



**UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA**

**Corso di Laurea Magistrale in Scienze Infermieristiche e
Ostetriche**

**E-learning: prospettive per la didattica del
Corso di Laurea Magistrale in Scienze
Infermieristiche e Ostetriche dell'Università
Politecnica delle Marche**

Relatore:

Dott.ssa Tiziana Benedetti

Correlatore:

Dott.ssa Chiara Gatti

Tesi di Laurea Magistrale di:

Fabrizio Macharis

A.A. 2020/2021

INDICE

INTRODUZIONE.....	2
OBIETTIVI.....	12
MATERIALI E METODI.....	12
RISULTATI.....	16
DISCUSSIONE.....	45
CONCLUSIONI.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	48
ALLEGATI.....	52

INTRODUZIONE

Il 30-01-2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha dichiarato l'epidemia da Corona Virus Disease 2019 (COVID-19) un'emergenza di sanità pubblica di rilevanza internazionale. Il 31-01-2020 è stato dichiarato dal Consiglio dei ministri italiano, per 6 mesi, lo stato di emergenza nazionale. Il DPCM del 4 marzo 2020 ha disposto la sospensione dell'attività didattica in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle Università, indicando nella formazione a distanza (FAD) una possibile alternativa¹.

La formazione a distanza può essere definita come un "sistema di auto-istruzione sistematicamente organizzata in cui l'assistenza agli studenti, la presentazione dei materiali didattici e il raggiungimento e supervisione del successo da parte del discente, sono compiti perseguiti da una squadra di docenti, ognuno dei quali ha proprie responsabilità (...) mediante l'impiego di mezzi che possono coprire grandi intervalli spaziali"². Distinguiamo cinque generazioni di FAD³:

1) Prima generazione: Modello per corrispondenza

La formazione a distanza nasce nell'Ottocento in Inghilterra, Svezia e Germania. In particolare, nel 1843 Isaac Pitman fondò in Inghilterra la Phonographic Correspondence Society (la quale si svilupperà poi negli Isaac Pitman Correspondence Colleges). Egli adattò il suo sistema di stenografia al formato delle cartoline, le quali venivano spedite agli studenti attraverso il servizio postale, e rispedite al mittente per essere corrette. Nel 1856 Charles Frenchman Toussaint e German Gustav Langenscheidt fondarono a Berlino una scuola di lingue per corrispondenza. Nel 1898 H.S. Hermond, a Malmo (Svezia), avviò una formazione a distanza destinata a studenti che avevano abbandonato la scuola, ma che volevano continuare gli studi. Sempre nella seconda metà dell'Ottocento nacquero altre scuole a distanza in Scozia (Skerry College di Edimburgo, nel 1878), a Londra (Foulks Lynch Correspondence Tuition Service, nel 1884), a Cambridge (University Correspondence College, nel 1887), a Oxford (Diploma Correspondence College, nel 1894) e negli Stati Uniti d'America (Illinois Wesleyan College, nel 1874; University Extension Department della Chicago University, nel 1890). Nelle prime due decadi del Novecento la formazione a distanza cominciò ad introdursi in altri Paesi Europei e in Australia, dove venne inaugurato lo studio per corrispondenza su supervisione: si tratta di un'anticipazione della figura dell'attuale tutor, ossia di "un insegnante che non poteva, per forza di cose, essere competente in tutte le materie insegnate in un corso di studi, ma che assisteva costantemente gli allievi e costituiva una sorta d'interfaccia tra

l'organizzazione di supporto e i discenti"³. Per tutta la prima generazione della FAD, la trasmissione dei materiali didattici (esclusivamente in forma cartacea) avveniva grazie al servizio postale e prevaleva l'iniziativa privata non istituzionale, con finalità lucrative. L'utenza faceva spesso ricorso alla FAD per integrare la formazione scolastica obbligatoria. Studenti e docenti interagivano poco, era infatti prevista la sola compilazione, correzione e restituzione dei compiti assegnati.

2) Seconda generazione: Modello multimediale

La seconda generazione della FAD prende piede negli anni Sessanta e si distingue dalla prima per l'adozione di diversi canali mediali (multimedialità) audio e video, oppure di una varietà di materiali basati su di uno specifico medium (plurimedialità). Si cominciò quindi a sfruttare la televisione (questo medium permise di allargare il target grazie al suo carattere economico e alla sua larga diffusione geografica) e la radio. Nel 1976 con la tecnologia delle videocassette e del videoregistratore si fece un ulteriore salto di qualità. Infatti, si potevano registrare e rivedere a piacimento trasmissioni in differita (ossia in modalità asincrona), adattando lo studio al ritmo di ciascun studente. Altri canali di trasmissione che si aggiunsero in questo periodo furono il fax e il telefono. Naturalmente, malgrado l'adozione di questi nuovi media, non venne per questo abbandonato il vecchio ma pur sempre valido supporto cartaceo. Inoltre, il paradigma rimane invariato rispetto alla prima generazione, ossia una metodologia didattica perlopiù unidirezionale (docente → discente) di impronta comportamentista. Esponenti della seconda generazione sono la British Open University, nata nel 1967 (e dal 1969 autorizzata ad erogare titoli di studio legalmente riconosciuti), le trasmissioni televisive italiane "Una risposta per voi" (diretta dal professor Cutolo), "Passaporto" (di Jole Giannini), entrambe del 1954, "Telescuola" (1958), la quale permetteva l'ottenimento del diploma di scuola media professionale, e "Non è mai troppo tardi" (1960) del maestro Alberto Manzi, pensata per l'alfabetizzazione degli adulti.

3) Terza generazione: Modello di Teleapprendimento

A metà degli anni Novanta, con la terza generazione della FAD, è resa possibile la didattica in comunicazione sincrona grazie ai sistemi di teleconferenza. È anche l'epoca dell'avvento del personal computer, utilizzato per la creazione e la fruizione di materiali off-line, i quali mantengono l'impostazione unidirezionale della didattica. Un esempio di ente della terza generazione è la National Technological University, fondata nel 1985 in Colorado (USA), la quale, grazie alle tecnologie satellitari, riuscì a raggiungere un importante bacino di utenza e attualmente consiste di un consorzio di oltre cinquanta università americane.

4) Quarta generazione: Modello di apprendimento flessibile (E-learning)

Si tratta dell'online learning. Oltre agli strumenti delle generazioni precedenti, vengono sfruttate le potenzialità della rete Internet, la quale permette l'adozione di un nuovo paradigma didattico, ossia il costruttivismo (costruttivismo individuale, per cui il singolo studente può interagire con un'ampia gamma di strumenti didattici, e costruttivismo sociale, ossia di apprendimento collaborativo e di co-costruzione della conoscenza). Viene quindi resa possibile un'interazione bidirezionale docente ↔ discenti e discenti ↔ tutor, col formarsi di comunità d'apprendimento (learning communities). Un rappresentante della quarta generazione FAD è Sfera, la corporate University del Gruppo Enel, la quale dal 2001 eroga corsi e-learning ai dipendenti dell'azienda puntando su di un approccio centrato sullo studente (learner-centered). Per esempio, avvalendosi di speciali dispositivi di realtà virtuale (occhiali, guanti etc.), è possibile riprodurre situazioni di lavoro rischiose (interventi su linee di alta tensione etc.).

5) Quinta generazione: Modello di apprendimento flessibile intelligente

La quinta generazione della FAD è in diretta continuità con la quarta, nel senso che si propone di sfruttare al massimo le potenzialità di Internet. Si è verificato un importante abbattimento dei costi e si sono diversificate le modalità di interazione tra insegnanti e studenti, tra studenti e tutor e tra gli studenti stessi, grazie ad interfacce sempre più flessibili e adattabili alle varie esigenze didattiche (comunicazione sincrona, asincrona etc.). La crescente complessità degli strumenti tecnologici messi a disposizione della didattica rende necessaria la presenza di figure di riferimento quali i tutor, che siano di supporto agli studenti e agli insegnanti in caso di problemi nel loro utilizzo. Inoltre, un altro fattore da non sottovalutare è l'umanizzazione dell'e-learning, in modo che non crei troppa distanza emotiva tra il docente e la classe, ma sia vissuto al contrario come un'occasione di intensificare i rapporti umani tra tutti i componenti della rete di apprendimento. Un'eccellenza della quinta generazione è la University of Southern Queensland in Australia, la quale è diventata famosa per i corsi a distanza; la maggior parte dei suoi iscritti seguono infatti i corsi in FAD. Il modello su cui si basa la didattica è la comunicazione mediata da computer (CMC) in modalità asincrona. Questa modalità è di tipo uno-a-molti e consente, attraverso gruppi di discussione, la creazione di materiali didattici detti "oggetti intelligenti", poiché vengono immagazzinati in una banca dati accessibile da qualsiasi membro della learning community. È possibile ricercare argomenti attraverso parole chiave e chiedere l'intervento di un tutor o insegnante nel caso l'argomento desiderato non sia reperibile: questo permette l'elaborazione di nuovi oggetti intelligenti, a loro volta integrabili dal contributo di altri studenti. L'obiettivo dell'Università del Southern Queensland è creare un network di contenuti formativi dinamico, efficace, poco costoso e funzionante 24 ore su 24 e 7 giorni su 7.

Nell'ultimo decennio si sono diffusi i MOOC (Massive Open Online Courses), ossia corsi erogati online, accessibili da chiunque (anche migliaia di partecipanti) e gratuiti, pensati per lo studio universitario, per studenti lavoratori o per la formazione professionale permanente. In Italia alcune università hanno creato piattaforme interamente dedicate a MOOC, come ad esempio la piattaforma Federica dell'Università di Napoli Federico II, POK (Politecnico di Milano) e BOOK (Università di Bologna).

L'e-learning rappresenta la forma oggi più tecnologicamente avanzata di FAD e può essere definito come l'«uso di nuove tecnologie multimedia e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento mediante l'accesso a risorse e servizi e a collaborazioni e interscambi a grande distanza»⁴; il concetto di e-learning è quindi molto ampio, poiché si riferisce all'uso di qualsiasi media elettronico (Internet, Intranet, Extranet, diffusione satellitare, video/audio registrazioni, televisione interattiva, compact disc, DVD etc.) trasformato in strumento didattico, sia in modo esclusivo (e-learning puro), sia combinato con la didattica tradizionale. In questo ultimo caso si parla di blended learning (dall'inglese "to blend": miscelare, mischiare, mescolare), per cui l'e-learning può integrare o sostituire la didattica tradizionale in proporzione variabile. Rispetto all'insegnamento tradizionale l'e-learning presenta alcuni vantaggi: consente una maggiore flessibilità spaziale e temporale in termini di accesso, diminuisce i costi e i tempi di gestione necessari agli istituti di formazione per offrire il servizio, rinforza le capacità di auto-apprendimento degli studenti e si adatta al ritmo di studio individuale grazie ad attività centrate sullo studente, crea un ambiente di studio collaborativo, crea learning communities (comunità di apprendimento), permette un accesso ripetuto in modo illimitato ai materiali didattici, i quali possono essere continuamente aggiornati e possono rimanere accessibili per lungo tempo. Infine, l'e-learning permette di studiare un contenuto attraverso varie forme multimediali, attraverso un approccio che integra più canali informativi e che porta a una maggiore interazione con essi.

Dagli anni Novanta, con l'avvento di Internet, si è progressivamente diffuso, anche in ambito di formazione universitaria e formazione post-base/educazione continua per infermieri e altre professioni sanitarie; a partire dal Consiglio di Lisbona del 2000, l'Unione Europea considera l'e-learning uno strumento essenziale per l'istruzione del futuro e promuove la sua implementazione⁵.

Il blended learning offre la possibilità di «avvicinare in un unico percorso formativo modalità online e formazione in aula»⁶. La revisione della letteratura suggerisce che e-learning puro (assenza di lezioni tradizionali) e insegnamento tradizionale face-to-face (lezioni frontali in aula) si equivalgono in termini di apprendimento di conoscenze teoriche e acquisizione di skill (abilità

nell'eseguire attività mirate), sia per quanto riguarda gli studenti in infermieristica^{7,8}, gli studenti infermieri (lavoratori)⁹ e i professionisti sanitari in genere¹⁰. Di seguito sono elencati i molti punti di forza dell'e-learning:

- 1) Riduce i costi¹¹.
- 2) Incentiva gli studenti ad approfondire le materie di studio in autonomia ed a rielaborare le nozioni in modo critico e personalizzato¹².
- 3) È gradito agli studenti poiché abbatte le barriere spazio-temporali legate alla distanza fisica dalla Facoltà e ad eventuali impegni lavorativi¹¹.
- 4) Permette di scegliere un ambiente di studio confortevole¹³.
- 5) Promuove la comunicazione orizzontale e lo spirito di cooperazione tra gli studenti e tra questi e il docente¹³.

Tuttavia, questi vantaggi non possono sostituire per intero la classica lezione frontale in aula, la quale garantisce un imprescindibile momento di confronto diretto tra studenti e docente, contatto umano che si traduce in aumento della motivazione degli studenti⁸, possibilità di avere feedback immediati¹³ e allenamento all'esposizione orale delle proprie idee¹² in un contesto emotivamente coinvolgente, in contrasto con la freddezza dell'ambiente artificiale dell'e-learning^{8,14-15}. Diversi studi dimostrano altresì la capacità del blended learning di integrare le qualità precipue dell'e-learning e dell'insegnamento formale in aula, rivelandosi più conveniente sia dell'e-learning puro¹⁶⁻¹⁷, sia dell'insegnamento tradizionale in aula^{8,11,14,17-22}, proponendosi così come strategia didattica di primo interesse per i corsi universitari rivolti a studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale di infermieristica. Solo uno studio non ha rilevato particolari differenze negli esiti dell'apprendimento tra blended learning e didattica tradizionale²³. Risultano determinanti per il buon rendimento del blended learning sia la concezione e fruibilità del Learning Management System¹²(LMS, ossia la piattaforma multimediale che permette la fruizione di tutti i vari devices funzionali all'e-learning), sia l'attività di coaching da parte di personale dedicato (tutor) che assolva le funzioni di coordinatore tra studenti e docenti e di facilitatore all'accesso alle risorse on line¹³⁻¹⁵, sia lo svolgimento delle lezioni in presenza in forma di laboratori per valorizzare lo studio svolto in autonomia, stimolando così l'apprendimento attivo basato su problemi e centrato sullo studente^{11,14,24}.

Nella FAD in generale e nell'e-learning in particolare, il ruolo del tutor è fondamentale. Egli, infatti, riveste il compito di facilitatore dell'apprendimento, in quanto "predispone il clima migliore per l'esperienza di gruppo e contribuisce a chiarire e a facilitare il conseguimento degli obiettivi educativi. Egli fornisce il cosiddetto "scaffolding", ossia il sostegno tecnico e relazionale che

favorisce l'apprendimento e stimola lo sviluppo delle potenzialità individuali, dopo avere indotto il singolo a scoprirle. Egli dovrebbe indurre lo sviluppo di un apprendimento autonomo da parte dei singoli discenti, facendo leva sulla loro curiosità, (...) progettando un percorso individualizzato, in base alle esigenze individuali e fornendo un riscontro sulle loro performance"³. Nel contesto dell'e-learning il tutor ha le funzioni di progettare e amministrare l'ambiente online, facilitare le discussioni, fornire istruzioni e supporto tecnico. I diversi ruoli del tutor possono essere distribuiti a un'équipe di tutor ognuno responsabile di un aspetto specifico del tutoraggio, poiché non è frequente trovare persone che abbiano competenze tanto trasversali. La comunicazione tra tutor e studenti avviene sia nella forma uno-a-molti, quando il tutor si rivolge all'intera classe, sia nella forma uno-a-uno, quando il tutor interagisce con un singolo studente (solitamente via e-mail). Avvalendosi di forum e mailing list, un singolo tutor può gestire fino a 50-100 studenti.

