

The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique

La Critical Incident Technique (CIT): Una tecnica qualitativa in evoluzione

Antonella Nuzzaci

Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali, Università degli Studi di Messina
antonella.nuzzaci@unime.it – <https://orcid.org/0000-0003-4182-5845>

Fabio Orecchio

Facoltà di Scienze Umanistiche, Università Telematica Pegaso – fabio.orecchio@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-3219-6031>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper examines the Critical Incident Technique (CIT), one of the most accredited qualitative techniques in recent years, which is described starting from the development of a conceptual framework that helps to outline and understand the nature of Critical Incidents (ICs) and their evolution. ICs, as a system whose different components are so interrelated and interdependent, help to understand the dynamic nature of phenomena and to consider the different multiple relationships and simultaneous consequences throughout the critical incident system, demonstrating that ICs are not linear, as the components of a system that interacts in a non-random way. It is a technique in which the clarity of research questions and their adequate focus are able to support a strong conceptual framework, which helps to improve the reliability of the method itself and minimize the prejudices of the researcher and which provides the opportunity to lower the attributes of rigor and quality within a precise way of doing qualitative research. The CIT is also examined from the point of view of the nature of the technique and the ability of the researcher to influence the logic of the decision-making process as the study proceeds, a fundamental characteristic that characterizes the rigor of conduct.

Il contributo esamina la Critical Incident Technique (CIT), tecnica qualitativa tra i metodi più accreditati negli ultimi anni, che viene descritta a partire dallo sviluppo di un quadro concettuale che aiuta a delimitare e a comprendere le natura degli Incidenti Critici (IC) e la loro evoluzione. Gli IC, come sistema in cui diversi componenti sono interrelati e interdipendenti, aiutano a comprendere la natura dinamica dei fenomeni educativi e a considerare le diverse relazioni multiple e conseguenze simultanee in tutto il sistema dell'incidente critico, a dimostrazione che gli IC non sono lineari, in quanto i componenti di un sistema interagiscono in modo non casuale. Si tratta di una tecnica in cui la chiarezza delle domande di ricerca e la loro adeguata focalizzazione sono in grado di supportare un robusto quadro concettuale, che contribuisce a migliorare l'affidabilità del metodo stesso e a ridurre al minimo i pregiudizi del ricercatore, fornendo l'occasione per calare gli attributi di rigore e qualità all'interno di un preciso modo di fare ricerca qualitativa. La CIT viene anche esaminata dal punto di vista della natura della tecnica e della capacità del ricercatore di incidere sulla logica del processo decisionale man mano che lo studio procede, caratteristica fondamentale questa che ne connota il rigore di conduzione.

KEYWORDS

Qualitative research, Qualitative methods, Qualitative research techniques, Critical Incident Technique (CIT), Critical accident

Ricerca qualitativa, Metodi qualitativi, Tecniche di ricerca qualitative, Critical Incident Technique (CIT), Incidente critico

Citation: Nuzzaci, A. & Orecchio, F. (2023). The Critical Incident Technique (CIT): An Evolving Qualitative Technique. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 136-145. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_17

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_17

Received: June 6, 2023 • **Accepted:** June 30, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Il testo è il frutto del lavoro di riflessione congiunta da parte degli autori. Le Sezioni §1, §2 e §4 sono state elaborate congiuntamente dai due Autori. Le attribuzioni delle altre parti sono: Sezione §3 (A. Nuzzaci); Sezione §5 (F. Orecchio).

1. Introduzione

La *Critical Incident Technique* (CIT) è un metodo di ricerca qualitativa ormai ben consolidato, fondata sull'analisi degli Incidenti Critici (IC) e utile per esplorare esperienze educative significative dirette soprattutto a comprendere percezioni e decorsi di azione e comportamenti che ne derivano. Woolsey (1986) ha suggerito come tale metodo di ricerca si presti a comprendere eventi reali, qualità o attributi, e non solo IC, per la sua capacità di esplorare differenze o punti di svolta e per essere strumento fondativo/esplorativo nelle prime fasi della ricerca e nella costruzione di teorie o modelli (Butterfield et al., 2005, p. 480).

Quale tecnica qualitativa esplorativa, che offre ai partecipanti l'opportunità di selezionare e descrivere «punti di svolta evolutivi» rispetto al loro sviluppo (Skovholt & McCarthy, 1988, p. 69), essa può dirsi uno strumento che nel campo della formazione è teso a costruire teorie ben fondate, ad esaminare questioni educative che hanno bisogno di essere approfondite o spiegate e a mettere in relazione il modo in cui i partecipanti/testimoni percepiscono i fenomeni e le relazioni tra essi.

Utilizzata per analizzare una serie di questioni pertinenti e per accrescere l'attendibilità anche di alcune ricerche qualitative, la CIT è un metodo sistematico, induttivo (Flanagan 1954; Cox et al. 1993; von Post, 1996; Kempainen, 2000; Arvidsson & Fridlund, 2005; Aveyard & Woolliams, 2006) e flessibile, che implica la raccolta di descrizioni di eventi e di comportamenti, i quali, una volta raccolti, vengono raggruppati ed esaminati utilizzando analisi contestuali, di contenuto o tematiche (Aveyard & Neale, 2009), nel tentativo di fornire approcci interpretativi esaustivi rispetto al fenomeno studiato.

Le proprietà induttive intrinseche della tecnica, che non costringono l'intervistato a richiamare un particolare quadro di riferimento e che non richiedono necessariamente di adottare un'ipotesi, connotano la CIT come relativamente neutrale dal punto di vista culturale (Gremier, 2004) e particolarmente adatta per raccogliere molteplici aspetti nel materiale empirico.

Ognuna di queste proprietà è particolarmente importante per apprezzare appieno l'utilità di questa tecnica come mezzo di problematizzazione della teoria e di esplorazione delle interazioni e dei comportamenti umani in situazioni chiaramente definite (Schluter et al., 2008).

2. La Critical Incident Technique (CIT) e il suo posizionamento scientifico

La CIT è stata sviluppata per la prima volta da Flanagan (1954), che, nel suo lavoro con i piloti nella Seconda Guerra Mondiale, venne impiegata per ridurre gli incidenti di volo e inserita come parte del programma delle forze aeree dell'esercito americano per descrivere missioni di bombardamento riuscite o fallite. Nell'idea iniziale di Flanagan, essa consisteva in un insieme di procedure volte a «raccolgere osservazioni dirette del comportamento umano in modo tale da fa-

cilitare la loro potenziale utilità nella risoluzione di problemi pratici» (Flanagan, 1954, p. 327).

