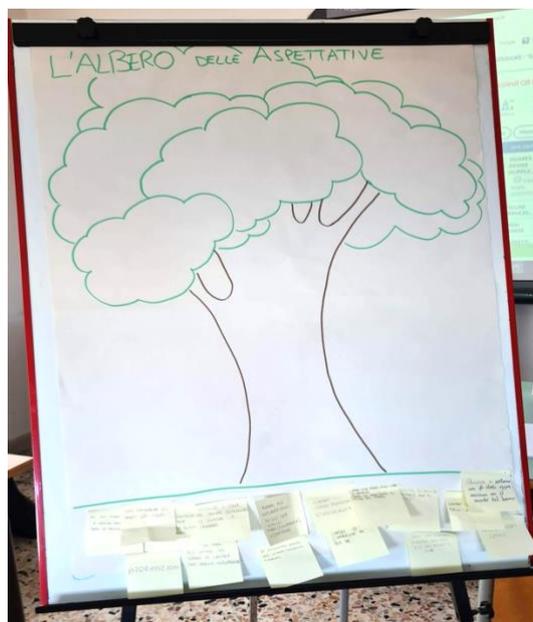


Figura 5 - L'albero delle aspettative (prima)



Figura 6 - L'albero delle aspettative (dopo)

L'utilizzo dell'albero delle aspettative è stato utile ai formatori per valutare lo svolgimento dell'esperienza *in itinere*. Infatti, una volta conosciute le aspettative del gruppo classe, si è potuta adattare leggermente l'esperienza in base alle stesse. Ad esempio, nei gruppi in cui l'aspettativa generale era più legata alla volontà da parte degli studenti di voler conoscere il funzionamento del mondo universitario veniva dedicato maggior tempo alle attività rilevanti, fornendo informazioni più dettagliate. Allo stesso modo, quando le aspettative erano legate alle modalità di accesso all'università (e.g., corsi ad accesso programmato), si procedeva ad erogare maggiori informazioni sugli stessi, e così via.

In tutte le classi partecipanti le aspettative sono state, in generale, mediamente attese. Il maggior grado di soddisfazione riportata riguarda la conoscenza del mondo universitario, le modalità di accesso ai corsi e, più in generale, la necessità di chiarire i propri dubbi circa la volontà di intraprendere o meno un percorso di studi di tipo universitario. Le aspettative meno soddisfatte hanno invece riguardato tematiche come la scelta di uno specifico corso di laurea o il percorso migliore da affrontare per svolgere una specifica professione nel futuro.

Parallelamente alla riflessione sulle aspettative, a fine corso è stato somministrato un questionario composto da sei domande chiuse, con opzioni di risposta su scala Likert da 1 (per niente) a 5 (molto), relative al gradimento da parte dei partecipanti (e.g., “Sei complessivamente soddisfatto/a del Corso?”) e al raggiungimento degli obiettivi del corso (e.g., “Il Corso è stato utile per chiarire le idee circa le scelte che riguardano il tuo futuro?”), nonché una domanda aperta per lasciare commenti e considerazioni. Il questionario è stato compilato dai partecipanti presenti all’ultimo incontro (N=88) e i risultati hanno evidenziato un gradimento complessivo medio-alto (M=3,83; SD=0,86), medio-alte sono state anche le valutazioni di gradimento della metodologia scelta per le attività (M=3,74; SD=0,99) e la valutazione dell’interesse dei temi trattati (M=3,70; SD=0,97). La durata del corso (M=4,17; SD=0,90) e la preparazione e la chiarezza dei formatori (M=4,57; SD=0,72) hanno registrato un livello di gradimento molto alto. Infine, l’utilità del corso per chiarire le scelte future dei partecipanti ha ricevuto una valutazione media (3,18; SD=1,27). 16 partecipanti hanno completato il questionario inserendo commenti e considerazioni. Tramite l’analisi tematica delle risposte aperte sono emersi cinque macro-temi: (1) la necessità da parte degli studenti di chiarire le proprie aspirazioni; (2) l’esigenza di definire la scelta universitaria; (3) il desiderio di approfondire la conoscenza del mondo del lavoro; (4) il ruolo del gioco come stimolo per la comprensione e la riflessione; (5) le incongruenze tra aspettative e obiettivi con riferimento ad altre necessità di orientamento.