L'approccio pedagogico didattico Flipped Learning (apprendimento capovolto) – acronimo FL – riesce a sfruttare in modo efficace diverse caratteristiche innovative dell'e-learning e in particolare del blended learning²⁵ (BL). Il FL è definito dall'Academy of Active Learning Arts and Sciences (2018) una "strategia didattica che consente agli educatori di raggiungere ogni studente". L'approccio FL inverte l'insegnamento tradizionale, poiché la trasmissione dei concetti base del corso si sposta nello spazio di apprendimento individuale mentre lo spazio di apprendimento del gruppo-classe diventa il luogo di applicazioni attive dei contenuti teorici del corso, quali chiarimenti, lavori di ricerca in piccoli gruppi, elaborazione di lavori originali, esercitazioni laboratoristiche etc. Il tempo risparmiato grazie all'anticipazione dei contenuti teorici (che avviene attraverso lo studio individuale) viene così sfruttato per guidare ogni studente attraverso attività più creative e interattive. In altre parole, il tempo trascorso in aula, secondo la prospettiva del flipped learning (FL), deve subire una trasformazione rispetto alla lezione tradizionale frontale, dovendosi ridurre per dare lo spazio (ossia il tempo) necessario agli studenti di gestire in modo autonomo e personale i materiali online. Il tempo in aula non è più dedicato all'esposizione delle nozioni teoriche della materia, ma viene invece usato per riorganizzare e riorientare in senso creativo le basi teoriche già affrontate in modo autonomo dagli studenti, dando luogo ad attività ispirate all'apprendimento collaborativo e costruttivo, per cui il docente diventa una sorta di arbitro del dibattito o di timoniere che corregge la rotta qualora la "prua" della lezione si scosti troppo dagli obiettivi desiderati. Il FL è stato formalizzato nel 2012 da Jonathan Bergmann e Aaron Sams, due insegnanti di chimica che hanno sperimentato questo approccio nell'anno scolastico 2007-2008, presso la Woodland Park High School (Colorado, USA)²⁶, e, sebbene in pochi anni sia diventato molto popolare nei cicli scolastici che precedono l'istruzione universitaria, non ha ancora attecchito in modo consolidato nel mondo accademico, soprattutto nelle Università

Italiane. Il felice connubio tra FL e BL si deve al fatto che le tecnologie dell'e-learning forniscono un ottimo supporto alle esigenze didattiche dell'approccio FL già accennate, e meglio descritte di seguito. Il Flipped Learning Network (2014) elenca quattro pilastri del FL²⁷:

1) Ambiente flessibile (Flexible Environment):

Spazi flessibili in cui gli studenti scelgono quando e dove apprendere; tempi flessibili rispetto ai ritmi di studio individuali e alla valutazione dell'apprendimento.

2) Cultura dell'apprendimento (Learning Culture):

L'approccio FL è centrato sullo studente, contrariamente all'approccio tradizionale dove il docente riveste una posizione centrale. Il docente deve cercare di personalizzare quanto più possibile le attività di apprendimento dinamico (svolte in classe – nello spazio di gruppo) adattandole alle esigenze formative degli individui e della classe che ha in carico.

3) Intenzionalità formativa (Intentional content):

Il docente deve creare materiali didattici che siano più attraenti possibili per suscitare la curiosità degli studenti e la conseguente intenzione di confrontarsi con la materia con l'approccio FL, in modo da favorire un atteggiamento proattivo e volto alla ricerca autonoma. Il docente decide gli input iniziali, ossia da quali contenuti deve partire l'approfondimento successivamente svolto dagli studenti.

4) Competenza professionale (Professional Educators):

L'insegnante mantiene il ruolo di guida della classe e la sua importanza resta indiscutibile per il buon successo del progetto formativo. Durante le lezioni osserva continuamente gli studenti, fornisce continui feedback ed evita sbandamenti eccessivi rispetto all'argomento della lezione. Inoltre, ha un atteggiamento collaborativo verso i colleghi, coi quali crea un'équipe formativa a vantaggio della classe, così da suggerire collegamenti tra le varie materie di studio di uno stesso corso e fornire/accogliere proposte di miglioramento.

Prima che sopravvenisse l'emergenza sanitaria legata al COVID-19, l'e-learning rappresentava uno strumento già implementato in alcuni corsi del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Infermieristiche e Ostetriche (CLMSIO) dell'Università Politecnica delle Marche (UNIVPM), per esempio nei seguenti insegnamenti dell'anno accademico 2019-2020:

I° Anno:

– Sanità Pubblica (affidente al corso integrato di Promozione della salute): insegnamento erogato in modalità blended learning per cui 70% del corso è stato condotto con lezioni in presenza e il rimanente 30% in modalità e-learning. Il corso ha un "peso" di 2 crediti formativi universitari (CFU), dove ad ogni CFU corrisponde un impegno richiesto allo studente di 25 ore (tra partecipazione alle attività didattiche e studio personale); il materiale didattico caricato sulla piattaforma Moodle dedicata al corso è comprensivo di diversi video della durata di 10 minuti circa in cui attori mettono in scena situazioni realistiche in cui vengono dimostrate tecniche di comunicazione (e.g. Dialogo medico-assistito, colloquio motivazionale etc.), nonché lezioni registrate in differita (modalità asincrona) dalla docente, aventi per argomento la pianificazione di interventi di promozione della salute. Alla fine di ogni unità (ciascuna della durata di circa 1 ora), è necessario compilare un quiz di autovalutazione per procedere alle unità successive. Infine, è accessibile materiale relativo alle strategie di sviluppo della Public Health Literacy e all'evidence based practice (EBP). Le lezioni in aula erano di ispirazione costruttivista, ossia venivano discussi in modo partecipativo temi inerenti al programma scelti di volta in volta dalla docente, che forniva continui suggerimenti di approfondimento e feedback agli studenti. L'esame finale prevedeva la presentazione di una ricerca effettuata da ciascuno studente individualmente.

– Programmazione sanitaria (affidente al corso integrato di Diritto sanitario, programmazione ed economia sanitaria): il corso di 2 CFU prevedeva lezioni in presenza in aula, solitamente introdotte da brevi video tratti da YouTube attinenti ai vari argomenti del programma; questi video fungevano da spunto per animare una discussione in cui gli studenti erano attivamente coinvolti. Successivamente il docente, che rivestiva il ruolo di moderatore del dibattito, esaminava insieme alla classe documenti relativi al tema in questione, proponendo di approfondirlo a casa consultando materiale caricato online sulla piattaforma Moodle dedicata al corso. Le lezioni successive prendevano spesso spunto da domande di chiarimenti da parte degli studenti che avevano esaminato i materiali caricati online dal docente. Infine, gli studenti potevano verificare il loro livello di conoscenza raggiunto attraverso un quiz di autovalutazione online a scelta multipla, in vista della preparazione all'esame finale.

– Sistemi di elaborazione delle informazioni (affidente al corso integrato di Metodologia della ricerca):

il corso di 3 CFU è stato suddiviso in due parti: un primo blocco di 15 ore basato su lezioni frontali in cui gli argomenti venivano spiegati in aula dal docente con l'ausilio di presentazioni PowerPoint. Un secondo blocco di 8 ore si è svolto nell'aula informatica della Facoltà: si trattava di applicare in pratica ciò che era stato insegnato teoricamente, in particolare gli studenti si sono cimentati con i programmi Excel e Word attraverso esercitazioni proposte dal docente.

– Statistica medica (affidente al corso integrato di Metodologia della ricerca): il corso di 2 CFU si è svolto in modalità tradizionale, ma può essere considerato "technology enhanced" poiché materiale caricato sulla piattaforma Moodle relativa al corso (ossia le slide usate per presentare le lezioni frontali in aula) era liberamente accessibile agli studenti, con la sola condizione di superare i diversi quiz di autovalutazione presenti alla fine di ogni unità online.

È stato inoltre condotto il corso monografico sui Profili giuridici del Servizio Sanitario Nazionale in modalità e-learning (videolezione sincrona).

II° Anno:

– Corso integrato di Inglese e Informatica (6CFU): corso erogato interamente in modalità e-learning.

– Progressi in chirurgia generale (affidente al corso integrato di Pratica sanitaria in chirurgia): il corso di 2 CFU è stato disseminato di video proiettati in aula durante le lezioni. Inoltre, è stato caricato materiale online sulla piattaforma Moodle.

Tuttavia, prima del sopraggiungere della pandemia da Covid-19, l'e-learning rappresentava un approccio marginale se si considera la didattica del corso nel suo complesso.

A partire dal secondo semestre dell'a.a. 2019-2020, seguendo le direttive ministeriali, l'erogazione della didattica ha cominciato a svolgersi in modalità 100% online.

Il semestre è stato costellato da regolari appuntamenti online sulla piattaforma Microsoft Teams, con cadenza settimanale o bisettimanale, volti a mantenere un contatto costante tra tutor e studenti, così da fornire indicazioni sul nuovo calendario didattico e mantenere il supporto relativo al tirocinio previsto per questo corso di laurea, nonché a rispondere a eventuali problemi tecnici e/o organizzativi della classe o dei singoli studenti. Durante questi incontri, della durata di 1 ora-1 ora e mezza ciascuno, vengono date informazioni di carattere generale alla classe nel suo complesso (date delle lezioni sincrone, date degli esami, scadenze per la consegna di elaborati, problemi di

comunicazione tra studenti e docenti o tra studenti e guide di tirocinio etc.) e in un secondo momento la tutor dedica un certo tempo a ciascun studente per un confronto più individualizzato (qui vengono affrontate difficoltà o discusse idee sul percorso di tirocinio). Per tutto il semestre la tutor è stata un punto di riferimento indispensabile per assicurare la continuità organizzativa, sociale e "umana" del corso, elementi necessari per non lasciare la classe in balia di un ambiente esclusivamente informatico e mantenere il "collante umano". Nell'intervallo tra un incontro collettivo e un altro, è sempre possibile comunicare con la tutor e le guide di tirocinio tramite e-mail. Inoltre, i rappresentanti della classe inoltravano a tutor/insegnanti eventuali richieste di chiarimento da parte degli studenti. La classe ha saputo restare unita e scambiare informazioni utili grazie alla creazione di una chat di gruppo privata (esistente già nel primo semestre).

Questa modalità di e-learning puro si è protratta fino all'inizio dell'a.a. 2020-2021, quando il Senato Accademico e il Consiglio di Amministrazione dell'UNIVPM, con delibere rispettivamente n. 283 del 16 giugno 2020 e n. 584 del 17 giugno 2020, hanno stabilito, a partire dal mese di settembre 2020 e fino a gennaio 2021, la ripresa delle attività didattiche in presenza, mantenendo comunque anche l'erogazione della didattica in modalità remota²⁸.

Per quanto riguarda la classe del II° anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Infermieristiche e Ostetriche (in seguito CLMSIO), il primo semestre è stato svolto in forma mista, con lezioni in presenza (circa 70% delle ore) completate da didattica in e-learning (circa 30% delle ore). Il secondo semestre invece si è svolto interamente in modalità e-learning, sebbene il 70% delle ore di ciascuna materia fossero svolte in modalità sincrona, mimando la classica lezione frontale, mentre il restante delle ore (30%) è stato svolto con materiali di vario tipo caricati dagli insegnanti sulla piattaforma E-learning on line. Alcuni esami sono stati svolti on line a distanza, altri in presenza presso la sede fisica del CLMSIO (Polo Didattico di Ancona Torrette). Per quanto riguarda la classe del I° anno del CLMSIO, a causa di un ritardo nell'avvio del Corso, la didattica sia del primo che del secondo semestre dell'a.a. 2020-2021 si è svolta interamente in modalità blended, per cui 70% delle ore di ciascuna materia di studio sono state svolte con lezioni frontali in modalità sincrona (fruibili sia in presenza che a distanza in contemporanea), mentre il restante 30% delle ore sono state caricate on line dai docenti sotto forma di materiali informatici di diverso tipo. Per l'a.a. 2021-2022 l'attività didattica progettata per entrambe le classi del I° e II° anno ha mantenuto lo stesso impianto blended del secondo semestre dell'a.a. 2020-2021, ossia 70% delle ore in didattica frontale e 30% delle ore in e-learning.

Complessivamente l'a.a. 2020-2021 è stato segnato da una didattica che ha dovuto piegarsi alle necessità legate alla pandemia, adattandosi di volta in volta all'evolversi delle disposizioni di profilassi sanitaria. Ora, queste disposizioni sono state prese con poco anticipo rispetto alla programmazione di ogni semestre, comportando notevole stress organizzativo per studenti, docenti e responsabili della didattica del CLMSIO. Tuttavia, grazie a questa strategia flessibile, entrambi gli anni di corso hanno potuto completare il curriculum formativo e hanno avuto la possibilità di presentare gli esami.

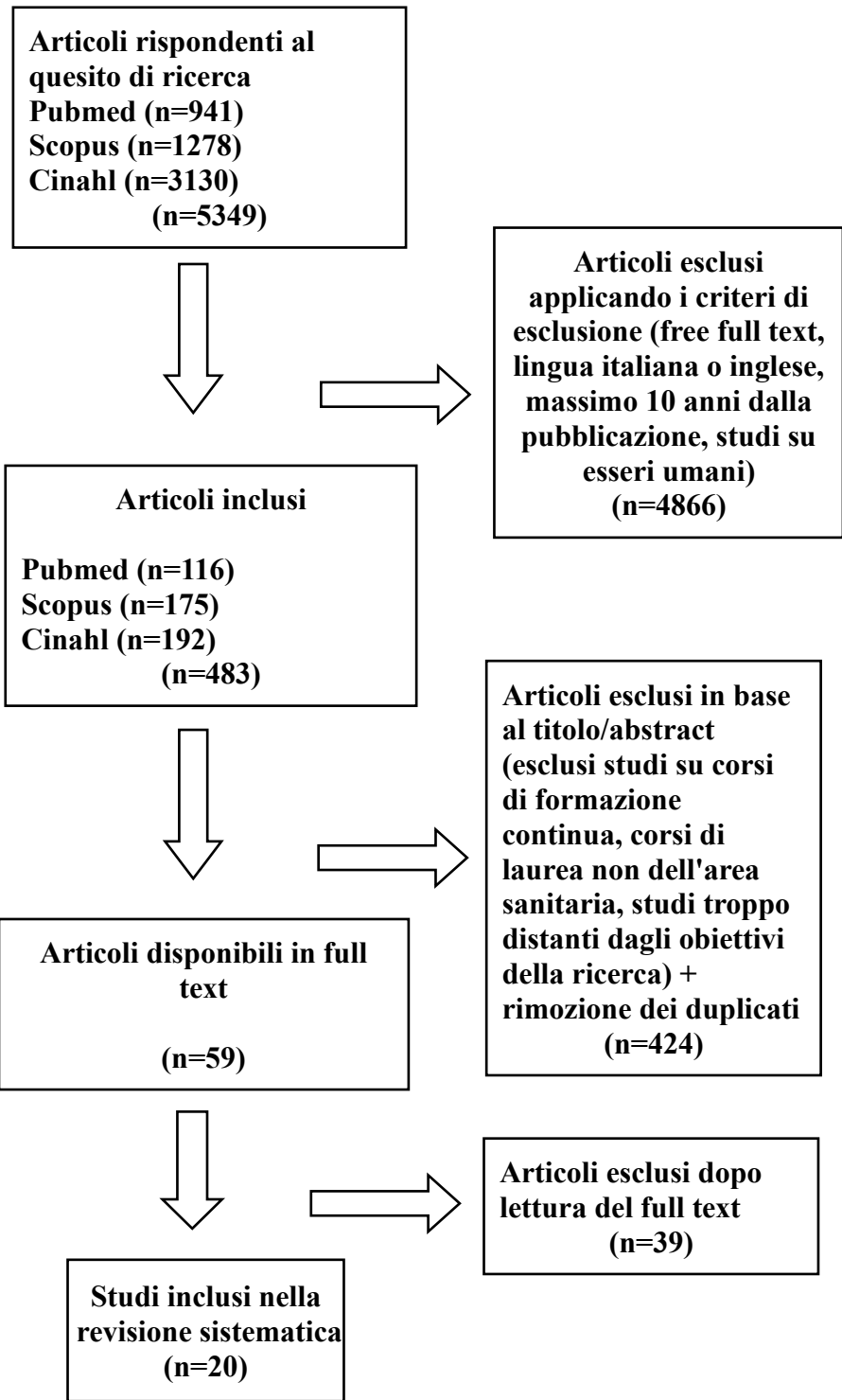
OBIETTIVI

1. Valutare la soddisfazione da parte di studenti e docenti della didattica a distanza effettuata nel CLMSIO nel periodo di emergenza sanitaria per COVID-19.
2. Valutare l'opportunità di implementare il blended learning in generale e il 'flipped learning' in particolare, nello stesso Corso nei prossimi anni accademici.

MATERIALI E METODI

Lo studio parte dalla consultazione della letteratura scientifica sull'e-learning nel mondo universitario, applicato ai corsi di laurea delle Facoltà di Medicina e Chirurgia (in particolare ai corsi di Infermieristica), tramite la selezione di articoli presenti nelle banche dati PubMed, Cinahl e Scopus, nonché di altri articoli reperiti da altre fonti e di monografie sull'argomento. La ricerca bibliografica è stata effettuata nel periodo maggio-agosto 2020, usando la stringa di ricerca < nurs*AND (e-learning OR (blended learning))>, e può essere descritta dal seguente diagramma:

PRISMA



La popolazione interessata dallo studio comprende due classi di studenti del CLMSIO, ossia la classe iscrittasi al corso nell'a.a. 2019-2020 che attualmente frequenta il II° anno (32 studenti di cui 3 fuori corso), e la classe iscrittasi al corso nell'a.a. 2020-2021 che attualmente frequenta il I° anno (30 studenti). Inoltre, altra popolazione di interesse è l'insieme del corpo docente che ha insegnato alle suddette classi durante il periodo di emergenza sanitaria e che ha per questo dovuto ricorrere all' e-learning (32 docenti).

