

Digital Story Telling in tempo di didattica a distanza

La percezione degli studenti
del Corso di Laurea in Infermieristica

GIOVANNA CASELLA, SARA POSLA, ROSARIA SANFRATELLO,
MAURIZIO BERETTA, FRANCESCA COSTA, DANIELA OPIZZI,
PIERANGELA POMPINI, MASSIMO GUASCONI,
CINZIA MERLINI*

RIASSUNTO: *Introduzione.* Riflettere e narrare la propria esperienza aiuta gli studenti di infermieristica ad aumentare il pensiero critico e ad apprendere dall'esperienza. Recentemente lo “*Storytelling* digitale” è emerso come evoluzione della riflessione scritta e la narrazione viene proposta attraverso l'utilizzo di diversi strumenti digitali. Lo *storytelling* digitale è descritto come un potente strumento di insegnamento e apprendimento riflessivo, che presenta narrazioni personali attraverso immagini e musica. A seguito della pandemia da COVID-19 gli studenti si sono trovati ad affrontare la didattica a distanza in periodo di *lockdown*. L'obiettivo dello studio è di valutare la ricaduta dell'esperienza narrativa (*storytelling* digitale) fatta dagli studenti in termini di soddisfazione, percezione apprendimento e crescita personale in un particolare momento della vita didattica.

Metodi e Strumenti. È stato proposto agli studenti di produrre uno *storytelling* digitale che esplorasse il particolare momento della loro vita didattica. È stato fatto uno studio qualitativo per mezzo di focus group online in sincrono.

Risultati. Hanno partecipato 14 studenti tra i 19 e i 20 anni. Tutti i partecipanti riferiscono di trovare nella pratica riflessiva e narrativa

* Azienda Unità Sanitaria Locale di Piacenza. Università degli Studi di Parma, Dipartimento di Medicina e Chirurgia - Sede formativa di Piacenza.

una profonda utilità, in particolare per facilitare l'espressione delle loro emozioni a sé stessi e agli altri. Inoltre, hanno sviluppato consapevolezza sul loro futuro ruolo professionale.

Conclusioni. L'esperienza dello *storytelling* digitale è stata ricca e stimolante sia da parte degli studenti che da parte dei docenti. L'esperienza del focus group online è positiva, ma l'efficacia e la potenzialità di questa metodica va indagata in modo più approfondito attraverso ulteriori studi.

PAROLE CHIAVE: Narrazione, *storytelling* digitale, didattica a distanza, *lockdown*, focus group.

ABSTRACT: *Introduction.* Reflecting and narrating one's experience can help nursing students increase their critical thinking and learn from experience. Recently, digital storytelling has emerged as an evolution of a written reflection and the narration is now proposed through the use of different digital tools. Digital storytelling is described as a powerful tool for teaching and for a reflective learning, which presents personal stories through images and music. Following the COVID-19 pandemic students had to face online classes during the lockdown period. The aim of this study is to evaluate the impact of the narrative experience, through digital storytelling, made by the students in terms of satisfaction, learning perception and personal growth, during a particular moment of a nursing students' life.

Methods and tools. Students were asked to produce a digital storytelling that explored this particular moment of their school career. A qualitative study was carried out by means of synchronous online focus groups.

Results. 14 students aged between 19 and 20 participated. All participants reported that they found a profound utility in the reflective and narrative practice in particular it facilitated the expression of their emotions to themselves and to others. In addition, they developed a certain awareness of their future professional role.

Conclusions. The digital storytelling experience has been stimulating for both teachers and students. The experience of the online focus group is positive, but the effectiveness and the potential of this method must be evaluated in more detail though further studies.

KEY-WORDS: Narration, digital storytelling, online teaching, focus group, lockdown.

Introduzione

Riflettere sulla propria esperienza formativa/clinica è da tempo una strategia fortemente utilizzata in ambito formativo infermieristico, in quanto facilita nell'apprendere dall'esperienza (Epp, 2008; Montagna *et al.*, 2010; Asselin and Fain, 2013); inoltre, studenti formati utilizzando la scrittura riflessiva sviluppano un più alto livello di pensiero critico (Kennison, 2006).

