

Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un *Syllabus* didattico-formativo

*Natascia Bobbo*¹

Abstract

La riflessione pedagogica ha più volte sottolineato come nessuna relazione educativa, così come nessun atto comunicativo di cui essa si componga o si nutra nel lavoro con famiglie vulnerabili, possano prescindere dalla capacità dell'educatore di assumere un atteggiamento empatico e, contestualmente, di mantenere un buon livello di introspezione emotiva. A partire da tali premesse, il contributo tenta di definire un *Syllabus* didattico capace di orientare docenti e *tutor* nell'implementazione delle capacità empatiche e introspettive dei loro discenti, secondo un approccio formativo definito dall'apprendimento esperienziale e riflessivo. Tale proposta, che si delinea per obiettivi, strategie didattiche e di valutazione, si pone quale base di partenza per promuovere più ampie discussioni sulle pratiche didattiche e formative che caratterizzano i percorsi di apprendimento di studenti e educatori in servizio e in formazione.

Parole chiave: relazione e comunicazione educativa, empatia, apprendimento riflessivo e critico, competenze empatico-comunicative, famiglie vulnerabili.

Abstract

Several pedagogical Authors already stressed that, working with vulnerable families, neither educative relationship, nor communicative act, which compose or nourish it, can exclude educators' emphatic and introspective skills. According to this perspective, the paper therefore seeks to define a didactic Syllabus aimed at orienting teachers and tutors in implementing empathic and introspective abilities of their learners, which is based on the experiential and reflective learning approach. This propose, outlined by goals, didactic, and assessment strategies, would be a starting point for promoting wider discussions on didactic practices characterizing the learning paths of educators, students, or professionals.

Keywords: educational relationship and communication, empathy, reflective and reflexive learning, communication and empathic skills, vulnerable families.

¹ Ricercatrice in Pedagogia generale, sociale e della salute presso l'Università degli Studi di Padova.

Introduzione

Nel lavoro con famiglie vulnerabili, ogni educatore si trova spesso a confrontarsi con esperienze particolarmente sfidanti dal punto di vista relazionale e comunicativo: bambini maltrattati o abusati, genitori che hanno gettato via le proprie esistenze nella dipendenza, perdendo così molte delle occasioni che la vita ha loro offerto; altri genitori devastati dalla fatica e dalla frustrazione provate nel crescere un bambino con disabilità cognitiva, con sindromi dello spettro autistico, malato cronico, o affetto da una patologia terminale (Bobbo, 2015, cfr. in particolare pp. 45-120; Milani, 2018). E poi la “zona grigia” di quei genitori che, impreparati ai compiti di cura parentale talvolta non scelti, risultano negligenti, senza la capacità di comprendere di esserlo e senza che una vera ragione possa spiegare, in qualche modo, questa loro inefficacia educativa. In tali casi, il professionista che ha scelto questo lavoro per desiderio autentico di «sollecitudine umana» (Ricoeur, 1983, trad. it. 1993, pp. 275-290) si trova di fronte a situazioni che, da un lato, stimolano il suo entusiasmo per la possibilità che gli viene offerta di supportare quella famiglia nel raggiungere un più alto grado di benessere; dall'altro, non può non essere colpito emotivamente dalla “pena”, dalla tristezza e dallo smarrimento che queste persone portano dentro di sé, quale tratto costitutivo della loro esistenza (Fingley, ed., 1995). In ogni caso, con tali soggetti, l'educatore deve saper costruire una relazione educativa capace di costituire la base di partenza per ogni progettualità condivisa e partecipata, oltre a saper comunicare con loro in termini attestanti la sua «disponibilità coerente» (Freire, 1985, trad. it. 2017, p. 25).

Tuttavia, quando la persona o il nucleo familiare si trovano in una condizione di fragilità tale per cui è per loro difficile persino comprendere la possibilità di un cambiamento, i tentativi che l'educatore può fare rischiano spesso di non avere alcun esito positivo. Si palesano quindi per il professionista due ordini di difficoltà: primo, la resistenza al cambiamento di queste famiglie – dovuta in alcuni casi a condizioni di analfabetismo emotivo, povertà simbolica e relazionale, marginalità scelta o subita o, ancora, vissuti di impotenza appresa che caratterizzano questi soggetti (Hoppes, Harris, 1990) –, capace di destabilizzare la sicurezza del professionista ed esporlo a sentimenti di frustrazione o rabbia; secondo, l'esposizione continua dell'educatore impegnato in questi contesti all'emergere di disturbi vicari, provocati dalla vicinanza emotiva che può avvertire con queste famiglie (Stamm, 1999).

La riflessione pedagogica ha più volte sottolineato come, nella relazione educativa e negli atti comunicativi di cui essa si compone, si nutre e si sostanzia, si pongano come prerequisiti essenziali alcune competenze emotive specifiche, quali l'atteggiamento empatico e la consapevolezza emotiva intrapersonale². Dati questi presupposti, in questo contributo si vuole esplorare il ruolo che possono avere per il lavoro educativo – sia in area sociale che sanitaria – un adeguato possesso ed esercizio dell'intelligenza emotiva all'interno di una pratica riflessiva definita da una attitudine all'analisi critica di sé stessi e del contesto, in relazione a quest'ultimo. In particolare, si tenta di delineare una proposta di *Syllabus* didattico quale strumento di condivisione di obiettivi formativi, orientati a offrire agli educatori una professionalità teoricamente fondata e coerente alle richieste di cura educativa ed emotiva dei soggetti che vengono loro affidati.