La tecnica era stata, dunque, inizialmente sviluppata per identificare comportamenti inefficaci in una varietà di attività militari, dove la criticità rappresentava un comportamento vitale per far funzionare una certa situazione in modo positivo o negativo. Ciò faceva emergere *un tipo di incidente in cui lo scopo o l'intento dell'atto sembrava abbastanza chiaro all'osservatore e in cui le sue conseguenze erano «sufficientemente definite da lasciare pochi dubbi sui suoi effetti»* (Flanagan, 1954, p. 327).

Ai suoi primordi, il focus della tecnica si incentra subito su eventi concreti vissuti dai partecipanti a cui si dà completa libertà di descrivere qualsiasi esperienza, configurando la narrazione attraverso «incidenti» cosiddetti «critici» e «significativi» piuttosto che «tipici» (Nuzzaci, 2011; 2012; 2017), che gli stessi intervistati/informatori ritenessero avere elevata priorità. Come ancora descritto da Flanagan, tali incidenti sono considerati «critici» se forniscono un contributo «significativo», positivo o negativo, con lo scopo di essere criticati o analizzati (Flanagan, 1954, p. 338), poiché prodotti dal modo in cui i partecipanti guardano ad una certa situazione e danno la loro interpretazione del significato dell'evento, catturandone i tratti centrali.

Una situazione significativa è una situazione che si colloca al di fuori degli eventi di routine, che attira l'attenzione e che consente di discutere o di assumere una decisione, che porta a un risultato positivo o un esito negativo. Così un incidente è riconducibile a «qualsiasi attività umana osservabile che sia sufficientemente completa in sé, tale da consentire di fare inferenze e previsioni sulla persona che compie l'atto» (Flanagan, 1954, p. 327).

Un «incidente» non deve necessariamente riguardare un evento drammatico, ma una situazione, talvolta anche insolita e memorabile, che fa fermare a pensare o che fa sorgere delle domande, la quale potrebbe, in campo educativo, aiutare a identificare le caratteristiche che portano, per esempio, al successo o al fallimento di un certo compito, elemento ecc., anche dal punto di vista formativo e dei processi di insegnamento-apprendimento.

È probabile che gli IC, che abbiano a che vedere con la profondità di eventi, fatti e fenomeni educativi e con situazioni, luoghi e ambienti educativi più complessi, richiedano l'utilizzo, per essere interpretati, di una varietà di metodologie di ricerca e tecniche di raccolta dati atte a catturare correttamente i tipi di informazione e di dati necessari per affrontare i problemi educativi da sottoporre a riflessione. Un IC induce a riflettere, a valutare criticamente e a confrontarsi con le questioni coinvolte nel suo verificarsi, nonché a mettere in discussione credenze, atteggiamenti e comportamenti (Kirby, 2010).

È chiaro come, in campo educativo, nell'insegnamento quotidiano, per esempio, non sia ragionevole né possibile riflettere su tutto ciò che accade, ma sia invece indispensabile applicare un'attenzione selettiva, al fine di riuscire a cogliere gli elementi maggiormente rilevanti e significativi della realtà, laddove anche uno stesso episodio potrà più volte essere esaminato, con l'obiettivo di comprenderne chiaramente

posizionamento e significato in una prospettiva più ampia. Questo perché l'apprendimento è una componente chiave dell'analisi degli IC per l'importanza assunta nella loro stabilizzazione e per l'impatto sul ripetersi dell'evento. Si tratta di un processo continuo di acquisizione di informazioni, di elaborazione e di decisione basato sulle conoscenze acquisite, che regola l'incidente critico (sistema aperto) e informa il cambiamento aiutando a codificare la conoscenza.

Gli IC sono considerati importanti per quanto riguarda il modo in cui gli individui danno significato alle loro esperienze, specie quelle di formazione (Dollahide et al., 2007), e vengono impiegati come strumenti per esaminare le loro percezioni e le loro esperienze. Per tale ragione, tra i numerosi strumenti metodologici qualitativi oggi a disposizione, la CIT appare strumento privilegiato in grado di catturare la varietà dei comportamenti nei contesti educativi ad elevata complessità, che hanno maggiore impatto sui diversi attori.

La CIT è stata spesso impiegata nella ricerca qualitativa con l'obiettivo di studiare i fenomeni in profondità, facilitando l'esplorazione dei sentimenti e la chiarificazione dei significati, in quanto può contare su un sistema flessibile di raccolta dei dati (FitzGerald et al., 2008), utilizzando procedure aperte e incoraggiando i partecipanti a condividere le esperienze che considerano importanti, guidati da domande focali. Essa talvolta può essere integrata con altre tecniche per rendere esaustiva la raccolta dei dati.

Il segno distintivo di tale tecnica, all'interno dell'ampio patrimonio della ricerca qualitativa, risiede nel sistema di incoraggiamento rivolto ai partecipanti e destinato a ricordare le descrizioni di eventi reali piuttosto che di quelli ideali, che si avvale di una chiara definizione di IC, adatta allo scopo, esplicitata nei disegni della ricerca, per avere chiarezza circa le caratteristiche della tecnica e del suo uso.



Figura 1. Le fasi della tecnica dell'Incidente Critico.

3. La CIT e le sue procedure

La CIT è stata utilizzata in vari tipi di ricerca, in molte discipline (pedagogia, psicologia, medicina, marketing, ecc.) (Bitner, 1990; Butterfield et al., 2005; Gremier, 2004; Grove & Fisk, 1997; Peña & Rojas, 2014; Sharoff, 2008) e in una varietà di situazioni, rivelandosi un utile strumento di indagine in terreni inesplorati o parzialmente inesplorati e comprendendo l'analisi di avvenimenti fattuali, qualità o attributi, non solo IC, per l'investigazione delle differenze o dei diversi punti di vista. In ciò risiede la sua funzione di strumento di base/esplorativo in fasi iniziali della ricerca o nella idea di costruire teorie o modelli (Butterfield et al., 2005, p. 480).

Con una varietà di modi, come l'osservazione o il ricordo, condotti attraverso strumenti e colloqui approfonditi e descrittivi, gli IC trovano nel formato delle interviste faccia a faccia i metodi di raccolta dati più soddisfacenti per assicurare che vengano forniti tutti i dettagli necessari (Kemppainen, 2000), completati da quelli riflessivi.