I docenti di infermieristica attribuiscono, infatti, grande importanza alla riflessione come metodo formativo (Epp, 2008). Anche gli studenti hanno trovato utile la scrittura, hanno percepito di imparare mentre scrivevano e hanno sostenuto che la riflessione li ha aiutati nella costruzione della fiducia, che li ha poi supportati nel processo decisionale; inoltre, la scrittura riflessiva li ha aiutati ad affrontare situazioni emotivamente difficili in tirocinio (Jasper, 1999; Mirlashari *et al.*, 2017).

La scrittura riflessiva, quindi, favorisce l'apprendimento, la crescita personale e migliora l'approccio all'assistenza dei pazienti (Epp, 2008; Horton-Deutsch and Sherwood, 2008). L'approccio riflessivo, infine, aiuta lo studente infermiere a trovare il suo spazio all'interno del team multiprofessionale e, in generale, a migliorare la collaborazione interprofessionale (Vogelsang and Bergen, 2018; Peeters and Sexton, 2019).

A livello individuale, la riflessione è uno strumento che sembra migliorare la conoscenza di sé, sembra trasformare i valori e le credenze e aiuta a concentrarsi sul proprio sviluppo professionale (Allan and Driscoll, 2014; Miraglia and Asselin, 2015; Bjerkvik and Hilli, 2019). La riflessione presenta anche implicazioni a livello organizzativo; consente, infatti, agli infermieri di esplorare le preoccupazioni e guidare la pratica (Miraglia and Asselin, 2015).

Lo sviluppo di buone attività riflessive però dipende da un buon tutoraggio, da linee guida chiare e da un feedback costruttivo. La fiducia nell'insegnante e un buon ambiente morale sono prerequisiti fondamentali per le attività riflessive (Bjerkvik and Hilli, 2019).

Come evidenziato da Formenti (1998), un approccio narrativo nella formazione sostanzia una prospettiva maggiormente ‘educativa’, ossia finalizzata soprattutto allo sviluppo e al consolidamento di un’identità professionale.

È stato dimostrato che la narrazione, detta anche “*storytelling*”, promuove la riflessione sulla pratica ed è ampiamente riconosciuta, in letteratura, come un potente strumento educativo, inoltre lo *storytelling* promuove anche sentimenti di empatia e compassione (McDrury, 2002; Haigh and Hardy, 2011; Fairbairn, 2002).

Recentemente lo “*Storytelling* digitale” si è affacciato come evoluzione della riflessione scritta e in esso la narrazione, spesso caratterizzata da forti contenuti emotivi, viene proposta attraverso l’utilizzo di diversi strumenti digitali quali video, immagini, musica ecc. (Kearney, 2011; DeLenardo *et al.*, 2019). Lo *storytelling* digitale è descritto come un potente strumento di insegnamento e apprendimento riflessivo, che presenta narrazioni personali attraverso immagini e musica (Matthews, 2014; Sandars *et al.*, 2008).

Kearney (2011) ha dimostrato che lo *storytelling* digitale ha creato un ambiente di apprendimento attivo e ha favorito una comprensione più profonda della situazione vissuta. Urstad (2018) ha dichiarato che l’utilizzo di storie create con tecnologia digitale sembra essere un contributo importante per l’educazione infermieristica, con il vantaggio di richiedere pochissime risorse aggiuntive grazie agli strumenti gratuiti presenti in rete. Inoltre, la narrazione digitale potrebbe essere un buon metodo per favorire la condivisione delle reazioni emotive tra gli studenti di infermieristica (DeLenardo *et al.*, 2019), ponendo, però, una particolare attenzione al contesto, al fine di garantire un ambiente protetto e rispettoso per lo studente che si trova in una situazione vulnerabile di condivisione di pensieri personali (Urstad *et al.*, 2018).

Tuttavia, una recente revisione evidenzia la necessità di ulteriori studi che valutino l’impatto e l’utilizzo dello *storytelling* digitale nella formazione infermieristica (Moreau *et al.*, 2018).

A seguito della pandemia da COVID-19 tutte le attività didattiche in presenza sono state sospese in ottemperanza al DPCM 8 marzo 2020 (*Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell’emergenza epidemiologica da COVID-19.*) e gli studenti del Corso di Studio in Infermieristica dell’Università di Parma, sede formativa di Piacenza, si sono trovati ad affrontare una situazione

nuova e imprevedibile con trasformazione di tutte le attività didattiche in modalità a distanza in periodo di “*lockdown*”.

A fronte di quanto sopra descritto si è pensato di proporre agli studenti di produrre una narrazione tramite lo strumento dello *storytelling* digitale che esplorasse il particolare momento della loro vita didattica, in seguito è stata valutata la ricaduta dell’esperienza narrativa fatta dagli studenti in termini di soddisfazione, percezione apprendimento e crescita personale.