Gli strumenti che sono stati utilizzati per la valutazione della soddisfazione degli studenti e dei docenti del CLMSIO rispetto all'e-learning sono due questionari anonimi, uno per studenti e uno per docenti, somministrati nei mesi di luglio, agosto e settembre 2021. Il questionario è uno strumento ampiamente utilizzato per misurare il livello di gradimento del blended learning e dell'e-learning in generale, come evidenziato dalla letteratura ^{24,29-30}. I questionari, dopo essere stati visionati dal Presidente del Corso di Laurea e dal Direttore dell'Attività Didattica Professionalizzante, hanno da loro ottenuto l'autorizzazione alla somministrazione e sono stati resi accessibili agli studenti e ai docenti tramite l'applicazione "Google Moduli". Gli studenti e i docenti potevano accedere ai questionari e compilarli online accedendo ai link inviati via e-mail, di seguito riportati:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf512iuxRIE2SoUoOBu3forIgcjQVJXcGWJnJr5nkE9f14rcg/viewform?usp=sf_link - (questionario studenti)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfwBwAzT4OyJQYRepBu8HgsWAcS-ysS8au4bAQlf0hBGlxtnw/viewform?usp=sf_link - (questionario docenti)

Il questionario per gli studenti è composto da quattro parti:

- Prima parte: raccoglie dati anagrafici, quali età, sesso, status di lavoratore, distanza del domicilio dalla Facoltà e distanza del luogo di lavoro dalla Facoltà (vedi Allegato 1).
- Seconda parte: traduzione italiana (dall'inglese) del questionario validato "Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions"³¹ (HELAM-L), elaborato da Ahmed (vedi Allegato 2). Il questionario HELAM-L è composto da un totale di 19 item suddivisi in quattro categorie, indaganti le variabili seguenti: caratteristiche dell'insegnante, infrastruttura informatica, supporto per l'e-learning e approvazione e utilizzo da parte dello studente. Ad ogni domanda è associata la scala di Likert (punteggio da 1 a 5, dove 5 = pieno accordo e 1 = minimo accordo).

- Terza parte: 10 domande (vedi Allegato 3), non contenute nel questionario HELAM-L, aggiunte prendendo spunto dagli studi inclusi nella ricerca. Anche a queste domande è abbinata la scala di Likert.
- Quarta parte: l'ultima parte del questionario è uno spazio in cui lo studente può esprimere liberamente opinioni, suggerimenti o qualsiasi altro commento in merito alla personale esperienza di didattica a distanza, in forma di domanda aperta. Ad esempio, possono essere indicati gli aspetti che sono piaciuti di più dell'e-learning, eventuali difficoltà riscontrate o consigli di miglioramento per aiutare i docenti e il personale di supporto del corso e dell'università a progettare nel modo più opportuno la didattica dei prossimi anni accademici.

Il questionario per i docenti ricalca in modo speculare il questionario per gli studenti, con una prima parte anagrafica e una seconda parte con 19 domande (vedi Allegato 4).

RISULTATI

Di seguito sono riassunti in tabella gli articoli di maggior rilevanza inclusi nello studio:

AUTORI, DATA, TIPOLOGIA DI STUDIO	TITOLO	RIVISTA	SETTING	PRINCIPALI RISULTATI
<p>Halasa S²⁰, Abusalim N, Rayyan M, Constantino RE, Nassar O, Amre H, Sharab M, Qadri I.</p> <p>2020</p> <p>Studio quasi sperimentale</p> <p><i>Nursing Open. 2020; 00:1-10</i></p> <p><i>doi: 10.1002/nop2. 492</i></p>	<p>"Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning"</p>	<p>Nursing Open</p>	<p>Giordania</p>	<p>Lo studio ha come obiettivi di valutare l'efficacia del blended learning applicato in un contesto di classe capovolta (flipped classroom) rispetto all'insegnamento tradizionale in aula, nonché di valutare se i risultati dello studio in questione abbiano valore predittivo rispetto alla pianificazione di futuri insegnamenti.</p> <p>I partecipanti sono studenti di Infermieristica iscritti al secondo anno, divisi in un gruppo sperimentale (n=59) che segue il corso di "Principi della crescita e dello sviluppo" in modalità blended learning/flipped classroom, e in un gruppo di controllo (n=66) che segue lo stesso corso in modalità tradizionale (in presenza in aula). L'assegnazione al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo non è stata casuale ma a discrezione dei singoli partecipanti. Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a 3 esami (identici per ogni gruppo) disseminati lungo le 13 settimane del corso; quindi, sono state calcolate le medie dei voti degli esami, rispettivamente del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale ha ottenuto una media migliore (77,77 con D.S. 7,985) del gruppo di controllo (72,33 con D.S.11,892). La T del t-test è statisticamente significativa (T=2,968), p=0,004. La differenza tra i risultati ottenuti agli esami dal gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo è stata calcolata essere imputabile al 53,1% alla diversa metodologia didattica usata. Altresì, usando l'analisi di regressione lineare, è stato calcolato che la media dei voti</p>

				degli esami sarebbe aumentata se la didattica in blended learning/flipped classroom fosse stata portata avanti anche nei semestri accademici successivi, indicando questo metodo come meritevole di essere implementato.
Jowsey T ²² , Foster G, Cooper-Ioelu P, Jacobs S. 2020 Revisione <i>Nurse Education in Practice 44 (2020) 102775</i>	“Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review”	Nurse Education in Practice	Nuova Zelanda	Prima che iniziasse la pandemia da Covid-19, il gruppo di ricerca ha riveduto la letteratura per ricercare evidenza dell’efficacia del blended learning per gli studenti dei corsi di laurea in Infermieristica. La revisione è stata fatta attraverso le banche dati di Cinhal plus, Education research Complete, Australia/New Zealand Reference Centre, Embase, Medline, PubMed, ProQuest Education Journals & ProQuest Nursing & Allied Health Source. Sono stati inclusi 28 articoli (anni 2005-2015) e analizzati in modo qualitativo e quantitativo. I risultati della revisione suggeriscono che, se proposto in modo opportuno, il blended learning può influenzare positivamente e avere un impatto propizio rispetto agli obiettivi di apprendimento degli studenti, specialmente quando usato per la didattica a distanza.
Chu T-L ²⁵ , Wang J, Monrouxe L et al. 2019 Studio quasi- sperimentale <i>PLoS ONE 14(1): e0210606</i>	“The effects of the flipped classroom in teaching evidence based nursing: A quasi-experimental study”	PLoS ONE	Taiwan	Lo studio ha applicato l’approccio della classe capovolta in un corso di Evidence-based Nursing (EBN). Sono stati reclutati 151 studenti, di cui 75 nel gruppo di controllo (approccio tradizionale) e 76 nel gruppo sperimentale (classe capovolta). L’efficacia dell’insegnamento, in termini di conoscenze acquisite e padronanza pratica delle conoscenze è stata valutata in tre momenti: test precorso, test finale e test a un mese di distanza. I risultati del gruppo sperimentale sono stati più alti rispetto a quelli del gruppo di controllo. L’implementazione dell’approccio della classe capovolta (“flipped learning”) ha promosso in modo statisticamente significativo l’acquisizione delle conoscenze e la padronanza pratica delle conoscenze di EBN.

<p>De Leeuw R²⁹, De Soet A, Van der Horst S et al.</p> <p>2019</p> <p>Revisione sistematica</p> <p><i>JMIR Med Educ</i> 2019;5(1): e13128</p> <p>doi: 10.2196/13128</p>	<p>“How We Evaluate Postgraduate Medical E-Learning: Systematic Review”</p>	<p>JMIR Medical Education</p>	<p>Olanda</p>	<p>Lo studio ha come obiettivo di identificare e confrontare i metodi usati per valutare l’e-learning nei corsi universitari di area medica. Attraverso la consultazione di varie banche dati (Web of Science, PubMed, Education Resources Information Center, Cumulative Index of Nursing and Allied Health Literature) e la conseguente revisione sistematica, sono stati analizzati 418 articoli (studi singoli, studi di coorte, case report, revisioni). Gli esiti più valutati dagli studi sono ‘conoscenza’, “skill” e “attitudine”. Altri esiti, meno valutati ma comunque frequenti, sono “soddisfazione”, “motivazione”, “efficienza” e “utilità”. I ricercatori hanno identificato 13 metodi di valutazione della didattica in e-learning (solo 13 articoli su 418 specificano il metodo, ossia il 4 % degli articoli). Gli autori concludono affermando che è complicato valutare gli effetti di un “e-learning design”, data la diversità dei possibili metodi di insegnamento in e-learning, la cui valutazione può essere condotta in molti modi differenti, e probabilmente molti di questi diversi modi sono altrettanto validi. La letteratura indica che dobbiamo ancora raggiungere un consenso su quali siano gli indicatori da valutare. C’è urgente bisogno di uno strumento di valutazione dell’e-learning, che sia ben costruito, validato e testato. Questo strumento permetterebbe di confrontare in modo più omogeneo gli effetti dell’e-learning, e permetterebbe ai progettatori di e-learning di migliorare i loro prodotti.</p>
<p>Shang F¹⁹, Liu CY.</p> <p>2018</p> <p>Studio quasi sperimentale</p> <p><i>Adv Physiol</i></p>	<p>"Blended learning in medical physiology improves nursing students' study efficiency"</p>	<p>Advances in Physiology Education</p>	<p>Cina</p>	<p>Lo studio intende confrontare l'efficacia del blended learning con quella del metodo tradizionale in presenza (lezioni frontali). A tale scopo è stato impartito a due sezioni di studenti in Infermieristica (primo anno) di 54 individui cadauna un corso di Fisiologia in modalità blended learning/flipped classroom; una terza</p>

<p><i>Educ 42:</i> 711–717, 2018</p> <p><i>doi:</i> 10.1152/advan.00021.2018</p>				<p>sezione di 55 studenti ha seguito lo stesso corso in didattica frontale tradizionale con lezioni in aula (gruppo di controllo). Per confrontare l'efficacia didattica delle due metodologie, è stato somministrato un questionario agli studenti delle sezioni sperimentali prima, a metà e a fine corso. Inoltre, sono state confrontate le medie dei voti degli esami conseguiti dalle sezioni sperimentali e di controllo. Il punteggio medio degli studenti del gruppo sperimentale è risultato essere maggiore di quello del gruppo di controllo (66,3/100 contro 59,2/100; $p = 0,00019$, statisticamente significativo; il calcolo è stato effettuato con un t-test). Dall'analisi dei questionari somministrati, è risultato che per il 68% degli studenti il blended learning è la miglior metodologia didattica: sono stati riconosciuti come vantaggiosi la flessibilità del tempo dedicato allo studio (84,47% degli studenti) e l'aumento delle competenze di auto-apprendimento (75,73%). Per il 31,07% degli intervistati la didattica frontale restava il metodo migliore di insegnamento, mentre solo il 2% preferiva la didattica esclusivamente online.</p>
<p>Sheikhabouma R¹⁴, Bagheri M, Hosseini SA, Ashouri E, Elahi N.</p> <p>2018</p> <p>Studio sperimentale</p> <p><i>Iranian J Nursing Midwifery Res 2018; 23:217-21.</i></p>	<p>"Improving nursing students' learning outcomes in fundamentals of nursing course through combination of traditional and e-learning methods"</p>	<p>Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research</p>	<p>Iran</p>	<p>Lo scopo dello studio è di confrontare il blended learning con la didattica tradizionale in termini di risultati da parte degli studenti. Il campione è composto da 120 studenti di Infermieristica che hanno frequentato la materia "Infermieristica clinica" divisi in un gruppo sperimentale (con didattica blended) e un gruppo di controllo (didattica tradizionale). I due gruppi avevano la stessa ampiezza (60 studenti nel gruppo di controllo e 60 nel gruppo sperimentale). Alla fine del corso entrambi i gruppi sono stati sottoposti ad un esame OSCE (Objective Structured Clinical Examination) e a un questionario con scala Likert sul gradimento del corso. Il</p>

				braccio sperimentale ha avuto risultati migliori del braccio di controllo, con una media di 18 (D.S. 0.8) contro 17.6 (D.S. 1.25), p=0.01.
Terry VR ¹⁷ , Terry PC, Moloney C, Bowtell L. 2018 Studio quasi- sperimentale <i>Nurse Education Today</i> 61 (2018) 15–19	“Face-to-face instruction combined with online resources improves retention of clinical skills among undergraduate nursing students”	Nurse Education Today	Australia	Lo studio, condotto presso l’Università del Queensland (Australia), comprende 102 studenti del primo anno del corso di laurea in Infermieristica, divisi in tre gruppi. Un gruppo di 34 studenti ha seguito il laboratorio per imparare l’utilizzo della pompa-siringa per infusione endovenosa interamente con la modalità online; un secondo gruppo di 38 studenti ha seguito lo stesso laboratorio in modalità tradizionale; un terzo gruppo di 30 studenti ha seguito il laboratorio in modalità blended. Non sono risultate differenze significative tra i primi due gruppi nei risultati delle prove di esame per accertare l’acquisizione della skill, mentre i risultati del gruppo blended sono stati migliori (con significanza statistica) del gruppo tradizionale e del gruppo in e learning puro.
Nicoll P ³⁰ , MacRury S, Van Woerden HC, Smyth K. 2018 Revisione sistematica <i>J Med Internet Res</i> 2018;20(4): e131 doi: 10.2196/jmir.9085	“Evaluation of Technology-Enhanced Learning Programs for Health Care Professionals: Systematic Review”	Journal of Medical Internet Research	Regno Unito	Lo studio è una revisione sistematica della letteratura che riguarda la valutazione dei corsi in e-learning in area medica e professioni sanitarie. Sono stati usati i data base Medline Ovid, Cumulative Index of Nursing and Allied Health Literature Plus Advanced, Applied Social Sciences Index and Abstracts, ZETOC, Institute of Electrical and Electronics Engineers Explore Digital Library, Allied and Complementary Medicine e Education Resources Information Center (anni 2006-2017). Sono stati inclusi 21 studi e la loro qualità è stata analizzata con lo strumento “Crowe Critical Appraisal Tool”. È risultato che la maggior parte degli studi usa come valutazione dell’e-learning i questionari di gradimento degli studenti, oppure un questionario di gradimento combinato con una misura delle conoscenze acquisite (test pre-corso e test di fine corso). Invece gli studi presi in esame prendevano in

				<p>scarsa considerazione parametri quali questioni etiche e tipo di disegno del corso. I ricercatori concludono affermando che vi è la necessità di continuare a sviluppare strumenti che riescano a valutare in modo standard i corsi di e-learning, nonché di studi di buona qualità che descrivano la valutazione dei corsi di e-learning per professioni sanitarie, poiché spesso gli studi non riescono a fornire sufficienti dettagli che li rendano confrontabili con altri studi e/o altri contesti e che siano di esempio per dare direttive per i futuri corsi e-learning per professioni sanitarie.</p>
<p>Mahmoodi Z³², Esmaelzadeh-Saeieh S, Lotfi R et al. 2017 Studio analitico descrittivo <i>doi: 10.5256/f1000research.12278.d175011</i></p>	<p>"The evaluation of a virtual education system based on the DeLone and McLean model: A path analysis"</p>	<p>F1000 Research</p>	<p>Iran</p>	<p>Lo studio ha come scopo di valutare la didattica in e-learning. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario costruito sul modello DeLone-McLean, somministrato a tutti gli studenti del Dipartimento di Infermieristica e Ostetricia che avessero seguito almeno un corso in modalità e-learning (n=127) negli anni accademici 2016 e 2017. Il questionario validato misura 6 variabili: 1) qualità del sistema (comprende 5 item: velocità, facilità di utilizzo, affidabilità, conformità allo scopo di utilizzo, tempestività nella risposta); 2) qualità dell'informazione (5 item: accuratezza, sufficienza, puntualità, sicurezza, comprensibilità); 3) qualità del servizio (3 item: tempestività, perizia, supporto); 4) intenzione di utilizzo (3 item: accessibilità, necessità, punto di riferimento); 5) soddisfazione (3 item: utilità, soddisfazione generale, esperienza gradevole); 6) utilità (4 item: incremento di produttività, incremento di effettivo apprendimento, tempo risparmiato, aumento delle abilità di auto-apprendimento). Ogni item è stato valutato dagli studenti con la scala di Likert (punteggio da 1 a 5 dove 1 = completo disaccordo e 5 = completo accordo). I dati sono stati elaborati con "path analysis" ossia la generalizzazione di re-</p>

				gressione lineare che mostra effetti diretti e indiretti delle variabili indipendenti sulle variabili dipendenti (analisi bivariata). Secondo i risultati della ricerca, la qualità del sistema (variabile 1) è l'unica variabile che è positivamente correlata con l'utilità (variabile 6) sia in modo diretto che in modo indiretto (attraverso un'influenza sulla soddisfazione dell'utenza i.e. Variabile 5, che a sua volta è correlata con il beneficio generale del sistema). La qualità del servizio (variabile 3) è indirettamente correlata con l'utilità del sistema di insegnamento e-learning (variabile 6) attraverso la correlazione con l'intenzione di utilizzo del sistema stesso (variabile 4). Visto che la qualità del sistema (variabile 1) è l'unica variabile che influenza l'utilità del sistema (variabile 6) sia in modo diretto che indiretto, gli autori ne sottolineano l'importanza e ne auspicano la velocità nel trasferimento dati, la facilità di accesso, l'autenticità, la reattività, la flessibilità e la facilità d'uso (user-friendliness).
Page Meehan- Andrews T, Weerakkody N, Hughes DL, Rathner JA. 2017 Studio trasversale comparativo <i>Adv Physiol Educ 41: 44- 55, 2017</i> <i>doi: 10.1152/advan. 00005.2016</i>	J ¹¹ , "Student perceptions and learning outcomes of blended learning in a massive first-year core physiology for allied health subjects"	Advances in Physiology Education	Australia	Lo studio ha lo scopo di valutare il gradimento da parte degli studenti di diverse metodologie didattiche, l'impatto di queste metodologie sull'esito degli esami e le risorse che hanno dato maggior beneficio allo studio della materia. Lo studio si è protratto per 3 anni accademici (2012, 2013 e 2014). I partecipanti sono studenti del primo anno frequentanti il corso di Fisiologia, iscritti a diversi corsi attinenti alle professioni sanitarie ma perlopiù di Infermieristica (rispettivamente 70 studenti nel 2012 di cui 47% di Infermieristica, 129 nel 2013 di cui 44% in Infermieristica e 410 nel 2014 di cui 41% in Infermieristica). Sono stati somministrati ai partecipanti questionari di valutazione sul corso in questione, nonché analizzati i risultati degli esami di fine corso, nell'ottica di evidenziare eventuali differenze di esito e di gradimento da parte degli studenti, considerando che nel