Tuttavia, prima di addentrarci nella proposta del *Syllabus*, sono delineate in sintesi alcune riflessioni al fine di contestualizzare meglio l'ambito di lavoro educativo considerato e di comprendere la connessione intrinseca tra empatia e relazione educativa.

1. La complessità emotiva dei contesti nel lavoro educativo con le famiglie vulnerabili

Tra le sfide più comuni che gli educatori si trovano ad affrontare negli interventi domiciliari e, più in generale, nel lavoro con famiglie vulnerabili, vi è la destabilizzazione emotiva e relazionale del nucleo ad opera della presenza, al suo interno, di un bambino portatore di disabilità, affetto da disturbi o sindromi di tipo neuropsichiatrico o, ancora, da malattie croniche: autismo, disabilità cognitive e motorie, sindromi di nuova classificazione e varie tipologie di quadri cronici (diabete, asma, insufficienza renale cronica, cardiopatie o altre malformazioni congenite, cancro ecc.) possono affliggere i bambini, alterando in modo essenziale la qualità di vita e dei legami che tengono insieme una famiglia. Il disturbo autistico, ad esempio, provoca nei bambini la comparsa di comportamenti antisociali e distruttivi, compresi atti di autolesionismo, con accessi di collera apparentemente ingiustificata e

² Si veda, per un approfondimento, il recente numero monografico (72/2014) di *Pedagogia e vita, Educare le emozioni*, curato da G. Mari, N.d.A.

quindi imprevedibile e non prevenibile, oltre a comportamenti motori e linguistici di tipo ripetitivo (ossessivo-compulsivi) nei giochi e nelle interazioni; questi bambini richiedono una cura psicologica e fisica costante e quindi presentano uno stato di dipendenza senza soluzione di continuità dalle figure adulte (Higgins *et al.*, 2005). Tali condizioni provocano nei genitori un'erosione progressiva del senso di autostima, un senso di inadeguatezza e di impotenza, con esiti di rabbia, senso di colpa, frustrazione e risentimento (Jones, 1997). In particolare, l'inutilità di ogni tentativo di ripristino di un equilibrio nei legami e nelle *routines* famigliari, può destabilizzare le risorse interne ed esterne della famiglia, fino ad alterare la loro percezione dei fatti e delle situazioni (Wiik *et al.*, 2011) e provocare l'emergere di quadri psichiatrici, come il disturbo d'ansia e la depressione (Hopkes, Harris, 1990). In queste famiglie, logorate dall'impossibilità di condividere e veder corrispondere il proprio amore per il figlio o il fratello, si possono osservare frequentemente minore soddisfazione coniugale e mancanza di calore e connessione tra i diversi membri che le compongono (*Ibidem*).

Stress e logoramento emotivo con esiti di disturbi psichiatrici, come ansia e depressione, sono presenti anche nelle madri di bambini affetti da una disabilità fisica o cognitiva (Romans-Clarkson *et al.*, 1986); la sensazione che il proprio figlio sia diverso da tutti gli altri bambini, e soprattutto dal "figlio desiderato", e la fatica conseguente alle necessità di assistenza continua provocano i disturbi già descritti anche nei genitori di bambini affetti da malattia cronica (Hauenstein, 1990).

In altre famiglie vulnerabili la problematicità emerge dalla presenza in uno, o in entrambi i genitori, di un quadro di dipendenza da alcool o droghe, spesso in uno stato di comorbidità psichiatrica non diagnosticata; tale condizione può provocare, tanto negli adulti quanto nei bambini, una forte vulnerabilità a stress e altri disturbi di tipo mentale: nel padre o nella madre alcolista o che fa uso di droghe vi è la consapevolezza, consentita dai radi momenti di sobrietà o di astinenza, di aver fatto "scempio" della propria famiglia o, peggio, di aver agito abusi o altri crimini sui propri cari sotto l'effetto delle droghe o dell'alcool. Ne conseguono stati ansiosi, paura che i propri figli replichino quegli stessi comportamenti o senso di vergogna e colpa per quello che hanno fatto (Schäfer, Lecturer, 2011). Spesso in queste famiglie l'incapacità o la mancata volontà, da parte di uno o di entrambi i genitori, di esprimere le proprie emozioni può impedire ai bambini di sviluppare, nel crescere, la consapevolezza e la comprensione emotiva, sia in termini intraperso- nali che interpersonali (Pears, Fisher, 2005). Questi genitori appaiono

in molti casi affetti da *emotional dysregulation*: vale a dire, esprimono reazioni emotive disfunzionali ai propri *arousal* (eccesso di euforia *vs.* eccesso di rabbia; Muller *et al.*, 2013). Il legame di attaccamento che essi sono in grado di costituire con i propri figli può essere definito di tipo D: disorganizzato (Pollak *et al.*, 1997); questi bambini quindi sono costretti, di frequente, a crescere in un ambiente denso di conflitti e di interazioni comunicative connotate da alta ostilità. Tutto ciò ha come esito disordini ipercinetici, oltre ad altre problematiche a livello emotivo in età scolare e problemi di condotte devianti in adolescenza (Steinhausen, 1995; Edwards *et al.*, 2006). Così, mentre i genitori hanno difficoltà relazionali dovute alla loro incapacità di contenere gli impulsi e minore autostima (Gable, 1998), i figli sviluppano ansia, problemi sociali e comportamentali, e attaccamento ansioso.