2. Metodi e strumenti

2.1. Digital Story Telling

Il progetto è stato indirizzato agli studenti iscritti al primo anno del Corso di Studio in Infermieristica dell’Università di Parma, sede formativa di Piacenza, i quali avevano frequentato solo pochi mesi di lezioni al primo semestre e che avevano da poco iniziato a conoscersi e a formarsi come gruppo.

È stato proposto agli studenti di creare un *digital storytelling* partendo da queste domande guida: cosa ho perso in questo periodo? Cosa ho guadagnato in questo periodo? Cosa ho imparato in questo periodo?

Gli studenti hanno partecipato ad una video lezione in cui è stato spiegato l’obiettivo e la tecnica di realizzazione; in particolare dovevano prima scrivere una narrazione individuale seguendo le domande guida e, successivamente, individuare immagini e musiche adatte a creare il video.

2.2. Focus Group

È stato condotto uno studio qualitativo volto ad indagare la percezione degli studenti che hanno utilizzato la tecnica del *digital storytelling*.

Sono stati condotti due focus group formati da 7 studenti ciascuno selezionati con campionamento di convenienza e guidati da due facilitatori che hanno moderato la discussione utilizzando domande semi strutturate come indicato dalla letteratura (Orvik *et al.*, 2013; Plummer-D’Amato, 2008; Robinson, 1999; Wilkinson, 1998).

Si è scelto di utilizzare il focus group in quanto è largamente riconosciuto come metodo utile ad ottenere dati sulle esperienze, le conoscenze e le percezioni su un argomento. Inoltre, è uno strumento valido per la condivisione delle esperienze (Ivanoff and Hultberg, 2006; Kitzinger, 1995; Plummer-D'Amato, 2008).

Le domande guida riguardavano il gradimento della proposta, eventuali difficoltà incontrate e l'importanza della pratica riflessiva all'interno della loro formazione di futuri professionisti della salute.

Altre domande riguardavano riflessioni sull'utilizzo dello strumento digitale rispetto a strumenti tradizionali.

I focus group sono stati condotti tramite l'utilizzo di piattaforma digitale indicata dall'Ateneo, in quanto tenuti durante il periodo di *lockdown*.

Mentre esistono diverse pubblicazioni riguardanti il focus group online in forma scritta (Burton and Bruening, 2003; Kenny, 2005; Reid and Reid, 2005; Sweet, 2001) la letteratura riguardante il focus group online tenuto in sincrono audio/video è molto scarsa, quindi questo elaborato potrebbe essere anche esplorativo riguardo la metodologia.

I focus group sono stati audio registrati, trascritti e analizzati.

2.3. *Considerazioni Etiche*

I partecipanti sono stati informati sulla necessità di registrare gli incontri. È stata garantita la riservatezza dei dati raccolti, pertanto non sono stati riportati i nomi durante la trascrizione dei focus group. Prima di effettuare gli incontri è stato raccolto il consenso informato, il modulo per il trattamento dei dati e l'autorizzazione da parte del Direttore delle Attività Didattiche Professionalizzanti del Corso di Studio in Infermieristica.

3. **Risultati**

Hanno partecipato ai focus group 14 studenti con età compresa tra i 19 e i 20 anni, 1 partecipanti era di sesso maschile, i restanti 13 di sesso femminile.

La durata dei focus è stata di circa 70 minuti ciascuno, dopo i quali si è arrivati alla saturazione dei dati.

Dall'analisi dei focus group sono emersi sette temi prevalenti (Tabella 1).

Tabella 1. Categorie prevalenti emerse dall'analisi dei focus group.

Riflessione	<ul style="list-style-type: none"> • Fermarsi a riflettere (a mente fredda) • Autovalutarmi • Conoscermi • Cosa guadagno e cosa perdo • Su se stessi e sui propri pensieri/emozioni
Emozioni	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere delle proprie emozioni • Non reprimere • Sentire e il bisogno di esprimerle anche scrivendo • Liberarsi/raccontare chi sono • Esprimerle attraverso immagini/musica
Il giudizio paura/imbarazzo	<ul style="list-style-type: none"> • Esporsi agli altri al 100% • Non essere compresi • Non arrivare • Essere fraintesi • Riascoltare/rivedere • Registrare il mio pensiero • Utilizzo solo di immagini e musica • Vulnerabilità/fragilità • Espormi troppo • La tecnologia (non sono capace/non ho mai usato) • Poco tempo per quello che voglio esprimere
Interesse/utilità	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentare una cosa nuova • Cimentarmi con una cosa che non ho mai fatto • Lo faccio già e mi piace molto • Nuove competenze • Farmi conoscere • Valvola di sfogo/atto liberatorio • Capire me stessa • Terapia personale • Utilità futura (nel mio percorso) • Non mi espongo in prima persona • Vincere la timidezza
Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad ascoltare • Comunicare con l'altro

