

PROGETTO SIMPLY4EMOTIONS

REVISIONE DELLA LETTERATURA
SULL'AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA, LA RESILIENZA E LO
SVILUPPO DI GIOCHI PER LA CREAZIONE DI UN GIOCO
PER I PROFESSIONISTI DELL'ASSISTENZA SANITARIA E
SOCIALE



Simply4emotions by [Erasmus + Project](#)
Simply4emotions is licensed under a
[Creative Commons Attribution-](#)

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.
(Project Code: 2023-1-DE02-KA220-VET-000157799)

INDICE

CONTESTO 1

SVILUPPO DI GIOCHI – LE BASI TEORICHE 3

I PROCESSI INIZIALI DI SVILUPPO 4

TEORIA DELLA VALUTAZIONE COGNITIVA 5

MODELLO DI REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI 9

RESILIENZA 12

SVILUPPO DI GIOCHI 17

RIFERIMENTI 30



CONTESTO

I professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale (HSCP) lavorano generalmente in ambienti di lavoro stressanti e si trovano spesso ad affrontare sfide emotive nella loro vita professionale. A causa delle numerose sfide, come l'assistenza a pazienti terminali, la responsabilità di decisioni difficili o la gestione di comportamenti aggressivi sul posto di lavoro e altre situazioni emotivamente impegnative, gli operatori sanitari e sociali possono spesso sentirsi svuotati fisicamente, emotivamente e psicologicamente (Maslach et al., 2001). Ciò può avere conseguenze a lungo termine, soprattutto in relazione al burnout, che ad esempio si verifica due volte più spesso tra gli infermieri rispetto a tutti gli altri gruppi professionali (Techniker Krankenkasse, 2021). In effetti, nel complesso, i professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale sperimentano livelli di burnout superiori alla media a livello globale (Jackson-Koku & Grime, 2019) e in generale vi è un livello più elevato di stress legato al luogo di lavoro, che è esso stesso un fattore di rischio per il burnout (Cheristanidis et al., 2021). Gli impatti dei fattori di stress interpersonale cronico sul lavoro sono noti da tempo e possono includere esiti fisici, come frequenti mal di testa, insonnia, disturbi gastrointestinali, respiro corto, ecc. e comportamentali, come frustrazione, irritazione, difficoltà a trattenere i sentimenti, disimpegno e cinismo (Freudenberger, 1974). Questi impatti hanno ovviamente ripercussioni sulla diminuzione della qualità delle cure, sugli alti tassi di assenteismo e sul turnover degli operatori sanitari e sociali, con conseguenze negative per il settore sanitario (Eishaer et al., 2018; Embiaco et al., 2007; 13).

I professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale (HSCP) spesso adottano diversi modi di affrontare le sfide e le richieste del loro lavoro quotidiano. Winter (2019), ad esempio, ha individuato nel cinismo e nel ripiegamento sulle attività amministrative una "strategia" per far fronte alle richieste del lavoro. In modo simile, Kersting (2013) ha delineato un processo analogo di "cool-out" quando gli studenti di infermieristica perdono la motivazione a essere un "buon infermiere" dopo essere stati in un ambiente ospedaliero per più di un anno. A volte questo è stato un precursore delle dimissioni. Ciò che accomuna queste "strategie" è la generale assenza di autoregolazione emotiva di supporto. Kadović et al. (2022), ad esempio, hanno riscontrato che gli operatori sanitari hanno in genere capacità di regolazione emotiva poco sviluppate e che il livello di stress sperimentato era significativamente più alto nei casi in cui la capacità di regolazione e controllo emotivo era bassa. Di conseguenza, esiste una chiara connessione tra il livello di capacità di autoregolazione emotiva e la probabilità di burnout tra gli operatori sanitari e sociali (Jackson-Koku & Grime, 2019; Khouri et al., 2022).



Pertanto, lo sviluppo delle capacità di autoregolazione emotiva può agire come fattore protettivo contro lo stress, il burnout e, in ultima analisi, l'abbandono della professione.

Tuttavia, in generale mancano programmi sanitari per promuovere l'intelligenza emotiva degli HSCP e manca il sostegno dei sistemi di supporto (El-Sayed et al., 2014; Nooryan et al., 2012), anche se diversi studi hanno dimostrato che la formazione sulla regolazione delle emozioni e sull'intelligenza emotiva è significativamente efficace nel migliorare la salute mentale (Esmaeeli et al., 2007; Jackson-Koku & Grime, 2019; Nooryan et al., 2012). Alla luce della carenza globale di professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale, il potenziamento delle competenze e delle capacità di autoregolazione emotiva è diventato una priorità ancora più urgente, a sostegno dei professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale, dei sistemi di assistenza sanitaria e sociale e dei pazienti e degli utenti dei servizi che si rivolgono a questi sistemi.

Il progetto Simply4Emotions è un tentativo di rispondere a questa esigenza di supporto agli operatori sanitari e sociali attraverso lo sviluppo di opportunità di formazione. Riconoscendo le sfide e le esigenze di tempo che i professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale devono affrontare, il team del progetto Simply4Emotions è consapevole che tale formazione deve utilizzare un approccio a bassa soglia, essere libera da vincoli economici e di risorse ed essere adeguatamente sensibile alle sfide dell'autoregolazione emotiva, fornendo uno spazio sicuro e divertente per l'apprendimento. Lo sviluppo di un gioco di simulazione in formato fisico e digitale che possa adattarsi alla vita quotidiana di molti operatori sanitari e sociali, offrendo loro un apprendimento asincrono e indipendente dal tempo, sembra particolarmente adatto a rispondere a queste sfide.



SVILUPPO DI GIOCHI – LE BASI TEORICHE

Lo sviluppo di un gioco di simulazione per aiutare gli operatori sanitari e sociali a migliorare l'autoregolazione emotiva e a sostenere la resilienza presenta chiaramente una serie di sfide. Le emozioni e la resilienza fanno parte del mondo interno e possono essere modellate da una serie di fattori individuali, come le caratteristiche individuali, l'età e il livello di esperienza. D'altra parte, i giochi sono più spesso associati al mondo esterno dell'interazione, del gioco e del divertimento con altre persone. Per cercare di stabilire un progetto che riunisca questi elementi, è stato adottato un approccio strutturato per fasi.

In primo luogo, è stata condotta una rassegna iniziale della letteratura accademica/scientifica per stabilire basi teoriche adeguate.

In secondo luogo, sono state intraprese ulteriori revisioni più specifiche della letteratura, con particolare attenzione alla resilienza tra i professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale e allo sviluppo di giochi.



I PROCESSI INIZIALI DI SVILUPPO

È stata completata una prima revisione della letteratura accademica/scientifica sull'autoregolazione emotiva per aiutare a stabilire la base teorica per lo sviluppo del progetto. Questa revisione e le discussioni di consenso tra i partner del progetto hanno portato alla selezione della Teoria della valutazione cognitiva (Lazarus) e del Modello di autoregolazione emotiva (Gross) come basi teoriche adeguate alla fase successiva di sviluppo. Successivamente a questa fase, quattro sottogruppi paralleli hanno ulteriormente approfondito la letteratura accademica/scientifica guidati da domande specifiche che hanno cercato di mettere insieme la teoria, la resilienza e il pubblico di riferimento dei professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale, ovvero:

- 1) Teoria della valutazione cognitiva (di Lazarus).

In che modo l'approccio della teoria della valutazione cognitiva può aiutare i professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale a migliorare la loro resilienza?

- 2) Modello di regolazione delle emozioni (di Gross).

In che modo il modello di regolazione emotiva può aiutare gli operatori sanitari e sociali a migliorare la loro resilienza?

- 3) Resilienza e cura di sé.

Come si può migliorare la resilienza degli operatori sanitari e sociali?

- 4) Sviluppo di giochi.

In che modo, se mai, sono stati sviluppati giochi di simulazione per migliorare la resilienza (o componenti della resilienza)?

Il presente rapporto illustra i risultati di queste revisioni. È suddiviso in quattro sezioni. Le prime due sezioni discutono le basi teoriche selezionate, ovvero la teoria della rivalutazione cognitiva e il modello di autoregolazione emotiva.

La terza sezione esamina la resilienza e la quarta e ultima sezione esamina lo sviluppo del gioco e il modo in cui il design del gioco viene modellato e implementato.



TEORIA DELLA VALUTAZIONE COGNITIVA

La valutazione cognitiva è l'interpretazione soggettiva data da un individuo agli stimoli presenti nell'ambiente. È una componente di diverse teorie relative allo stress, alla salute mentale, al coping e alle emozioni. È utilizzata soprattutto nel modello transazionale dello stress e del coping, introdotto nel 1984 da Richard Lazarus e Susan Folkman (Lazarus & Folkman, 1984). In questa teoria, la valutazione cognitiva è vista come il modo in cui un individuo risponde ai fattori di stress della vita.

L'idea che le persone rispondano con emozioni diverse alla stessa situazione a seconda di come interpretano, o valutano, la situazione è uno degli assunti fondamentali delle teorie cognitive di valutazione delle emozioni. Secondo questa visione, è la valutazione di una situazione, piuttosto che la situazione stessa, a determinare la qualità e l'intensità di una risposta emotiva. In particolare, le teorie della valutazione delle emozioni presuppongono che le emozioni suscitate da un evento siano determinate da come l'evento viene interpretato secondo una serie di dimensioni di valutazione. Queste dimensioni includono l'importanza dell'evento, la sua inattendibilità, la percezione dell'agente responsabile e il grado di controllo dell'evento (Siemer et al., 2007).

In quanto tale, la valutazione cognitiva comprende il significato personale di un evento, la valutazione delle sue implicazioni per il proprio benessere e la determinazione delle risorse di coping disponibili e della misura in cui sono (in)adeguate alla risposta. Questo processo di valutazione influenza l'intensità e la qualità delle esperienze emotive e la teoria dell'apprezzamento cognitivo evidenzia il ruolo dei processi cognitivi nel dare forma alle emozioni, sottolineando la natura soggettiva delle risposte emotive. Questi processi cognitivi si articolano in due fasi, la valutazione primaria e quella secondaria. Durante la valutazione primaria, un evento viene interpretato come pericoloso per l'individuo o minaccioso per i suoi obiettivi personali. Durante la valutazione secondaria, l'individuo valuta la propria capacità o le proprie risorse di far fronte a una situazione specifica.

