



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI GENOVA
SCUOLA DI SCIENZE MEDICHE E FARMACEUTICHE
CORSO DI LAUREA IN INFERMIERISTICA
DIPARTIMENTO SCIENZE DELLA SALUTE (DISSAL)
COORDINATORE
Prof.ssa Loredana Sasso

TITOLO DELLA TESI

**PEER EDUCATION:
VANTAGGI E SVANTAGGI DEL MODELLO EDUCATIVO TRA PARI.
INDAGINE TRA GLI STUDENTI DEL CORSO DI LAUREA IN
INFERMIERISTICA DI GENOVA - POLO AsI3**

Relatore: Dott.ssa Bruna Crepaldi

Correlatore: Dott.ssa Manuela Mignone

Candidato: Matteo Longo

Anno Accademico 2017/2018

*Fare quello che nessun altro farà,
in un modo che nessun altro può fare,
a dispetto di tutto ciò che si può pensare;
questo è l'essenza di un infermiere.*

(Rawsy Williams)

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno accompagnato in questo percorso di laurea e mi hanno aiutato a raggiungere questo traguardo.

Alla mia Relatrice la *Dott.ssa Bruna Crepaldi* e Correlatrice *Dott.ssa Manuela Mignone* per la loro guida e la disponibilità dimostratami durante tutto il percorso di stesura di questo lavoro.

Al *Dott. Fabio Bafico* e a tutta la formazione per avermi accompagnato e guidato in questo percorso di studio.

Un ringraziamento speciale va alla mia *famiglia*, che mi ha sempre incoraggiato, sostenuto e appoggiato in tutte le scelte.

A mio *fratello*, che è sempre mia fonte di gioia ed ispirazione.

Ad *Arianna* mia fidanzata e, ora, anche collega, per tutto il sostegno e per la pazienza che ogni giorno ha con me.

A *Federica, Sara, Francesca, Teodor e Fabio*, miei compagni di corso con i quali ho condiviso momenti indimenticabili.

A *Giulia, Andrea, Annalisa, Sofia, Emanuele, Carola, Paolo, Valerio e Lucrezia*, amici di una vita che mi hanno sempre sostenuto e mi sono stati vicini in tutto il percorso di studi.

A tutti i coordinatori ed infermieri che ho incontrato nel mio percorso di tirocinio, che mi hanno aiutato a crescere professionalmente e come persona, in particolare *Fabiano e Roberto*.

INDICE

INDICE	I
INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	2
LA PEER EDUCATION	
1.1 L'INSEGNAMENTO TRA PARI.....	2
1.2 EVOLUZIONE DELLA PEER EDUCATION	2
1.3 DEFINIRE L'EDUCAZIONE TRA PARI	4
1.4 LE FASI OPERATIVE.....	5
CAPITOLO 2	7
PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZE DEL MODELLO EDUCATIVO TRA PARI	
2.1 PUNTI DI FORZA	7
2.1.1 UN'ESPERIENZA DEMOCRATICA	7
2.1.2 UN METODO EFFICACE ED ECONOMICO	8
2.1.3 IMPARARE A COMUNICARE	9
2.1.4 L'ASPETTO PSICOLOGICO	9
2.2 PUNTI DI DEBOLEZZA DEL MODELLO	10
2.2.1 UNA PREPARAZIONE INADEGUATA	10
2.2.2 CRITICITA' DEL RAPPORTO TRA STUDENTE E TUTOR.....	11
2.2.3 CRITICITA' NELL'ORGANIZZAZIONE PROGETTUALE	12
CAPITOLO 3	13
LA RICERCA	
3.1 INTRODUZIONE ALLA RICERCA.....	13
3.2 MATERIALI E METODI.....	13
CONCLUSIONI	35
BIBLIOGRAFIA	39
SITOGRAFIA	41
ALLEGATI	42

INDICE DEI GRAFICI

GRAFICO 1: SESSO DEL CAMPIONE 1° ANNO	15
GRAFICO 2: PARTECIPAZIONE DEL CAMPIONE ALL'ESAME DI TIROCINIO.....	16
GRAFICO 3: STUDENTI CHE HANNO SUPERATO L'ESAME DI TIROCINIO	16
GRAFICO 4: PARTECIPANTI AI LABORATORI PRATICI	17
GRAFICO 5: NUMERO DI LABORATORI FREQUENTATI	17
GRAFICO 6: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE	18
GRAFICO 7: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI.....	19
GRAFICO 8: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE.....	19
GRAFICO 9: UTILITÀ DEI LABORATORI PERMANENTI RISPETTO AL TIROCINIO CLINICO	20
GRAFICO 10: PARTECIPAZIONE FUTURA COME TUTOR	20
GRAFICO 11: AFFIANCAMENTO DI TUTOR CLINICI.....	21
GRAFICO 12: SESSO DEL CAMPIONE 2° ANNO	22
GRAFICO 13: NUMERO DI LABORATORI FREQUENTATI 2° ANNO	23
GRAFICO 14: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE (2° ANNO)	24
GRAFICO 15: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI (2° ANNO).....	24
GRAFICO 16: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE (2° ANNO).....	25
GRAFICO 17: UTILITÀ DEI LABORATORI PERMANENTI RISPETTO AL TIROCINIO CLINICO (2° ANNO)	25
GRAFICO 18: PARTECIPAZIONE FUTURA COME TUTOR (2° ANNO)	26
GRAFICO 19: AFFIANCAMENTO DI TUTOR CLINICI (2° ANNO)	27
GRAFICO 20: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE INFERMIERI (2° ANNO)	28
GRAFICO 21: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI INFERMIERI (2° ANNO)	28
GRAFICO 22: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE INFERMIERI (2° ANNO)	29
GRAFICO 23: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE COGNITIVE	30
GRAFICO 24: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE RELAZIONALI	31
GRAFICO 25: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE TECNICHE	31
GRAFICO 26: VALUTAZIONE UTILITÀ DEI LABORATORI RISPETTO A TIROCINIO.....	32
GRAFICO 27: VALUTAZIONE DEL CONFRONTO PER APPRENDIMENTO NUOVE CONOSCENZE	33
GRAFICO 28: VALUTAZIONE NECESSITÀ DI AFFIANCAMENTO.....	33
GRAFICO 29: VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL PROGETTO	34

INTRODUZIONE

L'espressione *peer education* si riferisce a quella proposta educativa attraverso la quale, in un gruppo, alcuni soggetti detti *peer educator* vengono scelti per svolgere il ruolo di educatore nei confronti degli altri membri dai quali, però, sono percepiti come loro simili per età, condizione lavorativa, provenienza culturale, esperienze.

A tal proposito, questo elaborato, si propone di evidenziare gli aspetti positivi e negativi del modello educativo tra pari e, inoltre, relazionare l'indagine, svolta all'interno del Corso di Laurea in Infermieristica del Polo ASL3. L'indagine ha lo scopo di conoscere le percezioni degli studenti del 1° e 2° anno rispetto al metodo utilizzato nei laboratori pratici, gestiti dagli studenti-tutor del 3° anno.

Prendendo parte in prima persona ai laboratori in veste di educator, è nata in me la curiosità di ricevere un feedback da parte degli studenti e dai miei "colleghi" tutor, al fine di mettere in risalto le qualità e le criticità del lavoro svolto, per potere, in futuro, migliorare l'organizzazione e lo svolgimento delle attività.

La tesi si compone di tre capitoli. Nel primo viene definita la *Peer Education*, citandone storia e fasi operative.

Nel secondo capitolo vengono messi in evidenza i vantaggi che il modello educativo tra pari offre, prendendo in considerazione l'aspetto economico, comunicativo e psicologico e, inoltre, vengono analizzate le possibili criticità, indagando il rapporto tra i pari e l'organizzazione del modello stesso.

Il terzo ed ultimo capitolo è dedicato all'indagine conoscitiva. Vengono tratte le considerazioni su ciò che si è realizzato e vissuto all'interno dell'esperienza e fornite indicazioni sugli aspetti significativi e sulle dimensioni da migliorare.

CAPITOLO 1

LA PEER EDUCATION

1.1 L'INSEGNAMENTO TRA PARI

Peer education significa letteralmente educazione tra pari e si riferisce ad una metodologia di insegnamento in cui i docenti sono simili ai loro discenti per età, conoscenze e competenze. Il dizionario Collins definisce il pari come “una persona della stessa età o dello stesso stato sociale”¹. Presupposto fondamentale di tale modello di lavoro è la convinzione che la comunicazione tra coetaneo e coetaneo possa avere maggiore efficacia, accompagnata comunque dal coinvolgimento dell’educatore.

1.2 EVOLUZIONE DELLA PEER EDUCATION

La metodologia della Peer Education ha antecedenti molto antichi nel metodo “monitoriale” di mutuo insegnamento, centrato su elementi minimi di apprendimento (leggere, scrivere, contare), trasmessi dal maestro ai monitori, allievi più maturi e preparati, affinché li trasmettessero a loro volta. Fu poi sperimentata in Inghilterra ai primi dell’Ottocento, con motivazioni puramente economiche per risparmiare sul costo dell’insegnamento. Rinasce nel 1960 negli Stati Uniti, seguita attentamente da un’*équipe* di psicologi legati alla scuola di Piaget: ai ragazzi di classi superiori veniva affidato il compito di seguire la

¹ *Collins Cobuild Advanced Learner’s Dictionary*, Zanichelli, 2016

preparazione di studenti più giovani e in difficoltà. Tale metodologia trae anche le sue origini dalla teoria di Vygotsky (1934) secondo la quale l'individuo apprende attraverso la socializzazione del linguaggio: la comunicazione tra pari permette d'interiorizzare i processi cognitivi impliciti nelle interazioni e fornisce nuovi pattern cognitivi che influenzano il pensiero individuale². Assai significativo, inoltre, è il riferimento agli assunti dell'impianto teorico dell'"Azione Ragionata"³ (Fishbein e Ajzen, 1975). Secondo questo modello, il comportamento di un individuo risulta influenzato dalle norme sociali prevalenti in uno specifico contesto culturale e gruppale. Se un soggetto è convinto che il proprio ambiente sociale attribuisce una valenza positiva ad un determinato comportamento, è assai probabile che adotterà quel preciso comportamento. Questo concetto è dotato di una pregnanza teorica notevole, dal momento che si pone come spiegazione del fenomeno per il quale i pari/coetanei sono in grado di influenzarsi reciprocamente molto più di quanto possano fare coloro che sono esterni al gruppo. Questa teoria considera il comportamento come un processo, che si articola in una successione di fasi e che culmina nell'elicitazione dell'"intenzione" di effettuare un'azione. Le stesse intenzioni comportamentali predispongono, in misura sostanziale, l'individuo a compiere un'azione.

In Italia ha avuto una diffusione piuttosto lenta, tanto da essere considerata una pratica ancora giovane e, per ora, è stata oggetto di sperimentazione da parte di operatori del volontariato, del servizio sanitario e della scuola secondaria. In particolare, è stata adottata nell'ambito della prevenzione dei comportamenti a rischio degli

² *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Lev Vygotskij 10^a ed., Roma-Bari, Laterza, 2007

³ *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*, Martin Fishbein & Icek Ajzen, Addison-Wesley, 1975

adolescenti, come la lotta all'AIDS e alle malattie sessualmente trasmissibili.

1.3 DEFINIRE L'EDUCAZIONE TRA PARI

La *peer education* si fonda su alcune parole chiave come "pari", "insegnamento", "apprendimento" e "educazione clinica".

Le caratteristiche della *peer education* sono fondamentalmente l'equivalenza di status di educatori e discenti, la possibilità di rendere responsabili e partecipi gli studenti che divengono educatori⁴ (Brown 1986), il rafforzamento del senso di efficacia personale e collettiva dei ragazzi, la possibilità dell'apprendimento in piccoli gruppi che consenta che si sviluppi una maggiore confidenza tra coloro che ne fanno parte, il mutuo insegnamento fra entrambe le parti e la valutazione degli studenti educatori nell'acquisizione delle loro competenze⁵ (Montemayor, Hanson, 1985). Punta a riconoscere e a promuovere un ruolo attivo degli studenti, che diventano protagonisti consapevoli della propria formazione⁶. I giovani indicano spesso i coetanei come più significativi per loro rispetto ai propri genitori, preferendone la compagnia⁷ (Reisman, 1985). Il gruppo dei pari possiede aspetti che favoriscono l'articolarsi di una interazione gratificante:

⁴ *Fundamentals of Statistical Exponential Families with Applications in Statistical Decision Theory*, Lawrence D. Brown, 1986

⁵ *A Naturalistic View of Conflict between Adolescents and their Parents and Siblings*, Raymond Montemayor, Eric Hanson, 1985

⁶ *The Development of Sex Differences in Friendship Patterns and Peer Group Structure During Adolescence*, Raymond Montemayor, Roger Van Komen, 1985

⁷ *Friendship and its Implications for Mental Health or Social Competence*, John Reisman, 1985

fornisce un rinforzo positivo ai comportamenti messi in atto⁸ (McCandless, 1970); accoglie, al suo interno, un senso prevalente di libertà ed apertura, consentendo una condivisione più serena dei successi ottenuti⁹ (Larson, 1983).