L'ultima, ma certo non meno grave, problematica che si è scelto di affrontare in questa sede è quella legata agli esiti sui bambini dell'esplosione parossistica del conflitto insito nella coppia genitoriale che conduce alla morte della madre perché assassinata dal padre: tema, questo, purtroppo particolarmente frequente nel nostro Paese. Secondo lo studio condotto negli anni Novanta da Eth e Pynoos (1994), durante la fase prescolastica il bambino che abbia visto uccidere la propria madre ad opera del padre vive un trauma psichico devastante, di fronte a un pericolo che si rivela per lui intollerabile, con il conseguente emergere di pensieri intrusivi e alterazione delle funzioni mnestiche, regressione e isolamento, oltre che attaccamento ad oggetti transizionali che vengono recuperati.

In età scolare si registrano, invece, calo delle *performances* scolastiche dovuto a difficoltà di concentrazione, senso di colpa, difficoltà relazionali dovute ad eccessi di rabbia e aggressività, e problematiche di tipo psicosomatico. Negli adolescenti spesso compare un disturbo post-traumatico con *acting-out* (espressione di comportamenti antisociali o sessuali esasperati); questi ragazzi appaiono inoltre sensibili allo stigma sociale provocato dall'assassinio avvenuto nella propria famiglia.

La problematica maggiormente rilevante per questi bambini e ragazzi è dovuta al fatto che essi si trovano ad affrontare un trauma multiplo: oltre a quello legato all'esperienza diretta della violenza osservata inermi, si trovano improvvisamente a dover affrontare la perdita di entrambi i genitori (la madre assassinata e il padre incarcerato, quando non suicida) e il conseguente spostamento in un altro luogo di accoglienza (in un'altra famiglia, o in una comunità o casa famiglia), in base a una decisione esterna da parte di una autorità giudiziaria e ritrovandosi ad essere accompagnati in tale processo da soggetti altri,

quali educatori e/o assistenti sociali (Hardesty *et al.*, 2008). Secondo il DSM-V, in questi soggetti si può sviluppare un disordine specifico, diagnosticabile stante la presenza combinata di alcuni sintomi o manifestazioni (si individuano cinque sintomi per gli adolescenti e quattro per i bambini). Tra i sintomi considerati si identificano alterazioni nelle funzioni di *arousal* e reattive, angoscia da separazione, depressione, disforia, bassa autostima, negazione della morte, comportamenti aggressivi auto ed eterodiretti, e problemi alimentari (Alisic *et al.*, 2015; Steeves, Parker, 2007).

2. *L'empatia come premessa alla relazione educativa autentica*

Troppo spesso, nelle aule universitarie o nei corsi di aggiornamento dedicati agli educatori, si parla di empatia come della capacità di capire o interpretare ciò che l'altro pensa o prova – o come l'abilità di porsi dalla parte dell'altro come se si fosse l'altro, ma senza essere l'altro – quale condizione *sine qua non* per entrare in relazione e comunicare con la persona vulnerabile, per comprenderla e farsi, per contro, comprendere. Una tale descrizione (parlo per esperienza personale) lascia gli studenti spesso piuttosto confusi. Non è semplice definire in modo compiuto in che cosa consista la capacità di “rappresentarsi il mondo dell'altro” senza essere o divenire l'altro, ma è possibile avvicinarsi per passi progressivi a una più approfondita comprensione di tale abilità.

In questa cornice, la revisione di Singer e Tusche (2014), nata in seno al nuovo filone di ricerca delle neuroscienze sociali (che vedono la collaborazione di neuroscienziati e psicologi sociali) può consentire di fare alcuni progressi in tal senso. Secondo gli Autori, prima di tutto occorre distinguere una componente cognitiva e una emotiva nella capacità di un individuo di rappresentarsi il mondo interiore di un'altra persona: nella dimensione cognitiva rientra la nostra capacità di interpretare o intuire pensieri, desideri e bisogni dell'altro – abilità definita *teoria della mente*, *mentalizzazione* o *perspective taking*; nella dimensione emotiva rientra invece la nostra capacità di intuire emozioni e sentimenti altrui, e questa è di fatto l'empatia *tout court* che si compone di: uno stato affettivo percepito dal soggetto A, che è reso isomorfo a quello del soggetto B sulla base di un processo cognitivo di immaginazione o di osservazione, unito alla consapevolezza che lo stato affettivo Y, percepito dentro di sé da A è originato dallo stato affettivo X, originariamente provato da B (Fig. 1).



