

La didattica aumentata digitalmente: studio qualitativo sulla percezione di infermieri e ostetriche del corso di Laurea magistrale durante la pandemia SARS-CoV-2 in Italia

Digitally augmented learning: a qualitative study on the perception of nurses and midwives in the Master's degree during the SARS-CoV-2 pandemic in Italy

Francesca Soro¹
Silvana Paoletti⁵

Elena Cristofori²
Caterina Galletti⁶

Maria Rosaria Spedicato³

Ida Ginosa⁴

RIASSUNTO

- 1 MSN, RN, Infermiera presso l'Azienda Ospedaliera San Camillo Forlanini, Roma.
- 2 MSN, MEdSc, RN, PhD student, Tutor didattico corso di Laurea in Infermieristica, Università Cattolica del S. Cuore, Roma.
- 3 Psicologa e Psicoterapeuta, corso di Laurea magistrale in Scienze infermieristiche e ostetriche, Università Cattolica del S. Cuore, Roma.
- 4 MSN, RN, Tutor didattico corso di Laurea in Infermieristica, Università Cattolica del S. Cuore, Torino.
- 5 MSN, RN, Coordinatore attività pratiche e di tirocinio corso di Laurea magistrale in Scienze infermieristiche e ostetriche, Università Cattolica del S. Cuore, Torino.
- 6 MSN, MEdSc, RN, Coordinatore attività pratiche e di tirocinio corso di Laurea magistrale in Scienze infermieristiche e ostetriche, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma, Italia. ORCID: 0000-0002-9317-0134

INTRODUZIONE. La pandemia da SARS-CoV-2 ha reso necessaria una rapida transizione alla didattica aumentata digitalmente, generando un fenomeno che non vede precedenti nella storia della formazione universitaria dei professionisti sanitari. La finalità del presente studio è di comprendere gli effetti della didattica online sugli apprendimenti degli studenti del corso di Laurea magistrale per raccogliere gli elementi significativi della loro esperienza e stimolare la riflessione sulle pratiche didattiche.

OBIETTIVO. Descrivere le percezioni e i vissuti dei professionisti in formazione magistrale circa la didattica aumentata digitalmente durante la pandemia da SARS-CoV-2.

Metodi. È stato condotto uno studio qualitativo descrittivo su un campione propositivo di 34 professionisti infermieri, infermieri pediatrici e ostetriche. I dati sono stati raccolti nel periodo gennaio-febbraio 2021 attraverso un modulo online, costruito ad hoc. Le risposte sono state analizzate con la content analysis deduttiva.

RISULTATI. Dall'analisi dei testi emergono 4 categorie principali: impatto educativo, gestione del tempo, svantaggi della didattica online, apprendimento-insegnamento a distanza. I risultati confermano quanto riportato in letteratura, una migliore gestione del tempo e l'utilità delle videoregistrazioni. L'apprendimento è però fortemente condizionato dalle difficoltà di interazione e di comunicazione tra studenti e tra docenti e studenti.

CONCLUSIONI. La didattica aumentata digitalmente ha consentito di continuare il percorso formativo dei professionisti sanitari impegnati durante l'emergenza da SARS-CoV-2. Tuttavia, la formazione a distanza se utilizzata per lungo tempo in modo esclusivo è uno strumento limitato poiché modifica i processi didattici impedendo di sviluppare relazioni significative, il dialogo e la relazione educativa che nel percorso magistrale sono importanti e imprescindibili outcomes.

PAROLE CHIAVE. Didattica Aumentata Digitalmente, esperienza degli studenti, infermieri/ostetriche, SARS-CoV-2, Studio qualitativo.

ABSTRACT

BACKGROUND. The SARS-CoV-2 pandemic has necessitated a rapid transition to digitally augmented education, generating a phenomenon that is unprecedented in the history of university education of healthcare professionals. The purpose of this study is to understand the effects of online teaching on the learning of students of the Master's Degree, to collect the significant elements of their experience and stimulate reflection on teaching practices.

OBJECTIVE. To describe perceptions and experiences of nurses and midwives in the Master's degree on digitally augmented learning during the SARS-CoV-2 pandemic.

Method. A descriptive qualitative study was performed on a proactive sample of 34 nurse practitioners, pediatric nurses and midwives. The data was collected in January-February 2021 through an online form, built ad hoc. The answers were analyzed with deductive content analysis.

RESULTS. 4 main categories emerge from the analysis of the texts: educational impact, time management, disadvantages of online teaching, distance learning-teaching. The results partly confirm what is reported in the literature about virtual learning, with better time management and the usefulness of video recordings. However, learning is strongly conditioned by the difficulties of interaction and communication between the students and between the teachers and the students.

CONCLUSION. The digitally augmented learning allowed the continuation of the training course of health professionals engaged during the SARS-CoV-2 emergency. However, distance learning if used exclusively for a long time is a limited tool as it modifies the didactic processes preventing the development of meaningful relationships, dialogue and educational relationships which are important and essential outcomes in the master's course.

KEY WORDS: Digitally augmented learning, students' experiences, nurses/midwives, SARS-CoV-2, Qualitative study.

Corresponding author:
Galletti Caterina
Largo F. Vito
00168 Roma
e-mail: caterina.galletti@unicatt.it
cell. +39 3294949501

INTRODUZIONE

L'apprendimento *online*, noto anche come e-learning, è un modello educativo basato sull'uso di media e strumenti elettronici per fornire, supportare e migliorare l'accesso alla formazione, alla comunicazione e all'interazione e per sviluppare apprendimenti (Durmaz et al., 2012). In pratica, la definizione include tutti i contenuti digitali realizzati per insegnare e distribuiti fisicamente *online*.

La didattica aumentata digitalmente (DAD), riconosciuta come metodo educativo emergente in diversi contesti e domini (Alosta & Khalaf, 2021), richiede nuove competenze agli insegnanti. Infatti, per elaborare progetti formativi in modalità e-learning hanno necessità di potenziare le loro conoscenze sulle tecnologie digitali applicate alla didattica e sulle metodologie collaborative, al fine di ottenere un'adeguata flessibilità del percorso formativo per il coinvolgimento attivo degli studenti (Fontaine et al., 2017) e per costruire percorsi formativi personalizzati e di classe (Cook et al., 2008; Voutilainen et al., 2017). Seppur la letteratura di settore testimonia la difficoltà di insegnare a distanza perché il pensiero pedagogico pensa nella presenza e la didattica a distanza non consente la costruzione istantanea del pensiero (Mortari, 2020), il successo dell'apprendimento *online* è legato all'uso di una cornice teorica di riferimento per l'organizzazione della trasmissione ed elaborazione dei saperi (De Leeuw et al., 2016), perché sono le teorie dell'apprendimento e non la tecnologia che devono guidare la progettazione e il contenuto dell'e-learning.

La formazione e-learning, progettata per raggiungere e coinvolgere lo studente ovunque si trovi, ha avuto interessanti applicazioni nella formazione post-laurea e nello sviluppo professionale continuo a ragione della sua flessibilità, per la condivisione di un elevato numero di risorse, per il costo-efficacia del servizio offerto (De Leeuw et al., 2016). Inoltre, l'e-learning può influenzare positivamente il processo di apprendimento e insegnamento fornendo opportunità educative per incoraggiare i professionisti a raggiungere i propri obiettivi accademici e costruire opportunità di sviluppo professionale sostenibili (Schmitt, 2016).

L'apprendimento *online* è una modalità promettente di apprendimento per gli studenti di medicina e infermieristica (McCutcheon et al., 2015; Pei & Wu, 2019) ma gli studi che confrontano i benefici e gli ostacoli tra l'apprendimento tradizionale e quello svolto a distanza con strumenti digitali, hanno dato risultati contraddittori (Langegard et al., 2021) e non hanno evidenziato in modo univoco quale delle due pratiche sia più efficace (De Leeuw et al., 2016). Inoltre, nella formazione universitaria dei professionisti sanitari l'apprendimento *online* è generalmente accettato come un valido metodo integrativo per supportare l'insegnamento didattico tradizionale e non come sostituto dell'apprendimento in presenza (Li et al., 2021).