Valutazione primaria

Nell'ambito della valutazione primaria si distinguono tre componenti.

La rilevanza dell'obiettivo è la misura in cui l'incontro si riferisce a questioni a cui la persona tiene o che sono rilevanti per il suo benessere. Se la persona ritiene che non vi sia alcun obiettivo in gioco, non susciterà alcuna emozione.



La congruenza degli obiettivi definisce la misura in cui l'evento è allineato con gli obiettivi personali. Ciò implica che, se la persona valuta la situazione o l'evento come congruente con gli obiettivi personali e contribuisce ad aumentare il benessere, si generano emozioni positive. Se la situazione viene valutata come incongruente (che ostacola), si generano emozioni negative.

Il tipo di **coinvolgimento dell'Io** comprende aspetti dell'impegno personale come l'autostima, i valori morali, l'ideale dell'Io o l'identità dell'Io. Questi coinvolgimenti dell'Io si riferiscono a obiettivi incentrati sul sé e determinano le emozioni provate.

La valutazione secondaria si riferisce alla stima della capacità dell'individuo di far fronte alla situazione. È la valutazione delle competenze, delle risorse e delle conoscenze che l'individuo possiede per affrontare l'incontro. La valutazione si basa su:

- *Quali sono le strategie di coping a mia disposizione?*
- *L'opzione che ho scelto sarà efficace in questa situazione?*
- *Sono in grado di utilizzare questa strategia in modo efficace?*

La risposta di adattamento è determinata dalla valutazione primaria dell'evento e dalla valutazione secondaria delle strategie di coping disponibili.

Sono state identificate tre componenti della valutazione secondaria, ovvero:

La responsabilità (credito o colpa) determina chi o che cosa (se stessi o qualcuno/qualcosa) è responsabile dell'evento, cioè chi deve ricevere il merito (se l'incontro è congruente dal punto di vista motivazionale) o la colpa (se è incongruente dal punto di vista motivazionale) per l'esito dell'incontro, e quindi chi o che cosa dovrebbe essere il bersaglio di qualsiasi sforzo successivo di coping. Ad esempio, un cliente può essere fisicamente violento nei confronti dell'operatore sanitario o sociale. L'HSCP può interpretarlo come una reazione a qualcosa che lui (HSCP) ha detto o fatto, oppure può attribuire al cliente la colpa del comportamento.

Potenziale di coping - Le due componenti del potenziale di coping corrispondono ai due principali mezzi per ridurre le discrepanze tra le circostanze e i propri desideri e motivazioni: **il potenziale di coping focalizzato sul problema** riflette le valutazioni della capacità della persona di agire direttamente sulla situazione per portarla o mantenerla in accordo con i propri desideri, mentre **il potenziale di coping focalizzato sulle emozioni** si riferisce alle prospettive percepite di adattamento psicologico all'incontro modificando le proprie interpretazioni, desideri e/o convinzioni.



L'aspettativa futura si riferisce al modo in cui il futuro dell'evento è allineato rispetto alla congruenza o all'incongruenza con l'obiettivo, o alla possibilità, per qualsiasi motivo, che ci siano cambiamenti nella situazione reale o psicologica che potrebbero far sembrare l'incontro più o meno congruente dal punto di vista motivazionale (Lazarus & Folkman, 1984).

Modello di processo a componenti di Scherer

Il modello di processo a componenti proposto da Klaus Scherer (2009) utilizza la valutazione cognitiva per spiegare la risposta psicologica e fisiologica di un individuo alle situazioni. Il modello di Scherer apporta delle aggiunte al modello transazionale di Lazarus per quanto riguarda il numero di valutazioni (vedi Figura 1). Invece di due soli livelli di valutazione in risposta a un evento (primario e secondario), il modello di Scherer suggerisce che si verificano quattro valutazioni distinte: (a) gli effetti diretti o la rilevanza che un individuo percepisce di un evento (b) le conseguenze che un evento ha sia nell'immediato che a lungo termine per un individuo e i suoi obiettivi (c) la misura in cui un individuo percepisce di poter affrontare le conseguenze dell'evento (d) i modi in cui gli eventi sono percepiti come risultato dei valori di un individuo. Questo modello e l'ulteriore lavoro di Scherer mettono in evidenza non solo le risposte psicologiche, ma anche molte risposte fisiologiche a seconda di come gli eventi vengono valutati da un individuo.

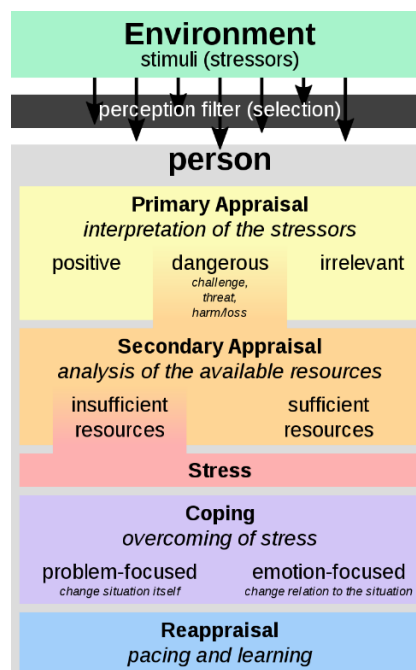


Figura 1. Rappresentazione visiva del modello transazionale dello stress di Lazarus da parte di Guttman (2023).

Lo stress

Stress è il termine usato per descrivere la forte pressione esercitata su un organismo da stimoli interni o esterni. Lazarus e Folkman (1984) hanno descritto lo stress come una relazione tra la persona e l'ambiente che viene valutata dalla persona stessa come un'imposizione o un superamento delle sue risorse e che mette in pericolo il suo benessere. Lo stress viene citato come il principale fattore scatenante delle situazioni in cui è necessario un comportamento resiliente. Si distingue tra due diversi tipi di stress. Il primo è lo "stress positivo", noto anche come eustress. In questo caso, lo stress percepito è visto come una sfida e ha un effetto motivante. Esiste anche lo "stress negativo", comunemente noto come distress. L'angoscia è vista come un peso e provoca ansia e senso di impotenza. È uno stato in cui la persona colpita non è in grado di affrontare pienamente la situazione (Ernst et al., 2022).

Coping

La valutazione dei fattori di stress (ad esempio, minaccia, danno/perdita o sfida) è accompagnata dalla valutazione delle possibili *risposte di coping*. Il coping comporta sforzi per gestire la situazione percepita e il suo impatto soggettivo, definiti rispettivamente coping focalizzato sul problema (cambiare la situazione/evento) e coping focalizzato sulle emozioni (cambiare la risposta emotiva a una situazione/evento). Esso assume la forma di attività cognitive e/o comportamentali e ha numerose manifestazioni diverse a seconda della natura del fattore di stress (Folkman et al., 1986).

Rivalutazione

La rivalutazione cognitiva, o reframing cognitivo, è una strategia che può essere utilizzata per migliorare le capacità di autoregolazione. Nello specifico, la rivalutazione cognitiva consiste nel reinterpretare una situazione per modificare la risposta emotiva ad essa. In uno studio che ha esaminato il legame tra le strategie di autoregolazione (mindfulness, rivalutazione cognitiva e soppressione delle emozioni) e il benessere emotivo, i ricercatori hanno riscontrato che la rivalutazione cognitiva è associata a emozioni positive quotidiane, tra cui sentimenti di entusiasmo, felicità, soddisfazione ed eccitazione (Brockman et al., 2017).



MODELLO DI REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI

L'autoregolazione è la capacità di controllare il proprio comportamento, le emozioni e i pensieri nel perseguimento di obiettivi a lungo termine (Gillebaart, 2018). Più specificamente, l'autoregolazione emotiva si riferisce alla capacità di gestire emozioni e impulsi dirompenti - in altre parole, di pensare prima di agire. L'autoregolazione comporta anche la capacità di riprendersi dalle delusioni e di agire in modo coerente con i valori personali. È una delle componenti chiave dell'intelligenza emotiva. L'autoregolazione implica una pausa tra un sentimento e un'azione, prendersi il tempo per riflettere, fare un piano e aspettare con pazienza. I ricercatori hanno scoperto che le capacità di autoregolazione sono legate a una serie di risultati positivi per la salute, tra cui una migliore resilienza allo stress, una maggiore felicità e un migliore benessere generale (Hofmann et al., 2014).

Le emozioni sono importanti e fondamentali nell'esperienza umana e sono costituite da diverse componenti, come i sentimenti soggettivi, la valutazione cognitiva, le risposte fisiologiche e le tendenze all'azione (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Le emozioni diventano disfunzionali quando interferiscono con la capacità di un individuo di comportarsi in modo adattivo e quindi una regolazione delle emozioni efficace, quando necessaria, è fondamentale per la salute psicologica. La regolazione delle emozioni è caratterizzata da un processo di osservazione, valutazione e modifica delle reazioni emotive, della loro intensità e della loro durata per aumentare il benessere (Aldao et al., 2010; Thompson, 1994). La regolazione delle emozioni può essere ottenuta attraverso un processo automatico (implicito) o uno sforzo (esplicito) (controllato da strategie apprese per iniziarlo, mostrarlo, mantenerlo o modificarlo) (Gross et al., 2011). È stato ampiamente ipotizzato che l'assenza di strategie emotive adeguate esponga una persona a un rischio maggiore di psicopatologia (Aldao et al., 2010).

Modello di regolazione delle emozioni di Gross

Il modello di regolazione delle emozioni, sviluppato da James Gross (1998), è un quadro ampiamente riconosciuto che spiega come gli individui gestiscono e regolano le proprie emozioni. Esso suggerisce che le persone utilizzano varie strategie per modificare le loro esperienze emotive, le espressioni e le risposte fisiologiche. Queste strategie possono essere classificate in cinque tipi principali: selezione della situazione, modifica della situazione, dispiegamento dell'attenzione, cambiamento cognitivo e modulazione della risposta. Il modello sottolinea l'importanza di comprendere e gestire efficacemente le emozioni per il benessere generale e il funzionamento adattivo.