	<ul style="list-style-type: none"> • Capire i tempi della comunicazione • Conoscersi per superare i pregiudizi • La difficoltà della comunicazione • Comunicare con musica e immagini
Condivisione	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro di squadra • Per capire i miei errori • Con chi condividere (chi ha più esperienza, con chi stimo e di cui mi fido) • Vedere un punto di vista nuovo
Pratica riflessiva/ narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Attività come percorso sui 3 anni • Incontri a piccoli gruppi • Discutere prima e dopo le esperienze di tirocinio • Scrivere dei pazienti che incontro • Scrivere un diario di bordo • Scrivere riflessioni personali • Utilizzare anche video e musica • Vedere il mio percorso

Tutti i partecipanti riferiscono di trovare nella pratica riflessiva e narrativa una profonda utilità, in particolare per facilitare l'espressione delle loro emozioni a sé stessi e agli altri:

riuscire ad esternare le nostre emozioni e condividerle è molto importante e ci tornerà utile quando inizieremo la nostra strada lavorativa;

le emozioni in questo periodo sono tantissime;

riflettere su quello che penso e sulle mie emozioni serve per aiutare a gestire le stesse emozioni;

ho pensato che questo lavoro ci avrebbe fatto crescere perché lavorare sulle emozioni non è semplice.

Emerge, soprattutto per gli studenti caratterialmente introversi l'imbarazzo e la paura di esporre i propri pensieri e di non riuscire a far comprendere all'altro la vera essenza della loro personalità, con il rischio di poter essere giudicati:

In effetti nonostante abbia trasmesso diverse emozioni, sento di non aver espresso davvero alcune mie emozioni. Descrivere le emozioni attraverso un

video, insomma non è la tecnologia che si adatta a te ma sei tu che ti adatti alla tecnologia;

Non ho narrato ma ho utilizzato immagini e musica che mi rappresentano;

Di solito tengo per me stessa le mie opinioni e i miei pensieri; farli sentire agli altri mi mette a volte in difficoltà.

La paura viene riferita da alcuni studenti, rispetto alla gestione delle applicazioni per poter creare un video, sia dal punto di vista tecnico, sia per la capacità di creare un prodotto che riesca a esprimere quanto desiderato:

Avevo paura di non farlo bene e che il video non riuscisse a trasmettere tutto;

All'inizio ero perplessa, non dal mandato, ma dalle mie capacità tecnologiche.

Da tutti i partecipanti è emerso come questa esperienza narrativa li abbia incentivati a riflettere, una riflessione personale che porta a comprendere meglio se stessi e l'altro:

un aspetto positivo è stata la riflessione, il capire davvero cosa sta succedendo dentro di noi;

riflettere su quello che si è fatto, le difficoltà incontrate durante la tua giornata lavorativa, magari con l'utilizzo di un diario o davanti ad un foglio, penso sia molto importante;

io ho la necessità di riflettere [...], ho questa necessità di prendere un caffè con me stessa, quindi penso che questo lavoro possa trovare riscontro anche nella nostra futura attività lavorativa;

questo lavoro mi ha aiutato a capire se questa è la strada che voglio intraprendere veramente.

Gli studenti hanno fatto emergere come praticare attività riflessive e narrative aiuti a comunicare in modo efficace con l'altro, toccando temi quali l'ascolto attivo, il rispetto dei tempi dell'altro fino ad affermare che comunicare efficacemente è estremamente difficile:

Una parte importante del nostro lavoro è l'ascolto attivo, e questa attività ci sta spianando la strada per come mettere in pratica l'ascolto attivo;

Questo lavoro ci fa capire come è difficile comunicare con l'altro, specialmente quando si deve parlare di cose intime e private [...] bisogna essere comprensivi e capire che magari le informazioni arriveranno poco alla volta;

La comunicazione con il paziente soprattutto all'inizio sarà difficile, quindi narrare, scrivere ci può essere utile a capire dove si può migliorare e dove si sono commessi errori.