Alla fine degli anni Novanta, la CIT è stata impiegata in molti contesti professionali (Bradley, 1992; Urquhart et al., 2003; Urquhart et al., 2004), come potente strumento per raccogliere informazioni, grazie alla sua flessibilità d'uso e ai suoi dispositivi facilitanti il supporto attivo dell'intervistato, in grado di fornire un quadro multidimensionale, dove anche la comunica-

zione non verbale viene presa in debita considerazione. Tuttavia, sebbene l'intervista appaia come un mezzo privilegiato della CIT per approfondire problemi o situazioni, essa può costituire una vera e propria sfida metodologica per l'intervistatore nella raccolta dei dati esplicitati (Vermeresch, 1994), avvicinandosi a forme di corpus retrospettivi. La tecnica offre una «*verbalisation de l'action*» (Vermeresch, 1994, p. 17), che si ispira al modo in cui l'esperienza viene elaborata attraverso la riflessione per far progredire le persone facendole passare dall'esperienza pre-riflessiva a quella riflessiva e dall'esperienza vissuta a quella vissuta «rappresentata» e «verbalizzata» (Vermeresch, 1994, p. 80). Da qui emerge come l'elemento centrale del processo di esplicitazione venga enfatizzato nelle modalità di raccolta dei dati, fornendo la base teorica per spiegare perché quella certa situazione dovrebbe essere così e per esaminare gli scopi della raccolta di dati qualitativi e dell'uso delle informazioni.

La CIT, in questo senso, prevede lo sviluppo di piani dettagliati per la raccolta di incidenti fattuali, che può riguardare decisioni di ordine diverso:

- scopo dell'esplorazione;
- raccolta delle informazioni/dati;
- metodo più appropriato;
- strumento impiegato (osservazioni, interviste ecc.);

- elenco di domande;
- raccolta dei dati;
- preparazione del ricercatore/esperto nella raccolta dei dati e nell'uso degli strumenti da impiegare;
- qualità delle istruzioni dettagliate per raccogliere i dati;
- dettagli sulla raccolta di dati da produrre;
- forma di restituzione dei dati e documentazione.

Dal punto di vista delle procedure occorre includere:

- focalizzazione degli incidenti;
- definizione concisa dei soggetti da intervistare o osservare;
- struttura e processo dell'intervista (o della modalità selezionata);
- fasi della raccolta dei dati;
- tecniche e suggerimenti per l'intervista;
- scheda demografica dell'intervistato;
- domande/brogliaccio per svolgere l'intervista;
- esempi di protocollo per gli intervistati/informatori da parte degli intervistatori.

Non sorprende allora da quanto sopra affermato come la CIT possa essere impiegata in maniera versatile in campo educativo e come le sue qualità risiedano nel valore dell'informazione ricavata a più livelli, per esempio per esaminare i modelli formativi, per riuscire a catturare le esperienze educative provenienti da ambienti e contesti diversi, per determinare la qualità dell'istruzione sia dal punto di vista delle difficoltà dell'insegnante sia da quello dello studente e di tutti gli altri attori interessati, per esplorare i bisogni degli allievi, per comprendere le necessità professionali degli insegnanti, le loro percezioni e le loro pratiche (Schmidt et al., 1992) e così via.

In questa accezione, la CIT è considerata anche una tecnica sistematica e aperta che prevede l'analisi di situazioni specifiche per determinare azioni o comportamenti, anche di tipo comunicativo, che porterebbero ad un migliore risultato possibile in una data situazione, dove i dati devono essere categorizzati inductivamente, senza fare riferimento a teorie preesistenti (Bradley, 1992). Invece di regole specifiche che guidano l'esplorazione, il metodo consente di modificare i principi di analisi caso per caso e di includere nell'incidente critico informazioni concernenti il background (come erano le cose prima dell'incidente), l'evento vissuto e le conseguenze (cosa è successo o non è accaduto a causa dell'evento).

Passaggi tipici nell'utilizzo della CIT sono necessari per creare determinate condizioni nell'ambito delle seguenti fasi:

1. progettazione preliminare;
2. selezione del gruppo di osservatori;
3. raccolta di un campione adeguato e rappresentativo di IC;
4. esame di tutti gli incidenti e rifiuto di quelli che non soddisfano i criteri specificati;
5. isolamento degli elementi critici contenuti negli IC;
6. collocamento degli elementi in categorie di una tassonomia in via di sviluppo;
7. analisi di esperti indipendenti che effettuano con-

trolli di coerenza classificando campioni casuali di incidenti;

8. valutazione delle proporzioni degli elementi nelle categorie.

Le otto fasi vengono elaborate in sequenza.

I risultati possono essere riportati in alcuni report categoriali, categorie generali o specifiche, a seconda del livello di analisi considerato e valutato come più funzionale e pratico (Butterfield et al., 2005) rispetto agli obiettivi della ricerca.

Piuttosto che concentrarsi sulle opinioni di ciò che è considerato meramente «critico», la CIT pone anche particolare attenzione all'analisi di contesto in cui ha luogo l'evento, per ottenere «una descrizione analitica approfondita di una scena culturale intatta» (Borg & Gall, 1989, p. 387), dove i comportamenti, proprio perché verificandosi in specifici contesti, richiedono una comprensione accurata di quanto accaduto. Ad esempio, in un'intervista può essere chiesto ai partecipanti di riflettere e di identificare un incidente specifico che i partecipanti percepiscono come critico nell'influenzare il risultato finale di un'azione.

Tuttavia, il problema fondamentale è quello di come garantire affidabilità e validità alla tecnica; in questo senso ogni incidente deve essere valutato in base almeno ad alcuni criteri, ovvero deve:

- contemplare un'esperienza;
- avere un impatto positivo o negativo sul partecipante;
- coinvolgere un episodio specifico;
- essere dettagliato, includendo informazioni antecedenti e una descrizione accurata dell'incidente e dei suoi esiti.

Gli incidenti dovrebbero essere:

1. pertinenti allo scopo generale;
2. specifici per quanto riguarda l'azione, come tratti centrati sul comportamento, non generalizzati;
3. segnalati da un individuo in grado di osservare il comportamento;
4. effettivamente osservati o partecipati dal segnalante;
5. abbastanza recenti da non essere portati alla memoria come un caso bizzarro;
6. internamente coerenti;
7. chiari, non vaghi o ambigui;
8. completi.

Per avviare un intervento con la CIT, è essenziale concordare se il problema soddisfa i criteri stabiliti per l'IC e preparare una dichiarazione chiara e concisa dello scopo dell'intervento.