Fig. 1 – Processo inerente alla componente emotiva della rappresentazione dell'altrui mondo interiore

In questo caso il coinvolgimento è inevitabile: non esiste vera empatia senza coinvolgimento, ed è questo nesso che elicit il comportamento pro-sociale o la motivazione in tal senso (Eisenberg, Fabes, 1990).

Anche nella componente cognitiva della nostra capacità di rappresentazione vi è la possibilità di interpretare o intuire uno stato affettivo altrui (oltre che intenzioni motorie, obiettivi d'azione, pensieri, credenze, bisogni ecc.); tuttavia, in questo caso non vi è coinvolgimento, ma si tratta di una interpretazione puramente cognitiva (che può avvenire basandoci su nostre esperienze precedenti, o mediante deduzione), senza alcuna percezione o "contaminazione" emotiva. Tanto nella dimensione cognitiva quanto in quella emotiva, nella rappresentazione dello stato affettivo altrui può esserci l'intrusione di elementi disturbanti: nel primo caso si tratta dell'innescarsi di stereotipi o *bias* cognitivi nel processo deduttivo; nel secondo, di giudizi di tipo morale o etico sulla correttezza dell'altro, che possono influire sulla volontà e motivazione ad aiutarlo, piuttosto che sulla percezione di assonanza emotiva. Lo schema riportato in Fig. 2 sintetizza questi diversi aspetti.

Il lavoro educativo prevede necessariamente la messa in campo di competenze di mentalizzazione ed empatia in egual misura: un educatore che entri in relazione con un soggetto adulto, adolescente o bambino, in condizione di fragilità e di vulnerabilità, deve saper intuire, immaginare o dedurre tanto i pensieri, i desideri, i bisogni e progetti d'azione dell'altro, quanto le sue emozioni e i suoi sentimenti. Tale comprensione, pur sempre in divenire, è imprescindibile sia per gestire le dinamiche cognitive (i.e., sua rappresentazione della realtà), che emotive (i.e., legami di attaccamento disturbati) – che possono in qualche modo essere all'origine della fragilità di quell'essere, o rappresentare un ostacolo nel suo processo educativo e di sviluppo –, quanto per agire su quelle stesse dinamiche per attenuarle o risolverle.

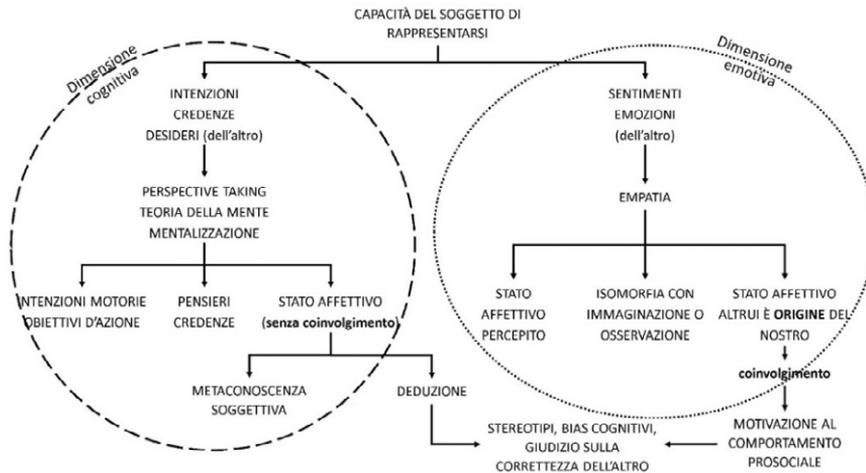


Fig. 2 – Schema delle componenti cognitive ed emotive della capacità di rappresentazione dell'altro

La componente da chiarire nella formazione di questi professionisti è che le emozioni si possono interpretare anche senza venirne coinvolti, ma non è possibile compiere un lavoro educativo in termini *autentici* (quindi con un chiaro e profondo interesse per il bene dell'altro) senza poter sentire la propria pelle vibrare di fronte alla sofferenza dell'altro: Don Milani non avrebbe mai abbandonato il benessere e le opportunità che la sua ricca e colta famiglia gli avrebbe potuto offrire se avesse ragionato solo con la sua mente e non si fosse concesso, come ha invece fatto, di sentire profondamente, dentro di sé, un amore incondizionato per gli ultimi; così come Freire non avrebbe scelto l'esilio (Mayo, 2007). Occorre cioè sottolineare che senza empatia, utilizzando solo la componente cognitiva dell'interpretazione del mondo altrui, si rischia di divenire distaccati e cinici, perché si smarrisce il vero movente della propria professione (Maslach, Leiter, 2016). Resta quindi una *impasse* apparentemente irriducibile, ma la consapevolezza dell'esistenza di questa stessa *impasse* e delle sue componenti costitutive può, già di per sé, aiutare uno studente o un educatore a scegliere e orientarsi nella relazione con un essere "fragile". Questo se egli avrà, contestualmente, sviluppato la capacità di riflettere su ogni esperienza offerta dal proprio lavoro, mediante abilità di analisi critica che diverranno mediatrici di un suo progressivo apprendimento dall'esperienza.