Il diffondersi del virus SARS-CoV-2 nel 2019 (WHO, 2020) ha indotto molti Paesi ad adottare misure drastiche al fine di contenere la pandemia (Cupertino et al., 2021) e

il lockdown generalizzato e protratto nel tempo (Agasisti & Soncin, 2021), con interruzione di alcuni servizi nel settore educativo, ha generato un fenomeno senza precedenti (Alsoufi et al., 2020). Infatti, la sospensione delle attività didattiche in aula ha costretto docenti e studenti a rapportarsi con la formazione a distanza (Newman & Lattouf, 2020) aprendo le porte a un nuovo modo di fare, non solo lezioni *online*, ma anche tirocini *online*, esami *online* e laurea *online*. La realtà che si è venuta a creare non ha precedenti nella formazione universitaria dei professionisti sanitari e le modalità di formazione a distanza attivate risultano essere non comparabili con gli studi pubblicati precedentemente (Puljak et al., 2020).

In Italia la malattia da Covid-19 ha avuto un impatto particolarmente rilevante, le scuole sono rimaste chiuse tra le 31 e le 40 settimane e circa 1.800.000 studenti universitari sono stati coinvolti nella didattica *online* (Unesco, 2021). Docenti e studenti si sono trovati nella maggior parte dei casi a riorganizzare, in modo repentino e non pianificato, le loro attività tradizionali (Carolan et al., 2020). Inoltre, il contesto in continuo mutamento, con un susseguirsi di decreti e misure di sanità pubblica per contenere la pandemia, e la limitazione della mobilità personale hanno generato un grave senso di insicurezza mettendo in discussione il ruolo dell'educazione e dei formatori ma anche il ruolo degli studenti con i loro vissuti emotivi e i loro percorsi di apprendimento.

Per individuare gli studi sull'esperienza di apprendimento *online* degli studenti infermieri/ostetriche durante l'emergenza da SARS-CoV 2 è stata condotta una revisione della letteratura sulle banche dati Medline (PubMed) e CINAHL (EBSCO). Le parole chiave utilizzate sono 'nursing student', 'midwifery student', 'COVID-19', 'pandemic SARS-CoV-2', 'online learning', 'e-learning', 'outcome education', 'student experiences'. Gli studi individuati, pubblicati tra marzo 2020 e gennaio 2021, evidenziano come gli studenti di Infermieristica/Ostetricia abbiano sperimentato un'elevata pressione mentale, preoccupazione per il futuro lavoro e abbiamo provato sentimenti di eccitazione, incertezza e di impotenza (Huang et al., 2020). Inoltre, l'eccezionale situazione vissuta ha fatto sviluppare negli studenti la consapevolezza di una differente modalità per apprendere, acuendo lo spirito di iniziativa e la creatività (Ulenaers et al., 2021) ed evidenziando alcuni importati fattori che influiscono sull'efficacia della didattica *online*. Il principale svantaggio riscontrato è il livello di interazione dell'e-learning (Alosta, & Khalaf, 2021) per problematiche tecniche dovute alla connessione internet (Langegard et al., 2021; Suliman et al., 2021; Khalil et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Dost et al., 2020) ma anche alla limitata esperienza sull'utilizzo degli strumenti digitali, con difficoltà a porre domande al docente (Ramos-Morcillo et al., 2020; Dost et al., 2020) e mancata interazione tra colleghi. In particolare, quest'ultima è indicata dagli studenti come un elemento importante per una profonda comprensione dei contenuti didattici, grazie alle discussioni che si avviano in classe e alla possibilità di studiare in gruppo (Langegard et al., 2021; Shahrivini et al., 2021; Dost et al., 2020).

Un limite individuato nella fase di avvio della formazione e-learning, corrispondente ai primi 7-10 giorni, è la gestione del tempo (Khalil et al., 2020). Infatti, il passaggio improvviso da parte delle istituzioni educative all'e-learning ha stravolto le abitudini e creato un generale disorientamento; superato lo shock iniziale, gli studenti hanno acquisito nuove routine e imparato a utilizzare in maniera più efficiente il proprio tempo (Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021). Una migliore gestione del tempo è diventato, quindi, uno dei vantaggi maggiormente descritti, gli studenti concordano nell'indicare che le sessioni didattiche *online* fanno risparmiare tempo (Suliman et al., 2021; Sharvini et al., 2021; Khalil et al., 2020; Dost et al., 2020), sia il tempo utilizzato per recarsi in facoltà (Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Sharvini et al., 2021), sia il tempo che rimane libero tra le differenti attività formative (Suliman et al., 2021) che è stato utilizzato per lo studio (Shahrivini et al., 2021; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020) ma anche dedicato alla famiglia (Suliman et al., 2021; Khalil et al., 2020). Inoltre, la possibilità di usufruire delle lezioni registrate è indicata come importante vantaggio per meglio comprendere i contenuti teorici (Suliman et al., 2021; Sharvini et al., 2021; Khalil et al., 2020) in quanto i materiali videoregistrati possono essere rivisti e ascoltati più e più volte (Dost et al., 2020).

L'esperienza di acquisizione delle abilità clinico-pratiche, attraverso la didattica *online*, è un tema dibattuto e vissuto diversamente tra gli studenti universitari iscritti ai primi anni di corso rispetto a quelli iscritti agli ultimi anni o prossimi alla laurea. Infatti, generalmente gli insegnamenti dei primi anni di corso sono caratterizzati dalla trasmissione di fondamenti teorici e concettuali e le attività clinico pratiche (tirocini) non sono sentite come vincolanti per un'adeguata formazione professionale, in quanto possono essere esperite anche successivamente. Pertanto, la sostituzione con contenuti trasmessi *online*, non è stata vissuta negativamente dagli studenti dei primi anni e non ha influenzato particolarmente la loro formazione (Khalil et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020). Al contrario, gli studenti frequentanti gli ultimi anni hanno espresso insoddisfazione circa la propria competenza clinica e preoccupazione sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei corsi clinico-pratici svolti *online* (Suliman et al., 2021; Puljak et al., 2020). Il loro timore è soprattutto relativo alle conseguenze permanenti in termini di preparazione al lavoro futuro, determinata dalla mancata acquisizione dal contesto del tirocinio di competenze e abilità cliniche specifiche (Suliman et al., 2021; Puljak et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Dost et al., 2020).

Gli studi revisionati, svolti in differenti Paesi, fanno riferimento ad un setting temporale corrispondente all'esordio della crisi pandemica e a studenti dei corsi di laurea (bachelor degree) delle professioni sanitarie (infermieri, ostetriche, medici, etc.) ma non esplorano le esperienze dei professionisti in formazione magistrale (master degree) che potrebbero essere significativamente differenti rispetto ai bisogni, ai problemi e alle difficoltà riscontrate come studenti durante la pandemia da Covid-19. Infatti, una caratteristica distintiva degli studenti magistrali (infer-

mieri, infermieri pediatrici e ostetriche) è per la maggior parte di loro di lavorare e durante la pandemia sono stati chiamati a fronteggiare l'emergenza, operando in una situazione di grave incertezza per mancanza di conoscenze sulla malattia e con la paura di infettarsi (Biondi & Iannitelli, 2020). Per questa tipologia di studenti, la transizione a una didattica totalmente *online* potrebbe aver avuto un impatto significativamente differente e il loro vissuto è importante per contribuire ad avere un quadro complessivo sull'apprendimento *online* sia per l'istruzione accademica sia per la formazione sanitaria. Inoltre, l'avvio dell'anno accademico 2020-21 in modalità dual mode a causa del permanere della pandemia può per gli studenti magistrali essere limitativo poiché pur seguendo le attività didattiche non possono sviluppare appieno le loro esperienze di apprendimento confrontandosi e collaborando insieme (Pellerey, 2004).

Il presente studio nasce dall'esigenza di comprendere gli effetti della didattica aumentata digitalmente (DAD) sugli apprendimenti degli studenti del corso di Laurea magistrale in Scienze infermieristiche e ostetriche durante la pandemia da SARS-CoV-2, quali testimoni qualificati di un cambiamento al fine di raccogliere gli elementi significativi della loro esperienza e stimolare la riflessione sulle pratiche didattiche.

