

Dispensa per il facilitatore

RESILIENCE RIDGE



Simply4emotions by [Erasmus + Project](#)
Simply4emotions è concesso in licenza ai
sensi della licenza [Creative Commons](#)

Finanziato dall'Unione Europea. Le opinioni e i punti di vista espressi sono tuttavia esclusivamente quelli dell'autore/degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o dell'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione e la Cultura (EACEA). Né l'Unione Europea né l'EACEA possono essere ritenute responsabili per essi.
(Codice del progetto: 2023-1-DE02-KA220-VET-000157799)

Indice

Contenuti

1. Introduzione/Informazioni di base sul gioco	1
2. Obiettivo del gioco e pubblico di riferimento	1
3. Quadro didattico	2
3.1 Introduzione all'apprendimento tramite i giochi di simulazione	2
3.2 Teorie fondamentali	3
Terapia cognitivo-comportamentale (CBT)	4
Teoria dell'apprendimento sociale	4
3.3 Principi didattici del gioco	5
3.2. Obiettivi di apprendimento	6
3.3. Il ruolo del facilitatore	7
Bibliografia	9



1. Introduzione/Informazioni di base sul gioco

Simply4Emotions è un progetto europeo Erasmus+ che mira a sostenere l'autoregolazione emotiva e la resilienza tra i professionisti sociosanitari. Questi professionisti si trovano spesso ad affrontare situazioni emotivamente impegnative che possono portare a stress, burnout e riduzione del benessere (Cheristanidis et al., 2021; Jackson-Koku & Grime, 2019; Maslach et al., 2001). La ricerca dimostra che, mentre uno stress moderato può essere motivante, lo stress cronico può provocare sintomi fisici e psicologici come insonnia, irritabilità e ansia (Ernst et al., 2022).

Per affrontare queste sfide, il progetto ha sviluppato un gioco di apprendimento basato sulla simulazione che consente a professionisti e studenti di mettere in pratica strategie di regolazione emotiva in un ambiente sicuro, coinvolgente e riflessivo. Il gioco integra principi pedagogici con un gameplay immersivo per promuovere l'empatia, la consapevolezza di sé e l'intelligenza emotiva (Gross & Thompson, 2007; Kinman & Grant, 2016).

Incorporando l'apprendimento emotivo nell'istruzione e nella formazione sanitaria e sociale, Simply4Emotions contribuisce a migliorare la qualità della vita professionale e sostiene carriere sostenibili nel settore sanitario e sociale.

2. Obiettivo del gioco e pubblico di riferimento

Gli obiettivi del gioco sono

- 1) acquisire una comprensione più profonda dell'autoregolazione emotiva e della resilienza

- 2) sviluppare competenze quali la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e il processo decisionale, che possono essere trasferite a situazioni reali
- 3) mettere in pratica il lavoro di squadra, il ragionamento riflessivo, la collaborazione e la comunicazione
- 4) fornire uno spazio sicuro per l'apprendimento

attraverso un'esperienza di apprendimento coinvolgente, interattiva e riflessiva basata sul gioco.

Il gioco è rivolto a studenti (di livello universitario e post-universitario) e professionisti che operano nel settore sanitario e sociale nell'ambito di programmi di formazione continua o di sviluppo professionale.

3. Quadro didattico

3.1 Introduzione all'apprendimento tramite i giochi di simulazione

Il gioco di simulazione è una sottocategoria dei giochi che in generale sono definiti come attività strutturate e orientate a un obiettivo che implicano competizione, regole e sfide (Salen & Zimmerman 2004; Merriam-Webster Dictionary 2024), spesso in un ambiente immersivo e fittizio (Hunicke et al. 2004; Rieber 1996; Sicart 2008). Man mano che i giocatori prendono decisioni per raggiungere gli obiettivi durante il gioco, sviluppano un legame emotivo con il gioco, rendendo gli eventi del gioco emotivi e significativi (Hinske et al. 2007). L'apprendimento basato sul gioco è un metodo innovativo che sfrutta il potere dei legami emotivi creati durante il gioco. I giochi educativi sono progettati specificamente per l'apprendimento (Foster & Shah, 2021).