Riportiamo di seguito solo alcune delle risposte raccolte. Tale selezione si basa su criteri di rilevanza che includono il gradimento e il soddisfacimento delle aspettative ma anche la segnalazione di contraddizioni e criticità da sciogliere. La maggior parte dei commenti ricevuti evidenziano come il corso abbia rappresentato un’esperienza positiva. Nello specifico, evidenziano come il corso abbia contribuito a chiarire il funzionamento dell’università e ad aumentare la conoscenza relativa al mondo del lavoro. I partecipanti hanno inoltre gradito l’utilizzo di metodologie *game-based* (Figura 7).

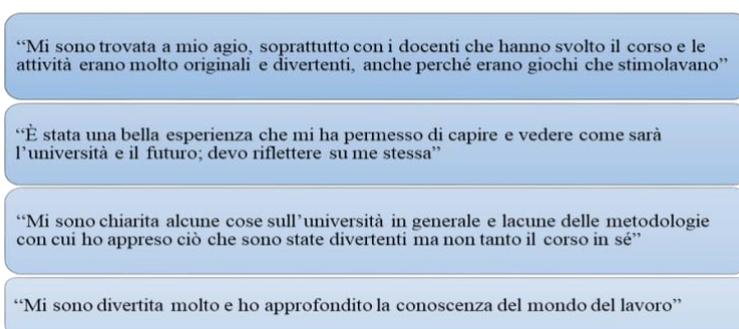


Figura 7 - Commenti di gradimento delle metodologie *game-based*

Altri commenti hanno invece evidenziato come il corso non abbia rispecchiato le aspettative di alcuni partecipanti, i quali si aspettavano di ricevere informazioni maggiormente incentrate su specifici corsi di laurea e materie di studio (Figura 8).

“Credevo che fosse più improntata sulla facoltà di scienze dell'ed. e formazione ma, secondo me, non è stata così”

“Avrei preferito maggiori informazioni sull'università, una introduzione di alcune materie fondamentali come sociologia magari ecc.. dato che molti alunni non hanno avuto mai modo di studiarle”

Figura 8 - Commenti relativi alle aspettative dei partecipanti.

Infine, tra gli aspetti apprezzati vi è stata la narrazione delle linee della vita dei formatori, disegnate ed esposte dagli stessi durante il primo incontro, sia al fine di spiegare l'attività e rompere il ghiaccio rispetto a una richiesta che poteva risultare inaspettata e molto intrusiva agli occhi dei partecipanti, sia per far emergere una narrazione controintuitiva rispetto a quelle che possono essere le aspettative sulle traiettorie di sviluppo di carriera, che sono spesso descritte nell'immaginario collettivo come qualcosa di lineare pur assomigliando spesso a curve più o meno tortuose.

“Mi è piaciuto ascoltare anche i percorsi di studio che hanno affrontato i professori che sono venuti durante i vari incontri perchè hanno esposto il fatto che non è necessario perseguire un corso di studi lineare, ma si può variare anche nel corso di studi.”

Figura 9 - Commento di apprezzamento sull'attività "linea della vita".

5. Riflessioni conclusive

Le attività svolte e i feedback ricevuti durante e dopo lo svolgimento delle stesse suggeriscono di ripensare l'orientamento come una pratica che non si esaurisca ai momenti di transizione dalla scuola all'università e al lavoro, ma che si articoli durante tutto il percorso di vita (Fabbri & Giampaolo, 2021). Tuttavia, il momento saliente di uscita dal percorso scolastico può rappresentare un'occasione per provare a supportare gli studenti a sciogliere quei dilemmi disorientanti (Mezirow & Taylor, 2009) che accompagnano le loro scelte. Sempre più frequenti sono i percorsi di formazione-lavoro-formazione che impongono di ripensare all'orientamento come ad un processo di formazione continua in grado di rispondere alle sollecitazioni del mercato del lavoro e alla sua instabilità. Inoltre, un orientamento efficace può favorire scelte consapevoli da parte degli studenti evitando così di incorrere in casi di dispersione e abbandono degli studi (Bianchi et al., 2021).

La contaminazione tra mondo della formazione, istituzione universitaria e mondo del lavoro appare quantomeno necessaria non solo a sfatare alcuni miti sulla costruzione della propria prefigurazione (Bianchi et al., 2021), primo fra tutti la linearità dei percorsi, ma anche per far cogliere agli studenti la sfida di collocarsi in mondi professionali ancora poco sviluppati, incerti e indefiniti (Butera, 2020;

Fabrizi & Giampaolo, 2021). Il coinvolgimento di alcuni professionisti quali testimoni privilegiati di un mercato del lavoro soggetto a continui cambiamenti, risulta di particolare importanza anche per apprendere quelle competenze trasversali di grande supporto sia nel percorso didattico sia nella costruzione delle carriere lavorative.