L'obiettivo dello studio è di descrivere le percezioni e i vissuti dei professionisti in formazione magistrale circa la DAD attivata a seguito della pandemia da SARS-CoV-2.

Gli obiettivi specifici riguardano in particolare l'impatto della pandemia sul percorso formativo della laurea magistrale

- rispetto alla progettazione della didattica online;
- rispetto agli apprendimenti e all'elaborazione e costruzione del pensiero critico e del sapere;
- rispetto al rapporto con colleghi, docenti e tutor.

MATERIALI E METODI

Disegno di studio.

Studio qualitativo descrittivo. È stato scelto un approccio qualitativo perché favorisce l'espressione di percezioni e vissuti consentendo di dare senso e significato alle esperienze personali (Bengtsson, 2016). L'approccio descrittivo, dato dal raccontare/narrare la propria esperienza, è utile per avere il resoconto dei professionisti infermieri/ostetriche in formazione magistrale circa la didattica aumentata digitalmente e accrescere la comprensione del fenomeno oggetto d'indagine.

Per preparare il presente articolo è stata utilizzata la checklist degli Standards for Reporting Qualitative Research (SRQR) (Bridget et al., 2014).

Campionamento e setting

È stato selezionato un campione propositivo di 34 soggetti scelti tra studenti in formazione magistrale (infermieri, infermieri pediatrici e ostetriche) iscritti al II anno del corso presso le due sedi (Roma e Torino) dell'Univer-

sità Cattolica nell'a.a. 2020/21, che durante il I anno del corso di Laurea magistrale nei mesi di marzo-giugno 2020 hanno avuto il cambiamento nella formazione e-learning con le lezioni attraverso la piattaforma "Blackboard".

Il criterio di inclusione è stato quello che gli studenti avessero sperimentato durante il primo semestre sia le lezioni sia gli esami nella modalità tradizionale e che nel secondo semestre, a causa della pandemia, avessero frequentato le lezioni e svolto gli esami nella modalità di formazione e-learning, sia in forma sincrona (docente e studenti contemporaneamente presenti nella virtual room) sia asincrona (documenti video-registrati, webinar, file audio e etc. fruibili sulla piattaforma, dagli studenti, in qualsiasi momento). È stata effettuata questa scelta dai ricercatori affinché gli studenti fossero in grado di descrivere in modo articolato e ricco la loro esperienza circa i risultati in termini di apprendimento della didattica aumentata digitalmente.

L'unico criterio di esclusione è stato quello di non aver frequentato il II semestre dell'a.a. 2019/20.

Il campione è stato informato circa gli obiettivi dello studio durante un incontro in virtual room, tenuto dai Coordinatori delle attività pratiche e di tirocinio nel mese di dicembre 2020, in cui è stata data la possibilità di chiedere ulteriori informazioni per valutare liberamente la propria partecipazione allo studio ed esprimere il consenso informato

Lo studio si è svolto nel periodo gennaio – febbraio 2021.

Raccolta dati

Per facilitare la narrazione di ciascuna esperienza (Bengtsson, 2016) è stata elaborata una domanda non direttiva, strutturata ad hoc, in cui si chiedeva "Ripensando all'esperienza di attività didattica a distanza che ha vissuto nel secondo semestre dello scorso anno accademico, racconti brevemente uno o più episodi che ritiene siano stati per lei significativi, argomentando perché ritiene abbiano influito sul suo percorso di apprendimento di studente della laurea magistrale". La domanda è stata formulata in modo da consentire al partecipante di sentirsi incoraggiato a esprimere la propria esperienza, senza limite di spazio o di numero di parole.

Il campione ha partecipato ad un incontro virtuale di presentazione in cui ha ricevuto un modulo *online* circa i dettagli dello studio, le indicazioni per rispondere in forma scritta e da remoto, l'informazione che l'invio della risposta sarebbe stato considerato come consenso allo studio, e il link che rimandava al modulo con la domanda. Per garantire l'anonimato ai partecipanti, il modulo con la domanda è stato all'origine criptato con un codice alfanumerico. Un promemoria per inviare le risposte è stato inviato dopo 10 giorni dall'invio del link.

Questa modalità di esecuzione è stata scelta sia per raggiungere i professionisti sparsi su una area geografica estesa, sia perché le domande scritte aperte offrono la libertà di scrittura, un flusso sicuro di pensieri e una descrizione dettagliata delle loro percezioni ed espe-

rienze, che non può essere ottenuta utilizzando questionari con domande strutturate e fornite di risposte (Bengtsson, 2016). Inoltre, questa modalità garantisce una maggior libertà di espressione limitando il fenomeno della desiderabilità sociale e il condizionamento dato dalla presenza dell'intervistatore (Fideli & Marradi, 1996).

Analisi dei dati

Le narrazioni presenti nei moduli *online* restituiti dai soggetti inclusi nel campione sono stati trascritti in un file di word*. Sono state escluse le narrazioni che riconducevano all'identità del soggetto narrante.

I testi ottenuti sono stati letti più volte dai ricercatori (FS, CG) in modo indipendente che hanno potuto così immergersi nei racconti degli studenti. Le narrazioni sono state poi analizzate con la content analysis (Elo & Kyngas, 2008), metodo scelto in ragione della sua flessibilità e dell'efficacia nel rilevare i tratti esperienziali dei partecipanti. In questo studio i testi sono stati sottoposti a una *content analysis* deduttiva sulla base delle conoscenze acquisite dalla revisione della letteratura (Bengtsson, 2016). Dagli studi analizzati è stata, infatti, sviluppata una matrice non vincolante, composta da 3 categorie principali e 11 sotto-categorie, per guidare la categorizzazione (Tabella 1).

L'analisi dei dati è stata condotta nel seguente modo: due ricercatori (FS e CG) hanno letto in modo indipendente tutte le descrizioni degli studenti e hanno individuato le unità di significato analizzando solo i contenuti manifesti e non effettuando nessun tipo di interpretazione. Per ciascuna unità di significato sono state individuate le unità di significato sintetiche che sono state successivamente tra loro combinate e collegate alle sotto-categorie predefinite.

Tabella 1.

Categoria principale	Sotto-categorie
Impatto educativo (E)	E1: preoccupazione per il futuro lavoro 1; 2;3; 4
	E2: collaborazione tra studenti 5; 6
	E3: comprensione dei contenuti 2; 3; 5; 6; 7
	E4: partecipazione e interazione 1; 2; 3; 4; 5; 6
	E5: nuova modalità per apprendere 1; 5; 7; 8
Gestione del tempo (T)	T1: tempo studio 1; 2; 6; 7
	T2: tempo spostamenti 1, 2; 6
	T3: tempo famiglia 1; 7
Svantaggi didattici online (S)	S1: impostazione metodologica 3; 4; 5; 6; 7
	S2: uso delle tecnologie 1; 2; 4; 5; 7
	S3: apprendimento delle abilità clinico-pratiche 1; 2; 3; 4; 6; 7

(1) Suliman et al., 2021
 (2) Dost et al., 2020
 (3) Puljak et al., 2020
 (4) Ramos-Morcillo et al., 2020
 (5) Langegard et al., 2021
 (6) Sharvini et al., 2021
 (7) Khalil et al., 2020
 (8) Ulenaers et al., 2021

In una fase successiva, le unità di significato ‘sintetiche’ che non hanno trovato riscontro con le sotto-categorie predefinite nella matrice sono state analizzate eseguendo l’analisi del testo con una content analysis induttiva per verificare la presenza di eventuali nuove categorie (Hsieh & Shannon, 2005).

Il rigore del processo è stato garantito dai due componenti del gruppo di ricerca (FS e CG) che indipendentemente hanno eseguito il processo di analisi e al termine condiviso i loro risultati per individuare similitudini e differenze nell’analisi.