3. *Il lavoro emotivo nella relazione educativa con le famiglie vulnerabili: proposta di un Syllabus didattico*

3.1. *L'approccio formativo: riflessività pratica e apprendimento riflessivo*

Il lavoro educativo, come molti altri lavori d'aiuto, prevede sempre di più la messa in atto di pratiche e strumenti già definiti a priori sulla base di linee guida nazionali o internazionali, se non di protocolli istituiti da enti e organizzazioni locali. Lavorare per procedure può essere efficace e rassicurante fintantoché la realtà corrisponde a quanto previsto nei manuali o nelle teorie: ma quando la realtà presenta elementi di sfida non prevedibili, protocolli e linee guida diventano pressoché inutili. In questi casi può esser d'aiuto, per l'educatore, la capacità di farsi consapevole del significato che sottende a ogni sua possibile opzione d'azione: in pratica, la capacità di comprendere il significato che un'azione (piuttosto che un'altra) potrebbe assumere per la sua professionalità, per il suo ruolo (e per le aspettative ad esso collegate da parte dell'organizzazione), così come per la persona che gli è stata affidata e per quel "legame fragile" che ha costituito con lei fino a quel momento. Solo se tali significati sono chiari all'educatore, se sono presenti alla sua consapevolezza, egli potrà scegliere con oculatezza, conoscendo le possibili conseguenze della sua scelta, pronto a farsene carico (Lisle, 2010, cfr. in particolare pp. 87-88).

Tuttavia, questo tipo di abilità non può essere trasmesso mediante un approccio formativo tradizionale (lezione frontale); al contrario, può e deve essere acquisito mediante opportuni laboratori, progettati a partire da un approccio formativo ispirato all'apprendimento esperienziale e riflessivo, teorizzato da autori come Dewey (1938, trad. it. 1972), Kolb (1984) e Jarvis (2004). Pur se con specifiche differenze, l'apprendimento esperienziale si basa sull'idea secondo la quale la riflessione applicata all'esperienza è in grado di produrre conoscenze, abilità, attitudini, riferimenti valoriali, emozioni che poi si integrano nella biografia del discente (Jarvis, 2004, cfr. in particolare p. 111).

A partire dagli anni Novanta del Novecento, però, Autori quali Bauman (2000) e Beck (1992), introducendo l'idea che le nostre società siano sempre più *liquide* e connotate dalla dimensione del rischio, hanno portato in luce la complessità di una realtà esperienziale che può essere conosciuta solo mediante una riflessività critica e dubitativa: gli scenari in continuo cambiamento, la caduta di miti e ideologie del passato, la perdita di riferimenti valoriali univoci a favore di una labilità e relatività etica, la presa di consapevolezza del rischio insito nell'evoluzione

scientifico e tecnologico (emerso in modo chiaro dopo le esperienze di Hiroshima, ma anche di Chernobyl), rendono necessario, nelle persone, l'emergere di un atteggiamento critico di fronte alla conoscenza, alle assunzioni, alle narrazioni assolute che la cultura di appartenenza può proporre o la società può promuovere, persino di fronte alle narrazioni che le esperienze di conoscenza fatte possono fornire loro. Questi Autori sembrano quindi suggerire l'idea che sia necessario, per ciascuno di noi, ancora di più se responsabile per altri esseri resi fragili dalle ferite della vita, tendere a un più alto grado di riflessività critica mediante la quale poter illuminare le assunzioni tacite e le ideologie che influenzano il nostro modo di pensare, agire, parlare.

Declinando tale prospettiva nell'ambito della didattica universitaria pensata per gli educatori, appare lecito affermare che solo iniziando dalla formazione di base a coinvolgere gli studenti in laboratori nei quali siano stimolati e guidati a riflettere criticamente su quanto osservano, leggono o fanno in prima persona, essi possano poco per volta imparare tanto a semplificare la realtà esperienziale per comprenderla (quanto avviene mediante l'apprendimento riflessivo classico), quanto a "complicarla", mettendone in dubbio ogni presupposto, per esplorarne i significati reconditi e assegnare un senso al loro agire nei diversi contesti professionali, per raggiungere così un più alto grado di consapevolezza interpersonale e di flessibilità cognitiva (Cunliffe, 2002; Daive, 1997). Solo così, infatti, si può innescare nelle loro menti un processo di continua sinaptogenesi, cioè di sviluppo di nuove connessioni sinaptiche che consentono la rappresentazione sempre più complessa delle dinamiche interiori e relazionali che l'educatore, nel suo lavoro, può trovarsi ad affrontare (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 137).

Di più, si crede che per questi futuri professionisti sia utile imparare a connettere le parole (anche quelle relative alle emozioni) con il significato di cui ciascuna di esse è portatrice: saper maneggiare semantemi e vocaboli nel modo corretto ed appropriato non è funzionale solo a una comunicazione efficace (codifica e decodifica corretta dei messaggi), ma anche alla creazione di conoscenza (anche pratica) che necessita di parole per potersi astrarre e divenire così potenziale oggetto di riflessione anche condivisa con altri (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 85). Per farlo occorre ripensare la pratica didattica, mettendo in discussione la nozione stessa di studente e di docente e il loro potere reciproco nella relazione di insegnamento-apprendimento, così che la conoscenza possa divenire esito di un processo dialogico e creativo di apprendimento (Cunliffe, 2002, cfr. in particolare p. 47).