Un tema emerso dalla discussione è la necessità di condivisione della propria esperienza riflessiva. Se pur con timore del giudizio, la maggior parte degli studenti rileva che per maturare una consapevolezza è necessario confrontarsi ed aprirsi con le figure di riferimento che vengono identificate in colleghi esperti, che vivono o hanno vissuto le stesse emozioni o con persone di fiducia, quali parenti o amici stretti. Viene rimarcato che la pratica riflessiva aiuta a canalizzare l'enorme flusso emozionale che caratterizza la professione infermieristica.

Io penso che sia importante sfogarti con chi ha vissuto la tua stessa situazione, magari con chi era in turno con te, perché comunque possono aiutarti a vedere cose che magari tu non riesci a vedere;

ti sfoghi con chi hai più fiducia sia a livello professionale che a livello amicale.

Alla fine della discussione i gruppi sono concordi nel giudicare l'esperienza narrativa utile al loro percorso formativo, tanto da suggerire di farla diventare parte integrante dell'intero percorso di studi.

Non so se si faccia già, ma sarebbe utile fare degli incontri prima dell'inizio del tirocinio e post tirocinio per descrivere le esperienze e le emozioni che ho vissuto e magari chiedere un consiglio o un aiuto;

sentire l'esperienza degli altri e non solo la propria;

sarebbe utile tenere una sorta di diario di bordo magari giornaliero o settimanale, viste tutte le emozioni che ci travolgeranno in quel periodo;

stilare una lista di cose positive e una di cose negative, tipo una top five delle cose positive e una di quelle negative;

iniziare a fare un percorso sin dal primo anno per poi, arrivati a fine percorso, vedere da dove siamo partiti e dove siamo arrivati.

4. Discussione e conclusioni

Lo scopo di questo studio era di valutare la ricaduta dell'esperienza narrativa attraverso *storytelling* digitale degli studenti, in termini di soddisfazione, percezione di apprendimento e crescita, anche legato al contesto storico.

Alcuni temi emersi negli studi analizzati sulla narrazione digitale sono comuni a quelli individuati da DeLenardo (2019).

Nonostante alcune difficoltà a livello tecnologico ed una iniziale perplessità relativa alla paura del giudizio, i prodotti sono stati emotivamente forti, di grande profondità riflessiva e narrativa.

La paura del giudizio e l'imbarazzo nel creare prodotti digitali con un alto contenuto emotivo personale, è stato risolto dall'utilizzo all'interno degli *storytelling* di musica e immagini significative e rappresentative delle emozioni dello studente; come indicato da McDrury (2002) e Haigh and Hardy (2011), lo *storytelling* è un potente strumento per incentivare la riflessione personale.

Gli studenti inoltre hanno apprezzato la versatilità dello strumento, in quanto hanno potuto utilizzare immagini, audio e immagini in movimento per dare forma al loro pensiero, ricalcando quanto descritto da Davis (2019).

Gli studenti hanno dichiarato di aver apprezzato questa proposta formativa, convenendo con quanto citato in letteratura (Kearney, 2011) e affermando che questa esperienza li ha stimolati ad una riflessione profonda in primis personale e ad una condivisione dei propri pensieri e vissuti emotivi.

La letteratura fino ad ora presente conferma di aver bisogno di studi che analizzino l'impatto della narrazione digitale sugli studenti anche dal punto di vista dell'utilità in termini di apprendimento (DeLenardo *et al.*, 2019).

Dai risultati derivati dalla ricerca effettuata, emerge che gli studenti hanno segnalato profonda soddisfazione verso l'opportunità di sviluppare capacità riflessive e narrative di cui non avevano completa consapevolezza, segnalano anche un interesse a praticare attività di questo tipo, facendole diventare parte integrante dell'intero percorso formati-

vo. Viene, infine, sottolineato che la pratica riflessiva aiuta a sviluppare capacità empatica, in accordo con quanto affermato in letteratura (Fairbairn, 2002; Haigh and Hardy, 2011), concretizzando le nozioni teoriche di tipo comunicativo relazionale apprese nel percorso di studi.

Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di farli riflettere in modo costruttivo e allo stesso tempo creativo, accostando sempre più la formazione al loro mondo digitale.