Per l'autoregolazione emotiva adattiva si possono apprendere le seguenti abilità:

- **Selezione delle situazioni** - impegnarsi/evitare le situazioni che suscitano emozioni positive/negative.
- **Modifica della situazione** - tentativi individuali di modificare le caratteristiche specifiche della situazione.
- **Distribuzione dell'attenzione** - concentrarsi su aspetti particolari di una situazione, ad esempio concentrandosi su elementi positivi per migliorare le emozioni o allontanando l'attenzione da elementi negativi.
- **Cambiamento cognitivo** - reinterpretazione del significato degli eventi.
- **Modulazione della risposta** - gestione delle risposte fisiche o psicologiche alle emozioni, come ad esempio sopprimere le espressioni facciali per apparire calmi quando si è frustrati.

Uno studio di Kharatzadeh et al. (2020) ha valutato l'efficacia del training di regolazione emotiva su depressione, ansia e stress e sulla qualità della vita professionale degli infermieri di terapia intensiva e critica. I 60 infermieri partecipanti sono stati assegnati in modo casuale a gruppi di trattamento e di controllo. Il gruppo di trattamento ha ricevuto sei sessioni di formazione sulla regolazione emotiva, mentre il gruppo di controllo non ha ricevuto alcun intervento. Dopo l'intervento, il gruppo di trattamento ha dimostrato miglioramenti nel burnout e nella soddisfazione per la compassione rispetto al gruppo di controllo, anche se non è stata riscontrata una riduzione significativa della fatica da compassione rispetto ai controlli. Alcune strategie di coping cognitivo sono migliorate nel gruppo di trattamento rispetto ai controlli, con una maggiore riduzione di depressione, ansia e stress.

Le risorse personali possono aiutare gli HSCP a far fronte a situazioni lavorative stressanti e impegnative. Le abilità di regolazione delle emozioni possono essere concettualizzate come risorse individuali cruciali in questo contesto. Gli HSCP dovrebbero disporre di un repertorio di strategie che aiutino a gestire le emozioni negative, che permettano l'applicazione di abilità emotive adattive e migliorino le capacità di coping emotivo nel contesto lavorativo.

Si possono utilizzare i seguenti **approcci di regolazione emotiva** adattativa:

- **Identificazione** - identificare le emozioni, nominare ed etichettare le emozioni, distinguere le diverse emozioni e identificare le emozioni normali e quelle problematiche.
- **Comprensione** - comprendere le cause e le implicazioni delle emozioni.
- **Riappropriazione cognitiva** - imparare a rivalutare le risposte emotive.



- **Consapevolezza della soppressione emotiva:** comprendere l'impatto della soppressione emotiva (può essere necessaria a breve termine, ma può portare a problemi a lungo termine). Identificare il grado di utilizzo della strategia di soppressione e le sue conseguenze emotive, l'accettazione e la tolleranza delle risposte emotive.
- **Supporto sociale** - cercare e ricevere supporto sociale.
- **Cura di sé:** esercizio fisico, yoga, respirazione, mindfulness e altre tecniche di rilassamento.



RESILIENZA

La resilienza è la capacità di gestire e recuperare rapidamente da situazioni negative/stressanti e di mantenere una salute mentale positiva. Secondo Connor e Davidson (2003), la resilienza è la capacità di prosperare di fronte alle avversità. La resilienza varia a seconda dell'individuo ed è influenzata da fattori biologici, psicologici e sociali. La resilienza può variare in base all'età, al sesso, alla costituzione, all'origine culturale e al contesto (Connor & Davidson, 2003). È spesso caratterizzata dalla capacità di un individuo di vedere un'esperienza stressante o avversa in una luce positiva (Kobasa, 1979) e se la situazione viene affrontata attivamente e con ottimismo o sopportata passivamente (Scharnhorst, 2010); di tollerare gli affetti negativi (Lyons, 1991); di impegnarsi per raggiungere gli obiettivi personali (Rutter, 1985) e di generare ottimismo (Connor & Davidson, 2003).

Di conseguenza, in tempi più recenti, la resilienza tende a essere utilizzata come termine collettivo per una serie di concetti, fattori che si influenzano reciprocamente, circostanze e tratti di personalità che rendono gli individui più o meno resistenti alle condizioni avverse (Masten & Obradovic 2006).

Caratteristiche delle persone resilienti (Connor & Davidson, 2003)

Caratteristica	Riferimento
Considerare il cambiamento o lo stress come una sfida/opportunità	Kobasa, 1979
Impegno	Kobasa, 1979
Riconoscimento dei limiti del controllo	Kobasa, 1979
Coinvolgere il sostegno di altri	Rutter, 1985
Attaccamento stretto e sicuro agli altri	Rutter, 1985
Obiettivi personali o collettivi	Rutter, 1985
Autoefficacia	Rutter, 1985
Effetto rafforzativo dello stress	Rutter, 1985
Successi passati	Rutter, 1985



Senso realistico di controllo e di possibilità di scelta	Rutter, 1985
Senso dell'umorismo	Rutter, 1985
Approccio orientato all'azione	Rutter, 1985
Pazienza	Lione, 1991
Tolleranza degli affetti negativi	Lione, 1991
Adattabilità al cambiamento	Rutter, 1985
Ottimismo	Connor & Davidson, 2003
La fede	Connor & Davidson, 2003

Studi trasversali hanno generalmente indicato che il problem-solving, la rifocalizzazione positiva, la rifocalizzazione sulla pianificazione e l'assunzione di prospettive adattive sono positivamente correlati alla resilienza psicologica, mentre la catastrofizzazione, la colpevolizzazione degli altri e l'autocolpevolizzazione sono associate negativamente alla resilienza (Min et al., 2013; van der Werff et al., 2017). Lo studio longitudinale di Kim e Lee (2018) ha indicato che gli individui con una maggiore resilienza avevano maggiori probabilità di implementare la rifocalizzazione sulla pianificazione e la rifocalizzazione positiva (cioè, pensare a eventi ed emozioni positive piuttosto che negative) rispetto agli individui meno resilienti.

Approcci alla resilienza

Apprendimento esperienziale - L'apprendimento esperienziale può migliorare molte delle competenze associate alla resilienza emotiva. Studi di casi, giochi di ruolo e pratiche simulate, riflessione su una storia e creazione di spazi sicuri per l'apprendimento riflessivo, ad esempio, possono essere utilizzati per migliorare la regolazione delle emozioni, la capacità riflessiva, l'intelligenza emotiva e l'empatia (Cunningham, 2004; Gair, 2011; Foster & McKenzie, 2012). Le opportunità di apprendimento sul lavoro, o i tirocini svolti nell'ambito della formazione, possono offrire l'opportunità di aiutare i dipendenti a sviluppare le competenze alla base della resilienza. Un approccio esperienziale per migliorare l'alfabetizzazione emotiva è stato sviluppato da Grant et al. (2014), in cui gli studenti di lavoro sociale hanno ascoltato assistenti sociali esperti, provenienti da contesti e discipline diverse, descrivere le loro reazioni emotive



personali a situazioni pratiche e i modi in cui le hanno elaborate per proteggere il loro benessere personale e garantire che la loro pratica non fosse influenzata negativamente. A ciò è seguita una discussione di gruppo. I risultati preliminari indicano che questo approccio esperienziale migliora gli aspetti dell'intelligenza emotiva, la capacità riflessiva e l'accuratezza dell'empatia.

Mindfulness - La mindfulness consiste nel "prestare attenzione in un modo particolare: di proposito, nel momento presente e senza giudizio" (Kabat-Zinn, 2004, p.4). Gli studi condotti sui professionisti dell'aiuto dimostrano che la mindfulness può alleviare la fatica della compassione, il burnout e il trauma vicario (Cunningham, 2004; Thomas & Otis, 2010; Hülshager et al., 2013) e può aiutare i dipendenti a gestire lo stress legato al lavoro (Foureur et al., 2013). La Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) è una tecnica sviluppata da Kabat-Zinn (2003) che incorpora meditazione, yoga e training di rilassamento. L'MBSR è stato associato a maggiori livelli di autoconsapevolezza empatica, autocompassione e resilienza emotiva in professioni come la medicina, l'infermieristica e il lavoro sociale (Shapiro et al., 2007; Krasner et al., 2009; Pipe et al., 2009; Napoli & Bonifas, 2011).

Pratica riflessiva - la capacità riflessiva può svolgere un ruolo chiave nel sostenere la resilienza, consentendo ai professionisti di esplorare le dinamiche delle loro reazioni emotive e i loro dubbi, assunti e convinzioni, insieme ai modi in cui possono influire sul loro benessere e sulla loro pratica. Esistono diverse tecniche che possono essere utilizzate per migliorare questa competenza chiave. La scrittura narrativa ha un particolare potenziale per facilitare la riflessione e migliorare l'autoconsapevolezza, la riflessione empatica e la comunicazione riflessiva nei professionisti dell'aiuto (Hodges et al., 2008; Bolton, 2010). In particolare, chiedere ai partecipanti di scrivere una narrazione dal punto di vista del cliente o del paziente e condividere queste riflessioni in piccoli gruppi di pari, può aumentare le capacità di comunicazione, contribuire a generare un'empatia adeguata e migliorare la pratica professionale (DasGupta & Charon, 2004; Hurley & Linsley, 2012).

Peer coaching - Il peer coaching si riferisce a una relazione di collaborazione che mira a migliorare lo sviluppo personale aiutando le persone a identificare i propri punti di forza, a promuovere l'autoconsapevolezza e a sviluppare tecniche di riflessione (Goleman & Cherniss, 2001; Gyllensten & Palmer, 2005). È inoltre dimostrato che un breve intervento di peer



coaching può aiutare i tirocinanti a proteggere il loro benessere psicologico durante i periodi di stress (Short et al., 2010). Gli educatori dei professionisti dell'aiuto possono utilizzare le tecniche di peer coaching per la pianificazione dello sviluppo personale. La sua filosofia incentrata sui punti di forza ha il potenziale per promuovere l'ottimismo e una visione positiva tra gli HSCP e aiutarli a sviluppare soluzioni orientate all'azione per le situazioni difficili, nonché a sviluppare strategie per la cura di sé.