1.4 LE FASI OPERATIVE

Come afferma Boda (2001), il metodo prescrive che, dopo una fase preliminare di analisi dei bisogni e delle risorse, alcuni studenti assumano la funzione di “peer educator” nei confronti dei compagni¹⁰. Inizialmente, è necessario svolgere un intervento preliminare, che ha lo scopo di generare condizioni favorevoli all’intervento vero e proprio¹¹ (Menesini 2001). Affinché gli interventi di peer education raggiungano buoni livelli di efficacia, è necessario che i docenti ripongano fiducia nella partecipazione studentesca ai processi formativi e che gli studenti siano inclini all’assunzione di responsabilità (Boda, 2001).

La selezione dei peer educator, inoltre, rappresenta una fase delicata e molto importante del progetto: è per tale ragione che deve essere svolta in base alla scelta di criteri che variano a seconda degli obiettivi che s’intende raggiungere.

È, tuttavia, possibile, individuare una serie di caratteristiche generali, che possono orientare la selezione dei peer educator. In linea di massima, essi devono manifestare alta motivazione per il lavoro che andranno a svolgere

⁸ *Adolescents: Behavior and development*, Boyd R. McCandless, 1975

⁹ *The Experience Sampling Method*, Robert Larson, 1983

¹⁰ *Life skill e peer education. Strategia per l’efficacia personale e collettiva*, Giovanna Boda, Ed. La Nuova Italia, 2001

¹¹ *Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di un’esperienza italiana basata sul modello della Peer Education*, Ersilia Menesini, 2001

e sensibilità alle tematiche che saranno trattate; devono possedere buone capacità comunicative e relazionali; essere in grado di lavorare in un gruppo; essere percepiti dai compagni come affidabili e credibili.

La fase immediatamente successiva prevede la formazione degli operatori. Secondo Boda (2001), il contenuto della formazione dovrebbe coprire le aree tematiche seguenti:

- sviluppo e miglioramento di conoscenze legate all'area tematica scelta;
- acquisizione di strategie per lavorare in gruppo;
- acquisizione e sviluppo di competenze di comunicazione efficace;
- sperimentazione e sostegno.

A seguito della preparazione, definita *training* da Menesini (2001), vi è l'intervento, ovvero l'atto vero e proprio a cui è finalizzata la *peer education*. Ad intervento completato sia gli *educator* che i discenti devono valutare e valutarsi rispetto al percorso intrapreso.

CAPITOLO 2

PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZE DEL MODELLO EDUCATIVO TRA PARI

2.1 PUNTI DI FORZA

2.1.1 UN'ESPERIENZA DEMOCRATICA

Il modello educativo tra pari è un progetto teso a promuovere un rapporto tra giovani e adulti nel quale ognuno mantenga la propria identità ed il proprio ruolo. Si tratta in pratica di una sorta di ribaltamento del modello tradizionale di educazione, che tende a coinvolgere i giovani in forme più o meno costrittive e manipolatorie, affinché assorbano programmi e contenuti stabiliti unilateralmente dagli adulti. Il rapporto educativo diventa così un'esperienza democratica¹², nella quale l'interazione fra educatori ed "allievi" viene a fondarsi sulla simmetria, l'eguaglianza, la complementarità ed il mutuo controllo, laddove invece il rapporto educativo classico risulta essere asimmetrico, ed il potere che vi si concentra tende a collocarsi da una sola parte.

¹² *A scuola di genere. Esperienze di prevenzione della violenza di genere realizzate nelle scuole superiori*, Maria Grazia Passuello, Valeria Longo, Ed. FrancoAngeli, 2011, pag. 109

2.1.2 UN METODO EFFICACE ED ECONOMICO

I modelli di comportamento dei giovani vengono appresi più facilmente all'interno di gruppi di coetanei che nel tradizionale rapporto educativo genitore-figlio o insegnante-allievo, e che dunque l'efficacia dell'influenza dei pari, anche su argomenti importanti come quelli che riguardano l'educazione alla salute, sia di gran lunga superiore a quella prodotta dagli interventi degli adulti. Le esigenze ed i ritmi di vita della moderna società industriale, d'altra parte, vedono fra i propri effetti una progressiva diminuzione del tempo che i giovani trascorrono nell'ambiente familiare, luogo tradizionale dell'educazione. Aumenta invece il tempo che essi trascorrono in gruppi di coetanei – di pari – che, in parte, finiscono per sostituirsi alla famiglia nell'accompagnare lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della rappresentazione di sé e dei valori personali di ciascuno. Si pensi, poi, al “muro di incomprensione” che spesso, nel vissuto dei ragazzi, sembra separare il mondo dei giovani da quello degli adulti: un fatto che nel rapporto educativo classico può effettivamente costituire un ostacolo, ma che può invece rappresentare un punto di forza quando l'educatore venga riconosciuto dai ragazzi come un proprio pari, uno che si pone gli stessi interrogativi dei compagni, che affronta le stesse difficoltà, e dunque più di altri può apparire titolato a consigliarli e a prestare loro il suo aiuto.

È un modello che può avere molteplici applicazioni ed è anche una scelta economica, dal momento che non vi è necessità di far intervenire una o più persone esterne a tenere lezioni o, come nella fattispecie di questo elaborato, laboratori didattici. Allo stesso tempo, però vi è la necessità di formare i *tutor* o, almeno, verificarne le conoscenze di base

2.1.3 IMPARARE A COMUNICARE

La Peer education risulta essere un'esperienza particolarmente utile per chi vuole imparare tecniche di relazione, ovvero acquisire sicurezza nel colloquio con le persone, sentirsi liberi di confrontarsi, questo soprattutto se si decide di intraprendere la strada dell'educatore. Nel rivestire il ruolo di educatori, infatti, i ragazzi hanno un'importante occasione per smettere gli abiti consueti dello studente "passivo" (nel senso che l'allievo è di solito il semplice destinatario dell'insegnamento degli adulti), e per assumere un ruolo responsabile e propositivo, nel quale ciascuno possa misurare le proprie capacità di comunicazione e, nel confrontarsi con le risposte che gli vengono dai compagni, verificare gli effetti concreti del proprio lavoro.

2.1.4 L'ASPETTO PSICOLOGICO

Sia educatori che discenti possono trarre da questo modello un beneficio di tipo psicologico. Il potersi relazionare con propri pari libera da concetti di "timori reverenziali", che possono subentrare nel caso del modello d'insegnamento tradizionale.

In tal modo ambo le parti acquisiscono maggiori conoscenze dalla condivisione, i tutor colmano le loro lacune e i discenti imparano. Vi è un incremento dell'autostima, del senso di responsabilità e sviluppo della solidarietà, in quanto, sia gli uni che gli altri, sono consapevoli che alla fine del percorso dovranno valutarsi vicendevolmente, e che, soprattutto i *tutee* (studenti seguiti dai tutor), dovranno mettere in atto ciò che hanno imparato e presentarlo dinanzi ad una commissione che li valuterà. I pari possono relazionarsi tra loro utilizzando un linguaggio condiviso, per certi aspetti anche fuori dagli schemi tradizionali, che può facilitare la comunicazione da parte dei tutor e l'apprendimento dei *tutee*.

Oltre l'aspetto psicologico vero e proprio, vi è anche un aspetto che può sembrare a prima istanza più marginale, ma che in realtà non è, ovvero: il crearsi di nuove relazioni. All'interno dei gruppi si possono venire a creare delle amicizie che possono portare anche al di fuori della realtà scolastica propriamente detta, l'ideale della Peer education. In tal modo il rapporto di fiducia viene maggiormente consolidato e può essere utilizzato per incrementare il livello di apprendimento delle parti. Questo, però, può avere altresì dei risvolti negativi che analizzeremo in seguito.

2.2 PUNTI DI DEBOLEZZA DEL MODELLO

2.2.1 UNA PREPARAZIONE INADEGUATA

Prima di attuare un processo di Peer Education, bisogna prendere in considerazione diversi fattori. Innanzitutto, bisogna chiedersi perché si vuole cominciare un progetto del genere. Le risposte a questa domanda possono essere molteplici, dettate dalla necessità, dalla voglia, dal momento che un determinato contesto sta vivendo, dalle responsabilità che ciascuno vuole o non vuole prendersi, e questi sono solo alcuni esempi, ma qualunque essa sia, darà la direzione generale del progetto. Risposte differenti forniscono esiti differenti; se la motivazione è utile e valida allora i formatori spenderanno più tempo nella progettazione del modello educativo, sin dalla scelta dei futuri tutor. La formazione è fondamentale, non è possibile cominciare un piano di tutoraggio senza aver instradato chi sarà protagonista, ovvero i tutor. Questi devono essere esclusivamente scelti; la volontarietà deve essere comunque valutata e non tutti hanno i requisiti per poter intraprendere un percorso del genere. Il rischio al quale si può incorrere, accettando indistintamente tutti coloro che si offrono volontari, è la possibile scarsa preparazione teorica e psicologica, o anche

solo una delle due componenti. Il rischio di una scelta su base volontaria aumenta se le motivazioni sono la necessità e le tempistiche limitate, e con tutto ciò aumenta anche il rischio di fallimento del modello educativo, in quanto non vi sarà adeguato tempo per poter formare e valutare i tutor. Subentra un fattore di danno “a cascata”¹³, in cui i più svantaggiati saranno coloro i quali avranno partecipato al progetto come tutee.

2.2.2 CRITICITA' DEL RAPPORTO TRA STUDENTE E TUTOR

Come precedentemente anticipato nel sotto capitolo 2.4, il rapporto tra studente e tutor può presentare alcune criticità. Un rapporto troppo confidenziale, un'età simile e possibili amicizie extra didattiche, possono rappresentare un ostacolo all'insegnamento da parte dei tutor. Inoltre, l'approccio durante lo svolgimento dei laboratori è di fondamentale importanza, in quanto, nonostante l'uguaglianza di condizione di studente, vi deve essere comunque un riconoscimento del ruolo del tutor e rispettato come tale¹⁴. È necessario creare un ambiente di studio serio per favorire al meglio l'apprendimento, senza incoraggiare, con atteggiamenti poco professionali, la sottovalutazione del lavoro che si sta svolgendo.

Un altro aspetto che può creare disagio all'interno del progetto è, al contrario di quello che è stato detto precedentemente, l'assunzione di un atteggiamento eccessivamente autoritario da parte del *peer educator*. In questo caso si provocherebbe una chiusura comunicativa dello studente e tale situazione ostacolerebbe il confronto tra i pari.

¹³ *Peer tutoring e orientamento universitario*, Giuseppe Carci, Libellula Edizioni, 2012

¹⁴ *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Alberto Pellai, Valentina Rinaldin, Barbara Tamborini, Erickson Editore, 2002

2.2.3 CRITICITA' NELL'ORGANIZZAZIONE PROGETTUALE

Nell'ambito dello svolgimento delle lezioni è rilevante garantire degli spazi adeguati alle necessità organizzative; per citare un esempio, riferito all'indagine effettuata e riguardante questo elaborato, se il laboratorio da svolgere fosse di tipo pratico e richiedesse la presenza di attrezzature specifiche (manichini, carrelli dei farmaci, carrelli per l'igiene personale), queste dovranno essere disponibili e funzionali, i tutor dovranno conoscere la gestione e il funzionamento di tali apparecchiature.

Per facilitare e aumentare la compliance degli studenti, è necessario che vengano allestiti piccoli gruppi di studio (al massimo 5 o 6 persone), in modo che ognuno possa avere la possibilità di intervenire ed esprimere dubbi o perplessità, o effettuare l'attività prevista dal laboratorio con il tempo dovuto.

Al contrario, se non si verificasse quanto appena descritto, si incorrerebbe nel rischio di creare confusione nei concetti da apprendere e gli argomenti non verrebbero approfonditi a sufficienza, fornendo una preparazione superficiale e incompleta allo studente.

CAPITOLO 3

LA RICERCA

3.1 INTRODUZIONE ALLA RICERCA

Durante l'Anno Accademico 2017/2018, nei mesi di luglio e settembre 2018, sono stati organizzati dei laboratori paralleli al tirocinio, definiti "permanententi", presso il Polo Didattico di Struppa del Polo Asl3 del Corso di Laurea in Infermieristica dell'Università degli studi di Genova, rivolti agli studenti del 1° e 2° anno. Tali laboratori avevano l'obiettivo di approfondire le conoscenze teoriche ed affinare le abilità cognitive, relazionali e tecniche. Per la prima volta è stato utilizzato il metodo di educazione tra pari, che ha visto la partecipazione di alcuni studenti del 3° anno come tutor. In precedenza, per svolgere i medesimi laboratori, venivano chiamati a collaborare alcuni infermieri guide di tirocinio delle strutture Asl3.

A tal proposito è stata svolta un'indagine di tipo conoscitivo, con l'obiettivo di valutare l'efficacia del metodo utilizzato.

3.2 MATERIALI E METODI

Sono stati organizzati 10 laboratori per gli studenti del 1° anno e 10 per gli studenti del 2° anno, della durata di 4 ore ciascuno, ai quali erano presenti almeno 1 dei 6 studenti del 3° anno designati come tutor. Sono stati creati dai tutor educator, in collaborazione e supervisione dei tutor pedagogici, diversi casi clinici mirati agli obiettivi di tirocinio sia del 1° che del 2° anno.