I criteri per selezionare gli episodi critici sono generalmente i seguenti:

1. consistono in informazioni antecedenti o contestuali;
2. contengono una descrizione dell'episodio;
3. presentano informazioni contestuali;
4. contengono una descrizione dell'esperienza stessa;
5. descrivono l'esito dell'incidente.

Flanagan (1954) ha sostenuto la flessibilità dell'approccio per soddisfare le esigenze di una specifica domanda di ricerca rilevante per lo studio. Per poter essere identificato come IC, l'incidente deve ricondurre alla descrizione di:

- a) un'esperienza personale o un'altra rivelazione di sé;
- b) il risultato o l'applicazione della teoria rispetto a quell'esperienza o a quella rivelazione di sé.

Successivamente, si deve capire quali siano le questioni fondamentali da affrontare, soprattutto perché questo aiuta a dare priorità all'intervento e al suo impatto atteso rispetto ad altre priorità. In particolare, occorre chiedersi (Nuzzaci, 2011; 2012):

- Quali sono stati gli eventi o le circostanze che hanno portato all'IC?
- Quali sono stati i comportamenti degli agenti che hanno reso questi (eventi o circostanze) un IC?
- Quali sono stati gli esiti dell'IC?
- Quali sono i possibili esiti futuri se i comportamenti rimangono invariati?
- Quali sono i possibili esiti futuri se i comportamenti cambiano sulla base delle lezioni apprese?

Si deve poi decidere il metodo di indagine e la popolazione da intercettare nel contesto dell'intervento.

Le fasi successive si basano su strumenti, metodi e approcci più familiari per la gestione dei progetti, che comportano la raccolta e l'analisi dei dati, la progettazione e la revisione di strategie e piani per la soluzione dei problemi, l'attuazione, l'implementazione e il monitoraggio, la valutazione e gli aggiustamenti necessari, l'analisi e la valutazione dei risultati.

L'uso di un ampio insieme di controlli di credibilità sviluppati negli ultimi anni, avente lo scopo di accrescere l'attendibilità dei risultati di uno studio CIT e di rimanere, in un certo senso, coerente con l'approccio originale di Flanagan (Butterfield et al., 2005), ha accresciuto la credibilità della tecnica nel tempo, finendo per affinarne le caratteristiche iniziali (domande contestuali all'inizio dell'intervista di ricerca per fornire informazioni di base, domande riguardanti gli elementi desiderati e quelli che hanno aiutato o ostacolato la situazione ecc.) e migliorarne l'originale modello.

Molti sono stati i criteri di rigore richiamati in letteratura, cioè quelli di «bontà» (Miles & Huberman, 1994, p. 277) e di «affidabilità» (Guba & Lincoln, 1989, p. 233; Lincoln & Guba, 1985, pp. 289 – 300; Schwandt, 1997). Tuttavia, occorre fare presente che l'affidabilità, in studi qualitativi «paralleli», finisce per essere equivalente alla credibilità, piuttosto che alla validità (Zyzanski, 1992) e più vicina alla confermabilità (Boyatzis, 1998, p. 150). Ciò sembra talvolta creare una certa confusione sul piano della solidità.

Come ogni metodo di ricerca qualitativa, la CIT è progettata per rispondere a diversi tipi di domande di ricerca.

In alcuni contesti come quello della formazione degli insegnanti, essa è una tecnica utile anche per avviare forme di autoriflessione (Tripp, 1993/2011) e di autocritica costruttiva delle azioni con l'obiettivo di migliorarle (Calderhead 1989). Tuttavia, l'analisi critica degli incidenti va più in profondità, mirando a identi-

ficare il problema di fondo che ha provocato forti sentimenti riguardo a una particolare situazione, come quella in cui un certo episodio che può, per esempio, riguardare l'insegnamento induce l'insegnante a riflettere su di esso in modo strutturato e a considerare le possibilità di azioni future.

La flessibilità della CIT consente numerosi metodi di raccolta dei dati e Flanagan (1954) ne ha identificato quattro:

- interviste;
- interviste di gruppo;
- questionari;
- moduli di registrazione.

Pur raccomandando l'osservazione diretta, Flanagan (1954) pragmaticamente riconosce le numerose sfide associate a questo approccio (Butterfield et al., 2005). I metodi di raccolta dati degli studi più recenti che impiegano la CIT sono variati e spaziano tra osservazione diretta (Pescosolido, 2002), questionari autocompilati (Krause et al., 2007; Lapidot et al., 2007) e interviste semi-strutturate.

Questi metodi prevedono lo sviluppo di piani specifici per la raccolta di incidenti fattuali (ad esempio, determinare da chi devono essere raccolte le informazioni) che presuppongono:

- la raccolta di episodi/critici incidenti derivati da persone informate;
- l'identificazione di temi ricavati dagli IC;
- la classificazione degli incidenti nelle categorie di contenuto proposte;
- l'interpretazione e la descrizione dei risultati.

I dati possono essere raccolti da osservazioni o da fattibili self-report, richiedendo l'uso di classificazioni e analisi degli incidenti che sono da considerarsi i passaggi più difficili per il fatto che le interpretazioni sono più soggettive che oggettive (Di Salvo et al., 1989).

Per raccogliere osservazioni sul comportamento umano, Flanagan (1954) ha anche descritto la CIT come processo che si compone di cinque fasi principali per la raccolta di dati sugli IC:

- a) determinazione degli obiettivi del fenomeno da studiare;
- b) elaborazione di piani e definizione di specifiche la specificazione delle modalità di raccolta degli incidenti di fatto relativi all'obiettivo;
- c) raccolta dei dati attraverso interviste o osservazioni;
- d) analisi dei dati;
- e) interpretazione dei dati e relazione sui risultati.

Egli è giunto a descrivere gli incidenti ottimali, come quelli che includono una scena delimitata con un inizio e una fine chiari, cioè un evento discreto.

L'interpretazione dei dati comporta tre fasi principali (Butterfield et al., 2005; Flanagan, 1954):

- a) la determinazione del quadro di riferimento;
- b) la formazione delle categorie;
- c) la determinazione del livello di generalità o specificità da utilizzare nel riportare i dati.

Le descrizioni in letteratura su come operationalizzare e applicare queste componenti del metodo così su come viene condotta ciascuna di queste fasi e su come vengono formate le categorie non sempre sono state chiare e dettagliate negli studi.

L'incidente che viene scelto dall'intervistato deve, comunque, basarsi sempre su eventi reali, consentendo di esplorare aree non considerate dall'intervistatore. Chell (2004) osserva che, poiché gli incidenti sono critici, sollecitano il ricordo fornendo al ricercatore un focus su cui indagare e su cui l'intervistato può concentrarsi, specie quando nella ricerca ci si avvale di interviste semi-strutturate che consentono di fare rilanci (Blanchet & Gotman, 2001) o porre domande non previste nella guida metodologica.