Per un’accurata rappresentazione delle informazioni fornite dai partecipanti e per l’attendibilità dei risultati sono state applicate la strategia dell’affidabilità, attraverso il controllo di due ricercatori esterni (SP e EC) che hanno valutato l’accuratezza dell’analisi dei dati effettuata dai due ricercatori (FS e CG), e quella della trasferibilità, fornendo descrizioni dettagliate sulla raccolta dati, analisi dei dati e sui risultati al fine di fornire ad altri l’opportunità per collegare i risultati con le loro esperienze (Ghafouri & Ofoghi, 2016).

Non sono stati usati software di elaborazione.

Al termine tutti i ricercatori hanno prodotto i risultati finali di sintesi.

Considerazioni etiche e privacy

La partecipazione a questo studio è avvenuta nel rispetto della privacy dei soggetti partecipanti (GDPR, Regolamento UE 2016/679). Tutti i partecipanti hanno ricevuto tramite un modulo *online* una lettera informativa che comprendeva la descrizione e lo scopo dello studio con esplicita indicazione della volontarietà della partecipazione potendo decidere di non partecipare o di ritirarsi in qualsiasi momento senza alcun tipo di penalizzazione.

A garanzia dell’anonimato, non sono stati richiesti dettagli anagrafici identificativi. Ciascun modulo era anonimo alla fonte ed è stato indicato che la divulgazione delle informazioni raccolte sarebbe avvenuta in forma aggregata e in ordine casuale, non collegabile alle singole persone e qualora presenti eliminando ogni riferimento a istituzioni e luoghi.

Inoltre, è stato indicato che i risultati dello studio saranno utili per vari tipi di applicazioni, come l’attivazione di riflessioni profonde sugli aspetti emersi, la costruzione di progetti di formazione e la produzione di articoli di ricerca.

RISULTATI

I partecipanti

Dei 44 studenti in formazione magistrale eleggibili per lo studio, 34 (77,3%) hanno accettato di partecipare, di questi 27 sono infermieri (79,4%), 2 infermieri pediatrici (5,9%) e 5 ostetriche (14,7%). Per quanto riguarda l’attività professionale il 67,7% lavora in ambito assistenziale, il 23,5% in ambito gestionale-organizzativo e solo 8,8% è inoccupato. L’anzianità lavorativa è in media di 11,5 (+ 9,6) anni. Il campione è composto da 28 donne (82,4%) e

6 uomini (17,6%) con un’età media di 34,8 (± 10).

L’esperienza degli studenti magistrali

L’analisi dei testi ha permesso di individuare 26 unità di significato ‘sintetiche’ che con un processo di condensazione per similitudine di contenuto sono state tra loro combinate e collegate alle 11 sotto-categorie predefinite. Alcune unità di significato ‘sintetiche’ che non hanno trovato corrispondenza con le sotto-categorie predefinite sono state analizzate e ordinate in una nuova categoria principale denominata apprendimento-insegnamento a distanza.

I risultati sono presentati attraverso le 4 categorie principali: impatto educativo, gestione del tempo e svantaggi didattici *online*, apprendimento-insegnamento a distanza (Tabella 2, in appendice) che restituiscono un quadro composito del fenomeno studiato e di seguito presentato.

Impatto educativo (E)

L’esperienza di apprendimento *online* viene descritta con una varietà di aspetti che ben rappresentano il profilo dello studente in formazione magistrale.

E1: preoccupazione per il futuro lavoro

La crisi pandemica, l’improvviso lockdown del Paese e la transizione alla DAD, hanno contribuito a generare negli studenti un importante senso di ‘paura e smarrimento’ con *Perdita di stabilità e punti di riferimento (S_3)* ma anche di ‘perdita di opportunità’, (...) *Mi viene da pensare di aver perso una grande opportunità, di aver perso per strada delle esperienze legate alla magistrale che per colpa della distanza non è stato possibile vivere (...). Perdita dell’opportunità di fare un’esperienza di ricerca all’estero. (S_22)*

La maggior parte degli intervistati, coinvolti nel prestare assistenza sanitaria durante l’emergenza, ha dovuto far fronte ad una ‘situazione lavorativa nuova’ caratterizzata da (...) *da turni incerti, stanchezza, perdita della propria routine – non riuscivo a seguire scrupolosamente le lezioni. (...) Durante il I semestre, in cui le lezioni erano in presenza, riuscivo a star dietro alle varie materie, complice anche una stabilità all’interno del reparto e della comprensione della coordinatrice che mi permetteva di essere presente (mente e corpo). Tutto questo nel II semestre è mancato e fisicamente (tanto meno mentalmente) riuscivo a portare avanti il mio impegno con l’Università e questo creava in me un senso di insoddisfazione. (...) Personalmente ho percepito l’Università come un impegno lontano, difficilmente pianificabile. (S_18)*

E2: collaborazione tra studenti

Molti hanno evidenziato la ‘mancanza della comunità universitaria’, di quel luogo in cui accrescere e condividere sapere, emozioni, pensieri ed esperienze, *La classe era il “mio” ambiente, un luogo separato dallo spazio e dal tempo dal mio contesto di vita e all’improvviso, non c’era più. (S_17)*

Tra le ‘strategie per affrontare la nuova realtà’ didattica è stata indicata quella della collaborazione tra colleghi: *La prima ancora di salvezza? I compagni. Questo momento di difficoltà e di consapevolezza è stato trasformato in un*

momento di “aggregazione”, le mie debolezze sono diventate anche loro e insieme siamo riuscite a farle diventare punti di forza. (...) È stata fondamentale la condivisione, nonostante ci conosciamo poco e nonostante avessimo poco tempo a disposizione per poterlo fare. La collaborazione, l'impegno e il supporto reciproco ha permesso che io riuscissi ad affrontare fino alla fine il primo anno. (S_7)

E3: comprensione dei contenuti

La DAD ha generato ‘un contesto didattico inedito’ con grande Incertezza rispetto al proseguo del percorso formativo e la sensazione (...) *Non essere in grado di portarlo avanti con la stessa energia* (S_3) ma ha rappresentato, anche, un’opportunità di crescita formativa: *L’attività didattica a distanza è stata un’esperienza che ha modificato l’organizzazione delle mie attività di studio e di apprendimento. La necessità di riorganizzare il tempo (...) e l’ascolto delle lezioni in modo sincrono oppure asincrono, mi ha permesso di esercitare il pensiero riflessivo su come affrontare, in maniera razionale e logica, una situazione sconosciuta e inizialmente problematica (...).* (S_12)

Gli studenti hanno mostrato apprezzamento per le ‘lezioni in modalità sincrona’, *La presenza di professori e compagni in aula virtuale contemporaneamente permette interazioni, scambi di informazioni, esperienze e confronti sul piano didattico e professionale che portano maggior coinvolgimento rispetto i contenuti trattati e la loro elaborazione.* (S_28)

Mentre, le ‘lezioni in modalità asincrona’ hanno consentito di (...) *poter seguire le lezioni anche ad orari diversi da quelli stabiliti, poter rivedere le registrazioni mi ha permesso sicuramente di seguire di più, essere maggiormente presente e perdermi molte meno cose.* (S_29)

E4: partecipazione e interazione

Gran parte degli studenti ha indicato la ‘lontananza dai colleghi’ come maggiore difficoltà derivata dal nuovo contesto virtuale, *Mi è mancato molto il confronto con i colleghi. Con la modalità delle lezioni on line non si riesce più ad avere quei momenti di confronto che prima potevamo avere durante le pause o al cambio del docente. Il non riuscire a confrontarsi tutti insieme, ha portato difficoltà nel momento in cui la classe doveva prendere decisioni. Opinioni non condivise, o decisioni prese solo da una piccola parte del gruppo a volte, hanno avuto ripercussioni importanti sull’intera classe.* (S_33)

Anche la ‘distanza con i docenti’ ha creato difficoltà: *I chiarimenti sono arrivati con successo e con tanta disponibilità da parte dei docenti, ma attraverso un processo più lungo e difficoltoso, caratterizzato dallo scambio di tante e-mail, l’organizzazione di un incontro online e/o dallo scambio di messaggi in chat con i colleghi e da sensazioni di ansia, incertezza e confusione.* (S_24)

Molti hanno riconosciuto l’ ‘impegno di docenti e tutor’ nel riorganizzare gli insegnamenti online: *Penso sia potuta osservare, (...), la capacità di adattamento e resilienza dei formatori.* (S_11), (...) *si sono attivati con diverse strategie, affinché negli studenti non venisse meno la motivazione all’apprendimento.* (S_8) Mentre, una mino-

ranza ha sottolineato la criticità che *Non tutti i docenti, (...), sono stati capaci di implementare le mie competenze avanzate, ma non imputo loro una responsabilità diretta. Siamo stati tutti catapultati in una dimensione di “isolamento” e “distacco” che non ci appartiene e ciascuno ha reagito secondo le proprie capacità e potenzialità. L’essere formatori “a distanza” è una competenza che non appartiene a tutti, ma fortunatamente si è potuto osservare, in alcuni, lo sforzo di offrire una didattica capace, comunque, di fare la differenza.* (S_11)

E5: nuova modalità per apprendere.