A turno, ad ogni studente, veniva affidato un caso; nello specifico per il 1° anno i casi riguardavano la simulazione di pratiche assistenziali di base, oppure la rilevazione dei parametri vitali, mentre le simulazioni per gli studenti del secondo anno riguardavano principalmente la venipuntura per prelievo ematico o la somministrazione della terapia. Gli educator, durante la simulazione, valutavano la performance con una check-list procedurale e una scheda valutativa dell'approccio relazionale, oltre alle competenze cognitive degli studenti.

Al termine della prova di ogni studente venivano restituiti, da parte degli educator, i risultati derivati dalle schede messe loro a disposizione, con eventuali correzioni e consigli per migliorare la prestazione.

Per sviluppare questo elaborato non è stato possibile reperire in letteratura dei questionari validati, perciò sono state consegnate agli studenti due tipologie di interviste strutturate, una rivolta ai tutor e un'altra ai tutee.

All'intervista hanno partecipato tutti gli studenti che avevano diritto a prendere parte ai laboratori, ovvero 41 per il 1° anno e 15 per il 2° anno, ai quali sono state poste diverse domande, nello specifico due socio-anagrafiche, quattro dicotomiche, quattro valutative con l'utilizzo della scala Likert a 7 item, e una domanda a risposta aperta; per i soli studenti del 2° anno è stata inserita una quinta domanda valutativa rispetto alle competenze cognitive, relazionali e tecniche, riferita all'anno precedente in cui gli stessi laboratori venivano effettuati con la presenza di un infermiere guida di tirocinio.

All'intervista rivolta ai tutor hanno preso parte i 6 studenti del 3° anno designati, ai quali sono state poste due domande di carattere socio-anagrafico, cinque domande valutative con l'utilizzo della scala Likert a 7 item e una a risposta aperta.

Le risposte verranno analizzate nella sequenza di seguito riportata:

- Studenti del 1° anno
- Studenti del 2° anno
- Studenti tutor

Dei 41 studenti del 1° anno che hanno preso parte all'intervista, il 17% era di sesso maschile e l'83% di sesso femminile, con un'età media di 24 anni.

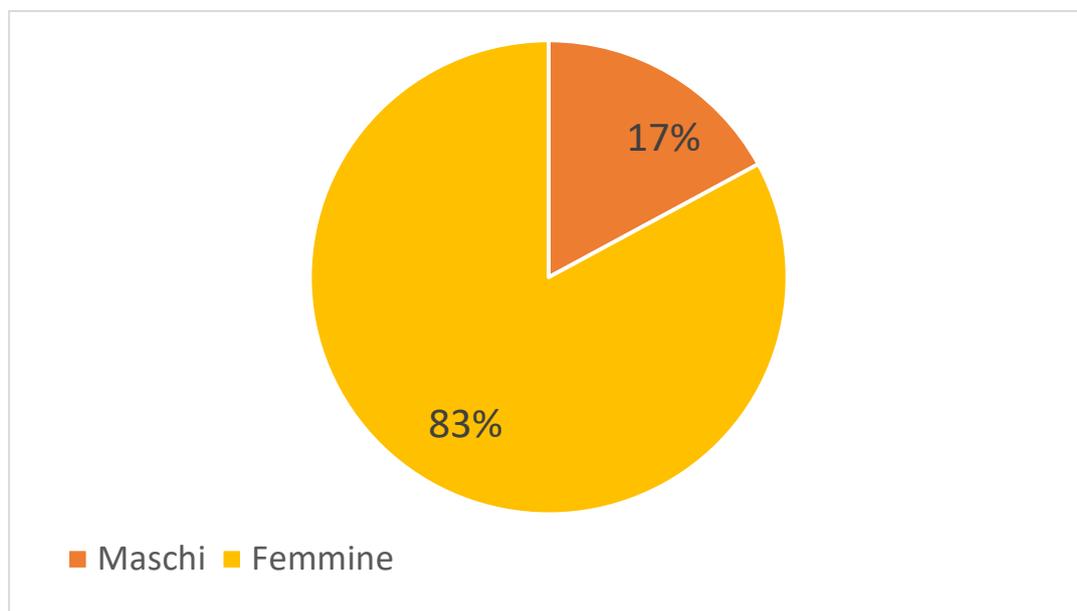


GRAFICO 1: SESSO DEL CAMPIONE 1° ANNO

Alla domanda *“Hai effettuato l’esame di tirocinio?”*, l’88% ha risposto positivamente, mentre il 12% negativamente, come mostrato dal Grafico 2 nella pagina successiva.

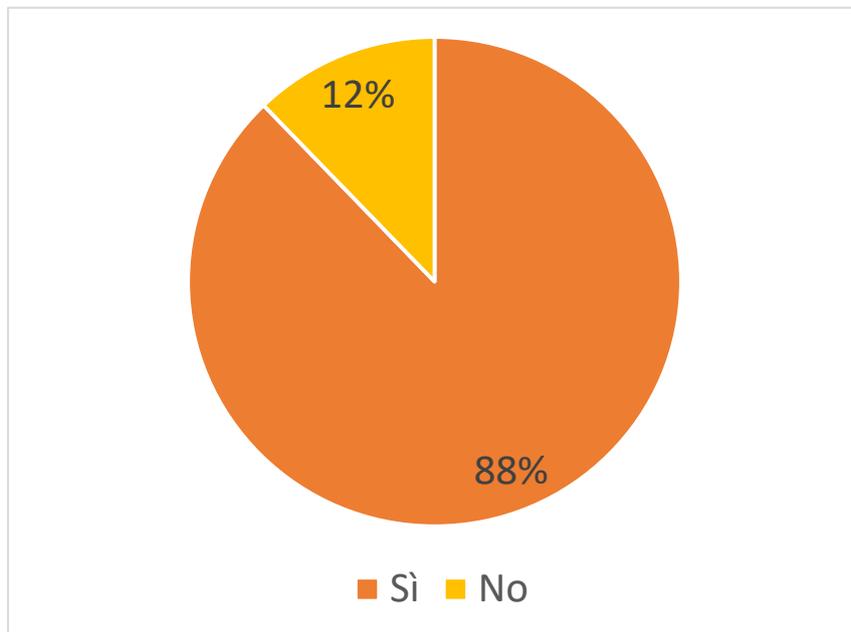


GRAFICO 2: PARTECIPAZIONE DEL CAMPIONE ALL'ESAME DI TIROCINIO

“Se lo hai superato, con quale valutazione?” La totalità degli studenti che ha preso parte all’esame di tirocinio, lo ha superato con una valutazione media di 26/30.



GRAFICO 3: STUDENTI CHE HANNO SUPERATO L'ESAME DI TIROCINIO

Alla domanda *“Hai frequentato i laboratori permanenti?”* il 98% vi ha partecipato, mentre il 2% non vi ha preso parte.

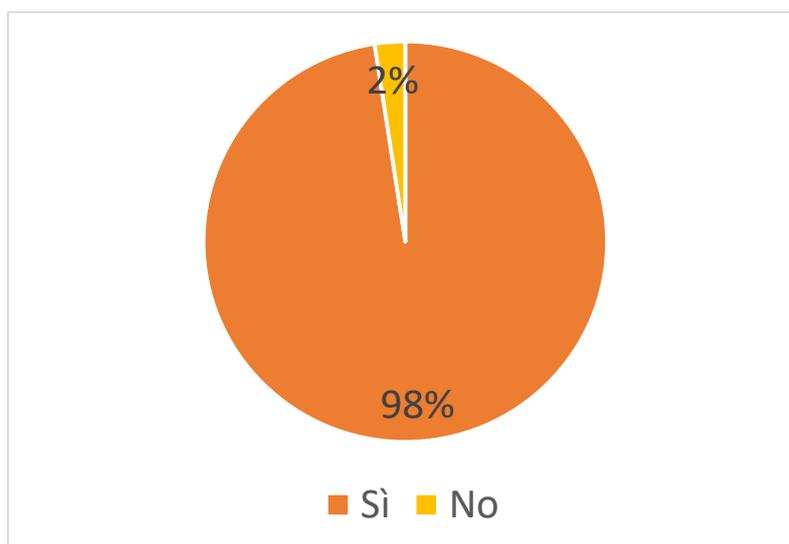


GRAFICO 4: PARTECIPANTI AI LABORATORI PRATICI

Il 10% degli studenti ha partecipato ad una sola seduta di laboratorio, il 35% ha partecipato a 2 sedute, il 55% a 3 o più sedute.

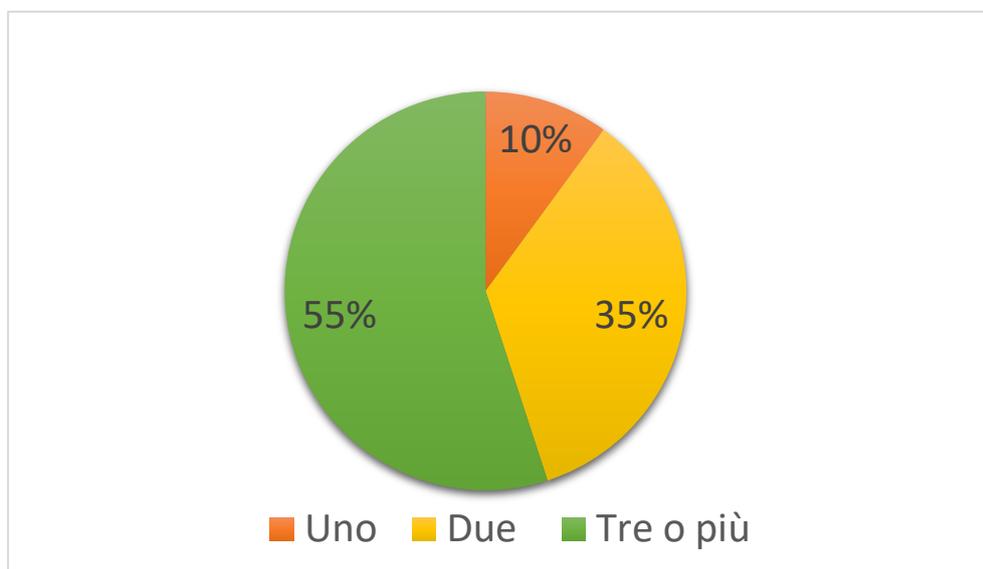


GRAFICO 5: NUMERO DI LABORATORI FREQUENTATI

Di seguito verranno espone le risposte ai quesiti, posti sotto forma di affermazione, ai quali gli studenti hanno dovuto esprimere un giudizio di concordanza, secondo i criteri della scala a 7 item, ovvero:

- 1 Totalmente in disaccordo
- 2 In disaccordo
- 3 Parzialmente in disaccordo
- 4 Neutro
- 5 Parzialmente d'accordo
- 6 D'accordo
- 7 Totalmente d'accordo

Al quesito *“Nei laboratori frequentati valuta con una X nella scala da 1 (Totalmente in disaccordo) a 7 (Totalmente d'accordo) l'insegnamento ricevuto rispetto a competenze cognitive, relazionali e tecniche”*, vi è stata una votazione media di 6 (d'accordo) in tutte le voci sopracitate e di seguito nei grafici 6, 7 e 8 vengono riportate per intero le singole valutazioni.