				<p>2012 e 2013 il corso, originariamente condotto in sola didattica frontale, venne ristrutturato in modalità blended learning, mentre nel 2014 diventò un corso prevalentemente online con sole 2 ore a settimana di laboratori in classe (problem-based learning). I risultati mostrano un impatto positivo della modalità blended sull'esito degli esami: il rapporto AB/CD (dove A e B sono i voti migliori e C e D i peggiori) del 2012 è 1,4, nel 2013 1,3, per scendere a 0,48 nel 2014 (quest'ultimo dato è simile a quello del 2011, dove il rapporto è 0,35). I questionari di gradimento mostrano che gli studenti che hanno seguito la materia in modalità blended considerano l'interazione in presenza tra insegnante e studente (lezioni frontali e laboratori di lavoro in classe in piccoli gruppi) la risorsa più importante per lo studio. Le lezioni frontali sono infatti una risorsa importante per il 43% degli studenti del 2012 e per il 44% degli studenti del 2013, mentre i laboratori in classe lo sono per il 60% degli studenti del 2012 e per il 47% degli studenti del 2013. Gli studenti che hanno seguito il corso in modalità quasi esclusivamente online nel 2014 mostrano un calo del 20% riguardo al gradimento complessivo della modalità di insegnamento del corso. Il 70% di loro ha chiesto più contatto diretto con l'insegnante. Nonostante nel 2014 gli studenti abbiano espresso critiche per l'assenza di lezioni in presenza, hanno trovato utili i materiali didattici caricati online, in particolare i quiz di autovalutazione propedeutici ai laboratori.</p>
<p>Di Marco L¹², Venot A, Gillois P. 2017 Studio osservazionale, prospettico,</p>	<p>"Does the acceptance of hybrid learning affect learning approaches in France?"</p>	<p>Journal of Educational Evaluation for Health Professions</p>	<p>Francia</p>	<p>L'obiettivo dello studio è di descrivere le varie strategie di studio adottate da un campione di 38 studenti al secondo anno di corso in Ostetricia, e appurare se esiste una correlazione tra strategie di studio e soddisfazione della didattica in e-learning, nel contesto di una classe capovolta. I dati sono stati raccolti attraverso 3 questionari validati, tra cui</p>

<p>monocentrico</p> <p><i>J Educ Eval Health Prof</i> 2017; 14: 24</p> <p>doi: 10.3352/jeehp.2017.14.24.</p>				<p>"Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions" (HELAM-L). È risultato che la maggior parte degli studenti privilegia il metodo di studio approfondito (deep learning) che comprende rielaborazione personale delle informazioni (94,2% del campione) e ricerca autonoma (80%); il livello di gradimento dell'e-learning è risultato mediamente alto (60%); inoltre il punteggio totale del questionario HELAM-L è significativamente correlato con la strategia di studio "deep learning" (coefficiente di Spearman = 0,42 con $p = 0,01$). Tuttavia, l'accettazione del metodo e-learning non è risultata correlata con l'intenzione di usare i materiali di e-learning, che si è dimostrata perlopiù neutra. La discrepanza tra accettazione dell'e-learning e l'indifferenza nella sua fruizione viene imputata alla marcata distraibilità degli studenti, alla conseguente difficoltà nel trovare sufficiente tempo da dedicare alla consultazione dei materiali di e-learning (46,1% del campione), nonché alla difficoltà nell'accesso alla piattaforma online per scarsità di computer e stampanti messi a disposizione dalla Facoltà (38.4% del campione).</p>
<p>Lakbala P¹⁵. 2016</p> <p>Studio trasversale</p> <p><i>Global Journal of Health Science</i>; Vol. 8, No. 7; 2016</p> <p>doi: 10.5539/gjhs.v8n7p83</p>	<p>“Barriers in Implementing E-Learning in Hormozgan University of Medical Sciences”</p>	<p>Global Journal of Health Science</p>	<p>Iran</p>	<p>Uno studio trasversale basato sulla somministrazione di un questionario a studenti e docenti è stato condotto presso la Hormozgan University of Medical Sciences, con l’obiettivo di identificare i fattori che ostacolano i corsi in e-learning. Hanno risposto al questionario 256 studenti e 30 docenti (response rate totale 83%). Le principali barriere per l’e-learning identificate dagli studenti sono la dominanza della lingua inglese nei materiali di e-learning, la limitata comunicazione con i docenti e la mancanza di vere e proprie esercitazioni pratiche nei corsi in e-learning. Riguardo ai docenti, questi identificano come fattori ostacolanti l’e-learning la dominanza della lingua inglese nei pro-</p>

				grammi informatici e la mancanza di investimenti nell'e-learning e di formazione ad hoc da parte dell'università.
Sigaroudi A ²⁴ , Ghiyasvandian S, Nikbakht Nasabadi A. 2016 Studio qualitativo fenomenologico <i>Acta Medica Iranica</i> , Vol. 54, No. 11 (2016)	"Understanding Doctoral Nursing Students' Experiences of Blended Learning: A Qualitative Study"	Acta Medica Iranica	Iran	Lo studio si propone di descrivere con approccio fenomenologico le esperienze di studenti di un corso di dottorato in Infermieristica rispetto alla sperimentazione dell'approccio blended learning. Sono stati intervistati studenti dottorandi con intervista semi-strutturata della durata massima di 90 minuti. Dopo otto interviste è stata raggiunta la saturazione in termini di ricchezza di dati e ridondanza. Quindi i dati raccolti sono stati analizzati con il metodo Colaizzi. Dall'analisi sono emersi temi e criticità ricorrenti, ossia che per il buon utilizzo dell'approccio blended learning è necessaria un'adeguata tecnologia, ma anche un corretto sviluppo del processo (progettazione del corso), che deve andare incontro agli obiettivi formativi. Inoltre, è determinante per il successo del blended learning la corretta combinazione della didattica in presenza e della didattica e-learning a distanza, poiché questi due momenti devono essere complementari e sinergici. Infatti, lo specifico tipo di interazione che si crea con il blended learning, se non viene sfruttato nel modo giusto, rischia di ritorcersi contro studenti e insegnante, provocando disordine. Infine, è stato apprezzato il lato pratico e flessibile del blended learning che ha permesso a studenti lavoratori con un quotidiano saturo di impegni, di seguire le lezioni con regolarità. Per migliorare la qualità del blended learning bisogna imparare dal passato tramite ulteriori studi qualitativi fenomenologici.
Połjanowicz W ³³ , Latosiewicz R, Kołodziejczak B, Roszak M. 2016	"E-learning for Part-Time Medical Studies"	De Gruyter Open	Polonia	Lo studio ha come obiettivi di valutare l'efficacia della didattica a distanza in modalità e-learning e il grado di soddisfazione e interesse dei suoi utenti. I partecipanti sono 159 studenti part-time (lavoratori) iscritti a un master post-laurea di Infermieristica, suddivisi in un gruppo sperimentale (n=

<p>Studio quasi-sperimentale</p> <p><i>De Gruyter</i> <i>Open-STUDIES IN LOGIC, GRAMMAR AND RHETORIC 47 (60) 2016</i></p> <p><i>doi:</i> <i>10.1515/slgr-2016-0051</i></p>			<p>72) e in un gruppo di controllo (n= 87). Durante l'anno accademico 2010/2011, il gruppo sperimentale (formatosi per aderenza volontaria dei singoli componenti) ha seguito tre materie ("Criticità del multiculturalismo in medicina", "Criticità in riabilitazione oftalmologica" e "Assistenza infermieristica oftalmologica") in modalità blended learning, mentre il gruppo di controllo ha seguito le stesse tre materie in didattica tradizionale in aula. Alla fine dei corsi è stato somministrato un questionario creato ad hoc con domande aperte e chiuse ai membri del gruppo sperimentale e sono stati confrontati i voti degli esami dei due gruppi. I risultati agli esami non erano statisticamente significativi tra i due gruppi ($p > 0,05$), poiché la media del gruppo sperimentale (82/100) si è rivelata molto simile a quella del gruppo di controllo (81/100). Ciò nonostante i dati raccolti dai questionari evidenziano un forte apprezzamento della didattica in modalità blended learning, sia in termini di soddisfazione che di efficacia nell'apprendimento che di interesse. Infatti, il 100% degli intervistati afferma che l'e-learning ha avuto un impatto globalmente positivo; 85% afferma che l'e-learning ha modificato il modo di studiare le materie, 88% afferma che l'e-learning ha aiutato per comprendere meglio il contenuto delle materie; per il 94% l'e-learning è stato utile per completare il corso, 96% vede con favore l'utilizzo dell'e-learning per lo studio futuro. Inoltre, per il 91% degli studenti l'e-learning è motivo di prestigio per la propria Università. I fattori positivi dell'e-learning individuati dagli studenti sono la possibilità di accedere ai materiali didattici in qualsiasi momento e in un ambiente confortevole, il risparmio di tempo, una comprensione più completa degli argomenti, nonché la possibilità di controllare la comprensione della</p>
--	--	--	--

				materia con i quiz di auto-verifica. Gli studenti non vedono particolari problemi nella fruizione della didattica a distanza e ne auspicano l'implementazione in altre materie.
Geraghty S ³⁴ , Godwin H. 2016 Studio qualitativo <i>British Journal of Midwifery January 2016 Vol 24, No 1</i>	"Evaluating postgraduate midwifery students' experiences of a model of blended learning"	British Journal of Midwifery	Australia	Lo studio descrive la valutazione di un corso in modalità blended da parte delle studentesse partecipanti, alle quali è stato somministrato un questionario con 10 domande (aperte e chiuse- le domande chiuse sono valutate con scala di Likert da 1 a 10). Le partecipanti sono 25 studentesse iscritte al secondo anno del "Master of Midwifery Practice", un corso post-laurea della durata di due anni offerto a infermieri laureati che intendono intraprendere la carriera ostetrica. L'età delle studentesse (tutto il campione è di genere femminile) va dai 24 ai 48 anni, molte non hanno seguito un corso universitario per anni e provengono da disparate esperienze lavorative nell'area infermieristica. L'intero corso è stato progettato in modalità blended per offrire la possibilità alle studentesse (lavoratrici) di poter combinare lo studio con gli impegni lavorativi e familiari. Sono proposti materiali online per l'auto-apprendimento, esercizi per allenare il pensiero critico, video su YouTube, sessioni di discussione online, lezioni asincrone in PowerPoint, bilanciati con laboratori in presenza e lezioni in aula. La valutazione degli studenti è atipica e si basa su lezioni condotte dagli studenti stessi, progettazione di poster e video, analisi critica di casi clinici. Le presentazioni, i poster e i video sono revisionati tra pari (tra gli studenti) e valutati dagli studenti stessi oltre che dai professori. Dei 25 questionari distribuiti, 17 sono stati compilati integralmente, restituiti e quindi analizzati. Tutte le studentesse hanno valutato positivamente le risorse e-learning proposte, affermando che i materiali erano facilmente accessibili e

				<p>gradevoli da fruire. Molte hanno apprezzato il fatto di essere responsabilizzate nello studio dei moduli online e di poter procedere secondo il proprio ritmo. Sono stati altresì apprezzati gli esercizi per allenare il pensiero critico, utili per completare i moduli online. Tutte le studentesse auspicano più video YouTube per rinforzare lo studio. Tuttavia, l'intero campione lamentava difficoltà nel seguire il primo blocco di lezioni all'inizio del corso, riferendo di sentirsi sopraffatto dall'eccessivo carico di studio e di non aver sufficiente tempo per elaborare l'ingente quantità di informazioni accumulate durante la settimana. È stato riconosciuto come determinante il ruolo di supporto dei tutor, dei professori e delle compagne di corso per il buon conseguimento del corso. Infine, è stato apprezzato dalle studentesse il forte interesse dei professori nel vedere applicate le conoscenze acquisite.</p>
<p>Gagnon M-P²³, Gagnon J, Desmartis M, Njoya M. 2013 Studio controllato randomizzato (RCT) <i>Nursing Education Perspectives</i> 2013; 34 (6): 377- 382. doi: 10.5480/10- 459</p>	<p>"The Impact of Blended Teaching on Knowledge, Satisfaction, and Self- Directed Learning in Nursing Undergraduate s: A Randomized, Controlled Trial"</p>	<p>Nursing Education Perspectives</p>	<p>Canada</p>	<p>Lo studio ha come scopo di confrontare il blended learning con la didattica tradizionale in termini di conoscenze acquisite, gradimento e capacità di auto-apprendimento. 112 studenti in Infermieristica sono stati divisi in due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo, ciascuno di 56 persone) nell'ambito del corso "Metodologia della ricerca". I risultati della ricerca non mostrano differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in nessuno dei tre ambiti indagati.</p>

<p>Sword TS³⁵ 2012 Studio fenomenologic o</p> <p><i>Research Brief July / August Vol.33 No.4 pp.269-271</i></p>	<p>"The Transition to Online Teaching as Experienced by Nurse Educators"</p>	<p>Research Brief</p>	<p>Stati Uniti d'America</p>	<p>L'obiettivo dello studio è di esplorare la percezione, l'esperienza e i bisogni dei professori di Infermieristica nella transizione dalla didattica tradizionale in aula alla didattica a distanza in modalità e-learning. Il campione selezionato è costituito da 20 professoressa (tutte donne, caucasiche, di età compresa tra 30 e 69 anni e con molti anni di esperienza di insegnamento) di Infermieristica in attività presso sette diversi college/università. I dati sono stati raccolti mediante interviste registrate e trascritte; quindi, rivedute dalle stesse intervistate per validare le risposte date. L'analisi delle risposte è culminata in una sintesi di temi ridondanti che ha permesso di ricondurre le diverse esperienze delle partecipanti ad un'essenza comune dell'esperienza di transizione. È emerso che il tempo necessario per preparare le lezioni online è decisamente maggiore rispetto a quello necessario per la didattica tradizionale in aula. Nelle prime fasi le partecipanti sono state intimidite dal nuovo setting di insegnamento (per scarsa padronanza degli strumenti informatici) e hanno dovuto modificare i propri stili di insegnamento (per limitata conoscenza della didattica online), e questo è stato causa di stress. Le professoressa si sono lamentate della perdita del "calore" dell'aula e del contatto diretto con gli studenti (contatto visivo, linguaggio del corpo, espressioni facciali...), nonché dello scarso supporto da parte di tutor, dell'amministrazione e del personale tecnico-informatico della Facoltà nel guidarle nel percorso di transizione, in particolare nell'utilizzo della piattaforma online e nell'espletamento delle varie procedure. Tuttavia, malgrado le difficoltà iniziali legate alla frustrazione nell'utilizzo di strumenti tecnologici inusuali, i sentimenti di paura e delusione sono stati quindi superati, grazie alla perseveranza e alla</p>
--	--	---------------------------	----------------------------------	--