4. La CIT tra adattabilità, flessibilità del metodo e raccolta dei dati

Utilizzata con successo in molte discipline, dalle industrie di servizi per un certo numero di anni per valutare le aspettative dei consumatori all'ambito medico e, più recentemente, nella ricerca educativa, la CIT, inizialmente molto radicata dal punto di vista comportamentale e non, enfatizzante la sua applicabilità per lo studio di stati o esperienze psicologiche (Denscombe, 2001), prevede che il focus dell'attenzione, quando si tratta di IC, includa non solo il verificarsi di eventi specifici, ma anche il significato che questi ultimi hanno dal punto di vista dei partecipanti stessi.

La prospettiva degli intervistati, e non certamente quella dei ricercatori, diviene il fattore cruciale nel decidere quali aspetti dell'incidente siano più importanti e perché. Ecco uno degli elementi di differenza con alcuni usi classici legati agli IC sostanzialmente «orientati all'apertura». In quegli studi iniziali, l'identificazione di episodi che potevano qualificarsi come «critici» era basata su decisioni di coloro che erano nelle migliori posizioni per effettuare le osservazioni e le valutazioni necessarie, il che voleva dire i ricercatori.

L'esplorazione critica degli incidenti, tramite CIT, è una chiave di volta importante per ricercatori, educatori e professionisti, che cercano di capire come gli individui attribuiscono significato alle varie esperienze di apprendimento (Dollarhide et al., 2007, p. 361) e come percepiscono «critici» gli incidenti che servono come punti focali intorno ai quali gli individui costruiscono i significati delle loro esperienze e delle loro azioni (Coleman, 2006; Furr & Carroll, 2003), comprese quelle progettuali, valutative, comunicative, di relazione ecc.

Dal momento in cui è stata introdotta da Flanagan (1954), la CIT si è trasformata contemplando lo spostamento dell'enfasi dall'uso di osservatori addestrati o esperti per raccogliere osservazioni sul comportamento umano a quello di auto-rapporti retrospettivi. Nella ricerca educativa, i self-report retrospettivi, sotto forma di resoconti scritti e orali, sono la forma più diffusa di raccolta di dati. Tuttavia, sebbene Flanagan (1954) abbia riconosciuto che gli incidenti potessero essere utilizzati come auto-rapporti retrospettivi, praticamente il suo interesse si è rivolto prevalentemente sull'osservazione diretta (Butterfield et al.,

2005). Da allora questo è rimasto un qualificante punto di partenza nell'analisi della CIT in educazione, che mostra come, da una parte, a distanza di tempo, il suo uso sia cambiato per evitare che potesse contemplare visioni troppo ristrette e, dall'altro, come alcune sue caratteristiche siano rimaste elementi portanti della tecnica.

Sul piano delle strategie di riflessione, Tripp (1993/2011) suggerisce di prendere in considerazione:

tutti i punti positivi/negativi/interessanti della situazione;

alternative/possibilità/scelte che erano anche disponibili;

punti di vista alternativi, prospettive e opinioni eventualmente sostenute da altri.

L'analisi dei dati della CIT richiede molto tempo.

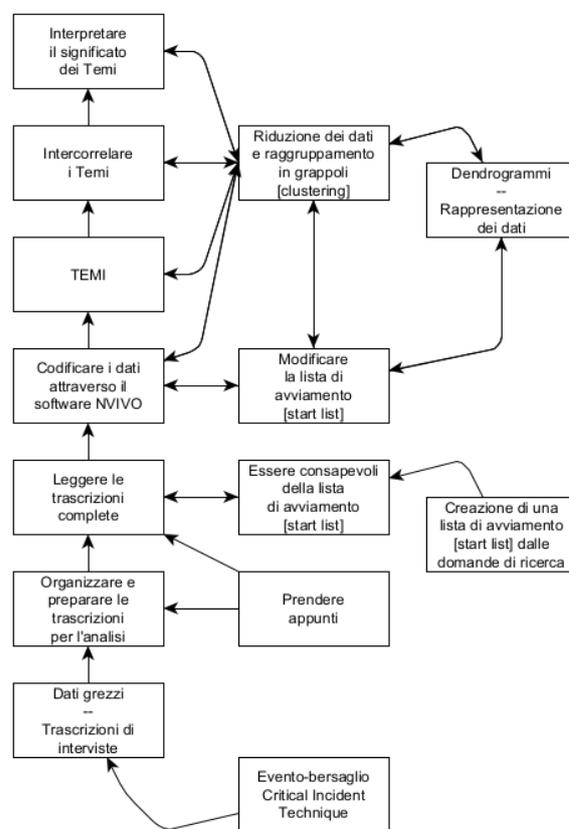


Figura 2. *Categorizzazione interpretativa qualitativa di Stokes and Urquhart (2013) in relazione alla panoramica dei dati in sette fasi di Creswell (2009, p. 185). Adattamento e traduzione.*

È stato ricordato come punti di forza della CIT riguardino sostanzialmente la sua elevata flessibilità metodologica (Beech & Norman, 1995; Bradbury-Jones et al. 2007; Flanagan 1954; Keatinge, 2002; Norman et al., 1992), soprattutto in termini di possibili applicazioni, proprio come Flanagan (1954, p. 335) aveva sottolineato quando aveva affermato come essa sia tecnica che non consiste in un unico insieme rigido di regole che non dovrebbe «essere pensata come un insieme flessibile di principi che devono essere modificati e adattati per adattarsi alla situazione specifica». Tuttavia, l'adattamento e la flessibilità, dal punto di vista metodologico, costituiscono fattori positivi (Butterfield et al., 2005), che offrono ai ricercatori

la possibilità di inserire la CIT all'interno di una varietà di forme di progettazione di studi che riguardano il campionamento, la raccolta e l'analisi dei dati. Pertanto, la CIT è una tecnica che i ricercatori possono applicare e adattare a seconda del tipo di ricerca, della domanda di ricerca e del fenomeno da studiare.

La flessibilità della CIT è evidente anche nei casi in cui si osserva una incorporazione (a vari livelli) di elementi quantitativi (Bailey, 1956; Bormann et al., 2006; Dachelet et al., 1981; Haag & Schoeps, 1993; Redfern & Norman, 1999a) e il suo adattamento è dato dai diversi contesti culturali in cui viene applicata.