Il gioco di simulazione è un approccio pedagogico che rappresenta l'apprendimento basato sul gioco. Consente agli studenti di cimentarsi in scenari realistici in un ambiente sicuro e strutturato. Ciò è particolarmente importante nel contesto dell'assistenza sanitaria e sociale, poiché i giochi di simulazione consentono a

professionisti e studenti di esercitarsi nella regolazione emotiva, nel processo decisionale e nelle abilità interpersonali senza conseguenze nel mondo reale. (Kapur, 2008, Kapur & Bielaczyc 2012; Plass et al. 2010; Cunningham, 2004; Gair, 2011; Foster & McKenzie, 2012)

I giochi di simulazione si basano sulla teoria dell'apprendimento esperienziale, in particolare sul modello di Kolb, che enfatizza l'apprendimento attraverso l'esperienza, la riflessione e l'adattamento. La ricerca ha dimostrato che le situazioni emotivamente impegnative nel lavoro di assistenza possono portare a stress e burnout (Cheristanidis et al., 2021; Jackson-Koku & Grime, 2019; Maslach et al., 2001), e i giochi di simulazione offrono un metodo proattivo per sviluppare la resilienza e la consapevolezza emotiva. Integrando le sfide emotive nel gameplay, i partecipanti possono esplorare le loro reazioni, sviluppare strategie di coping e migliorare la loro intelligenza emotiva (Gross & Thompson, 2007; Kinman & Grant, 2016). Il gioco di simulazione Simply4Emotions è progettato per supportare questi risultati combinando il role-play strutturato con la facilitazione riflessiva, rendendolo uno strumento prezioso nell'istruzione e nella formazione.

3.2 Teorie fondamentali

Teoria dell'apprendimento esperienziale (Kolb)

Sviluppata dallo psicologo **David Kolb (1984)**, questa teoria descrive l'apprendimento in cui la conoscenza viene creata attraverso l'esperienza. La teoria di Kolb definisce un processo ciclico in quattro fasi:

- **Esperienza concreta:** incontrare una nuova esperienza o reinterpretare una già esistente.
- **Osservazione riflessiva:** riflettere sulla nuova esperienza per comprenderla.
- **Concettualizzazione astratta:** adattare il pensiero o costruire nuove idee sulla base dell'esperienza e della riflessione.
- **Sperimentazione attiva:** applicazione delle nuove idee a situazioni reali per testarle.

Terapia cognitivo-comportamentale (CBT)

La CBT si basa sull'idea che i nostri pensieri, le nostre emozioni e i nostri comportamenti sono interconnessi e che riconoscere i modelli di pensiero negativi ci permette di cambiare il modo in cui ci sentiamo e ci comportiamo. Il modello cognitivo ipotizza che le emozioni e i comportamenti delle persone siano influenzati dalla loro percezione degli eventi, piuttosto che dalle situazioni stesse. **Beck (1976)** ha delineato tre livelli di cognizione: **convinzioni fondamentali**, **supposizioni disfunzionali** e **pensieri automatici negativi**. È possibile accedere alla CBT attraverso l'auto-aiuto guidato, sessioni individuali o terapia di gruppo.

Teoria dell'apprendimento sociale

La teoria di **Albert Bandura (1977)** suggerisce che le persone imparano principalmente attraverso **l'osservazione e la modellizzazione**, andando oltre l'esperienza diretta. Le azioni che vengono premiate sono più facilmente imitate, mentre quelle che vengono punite vengono evitate.

Concetti fondamentali:

1. **Le persone possono imparare attraverso l'osservazione: l'esperimento della bambola Bobo (Bandura, 1961)** ha dimostrato che i bambini imparano e imitano i comportamenti osservati.
2. **Gli stati mentali sono importanti per l'apprendimento:** il proprio stato mentale e la propria motivazione giocano un ruolo chiave nell'apprendimento di un comportamento, non solo il rinforzo esterno.
3. **L'apprendimento non porta necessariamente al cambiamento:** le persone possono apprendere nuove informazioni senza dimostrare immediatamente nuovi comportamenti.



3.3 Principi didattici del gioco

Il gioco incorpora potenti principi didattici relativi alla regolazione emotiva e alla resilienza per gli operatori sanitari e sociali, attingendo **dall'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), dalla teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977) e dalla CBT (Beck, 1976).**

1. Apprendimento esperienziale e contestuale

- **Principio: Imparare facendo (apprendimento esperienziale):** il gioco colloca il discente in uno scenario simbolico e altamente stressante ("escursione in montagna dopo un terremoto"), riecheggiando **il ciclo di Kolb: Esperienza** (eventi emotivi) **Riflessione** (discussione delle reazioni) **Concettualizzazione** (identificazione delle strategie di coping) **Applicazione** (messa in pratica delle strategie di coping nel momento).
- **Principio: trasferimento contestuale:** la narrazione del gioco crea un contesto emotivo che facilita il trasferimento delle abilità di regolazione emotiva apprese nel gioco " " in un contesto professionale, sulla base del principio del trasferimento dell'apprendimento in contesti applicati (Kapur, 2008).