Mentoring - un mentore può impartire al mentee conoscenze sul proprio percorso lavorativo, oltre a offrire direzione, ispirazione, sostegno emotivo e modellamento di ruolo, nonché fornire assistenza nell'esplorazione della carriera, nella definizione degli obiettivi, nella creazione di reti e nell'identificazione delle risorse. Il mentoring ha un forte potenziale nel sostenere lo sviluppo della resilienza emotiva e nello sviluppare strutture per sostenere il mentee nella sua pratica professionale (Hodges et al., 2008; Sergeant & Laws-Chapman, 2012).

Supervisione - molti professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale sviluppano il loro apprendimento riflessivo attraverso il processo di supervisione. Secondo Edward e Herculinskyj (2007), la supervisione fornisce un ambiente sicuro in cui i professionisti possono riflettere sulla propria pratica e rivelare e discutere le proprie reazioni emotive. La supervisione riflessiva può svolgere un ruolo importante nell'aiutare gli HSCP a sviluppare un repertorio flessibile di stili di risoluzione dei problemi e di coping che costituiscono una base per la resilienza.

Gestione del carico di lavoro e autonomia - aspetti legati al luogo di lavoro, come l'autonomia e l'empowerment, sono stati evidenziati in una revisione della letteratura sulla resilienza negli infermieri (Jackson et al., 2007).

Cura di sé - è dimostrato che i benefici di pratiche di rilassamento e contemplazione come la mindfulness, lo yoga, la meditazione e la respirazione migliorano il benessere sociale ed emotivo e costruiscono la resilienza (Brown & Gerbarg, 2009; Loizzo, 2018, Reeves et al., 2009). I risultati di uno studio clinico randomizzato dimostrano che un programma di sei settimane di yoga ha avuto effetti positivi sostanziali sul benessere emotivo e sulla resilienza allo stress dei dipendenti (Hartfiel et al., 2011).



Assunzioni generali

I concetti di regolazione emotiva e di resilienza abbracciano le conoscenze, le qualità personali e le abilità necessarie per una carriera sostenuta e di successo nel lavoro di assistenza sanitaria e sociale, così come in altre professioni di aiuto. Lo sviluppo della resilienza emotiva è un'abilità chiave che può migliorare il benessere, la soddisfazione lavorativa e la fidelizzazione nelle professioni di aiuto, con implicazioni positive per l'assistenza. È sempre più evidente che la resilienza non è una caratteristica innata e fissa, ma che può essere sviluppata attraverso la formazione, interventi mirati sul posto di lavoro, il sostegno sociale e l'autocura. La resilienza emotiva è una qualità particolarmente importante per i professionisti dell'assistenza sanitaria e sociale, in quanto può aiutarli ad adattarsi positivamente a condizioni di lavoro stressanti, a gestire le richieste emotive, a promuovere strategie di coping efficaci, a migliorare il benessere e a potenziare la crescita professionale. Le strategie di coping che possono utilizzare possono essere focalizzate sul problema (cambiamento della situazione/evento) o sulle emozioni (cambiamento della risposta emotiva alla situazione/evento) o una combinazione di entrambe.



SVILUPPO DI GIOCHI

Definizioni di gioco

La parola "gioco" deriva dal termine latino "ludus", che comprende sia l'apprendimento che il divertimento (de Carvalho & Coelho, 2022). Esistono numerose definizioni di gioco, ma in generale tutte caratterizzano i giochi come attività strutturate e orientate all'obiettivo, che incorporano un elemento di competizione e/o sfida (Salen & Zimmerman, 2004; Merriam-Webster Dictionary, 2024).

Sicart (2008) ha definito i giochi come un sistema in cui i giocatori si impegnano in un conflitto artificiale, definito da regole, che porta a un risultato quantificabile, all'interno di un contesto fittizio. Inoltre, i giochi sono attività ludiche e coinvolgenti caratterizzate dall'incoraggiamento della motivazione intrinseca (divertimento personale) ed estrinseca (ricompense esterne) (Rieber, 1996). I giochi possono essere utilizzati come esercizio di abilità, in modo consapevole o inconsapevole, e consentono l'esplorazione e la sperimentazione in vari contesti, permettendo ai giocatori di immergersi in ambienti reali o fittizi. Infine, ma non meno importante, i giochi comportano anche un elemento di casualità e incertezza (Hunicke et al., 2004).

Esistono altri tipi di giochi a seconda del loro scopo, ad esempio i serious games e i giochi di simulazione. I serious games sono giochi con uno scopo serio che utilizzano meccaniche di gioco per coinvolgere i giocatori nell'apprendimento, nella formazione o nella risoluzione di problemi (Gee, 2003). I giochi di simulazione sono spesso "programmi per computer che simulano processi o ambienti del mondo reale" (Prensky, 2001, p. 5). Questi tipi di giochi sono "esperienze immersive e coinvolgenti che permettono ai giocatori di esplorare e conoscere sistemi complessi" (Dede, 2009, p. 4) e possono funzionare come "strumenti educativi che possono essere utilizzati per insegnare una varietà di materie, tra cui scienze, storia e studi sociali" (Klopfer et al., 2009, p. 1).

Basandosi sui concetti di Frederik Barth, Klabbers (2018) caratterizza i giochi come strutture sociali effimere composte da tre componenti interconnesse: attori, regole e risorse (p. 219). Abbracciando ruoli designati all'interno di regole definite, i giochi manifestano vere e proprie strutture sociali temporanee. Queste strutture sono rappresentate simbolicamente dalle risorse disponibili, che vanno da spunti linguistici a oggetti tangibili come monete o carte. L'amalgama di ruoli, rispetto delle regole e utilizzo delle risorse coltiva un'autentica dinamica culturale all'interno del gioco, sostenendosi in modo circolare: i giocatori operano all'interno dei parametri del loro ruolo, utilizzando le risorse secondo le regole stabilite. Quando tutti i



partecipanti afferrano i loro ruoli e accedono alle risorse all'interno del quadro delle regole, si crea un senso di scopo, perpetuato dalle azioni collettive (definite "organizzazione circolare"). Klabbers (2018) sottolinea la gravità del gioco, in cui i partecipanti si immergono in questi costrutti sociali temporanei, promuovendo un significato intrinseco rilevante solo all'interno del gioco: sia che si tratti di competere per i punti, sia che si tratti di rispettare le regole, sia che si tratti di dare valore a certi gettoni rispetto ad altri.

Sebbene i giochi da soli non costituiscano i giochi di simulazione, essi ne costituiscono il fondamento. Affinando la nozione di "gioco", Kriz (2009) definisce i giochi di simulazione come modelli che rispecchiano da vicino la realtà, in cui i giocatori prendono decisioni le cui ripercussioni sulla realtà vengono esaminate (p. 560). Kriz individua due aspetti fondamentali dei giochi di simulazione: la loro vicinanza alla realtà attraverso la modellazione e la successiva valutazione dei risultati delle decisioni sulla realtà. I giochi di simulazione eccellono nel simulare e sperimentare scenari simili alla realtà, variando nei livelli di astrazione (Kriz & Manahl, 2016, p. 74). Inoltre, sollecitano la riflessione sull'impatto delle decisioni attraverso il debriefing, una caratteristica distintiva assente in altri formati di apprendimento ludico come i giochi seri o educativi. Quindi, i giochi di simulazione comportano:

- Un gioco che integra attori, regole e risorse per costruire una struttura sociale transitoria (Klabbers, 2018).
- Utilizzo di modelli per approssimare la realtà, con vari livelli di astrazione (Kriz, 2009).
- Deliberazione sugli impatti reali del gioco attraverso il debriefing (Kriz & Manahl, 2016).

Elementi di gioco

Secondo Hinske et al. (2007) i giochi hanno sei elementi: le regole, la competizione, l'obiettivo, il risultato, le decisioni e il legame emotivo.

Le regole sono la spina dorsale di qualsiasi gioco. Definiscono i parametri entro i quali i giocatori possono agire (le cose da fare e quelle da non fare), per garantire che il gioco sia equo e divertente per tutti i giocatori. Le regole possono essere applicate con vari metodi, come premi, punizioni o anche la semplice minaccia di essere esclusi.

La competizione può assumere diverse forme, sia che si tratti di giocatori che competono tra loro, di squadre che mettono le loro abilità una contro l'altra o di uno o più individui che



competono contro il gioco stesso. Indipendentemente dalla forma, la competizione aggiunge un aspetto emozionante al gioco, fornendo emozioni e un senso di sfida.

In ogni gioco, i giocatori hanno un **obiettivo** da raggiungere. Gli obiettivi possono essere semplici o complessi, a breve o a lungo termine, e possono essere individuali o collettivi (di squadra), contribuendo in modo significativo all'impegno dei giocatori.

Le azioni e le decisioni dei giocatori nel corso della partita formano il **risultato finale**, che può essere una vittoria o una sconfitta, o anche uno stato intermedio, ma in ogni caso deve essere significativo e lasciare un'impronta significativa.

Quando si tratta di giocare, il **processo decisionale** è fondamentale. Dalle scelte apparentemente piccole a quelle più significative, le scelte dei giocatori danno forma all'esperienza di gioco. La capacità di prendere decisioni sagge è fondamentale per raggiungere il successo in molti giochi.

I giochi possono evocare nei giocatori un'ampia gamma di **emozioni**, come gioia, eccitazione, frustrazione e persino rabbia, derivanti dal loro impegno nell'esperienza di gioco. Per esempio, negli scacchi le regole sono rigide e ben definite. Si tratta di un gioco a due giocatori, in cui i giocatori competono per raggiungere una condizione vincente dando scacco matto al re dell'avversario. Il risultato è una vittoria o una sconfitta, le decisioni sono cruciali e il legame emotivo può essere forte per i giocatori seri.

Tipologia di giochi

Ci sono molti modi per analizzare la tipologia dei giochi sviluppati, ad esempio in base alla loro materialità e al loro gameplay.

Per **materialità** si intende la fisicità degli oggetti utilizzati per giocare. In base a questo criterio, si possono distinguere quattro categorie principali: giochi da tavolo, giochi di gruppo, giochi digitali e giochi phygital.

I giochi da tavolo sono normalmente giocati su una superficie piana (ad esempio, un tavolo). Tali giochi hanno principalmente oggetti tangibili (pedine, carte, ecc.) che il giocatore può



utilizzare secondo le regole specifiche. Esempi di giochi da tavolo sono i giochi da tavolo, i giochi di carte, i giochi di dadi, i giochi di miniature o i giochi basati sulle tessere.