Emerge un dato interessante che non si rileva nella letteratura esaminata; il lavoro riflessivo svolto ha contribuito allo sviluppo di una maggiore consapevolezza e propensione verso la professione che stanno per intraprendere, facendo maturare in loro una sempre più nitida immagine dell'identità del professionista infermiere. Anche se alcuni autori affermano che la riflessione migliora la conoscenza di sé e la concentrazione sullo sviluppo professionale (Allan and Driscoll, 2014; Miraglia and Asselin, 2015; Bjerkvik and Hilli, 2019), non era ancora stato descritto un miglioramento della percezione dell'identità professionale.

Dalle risposte dei partecipanti si evince chiaramente la capacità di riflettere sull'importanza del pensiero che precede o accompagna le azioni di cura, stabilendo che l'azione riflessiva aiuta a comprendere meglio la persona che si troveranno a dover assistere durante la loro esperienza pratica.

L'utilizzo del focus group online tenuto in videoconferenza ha permesso di creare un ambiente virtuale, che ha favorito la comunicazione e lo scambio di opinioni, anche per i partecipanti caratterialmente meno portati ad una discussione in gruppo; inoltre, la metodologia in videoconferenza avvantaggia l'adesione alla seduta di focus group, eliminando la necessità della presenza fisica in un determinato luogo. Un possibile limite della videoconferenza è la difficoltà di cogliere in simultanea le sfumature della comunicazione non verbale e para verbale. Anche se i sistemi di connessione virtuale prevedono la possibilità di registrare la seduta, avendo pertanto la possibilità di rivedere oltre che ascoltare la registrazione, sarebbe interessante approfondire la tematica, attraverso ulteriori ricerche.

L'elaborato presenta alcuni limiti tra cui l'aver condotto la ricerca in un periodo storico particolarmente carico di emozioni intense legate all'isolamento sociale e alla permanenza obbligata al domicilio; que-

sto potrebbe aver influito sulla carica emotiva provata durante la narrazione.

Un altro limite da considerare è rappresentato dall'impossibilità di condurre una lezione in presenza sulle pratiche narrative ed in particolare, sull'utilizzo del *digital storytelling*. Causa didattica a distanza, infatti, questa classica metodologia è stata sostituita da una video lezione registrata dal docente.

In conclusione, l'esperienza dello *storytelling* digitale è stata ricca e stimolante sia da parte degli studenti che da parte dei docenti. In gran parte sono stati rilevati risultati sovrapponibili a quelli presenti in letteratura, ma sono anche emersi nuovi temi meritevoli di approfondimento. Rimangono da esplorare le potenzialità del focus group condotto in modo digitale in un contesto di normalità, anche se l'esperienza fatta fa presupporre buoni risultati.

Riferimenti bibliografici

ALLAN E.G., DRISCOLL D.L., *The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development*, «Assess. Writ.» 21, 2014, pp. 37–55.

ASSELIN M.E., FAIN J.A., *Effect of reflective practice education on self-reflection, insight, and reflective thinking among experienced nurses: A pilot study.*, «J. Nurses Prof. Dev.», 29(3), 2013, pp. 111–119.

BJERKVIK L.K., HILLI Y., *Reflective writing in undergraduate clinical nursing education: A literature review*, «Nurse Educ. Pract.», 35, 2019, pp. 32–41.

BURTON L.J., BRUENING J.E., *Technology and Method Intersect in the Online Focus Group*, «Quest», 55(4), 2003, pp. 315–327.

DAVIS H., WAYCOTT J., SCHLESER M., *Digital storytelling Designing, developing and delivering with diverse communities*, in: *Managing Complexity and Creating Innovation Through Design*. Routledge, London, 2019, pp. 131–140.

DELENARDO S., SAVORY J., FEINER F., CRETU M., CARNEGIE J., *Creation and Online Use of Patient-Centered Videos, Digital Storytelling, and Interactive Self-testing Questions for Teaching Pathophysiology*, «Nurse Educ.», 44(6), 2019, E1–E5.

EPP S., *The value of reflective journaling in undergraduate nursing*

education: A literature review, «Int. J. Nurs. Stud.», 45(9), 2008, pp. 1379–1388.

FAIRBAIRN G.J. (2002) *Ethics, empathy and storytelling in professional development*, «Learn. Health Soc. Care», 1(1), pp. 22–32.

FORMENTI L., *La formazione autobiografica*. Guerini, Milano 1998.