2. Apprendimento socio-emotivo

- **Principio: Apprendimento sociale/Modellizzazione:** ogni personaggio incarna bisogni emotivi distinti, promuovendo **l'empatia emotiva** e la comprensione delle dinamiche di gruppo (Bandura, 1977). La struttura del gruppo sottolinea che la regolazione emotiva è una responsabilità collettiva.
- **Principio: Processo decisionale condiviso e risoluzione dei conflitti:** le carte evento e le sfide richiedono al team di prendere decisioni collettive sotto pressione emotiva, costringendo i giocatori a mettere in pratica **una comunicazione interpersonale efficace** e una gestione dei conflitti emotivamente intelligente (un'abilità supportata sia dai principi dell'apprendimento sociale che dalla CBT).



3. Pratica riflessiva

- **Principio: consapevolezza emotiva:** una barra di energia di 15 quadrati funge da indicatore visivo e quantificabile dello stato emotivo e motivazionale del team, esternalizzando un processo interno. Ciò è in linea con l'attenzione della CBT al **monitoraggio degli stati interni** (Beck, 1976) e all'autoregolazione.
- **Principio: allineamento degli obiettivi e autoefficacia:** le missioni individuali dei personaggi ad ogni punto di riferimento legano lo sforzo individuale al successo del gruppo, promuovendo la responsabilità personale e il senso di **autoefficacia** (Bandura, 1977).
- **Principio: punti di controllo riflessivi:** i traguardi fungono da punti di controllo. Un debriefing strutturato dopo la partita stimola **la riflessione sull'azione** (discussione post-partita) sulle risposte emotive e sui meccanismi di coping, in linea con il concetto di pratica riflessiva **di Schön (1983)**.

4. Regolazione emotiva guidata dal comportamento

- **Principio: Assunzione di ruoli comportamentali:** il "comportamento" e i "bisogni" specifici di ogni personaggio costringono il giocatore ad adottare e gestire una personalità emotiva distinta, ampliando il proprio bagaglio emotivo. Questa tecnica di pratica di nuovi comportamenti e prospettive è fondamentale sia per **l'apprendimento sociale (modellizzazione/prova)** che per **la CBT (esperimenti comportamentali)**.

3.2. Obiettivi di apprendimento

- a. Obiettivi cognitivi → Quali conoscenze dovrebbero essere acquisite?
 - Comprendere i meccanismi fisiologici e psicologici dello stress e delle risposte emotive.

- Identificare i comuni fattori scatenanti emotivi in scenari sanitari (ad esempio, aggressività dei pazienti, dolore, dilemmi etici).
 - Riconoscere i primi segni di disregolazione emotiva.
- b. Obiettivi affettivi→ Quali atteggiamenti e valori dovrebbero essere sviluppati?
- Aumentare la consapevolezza delle proprie risposte emotive sul posto di lavoro.
 - Sviluppare empatia e capacità di assumere il punto di vista dei pazienti, delle famiglie e dei membri del team.
 - Promuovere un approccio compassionevole alla cura di sé e alla resilienza.
- c. Obiettivi comportamentali→ Quali competenze dovrebbero essere apprese?
- Esercitarsi nell'applicazione di tecniche quali il grounding, il reframing, gli esercizi di respirazione e la comunicazione assertiva.
 - Riflettere sulle reazioni emotive passate e pianificare strategie alternative.
 - Migliorare il processo decisionale in condizioni di stress emotivo
 - Interagire in gruppo e comunicare
 - Risoluzione collettiva dei problemi in gruppo

3.3. Il ruolo del facilitatore

Il ruolo del facilitatore è fondamentale perché garantisce che il gioco raggiunga i suoi **obiettivi di apprendimento**, si svolga **senza intoppi** e rimanga **coinvolgente ed equo** per tutti i partecipanti. Il facilitatore può essere creativo e interattivo quanto desidera, tenendo conto del gruppo di giocatori. Di seguito sono elencati alcuni compiti chiave dei facilitatori:

1. Briefing pre-simulazione (15-20 min)

- *Obiettivo:*
 - creare un clima di sicurezza psicologica per i giocatori
 - introdurre la storia di fondo e la struttura della simulazione
- *Azioni chiave:*
 - spiegare lo scopo del gioco
 - spiegare gli obiettivi di apprendimento
 - fornire istruzioni di gioco ai giocatori