Nonostante le difficoltà iniziali, la nuova modalità si è dimostrata un grande strumento didattico e di crescita (S_14) che ha permesso agli studenti di mettere in atto capacità di ‘adattamento’: (...) *nel percorso magistrale di uno studente, far fronte a questa sfida, sia stato elemento arricchente e rafforzante di quelle capacità di adattamento e di azione/reazione che dovrebbero temperare il nostro vissuto, facendoci crescere umanamente e professionalmente.* (S_14)

La DAD è stata anche una ‘esperienza significativa’ in quanto, L’assegnazione di mandati da svolgere autonomamente in relazione ai principi e alla teoria esposta dal docente. (...) *Tale modalità di apprendimento si è dimostrata, soprattutto nelle fasi più intense della pandemia un utile viatico capace di bilanciare le disponibilità temporali degli studenti che in tali frangenti si mostravano perlopiù volte agli aspetti professionali. (...) Questa tipologia di elaborati ha stimolato anche lo studente all’autoapprendimento pur nelle modalità e nelle tempistiche che maggiormente si confacevano al momento vissuto.* (S_10)

Inoltre, *In un anno scandito da perdite: umane, relazionali, affettive, sociali ed economiche, la didattica a distanza ci ha permesso di valorizzare il nostro tempo non mettendo in stand-by il nostro percorso formativo, ma vivendo a pieno quella realtà, dura e impervia, tuttavia viva e presente che avevamo davanti a noi.* (S_24)

Infine, viene sottolineato l’elemento di ‘innovazione’ *La didattica a distanza nella mia esperienza ha fatto emergere l’idea di un’università senza più confini delimitati da mura. La tecnologia ha permesso di darci uno strumento alternativo di mediazione, insegnando a tutti l’adozione di punti di vista diversi quali l’adattamento e la flessibilità. (...) I supporti digitali utilizzati adeguatamente sono diventati strumenti e metodi efficaci per attivare strategie cognitive e sviluppare il pensiero critico.* (S_8)

Gestione del tempo (T)

Il tempo è un aspetto dominante nei racconti dei partecipanti, la maggior parte concorda nell’affermare che la didattica online ha permesso una migliore organizzazione e pianificazione degli impegni giornalieri.

T1: tempo studio

Gli studenti lavoratori hanno apprezzato la possibilità di poter, in un periodo storico complesso, ‘conciliare più impegni’ con il ‘percorso di studio’. *La DAD Ha permesso una migliore organizzazione nei turni e la possibilità di preservare ore di ferie e permessi da poter dedicare allo studio durante le sessioni d’esame.* (S_34)

T2: tempo spostamenti

Utilizzare ‘meno tempo negli spostamenti’ per raggiungere la sede universitaria è un Vantaggio (...). *Ha permesso di dedicarmi alla formazione senza la necessità di spostarmi dalla mia abitazione, risparmiando tempo.* (S_5)

T3: tempo famiglia

Grazie alla maggiore flessibilità offerta, è stato possibile avere ‘più tempo - famiglia’: *Il fatto di poter gestire quando seguire la lezione è stato molto comodo è utile, soprattutto in considerazione al periodo particolare della quarantena, dove il ruolo di una donna lavoratrice, mamma e studentessa veniva complicato dalla presenza di tutta la famiglia costantemente a casa e dall'assenza di aiuto da parte di terzi.* (S_26)

Svantaggi didattica online (S)

In merito all'esperienza di apprendimento sono state individuate situazioni difficili che hanno limitato la formazione.

S1: impostazione metodologica

In particolare, la fruibilità del ‘materiale didattico’ è stata indicata come aspetto critico, *L'erogazione delle lezioni è avvenuta inizialmente tramite video-lezioni registrate. Questa modalità ha dato una forma prettamente individuale al mio studio non ricevendo feedback immediati da docenti o colleghi e togliendo quasi totalmente lo scambio di informazioni e considerazioni che solitamente avvengono all'interno della classe.* (S_28)

Un importante disagio degli studenti è in merito allo svolgimento degli ‘esami a distanza’: *In riferimento agli esami affrontati da remoto ho notato una certa tensione legata al corretto funzionamento degli strumenti tecnologici. Pur facendo quotidianamente l'uso del computer, della rete internet e degli altri apparecchi tecnici sapevo che ogni tanto si possono verificare delle problematiche da me indipendenti: la connessione internet bassa, il PC che si ferma all'improvviso, un cortocircuito, ecc. Tutte queste eventualità (rari, ma non da escludere) nella vicinanza degli esami facevano sì che non solo vivevo un certo livello di tensione legato all'evento ma anche alla modalità con cui veniva svolto chiedendomi se tutto sarebbe andato bene.* (S_23)

Anche l'‘interazione con i docenti’ è stata penalizzata, *L'impossibilità di confronto diretto mi ha portata a fare il doppio della fatica: non potevo fare domande, riflettere insieme al docente e il materiale di cui si disponeva o ascoltava era vergine alle nostre orecchie e mente, tutte condizioni che non hanno facilitato l'apprendimento. Non si è saputo cogliere le difficoltà del non vedersi e della necessità di fruire del materiale in modo asincrono, ritardando di molto la consegna dello stesso e lasciando poco tempo per la comprensione, lo studio e l'elaborazione delle nuove conoscenze.* (S_11)

S2: uso delle tecnologie

Le limitazioni tecniche sono state frequentemente attribuite a ‘difficoltà di utilizzo e di connessione’: *È successo più volte che la connessione internet si interrompesse. Questo comportava minuti di lezione persi e, di conseguenza, un aumento della fatica a seguire la lezione stessa.* (S_19)

Ma molti hanno anche riscontrato difficoltà nel

‘mantenere l'attenzione e la concentrazione’, *Rimanere attaccati ad un computer per tante ore senza muoversi può portare a non distinguere le ore di lezioni dalle ore successive di lavoro o pausa. Una continuità didattica a distanza non ponderata porta ad alterare non solo i ritmi di apprendimento, ma anche il normale equilibrio di pausa ed alimentazione.* (S_15)

Una particolare difficoltà è data dal ‘setting virtuale e mancanza di sguardo’: *Sentire le opinioni dei tuoi compagni e colleghi e non leggere le emozioni del volto e le espressioni del corpo, fa sì che manchi una parte nel processo comunicativo.* (S_21) Non ultima la sensazione di ‘smarrimento e isolamento formativo’: *Mi sono chiesta come sarei potuta arrivare a concludere questo primo anno. Mi sono sentita persa, spaventata, stavo affrontando un percorso di studio faticoso e impegnativo. Impossibile, far fronte a tutto questo. Ero rassegnata. Le scadenze degli esami e dei vari mandati si avvicinavano, ho pensato che sarebbe stato inutile, non sarei riuscita a terminare l'anno.* (S_7)