Per concludere, la pratica riflessiva si configura come un sistema di riflessione *in e sull'*azione che viene scelta e agita sulla base di specifiche considerazioni, sia di tipo cognitivo-procedurale che ermeneutico-simbolico (Heidegger, 1966; Schon, 1983, cfr. in particolare p. 62). Essa consente di creare connessioni e di produrre conoscenza: il passaggio ulteriore, però, è restare consapevoli che la conoscenza può essere o divenire inadeguata di fronte a situazioni o contingenze mai affrontate e che occorra, in questi casi, riflettere criticamente su di sé e sulle proprie assunzioni per accedere a un più alto grado di consapevolezza interiore e relativa al proprio ruolo in seno alla professione (Dyke, 2009; Mezirow, 1997).

3.2. L'obiettivo dell'apprendimento: il processo di self-regulating nella relazione empatica con la famiglia

Come abbiamo detto, non può esistere pratica riflessiva senza capacità di introspezione e di rappresentazione delle altrui assunzioni e sentimenti, né può darsi capacità metariflessiva o di rappresentazione del mondo interiore dell'altro senza pratica riflessiva. Date queste premesse, si propone, quale obiettivo formativo per un educatore che debba saper conoscere, comprendere e agire nell'ambito di famiglie vulnerabili a intensa problematicità emotiva, un modello di processo ciclico, adattato da Kuiper e Pesut (2004), in grado di fare da sfondo orientatore per la formazione degli educatori (siano essi studenti o professionisti).

Mantenendo la consapevolezza circa la natura orientatrice di tale modello – che quindi va declinato nei contesti formativi in base ai requisiti in possesso dei discenti e alle loro opportunità di sperimentarsi in contesti professionali o di tirocinio – si distinguono, come si può evincere dalla Fig. 3 e come riportiamo di seguito, quattro livelli-obiettivo:

1) *Primo livello-obiettivo*: è quello dell'esperienza pratica e della riflessione su di essa. Il professionista entra in contatto con la famiglia destinataria del suo intervento e inizia un periodo di frequentazione e interazione funzionale alla conoscenza delle dinamiche e delle problematiche che possono essere all'origine della sua condizione di vulnerabilità (per gli studenti identificabile con un'esperienza specifica di tirocinio). Si individuano almeno tre obiettivi di comprensione e analisi per l'educatore: il professionista infatti, dalle parole che le persone che incontra gli consegnano nel dialogo, dall'osservazione dei loro gesti, delle loro espressioni facciali, deve intuire o dedurre gli stati affettivi (emozioni, sentimenti) e i desideri, bisogni, obiettivi d'azione che connotano i membri della famiglia che:

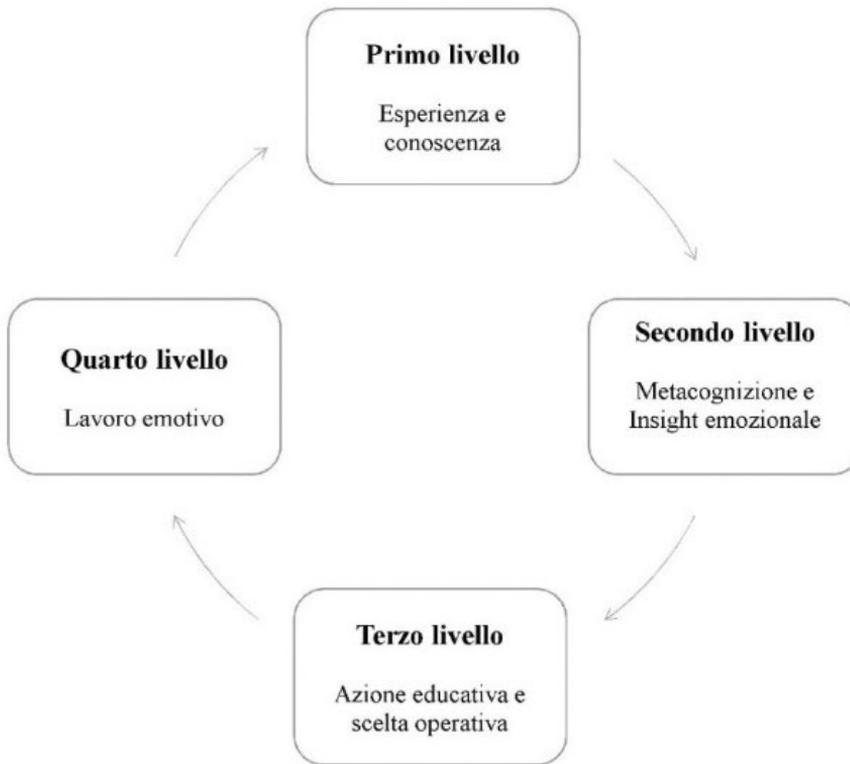


Fig. 3 – *Self-regulating process* nel lavoro educativo

- hanno assunto comportamenti o scelte non adattive o non autoprotettive verso sé stessi o altri (genitori o adolescenti con problemi di dipendenza, malattia mentale, devianza o criminalità, che hanno agito abusi, maltrattamenti, negligenza, omicidi ecc.);
- hanno dovuto affrontare o stanno affrontando, loro malgrado, esperienze potenzialmente traumatiche o traumatiche (genitori che devono affrontare la malattia, la disabilità o la morte di un figlio; bambini abusati, maltrattati o soggetti a negligenza parentale o testimoni di violenze o uccisioni);
- non hanno agito maltrattamenti espliciti, né sul piano fisico né su quello psicologico, tuttavia hanno espresso una cura insufficiente nei confronti dei propri figli, senza avere la possibilità di comprenderlo o di evitarlo, e sono rimasti come bloccati in un limbo di smarrimento e incomprensione per il malessere che vedono nei propri figli che pur sentono di amare.

Vengono impegnate in questo caso competenze cognitive (concentrazione, analisi e valutazione) al fine di definire una teoria della mente e uno stato affettivo che connota i soggetti *target* così come può emergere dall'incontro, dallo scambio comunicativo con gli stessi e dalla loro frequentazione quotidiana: la conoscenza viene prodotta a partire dall'esperienza e mediante una riflessione sulla stessa capace di produrre un'astrazione, vale a dire un complesso di concetti che possono essere scritti, condivisi con altri, divenire oggetto di riflessione ulteriore (Lisle, 2010, cfr. in particolare p. 85).

2) *Secondo livello-obiettivo*: è quello dedicato alla metariflessione e all'*insight* emozionale. L'educatore, prima di negoziare con la famiglia destinataria del suo intervento qualsiasi scelta o azione, deve darsi il tempo di riflettere su sé stesso e allo stesso tempo mettere in dubbio la conoscenza che ha elaborato nel primo livello. In pratica, egli deve analizzare mediante un dialogo con sé stesso, nel confronto con altri (colleghi, o supervisor) e con la letteratura di riferimento:

- le emozioni che possono scaturire in lui da quell'analisi e dalla conoscenza-consapevolezza delle dinamiche famigliari alterate, delle violenze subite o agite, della sofferenza e del dolore provato o provocato (*empatia*);
- le influenze agite da quelle emozioni o dalle sue assunzioni personali precedenti sull'elaborazione della conoscenza di quella famiglia e della sua condizione di vulnerabilità;
- le influenze provocate dalla nuova conoscenza emersa dal confronto con quella famiglia sulle sue assunzioni.

L'educatore deve inoltre sapersi mantenere in equilibrio tra la tentazione di lasciarsi coinvolgere provando sentimenti ed emozioni scaturiti dalla vicinanza con l'altro che soffre, e la tendenza a indagare lo stato affettivo dell'altro solo in termini cognitivi ma incapaci di motivare un comportamento proattivo. Se la prima tentazione può esporlo alla *compassion fatigue*, la seconda può portarlo, poco per volta, al *burnout* (Fingley, 1995; Maslach, Leiter, 2016; Pugliesi, 1999; Stamm, 1999; Yip, 2006). Vengono impiegate, in questo livello, competenze metacognitive specifiche, come il *self-monitoring* che consente di raggiungere un buon grado di consapevolezza grazie a un dialogo interiore e a un atteggiamento problematizzante e critico (Marzano, 2011). L'educatore deve divenire consapevole delle sue assunzioni esplicitando le sue premesse teoriche, esperienziali (relative al passato), culturali e storiche, in modo da

riuscire a portare in luce eventuali pregiudizi o stereotipi che vi possano agire, influenzando il proprio lavoro e le proprie scelte (Krauss, 2005).

3) *Terzo livello-obiettivo*: è quello della scelta e dell'azione. Sulla base delle conoscenze maturate e della loro rielaborazione mediata dalla riflessione critica su di sé, il professionista dopo attenta negoziazione con la famiglia, definisce un progetto partecipato volto al cambiamento, secondo una intenzionalità educativa specifica (Taylor, White, 2001). Gli obiettivi, dal punto di vista emotivo, sono gestire e orientare in senso autoprotettivo e adattivo la capacità di riconoscimento, espressione e controllo delle emozioni proprie e altrui, da parte di uno o più soggetti interni al nucleo familiare in condizione di vulnerabilità; questo mediante una *alfabetizzazione emotiva* e la trasmissione, o il rinforzo, di competenze emotive nei soggetti (Van Manen, 2016, cfr. in particolare pp.45-46; O'Connor, 2003).

4) *Quarto livello-obiettivo*: è quello specificatamente dedicato al lavoro emotivo che l'educatore deve saper affrontare per consentire al processo di *self-regulating* di compiersi (Grandey, 2000; Hochschild, 2012). In questo momento l'educatore è chiamato a: conoscere le emozioni che sta provando e avere piena consapevolezza di quelle che può o non può esprimere nella relazione con la famiglia; conoscere e saper esprimere le emozioni che sono funzionali a raggiungere il suo obiettivo educativo di miglioramento della condizione di vulnerabilità dei suoi assistiti; infine, proteggersi mediante strategie di *self-care* dall'intensità delle esperienze emotive che può vivere nella relazione prolungata con l'altro.