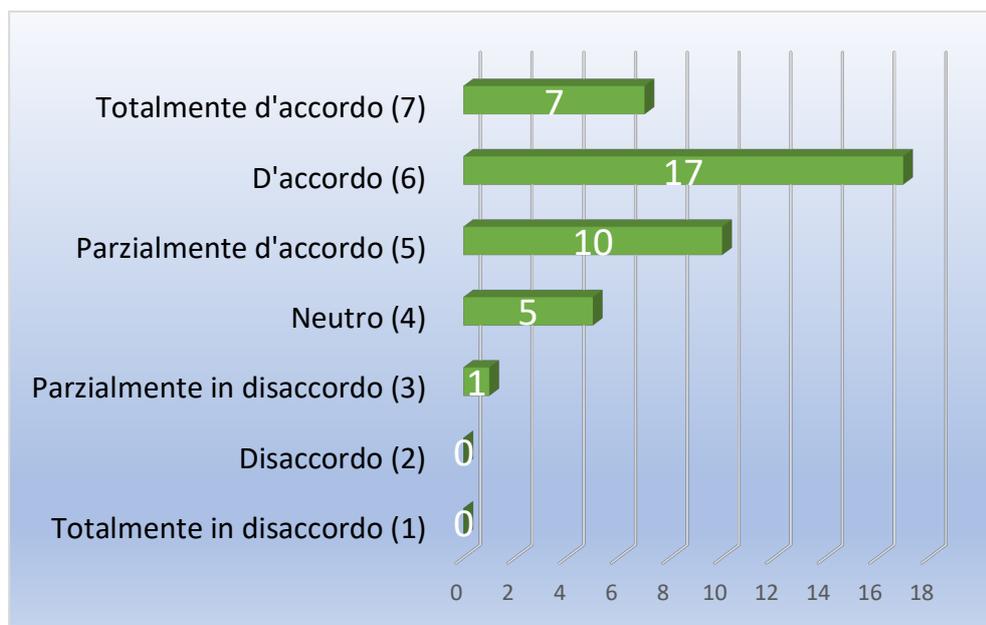


GRAFICO 6: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE

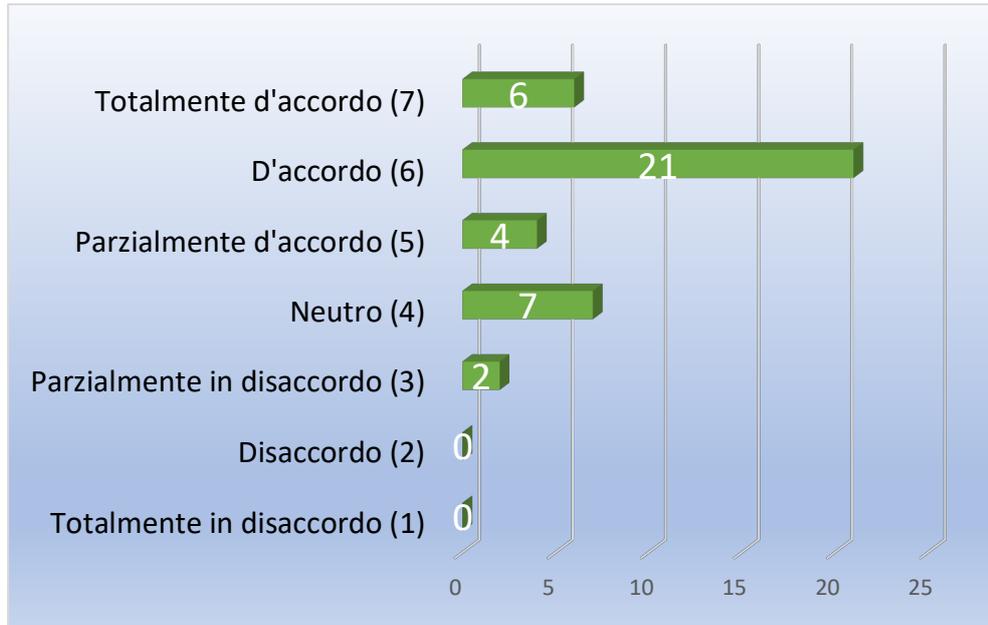


GRAFICO 7: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI

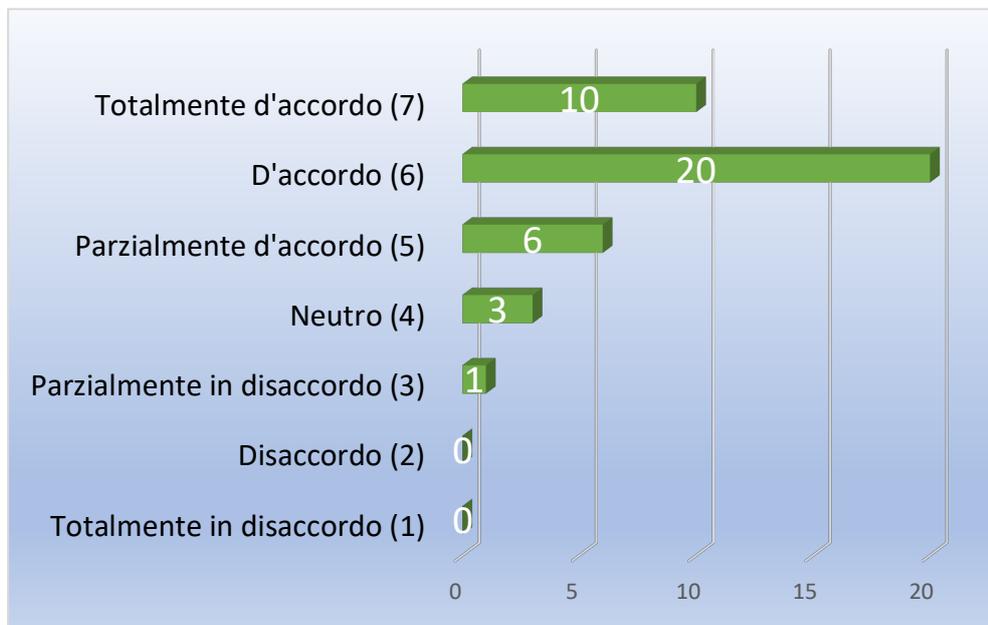


GRAFICO 8: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE

Alla richiesta *“Indica il tuo grado di accordo rispetto ai laboratori permanenti nell’utilità al raggiungimento degli obiettivi del tirocinio clinico”*, nessuno ha dato come valutazione 1, 2 e 3, 4 studenti su 41 hanno dato valutazione 4, 5 studenti hanno dato 5, 13 studenti hanno dato 6 e 19 hanno valutato 7.

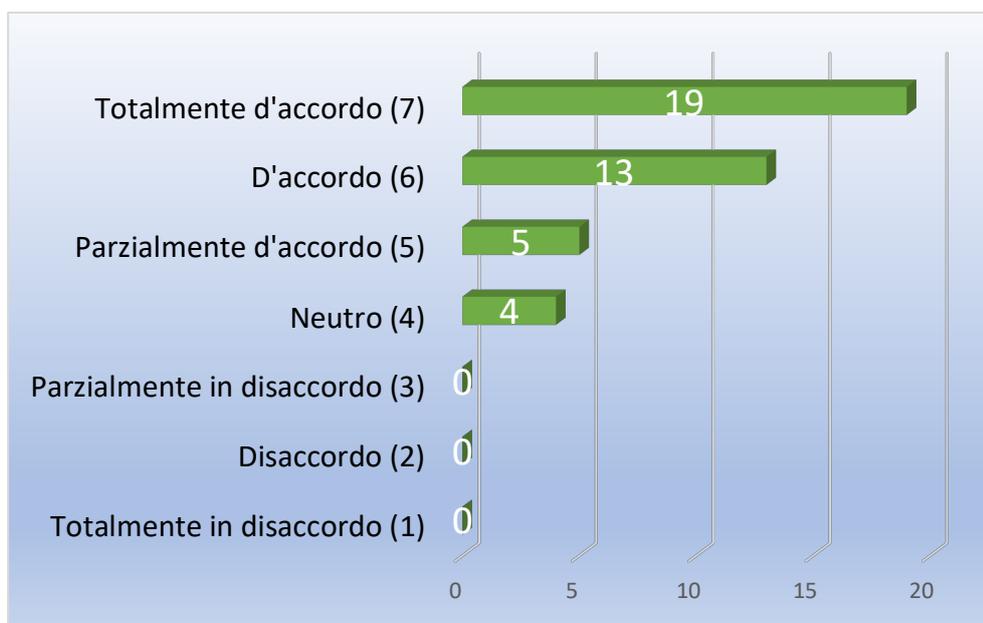


GRAFICO 9: UTILITÀ DEI LABORATORI PERMANENTI RISPETTO AL TIROCINIO CLINICO

È stato chiesto di esprimere un parere rispetto alla volontà di partecipare, o meno, in futuro ai laboratori come tutor.

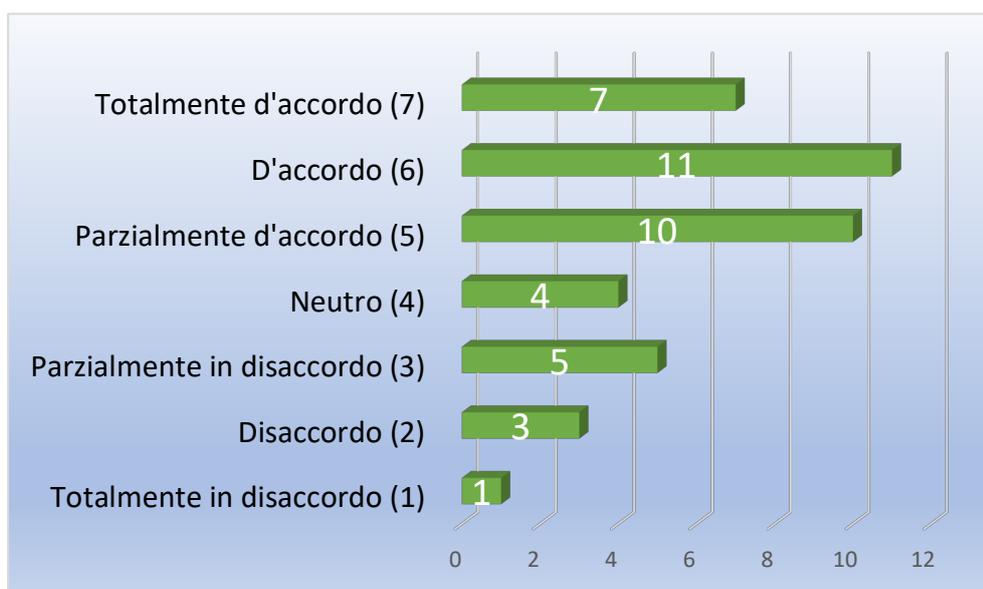


GRAFICO 10: PARTECIPAZIONE FUTURA COME TUTOR

Alla domanda *“Gli studenti infermieri del 3° anno devono essere affiancati dai tutor clinici nei laboratori permanenti”*, gli studenti hanno dato le risposte riassunte nel Grafico 11 che segue.

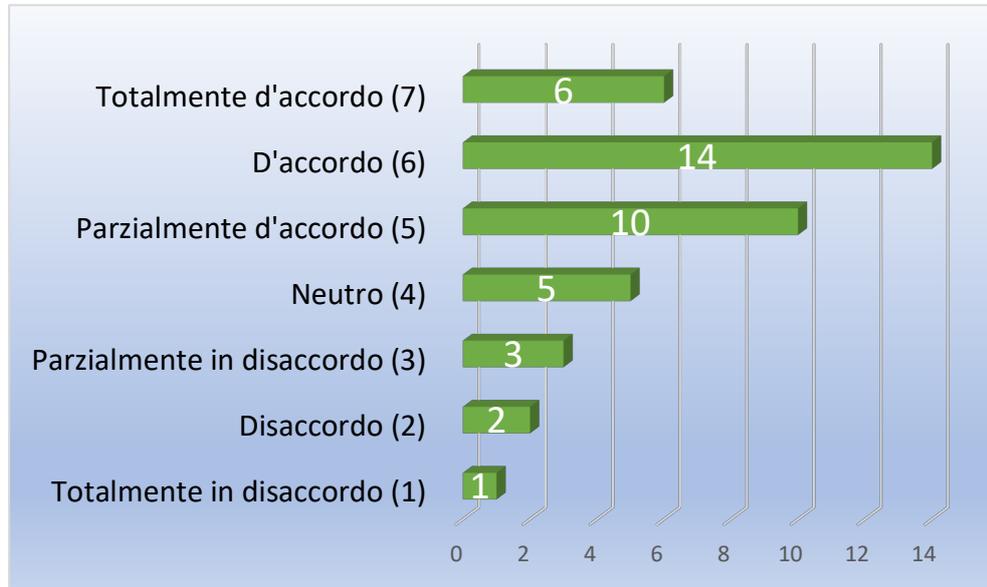


GRAFICO 11: AFFIANCAMENTO DI TUTOR CLINICI

È stata posta una domanda a risposta aperta, che chiedeva se gli studenti avessero dei suggerimenti per migliorare lo svolgimento dei laboratori; citando la domanda stessa *“Pensando alla mia esperienza per migliorare lo svolgimento dei laboratori cambierei”*. Gli studenti del 1° anno hanno risposto con molte considerazioni rispetto alle tempistiche, ai tutor e al luogo di svolgimento, altri ancora hanno considerato lo svolgimento dei laboratori del tutto corretto.

È stato, da loro, richiesto di aumentare le giornate in cui vengono organizzati i laboratori per affinare ancora meglio la tecnica e tentare anche più volte la stessa performance; non tutti i tutor trasmettevano la dovuta sicurezza, ma è stato comunque molto apprezzato il gesto della presenza e l'aiuto conferito; 3 studenti su 41 hanno sottolineato come fosse non facilmente raggiungibile il luogo di svolgimento dei suddetti e come, alcune date, coincidessero con esami e giornate di tirocinio.

Seguendo il medesimo schema utilizzato precedentemente per il 1° anno, verranno mostrati i risultati delle interviste compilate dagli studenti del 2° anno. Hanno partecipato all'intervista tutti gli studenti aventi diritto a partecipare ai laboratori pratici, ovvero 15 in tutto, di questi il 13% erano di sesso maschile e l'87% di sesso femminile, con un'età media di 22 anni.

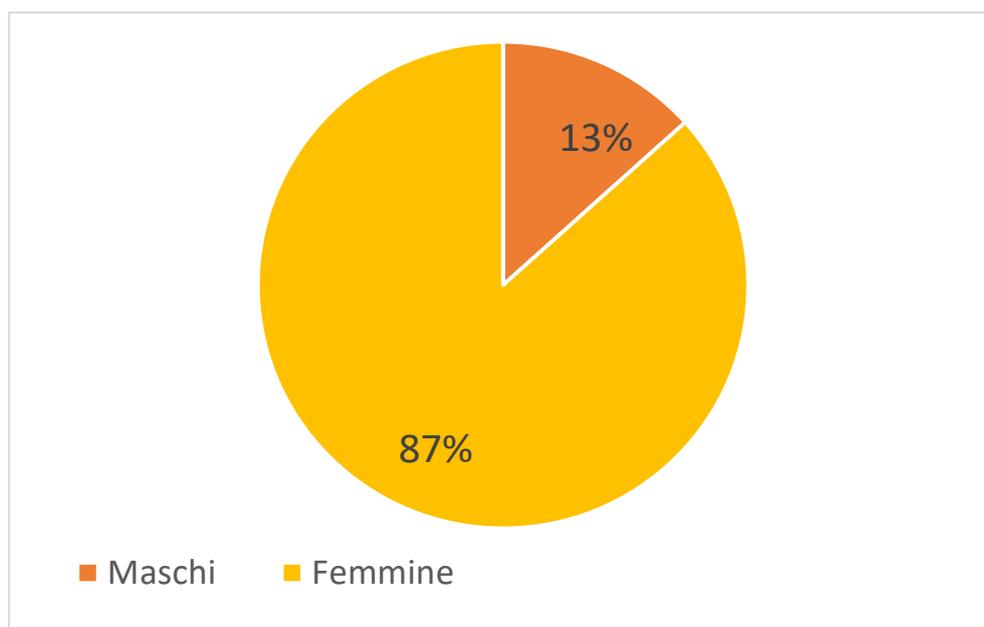


GRAFICO 12: SESSO DEL CAMPIONE 2° ANNO

Tutti gli studenti che hanno preso parte all'intervista, hanno anche effettuato e superato l'esame di tirocinio, con una valutazione media di 28/30; essi hanno, altresì, frequentato i laboratori propedeutici al tirocinio.