S3: apprendimento delle abilità clinico-pratiche

Alcuni studenti hanno rilevato come le limitazioni date dalla DAD emergono anche *Per le materie più “tecnico-teoriche”, specialmente quelle eseguite con modalità asincrona, l'impossibilità del confronto diretto con l'insegnante ha potenziato la difficoltà nel ricevere un riscontro immediato. (...) Questo però, ha contribuito a stimolare la ricerca di un confronto di classe e con gli insegnanti post-lezione e di utilizzare diverse risorse scientifiche per comprendere meglio il significato dei concetti più rilevanti al fine di raggiungere gli obiettivi formativi di quel percorso didattico.* (S_12)

Apprendimento-insegnamento a distanza

Le esperienze descritte dagli studenti hanno anche restituito alcuni aspetti inediti. In primis la DAD è stata avvertita come una ‘risposta a nuovi bisogni’ *Vivere una nuova università, che non avevo chiesto e non avevo scelto, mi ha reso consapevole che il luogo del sapere non è un luogo fisico ma è il luogo, fatto di mattoni o di algoritmi, nel quale si decide di apprendere e di insegnare, che è qualcosa di sempre fruibile e alla portata di smartphone, che si adatta alle molteplici necessità di una quotidianità complessa nella quale ci troviamo ad operare e non solo nell'era Covid. (...) Ho provato gratitudine per l'ingegno umano, e per la perseveranza con cui tutti noi affrontavamo un percorso di crescita professionale e umano in un periodo di totale perdita dei riferimenti così come gli avevamo saggiati fino a quel momento.* (S_24)

Anche se (...) può essere una buona alternativa per l'erogazione delle lezioni ma per un tempo limitato perché, per quanta attenzione può essere riservata agli studenti, si crea un senso di dispersione e non appartenenza e questo in qualsiasi contesto scolastico porta a rendere il percorso meno coinvolgente togliendo anche opportunità educative e di confronto non strettamente legate alle lezioni frontali. (S_28)

Forte, infatti, è il senso di ‘privazione’ e di ‘mancanza fisica’ *Vorrei poter godere della gioia di un abbraccio con chi mi è stato vicino e con chi ha condiviso a diversi livelli questa mia esperienza di studio.* (S_31)

Il campione è in generale concorde nel pensare (...)

all'importanza di mantenere nei limiti del possibile, il corso di Laurea Magistrale come un corso da fare in presenza. I contenuti dati durante i due anni, sono rilevanti al fine della crescita professionale dello studente. I lavori di gruppo, le simulazioni, gli stimoli continui, aiutano lo studente ad affrontare "in piccolo" quello che succede quotidianamente nella vita lavorativa. Fare questo on line è molto difficile, lo studente rimane dietro una telecamera e spesso rimane solo una voce. S_33 e anche nel considerare come l'esperienza della nuova modalità di apprendimento online ha delle potenzialità ma La principale arma da affinare con questa nuova didattica è l'organizzazione. Riferita alle lezioni, ai mandati, agli esami, la comunicazione e gli incontri con i compagni. (S_7)

DISCUSSIONE

Questo studio ha esplorato l'esperienza di apprendimento di infermieri e ostetriche in formazione magistrale in Italia durante la pandemia. L'emergenza da SARS-CoV-2 ha duramente colpito il contesto educativo sanitario, in particolare i professionisti in formazione magistrale che hanno dovuto rispondere non solo all'aumento della richiesta di assistenza clinica e organizzativo-gestionale (Almarzooq et al., 2020) ma anche alla continuazione del percorso formativo che aveva mutato profondamente la modalità didattica.

Allo studio, a differenza degli articoli revisionati in letteratura, hanno partecipato prevalentemente studenti lavoratori (92,2%) di cui il 47,1% con età superiore ai 30 anni. Questi elementi sono importanti per evidenziare come l'esperienza di apprendimento sia stata influenzata non solo dalla transizione all'e-learning ma anche dall'attività lavorativa svolta e dal contesto familiare di riferimento.

Le esperienze di apprendimento con la DAD evidenziano il succedersi di due fasi, la prima di shock descritta con disorientamento e confusione per l'uso della tecnologia e il relazionarsi attraverso uno schermo. Questo scenario formativo si è sommato a una realtà lavorativa inedita e complessa, caratterizzata dall'aumento della domanda di assistenza, turni di lavoro prolungati, sospensione di ferie e congedi, paura del contagio. Molti studenti hanno riferito incertezza rispetto al proseguimento degli studi, dichiarando di aver pensato più volte di interromperli. La seconda fase di normalizzazione caratterizzata da un adattamento al nuovo contesto, l'acquisizione di nuove routine, familiarità con l'e-learning e migliore gestione del tempo nella pianificazione e organizzazione della giornata.

Tra le strategie messe in atto per superare le difficoltà iniziali il campione indica la collaborazione tra studenti. La condivisione di dubbi, difficoltà e paure attraverso la ricerca di un contatto telefonico o via web, è stata utile per sopperire al senso di isolamento e solitudine avvertito dai professionisti. Questo aspetto non è emerso dagli studi revisionati e sembrerebbe aver costituito un importante strumento per affrontare la nuova realtà e conferire maggiore consapevolezza professionale sull'importanza di

fare gruppo, di collaborare. Infatti, quando la collaborazione e l'interazione sono mancate, sono state avvertite maggiori difficoltà, acuendo il senso di solitudine e smarrimento.

La flessibilità nella gestione del proprio tempo è un concetto presente trasversalmente negli articoli revisionati (Khalil et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021) e nello studio condotto, rappresenta infatti, uno dei vantaggi attribuiti all'e-learning. Il non dover raggiungere la sede universitaria evitando spostamenti e trasferimenti, ha permesso una migliore pianificazione dei turni di lavoro, risparmio di tempo, di costi e di fatica, e ha permesso agli studenti lavoratori, con ruoli e responsabilità familiari, di trascorrere più tempo con la propria famiglia.

Analogamente a quanto rilevato in letteratura (Ramos-Morcillo et al., 2020; Langegard et al., 2021; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021), tra le difficoltà riscontrate quasi tutti hanno indicato le interruzioni alla connessione internet propria o dei docenti che hanno causato discontinuità nella ricezione e comprensione dei contenuti, impossibilità ad avere un contatto video con il docente per problemi di rete o di sistema che ha contribuito a rendere le lezioni impersonali e carenti dal punto di vista comunicativo.

L'alterazione del processo comunicativo è il grande limite riscontrato dall'uso della piattaforma digitale che ostacola il processo di apprendimento. L'analisi delle esperienze consente di esplorare la natura profonda del disagio comunicativo vissuto dai partecipanti. È emersa una maggiore difficoltà a prendere la parola, a relazionarsi con i tutor, docenti e compagni attraverso lo schermo, a causa di una maggiore imbarazzo e difficoltà nel cogliere il momento opportuno in cui inserirsi e, infine, il non poter cogliere le espressioni, la gestualità e le emozioni dell'interlocutore è stato un deterrente alla partecipazione, alla possibilità di porre domande e richieste di chiarimenti, di condivisione di opinioni, considerazioni e della propria esperienza con il docente e con i compagni di corso. Uno dei motivi per cui, spesso, gli studenti non apprezzano l'e-learning, è proprio l'assenza di contatto tra studenti e docenti (Raymond et al., 2016).

In accordo Langegard et al. (2021), Suliman et al. (2021) e McCutcheon et al. (2018), i risultati evidenziano l'importanza delle interazioni tra studenti e tra studenti e docenti come parte integrante del processo di apprendimento, per una comprensione profonda grazie alle discussioni e condivisioni avviate nel gruppo classe. L'importanza dell'interazione sociale non è un concetto nuovo nell'insegnamento, infatti lo sviluppo umano dipende oltre che da un processo personale anche dall'interazione di una persona con il suo ambiente e con gli altri individui e c'è una differenza tra ciò che una persona impara da sola e ciò che quella persona impara attraverso l'interazione con gli altri (Langegard et al., 2021). Risulta evidente, quindi, la necessità di favorire attività di apprendimento che facilitino l'interazione sociale degli studenti nell'ambiente digitale come, lavori di gruppo, spazi e momenti dedicati alle discussioni *online* o attraverso le chat al fine di consen-

tire agli studenti di raggiungere il loro potenziale livello di sviluppo (Langegard et al., 2021) attraverso l'apprendimento attivo. Quest'ultimo si basa sul presupposto che quando gli studenti costruiscono attivamente la conoscenza sorgono opportunità per un pensiero superiore ed è più probabile che si verifichi un apprendimento più profondo e duraturo. L'apprendimento attivo incoraggia la partecipazione, l'interazione e il coinvolgimento degli studenti, ma richiede anche una progettazione didattica efficace (Jowsey et al., 2020).