I partecipanti a un **gioco di gruppo** possono essere divisi in due o più gruppi che giocano come unità durante la partita. Ogni unità di gioco compete con le altre. Quando un gruppo di persone gioca insieme, il lavoro di squadra porta alla vittoria. I giochi di gruppo più popolari sono gli sport come il calcio, il basket, la pallavolo, ecc. Altri esempi popolari di giochi di gruppo sono il tiro alla fune, le sedie musicali, l'hopscotch, la caccia al gatto e al topo, ecc. Le escape room sono un gioco di gruppo molto popolare tra le persone. Nelle escape room un gruppo di persone si trova in una stanza e cerca di fuggire risolvendo una serie di enigmi e indovinelli entro un certo tempo. I giochi di gruppo possono svolgersi in luoghi esterni o in spazi interni. Pertanto, possono essere suddivisi in giochi all'aperto e al chiuso.

In generale, per **gioco digitale** si intende un gioco che integra tecnologie digitali come computer, laptop, console come PlayStation, Xbox o Wii, smartphone e tablet. Nella letteratura esistente esistono molte definizioni di gioco digitale, principalmente modellate dalla continua evoluzione dei media per il gioco digitale. I sinonimi di giochi digitali possono essere giochi per computer, giochi elettronici e videogiochi.

Phygital è un termine inizialmente coniato per l'industria del marketing e oggi applicato anche alla sfera del gioco. Descrive qualsiasi tentativo di fondere il digitale con il fisico. Questa fusione mira a fornire un'esperienza interattiva unica ai potenziali giocatori/utenti. Questa espansione dello spazio fisico nel regno digitale si ottiene utilizzando mezzi digitali come smartphone, tablet o computer desktop e software specializzati. Esempi di giochi digitali sono i ben noti Guitar Hero o Wii. Allo stesso modo, i giochi di caccia che utilizzano i codici QR o i giochi a quiz sono molto noti nella comunità educativa. La creazione di un gioco phygital risponde all'esigenza emergente dei progettisti di giochi di offrire un'esperienza di gioco differenziata, più coinvolgente e attraente, facilitando allo stesso tempo le interazioni fisiche (interpersonali).

Gameplay è un termine complesso che comprende il modo in cui i giocatori interagiscono con il gioco stesso, la sua storia, le sue meccaniche e tra di loro. L'Oxford Learner's Dictionary (2024) definisce il gameplay come "le caratteristiche di un gioco per computer, come la sua



storia o il modo in cui viene giocato, piuttosto che le immagini o i suoni che utilizza". Technopedia collega il gameplay all'esperienza complessiva del giocatore nel gioco, comprese le regole, la trama, gli obiettivi del gioco e il modo in cui raggiungerli.

I giochi cooperativi o di coalizione sono un tipo di gioco in cui i giocatori collaborano online o offline per raggiungere un obiettivo comune. In questi giochi, la competizione individuale è ridotta e vengono enfatizzate le abilità di squadra e la socializzazione. Nel mondo degli affari o in ambito educativo, i giochi cooperativi possono essere utilizzati come esercizi di team building o strumenti educativi.

Un gioco semi-cooperativo è un gioco in cui i giocatori devono sia cooperare che competere tra loro per raggiungere un obiettivo comune. Affinché un gioco sia considerato semi-cooperativo, deve esistere la possibilità che alcuni o tutti i giocatori possano vincere, oppure che nessuno vinca.

I giochi di enigmistica sono giochi in cui i giocatori devono risolvere un problema per passare al livello successivo o per terminare il gioco. I rompicapo in genere richiedono ai giocatori di riordinare pezzi di informazioni secondo uno schema logico per raggiungere una soluzione. Le escape room, i giochi di mistero e i giochi di deduzione sono tutti tipi di puzzle game.

I giochi di deduzione sono giochi da tavolo che richiedono ai giocatori di applicare le loro abilità di ragionamento deduttivo per identificare il colpevole, come nel caso di un mistero di omicidio o di un altro crimine. I giochi di mistero sono in genere caratterizzati da una trama con un mistero o un enigma che i giocatori devono risolvere, come ad esempio i giochi "Chi è stato".

I giochi manageriali e di gestione delle risorse prevedono la gestione di una certa entità attraverso la raccolta, il monitoraggio e lo sfruttamento delle risorse. I giocatori hanno spesso informazioni incomplete sul mondo di gioco e devono prendere decisioni basate su conoscenze limitate. Esempi di giochi manageriali e di gestione delle risorse sono i giochi di costruzione di città e le simulazioni aziendali.



Nei giochi di narrazione più giocatori collaborano per creare spontaneamente una storia. Ogni giocatore controlla uno o più personaggi e descrive le loro azioni in dettaglio.

I giochi di ruolo sono un sottogenere di giochi di narrazione che in genere prevedono lo sviluppo del personaggio, il miglioramento delle abilità e una trama.

I giochi di strategia astratti sono giochi da tavolo che non hanno un tema o una storia specifica. Si basano sulle loro regole e meccaniche per fornire un'esperienza di gioco coinvolgente e stimolante. Gli scacchi sono un esempio di gioco di strategia astratto. Sebbene i giochi di strategia astratti tendano ad avere regole più semplici rispetto ai giochi a tema, possono essere altrettanto coinvolgenti e stimolanti dal punto di vista intellettuale.

Apprendimento basato sul gioco

Il contesto del gioco è simile a quello dell'apprendimento, coinvolgendo aspetti cognitivi, affettivi, motivazionali e socioculturali, insieme a divertenti attività di problem solving guidate da regole di gioco (Plass et al., 2015; de Carvalho & Coelho, 2022). I metodi educativi tradizionali spesso prevedono metodi di apprendimento prevalentemente passivi, in cui i discenti si limitano ad ascoltare i formatori senza applicare attivamente le proprie conoscenze o sperimentare. Sebbene efficaci nei modelli educativi precedenti, la ricerca indica che gli studenti tendono a perdere la concentrazione in questi ambienti. Al contrario, l'apprendimento basato sui giochi (GBL) promuove l'apprendimento attivo, consentendo agli studenti di costruire la conoscenza in modo indipendente (Foster & Shah, 2021) e di applicarla praticamente. Le narrazioni coinvolgenti e le sfide presentate nei giochi migliorano l'esperienza di apprendimento, favorendo un profondo coinvolgimento mentale (Agarwal et al., 2020; de Carvalho & Coelho, 2022).

I giochi supportano molteplici aspetti del processo di apprendimento (Pivec, 2017):

- Incoraggiare l'integrazione di conoscenze provenienti da campi diversi.
- Richiedono capacità decisionali e di risoluzione dei problemi.
- Valutare i risultati in base alle decisioni e alle azioni.
- Promuovere la collaborazione e la negoziazione, migliorare le competenze sociali e le soft skills.

Inoltre, i giochi offrono un senso di libertà sia agli studenti che ai formatori (Osterweil & Klopfer, 2011), compresa la libertà di fallire, di incarnare identità diverse, di sperimentare e di sforzarsi.



Di conseguenza, si osservano miglioramenti significativi nell'impegno, nella comprensione e nella conservazione a lungo termine degli studenti.

Fallimento aggraziato

L'apprendimento basato sui giochi consente di tollerare i fallimenti; piuttosto che descriverli come un risultato indesiderato, i fallimenti sono previsti e talvolta necessari nel processo di apprendimento (Kapur, 2008; Kapur & Bielaczyc, 2012; Plass et al., 2010). Questa caratteristica dell'apprendimento basato sui giochi potrebbe essere utile in un gioco che affronta temi delicati come l'autoregolazione emotiva e la resilienza. La riduzione delle conseguenze del fallimento nei giochi incoraggia l'assunzione di rischi, la sperimentazione e l'esplorazione (Hoffman & Nadelson, 2010). I giochi offrono anche opportunità di apprendimento autoregolato durante il gioco, in cui il giocatore esegue strategie di definizione degli obiettivi, monitoraggio del loro raggiungimento e valutazione dell'efficacia delle strategie utilizzate per raggiungere l'obiettivo prefissato (Barab et al., 2009; Kim et al., 2009).

Gamification o GBL?

È fondamentale distinguere la gamification dall'apprendimento basato sui giochi (GBL), poiché attualmente sono ampiamente utilizzati. Più precisamente:

- La gamification prevede l'integrazione di elementi di gioco in contesti/sistemi non di gioco per motivare e coinvolgere gli studenti (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014). In altre parole, potrebbe essere l'uso di meccaniche, estetica e ricompense simili a quelle dei giochi per coinvolgere le persone, motivare all'azione e risolvere i problemi (McGonigal, 2011). Utilizzando la gamification, gli educatori possono migliorare il coinvolgimento e la motivazione degli utenti/apprendenti (Zichermann & Cunningham, 2011).
- L'apprendimento basato sui giochi (GBL) rappresenta un paradigma educativo innovativo che utilizza i giochi per trasferire l'apprendimento, dove il gioco stesso funge da lezione (Tan et al., 2007).

Di seguito è riportata una tabella con le differenze e i punti in comune tra GBL e gamification.

Caratteristica	Apprendimento basato sul gioco	Gamification
Scopo	Per migliorare l'apprendimento e l'impegno in un ambiente strutturato e	Aumentare la motivazione e il coinvolgimento in contesti diversi dal



	orientato agli obiettivi (Tan, et al., 2007).	gioco (Zichermann & Cunningham, 2011).
Nucleo	Giochi progettati principalmente per l'apprendimento (Foster & Shah, 2021).	Elementi di gioco inseriti in contesti non di gioco (Deterding, et al., 2011).
Approccio all'apprendimento	Immersivo, interattivo ed esperienziale (Salen & Zimmerman, 2004).	Incorpora meccaniche di gioco, come punti, badge e classifiche (McGonigal, 2011).
Risultati dell'apprendimento	Comprensione concettuale, capacità di risolvere i problemi e conservazione delle conoscenze (Plass, et al., 2015).	Miglioramento dell'impegno, della motivazione e del completamento dei compiti (Hamari, et al., 2014).
Applicazioni	Istruzione, formazione, assistenza sanitaria e sviluppo personale (de Carvalho & Coelho, 2022).	Marketing, produttività e fedeltà dei clienti (Nicholson, 2014).