Come mostrato nel Grafico 13, nessuno ha frequentato un solo laboratorio, il 20% ne ha frequentati 2 e l'80% ne ha frequentati 3 o più.

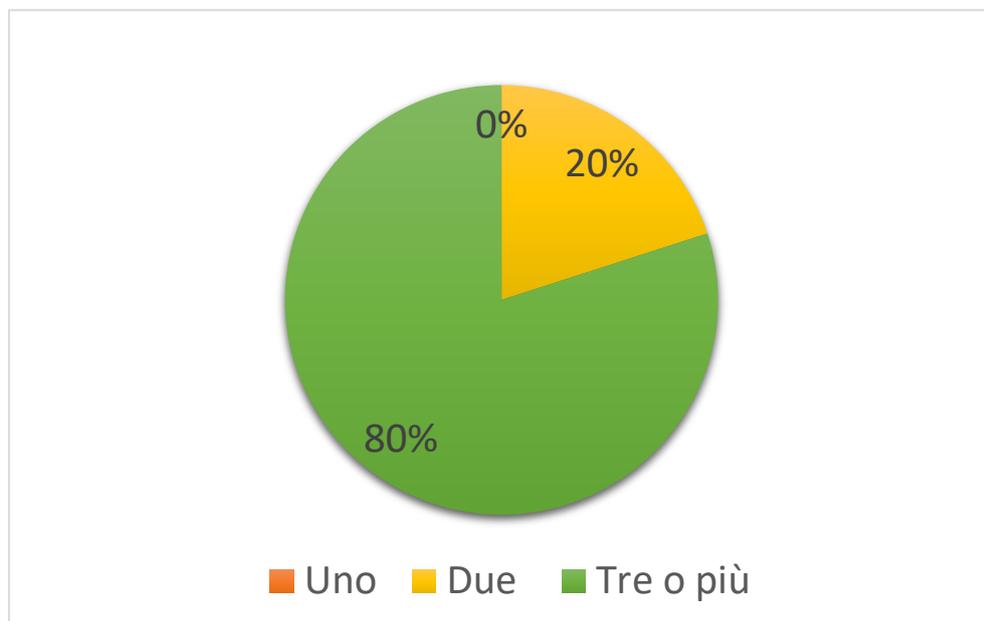


GRAFICO 13: NUMERO DI LABORATORI FREQUENTATI 2° ANNO

Verranno riportati di seguito i dati relativi alle risposte ottenute attraverso l'utilizzo della scala Likert a 7 item.

Al quesito *“Nei laboratori frequentati valuta con una X nella scala da 1 (Totalmente in disaccordo) a 7 (Totalmente d'accordo) l'insegnamento ricevuto rispetto a competenze cognitive, relazionali e tecniche”*, vi è stata una votazione media di 6 (d'accordo) in tutte le voci sopracitate. Nelle pagine successive vengono riportati i dati nei grafici 14, 15 e 16.

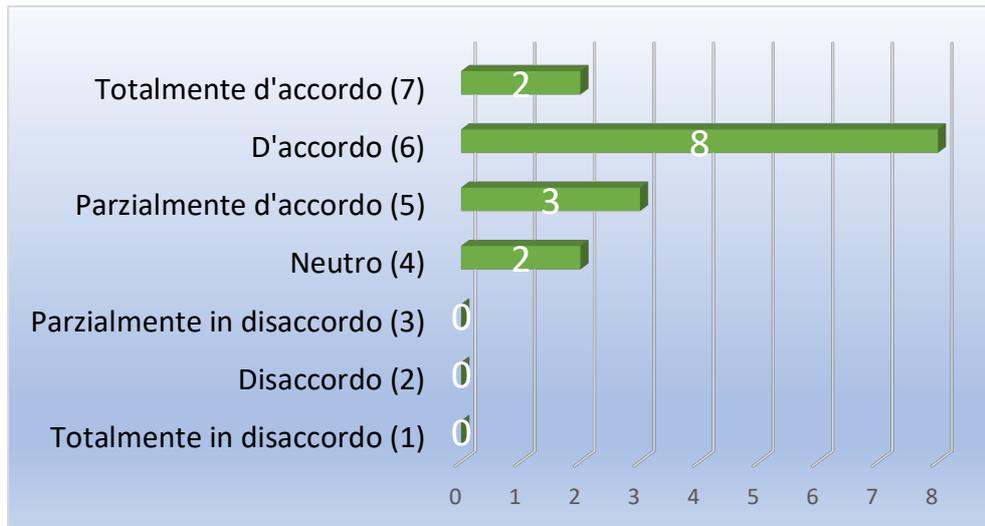


GRAFICO 14: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE (2° ANNO)

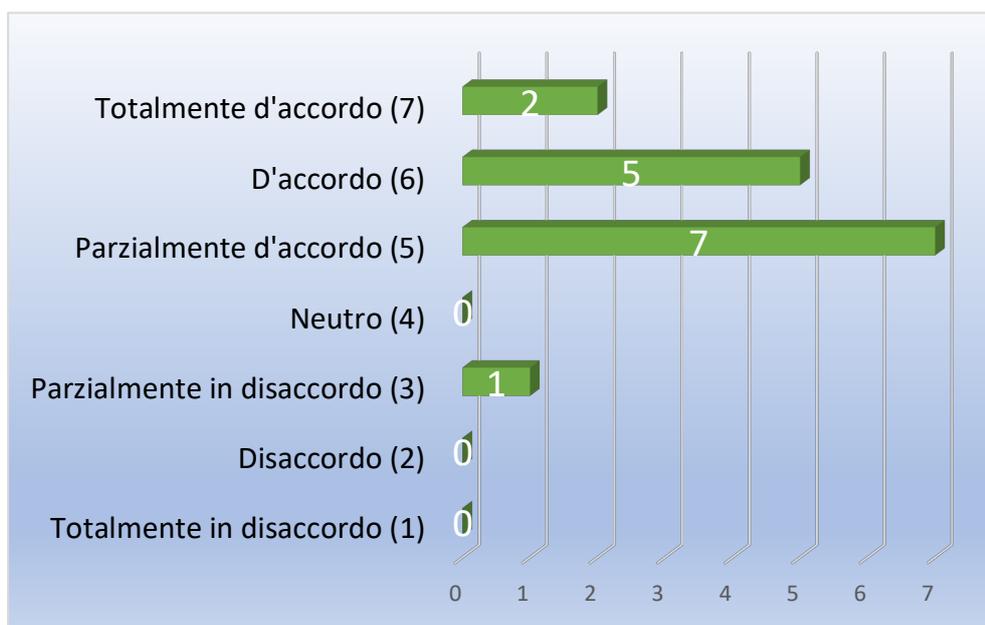


GRAFICO 15: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI (2° ANNO)

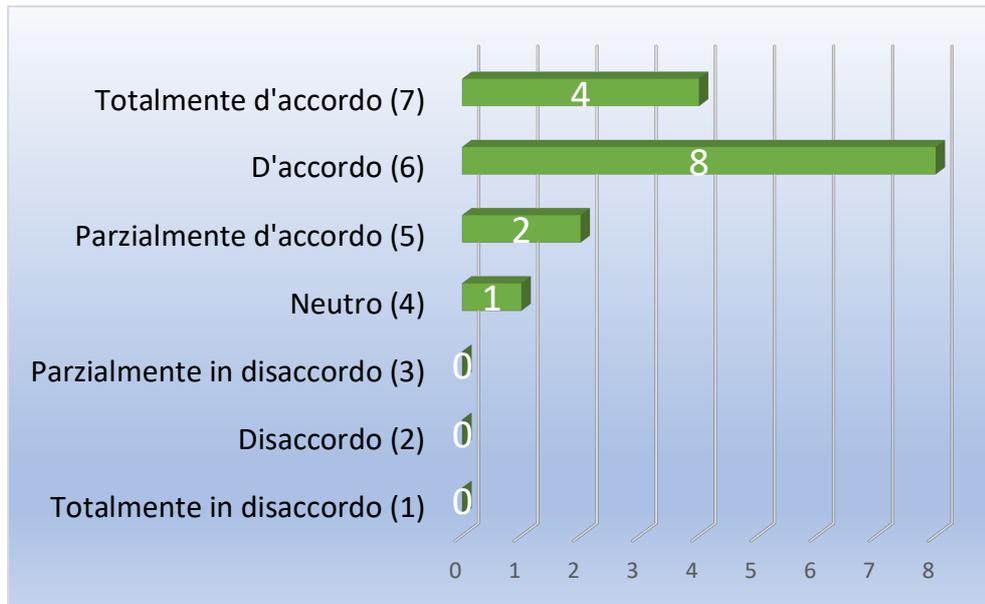


GRAFICO 16: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE (2° ANNO)

Alla richiesta *“Indica il tuo grado di accordo rispetto ai laboratori permanenti nell’utilità al raggiungimento degli obiettivi del tirocinio clinico”*, nessuno ha dato come valutazione 1, 2, 3 e 4, 2 studenti su 15 hanno segnato la valutazione 5, 7 su 15 hanno indicato 6 e 6 studenti hanno indicato la valutazione 7.

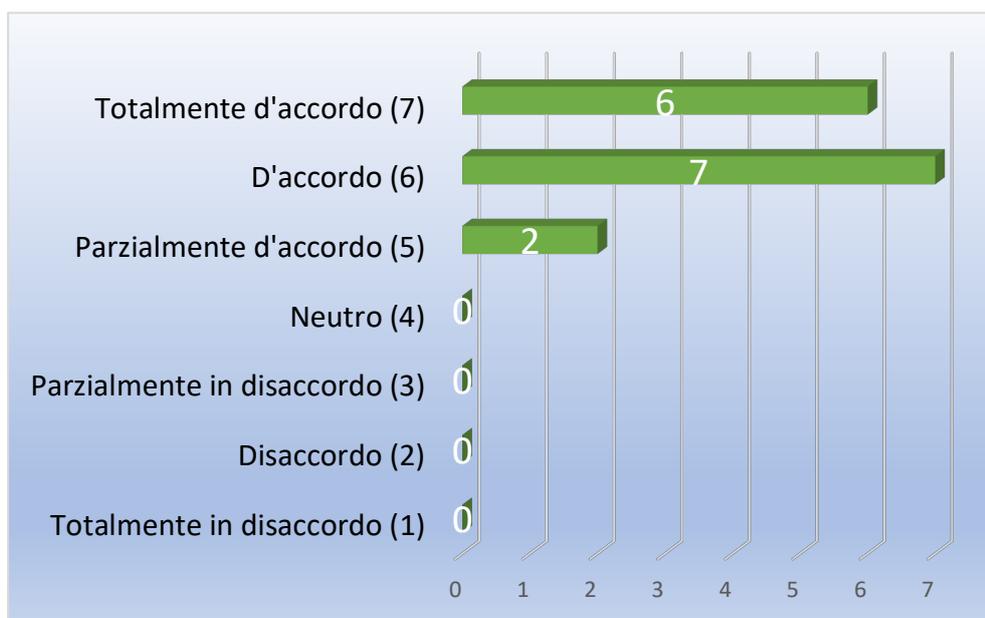


GRAFICO 17: UTILITÀ DEI LABORATORI PERMANENTI RISPETTO AL TIROCINIO CLINICO (2° ANNO)

Indagando la volontà futura di voler ricoprire il ruolo di tutor, con la domanda *“Mi piacerebbe partecipare in futuro come studente infermiere affiancando i pari nell’apprendimento dei laboratori permanenti”*, si evidenzia che la maggior parte degli studenti esprime un parere favorevole alla possibilità di diventare a sua volta educator.

