



ISSN: 2038-3282

CALL FOR PROPOSALS AND SUBMISSIONS 1/2022

La Rivista QTimes

Journal of Education, Technology and Social Studies

Classified “A” by ANVUR in the fields 11/D1 e 11/D2

INVITA

docenti universitari, ricercatori, insegnanti a partecipare alla realizzazione del n. 2/2023 della Rivista dedicato al tema:

Serious Game in età adulta

Editors: Gina Chianese e Stefania Fantinelli

Il termine “serious game” o gioco serio (SG) sembra quasi rimandare ad un ossimoro fra due concetti che - almeno apparentemente - appaiono distanti. Il SG si caratterizza, quindi, per essere un’attività “seria” in un contesto di gioco, senza finalità di intrattenimento. La vocazione pedagogica costituisce, dunque, il focus principale rispetto all’intrattenimento. In sintesi, possiamo definirlo come un gioco “in cui l’educazione (nelle sue varie forme) è l’obiettivo principale piuttosto che l’intrattenimento” (Michael, Chen, 2005, p. 17).

Il termine SG risale già ai primi anni ‘70 con la pubblicazione del volume “Serious Games” di Clark Abt in cui l’autore afferma “ci occupiamo di giochi seri, nel senso che questi giochi hanno uno scopo educativo esplicito e attentamente studiato e non sono destinati a essere giocati principalmente per divertimento” (Abt 1975, p. 9); ma è solo nel 2002

che il “gioco serio” inizia la sua diffusione. Anche in questo caso la svolta avviene sotto la spinta di una pubblicazione “Serious Games: Improving Public Policy through Game-based Learning and Simulation” di Ben Sawyer che applica, in uno dei primi casi teorici conosciuti, il concetto di gioco serio ad un prodotto digitale.

Attualmente il SG trova diffusione e applicazione in diversi contesti: dall’università, alla formazione nelle aziende fino al marketing e al management prevedendo lo sviluppo parallelo della dimensione formativa/educativa e quella ludica. Costituisce, quindi, attualmente un valido strumento di apprendimento e di sviluppo professionale e personale oltre che di comunità (Breuer, Bente, 2010).

A ragione di tale crescente e rapida diffusione è possibile esplicitare alcuni elementi caratterizzanti il SG. Uno dei principali aspetti chiave, oltre che condizione essenziale, è lo sperimentare uno stato di pieno coinvolgimento e immersione nel compito, il cosiddetto *flow* (Csíkszentmihályi, 1990). Tale condizione riguarda la percezione soggettiva di considerare come adeguate le sfide da ingaggiare rispetto alle proprie abilità e conoscenze per farvi fronte. L’equilibrio fra queste due dimensioni consente di vivere un’esperienza di *flow*.

Altro aspetto è la simulazione - pensando in particolare al *serious game* digitale - in cui è possibile rappresentare virtualmente un contesto reale in cui possa essere favorito l’apprendimento procedurale; il processo formativo viene facilitato anche attraverso l’opportunità di ricevere feedback immediati in seguito ad eventuali errori.

A ciò va ad aggiungersi l’esperienza di *embodiment* che garantisce, per mezzo della forte connessione corpo-mente, un apprendimento attraverso un’esperienza diretta in contesto, garantendo un “movimento” non solo cognitivo, ma anche corporeo ed emotivo. L’apprendimento avviene, dunque, in un contesto significativo - talvolta immersivo - e ciò che si deve apprendere è direttamente correlato all’ambiente nel quale viene comunque applicato. Un esempio di tali principi applicati alla formazione si concretizza con il metodo LEGO® SERIOUS PLAY® che, grazie alla costruzione di modelli in 3D, consente un’interazione diretta tra individuo e ambiente, oltre che tra gli individui stessi, volta alla creazione di scenari condivisi (Fantinelli & Chianese, 2022).

E’ da sottolineare anche l’elemento della riflessione, oltre che dell’azione in contesto. In tal senso l’apprendimento è la risultante dell’esperienza in contesto e della riflessione su esso (Schön, 1983).

Secondo Scot Osterweil il SG supporta, altresì, la sperimentazione di quattro tipologie di libertà: di sperimentare (fra diverse opportunità e varianti); di fallire - senza particolari conseguenze -; di provare con le identità - vestendo ruoli e punti di vista differenti - e di sforzo - scegliendo il tipo di impegno che si intende investire (Osterweil, 2007). Secondo l’autore queste libertà sono riferite non solo al gioco ma anche all’apprendimento, incoraggiando gli studenti a esplorare e apprendere da varie situazioni (Klopper, Osterweil, Salen, 2009).