				<p>strategia di implementare in modo lento e progressivo i corsi online in modo da dare alle insegnanti il tempo necessario per avvicinarsi e impadronirsi al nuovo ambiente tecnologico e a nuove metodologie didattiche. L'articolo conclude con l'auspicio che, qualora un corso transiti da modalità tradizionale a modalità e-learning, siano istituiti appositi percorsi di formazione per il personale docente, il quale, essendo supportato da tutor, possa superare al meglio il 'gap' tecnologico ed essere in grado di sperimentare nuove strategie didattiche.</p>
<p>Lancaster JW²¹, Wong A, Roberts SJ. 2012 Studio comparativo retrospettivo <i>Nurse Education Today</i> 32 (2012) e14-e18</p>	<p>"'Tech' versus 'Talk': A comparison study of two different lecture styles within a Master of Science nurse practitioner course"</p>	<p>Nurse Education Today</p>	<p>Stati Uniti d'America</p>	<p>Lo studio è stato condotto presso la Northeastern University con l'obiettivo di confrontare la didattica blended con il metodo tradizionale, analizzando i risultati degli esami degli studenti del corso di laurea in Infermieristica. 23 studenti hanno seguito il metodo tradizionale, mentre 29 studenti hanno seguito il blended learning. In seguito all'analisi dei risultati con t-test di Student (con p-value <0.05), è risultato che gli studenti arruolati nel corso blended hanno avuto risultati migliori agli esami rispetto al braccio di controllo.</p>
<p>Mehrdad N⁸, Zolfaghari M, Bahrani N, Eybpoosh S. 2011 Studio cross-over <i>Acta Medica Iranica</i>, Vol. 49, No. 5 (2011)</p>	<p>"Learning Outcomes in Two Different Teaching Approach in Nursing Education in Iran: E-Learning versus Lecture"</p>	<p>Acta Medica Iranica</p>	<p>Iran</p>	<p>Lo studio si propone di confrontare la didattica tradizionale in aula con la didattica a distanza in e-learning. Così 32 studentesse di Infermieristica hanno seguito per 4 settimane la prima parte della materia "Assistenza infermieristica neonatale" in forma tradizionale, mentre la seconda parte del medesimo corso è stata erogata, nelle successive 4 settimane, in forma di e-learning asincrono. Alla fine del corso è stato somministrato un questionario di 35 domande riguardanti 4 aree di interesse: motivazione, indipendenza, efficacia e capacità. Inoltre, alla fine di ciascuna parte del corso le studentesse sono state sottoposte a un esame scritto. L'e-learning ha ricevuto un punteggio</p>

				<p>maggiore nelle aree relative alla capacità e all'indipendenza nell'uso del metodo, mentre il metodo tradizionale è risultato migliore in termini di efficacia e motivazione. Non è emersa nessuna differenza significativa per quanto concerne il risultato degli esami (media di 14,23 +/- 3,36 su un massimo di 20 punti per la didattica tradizionale contro 14,35 +/- 2,89 per l'e-learning; t-test $p < 0,05$). Infine, è risultato che il blended learning è la modalità didattica preferita dalla classe.</p>
<p>Ahmed HMS³¹ 2010 Studio osservazionale</p>	<p>"Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions"</p>	<p>Decision Sciences Journal of Innovative Education</p>	<p>Emirati Arabi Uniti</p>	<p>Basandosi su una accurata revisione della letteratura dei CSF (Critical Success Factors), ossia dei fattori che influiscono sulla soddisfazione degli studenti rispetto ai corsi in e-learning, lo studio si propone di costruire un questionario (Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions- HELAM-L) con alto grado di validità che permetta di accertare in che misura questi fattori influiscono sulla soddisfazione degli studenti nel partecipare a corsi in e-learning. Il questionario, somministrato a 900 studenti di economia, è composto da 19 item suddivisi in 4 categorie: caratteristiche dell'insegnante (INST), infrastruttura informatica (TECH), supporto per l'e-learning (SUPP) e soddisfazione dello studente (ACCPT). Ogni item viene valutato con un punteggio da 1 a 5 (scala di Likert), dove 1 corrisponde a "minimo accordo" e 5 a "massimo accordo". Lo studio, oltre a dimostrare la validità del questionario HELAM-L con il modello statistico SEM (Structural Equation Modeling), per cui HELAM-L spiega il 45% della varianza del fenomeno, afferma i 3 parametri presi in considerazione (INST, TECH e SUPP) hanno una influenza positiva sul quarto (ACCPT).</p>

Di seguito i dati risultati dalle risposte ai questionari:

A) QUESTIONARIO STUDENTI:

RESPONSE RATE

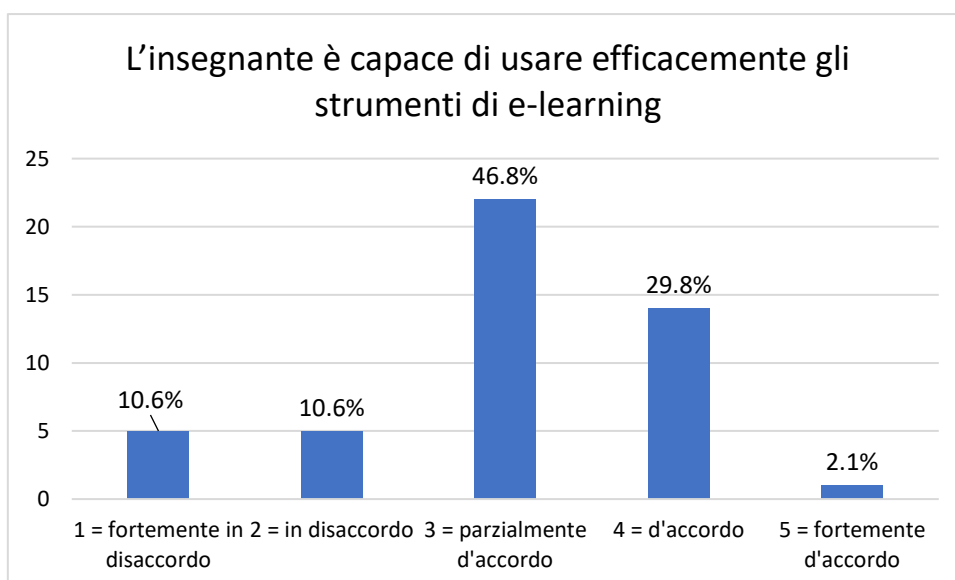
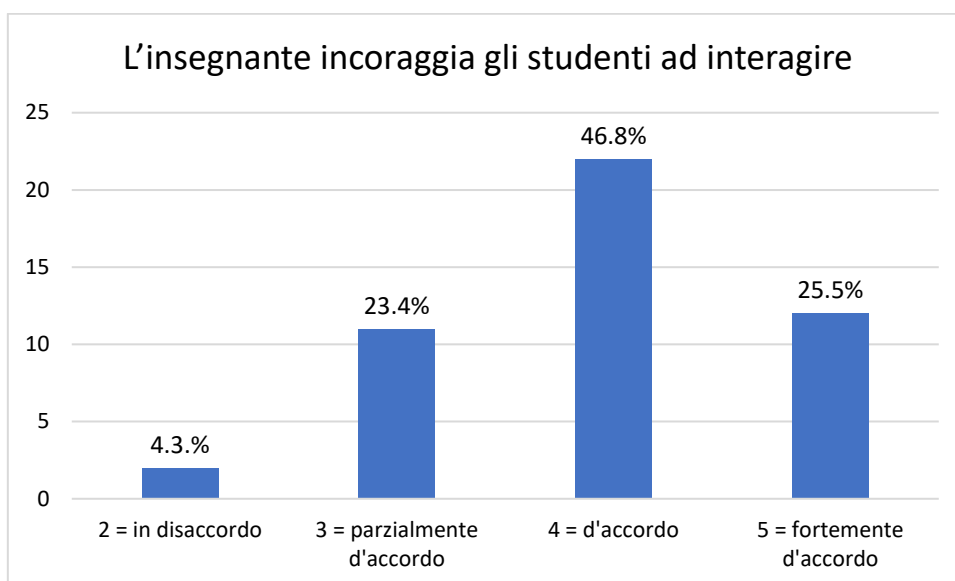
Il tasso di risposta complessivo al questionario, comprensivo degli studenti del I° e II° anno, è pari a 76%, poiché hanno risposto al questionario 47/62 studenti.

1) Parte Anagrafica

Si osserva una netta prevalenza femminile nel campione (72.3%) rispetto a quella maschile (27.7%). Più del 55.3% del campione ha un'età compresa tra i 21 e i 30 anni e tutti si dichiarano studenti lavoratori, la cui sede lavorativa dista tra 50 e 100 km dalla Facoltà per il 40.4% del campione. La distribuzione della distanza tra domicilio e Facoltà ricalca fedelmente la distribuzione della distanza tra sede lavorativa e Facoltà, dato che suggerisce che perlopiù gli studenti abitano vicino alla sede lavorativa. Questa ipotesi è altresì corroborata analizzando le singole schede di risposta, in cui si nota con altissima frequenza la concordanza tra distanza lavoro/Facoltà e distanza domicilio/Facoltà.

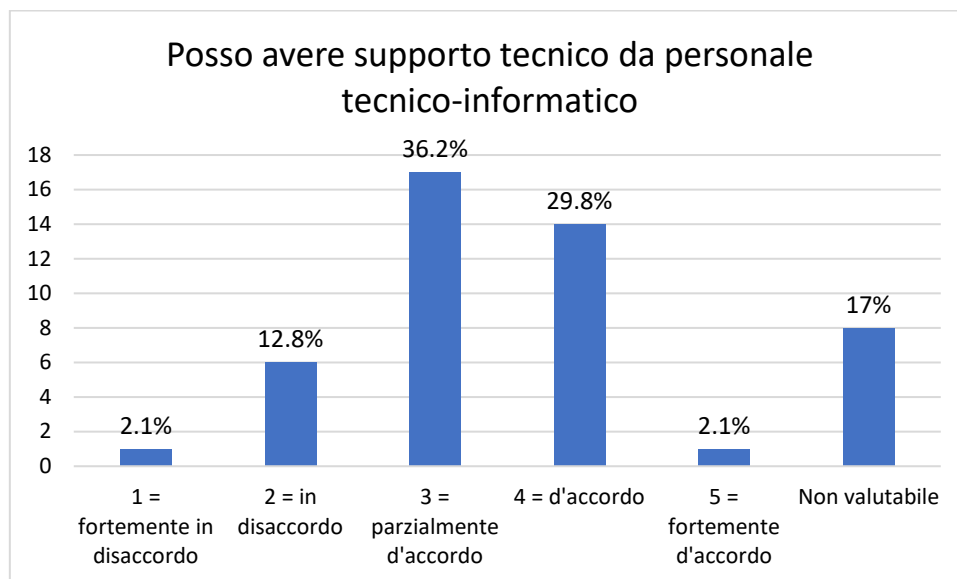
2) Questionario validato HELAM-L

Riguardo al questionario HELAM-L, si evince che la maggior parte degli studenti ritiene che l'insegnante accolga di buon grado le richieste di aiuto (42.6% si dichiara d'accordo con questa istanza e 8.5% fortemente d'accordo) e che l'insegnante incoraggia gli studenti ad interagire (46.8% è d'accordo, 25.5% fortemente d'accordo). Sempre all'interno della dimensione "Caratteristiche dell'insegnante" (INST) del questionario HELAM-L, è messa in discussione la capacità degli insegnanti di usare gli strumenti di e-learning (46.8% si ritiene parzialmente d'accordo, 10.6% in disaccordo e 10.6% fortemente in disaccordo), così come la capacità di spiegare l'utilizzo dei materiali di studio e-learning (percentuali sovrapponibili al punto precedente).

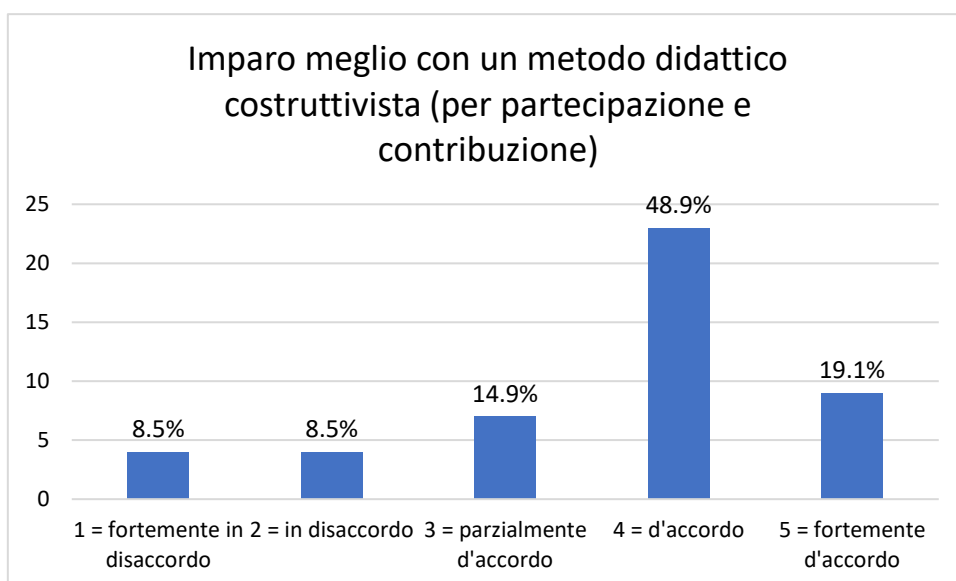
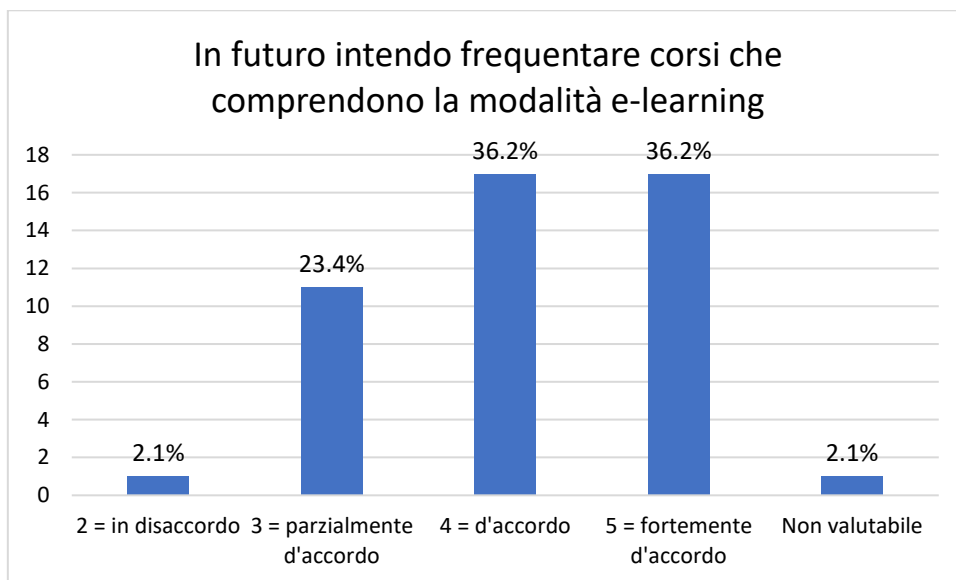
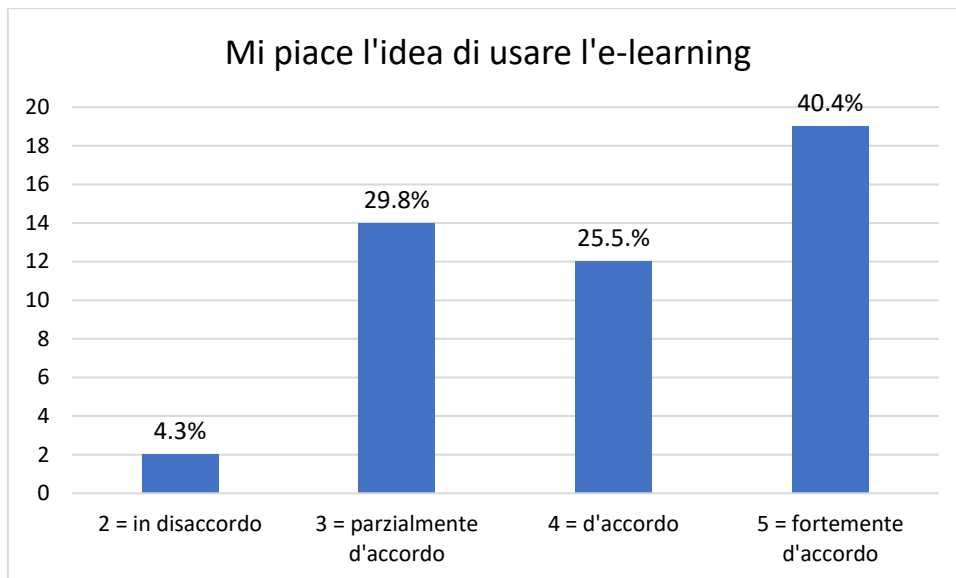


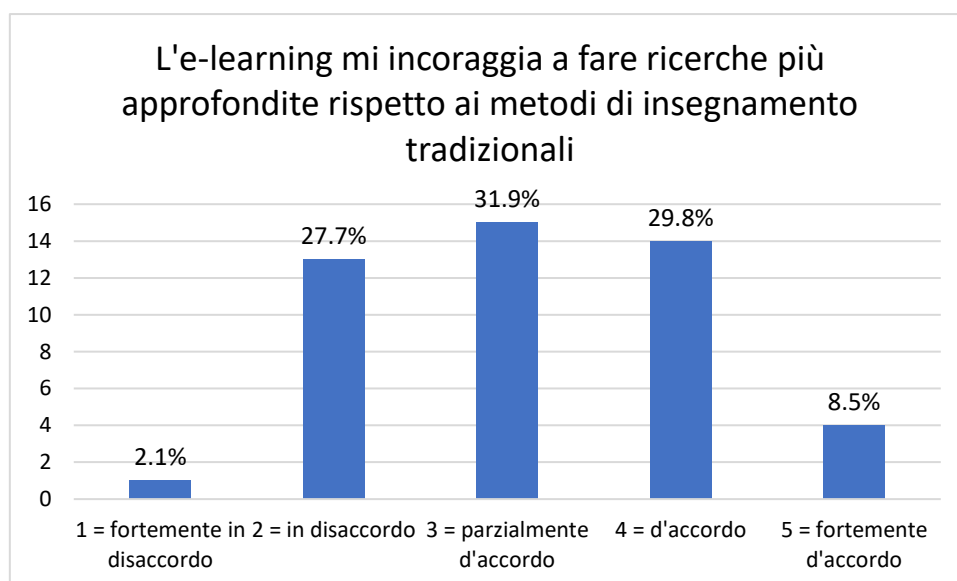
Per quanto riguarda la dimensione “Infrastruttura Informatica” (TECH) del questionario HE-LAM-L, il 40.4% degli studenti è fortemente d'accordo sulla possibilità di poter registrare le lezioni on line e il 31.9% è d'accordo. Le risposte degli altri elementi della dimensione sono omogeneamente distribuite tra tutte le possibilità di risposta. Riguardo alla dimensione “Supporto per l'e-learning” (SUPP), è messa in evidenza una valutazione positiva del sito della biblioteca di Facoltà (29.8% è fortemente d'accordo che il sito è facilmente accessibile e i materiali sono facilmente reperibili, 34% è d'accordo con questa affermazione) e la possibilità di poter stampare facilmente lavori e materiali (19.1% fortemente d'accordo, 29.8% d'accordo). Meno positiva è la valutazione del supporto tecnico-informatico (36.2% ha risposto di essere parzialmente d'accordo sul fatto di poter aver supporto da

personale tecnico-informatico e 31.9% di essere parzialmente d'accordo sul fatto che il supporto tecnico-informatico per l'e-learning sia buono).