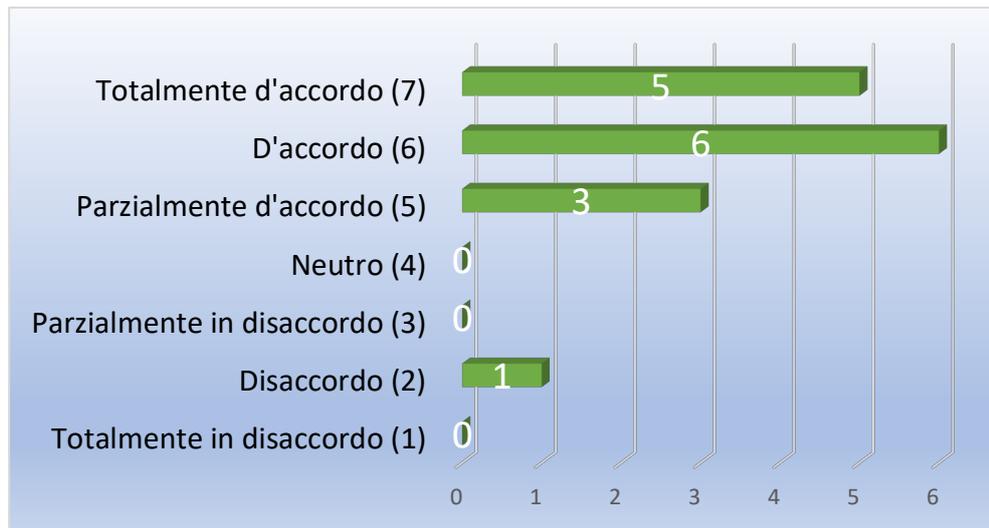


GRAFICO 18: PARTECIPAZIONE FUTURA COME TUTOR (2° ANNO)

Alla domanda *“Gli studenti infermieri del 3° anno devono essere affiancati dai tutor clinici nei laboratori permanenti”*, gli studenti hanno espresso le seguenti valutazioni: nessuno ha segnato le risposte 1, 2 e 3, 4 studenti su 15 hanno segnato 4, 6 su 15 hanno segnato 5, 4 hanno segnato 6 e solo 1 ha valutato 7. Il Grafico 19, nella pagina successiva, mostra quanto appena indicato.

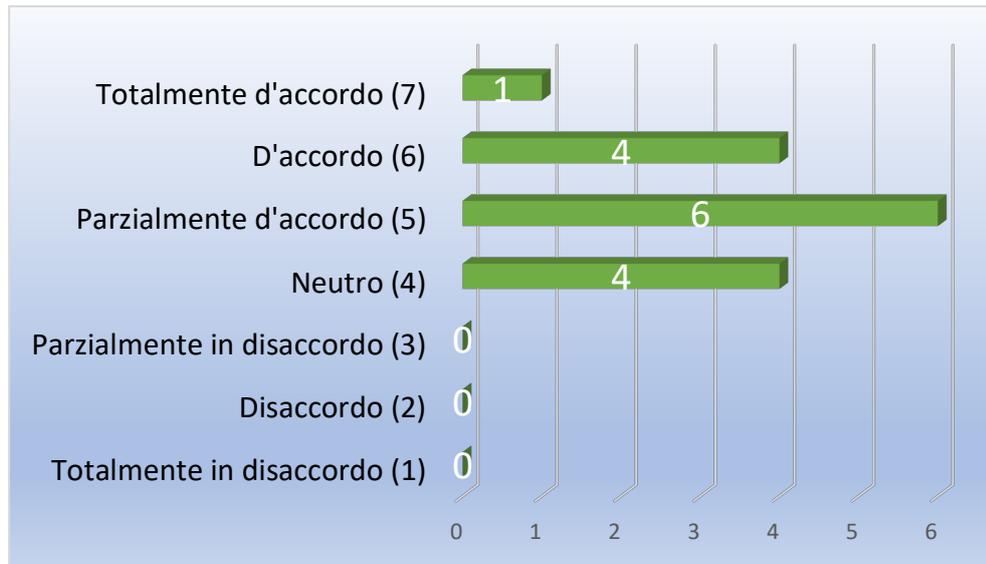


GRAFICO 19: AFFIANCAMENTO DI TUTOR CLINICI (2° ANNO)

Come precedentemente anticipato, è stata inserita una domanda rivolta esclusivamente agli studenti del 2° anno, nella quale si chiedeva di valutare l'insegnamento ricevuto durante i laboratori dell'anno precedente; nello specifico è stata posta la seguente riflessione *“La metodologia utilizzata nei laboratori del 1° anno frequentato lo scorso Anno Accademico (presenza di tutor clinici), mi sono sembrati adeguati ai bisogni di apprendimento degli studenti rispetto a competenze cognitive, relazionali e tecniche”*. I grafici 20, 21, 22, nella pagina seguente, riassumono i risultati ottenuti; per quanto riguarda le competenze cognitive e relazionali la valutazione media è 5 (parzialmente d'accordo), mentre, per quanto concerne le competenze tecniche, la valutazione media è 6 (d'accordo).

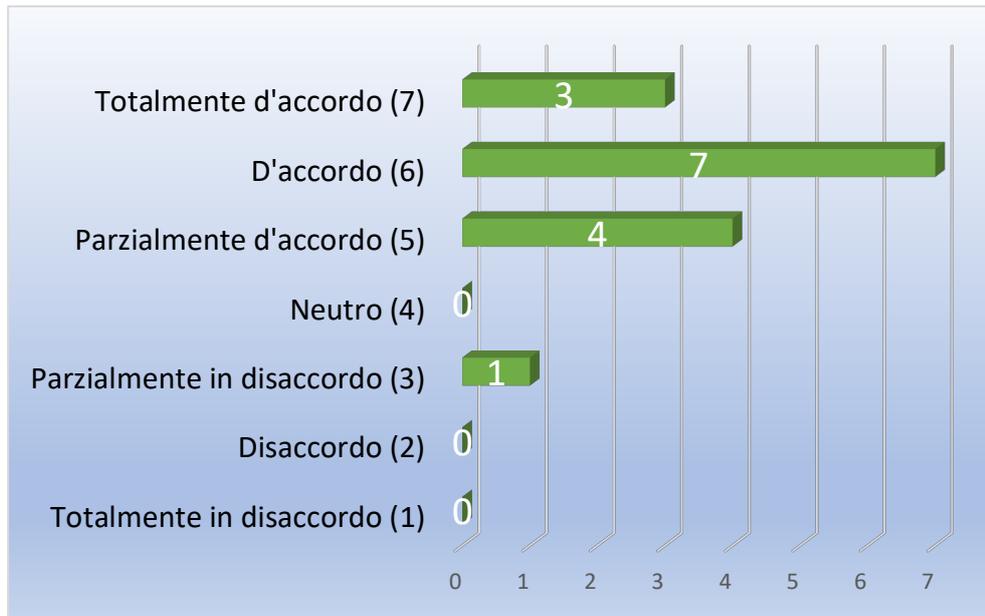


GRAFICO 20: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE COGNITIVE INFERMIERI (2° ANNO)

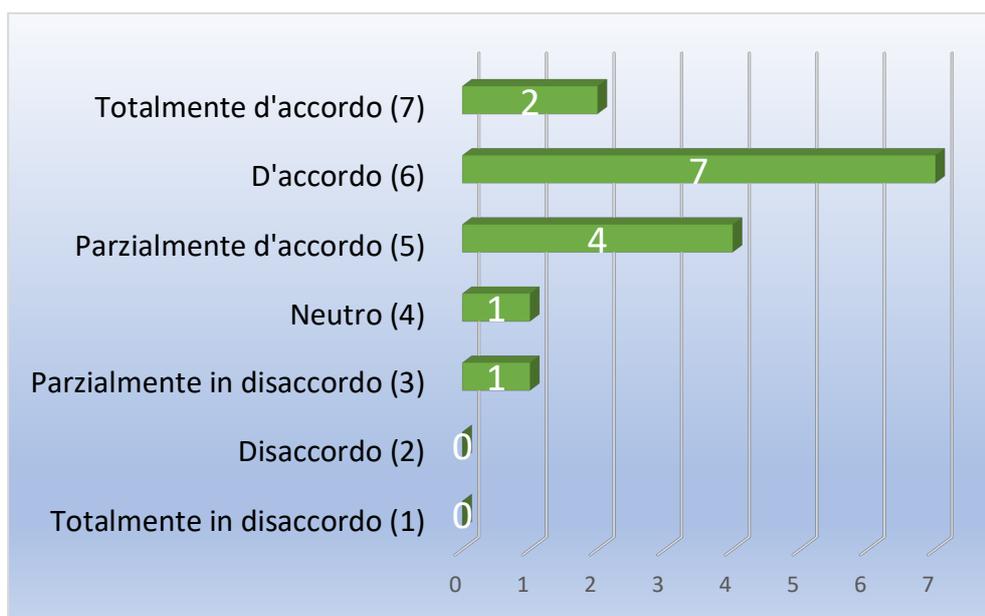


GRAFICO 21: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE RELAZIONALI INFERMIERI (2° ANNO)

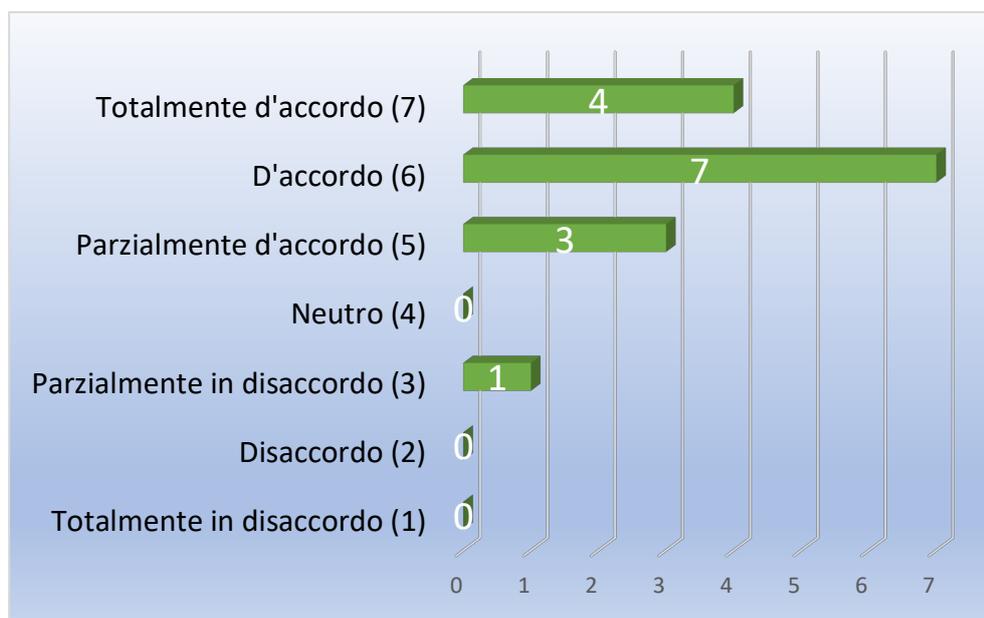


GRAFICO 22: VALUTAZIONE DI GRADIMENTO COMPETENZE TECNICHE INFERMIERI (2° ANNO)

Nella domanda a risposta aperta *“Pensando alla mia esperienza per migliorare lo svolgimento dei laboratori cambierei”*, sono emerse diverse considerazioni, le più rilevanti tra le quali citavano la necessità di uniformare i contenuti da esprimere, in quanto, in alcuni casi, sono stati spiegati in modo non omogeneo da tutti gli educator. È stata riportata più volte la parola *“confusione”* in relazione a quanto detto.

Verranno, di seguito, analizzate le risposte alle domande rivolte agli studenti del 3°anno, che hanno ricoperto il ruolo di *Peer Educator*. In tutto erano 6, di cui 2 di sesso maschile e 4 di sesso femminile, con un'età media di 23 anni.

È stato chiesto di autovalutare, tramite scala Likert a 7 item, l'insegnamento prestato durante i laboratori, rispetto a competenze cognitive, relazionali e tecniche. Per quanto concerne le competenze cognitive, la valutazione media è 6 (d'accordo), così come per relazionali e tecniche. Di seguito vengono riportati i grafici 24, 25 e 26, che mostrano nello specifico le risposte ottenute.