Che cos'è il game design? Definizioni e termini di base

Il game design è l'arte di creare giochi. È una disciplina complessa e sfaccettata che si avvale di un'ampia gamma di competenze e conoscenze, tra cui creatività, risoluzione dei problemi, matematica, psicologia e tecnologia. Comporta una serie di fasi tipicamente iterative, che possono essere ripetute durante lo sviluppo del gioco prima di arrivare alla sua forma finale.

1. Sviluppo del concetto

Per iniziare a progettare un gioco, il primo passo è creare un concetto chiaro e conciso (Clark & Mayer, 2013). Ciò comporta la determinazione del genere, del tema, del pubblico di riferimento e delle meccaniche di gioco fondamentali del gioco. L'idea costituisce la base per il resto del processo di progettazione (Prensky, 2001).

2. Documento di progettazione del gioco

Dopo aver definito il concetto, viene creato un documento di progettazione del gioco (GDD) (Deterding et al., 2011). Questo documento completo delinea l'intero progetto del gioco, compresi il concetto, le meccaniche, la storia, i personaggi, l'arco narrativo, lo stile artistico e l'audio. Il GDD funge da modello per il team di sviluppo, assicurando che tutti siano allineati (Gee, 2003).

3. Prototipazione

La creazione di piccole versioni giocabili del gioco per testare e perfezionare il progetto è un aspetto cruciale del processo di progettazione del gioco, noto come prototipazione (Clark &



Mayer, 2013). Grazie alla prototipazione, il team di progettazione può individuare e risolvere i problemi in una fase iniziale, risparmiando tempo e risorse nel lungo periodo (Prensky, 2001).

4. Sviluppo

Dopo aver finalizzato il progetto, il gioco viene sviluppato in un prodotto completo (Deterding et al., 2011). Questo processo comprende la codifica del gioco, la creazione delle risorse artistiche e audio e un test approfondito per garantire che il gioco sia privo di bug e piacevole da giocare.

5. Test e iterazione

È importante condurre test e iterazioni in ogni fase del processo di sviluppo del gioco. Il team di sviluppo e i potenziali giocatori testano regolarmente il gioco per individuare e risolvere i bug che si presentano, per perfezionare le meccaniche di gioco e migliorare l'esperienza complessiva (Gee, 2003).

6. Distribuzione

Dopo aver completato il processo di sviluppo del gioco, la fase successiva consiste nel distribuire il gioco sulle piattaforme desiderate, come indicato da Clark e Mayer (2013); il processo di distribuzione comprende la pubblicazione del gioco nei negozi digitali, il confezionamento per il rilascio fisico e la promozione al pubblico (Prensky, 2001).

7. Supporto post-rilascio

I giochi possono continuare a ricevere aggiornamenti e miglioramenti anche dopo il loro rilascio (Deterding et al., 2011). Gli sviluppatori spesso lo fanno per correggere bug, includere nuove funzionalità o rendere il gameplay più equilibrato.

La metodologia di game design in 21 fasi di Duke e Geurts

Duke e Geurts (2004) hanno sviluppato una sequenza di 21 fasi per lo sviluppo e l'implementazione di esercizi di policy: un tipo speciale di simulazione di gioco progettata insieme agli stakeholder.

Secondo Duke e Geurts (2004), una simulazione di gioco è un tipo speciale di modello che utilizza tecniche di gioco per modellare e simulare un sistema. Una simulazione di gioco è un modello operativo di un sistema reale in cui gli attori assumono ruoli che ricreano parzialmente



il comportamento del sistema. I giocatori si impegnano in una serie di azioni per raggiungere obiettivi all'interno di un'ambientazione teorica restrittiva e talvolta astratta che contiene numerose sfide.

Dal primo libro di Duke del 1974, il suo lavoro si è concentrato sull'approccio scientifico alla simulazione di gioco. Duke e Geurts (2004) hanno dettagliato le 21 fasi nel loro libro, fornendo suggerimenti e raccomandazioni per le pratiche ottimali. Il loro approccio sottolinea l'importanza di utilizzare le teorie e le pratiche di modellazione della psicologia sociale e della sociologia quando discutono la loro metodologia. Secondo Duke e Geurts (2004), l'esercizio politico è un'astrazione della realtà e "dovrebbe servire come modello valido ed efficiente di un ambiente complesso ai fini della comunicazione" (p. 255). È essenziale cogliere gli aspetti centrali del problema nell'esercizio, mantenendo la presentazione semplice e concisa. Troppi dettagli o una presentazione complicata possono causare confusione invece di fornire chiarezza. Il processo in 21 fasi, se seguito fedelmente, fornisce una base chiara e logica per catturare l'essenza dell'ambiente problematico e tradurla in un esercizio appropriato. Questo modello di progettazione dei giochi è un processo replicabile e disciplinato per guidare lo sviluppo e l'uso dei giochi politici (Duke & Geurts, 2004). Il team di progettazione può procedere sistematicamente attraverso ventuno fasi distinte, consentendo al cliente di seguire i progressi del lavoro durante l'intero sforzo di progettazione e di determinare se il prodotto soddisfa le specifiche iniziali. Il processo passo dopo passo dirige una sequenza di attività che comprende la formulazione della situazione iniziale, la presentazione del contesto e del problema e lo sviluppo di uno schema (presentazione visiva di un sistema), l'articolazione di un modello concettuale, la progettazione, la costruzione, l'esecuzione di un esercizio di gioco e la cattura delle intuizioni che emergono.

Sequenza di 21 passi per la progettazione di giochi di Duke & Geurts (2004)

Fase I. Preparare il progetto - Completare le operazioni preliminari essenziali

Fase 1. Impostazione amministrativa - Organizzare il progetto.

Fase 2. Definire il macroproblema - Cosa spinge a fare questo esercizio?

Fase 3. Definire gli obiettivi del progetto - Quali sono gli obiettivi principali?

Fase 4. Matrice obiettivi del progetto/metodi impiegati - È appropriato un gioco?

Fase 5. Specifiche - Vincoli e aspettative.



Fase II. Chiarire il problema - Definire l'obiettivo e l'ambito di applicazione.

Fase 6. Definizione del sistema - Contenuto, confini, interrelazioni.

Fase 7. Visualizzazione del sistema - Creare una mappa cognitiva lucida.

Fase 8. Negoziare l'obiettivo e la portata con il cliente - stabilire un obiettivo chiaro.

**Fase III. Progettazione dell'esercitazione politica - Creazione di un progetto per l'esercitazione**

Fase 9. Matrice dei componenti del sistema/elementi di gioco - Un modello di un modello.

Fase 10. Definizione degli elementi di gioco - Descrivete ogni modulo.

Passo 11. Repertorio di tecniche - Non reinventate la ruota.

Fase 12. Selezionare un formato per l'esercizio - Quale stile è appropriato per questo cliente?

Fase 13. Relazione concettuale - Documentazione dei disegni di lavoro.

**Fase IV. Sviluppare l'esercizio - completare la regola dei dieci test.**

Fase 14. Costruire, testare e modificare un prototipo di esercizio - Mettere insieme i pezzi.

Fase 15. Valutazione tecnica - Garantire uno strumento efficiente ed efficace.

Fase 16. Progettazione grafica e stampa: sviluppare una presentazione professionale.

**Fase V. Implementazione - Assicurare il corretto utilizzo da parte del cliente.**

Fase 17. Integrare l'esercizio nell'ambiente del cliente - renderlo adatto.

Fase 18. Facilitare l'esercizio - Utilizzo pratico da parte del cliente.

Fase 19. Diffusione - Consegnare l'esercizio di policy al cliente.

Passo 20. Problemi etici e legali - Proteggere il cliente e i progettisti.

Fase 21. Relazione finale al cliente - Assicurare una chiusura adeguata.

Meccanica, Dinamica, Estetica (MDA) per la progettazione di videogiochi

Il framework MDA per il game design è un modello concettuale sviluppato da Hunicke, LeBlanc e Ryan nel 2004. È stato insegnato per la prima volta come parte del Game Design and Tuning Workshop durante la Game Developers Conference, San Jose 2001-2004. Si tratta di una struttura in tre parti che suddivide gli elementi di un gioco in tre categorie: Meccanica, Dinamica ed Estetica e cerca di colmare il divario tra progettazione, sviluppo e ricerca sui giochi.

Le meccaniche si riferiscono agli elementi nascosti dei giochi, come gli algoritmi e le regole delle strutture dati. In altre parole, le meccaniche possono essere considerate gli elementi



costitutivi che permettono ai giocatori di interagire con il mondo di gioco e di sperimentare le sue sfide. Le meccaniche definiscono l'impostazione del gioco, le azioni che i giocatori possono compiere, le condizioni di vittoria, il sistema di punti, le possibili interazioni tra i giocatori, ecc. Le meccaniche, in combinazione con la dinamica e l'estetica, possono aumentare o diminuire il piacere e il coinvolgimento complessivo dell'esperienza di gioco.

Le dinamiche sono una delle caratteristiche più importanti del game design e sono strettamente legate al gameplay. Si riferisce alle parti del gioco che sono comprensibili e visualizzabili dai giocatori e sono associate ai processi e ai comportamenti che emergono durante l'esperienza di gioco. In breve, le dinamiche descrivono come le meccaniche agiscono sui giocatori.

L'estetica di un gioco può essere definita come le risposte emotive evocate dal giocatore durante il gioco. Sono gli elementi che rendono un gioco piacevole da giocare e che fanno sì che i giocatori vogliano tornare a giocare. Alcuni esempi di estetica del gioco sono lo stile artistico, il design del suono, la narrazione e il contesto, la sfida e la sensazione di realizzazione che il gioco suscita.

Riassumendo, il quadro MDA è un percorso che va dalle regole del gioco (meccaniche) al sistema di attività che si realizzano (dinamiche) durante il gioco, per concludere con le sensazioni dei giocatori (estetica). È un utile strumento di inquadramento per i progettisti di giochi perché fornisce un modo completo di pensare ai diversi elementi di un gioco. Comprendendo la relazione tra meccanica, dinamica ed estetica, i progettisti possono creare giochi divertenti, coinvolgenti e stimolanti.

Quadro MDA riformulato (Silveira Duarte, 2015).