Infine, oltre che ad una dimensione individuale, il SG richiama anche quella collettiva favorendo il *team-building* e la collaborazione/cooperazione nell’affrontare sfide e problemi (Sedano et alii, 2013).

I diversi aspetti sopra analizzati indicano l'importanza di introdurre nell'apprendimento in età adulta metodi e tecniche che prevedano l'attivazione corporea, esperienze outdoor o ambienti virtuali.

L'avvento, inoltre, dell'aspetto digitale ha comportato innanzitutto una diffusione massiccia dei SG, tanto da divenire una delle principali attività legate all'utilizzo personale del pc (Papastergiou, 2009). L'applicazione più frequente che vede la sinergia di tecnologia digitale e *serious game* avviene nell'ambito dell'educazione, tanto che il *digital serious game* viene inizialmente associato al concetto di e-learning (Susi et al., 2007).

Si assiste anche ad una maggiore confusione o commistione di ambiti: la natura intrinseca dei *serious game*, così come definiti da Abt non implica l'utilizzo della tecnologia digitale ma tale associazione diventa automatica, probabilmente anche grazie al successo delle pubblicazioni di Prensky (2001). Mark Prensky nel 2001 ha proposto l'approccio all'apprendimento basato sul *serious game* digitale, definendolo come l'interazione tra il divertimento e l'apprendimento attraverso il *digital serious game*.

In merito all'apprendimento e alla sua promozione attraverso il SG di tipo digitale, gli studi di Shute e Ke (2012) hanno individuato sei proprietà chiave, nel dettaglio:

- un sistema di regole di base e un obiettivo di gioco a cui il giocatore è emotivamente legato;
- esperienze che offrono buone opportunità di apprendimento;
- la corrispondenza tra *affordance* ed efficacia;
- la modellazione per rendere l'apprendimento dall'esperienza più generale e astratto;
- l'incoraggiamento ai giocatori a seguire una propria traiettoria attraverso il gioco;
- un'interfaccia facile e intuitiva.

Oltre a ciò, il gioco serio consente anche un livello di personalizzazione del processo, nello specifico i *digital serious game* progettati con intento formativo o di modifica di atteggiamenti e comportamenti, favoriscono la strutturazione di un percorso su misura per l'utente; aumentando di conseguenza anche il fattore *engagement*.

Ne deriva che il compito posto deve essere "sfidante" rispetto alle attuali conoscenze e abilità del soggetto per consentirgli di sviluppare la propria zona prossimale (Vygotskij, 1990) e sperimentare il benessere derivante da una sfida formativa commisurata sulle proprie capacità (Csikszentmihalyi, 1998; Locke & Latham, 2006).

Il crescente interesse multidisciplinare sul tema, nel tentativo di considerare le diverse prospettive disciplinari (pedagogia, sociologia, psicologia, scienze dell'informazione e della comunicazione) pone in questa sede la necessità di una riflessione rispetto a determinate domande:

1. quale livello di accettabilità esprimono gli adulti rispetto all'utilizzo di metodi formativi strutturati su un impianto ludico?
2. come si possono portare le evidenze dell'efficacia del gioco serio in termini di apprendimenti significativi, di modificazione di atteggiamenti e comportamenti?
3. è possibile la diffusione di pratiche ispirate al gioco serio in contesti lavorativi?

4. in che modo si può trasmettere agli adulti in formazione la serietà del gioco? Quali tipologie di attività risultano più adatte?

Queste sono solo alcune delle domande che dovremmo porci se intendiamo inquadrare i cambiamenti che stanno attraversando l'intera società: non solo gli ambiti formali dalle scuole superiori all'università fino alle proposte per la terza età, ma anche gli apprendimenti nei contesti non formali e nei luoghi di lavoro. In particolare le organizzazioni stanno affrontando nuove sfide legate a numerosi cambiamenti: le modalità di lavoro diventano "miste", telelavoro e lavoro agile sono solo alcuni esempi che necessitano di una riorganizzazione e di una strutturazione in termini di contenuti e relazioni, al fine di favorire una continua efficacia nelle prestazioni e nutrire soddisfazione e motivazione dei lavoratori. In tal senso il SG può rappresentare una delle modalità di interazione in grado di aumentare la partecipazione attiva dei lavoratori (Donovan, 2012). Un'ulteriore sfida consiste nel costante impegno volto a promuovere il benessere psicosociale a livello organizzativo ed individuale, prevenendo condizioni di stress (Bliese, Edwards & Sonnentag, 2017). Inoltre, l'innovazione sembra essere la caratteristica centrale per il successo delle organizzazioni del futuro ed uno tra gli elementi chiave è rappresentato dalle procedure *people-centered* (Eurofound and Cedefop, 2021).