In accordo con quanto emerso dallo studio di Suliman et al. (2021), un'altra delle difficoltà maggiormente vissute dai partecipanti è sostenere test o esami *online*. Il timore che la connessione internet si interrompesse, la difficoltà di utilizzo delle piattaforme per poter svolgere l'esame o l'ineadeguatezza degli strumenti in possesso come il pc o la webcam, sono state fonti di stress e ansia che hanno influito sullo svolgimento dell'esame stesso.

La possibilità di usufruire delle videoregistrazioni, invece, è uno dei vantaggi maggiormente percepiti dagli studenti rispetto all'e-learning (Khalil et al., 2020; Suliman et al., 2021; Puljak et al., 2020; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021). Questo perché oltre a permettere agli studenti di recuperare i contenuti didattici in caso di assenza e permetterle la riesamina a distanza dall'evento formativo, potrebbe spiegare la difficoltà sperimentata dagli studenti nel comprendere i contenuti a causa delle difficoltà di attenzione e concentrazione (Khalil et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Langegard et al., 2021; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021), di affaticamento digitale (Shahrivini et al., 2021), ma, anche, la difficoltà di interazione nel corso delle lezioni. Quest'ultima, potrebbe aver influito sulla possibilità di confutare dubbi con il docente o con i compagni, rendendo necessaria la ricerca delle nozioni poco chiare e poterle assimilare a proprio ritmo grazie alla possibilità di poter mettere in pausa la registrazione.

A differenza di quanto emerso in letteratura (Khalil et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Langegard et al., 2021; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021), la presenza contemporanea dei membri del nucleo familiare all'interno del proprio domicilio non è stata riferita come elemento limitante nella concentrazione e attenzione dei discenti durante gli eventi didattici. Tuttavia, questo dato potrebbe non essere stato riportato o non ricordato dai partecipanti al momento della narrazione.

Alla luce dell'esperienza di apprendimento dei partecipanti in merito alla DAD è possibile affermare che questa sia stata accolta dagli studenti per i vantaggi che ha comportato nei periodi più critici nel corso della pandemia, ma non sostituisce la didattica tradizionale in aula proprio per la difficoltà nel replicare il rapporto, il dialogo e la profonda relazione educativa che si sviluppa con i docenti e con il gruppo classe.

Diversi studi in letteratura (Puljak et al., 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020; Suliman et al., 2021; Dost et al., 2020; Shahrivini et al., 2021), per quanto riguarda l'acquisizione delle abilità cliniche, hanno riscontrato preoccupa-

zione da parte degli studenti iscritti agli ultimi anni, prossimi alla laurea o frequentanti corsi post-laurea e prossimi all'attività lavorativa, hanno riferito insoddisfazione circa la propria preparazione e di aver perso occasioni di apprendimento legate alla mancata formazione clinica in presenza. Analogamente a quanto emerso nel nostro studio, molti studenti hanno riferito di aver perso delle opportunità che il percorso di formazione magistrale in presenza avrebbe conferito loro, come la possibilità di fare attività esperienziali in specifici setting o all'estero ma, soprattutto, la perdita di occasioni derivanti dall'incontro relazionale e comunicativo tra professionisti che mettono a disposizione i loro saperi ed esperienze nella definizione e costruzione di un profilo professionale dotato di competenze avanzate e capace di elaborare e costruire pensiero critico e il sapere.

Il presente studio ha evidenziato interessanti insegnamenti acquisiti dai partecipanti con l'esperienza di apprendimento *online*, non emersi nella letteratura revisionata. L'elaborazione delle difficoltà date dalla nuova modalità didattica, in un contesto di pandemia mondiale, ha contribuito a fortificare il senso di autoefficacia come studente e come professionista sanitario, ha stimolato lo sviluppo di nuovi modi di pensare, agire e comunicare. Gli studenti si sono di fatto allenati a stare in un'instabilità, il 'famoso orlo del caos della complessità', e ad apprendere la disponibilità ad 'un passaggio di forma' e a riposizionarsi rispetto alle loro competenze. Hanno anche dato prova dell'importanza che riveste la collaborazione in un gruppo tra professionisti con ruoli e competenze diverse nel proseguimento di obiettivi comuni. Infatti, è interessante sottolineare come dalle parole utilizzate nel descrivere ciò che per loro è stato significativo vi sia un passaggio dall'uso di parole come situazione fuori controllo, impotenza, smarrimento, dispiacere a parole come affiatamento, legami, confronto, ritrovarsi, disponibilità che fanno emergere un atteggiamento generativo che ha consentito di trovare 'possibilità nei vincoli'. Questo è un importante risultato, nell'ambiente universitario l'accento è posto sui risultati individuali, ma gli studenti hanno chiaramente affermato l'importanza dei processi sociali nel modo in cui hanno affrontato le nuove sfide formative (Langegard et al., 2021).

LIMITI E PUNTI DI FORZA

Il disegno di ricerca non consente di giungere a generalizzazioni ma questa è una caratteristica degli studi qualitativi che consentono una raccolta approfondita di dati da piccoli numeri di partecipanti.

Un limite del presente studio è dato dalla modalità con cui alcuni partecipanti hanno descritto la loro esperienza di apprendimento, in quanto hanno ricondotto il loro racconto all'espressione delle esperienze positive e negative vissute rispetto l'e-learning e non hanno descritto l'esperienza di apprendimento. Ciò, forse, perché la ricostruzione dell'esperienza necessita tempo e della capacità di ricordare e revocare eventi vissuti, per cui alcuni elementi

potrebbero non essere emersi. Tuttavia, si ritiene che i risultati siano trasferibili ad altri contesti e consentano di fare importanti considerazioni circa le difficoltà incontrate nell'apprendimento *online* per orientare docenti e tutor nella pianificazione di nuove pratiche didattiche.

CONCLUSIONI

Lo studio ha consentito di raccogliere l'esperienza di apprendimento dei professionisti in formazione magistrale nel corso della pandemia da SARS-CoV-2. Dopo una fase iniziale di disorientamento e confusione, le difficoltà incontrate sono state vissute come occasioni di crescita formativa e professionale in cui i soggetti hanno saputo trasformare saperi e tecniche in comportamenti efficaci, quali, capacità di prendere decisioni, risolvere problemi, lavorare in gruppo, essere flessibili ed imparare ad imparare in un contesto inedito e del tutto inatteso.

La formazione a distanza, analogamente a quanto emerso in letteratura, è uno strumento limitato in quanto, modifica i processi comunicativi tra gli studenti e tra docenti e studenti condizionando l'interazione e la partecipazione nel corso degli eventi formativi. Al fine di ridurre i limiti comunicativi imposti dallo strumento digitale, si rende necessaria la progettazione di attività formative che favoriscano l'opportunità di sviluppare appieno l'esperienza di apprendimento attraverso l'interazione sociale dei partecipanti nell'ambiente digitale e dell'acquisizione da parte delle figure a valenza pedagogica delle conoscenze e delle abilità necessarie. Infatti, l'esperienza maturata con la piattaforma digitale rende imperativo sviluppare programmi di apprendimento a distanza sostenibili.