Infine, se prendiamo in considerazione la dimensione “Approvazione e utilizzo da parte dello studente” (ACCPT), possiamo rilevare un complessivo gradimento dell'e-learning, dato che 40.4% dichiara di essere fortemente d'accordo e 25.5% d'accordo con l'affermazione “Mi piace l'idea di usare l'e-learning” e 72.4% del campione è d'accordo o fortemente d'accordo rispetto all'isciversi in futuro a un corso che comprenda la modalità e-learning. Inoltre, è interessante che la maggior parte degli intervistati che hanno risposto al questionario, ritiene di “imparare meglio con un metodo didattico costruttivista” (68% sommando d'accordo e fortemente d'accordo). Altrettanto interessante è notare la più incerta distribuzione di risposte rispetto al quesito “L'e-learning mi incoraggia a fare ricerche più approfondite rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali” (8.5% fortemente d'accordo, 29.8% d'accordo, 31.9% parzialmente d'accordo, 27.7% in disaccordo, 2.1% fortemente in disaccordo). Questa incertezza potrebbe spiegarsi con la parziale impreparazione degli insegnanti nell'utilizzo delle metodiche tipiche dell'e-learning rilevate nella dimensione INST.

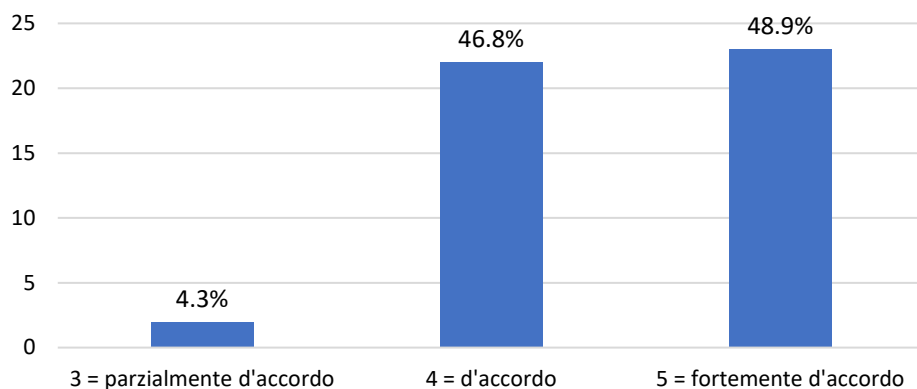




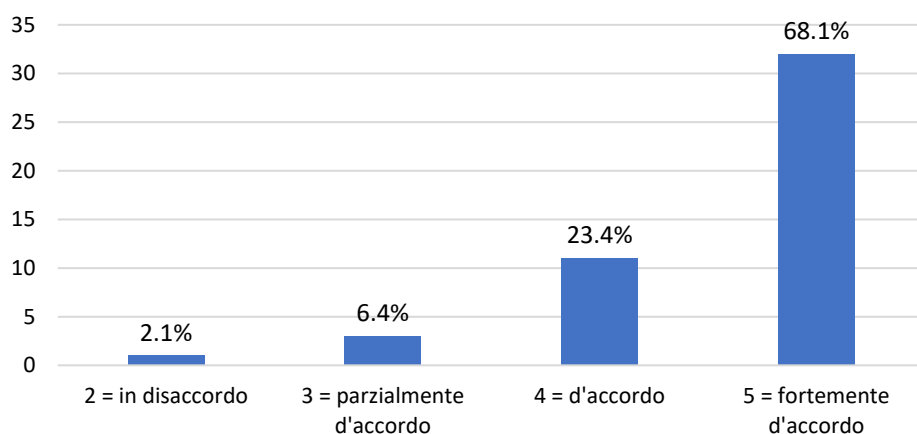
3) Altre domande

Volgendo l'attenzione alle risposte date alle domande supplementari rispetto all'HELAM-L (seconda parte del questionario), notiamo come la distribuzione delle risposte sia perlopiù sbilanciata verso l'accordo/forte accordo rispetto ai vari item. Quindi viene espressa una facilità nell'accesso a internet da casa e nell'accesso e fruizione delle varie piattaforme on line necessarie all'e-learning, nonché un forte accordo nel riconoscere che la didattica a distanza aiuta a conciliare lo studio con altre attività (68.1% fortemente d'accordo, 23.4% d'accordo); c'è accordo sul fatto che durante i periodi di didattica a distanza sia mancato il contatto con compagni di corso e insegnanti, mentre l'affermazione "La didattica a distanza è fredda e impersonale" è più dibattuta con una maggioranza di indecisi (48.9% parzialmente d'accordo è la risposta con maggior percentuale).

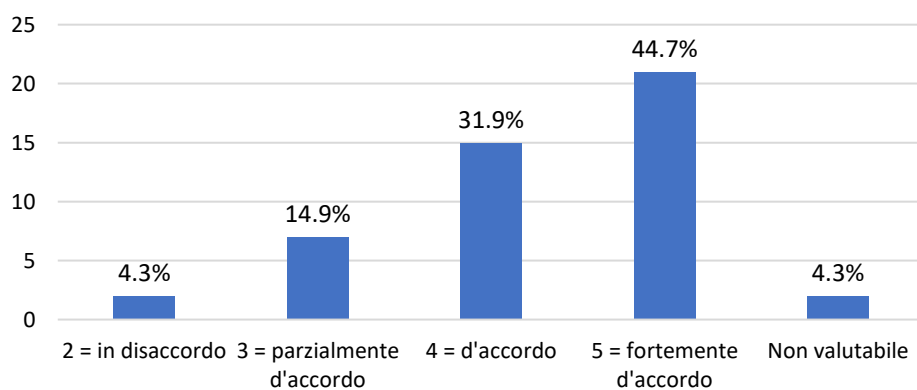
L'utilizzo delle piattaforme di e-learning (reperibilità, fruizione e scaricamento dei materiali, uso della chat e dei forum...) è facile

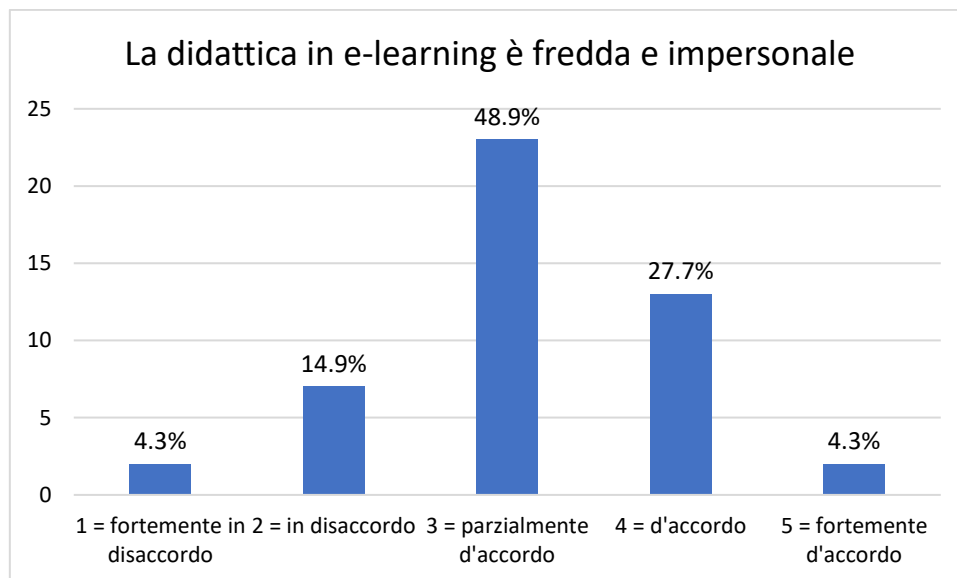


La didattica in e-learning mi aiuta a conciliare lo studio con altri impegni (lavorativi, familiari...)



Durante il periodo di didattica in e-learning, mi è mancato il contatto diretto con gli insegnanti e con i compagni di corso





4) Commenti/Suggerimenti degli studenti

Solo 3 studenti su 47 hanno lasciato un commento in forma libera, ma sono tutti e tre significativi, in quanto confermano l'importanza dell'approccio della classe capovolta (che comprende lo studio dei materiali nozionistici a casa, in autonomia, e il successivo cimentarsi con essi in classe con la supervisione dell'insegnante e in collaborazione con i compagni di studio) e l'importanza della conoscenza, da parte di tutti i docenti, delle modalità didattiche precipue dell'e-learning per poterne sfruttare al meglio le potenzialità e per evitarne il lato alienante. Di seguito la trascrizione degli interventi:

- 1) La didattica in e-learning è uno strumento prezioso e potente. Può migliorare molto la fruizione delle lezioni e dei materiali per gli studenti fuori sede e conciliarsi meglio con l'eventuale condizione di studente lavoratore. Ma necessità di preparazione da parte degli insegnanti e di esperienza in merito.
- 2) Avere il materiale didattico prima dell'inizio delle lezioni semplifica molto l'apprendimento della materia.
- 3) Preferisco la didattica in presenza in quanto ci si concentra maggiormente.

B) QUESTIONARIO DOCENTI

RESPONSE RATE

Il tasso di risposta complessivo al questionario per docenti è pari a 50%, poiché hanno risposto al questionario 16/32 docenti.

1) Parte Anagrafica

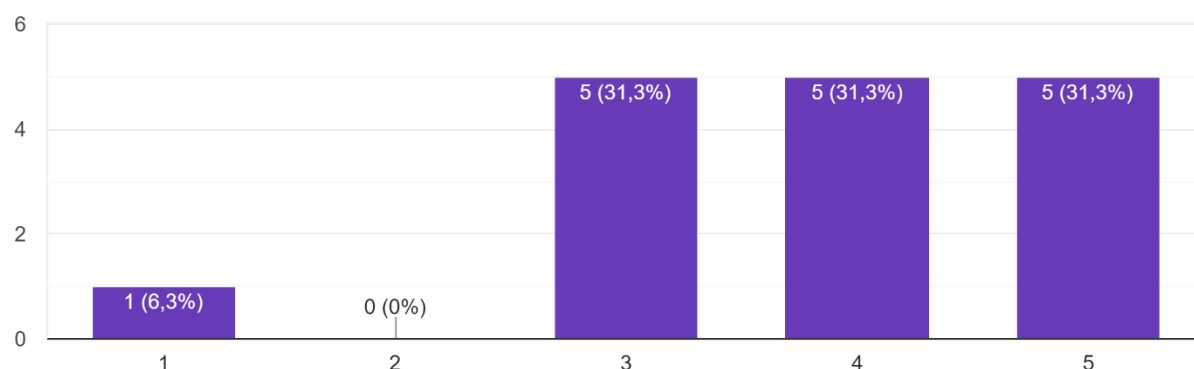
Il 93.8% del campione dichiara di avere altri impegni lavorativi oltre all'attività di docenza e 64.3% svolge questa attività lavorativa tra zero e 20 km dalla Facoltà di Torrette di Ancona, presumibilmente presso le varie sedi delle strutture sanitarie collegate al Servizio Sanitario Regionale. 60% degli intervistati abita tra 20 e 100 km dalla Facoltà.

2) Domande

Riguardo alla percezione che i docenti hanno dell'attività degli studenti, questi ritengono i loro discenti competenti nell'utilizzo dei materiali di e-learning (31.3% è d'accordo e 31.3% fortemente d'accordo) e apprezzano che usino i materiali caricati online (31.3% d'accordo, 56.3% fortemente d'accordo) e partecipino attivamente alle lezioni online (26.7% d'accordo, 40% fortemente d'accordo). Queste aspettative sembrano però deluse dal reale comportamento degli studenti. Infatti, il 37.5% dei docenti si ritiene parzialmente d'accordo con l'affermazione "gli studenti richiedono aiuto, consigli, spiegazioni riguardo al materiale didattico caricato sulla piattaforma di e-learning", 25% in disaccordo e 25% fortemente in disaccordo. Così pure il livello di partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni online è giudicato insoddisfacente (50% parzialmente d'accordo, 25% in disaccordo, 12.5% fortemente in disaccordo).

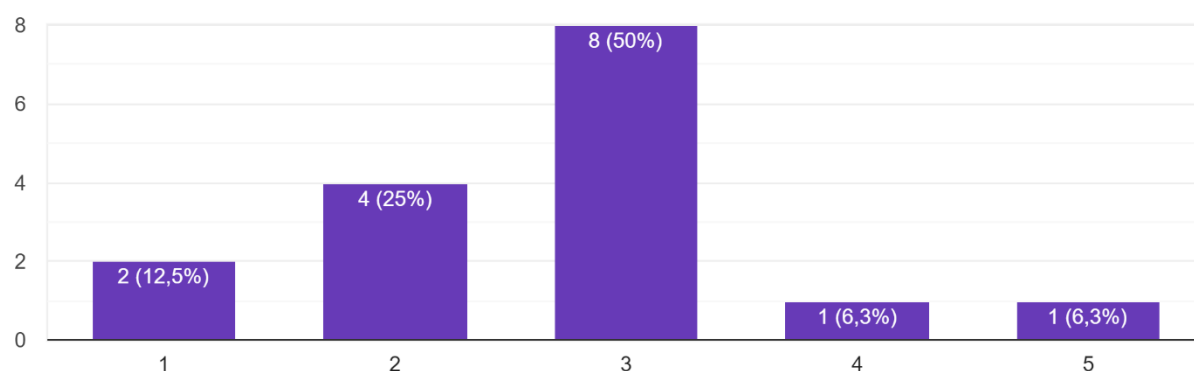
3) Gli studenti sono capaci di usare efficacemente gli strumenti di e-learning

16 risposte



2) Gli studenti interagiscono e partecipano attivamente durante le lezioni on line

16 risposte

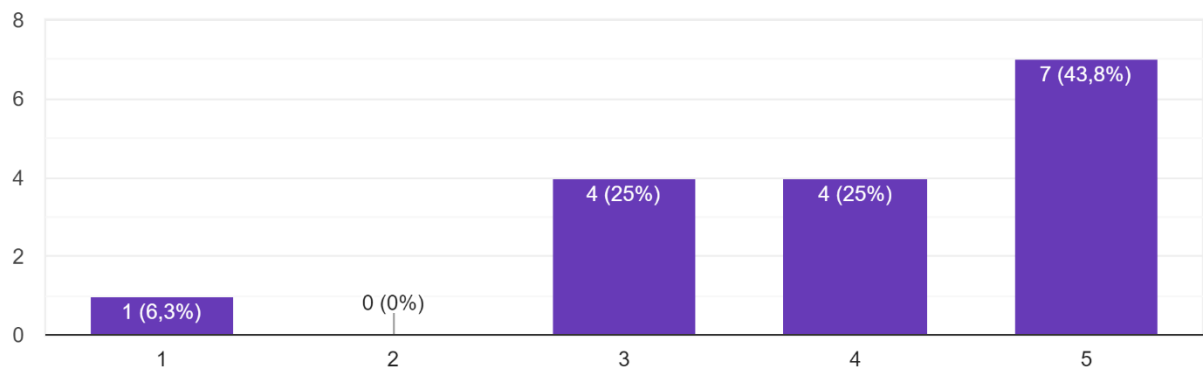


Rispetto all'aspetto "hardware" dell'e-learning, i docenti hanno avuto un facile accesso a Internet (43.8% è fortemente d'accordo e 25% d'accordo) e un facile accesso alle piattaforme online (nessun docente è in disaccordo), mentre è risultata piuttosto carente l'assistenza tecnico-informatica per imparare a usare le piattaforme di e-learning (43.8% ritiene di essere parzialmente d'accordo sul fatto di aver ricevuto una buona assistenza). Tuttavia, questa carenza non sembra tanto aver causato significative difficoltà nell'imparare a usare gli strumenti di e-learning (33.3% dichiara di avere avuto difficoltà, 26.7% è parzialmente d'accordo, mentre 26.7% è in disaccordo e 13.3% fortemente in disaccordo), quanto aver determinato un ritardo nell'acquisizione delle capacità necessarie. Infatti, 43.8% dichiara di essere parzialmente d'accordo con l'affermazione "È necessario molto tempo per

imparare ad utilizzare gli strumenti di e-learning”, 25% è d’accordo e 6.3% fortemente d’accordo. Considerando il quesito “In caso di problemi nell'utilizzo delle piattaforme e-learning, posso avere un buon supporto tecnico-informatico”, 50% è in disaccordo e 18.8% fortemente in disaccordo.