Nel 2018, Sebastian Deterding e colleghi hanno proposto un quadro MDA riformulato nel loro articolo "From Game Design Elements to Gamefulness: A Conceptual Framework for Describing and Designing Gamified Experiences". Il quadro MDA riformulato è simile al quadro MDA originale, ma con alcune differenze fondamentali:

- **Gameplay:** Il quadro MDA riformulato sostituisce il termine "meccanica" con il termine "gameplay". Il gameplay è definito come "l'esperienza di gioco".



- **Implementazione e gioco emergente:** Il quadro MDA riformulato separa le "dinamiche" in due categorie: "implementazione" e "gameplay emergente". L'implementazione si riferisce alle modalità specifiche di attuazione delle meccaniche di gioco, mentre il gameplay emergente si riferisce ai modelli e alle tendenze che emergono dalle interazioni tra il giocatore e le meccaniche di gioco.
- **Feedback:** Il quadro MDA riformulato aggiunge una nuova categoria chiamata "feedback". Il feedback è definito come "qualsiasi informazione che il gioco fornisce al giocatore sulle sue azioni".

Giochi di simulazione nell'assistenza sanitaria

L'uso dei giochi di simulazione sta diventando sempre più comune nell'educazione e nella formazione sanitaria e sociale. Questo uso crescente e la popolarità possono essere attribuiti alla gamma di contributi che i giochi di simulazione possono dare all'apprendimento e al miglioramento delle competenze attraverso il coinvolgimento dei discenti in esperienze. Questi possono includere aree come il processo decisionale, le abilità interpersonali e le competenze cliniche, oltre a contribuire all'apprendimento attivo, a fornire feedback e a sviluppare le capacità di gestione dello stress. Inoltre, i giochi di simulazione possono essere più efficaci dal punto di vista dei costi rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali, in quanto possono essere utilizzati ripetutamente con diversi gruppi di studenti/apprendisti. Grazie a questi vantaggi, i giochi di simulazione stanno diventando uno strumento sempre più popolare nell'istruzione e nella formazione sanitaria.



RIFERIMENTI

- Agarwal, R., Schuurmans, D. e Norouzi, M. (2020, novembre). Una prospettiva ottimistica sull'apprendimento per rinforzo offline. In International Conference on Machine Learning (pp. 104-114). PMLR.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. e Schweizer, S. (2010). Strategie di regolazione delle emozioni nella psicopatologia: Una revisione meta-analitica. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Barab, S. A., Ingram-Goble, A. e Warren, S. (2009). Spazi di gioco concettuali. In *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 989-1009). IGI Global.
- Bolton, G. (2010). *Scrittura della pratica riflessiva e sviluppo professionale*. Londra: Sage.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Strategie di regolazione delle emozioni nella vita quotidiana: Mindfulness, rivalutazione cognitiva e soppressione delle emozioni. *Terapia cognitivo-comportamentale*, 46(2), 91-113.
- Brown, R. P. e Gerbarg, P. L. (2009). Respirazione yoga, meditazione e longevità. *Annali dell'Accademia delle Scienze di New York*, 1172(1), 54-62.
- Cheristanidis, S., Kavvadas, D., Moustaklis, D., Kyriakidou, E., Batzou, D., Sidiropoulos, E., & Papamitsou, T. (2021). Distress psicologico negli operatori sanitari di base durante la pandemia COVID-19 in Grecia. *Acta Medica Academica*, 50(2).
- Clark, D. e Mayer, R. E. (2013). *E-learning e scienza dell'istruzione* (3a ed.). John Wiley & Sons.
- Connor, K. M. e Davidson, J. R. T. (2003). Sviluppo di una nuova scala di resilienza: La Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depressione e ansia*, 18, 76-82.
- Cunningham, M. (2004). Insegnare agli assistenti sociali il trauma riducendo i rischi di traumatizzazione vicaria in classe. *Journal of Social Work Education*, 40, 305-307.
- DasGupta, S. e Charon, R. (2004). Narrazioni personali di malattia: usare la scrittura riflessiva per insegnare l'empatia. *Medicina accademica*, 79 (4), 351-356.
- de Carvalho, C.V., & Coelho, A. (2022). Apprendimento basato sui giochi, gamification nell'istruzione e giochi seri", *Computers*, 11(3), p. 36. doi:10.3390/computers11030036.
- Dede, C. (2009). Ambienti di apprendimento immersivi: Una panoramica. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed., pp. 43-64). Routledge.



- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L. E., O'Hara, K. e Dixon, D. (2011). Gamification: Usare elementi di game-design in contesti non di gioco. In CHI '11 extended abstracts on human factors in computing systems (pp. 2425-2428). ACM.
- Duke, R. D. e Geurts, J. (2004). Giochi politici per la gestione strategica. Edward, K., & Herculinsky, G. (2007). Il burnout nell'infermiere: apprendere comportamenti resilienti. *British Journal of Nursing*, 16 (4), 240-242.
- El-Sayed, S. H., El-Zeiny, H. H. A., & Adeyemo, D. A. (2014). Relazione tra stress lavorativo, intelligenza emotiva e autoefficacia tra i membri della facoltà di infermieristica dell'Università di Zagazig, Egitto. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(4), 183.
- Elshaer, N. S. M., Moustafa, M. S. A., Aiad, M. W., & Ramadan, M. I. E. (2018). Stress lavorativo e sindrome da burnout tra gli operatori sanitari dell'assistenza critica. *Alexandria Journal of Medicine*, 54(3), 273-277.
- Embriaco, N., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Pochard, F. e Azoulay, E. (2007). La sindrome del burnout tra gli operatori sanitari dell'assistenza critica. *Current opinion in critical care*, 13(5), 482-488.
- Ernst, G., Franke, A. e Franzkowiak, P. (2022): Stress e Stressbewältigung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) doi:10.17623/BZGA: Q4-i118-2.0.
- Esmaeeli, M. A., Ahadi, H., Delavar, A. e Shafei-abadi, A. (2007). Effetti della formazione sui fattori di intelligenza emotiva sul miglioramento della salute mentale. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 13(2), 158-165.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dinamiche di un incontro stressante: valutazione cognitiva, coping e risultati dell'incontro. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992.
- Foster, A., & Shah, M. (2021). (PDF) fondamenti di apprendimento basato sul gioco (EDLT541) - researchgate, Researchgate. Disponibile all'indirizzo: https://www.researchgate.net/publication/355479405_Foundations_in_Game-Based_Learning_EDLT541 (Accesso: 15 gennaio 2024).
- Foster, K. e McKenzie, H. (2012). Approcci educativi per migliorare l'intelligenza emotiva. In *Intelligenza emotiva nell'assistenza sanitaria e sociale: A Guide For Improving Human Relationships* (ed. J. Hurley e P. Linsley). Londra: Radcliffe Publishing.
- Foureur, M., Besley, K., Burton, G., Yu, N., & Crisp, J. (2013). Migliorare la resilienza di infermieri e ostetriche: pilota di un programma basato sulla mindfulness per



- umentare la salute, il senso di coerenza e diminuire depressione, ansia e stress. *Contemp Nurse*. 2013 [Epub ahead of print].
- Freudenberger, Herbert J. (1974). Il burn-out del personale. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159.
- Gair, S. (2011). Creare spazi per la riflessione critica nell'educazione al lavoro sociale: imparare da un progetto di empatia in classe. *Reflective Practice*, 12, 791-802.
- Gee, J. P. (2003). Cosa hanno da insegnarci i videogiochi sull'apprendimento e l'alfabetizzazione. Palgrave Macmillan.
- Gillebaart, M. (2018). La definizione "operativa" di autocontrollo. *Frontiere della psicologia*, 9, 1231.
- Goleman, D. e Cherniss, C. (2001). L'ambiente di lavoro emotivamente intelligente; come selezionare, misurare e migliorare l'intelligenza emotiva nei gruppi e nelle organizzazioni. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grant, L., Kinman, G. e Alexander, K. (2014). Perché si parla tanto di emozioni? Sviluppare l'intelligenza emotiva negli studenti di lavoro sociale. *Social Work Education*, 33(7), 874-889.
- Gross, J. J. (1998). Regolazione delle emozioni focalizzata sull'antecedente e sulla risposta: Conseguenze divergenti per l'esperienza, l'espressione e la fisiologia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224 -237.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Conferenza su cognizione ed emozioni alla Preconferenza sull'Emozione 2010 della SPSP: Generazione e regolazione delle emozioni: Una distinzione che dovremmo fare (con attenzione). *Cognition & emotion*, 25(5), 765-781.
- Guttman, P. (2023). Rappresentazione visiva del modello transazionale dello stress di Lazarus. Disponibile all'indirizzo:
https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_appraisal#/media/File:Transactional_Model_of_Stress_and_Coping_-_Richard_Lazarus.svg (Accesso: 19 febbraio 2024).
- Gyllensten, K. e Palmer, S. (2005). Il coaching può ridurre lo stress sul posto di lavoro? *The Coaching Psychologist*, 1 (1), 15-17.
- Hamari, J., Koivisto, J. e Sarsa, H. (2014). La gamification funziona? Una revisione della letteratura degli studi empirici sui sistemi gamificati. In *Giochi e mondi virtuali per applicazioni serie* (pp. 1-22). Springer International Publishing.