BIBLIOGRAFIA

- Agasisti, T., Soncin, M. (2021). Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy. *Studies in Higher Education*, 46(1), 86-95. DOI: 10.1080/03075079.2020.1859689
- Alost M.R., & Khalaf I.A. (2021). Nursing Students Perception of E-learning during COVID-19 Pandemic; A Literature Review. *Medico Legal Update*, 21(4), 269-277. DOI: 10.37506/mlu.v21i4.3141
- Almarzoq, Z.I., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual Learning During the COVID-19 Pandemic: A Disruptive Technology in Graduate Medical Education. *Journal of the American College of Cardiology*, 75(20), 2635-2638. DOI: 10.1016/j.jacc.2020.04.015
- Alsoufi, A., Alsuyhili, A., Msherghi, A., Elhadi, A., Atiyah, H., Ashini, A., Ashwieb, A., Ghula, M., Ben Hasan, H., Abudabuos, S., Alameen, H., Abokhdhir, T., Anaiba, M., Nagib, T., Shuwayyah, A., Benothman, R., Arrefae, G., Alkhwayildi, A., Alhadi, A., Zaid, A. ..., & Elhadi, M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. *PloS one*, 15(11), e0242905. DOI: 10.1371/journal.pone.0242905
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. DOI: 10.1016/j.npls.2016.01.001
- Biondi, M., & Iannitelli A. (2020). CoViD-19 e stress da pandemia: l'integrità mentale non ha alcun rapporto con la statistica. *Rivista di Psichiatria*, 55(3), 131-136. DOI 10.1708/3382.33567
- Bridget, C., O'Brien, Ph.D., Ilene, B., Harris, Ph.D., Beckman, M.D., Darcy, A., Reed, MD., & Cook, MD. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89 (9), 1245-1251.
- Carolan, C., Davies, C.L., Crookes, P., McGhee, S., & Roxburgh, M. (2020). COVID 19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 46, 102807. DOI: 10.1016/j.nepr.2020.102807
- Cook, D.A., Levinson, A.J., Garside, S., Dupras, D.M., Erwin, P.J., & Montori, V.M. (2008). Internet-based learning in the health professions: a meta-analysis. *JAMA*, 300(10), 1181-1196. DOI: 10.1001/jama.300.10.1181
- Cupertino, F., Spataro, S., Spinelli, G., Schirinzi, A., Bianchi, F.P., Stefanizzi, P., Di Serio, F., & Tafuri, S. (2021). The university as a safe environment during the SARS-COV-2 pandemic: the experience of Bari Politecnico. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunità*, 33(2), 201-202. DOI: 10.7416/ai.2021.2425
- De Leeuw, RA., Westerman, M., Nelson, E., Ket, J.C., & Scheele, F. (2016). Quality specifications in postgraduate medical e-learning: an integrative literature review leading to a postgraduate medical e-learning model. *BMC medical education*, 16, 168. DOI: 10.1186/s12909-016-0700-7
- Dost, S., Hossain, A., Shehab, M., Abdelwahed, A., & Al-Nusair, L. (2020). Perceptions of medical students towards *online* teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ open*, 10(11), 1-10. DOI: 10.1136/bmjopen-2020-042378
- Durmaz, A., Dicle, A., Cakan, E., & Cakir, Ş. (2012). Effect of screen-based computer simulation on knowledge and skill in nursing students' learning of preoperative and postoperative care management: a randomized controlled study. *Computers, informatics, nursing*, 30(4), 196-203. DOI: 10.1097/NCN.0b013e3182419134
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Fideli, R., & Marradi, A. (1996). Intervista. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 71-82.
- Fontaine, G., Cossette, S., Maheu-Cadotte, MA., Mailhot, T., Deschênes, MF., & Mathieu-Dupuis, G. (2017). Effectiveness of Adaptive E-Learning Environments on Knowledge, Competence, and Behavior in Health Professionals and Students: Protocol for a Systematic Review and Meta-Analysis. *JMIR research protocols*, 6(7), 128. DOI: 10.2196/resprot.8085
- Ghafouri, R., & Ofoghi, S. (2016). Trustworth and rigor in qualitative research. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 7(4), 1914-1922.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Huang, L., Lei, W., Xu, F., Liu, H., & Yu, L. (2020). Emotional responses and coping strategies in nurses and nursing students during Covid-19 outbreak: A comparative study. *PloS one*, 15(8), e0237303. DOI: /10.1371/journal.pone.0237303
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P., & Jacobs, S. (2020). *Blended* learning via distance in pre-registration nursing

- education: A scoping review. *Nurse education in practice*, 44, 102775. DOI: 10.1016/j.nepr.2020.102775
- Khalil, R., Mansour, AE., Fadda, WA., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., Alkhalifah, A., & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized *online* learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC medical education*, 20(1), 1-10. DOI: 10.1186/s12909-020-02208-z
- Langegard, U., Kiani, K., Nielsen, S.J., & Svensson, P.A. (2021). Nursing students' experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools. *BMC nursing*, 20(1), 1-10. DOI: 10.1186/s12912-021-00542-1
- Li, W., Gillies, R., He, M., Wu, C., Liu, S., Gong, Z., & Sun, H. (2021). Barriers and facilitators to *online* medical and nursing education during the COVID-19 pandemic: perspectives from international students from low- and middle-income countries and their teaching staff. *Human resources for health*, 19(1), 64. <https://doi.org/10.1186/s12960-021-00609-9>
- McCutcheon, K., O'Halloran, P., & Lohan, M. (2018). *Online* learning versus *blended* learning of clinical supervisee skills with pre-registration nursing students: A randomised controlled trial. *International journal of nursing studies*, 82, 30–39. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2018.02.005
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of *online* or *blended* learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of advanced nursing*, 71(2), 255–270. DOI: 1111/jan.12509
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Newman, N.A., & Lattouf, OM. (2020). Coalition for medical education-A call to action: A proposition to adapt clinical medical education to meet the needs of students and other healthcare learners during COVID-19. *Journal of cardiac surgery*, 35(6), 1174–1175. DOI: 10.1111/jocs.14590
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does *online* learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical education online*, 24(1), 1666538. DOI: 10.1080/10872981.2019.1666538
- Puljak, L., Čivljak, M., Haramina, A., Mališa, S., Čavić, D., Klinec, D., Aranza, D., Mesarić, J., Skitarelić, N., Zoranić, S., Majstorović, D., Neuberg, M., Mikšić, Š., & Ivanišević, K. (2020). Attitudes and concerns of undergraduate university health sciences students in Croatia regarding complete switch to e-learning during COVID-19 pandemic: a survey. *BMC medical education*, 20(1), 1-11. DOI: 10.1186/s12909-020-02343-7
- Ramos-Morcillo, AJ., Leal-Costa, C., Moral-García, JE., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5519. DOI: 10.3390/ijerph17155519
- Raymond, A., Jacob, E., Jacob, D., & Lyons, J. (2016). Peer learning a pedagogical approach to enhance *online* learning: A qualitative exploration. *Nurse education today*, 44, 165–169. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.05.016
- Shahrvini, B., Baxter, SL., Coffey, CS., MacDonald, BV., & Lander, L. (2021). Pre-clinical remote undergraduate medical education during the COVID-19 pandemic: a survey study. *BMC medical education*, 21(1), 1-13. DOI: 10.1186/s12909-020-02445-2
- Schmitt U. (2016). Redefining Knowledge Management Education with the Support of Personal Knowledge Management Devices. In: Uskov V., Howlett R., Jain L. (eds) *Smart Education and e-Learning 2016*. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol 59. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-39690-3_46
- Suliman, WA., Abu-Moghli, FA., Khalaf, I., Zumot, AF., & Nabolsi, M. (2021). Experiences of nursing students under the unprecedented abrupt *online* learning format forced by the national curfew due to COVID-19: A qualitative research study. *Nurse education today*, 100, 1-6. DOI: 10.1016/j.nedt.2021.104829
- Ulenaers, D., Grosemans, J., Schrooten, W., & Bergs, J. (2021). Clinical placement experience of nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 99, 104746. DOI: 10.1016/j.nedt.2021.104746
- UNESCO (2021) Global monitoring of school closures. Data accesso 29 luglio 2021, da <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Voutilainen, A., Saarinen, T., & Sormunen, M. (2017). Conventional vs. e-learning in nursing education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse education today*, 50, 97–103. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.12.020
- World Health Organization, (2020) Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Data di accesso 23 luglio 2021 da <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