Come emerso dalle valutazioni dei partecipanti, l'utilizzo dei *serious games* è stata la chiave di volta che ha reso il corso attrattivo e funzionale, consentendo agli studenti e alle studentesse di partecipare in modo attivo, propositivo e divertente alle varie attività.

Grazie all'utilizzo dei tre giochi di squadra: il gioco dell'oca, il *Taboo*[®] e il *Pictionary*[®] gli studenti sono portati a sperimentare nuove strategie, fino a quando avranno trovato un personale modo per risolvere il problema che hanno di fronte in modo efficace. Tutto ciò che si impara in ogni fase dell'esperienza ludica tornerà utile in un momento successivo per affrontare nuovi problemi (Peconio et al., 2022). Dunque, grazie a sfide stimolanti ma risolvibili, alla possibilità di personalizzazione dell'esperienza e a un approccio *hands-on* fondato sulla pratica (Limone & Toto, 2022), il gioco diventa il ponte per la scoperta del mondo universitario e professionale.

Infatti, la metodologia laboratoriale e l'utilizzo dei *serious games* hanno consentito a studenti e formatori di muoversi oltre i confini di percorsi formativi predefiniti stimolando il confronto e la riflessione su tematiche diverse e talvolta difficili da esplorare in un contesto come quello scolastico e in un periodo di transizione come quello rappresentato dalla fine della scuola secondaria e l'inizio del proprio percorso di formazione universitaria o professionale, spesso permeato da stati di ansia e stress, derivati dall'assunzione di nuove responsabilità legate all'età adulta (Taylor et al., 2014). Gli sviluppi futuri di tale lavoro prevedono un'analisi approfondita dei dati riferiti alle prefigurazioni lavorative espresse dagli studenti, con particolare focus su quanto emerso dalle attività condotte con i Lego[®].

Il riscontro generale del corso e le valutazioni degli studenti che vi hanno partecipato fanno emergere un quadro positivo dell'esperienza, che - agli occhi di chi vi ha preso parte - è risultata utile per stimolare la riflessione e indagare sui passi da fare per raggiungere obiettivi ed aspirazioni professionali. Tuttavia, dai commenti e dalle aspettative dei partecipanti si evince che tale esperienza da sola non può bastare per sciogliere i dubbi circa le scelte di carriera. Infatti, essa necessiterebbe di essere accompagnata da specifiche sessioni con focus sui singoli corsi di studio e su alcune discipline (che caratterizzano gli stessi corsi, ma che non sono incluse nei piani di studio di alcuni indirizzi di scuola secondaria di secondo grado); nonché di incontri con professionisti provenienti da diversi settori del mondo del lavoro. Tale sinergia potrebbe aiutare lo studente a capire se un corso di laurea o una determinata prefigurazione professionale possano essere più o meno adatti alle proprie aspirazioni professionali. Infine, in alcuni casi, è emerso dalle valutazioni degli studenti un *mismatch* tra le aspettative e gli obiettivi delle attività proposte. Per risolvere tale problematica, nella progettazione dei futuri percorsi di orientamento sarà da rafforzare la comunicazione e la condivisione degli obiettivi tra l'università e gli istituti scolastici.

Riferimenti bibliografici:

- ActionAid & CGIL Nazionale (Eds.). (2022). *NEET tra disuguaglianze e divari: Alla ricerca di nuove politiche pubbliche per i giovani*. In https://actionaid-it.imgix.net/uploads/2022/11/NEET-tra-disuguaglianze-divari_REPORT.pdf.
- Beck, U. (2000). *The brave new world of work*. Polity Press.
- Bevan B., Petrich M., Wilkinson K. (2014). Tinkering is serious play. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A.
- Bianchi, F., Bosco, N., Garofano, C., & Romano, A. (2021). Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse*, 5-19.
- Bianchi, F. (2022). La realtà giovanile in Italia: la ricerca sull'Urban Creativity Lab di Arezzo. In S.Fornari (a cura di), *Cosa conta per me: in ascolto delle nuove generazioni. Dalla ricerca sociale alla co-progettazione delle attività per adolescenti*, Perugia, Morlacchi.
- Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), pp.7-24.
- Butera, F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1.
- Coetzee, M., & De Villiers, M. (2010). Sources of job stress, work engagement and career orientations of employees in a South African financial institution. *Southern African Business Review*, 14(1), 27–57.
- Corti, K. (2006). Games-based Learning; a serious business application. *Informe de PixelLearning*, 34(6), 1-20.
- Decreto Ministeriale n. 934 del 2022 [Ministero dell'Università e della Ricerca]. *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al "Orientamento attivo nella transizione scuola-università" – nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 "Istruzione e ricerca" – Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" – Investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola – università", finanziato dall'Unione europea – NextGenerationEU*. 3 agosto 2022.
- Dunwell, I; Lamas, P; de Freitas, S; Petridis, P; Hendrix, M; Arnab, S. and Star, K. (2015) Providing career guidance to adolescents through digital games: A case study. *Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Vol 4, 1975-1988.
- Fabrizi, L., & Giampaolo, M. (2021). Prefigurare professionalità future. I Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19. *Educational Reflective Practices*, 11/2021. Franco Angeli.
- Fernández-Sánchez, M. R., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2023). Conceptual Approach to the Pedagogy of Serious Games. *Information*, 14(2), 132.
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 61–82.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18.

- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102-110.
- ISTAT (2023). *Occupati e disoccupati (dati provvisori) - Novembre 2022*. <https://www.istat.it/it/archivio/279576>
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020). La condizione giovanile in Italia. *Rapporto Giovani 2020*, Bologna, il Mulino.
- Jemini-Gashi, L., & Kadriu, E. (2022). Exploring the Career Decision-Making Process During the COVID-19 Pandemic: Opportunities and Challenges for Young People. *SAGE Open*, 12(1), 215824402210788.
- Khattab, N., Madeeha, M., Modood, T., Samara, M., & Barham, A. (2022). Fragmented career orientation: the formation of career importance, decidedness and aspirations among students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1),45-59.
- Laghi, F. (2009). Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza [States of identity and time perspective in adolescence]. *Giornale di Psicologia*, 3, 63–71.
- Lauwaert, M. (2008). Playing outside the box – on LEGO toys and the changing world of construction play. *History and Technology*, 24(3), 221-237.
- Limone, P., & Toto, G. A. (2022). *Manuale TIC. Per una didattica inclusiva* [ICTHandbook. For inclusive education].
- MacDonald, R., & Giazitzoglu, A. (2019). Youth, enterprise and precarity: Or, what is, and what is wrong with, the ‘gig economy’? *Journal of Sociology*, 55(4), 724–740.
- Mezirow, J., Taylor, E.W., & Associates (2009). *Transformative Learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paape, B. (2021). Serious Games in Vocational White-Collar Lessons: A Methodological End in Itself or a Competency-Promoting Learning Method? *40th International Conference on Organizational Science Development Values, Competencies and Changes in Organizations*.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), pp. 1-12.
- Papert, S., Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Peconio G., Rossi M., Ciletti M., Toto G.A. (2022). L’uso dei Serious Game per lo sviluppo delle soft skills. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2(17), 175-188.
- Pitti I., Tuorto D. (2021), *I giovani nella società contemporanea. Identità e trasformazioni*, Carocci, Roma.
- Schaffer, S., Squirre, K., Halverson, R., & Gee, J. (2004). *Video games and the future of learning*. Available at: <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>
- Singh A. (2014). “Challenges and issues of Generation Z”. *IOSR Journal of Business and Management*, Vol. 16, No. 7, pp. 59-63.
- Staff, J., Harris, A., Sabates, R., & Briddell, L. (2010). Uncertainty in early occupational aspirations: Role exploration or aimlessness?. *Social Forces*, 89(2), 659–683.
- Susi T., Johannesson M., Backlund P. (2007). *Serious Games - an overview*. Technical report HS-IKI-TR in: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/fulltext01.pdf>

Taylor, Z. E., Doane, L. D., & Eisenberg, N. (2014). Transitioning From High School to College: relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(2), 105–115.

Tewari, S., & Bhattacharyya, R. (2017). Aspirations & wants of generation Z — A study on the work force of the future. *Journal of Business and Economics*, 8(7), 607–614.

Ustat (2023). *Monitoraggio del numero di immatricolati - Marzo 2023*. http://ustat.miur.it/media/1241/monitoraggio_immatricolati_mar2023.pdf

Wong, W. L., Shen, C., Nocera, L., Carriazo, E., Tang, F., Bugga, S., Narayanan, H., Wang, H., Ritterfeld, U. (2007). *Serious Video Game Effectiveness*. Paper presented at the ACE '07.

Zyda, M. (2005) From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer*, 38 (9), p.25-32.