Non ha solo, dunque, la portata per essere utilizzata a livello globale, ma ha anche i presupposti per essere estesa a tutti i contesti e condizioni (Bradbury-Jones et al., 2007), riflettendo le continue istanze emergenti dell'evoluzione della ricerca educativa.

Si ritiene che la modifica e l'adattamento del CIT per soddisfare le esigenze degli studi individuali sia congruente con le indicazioni di Flanagan (1954) sulla flessibilità, anche nei diversi modi in cui viene incorporata nella raccolta dei dati, nelle interviste (Bormann et al., 2006) e nella loro capacità di suscitare il ricordo di un incidente positivo o negativo di ciascun partecipante (Grant et al., 1996; Kempainen et al., 1998; Persson & Martensson 2006; Redfern & Norman, 1999b; Wendt et al., 2004).

La ragione principale per l'utilizzo di questo approccio è quello di fornire un quadro più completo del fenomeno studiato, dove le auto-segnalazioni scritte sono strumenti centrali anche per la raccolta di dati e la loro documentazione.

La flessibilità della CIT è evidente anche nel grado di struttura fornito dai ricercatori, specie quando essa integra modelli riflessivi che aiutano i partecipanti a strutturare i propri resoconti (Irvine et al., 2008), che li porta a rimarcare talvolta l'importanza di formulare domande tempestive (Bradbury-Jones et al., 2007; Martin & Mitchell, 2001; Sharoff, 2007), di incoraggiare i partecipanti a scrivere liberamente e a richiedere dettagli su chi è stato coinvolto nell'incidente e perché esso è stato significativo (Turunen et al., 2004).

Nel complesso, in termini di raccolta dei dati, indipendentemente dal fatto che i metodi utilizzati siano osservazioni, interviste o resoconti scritti, i ricercatori che utilizzano la CIT possono sfruttare la sua flessibilità per comprendere i fenomeni in profondità e in prospettiva e per segnare decorsi d'azione. In termini generali, vi è un accordo sul fatto che l'analisi CIT sia un processo induttivo (Arvidsson & Fridlund, 2005; Aveyard & Woolliams, 2006; Bradbury-Jones 2007; Cox et al. 1993; Flanagan, 1954; Kempainen et al., 1998; Kempainen, 2000; von Post, 1996) e che alcuni ricercatori utilizzino il sistema di classificazione dei dati suggerito da Cormack (2000), come guida per l'analisi (Martin & Mitchell 2001; Mitchell, 2001; Narayanasamy & Owens, 2001).

C'è un dibattito acceso tra i ricercatori su come la CIT si adatti alle diverse metodologie. Sharoff (2007) sostiene che i dati CIT dovrebbero essere analizzati in base al tipo specifico di studio condotto e il problema rimarrebbe la congruenza della tecnica in rapporto alle diverse metodologie qualitative.

Sul piano delle dimensioni del campione, è ancora Flanagan (1954) che chiarisce come esso dovrebbe basarsi sul numero di IC piuttosto che sul numero di

partecipanti, poiché non esistono, in realtà regole fisse per il numero di incidenti sufficienti da considerare in uno studio (Butterfield et al., 2005), sebbene, comunque, la questione del numero e la dimensione del campione debbano considerarsi importanti.

La variabilità negli studi è notevole e va da meno di dieci partecipanti (Care, 1996) ad oltre 1000, da un numero di incidenti generati da diverse dimensioni del campione. Come discusso in precedenza, la maggior parte degli studi CIT impiega effettivamente l'osservazione diretta dei partecipanti per l'«attività umana osservabile» che è l'esperienza umana «osservata» attraverso i resoconti dei partecipanti.

5. Conclusione: vantaggi e svantaggi dell'uso della CIT

La CIT si basa sul ricordo del singolo partecipante (quando non utilizza l'osservazione diretta) degli eventi passati, caratteristica che è stata oggetto di critiche, poiché considerata come un difetto intrinseco di tale approccio, che ha portato a mettere in dubbio la sua affidabilità (Chell, 1998; Gremler, 2004). La maggior parte degli autori che utilizzano la CIT riconoscono questa limitazione e sottolineano come anche l'intervallo di tempo trascorso tra il racconto e l'evento che ha generato l'impressione costituisca un problema e venga utilizzato per raccogliere dati su osservazioni precedentemente fatte che vengono riportate alla memoria. Questo è di solito soddisfacente quando gli incidenti riferiti sono abbastanza recenti e gli osservatori sono motivati a fare osservazioni e valutazioni dettagliate al momento dell'incidente. Schluter et al. (2007) hanno riscontrato che molti partecipanti arrivano all'intervista ricordando gli eventi con difficoltà, che porta con sé l'ovvio problema di non riuscire a raccogliere gli episodi con risposte approfondite. Nel tentativo di mitigare questi potenziali problemi, è stata suggerita una soluzione, quella di chiedere ai rispondenti di fare chiarezza sull'evento una settimana prima (Bradley, 1992; Schluter et al., 2007). Un'altra soluzione avanzata per superare la limitazione legata al ricordo degli eventi passati è quella di richiedere ai partecipanti di riferirsi a IC verificatisi nell'ultimo anno (Wheeler, 2003) o negli ultimi sei mesi (Pescosolido, 2002). Contrario a questa posizione, però, Flanagan (1954, p. 340) ha osservato che, in alcune situazioni, non si può ottenere una copertura adeguata se si considerano solo incidenti molto recenti.

La temporalità è un aspetto molto importante, perché l'incidente ha bisogno di tempo per essere osservato e produrre effetti (Waldman et al., 2004). Essa fornisce uno dei tratti che traccia vantaggi e i limiti di limitare l'arco temporale degli episodi ricordati e definisce la sensibilità al contesto nell'utilizzazione del metodo. In questo senso, è opportuno ricordare come sta all'expertise dei ricercatori considerare le complessità e i contesti del fenomeno da studiare, che possono essere particolarmente significativi per il fatto che gli IC ruotano spesso attorno a eventi emotivi.

Altro aspetto problematico è dato dalla «gamma terminologica» utilizzata per descrivere la CIT in letteratura, che potrebbe riflettere flessibilità ed evoluzione, ma talvolta correre il rischio di apparire

incoerente, come quando si usa la parola metodologia o disegno della ricerca, che occorre tenere ben distinte dai metodi utilizzati per la raccolta dei dati (Butterfield et al., 2005; Lacey, 2006), evitando anche «l'eclettismo irriflessivo e indisciplinato» (Holloway & Todres, 2005). Non siamo contrari alla flessibilità di per sé e siamo consapevoli che, come per tutte le ricerche qualitative, i ricercatori che utilizzano CIT devono rendere esplicite le basi metodologiche dei loro studi e stare attenti ad un approccio più coerente all'uso e alla terminologia CIT.