HAIGH C., HARDY P., *Tell me a story — a conceptual exploration of storytelling in healthcare education*, «Nurse Educ. Today» 31(4), 2011, pp. 408–411.

HORTON-DEUTSCH S., SHERWOOD G., *Reflection: an educational strategy to develop emotionally-competent nurse leaders*, «J. Nurs. Manag.», 16(8), 2008, pp. 946–954.

IVANOFF S.D., HULTBERG.J., *Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology*, «Scand. J. Occup. Ther.», 13(2), 2006, pp. 125–132.

JASPER M.A., *Nurses' perceptions of the value of written reflection*, «Nurse Educ. Today», 19(6), 1999, pp. 452–463.

KEARNEY M., *A learning design for student-generated digital storytelling*, «Learn. Media Technol.», 36(2), 2011, pp. 169–188.

KENNISON M.M., *The evaluation of students' reflective writing for evidence of critical thinking*, «Nurs. Educ. Perspect.», 27(5), 2006, pp. 269–273.

KENNY A.J., *Interaction in cyberspace: an online focus group*, «J. Adv. Nurs.», 49(4), 2005, pp. 414–422.

KITZINGER J., *Qualitative research: introducing focus groups*, «Bmj», 311(7000), 1995, pp. 299–302.

MATTHEWS J., *Voices from the heart: the use of digital storytelling in education*, «Community Pract.», 87(1), 2014, 28.

MCDRURY J.A., ALTERIO M., *Learning Through Storytelling in Higher Education: Using Reflection & Experience to Improve Learning*. Dunmore Press Limited, New Zealand, 2002.

MIRAGLIA R., ASSELIN M.E., *Reflection as an educational strategy in nursing professional development: An integrative review*, «J. Nurses Prof. Dev. », 31(2), 2015, pp. 62–72.

MIRLASHARI J., WARNOCK F., JAHANBANI J., *The experiences of undergraduate nursing students and self-reflective accounts of first clinical rotation in pediatric oncology*, «Nurse Educ. Pract. 25», 2017, pp. 22–28.

MONTAGNA L., BENAGLIO C., ZANNINI L., *La scrittura riflessiva nella formazione infermieristica: background, esperienze e metodi*, «Assist. Inferm. E Ric.», 29(3), 2010, pp. 140–52.

MOREAU K.A, EADY K, SIKORA L, HORSLEY T., *Digital storytelling in health professions education: a systematic review*, «BMC Med. Educ.», 2018, 208, 18(1).

ORVIK A., LARUN L., BERLAND A., RINGSBERG K.C., *Situational Factors in Focus Group Studies: A Systematic Review.*, «Int. J. Qual. Methods», 12(1), 2013, pp. 338–358.

PEETERS M.J., SEXTON M.E., *Use of reflective writing within inter-professional education: a mixed-methods analysis.*, «J. Interprof. Care», 2019, pp. 1–8.

PLUMMER-D'AMATO P., *Focus group methodology Part 1: Considerations for design.*, «Int. J. Ther. Rehabil.», 15(2), 2008, pp. 69–73.

REID D.J., REID F.J., *Online focus groups: An in-depth comparison of computer-mediated and conventional focus group discussions.*, «Int. J. Mark. Res.», 47(2), 2005, pp. 131–162.

ROBINSON N., *The use of focus group methodology — with selected examples from sexual health research.*, «J. Adv. Nurs.», 29(4), 1999, pp. 905–913.

SANDARS J., MURRAY C., PELLOW A., *Twelve tips for using digital storytelling to promote reflective learning by medical students.* «Med. Teach.», 30(8), 2008, pp. 774–777.

SWEET C., *Designing and conducting virtual focus groups*, «Qual. Mark. Res. Int. J.», 4(3), 2001, pp. 130–135.

Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19., 2020.

URSTAD K.H., ULFSBY K.J., BRANDEGGEN T.K., BODSBERG K.G., JENSEN T.L., TJOFLAT I., *Digital storytelling in clinical replacement studies: Nursing students' experiences.* Nurse Educ. Today 71, 2018, pp. 91–96.

VOGELSANG L., BERGEN T., *Enhancing Interprofessional Competencies Using Reflective Writing in Clinical Nursing Education*, «J. Nurs. Educ.», 57(12), 2018, p. 768.

WILKINSON S., *Focus group methodology: a review*, «Int. J. Soc. Res. Methodol.», 1(3), 1998, pp. 181–203.