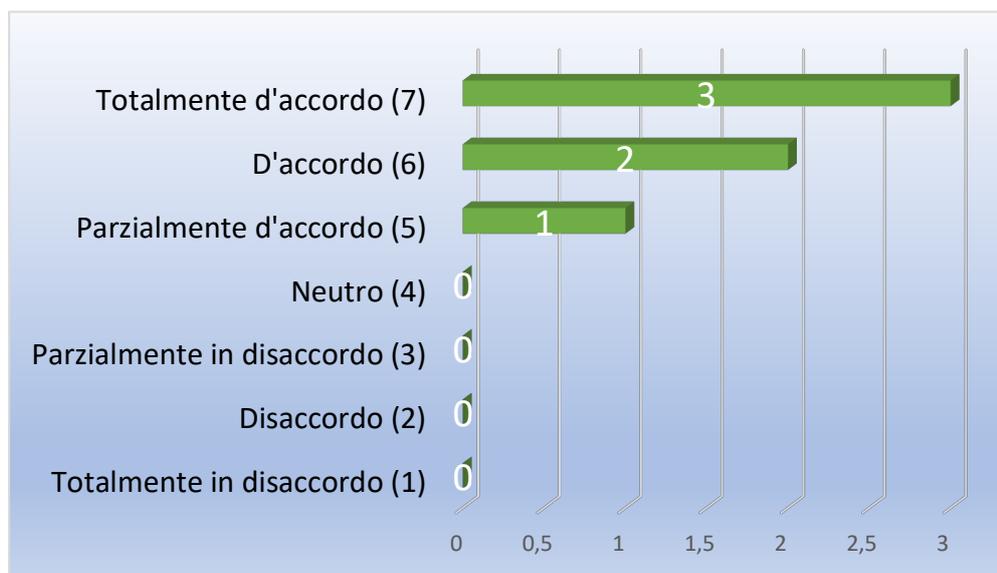


GRAFICO 23: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE COGNITIVE

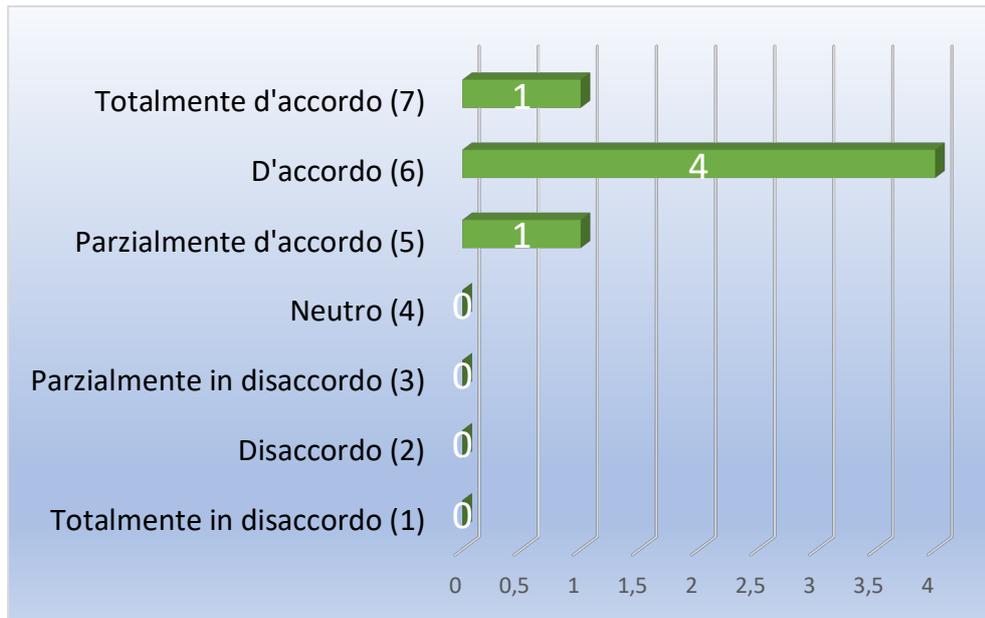


GRAFICO 24: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE RELAZIONALI

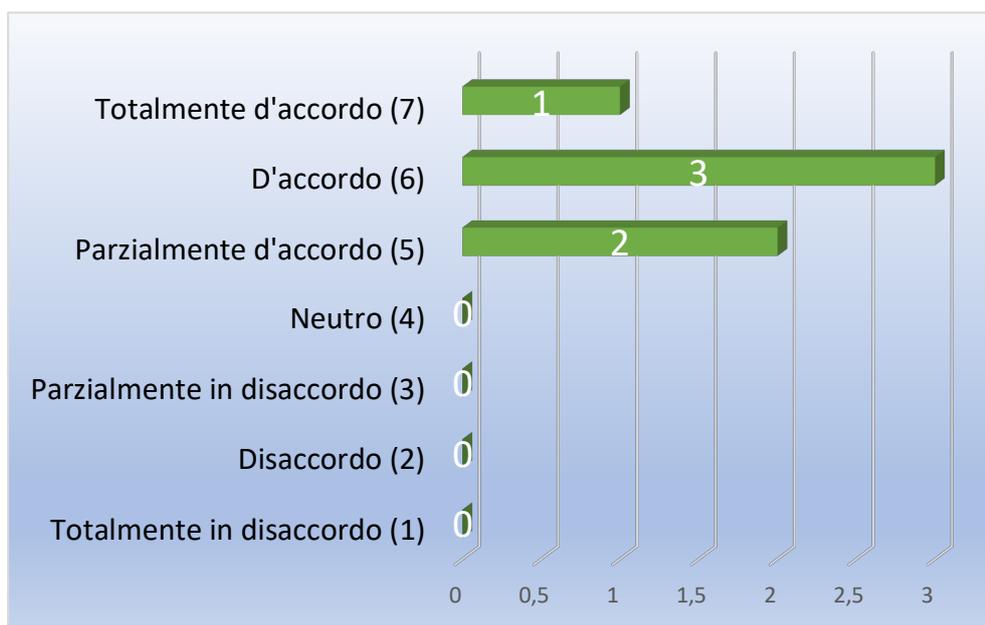


GRAFICO 25: AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE TECNICHE

Alla richiesta *“L’esperienza formativa è stata utile al raggiungimento degli obiettivi clinici degli studenti e al superamento dell’esame di tirocinio”*, gli studenti del 3° anno hanno indicato, prevalentemente, la voce 7 (totalmente d’accordo), come si può notare dal Grafico 27.

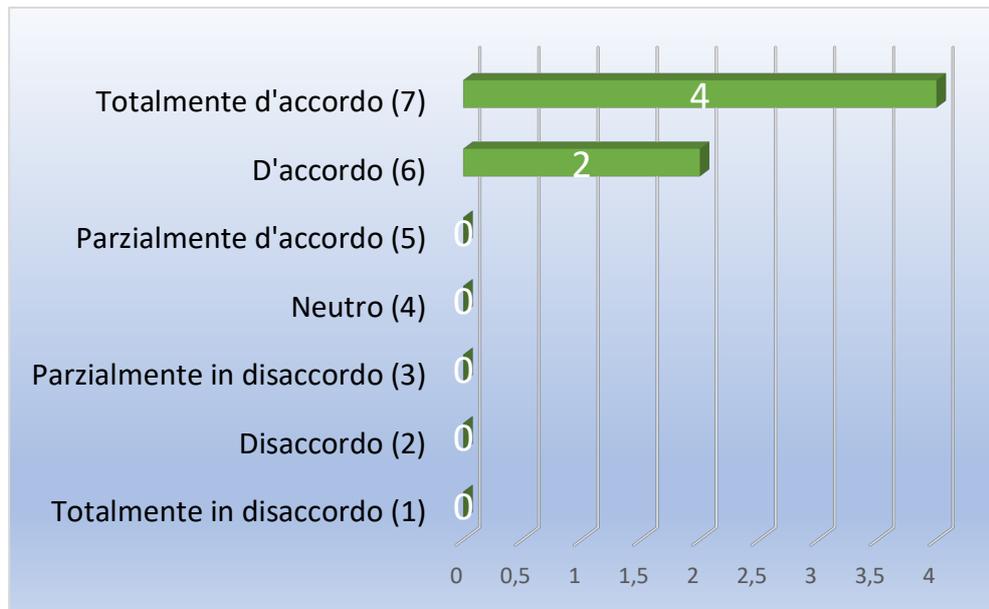


GRAFICO 26: VALUTAZIONE UTILITA' DEI LABORATORI RISPETTO A TIROCINIO

Secondo gli educator il confronto con gli studenti del 1° e 2° anno è stato utile all’apprendimento di nuove conoscenze, infatti 5 intervistati su 6 hanno indicato, come risposta, la voce 7 della scala Likert. Da ciò si evince che l’esperienza è stata gradita per la ricaduta sulla performance degli studenti-tutor del 3°anno. Le preferenze alla domanda *“Il confronto con gli studenti che hai formato è stato utile al tuo apprendimento di nuove conoscenze o a colmare delle lacune”* sono riassunte nel Grafico 27 nella pagina seguente.

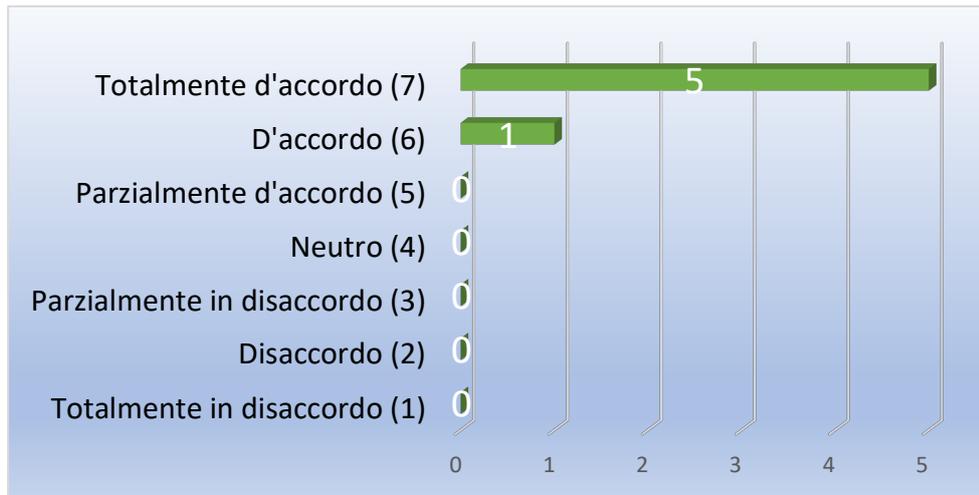


GRAFICO 27: VALUTAZIONE DEL CONFRONTO PER APPRENDIMENTO NUOVE CONOSCENZE

Rispetto alla necessità di un affiancamento da parte di tutor clinici o pedagogici, gli educator, come si può notare dal Grafico 28, si collocano tra *Parzialmente in disaccordo* e *Parzialmente d'accordo*, con 3 persone su 6 che esprimono una valutazione neutra, dalla quale si può evincere che preferiscono non esprimere un parere preciso. Inoltre, si può notare che 2 educator su 6 si trovano in parziale disaccordo con l'affermazione "E' necessario l'affiancamento durante i laboratori di un tutor clinico (infermiere) o di un tutor pedagogico" e occorrerebbe approfondire le motivazioni della scelta.

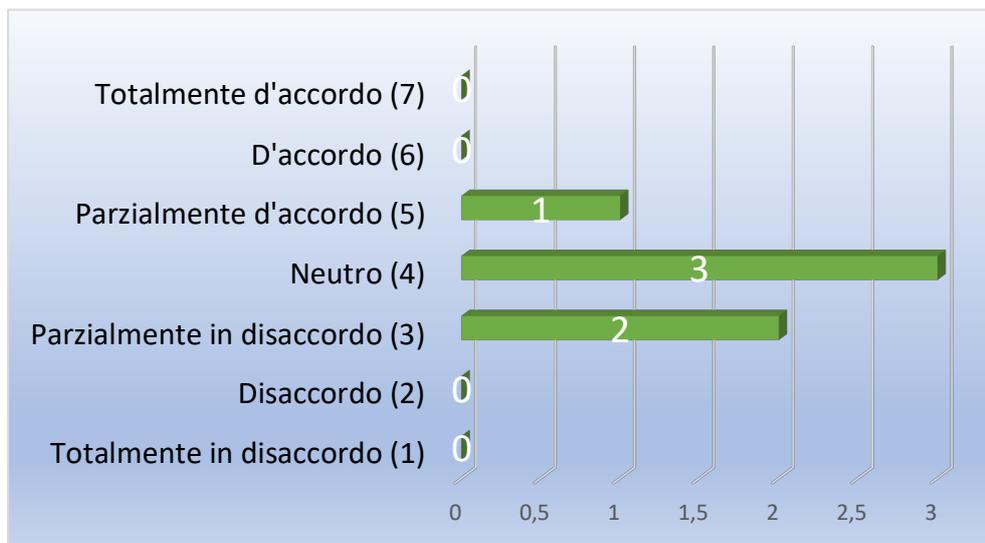


GRAFICO 28:VALUTAZIONE NECESSITA' DI AFFIANCAMENTO

Gli educatori ritengono efficace il metodo peer to peer e, di conseguenza, consiglierebbero agli studenti che hanno formato di prendere parte al progetto in veste di tutor, come si deduce dal Grafico 29.

Il metodo peer to peer è efficace e di conseguenza consiglieresti agli studenti che ha formato di ricoprire il ruolo di studente tutor

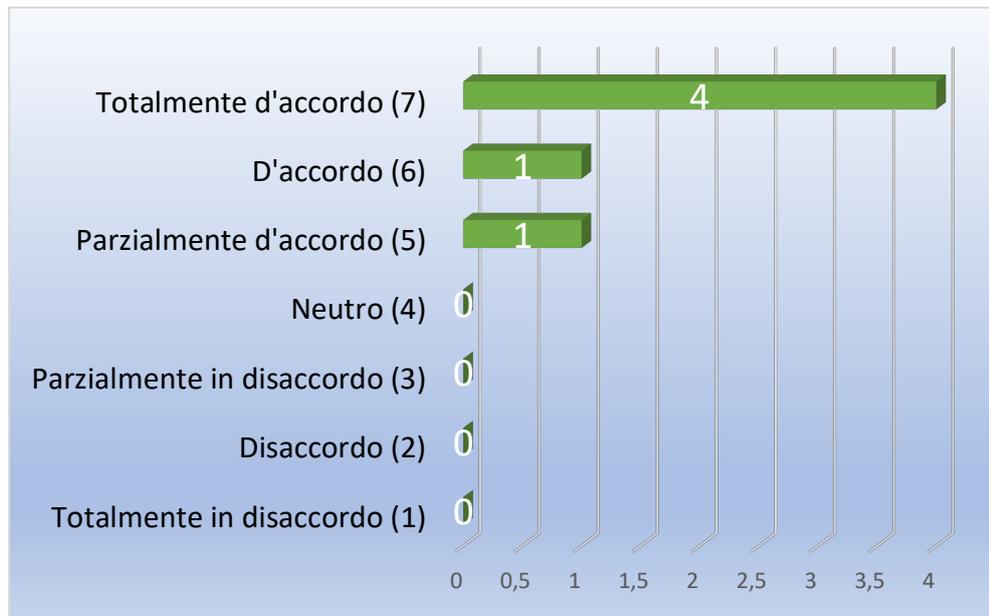


GRAFICO 29: VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL PROGETTO

L'ultima domanda dell'intervista chiede una riflessione sul percorso effettuato e sugli aspetti da cambiare o migliorare. Dalle risposte è emerso che gli educatori preferirebbero diminuire il numero dei partecipanti, a 5 o 6 persone a seduta, e aumentare le giornate di laboratorio, per poter approfondire al meglio gli argomenti; inoltre si deduce che preferirebbero non essere da soli a gestire i laboratori, ma in coppia con un altro educatore. In ultimo, gli educatori, pensano che i essi stessi dovrebbero essere selezionati in base alle conoscenze e non solo su base volontaria, per assicurare un insegnamento efficace.