Come è nella tradizione e nello spirito di questo journal, saranno presi in considerazione studi e ricerche macro, meso e micro riguardanti (la lista che segue vuole essere solo un esempio):

- dimensioni psicosociali ed educative coinvolte nella progettazione e gestione della formazione tramite il SG;
- valutazione dell'impatto positivo di un gioco serio su dimensioni individuali e/o collettive;
- applicazione di *serious game* nei processi organizzativi (es. processi di reclutamento e selezione; formazione; gestione e valutazione delle prestazioni; attrazione e gestione dei talenti; etc...)
- promozioni di processi di innovazione attraverso il gioco serio.

Riferimenti bibliografici:

- Abt, C.C. (1975). *Serious Games*. New York: Viking Compass.
- Bliese P.D., Edwards J.R., Sonnentag S. (2017). Stress and wellbeing at work: a century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 389.
- 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.
- Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi M. (1998). Fruitless polarities. *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 411-411.

- Donovan L. (2012). The Use of Serious Games in the Corporate Sector. A State of the Art Report, in: https://www.learnovatecentre.org/wp-content/uploads/2013/06/Use_of_Serious_Games_in_the_Corporate_Sector_PRINT_FIN_AL.pdf
- Eurofound and Cedefop (2021), *Innovation in EU companies: Do workplace practices matter? European Company Survey 2019 series*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fantinelli S., Chianese G. (2022). When the game gets serious: Lego® Serious Play® at university. *Nuova Secondaria*, N. 2 ottobre, pp. 285-291.
- Klopfer E., Osterweil S., Salen K. (2009). *Moving Learning Games. Forward, Obstacles Opportunities & Openness*, The Education Arcade, Massachusetts Institute of Technology in: : https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf.
- Locke E.A., Latham G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.
- Michael D., Chen S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson.
- Osterweil S. (2019). *The 4 Freedoms of Learning*. Cambridge: Harvard Business School (HBS) Ed.
- 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.
- Sawyer B. (2002). *Serious Games: Improving Public Policy through Game-Based Learning and Simulation*. Foresight and Governance Project, Woodrow Wilson International Center for Scholars in: <http://wwics.si.edu/subsites/game/Serious2.pdf>.
- Prensky M. (2001) Digital Natives, digital immigrants. [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf]
- Schön D.A.(1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sedano C. Islas; Carvalho M.B., Secco N., Longstreet C. Shaun (2013). *Collaborative and Cooperative Games: Facts and Assumptions*. Center for Teaching and Learning Research and Publications. 14. in: https://epublications.marquette.edu/ctl_leadership/14
- Shute V.J. Ke F. (2012). *Games, learning, and assessment*. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, X. Ge (Eds.). *Assessment in game-based learning*, pp. 43-58. New York: Springer.
- 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>
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari: Laterza (ed. originale 1934).

In relazione a questo tema, QTimes – *Journal of Education, Technology and Social Studies* prenderà in esame tutti i saggi pervenuti.

Le proposte vanno inviate all'indirizzo e-mail della redazione: qtimesredazione@gmail.com **indicando il titolo della call alla quale si intende partecipare.**

Gli studiosi interessati ad inviare il proprio saggio sono pregati di prendere visione delle [Norme redazionali](#)

Dead line:

Proposta abstract: **entro il 31 Gennaio 2023**

Accettazione abstract: **entro il 15 Febbraio 2023**

Sottomissione articolo: **entro il 10 Marzo 2023**

Referaggio e comunicazione degli esiti: **entro il 31 Marzo 2023**

Tempo concesso per le variazioni e modifiche richieste dai referee, in caso di accoglimento: **14 Aprile 2023**

Termine operazioni di editing e pubblicazione numero: **Maggio 2023**

Le proposte verranno sottoposte al referaggio attraverso la tecnica del doppio-cieco. La decisione definitiva del Comitato scientifico verrà comunicata agli autori via e-mail.