2. Durante il gioco di simulazione

- *Obiettivo:*
 - rimanere neutrali/oggettivi
 - monitorare il coinvolgimento degli studenti
 - supervisionare lo svolgimento del gioco
 - sostenere la sicurezza emotiva
- *Azioni chiave:*
 - fornire indicazioni/suggerimenti quando necessario
 - prendere appunti per il debriefing

Nota: durante la versione online del gioco, il ruolo del facilitatore è più attivo: assicurati di prepararti, imparare le regole e i meccanismi della piattaforma in anticipo

3. Post simulazione - debriefing (20-30 min)

- *Obiettivo:*
 - promuovere la riflessione
 - esplorare le risposte emotive
 - collegare l'esperienza della simulazione alla pratica reale
- *Azioni chiave:*
 - condurre discussioni di gruppo relative al gioco

- incoraggiare la riflessione

Bibliografia

Bandura, A. (1961). Influenza delle contingenze di rinforzo dei modelli sull'acquisizione di risposte imitative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589–595.

Bandura, A. (1977). *Teoria dell'apprendimento sociale*. Prentice-Hall.

Beck, A. T. (1976). *Terapia cognitiva e disturbi emotivi*. International Universities Press.



Cheristanidis, S., Tsigkalou, E., Fasoi, G., & Dimos, K. (2021). Burnout e intelligenza emotiva nell'assistenza sanitaria e sociale: una revisione sistematica. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4786.

Cunningham, T. (2004). *Simulazione: uno strumento per l'apprendimento e lo sviluppo*. Chartered Institute of Personnel and Development.

Ernst, M., Tostmann, J., Spahn, C., Vonderlin, R., & Stitz, L. (2022). Stress cronico: meccanismi psicofisiologici e implicazioni cliniche. *Frontiers in Psychology*, 13, 828345.

Foster, E., & McKenzie, K. (2012). Formazione tramite simulazione nell'assistenza sanitaria e sociale: una revisione sistematica. *Nurse Education Today*, 32(6), 666-672.

Foster, L., & Shah, M. (2021). *Apprendimento basato sul gioco: una revisione sistematica della letteratura*. Routledge.

Gair, S. (2011). *Simulazione nell'assistenza sanitaria e sociale: una guida pratica*. Palgrave Macmillan.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Regolazione delle emozioni: fondamenti concettuali. In J. J. Gross (Ed.), *Manuale di regolazione delle emozioni* (pp. 3-24). Guilford Press.

Hinske, S., Hupfer, S., Schobel, J., Riedl, M., Baumgartner, M., & Pohl, A. (giugno 2007). *Il potere motivazionale dei giochi digitali*. Atti della Conferenza internazionale 2007 sulla tecnologia dei giochi.

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: un approccio formale alla progettazione e alla ricerca sui giochi*. Atti del workshop AAAI sulle sfide nell'intelligenza artificiale dei giochi.

Jackson-Koku, G. e Grime, R. (2019). Il rapporto tra lavoro emotivo e burnout negli operatori sociali del Regno Unito: una revisione sistematica. *British Journal of Social Work*, 49(1), 180-200.

Kapur, M. (2008). Fallimento produttivo. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424.

Kapur, M., & Bielaczyc, K. (2012). Progettare per il fallimento produttivo nell'apprendimento. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 45-83.

Kinman, G., & Grant, J. (2016). Competenza emotiva e benessere nel lavoro sociale: una revisione sistematica. *British Journal of Social Work*, 46(2), 522-540.

Kolb, D. A. (1984). *Apprendimento esperienziale: l'esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*. Prentice-Hall.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Dizionario Merriam-Webster (2024). *Gioco*. Estratto da [Data di recupero/URL di accesso].

Plass, J. L., O'Keefe, T., & Homer, B. D. (2010). L'impatto dell'apprendimento basato sul gioco sulla motivazione e sul coinvolgimento. In M. K. O'Neil et al. (Eds.), *Il manuale della ricerca sugli ambienti virtuali immersivi* (pp. 176-192). Springer.

Rieber, L. P. (1996). Considerare seriamente il gioco: progettare ambienti di apprendimento interattivi basati sulla fusione di micromondi, simulazioni e giochi. *Ricerca e sviluppo nella tecnologia educativa*, 44(2), 43-58.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Regole del gioco: fondamenti di progettazione dei giochi*. MIT Press.

Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo: come pensano i professionisti nell'azione*. Basic Books.

Sicart, M. (2008). *L'etica dei giochi per computer*. MIT Press.