CONCLUSIONI

Dall'indagine condotta si è riscontrato che gli studenti del primo e secondo anno, che hanno preso parte ai laboratori, ritengono il metodo peer to peer efficace ed utile al raggiungimento degli obiettivi di tirocinio clinico, e pensano che sia stata fornita un'adeguata preparazione atta al superamento dell'esame di tirocinio. Questo riscontro è dato anche dalle alte valutazioni ottenute nella prova pratica.

Le competenze cognitive, relazionali e tecniche fornite sono risultate essere in grado di accordo per la maggior parte degli studenti del 1° e 2° anno.

Analizzando il confronto con l'anno precedente, in cui i laboratori erano gestiti dai tutor clinici, si può evidenziare che gli studenti del secondo anno hanno preferito il metodo di educazione tra pari, infatti per quanto riguarda le competenze ricevute da parte degli educator è stato raggiunta una valutazione media 6 (d'accordo) in tutte e tre le voci, mentre, per quanto riguarda l'anno precedente, le valutazioni medie sono state inferiori, nello specifico: competenze cognitive 5 (parzialmente d'accordo), competenze relazionali 5 (parzialmente d'accordo) e competenze tecniche 6 (d'accordo).

Gli studenti di entrambi gli anni sono comunque in accordo sul fatto che gli educator debbano, nonostante i risultati ottenuti, essere affiancati da tutor clinici o pedagogici; sono altrettanto d'accordo che i laboratori siano utili per il raggiungimento degli obiettivi, anzi, richiedono di aumentare le sedute di laboratorio per incrementare le conoscenze e affinare le tecniche.

Dai risultati si evince che a 28 studenti del 1° anno su 41 e a 14 studenti su 15 del secondo anno farebbe piacere prendere parte ai prossimi laboratori, in quanto si collocano tra *Parzialmente d'accordo* e *Totalmente d'accordo*, come tutor, ma, come specificato inizialmente, non è possibile accettare tutti coloro che si offrono volontari in quanto ne risentirebbe la qualità delle informazioni erogate.

Sono state riscontrate alcune criticità: gli studenti hanno ritenuto che non tutti gli educator fossero sufficientemente preparati ad affrontare un percorso di tutoraggio, sia per quanto riguarda le conoscenze teoriche sia per quelle tecniche, creando, così, dubbi e insicurezze.

Dall'indagine si evince che 16 studenti su 40 del primo anno riportano una valutazione tra il *Parzialmente in disaccordo* e *Parzialmente d'accordo* nelle competenze cognitive, da cui si può dedurre che gli studenti trovano maggiore difficoltà nell'ambito delle conoscenze teoriche e sulle capacità di ragionamento. Nelle competenze relazionali la valutazione di 13 studenti su 40 si assesta fra *Parzialmente in disaccordo* e *Parzialmente d'accordo*. Per quanto riguarda, invece, le competenze tecniche 10 studenti su 40 valutano l'insegnamento ricevuto tra *Parzialmente in disaccordo* e *Parzialmente d'accordo*. Da questi dati si evince che lo studente del primo anno ha una propensione per l'acquisizione delle competenze gestuali; mentre nelle competenze cognitive e relazionali, dove è richiesto un coinvolgimento nell'ambito della gestione delle emozioni e la capacità di argomentare un ragionamento sulla base delle conoscenze, sembra mettere lo studente in una situazione di maggiore difficoltà, che può avere delle ricadute nell'apprendimento.

Per quanto riguarda gli studenti del secondo anno, si evince un livello di consapevolezza adeguato sulla gestione delle competenze relazionali. Permangono, valutazioni fra *Neutro* e *Parzialmente d'accordo* di 5 studenti su 15 per quanto riguarda le competenze cognitive, e 3 su 15 per le

competenze tecniche. Anche in questo caso gli studenti del secondo anno sembrano incontrare maggiore difficoltà nell'ambito cognitivo.

Gli educator hanno apprezzato la metodologia proposta ritenendo adeguata l'organizzazione dei laboratori e il loro svolgimento, nonostante ciò sono state riscontrate alcune perplessità: la selezione dei tutor su base volontaria non è stata ritenuta adeguata, inoltre preferirebbero, in futuro, che venissero organizzati dei gruppi di studio di massimo 6 persone e la compresenza di un altro studente-tutor.

È doveroso precisare che l'intera indagine ha scarsa significatività statistica, in quanto il campione preso in considerazione non è abbastanza ampio ed eterogeneo da poterne trarre dei dati accurati. Sarebbe utile, in un futuro, ripetere l'indagine con le medesime modalità e confrontarne i dati ottenuti.

Questo elaborato ha evidenziato come la *Peer Education* possa essere un metodo tanto affidabile, quanto difficile da mettere in pratica, in quanto deve seguire un percorso di organizzazione ben definito e disponibilità di spazi e materiali adeguati.

Il modello di educazione tra pari da mettere in atto deve essere accurato e organizzato nei minimi dettagli, al fine di assicurare un'adeguata formazione, valida tanto quanto il metodo d'insegnamento tradizionale.

Avendo preso parte attivamente al progetto nel ruolo di tutor, mi reputo soddisfatto dell'esperienza in quanto il feedback da parte degli studenti è stato all'altezza delle mie aspettative. Sarebbe stato interessante agire su un campione più numeroso, ma ciò non è stato possibile per motivi organizzativi, in quanto questo progetto è nato nel corso dell'Anno Accademico 2017/2018, per cui i tempi di organizzazione sono stati limitati.

Il progetto ha rivelato alcune difficoltà legate a:

- Tempistiche insufficienti ad una corretta organizzazione
- Preparazione cognitiva incompleta degli educator
- Gruppi di lavoro troppo numerosi
- Presenza di un solo educator addetto alla gestione del laboratorio

La speranza è che, in futuro, gli studenti siano motivati ad utilizzare nuovamente il metodo Peer to Peer e, basandosi sulle criticità emerse dall'indagine, oggetto di questo elaborato, cercare di migliorare l'aspetto organizzativo e ridurre il più possibile il rischio di incorrere negli errori che sono stati evidenziati.

Sarebbe utile e costruttivo poter svolgere un corso di formazione per Educator al fine di uniformare le competenze cognitive, relazionali e tecniche in modo da rendere efficace l'apprendimento degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary, Zanichelli, 2016

Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, Lev Vygotskij 10^a ed., Roma-Bari, Laterza, 2007

Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research, Martin Fishbein & Icek Ajzen, Addison-Wesl, 1975

Fundamentals of Statistical Exponential Families with Applications in Statistical Decision Theory, Lawrence D. Brown, 1986

A Naturalistic View of Conflict between Adolescents and their Parents and Siblings, Raymond Montemayor, Eric Hanson, 1985

The Development of Sex Differences in Friendship Patterns and Peer Group Structure During Adolescence, Raymond Montemayor, Roger Van Komen, 1985

Friendship and its Implications for Mental Health or Social Competence, John Reisman, 1985

Adolescents: Behavior and development, Boyd R. McCandless, 1975

The Experience Sampling Method, Robert Larson, 1983

Life skill e peer education. Strategia per l'efficacia personale e collettiva, Giovanna Boda, Ed. La Nuova Italia, 2001

Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di un'esperienza italiana basata sul modello della Peer Education, Ersilia Menesini, 2001

A scuola di genere. Esperienze di prevenzione della violenza di genere realizzate nelle scuole superiori, Maria Grazia Passuello, Valeria Longo, Ed. FrancoAngeli, 2011, pag. 109

Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education, Alberto Pellai, Valentina Rinaldin, Barbara Tamborini, Erickson Editore, 2002

SITOGRAFIA

www.nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/4-il-lavoro-educativo-nei-contesti-formali-informali-e-diffusi-non-formali/peer-education

ultima consultazione 22/02/2019

www.davidealgeri.com/metodo-educativo-della-peer-education/

ultima consultazione 22/02/2019

www.metodologiedidattiche.it/2017/12/09/peer-education/

ultima consultazione 19/01/2019

www.archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/proposte/peer.html

ultima consultazione 28/02/2019

www.edscuola.it/archivio/handicap/16181003.html

ultima consultazione 20/02/2019

ALLEGATI

Allegato 1:

*Intervista strutturata affiancamento laboratori permanenti per
l'apprendimento in ambito clinico fra pari rivolta agli studenti*

Gentile studente/studentessa,

sono Matteo Longo, uno studente del Corso di Laurea in Infermieristica presso la Facoltà di Scienze Mediche e Farmaceutiche dell'Università degli Studi di Genova Polo Asl3 Genovese.

La presente intervista strutturata ha lo scopo di conoscere le impressioni relative alle esperienze di affiancamento da parte degli studenti infermieri del 3° anno verso gli studenti del 1° e 2° anno del CLI, nei laboratori permanenti propedeutici al tirocinio clinico svoltosi nell'Anno Accademico 2017/18.

- Rispondi alle domande contrassegnando la tua risposta con una

1) Sesso: M
 F

2) Età: _____

3) Nell'Anno Accademico 2017/18: 1°
 2°

4) Hai effettuato l'esame di tirocinio? Sì
 No

5) Se lo hai superato, con quale valutazione? _____

6) Hai frequentato i laboratori permanenti? Sì
 No

7) Se sì, quanti? 1
 2
 3 o più

8) Nei laboratori frequentati valuta con una X nella scala da 1 (completamente in disaccordo) a 7 (completamente d'accordo) l'insegnamento ricevuto:

competenze cognitive 1 2 3 4 5 6 7

competenze relazionali 1 2 3 4 5 6 7

competenze tecniche 1 2 3 4 5 6 7

9) Indica il tuo grado di accordo rispetto ai laboratori permanenti nell'utilità al raggiungimento degli obiettivi del tirocinio clinico

1 2 3 4 5 6 7

10) Mi piacerebbe partecipare in futuro come studente infermiere affiancando i pari nell'apprendimento dei laboratori permanenti

1 2 3 4 5 6 7

11) Gli studenti infermieri del 3° anno devono essere affiancati dai tutor clinici nei laboratori permanenti

1 2 3 4 5 6 7

12) Pensando alla mia esperienza per migliorare lo svolgimento dei laboratori cambierei

Domanda per gli studenti del 2° anno

13) La metodologia utilizzata nei laboratori del 1° anno frequentato lo scorso AA (presenza di tutor clinici), mi sono sembrati adeguati ai bisogni di apprendimento degli studenti rispetto a:

competenze cognitive 1 2 3 4 5 6 7

competenze relazionali 1 2 3 4 5 6 7

competenze tecniche 1 2 3 4 5 6 7

Allegato 2:

*Intervista strutturata affiancamento laboratori permanenti per
l'apprendimento in ambito clinico fra pari rivolta ai tutor*

Gentile studente/studentessa,

sono Matteo Longo, uno studente del Corso di Laurea in Infermieristica presso la Facoltà di Scienze Mediche e Farmaceutiche dell'Università degli Studi di Genova Polo Asl3 Genovese.

La presente intervista strutturata ha lo scopo di conoscere le impressioni relative alle esperienze di affiancamento da parte degli studenti infermieri del 3° anno verso gli studenti del 1° e 2° anno del CLI, nei laboratori permanenti propedeutici al tirocinio clinico svoltosi nell'Anno Accademico 2017/18.

- Rispondi alle domande contrassegnando la tua risposta con una



1) Sesso: M

F

2) Et : _____

3) Nei laboratori in cui hai ricoperto la posizione di tutor valuta con una X nella scala da 1 (completamente in disaccordo) a 7 (completamente d'accordo) l'insegnamento da te offerto rispetto a:

competenze cognitive 1 2 3 4 5 6 7

competenze relazionali 1 2 3 4 5 6 7

competenze tecniche 1 2 3 4 5 6 7

4) L'esperienza formativa è stata utile al raggiungimento degli obiettivi clinici degli studenti e al superamento dell'esame di tirocinio

1 2 3 4 5 6 7

5) Il confronto con gli studenti che hai formato è stato utile al tuo apprendimento di nuove conoscenze o a colmare delle lacune

1 2 3 4 5 6 7

6) È necessario l'affiancamento durante i laboratori di un tutor clinico (infermiere) o di un tutor pedagogico

1 2 3 4 5 6 7

7) Il metodo peer to peer è efficace e di conseguenza consiglieresti agli studenti che ha formato di ricoprire il ruolo di studente tutor

1 2 3 4 5 6 7

8) Pensando alla mia esperienza per migliorare lo
svolgimento dei laboratori cambierei