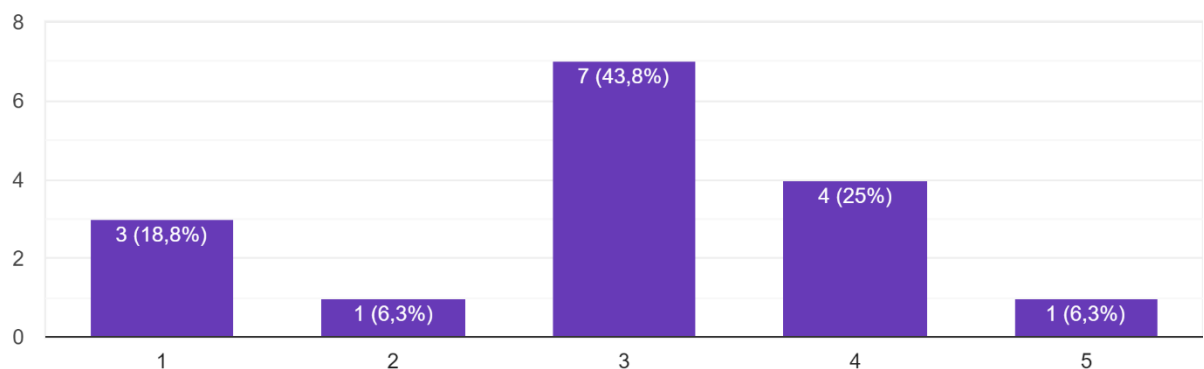
9) Posso accedere facilmente ad Internet

16 risposte



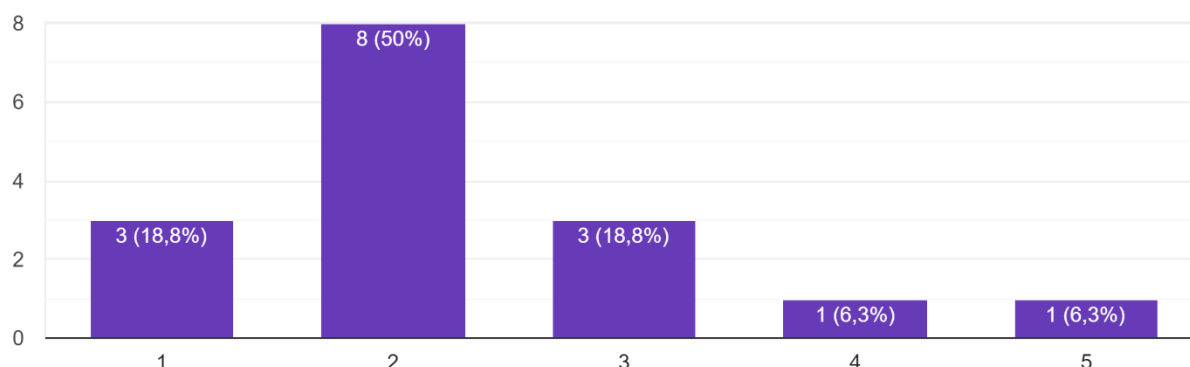
8) È necessario molto tempo per imparare ad utilizzare gli strumenti di e-learning

16 risposte



13) In caso di problemi nell'utilizzo delle piattaforme e-learning, posso avere un buon supporto tecnico-informativo

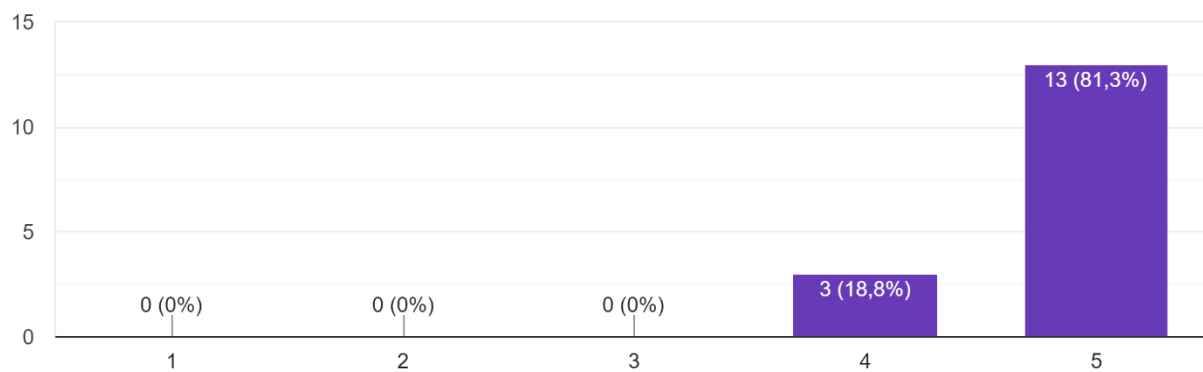
16 risposte



L'aspetto pratico della didattica a distanza è stato accolto con maggiore neutralità rispetto agli studenti (43.8% è parzialmente d'accordo con l'affermazione "La didattica in e-learning mi aiuta a conciliare l'attività di docenza con altri impegni lavorativi e/o di docenza presso altre sedi"), probabilmente perché abitano mediamente più vicino alla Facoltà e perché devono comunque viaggiare per raggiungere il luogo di lavoro. I docenti, come gli studenti, hanno espresso la mancanza di contatto diretto con la classe durante la didattica a distanza (81.3% fortemente d'accordo). Inoltre, considerando l'e-learning nel suo complesso, questo è percepito come freddo e impersonale (37.5% fortemente d'accordo, 25% d'accordo). Il quesito riassuntivo "Mi piace l'idea di usare l'e-learning" ha avuto un consenso variabile (43.8% parzialmente d'accordo, 25% in disaccordo, 25.1% in accordo o fortemente d'accordo). Tuttavia, il blended learning viene perlopiù ritenuto un valido metodo di insegnamento (31.3% d'accordo, 18.8% fortemente d'accordo). Altro dato interessante è la non omogenea conoscenza dell'approccio della classe capovolta, dove, benché 50% dichiara di conoscere il "flipped learning", il 37.5% dei docenti ritiene di non essere preparato sull'argomento e 12.5% preparato solo parzialmente.

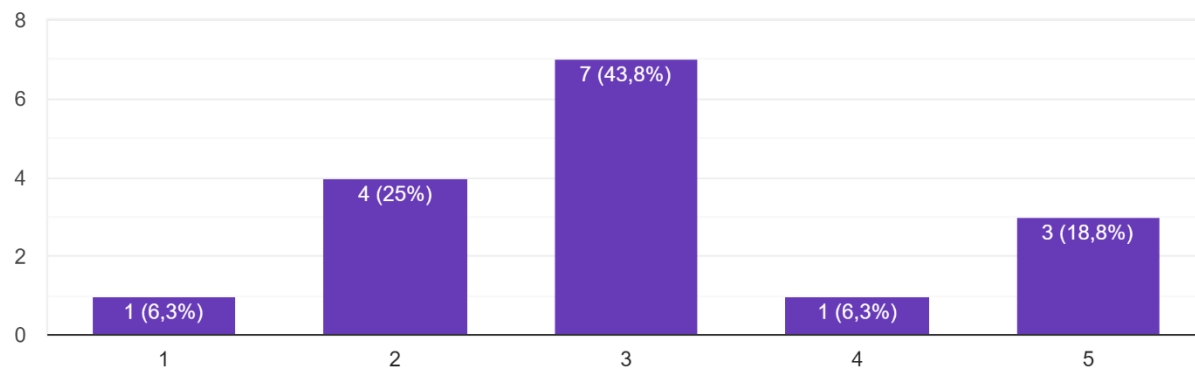
18) Durante il periodo di didattica in e-learning, mi è mancato il contatto diretto con gli studenti

16 risposte



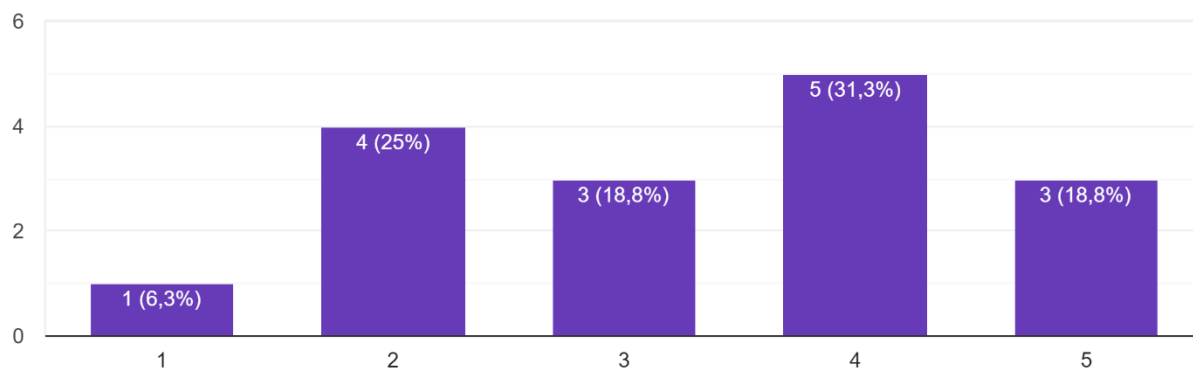
17) Mi piace l'idea di usare l'e-learning

16 risposte



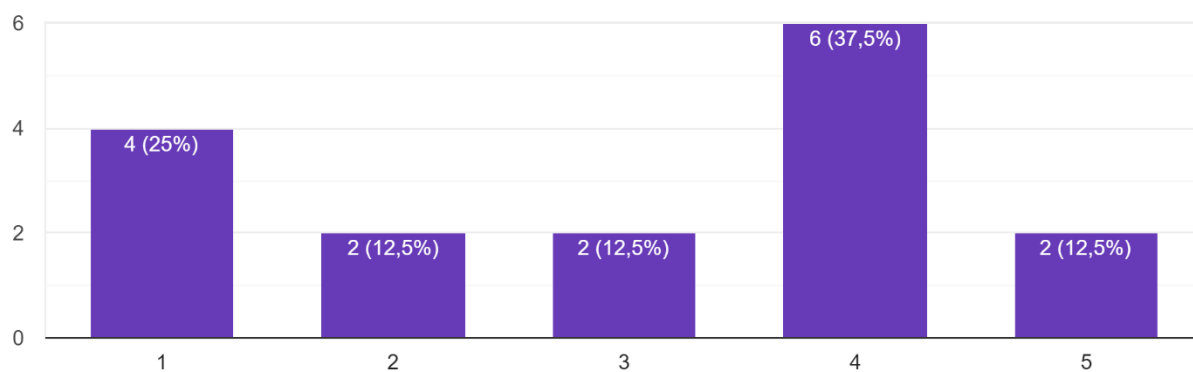
14) Penso che l'e-learning, se abbinato alla didattica tradizionale in presenza, possa essere un valido metodo di insegnamento

16 risposte



15) Conosco l'approccio pedagogico della "classe capovolta" (flipped classroom)

16 risposte



DISCUSSIONE

La conservata capacità, da parte dell'insegnante, di venire incontro alle richieste di aiuto e a stimolare l'interazione, nel contesto del blended learning avviato nel CLMSIO, e rilevata dal questionario, è stata osservata anche in letteratura^{11,34}. In particolare, in Page¹¹, i questionari di gradimento mostrano che gli studenti che hanno seguito la materia in modalità blended considerano l'interazione in presenza tra insegnante e studente, ossia lezioni frontali e laboratori di lavoro in classe in piccoli gruppi, la risorsa più importante per lo studio. L'importanza dei materiali caricati online e della loro fruizione, che, secondo il nostro questionario, sembra poter essere potenziata da una miglior introduzione agli stessi da parte degli insegnanti e da una loro miglior conoscenza degli strumenti di e-learning, è confermata da Page¹¹, Geraghty³⁴ e Połjanowicz³³, mentre nello studio di Di Marco¹² l'accettazione del metodo e-learning non è risultata correlata con l'intenzione di usare i materiali di e-learning, che si è dimostrata perlopiù neutra rispetto a questo aspetto. Se consideriamo il dato confortante di una buona accettazione globale del blended learning da parte degli studenti del CLMSIO, possiamo riscontrare una ottima concordanza con i risultati ottenuti dalla ricerca bibliografica, in cui il blended learning si distingue come metodo molto apprezzato dagli studenti, anche se confrontato con altri metodi come il metodo tradizionale e l'e-learning puro^{8,11-12,14,17,19-22,33}. La flessibilità spazio-temporale dell'e-learning^{8,19,24,33-34} è un aspetto apprezzato dagli studenti del campione, poiché sono tutti studenti lavoratori che devono rispondere a impegni lavorativi e familiari oltre che di studio. Questo aspetto pratico dell'e-learning è percepito in modo più neutrale dagli insegnanti, che abitano mediamente più vicino alla Facoltà e devono comunque mettersi in viaggio per raggiungere la sede lavorativa. Il metodo didattico costruttivista, cardine della metodologia blended learning, che prevede la centralità dello studente nel processo di apprendimento e la partecipazione dello stesso alla comunità di apprendimento, ha avuto una buona accoglienza da parte del campione intervistato, e questa esperienza positiva si ritrova frequentemente negli studi presi in esame dalla ricerca bibliografica. Infatti, Di Marco¹² suggerisce che il blended learning è un approccio didattico particolarmente apprezzato da studenti che hanno uno stile di studio indipendente e portato all'approfondimento autonomo delle materie (deep learning). Risultati simili, che mettono in risalto la capacità del blended learning, e in particolare del flipped learning, di aumentare le competenze di auto-apprendimento e la comprensione della materia, si trovano in letteratura^{8,11,14,19-20,33}. Quindi appare determinante per il successo del blended learning la padronanza delle sue precipe metodiche da parte dell'insegnante, la cui opportuna applicazione è probabilmente il miglior modo di arginare le carenze intrinseche della didattica a distanza, percepite dagli studenti del CLMSIO,

ossia rischio di perdere il contatto umano con compagni di classe e docenti durante l'e-learning (sia nelle lezioni da remoto che nella fruizione dei materiali on line) e "freddezza" del medium informatico. Questi rischi, paventati anche dagli insegnanti del CLMSIO, sono ben documentati in letteratura^{11,15,35}, dove viene evidenziata la necessità di un periodico contatto con l'insegnante "in carne ed ossa" durante lezioni in presenza.

La didattica mista in blended learning, grazie alle sue precipue caratteristiche, potrebbe essere l'espedito adatto per abbinare gli aspetti virtuosi di e-learning e didattica face-to-face in una formula che li fonda e li valorizzi a vicenda, come viene avallato dalla letteratura^{8,11,14,17-22}. Il requisito della facilità di accesso a Internet e alle piattaforme di e-learning^{12,24,32} è ampiamente soddisfatto sia da parte di docenti che da parte di studenti. Invece sembra carente l'assistenza tecnica informatica a studenti e docenti, di cui l'importanza è sottolineata in diversi studi^{15,34-35}.