- Hartfiel, N., Havenhand, J., Khalsa, S. B., Clarke, G., & Krayner, A. (2011). L'efficacia dello yoga per il miglioramento del benessere e della resilienza allo stress sul posto di lavoro. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 70-76.
- Hinske, S., Lampe, M., Magerkurth, C., & Röcker, C. (2007). Classificare i giochi pervasivi: sul pervasive computing e la realtà mista. *Concepts and technologies for pervasive games-a reader for pervasive gaming research*, 1(20), 1-20.
- Hodges, H., Keeley, A. e Troyan, P. (2008). La resilienza professionale negli infermieri per acuti preparati al baccalaureato: primi passi. *Nursing Education Perspectives*, 29 (2), 80-89.
- Hoffman, B. e Nadelson, L. (2010). Impegno motivazionale e videogiochi: Uno studio con metodi misti. *Educational Technology Research and Development*, 58, 245-270.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R. R., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Sì, ma sono felici? Effetti dell'autocontrollo del tratto sul benessere affettivo e sulla soddisfazione di vita. *Journal of personality*, 82(4), 265-277.
- Hülshager, U., Alberts, H., Feinholdt, A., & Lang, J. (2013). Benefici della mindfulness sul lavoro: il ruolo della mindfulness nella regolazione delle emozioni, nell'esaurimento emotivo e nella soddisfazione lavorativa. *Journal of Applied Psychology*, 98 (2), 310-25.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. J. e Ryan, M. L. (2004). Immersione nei giochi: Un approccio formale. In *Proceedings of the 2004 Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 195-202). ACM.
- Hurley, J. e Linsley, P. (2012). *Intelligenza emotiva nell'assistenza sanitaria e sociale: una guida per migliorare le relazioni umane*. Londra: Radcliffe Publishing.
- Jackson, D., Firtko, A. e Edenborough, M. (2007). La resilienza personale come strategia per sopravvivere e prosperare di fronte alle avversità sul posto di lavoro: una revisione della letteratura. *Journal of advanced nursing*, 60(1), 1-9.
- Jackson-Koku, G., & Grime, P. (2019). Regolazione delle emozioni e burnout nei medici: una revisione sistematica. *Medicina del lavoro*, 69(1), 9-21.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Interventi basati sulla mindfulness nel contesto: passato, presente e futuro. *Psicologia clinica: Science and Practice*, 10 (2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Ovunque tu vada, lì sei*. Londra: Piatkus Books.



- Kadović, M., Mikšić, Š., & Lovrić, R. (2022). La capacità di regolazione e controllo delle emozioni come predittore di stress negli operatori sanitari. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 541.
- Kapur, M. (2008) "Productive Failure", *Cognition and Instruction*, 26(3), pp. 379-424. doi: 10.1080/07370000802212669.
- Kapur, M., & Bielaczyc, K. (2012). Designing for Productive Failure", *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), pp. 45-83. doi: 10.1080/10508406.2011.591717.
- Kersting, K. (2013). *Coolout in der Pflege. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung*: Mabuse-Verlag.
- Kharatzadeh, H., Alavi, M., Mohammadi, A., Visentin, D. e Cleary, M. (2020). Formazione sulla regolazione emotiva per infermieri di terapia intensiva e critica. *Nursing & Health Sciences*. doi:10.1111/nhs.12679.
- Khouri, M., Lassri, D. e Cohen, N. (2022). Il burnout lavorativo tra gli operatori sanitari israeliani durante i primi mesi della pandemia COVID-19: Il ruolo delle strategie di regolazione delle emozioni e del disagio psicologico. *PLoS One*, 17(3), e0265659.
- Kim, B., Park, H. e Baek, Y. (2009). Non solo divertimento, ma anche strategie serie: L'uso di strategie metacognitive nell'apprendimento basato sui giochi. *Computers & Education*, 52(4), 800-810.
- Kim, S. R., & Lee, S. M. (2018). Studenti universitari resilienti nella transizione scuola-lavoro. *International Journal of Stress Management*, 25(2), 195-207.
- Klabbers, J. H. G. (2018). Sull'architettura della scienza dei giochi. *Simulation & Gaming*, 49(3), 207-245. <https://doi.org/10.1177/1046878118762534>
- Kleinginna Jr, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). Un elenco categorizzato di definizioni di emozioni, con suggerimenti per una definizione consensuale. *Motivazione ed emozione*, 5(4), 345-379.
- Klopfer, E., Osterweil, S. e Salen, K. (2009). *I giochi per l'apprendimento: un passo avanti*. Cambridge, MA: The Education Arcade.
- Kobasa, S. C. (1979). Eventi di vita stressanti, personalità e salute: Un'indagine sulla durezza. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B., Mooney, C. J., & Quill, T. E. (2009). Associazione di un programma educativo sulla comunicazione consapevole con il burnout, l'empatia e gli atteggiamenti dei medici di base. *Jama*, 302(12), 1284-1293.



- Kriz, W. (2009). Planspiel. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 558-578). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_27
- Kriz, W. & Manahl, W. (2016). Progettazione di giochi di simulazione per la formazione sulla gestione dei sistemi. In S. Schwägele, B. Zürn, D. Bartschat & F. Trautwein (Hrsg.), *ZMS-Schriftenreihe: Band 8. Planspiele - Vernetzung gestalten: Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele für morgen* (S. 69-92). Libri su richiesta.
- Lazarus, R. S. e Folkman, S. (1984). *Stress, valutazione e coping*. Casa editrice Springer.
- Loizzo, J. J. (2018). Le pratiche contemplative incarnate possono accelerare la formazione alla resilienza e il recupero dai traumi? *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 134.
- Lyons, J. (1991). Strategie per valutare il potenziale di adattamento positivo dopo un trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 4, 93-111.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. e Leiter, M. P. (2001). Il burnout lavorativo. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competenza e resilienza nello sviluppo. *Annali dell'Accademia delle Scienze di New York* 1094, 13-27.
- McGonigal, J. (2011). *La realtà è rotta: Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Penguin Random House.
- Dizionario Merriam-Webster. Disponibile all'indirizzo: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interdisciplinary> (consultato il 15 gennaio 2024).
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Strategie di regolazione cognitiva delle emozioni che contribuiscono alla resilienza in pazienti con depressione e/o ansia. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- Napoli, M. e Bonifas, R. (2011). Dalla teoria alla cura empatica di sé: creare una classe mindful per gli studenti di lavoro sociale. *Social Work Education*, 30 (6), 635-649.
- Nicholson, S. (2014). Gamification: Breve storia di una parola d'ordine. *Giochi e cultura*, 9(2), 121-136.
- Nooryan, K., Gasparyan, K., Sharif, F., & Zoladi, M. (2012). Controllo dell'ansia in medici e infermieri che lavorano in unità di terapia intensiva utilizzando gli item di intelligenza emotiva come strumento di gestione dell'ansia in Iran. *International Journal of General Medicine*, 5-10.
- Osterweil, S. e Klopfer, E. (2011). I giochi sono un gioco da ragazzi?



Dizionario Oxford Learner's Dictionary. Disponibile all'indirizzo:

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gameplay?q=gameplay> (Accesso: 15 gennaio 2024).

Pivec, M. (2017). L'11ª Conferenza europea sull'apprendimento basato sui giochi.

Plass, J. L., Perlin, K. e Nordlinger, J. (2010, marzo). L'istituto dei giochi per l'apprendimento: Ricerca sui modelli di progettazione per giochi educativi efficaci. In Game Developers Conference, San Francisco, CA.

Plass, J.L., Homer, B.D., & Kinzer, C.K. (2015). Fondamenti dell'apprendimento basato sul gioco", *Psicologo dell'educazione*, 50(4), pp. 258-283.

Prensky, M. (2001). Apprendimento basato sul gioco digitale. *Computers in Entertainment*, 1(1), 21-36.

Reeves, T. J., Dyer, N. L., Borden, S., Dusek, J. A., & Khalsa, S. B. S. (2022). "Making it okay": professionisti in ambienti ad alto stress costruiscono la loro comprensione dell'impatto di un ritiro a base di yoga progettato per costruire la resilienza. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), 2025640.

Rieber, L. P. (1996). Considerare seriamente il gioco: Progettare ambienti di apprendimento interattivi basati sulla fusione di divertimento e istruzione. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 267-281.

Rutter, M. (1985). La resilienza di fronte alle avversità: Fattori protettivi e resistenza ai disturbi psichiatrici. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Salen, K. e Zimmerman, E. (2004). *Le regole del gioco: Fondamenti di game design*. MIT Press.

Scharnhorst, J. (2010). Resilienzforschung in Theorie und Praxis Individuelle Widerstandskraft - eine notwendige Kernkompetenz? *Personalführung*, 34-41.

Scherer, K. R. (2009). L'architettura dinamica delle emozioni: Prove a favore del modello di processo a componenti. *Cognizione ed emozione*, 23(7), 1307-1351.

Sergeant, J. e Laws-Chapman, C. (2012). Creare una cultura positiva sul posto di lavoro. *Nursing Management*, 18 (9), 14-19.

Shapiro, S.L., Brown, K. e Biegel, G.M. (2007). Insegnare la cura di sé ai caregiver: effetti della riduzione dello stress basata sulla mindfulness sulla salute mentale dei terapeuti in formazione. *Training and Education in Professional Psychology*, 1 (2), 105-115.



- Short, E., Kinman, G., & Baker, S. (2010). Valutazione dell'impatto di un intervento di peer coaching sul benessere degli studenti di psicologia. *International Coaching Psychology Review*, 5 (1), 29-37.
- Sicart, M. (2008). Definire le meccaniche di gioco. *Studi sui giochi*, 8(2), 1-14.
- Siemer, M., Mauss, I. e Gross, J. J. (2007). Stessa situazione - emozioni diverse: come le valutazioni danno forma alle nostre emozioni. *Emotion*, 7(3), 592.
- Silveira Duarte, L. C. (2015, 3 febbraio). Rivisitazione del quadro MDA. <https://www.gamedeveloper.com/design/revisiting-the-mda-framework>
- Tan, P. H., Ling, S. W., & Ting, C. Y. (2007, settembre). Quadro di apprendimento adattativo basato sui giochi digitali. In *Proceedings of the 2nd international conference on Digital interactive media in entertainment and arts* (pp. 142-146).
- Techniker Krankenkasse (2021). Studi sulla salute. Pflegekräfte häufiger krank als andere Berufsgruppen. <https://www.tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/pflegekraefte-haeufiger-krank-als-andere-berufsgruppen-2128344?tkcm=ab> Stand 15.03.2023.
- Thomas, J.T., & Otis, M.D. (2010). Correlati intrapsichici della qualità di vita professionale: mindfulness, empatia e separazione emotiva. *Giornale della Società per il lavoro sociale e la ricerca*, 1 (2).
- Thompson, R. A. (1994). Regolazione delle emozioni: Un tema in cerca di definizione. *Monografie della Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- van der Werff, S. J., Elzinga, B. M., Smit, A. S., & van der Wee, N. J. (2017). Correlati cerebrali strutturali della resilienza allo stress traumatico negli agenti di polizia olandesi. *Psychoneuroendocrinology*, 85, 172-178.
- Winter, C. (2019). Emotionale Herausforderungen Auszubildender während der praktischen Pflegeausbildung: empirische Grundlegung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts. Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementare le meccaniche di gioco nelle applicazioni web e mobili*. O'Reilly Media.