Nel tentativo di evitare confusione metodologica, ricordiamo che gli vantaggi della CIT sono legati soprattutto al fatto che essa:

- dipende dalla memoria umana; pertanto, se un partecipante dimentica una parte dell'incidente o la interpreta nel modo sbagliato il processo può diventare stressante e richiedere molto tempo;
- sollecita i partecipanti a fornire dettagli di eventi, i quali, non sempre, riescono a menzionare dettagli più piccoli e intricati;
- dà una prospettiva personale sui problemi, sotto forma di resoconti, filtrati attraverso la lente delle percezioni individuali, della memoria, dell'onestà e dei pregiudizi (per questo motivo, potrebbero non essere del tutto accurati); pertanto, la tecnica dell'IC potrebbe richiedere di essere combinata ad altri metodi di raccolta, analisi e interpretazione dei dati prima che si possa ottenere una comprensione completa di una situazione;
- richiede la disponibilità delle persone a fornire gli IC e a condividerli;
- richiede una selezione accurata degli episodi critici e l'identificazione di atteggiamenti, competenze e temperamenti che decretano il successo o il fallimento di un evento;
- richiede molto tempo di esecuzione e la ricerca di dati e informazioni potrebbe essere laboriosa.

Alcuni vantaggi nell'uso della CIT riguardano, invece, il fatto che essa:

- aiuta a identificare e ad analizzare eventi o circostanze che potrebbero non essere colti da metodi di indagine più tradizionali che si occupano di episodi quotidiani e la sua attenzione alle criticità può portare grandi benefici all'esplorazione, specie se combinata con altri metodi;
- massimizza gli attributi positivi e minimizza quelli negativi degli aneddoti, trasformando esperienze complesse in dati e informazioni ricchi di significato;
- si fonda sul racconto di storie che i partecipanti amano narrare, in quanto sono felici di essere ascoltati nelle loro esperienze che vengono prese in considerazione perché ritenute importanti, soprattutto quando i dati e le informazioni sono raccolti in forma anonima; i ricercatori possono ottenere informazioni profonde sulle emozioni, sui sentimenti e sulle azioni degli individui per individuare nuovi significati (come è ovvio, la tecnica è quindi particolarmente utile in situazioni di emergenza);
- fornisce anche dimostrazioni drammatiche dell'impatto di un comportamento, la cui causa e gra-

vità potrebbero non essere note (con nel caso di esempi di vita reale, dove vengono raccontate storie umane che stanno dietro le azioni e i cui risultati accendono l'interesse per le relazioni e le presentazioni associate);

- aiuta a misurare costrutti astratti, come ad esempio, la motivazione attraverso la loro dimostrazione nel comportamento riportato (questi sono più difficili da valutare con altri strumenti, metodi e approcci);
- fornisce informazioni approfondite con maggiore facilità rispetto all'osservazione.

La CIT è, dunque, in sostanza, una tecnica promettente che però si sta ancora sviluppando come strumento di ricerca qualitativa, poiché si concentra sulla descrizione del comportamento, sfruttando in numerosi eventi o circostanze che si verificano come fonte informativa, a patto che si comprenda l'intrinseco pregiudizio del giudizio retrospettivo.

Riferimenti bibliografici

- Arvidsson, B., & Fridlund, B. (2005). Factors influencing nurse supervisor competence: A critical incident analysis study. *Journal of Nursing Management*, 13(3), 231–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00532.x>
- Aveyard, H., & Neale, J. (2009). Critical incident technique. In J. Neale (Ed.), *Research methods for health and social care* (Ch. 18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Aveyard, H., & Woolliams, M. (2006). In whose best interests? Nurses' experiences of the administration of sedation in general medical wards in England: An application of the critical incident technique. *International Journal of Nursing Studies*, 43(8), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.021>
- Bailey, J. T. (1956). The critical incident technique in identifying behavioral criteria of professional nursing effectiveness. *Nursing Research*, 5(2), 52–64.
- Beech, P., & Norman, I. J. (1995). Patients' perceptions of the quality of psychiatric nursing care: Findings from a small-scale descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 4(2), 117–123. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1995.tb00019.x>
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses. *Journal of Marketing*, 54(2), 69–82. <https://doi.org/10.1177/002224299005400206>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista* (F. G. Merlina, A. Nuzzaci trans. and Eds.). Roma: Kappa. (Original work published 1992)
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Bormann, J. E., Oman, D., Kempainen, J. K., Becker, S., Gershwin, M., & Kelly, A. (2006). Mantram repetition for stress management in veterans and employees: A critical incident study. *Journal of Advanced Nursing*, 53(5), 502–512. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03752.x>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Bradbury-Jones, C. (2007). Enhancing rigour in qualitative health research: Exploring subjectivity through Peshkin's I's. *Journal of Advanced Nursing*, 59(3), 290–298. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04306.x>
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2007). The meaning of empowerment for nursing students: A critical incident study. *Journal of Advanced Nursing*, 59(4), 342–351. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04331.x>
- Bradley, C. P. (1992). Uncomfortable prescribing decisions:

- A critical incident study. *BMJ*, 304(6822), 294–296. <https://doi.org/10.1136/bmj.304.6822.294>
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). London: Sage.
- Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446280119>
- Coleman, M. N. (2006). Critical Incidents in Multicultural Training: An Examination of Student Experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(3), 168–182. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00036.x>
- Cormack, D. (2000) The critical incident technique. In *The Research Process in Nursing* (pp. 327 – 335). Oxford: Blackwell Science.
- Cox, K., Bergen, A., & Norman, I. J. (1993). Exploring consumer views of care provided by the Macmillan nurse using the critical incident technique. *Journal of Advanced Nursing*, 18(3), 408–415. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18030408.x>
- Dachelet, C. Z., Wemett, M. F., Garling, E. J., Craig-Kuhn, K., Kent, N., & Kitzman, H. J. (1981). The Critical Incident Technique Applied to the Evaluation of the Clinical Practicum Setting. *Journal of Nursing Education*, 20(8), 15–31. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19811001-04>
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Counseling Made Transparent: Pedagogy for a Counseling Theories Course. *Counselor Education and Supervision*, 46(4), 242–253. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978-2007.tb00029.x>
- FitzGerald, K., Seale, N. S., Kerins, C. A., & McElvaney, R. (2008). The critical incident technique: A useful tool for conducting qualitative research. *Journal of Dental Education*, 72(3), 299–304.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Grant, N. K., Reimer, M., & Bannatyne, J. (1996). Indicators of quality in long-term care facilities. *International Journal of Nursing Studies*, 33(5), 469–478. [https://doi.org/10.1016/0020-7489\(96\)00012-0](https://doi.org/10.1016/0020-7489(96)00012-0)
- Gremler, D. D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65–89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Grove, S. J., & Fisk, R. P. (1997). The impact of other customers on service experiences: A critical incident examination of “getting along”. *Journal of Retailing*, 73(1), 63–85. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(97\)90015-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(97)90015-4)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1468794103033004>
- Irvine, F. E., Roberts, G. W., Tranter, S., Williams, L., & Jones, P. (2008). Using the critical incident technique to explore student nurses’ perceptions of language awareness. *Nurse Education Today*, 28(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.02.010>
- Keatinge, D. (2002). Versatility and flexibility: Attributes of the Critical Incident Technique in nursing research. *Nursing and Health Sciences*, 4(1–2), 33–39. <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.2002.00099.x>
- Kempainen, J. K. (2000). The critical incident technique and nursing care quality research. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5), 1264–1271. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01597.x>
- Kirby, E. A. (2010). A Conceptual Model for Critical Incident Analysis. *Journal of Critical Incident Analysis*, 1(1), 3 – 16.
- Lacey, A. (2006). The research process. In K. Gerrish & A. Lacey (Eds.), *The Research Process in Nursing* (5th ed.) (pp. 16 – 30). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lapidot, Y., Kark, R., & Shamir, B. (2007). The impact of situational vulnerability on the development and erosion of followers’ trust in their leader. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 16–34. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.004>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438–439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Martin, G. W., & Mitchell, G. (2001). A study of critical incident analysis as a route to the identification of change necessary in clinical practice: Addressing the theory–practice gap. *Nurse Education in Practice*, 1(1), 27–34. <https://doi.org/10.1054/nepr.2001.0006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Mitchell, G. J. (2001). A qualitative study exploring how qualified mental health nurses deal with incidents that conflict with their accountability: Incidents that conflict with accountability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8(3), 241–248. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2001.00385.x>
- Narayanasamy, A., Clissett, P., Parumal, L., Thompson, D., Ananamy, S., & Edge, R. (2004). Responses to the spiritual needs of older people. *Journal of Advanced Nursing*, 48(1), 6–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03163.x>
- Narayanasamy, A., & Owens, J. (2001). A critical incident study of nurses’ responses to the spiritual needs of their patients. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 446–455. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01690.x>
- Norman, I. J., Redfern, S. J., Tomalin, D. A., & Oliver, S. (1992). Developing Flanagan’s critical incident technique to elicit indicators of high and low quality nursing care from patients and their nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 17(5), 590–600. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02837.x>
- Nuzzaci, A. (2011). Developing a Reflective Competence for a Master’s Level Programme on E-Learning: The Leonardo Project REFLECT. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(4), 24–49. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2011100103>
- Nuzzaci, A. (2012). *Il Progetto REFLECT*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2017). Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività: possibilità e limiti. In TMRE, *Formare alla ricerca empirica in educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED – Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 72 – 85). Bologna: AlmaMater – AMS ACTA. <https://doi.org/10.6092/unibo%2Famsacta%2F5634>
- Peña, A. L. N., & Rojas, J. G. (2014). Ethical aspects of children’s perceptions of information-giving in care. *Nursing Ethics*, 21(2), 245–256. <https://doi.org/10.1177/0969733013484483>
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 583–599. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00145-5](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00145-5)
- Redfern, S., & Norman, I. (1999a). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: An application of the critical incident technique. Part 1. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 407–413. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.1999.0288a.x>
- Redfern, S., & Norman, I. (1999b). Quality of nursing care perceived by patients and their nurses: An application

- of the critical incident technique. Part 2. *Journal of Clinical Nursing*, 8(4), 414–421. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.1999.0288b.x>
- Schluter, J., Seaton, P., & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: A user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107–114. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04490.x>
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Sharoff, L. (2006). A Qualitative Study of How Experienced Certified Holistic Nurses Learn to Become Competent Practitioners. *Journal of Holistic Nursing*, 24(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0898010105282525>
- Sharoff, L. (2007). Critical Incident Technique Utilization in Research on Holistic Nurses. *Holistic Nursing Practice*, 21(5), 254–262. <https://doi.org/10.1097/01.HNP.0000287989.40215.87>
- Sharoff, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13(4), 201 – 309.
- Skovholt, T. M., & McCarthy, P. R. (1988). Critical Incidents: Catalysts for Counselor Development. *Journal of Counseling & Development*, 67(2), 69–72. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb02016.x>
- Tripp, D. (2011). *Critical Incidents in Teaching (Classic Edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014> (Original work published 1993)
- Turunen, H. (2004). How can critical incidents be used to describe health promotion in the Finnish European Network of Health Promoting Schools? *Health Promotion International*, 19(4), 419–427. <https://doi.org/10.1093/heaprom/dah403>
- Urquhart, C., Armstrong, C., Spink, S., Thomas, R., Yeoman, A., & Fenton, R. (2004). JISC User Behaviour Monitoring and Evaluation Framework. *JUSTEIS: JISC Usage Surveys: Trends in Electronic Information Services, Final report (2003/2004 cycle five report)*. Retrieved August 15, 2023, from https://www.academia.edu/22208184/JUSTEIS_JISC_Usage_Surveys_Trends_in_Electronic_Information_Services_Final_report_2003_2004_Cycle_Five
- Urquhart, C., Light, A., Thomas, R., Barker, A., Yeoman, A., Cooper, J., Armstrong, C., Fenton, R., Lonsdale, R., & Spink, S. (2003). Critical incident technique and explicitation interviewing in studies of information behavior. *Library & Information Science Research*, 25(1), 63–88. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(02\)00166-4](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(02)00166-4)
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- von Post, I. (1996). Exploring ethical dilemmas in perioperative nursing practice through critical incidents. *Nursing Ethics*, 3(3), 236 – 249. <https://doi.org/10.1177/0969733-09600300306>
- Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242 – 254. Retrieved August 15, 2023, from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59733>
- Zyzanski, S. J., McWhinney, I. R., Blake, R. Jr., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1992). Qualitative research: Perspectives on the future. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 231 – 248). Sage.