Inoltre, la didattica in modalità blended per essere efficace e gradita da studenti e docenti deve essere pianificata senza prescindere da una corretta progettazione del corso e condotta da uno stile di insegnamento che sappia conciliare il momento in presenza con quello online^{24,35}. Questo rappresenta un punto di riflessione interessante per il CLMSIO, in cui, sebbene studenti e docenti sembrano avere una discreta disponibilità ad adottare il blended learning, è necessario che i primi si sforzino ad essere più partecipativi e ad interagire di più in aula (sia questa reale o virtuale) e siano più proattivi nel consultare i materiali online, mentre i secondi dovrebbero essere meglio supportati da un punto di vista tecnico-informatico e ricevere una formazione ad hoc per progettare e condurre al meglio la didattica blended (formare i formatori), anche applicata a una classe capovolta (flipped learning), la qual cosa, secondo Halasa²⁰, Shang¹⁹ e Chu²⁵, mostra ottimi risultati. Tuttavia, avviare questo tipo di approccio didattico e analizzare i suoi effetti su studenti e docenti, richiede grandi risorse in termini di tempo e figure di supporto (come, per esempio, la "formazione dei formatori"). Infatti, il flipped learning, che richiede un "doppio salto", ossia l'introduzione dell'e-learning associata a un radicale cambiamento nel modo di condurre l'insegnamento da parte dei docenti, risulta ancora insufficientemente conosciuto dall'équipe di insegnanti del CLMSIO.

CONCLUSIONI

La revisione della letteratura indica il blended learning (BL), in particolare se applicato alla classe capovolta (flipped classroom), un approccio virtuoso che permette di valorizzare al meglio le potenzialità dell'e-learning e della didattica in presenza. Questo vale anche per la didattica che si attua nei corsi universitari infermieristici, a patto che si realizzi in un ambiente tecnologico congruo e sia condotta da personale docente formato ad hoc. Il successo del BL non può prescindere da un iniziale accompagnamento dei docenti, i quali devono familiarizzarsi con strumenti nuovi e progettare stili di insegnamento inusuali e adeguati al BL. Il BL sperimentato nel CLMSIO durante il periodo di emergenza sanitaria per pandemia da Covid-19 è stato generalmente apprezzato da studenti e docenti, sia per l'aspetto della flessibilità spazio-temporale che per la novità dell'approccio didattico che propone. Tuttavia, affinché il blended learning sia sempre meglio accettato e valorizzato, è necessario che i docenti siano formati ad hoc, per esempio approfondendo la conoscenza dell'approccio didattico flipped learning, e che gli studenti adottino un atteggiamento sinergico nei confronti degli insegnanti, così da sfruttare al meglio le situazioni didattiche e i materiali proposti.

Inoltre, sarebbe opportuno continuare a monitorare il grado di soddisfazione delle classi del CLMSIO rispetto alla didattica a distanza, a mano a mano che questa vi è implementata nei prossimi anni accademici. A questo proposito, si potrebbe somministrare nuovamente il questionario proposto dal presente studio, oppure valutare l'opportunità di usare altri strumenti di valutazione. In letteratura vi è consenso nel riscontrare difficoltà nell'identificare uno strumento standard per la valutazione dell'e-learning, così come nell'identificare le variabili da misurare^{24,29-30}. Infine, la ricerca sull'e-learning, a causa della natura spiccatamente "umanistica" che caratterizza la conoscenza e la sua trasmissione, ossia l'insegnamento, è ancora prevalentemente di tipo "descrittivo e qualitativo"³¹, per cui ci vorranno ancora molti studi di questo tipo per poter un giorno condurre ricerche meglio confrontabili di tipo quantitativo.

BIBLIOGRAFIA

1. Ministero della Giustizia. Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. Roma. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 4 marzo 2020, n.55, anno 161°, 2020.
2. Kegaan D. Principi di istruzione a distanza. Firenze. La Nuova Italia. 1994.
3. Fata A. Gli aspetti psicologici della formazione a distanza. Milano. FrancoAngeli. 2004.
4. Calvani A. Dall'educazione a distanza all'e-learning. 2009. (Consultato il 21 agosto 2020, disponibile all'indirizzo: http://treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/).
5. Lamandini A. L'evoluzione dell'e-learning e l'e-learning in evoluzione. Ricerche di Pedagogia e Didattica 2009; 4 (1).
6. Caramazza M, Ermacora J, Flacco F, Galluzzi R, Ghezzi G, Melgrati A. Professioni e metodologie nell'e-Learning: profilo evolutivo e indagine su casi recenti. Impresa & Stato 2005; 70.
7. Worm BS. Learning From Simple Ebooks, Online Cases or Classroom Teaching When Acquiring Complex Knowledge. A Randomized Controlled Trial in Respiratory Physiology and Pulmonology. PLoS One 2013; 8 (9).
8. Mehrdad N, Zolfaghari M, Bahrani N, Eybpoosh S. Learning Outcomes in Two Different Teaching Approach in Nursing Education in Iran: E-Learning Versus Lecture. Acta Med Iran 2011; 49 (5):296-301.

9. Simonsen BO, Daehlin GK, Johansson I, Farup PG. Improvement of Drug Dose Calculations by Classroom Teaching or E-Learning: A Randomised Controlled Trial in Nurses. *BMJ Open* 2014; 4 (10).
10. Vaona A, Banzi R, Kwag KH et al. E-learning for Health Professionals. *Cochrane Database Sys Rev* 2018; 1 (1).
11. Page J, Meehan-Andrews T, Weerakkody N, Hughes DL, Rathner JA. Student Perceptions and Learning Outcomes of Blended Learning in a Massive First-Year Core Physiology for Allied Health Subjects. *Adv Physiol Educ* 2017; 41 (1):44-55.
12. Di Marco L, Venot A, Gillois P. Does the acceptance of hybrid learning affect learning approaches in France? *J Educ Eval Health Prof* 2017; 14 (24).
13. Noh Go, Kim DH. Effectiveness of a self-directed learning program using blended coaching among nursing students in clinical practice: a quasi-experimental research design. *BMC Med Educ* 2019; 19 (1):225.
14. Sheikhaboumasoudi R, Bagheri M, Hosseini SA, Ashouri E, Elahi N. Improving nursing students' learning outcomes in fundamentals of nursing course through combination of traditional and e-learning methods. *Iranian Nursing Midwifery Res* 2018; 23: 217-221.
15. Lakbala P. Barriers in Implementing E-Learning in Hormozgan University of Medical Sciences. *Global Journal of Health Science* 2016; 8 (7).
16. McCutcheon K, O'Halloran P, Lohan M. Online Learning Versus Blended Learning of Clinical Supervisee Skills With Pre-Registration Nursing Students: A Randomised Controlled Trial. *Int J Nurs Stud* 2018; 82: 30-39.
17. Terry VR, Terry PC, Moloney C, Bowtell L. Face-to-face instruction combined with online resources improves retention of clinical skills among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today* 2018; 61: 15–19.

18. Moon H, Hyun HS. Nursing Students' Knowledge, Attitude, Self-Efficacy in Blended Learning of Cardiopulmonary Resuscitation: A Randomized Controlled Trial. *BMC Med Educ* 2019; 19 (1):414.
19. Shang F, Liu CY. Blended Learning in Medical Physiology Improves Nursing Students' Study Efficiency. *Adv Physiol Educ* 2018; 42 (4):711-717.
20. Halasa S, Abusalim N, Rayyan M et al. Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning. *Nursing Open* 2020; 00:1-10.
21. Lancaster JW, Wong A, Roberts SJ. 'Tech' versus 'Talk': A comparison study of two different lecture styles within a Master of Science nurse practitioner course. *Nurse Education Today* 2012; 32: 14–18.
22. Jowsey T, Foster G, Cooper-Ioelu P, Jacobs S. Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse Education in Practice* 2020; 44.
23. Gagnon MP, Gagnon J, Desmartis M, Njoya M. The Impact of Blended Teaching on Knowledge, Satisfaction, and Self-Directed Learning in Nursing Undergraduates: A Randomized, Controlled Trial. *Nursing Education Perspectives* 2013; 34 (6): 377-382.
24. Sigaroudi A, Ghiyasvandian S, Nikbakht Nasabadi A. Understanding Doctoral Nursing Students' Experiences of Blended Learning: A Qualitative Study. *Acta Medica Iranica* 2016; 54 (11).
25. Chu TL, Wang J, Monrouxe L. The effects of the flipped classroom in teaching evidence based nursing: A quasi-experimental study. *PLoS ONE* 2019; 14(1).
26. Bergmann J, Sams A. Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Alexandria. International Society for Technology in Education, ASCD. 2012.
27. Bevilacqua A. Flipped learning in ambito universitario. Lecce. Pensa MultiMedia. 2018.

28. Consiglio di Amministrazione del 17.06.2020 - Notizie sulle principali decisioni fornite dall'Ufficio Organi Collegiali. (Consultato il 30 agosto 2020, disponibile all'indirizzo: https://www.univpm.it/Entra/Engine/RAServeFile.php/f/organi_collegiali/cda/2019/sed._23_CdAinf_17.06.2020_da_pubblicare.pdf).
29. De Leeuw R, De Soet A, Van der Horst S. How We Evaluate Postgraduate Medical E-Learning: Systematic Review. *JMIR Med Educ* 2019; 5(1).
30. Nicoll P, MacRury S, Van Woerden HC, Smyth K. Evaluation of Technology-Enhanced Learning Programs for Health Care Professionals: Systematic Review. *J Med Internet Res* 2018; 20(4).
31. Ahmed HM. Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions. *Decision Sciences Journal of Innovative Education* 2010; 8 (2):313-346.
32. Mahmoodi Z, Esmaelzadeh-Saeieh S, Lotfi R et al. The evaluation of a virtual education system based on the DeLone and McLean model: A path analysis. *F1000 Research* 2017.
33. Poljanowicz W, Latosiewicz R, Kołodziejczak B, Roszak M. E-learning for Part-Time Medical Studies. *De Gruyter Open* 2016; 47 (60).
34. Geraghty S, Godwin H. Evaluating postgraduate midwifery students' experiences of a model of blended learning. *British Journal of Midwifery* 2016; 24 (1).
35. Sword TS. The Transition to Online Teaching as Experienced by Nurse Educators. *Research Brief* 2012; 33 (4): 269-271.

ALLEGATI

Allegato 1: Parte anagrafica del questionario per gli studenti

ANAGRAFICA

- Studente CLMSIO: I° Anno
 II° Anno
 Fuori corso

- Et : 21-25
 26-30
 31-35
 36-40
 41-45
 >45

- Sesso: M
 F

- Studente lavoratore: S 
 No

- Se lavoratore, qual   la distanza tra sede lavorativa e Facolt  di Medicina e Chirurgia:
 <10 km
 tra 10 e 20 km
 tra 20 e 50 km
 tra 50 e 100 km
 >100 km

- Distanza tra residenza e Facolt  di Medicina e Chirurgia:
 <10 km
 tra 10 e 20 km
 tra 20 e 50 km
 tra 50 e 100 km
 >100 km

Allegato 2: Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions (HELAM-L)
(tradotta dall'inglese)

APPROVAZIONE DEL BLENDED LEARNING DA PARTE DELLO STUDENTE	
Caratteristiche dell'insegnante (INST)	
INST1	Gli studenti sentivano che le loro richieste di consiglio/aiuto erano accolte di buon grado
INST2	L'insegnante incoraggia lo studente ad interagire
INST3	L'insegnante è capace di usare efficacemente i dispositivi di e-learning
INST4	L'insegnante spiega come usare i materiali di e-learning
INST5	Ho l'impressione che l'insegnante apprezzi che usiamo i materiali/risorse di e-learning
Infrastruttura informatica (TECH)	
TECH1	In Facoltà è possibile accedere facilmente ad Internet
TECH2	Posso usare tutti i PC della Facoltà utilizzando le stesse credenziali di accesso
TECH3	Posso usare i laboratori informatici per studiare/esercitarmi
TECH4	Posso fare affidamento sulla rete informatica
TECH5	Posso registrare le lezioni on line usando la piattaforma messa a mia disposizione
Supporto per l'e-learning (SUPP)	
SUPP1	Posso accedere al sito web della biblioteca centrale e vi posso ricercare materiali
SUPP2	Posso avere supporto tecnico da personale tecnico-informatico
SUPP3	Penso che il supporto per l'e-learning sia buono
SUPP4	Ci sono sufficienti PC a disposizione per studiare/esercitarsi
SUPP5	Posso stampare facilmente i miei lavori e altri materiali
Approvazione e utilizzo da parte dello studente (ACCPT)	
ACCPT1	L'e-learning mi incoraggia a fare ricerche più approfondite rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali
ACCPT2	Imparo meglio con un modello di formazione partecipativa (interazione e contribuzione)
ACCPT3	Intendo frequentare corsi che comprendono la modalità e-learning
ACCPT4	Mi piace l'idea di usare l'e-learning

N.B. Il questionario si abbina alla Scala di Likert, per cui è previsto per ogni item un punteggio da uno (1) a cinque (5) secondo il seguente criterio:

- 5= fortemente d'accordo
- 4= d'accordo
- 3= incerto
- 2= in disaccordo
- 1= fortemente in disaccordo

Allegato 3: Domande del questionario per gli studenti non contenute nel questionario HELAM-L



1. A casa posso accedere facilmente ad Internet.
2. A casa la connessione ad Internet è sufficientemente buona per fruire dei materiali online.
3. A casa la connessione ad Internet è sufficientemente buona per seguire le lezioni in streaming (lezioni in tempo reale).
4. L'accesso alle piattaforme di e-learning (Moodle e-univpm, Microsoft Teams, Zoom...) è facile.
5. L'utilizzo delle piattaforme di e-learning (reperibilità, fruizione e scaricamento dei materiali, uso della chat e dei forum...) è facile.
6. La didattica in e-learning mi aiuta a conciliare lo studio con altri impegni (lavorativi, familiari...).
7. I materiali e/o le attività (forum, chat, compiti, test di autovalutazione, workshop, sondaggi, lezioni in streaming, etc.) sono risultati efficaci ai fini del raggiungimento degli obiettivi formativi attesi.
8. Sono spinto/a a frequentare questo Corso di Laurea Magistrale in Scienze Infermieristiche e Ostetriche da un alto livello di motivazione.
9. Durante il periodo di didattica in e-learning, mi è mancato il contatto diretto con gli insegnanti e con i compagni di corso.
10. La didattica in e-learning è fredda e impersonale.

N.B. Questo è il link che gli studenti hanno utilizzato per accedere al questionario on line tramite l'applicazione "Google Moduli":

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf512iuxRIE2SoUoOBu3forIgcjQVJXcGWJnjr5nkE9f14rcg/viewform?usp=sf_link

Allegato 4: Questionario per i docenti

PARTE ANAGRAFICA

- Ho svolto attività di docenza nel secondo semestre dell'a.a. 2019-2020 alla/e classi del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Infermieristiche e Ostetriche del:
 - I° Anno
 - II° Anno
 - I° e II° anno

- Svolgo attività di docenza presso altre sedi universitarie (oltre al polo di Torrette di Ancona):
 - Sì
 - No

- Qual è la distanza cumulativa della/e sede/i alternative rispetto alla Facoltà di Medicina e Chirurgia di Torrette di Ancona?
 - <10 km
 - tra 10 e 20 km
 - tra 20 e 50 km
 - tra 50 e 100 km
 - tra 100 e 200 km
 - >200 km

- Oltre all'insegnamento universitario, ho altri impegni lavorativi:
 - Sì
 - No

- Se sì, qual è la distanza della sede lavorativa dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia?
 - <10 km
 - tra 10 e 20 km
 - tra 20 e 50 km
 - tra 50 e 100 km
 - >100 km

- Distanza della residenza dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia:
 - <10 km
 - tra 10 e 20 km
 - tra 20 e 50 km
 - tra 50 e 100 km
 - >100 km

DOMANDE

1. Gli studenti richiedono aiuto, consigli, spiegazioni riguardo al materiale didattico caricato sulla piattaforma di e-learning.
2. Gli studenti interagiscono e partecipano attivamente durante le lezioni on line.
3. Gli studenti sono capaci di usare efficacemente gli strumenti di e-learning.
4. Ho avuto difficoltà per imparare ad usare gli strumenti di e-learning.
5. È necessario molto tempo per imparare ad utilizzare gli strumenti di e-learning.
6. Apprezzo che gli studenti usino i materiali di e-learning.
7. Apprezzo che gli studenti partecipino alle lezioni on line.
8. Posso accedere facilmente ad Internet.
9. L'accesso alla piattaforma di e-learning è facile.
10. L'utilizzo della piattaforma di e-learning è facile.
11. Accetto che gli studenti registrino le lezioni on line usando la piattaforma di e-learning.
12. Mi è stata fornita una buona assistenza tecnico-informatica per imparare ad usare le piattaforme di e-learning.
13. In caso di problemi nell'utilizzo delle piattaforme e-learning, posso avere un buon supporto tecnico-informatico.
14. Penso che l'e-learning, se abbinato all'insegnamento tradizionale in presenza, possa essere un valido metodo di insegnamento.
15. La didattica in e-learning mi aiuta a conciliare l'attività di docenza con altri impegni lavorativi e/o di docenza presso altre sedi.
16. La didattica in e-learning è fredda e impersonale.
17. Durante il periodo di didattica in e-learning, mi è mancato il contatto diretto con gli studenti.
18. Mi piace l'idea di usare l'e-learning.
19. Conosco l'approccio pedagogico della "classe capovolta" (flipped classroom).