Vengono impiegate strategie di tipo metacognitivo e intelligenza emotiva (autocontrollo, *role-taking* ecc.) dato che si esprime solidarietà con lo stato affettivo altrui mediante comportamenti progressivamente più complessi: dal mimetismo motorio (si imita l'altro mimando le sue stesse emozioni), fino all'attivazione di processi cognitivi e comportamentali complessi che implicano l'attivazione di meccanismi di assunzione di un ruolo, come nella recita di un personaggio (Larson, Yao, 2005).

Il processo di *self-regulating* si palesa solo nel momento in cui i quattro livelli divengono momenti di una ciclicità ricorsiva, per la quale l'educatore comprende che non può mai definire concluso il suo *iter* di conoscenza e comprensione della famiglia a lui affidata, di scelta consapevole della sua azione e di metariflessione e valutazione partecipata sugli esiti per sé e per l'altro delle decisioni assunte.

3.3. *Strategie didattiche per stimolare l'acquisizione di un corretto atteggiamento empatico mediante laboratori di riflessività critico-pratica*

Si propone, di seguito, un esempio di unità didattica a tipologia mista (lezione frontale e laboratori), funzionale all'incremento e rinforzo di competenze emotive e di riflessività pratica e critica. Nella proposta in oggetto si evidenziano le seguenti scelte didattiche: il docente viene pensato con un ruolo di mediatore dei processi di apprendimento e non come unico depositario della conoscenza (Iandolo, 2000); viene utilizzata l'autovalutazione in senso formativo (Blanch-Hartigan, 2011); vengono impiegate tecniche multimediali – introdotte anche nella lezione frontale (Pantanowitz *et al.*, 2012) – e di scrittura narrativa e descrittiva (Ignelzi, 2000); viene introdotto in più occasioni l'apprendimento collaborativo tra studenti (Dillenbourg, 1999; Iandolo, 2000;). L'unità didattica è pensata in cinque incontri, da realizzarsi in un *setting* d'aula, con sedie mobili e per gruppi di massimo 20 studenti:

Primo incontro: lezione frontale funzionale all'alfabetizzazione emotiva degli studenti. I contenuti trattati (anche mediante *slides* multimediali) sono: teoria della mente ed empatia, intelligenza emotiva, meccanismi fisiologici dell'*arousal*. Tempo: due ore.

Secondo incontro: laboratorio orientato ad aumentare la consapevolezza emotiva intrapersonale ed interpersonale degli studenti. Tempo: tre ore. Si propone agli studenti di utilizzare la scala validata IRI (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1983) dopo averla illustrata, ad uso autovalutativo così come suggerito da Moon (2004, cfr. in particolare p. 168). La scala IRI si compone di 28 *item* con scala Likert a cinque punti. Consente di individuare quattro dimensioni, due legate alla dimensione cognitiva dell'empatia e due a quella emotiva: tra le prime, il *perspective taking* è la capacità cognitiva di adottare il punto di vista altrui; la *fantasia* è la tendenza a immaginarsi in situazioni fittizie. Tra le seconde, l'*emphatic concern* è la reazione emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; il *personal distress* è il disagio sperimentato in risposta alla sofferenza dell'altro. Gli studenti dopo aver elaborato, sotto precisa guida da parte del *tutor* o del docente, i risultati personali, sono invitati a discuterne in piccoli gruppi e poi in plenaria.

Terzo incontro e quarto incontro: laboratorio multimediale, con la visione di un film ad alta intensità emotiva. È possibile utilizzare al posto di un film video registrazioni realizzate nei contesti professionali, in presa diretta e ottenuti grazie ai permessi necessari dai servizi educativi per le famiglie. Fondamentale che il materiale scelto per fungere da *trigger*

sia “sfidante” in relazione a ciò che gli studenti sanno già, ma sia anche in grado di sollecitare in loro un processo di significazione profonda rispetto a quanto sentono e vedono (Moon, 2004, cfr. in particolare p. 87). Vengono così stimulate tutte le dimensioni dell’intelligenza emotiva. Dopo la visione del film viene richiesto ai discenti di descrivere quanto visto e percepito in un breve scritto (circa due cartelle).

Dopo qualche giorno, un secondo laboratorio prevede l’autovalutazione da parte degli studenti dei propri scritti mediante l’utilizzo della scala di Hatton e Smith (debitamente introdotta e illustrata dal docente o tutor). La scala di Hatton e Smith (1995) prevede la possibilità di identificare quattro livelli di capacità riflessiva nella scrittura:

- 1) *descrittiva*: scrittura solo di descrizione, senza alcun commento personale;
- 2) *descrizione riflessiva*: viene esplorato solo il punto di vista dell’autore;
- 3) *descrizione dialogica*: vengono presi in considerazione punti di vista diversi, ma in modo ancora superficiale;
- 4) *riflessione critica*: emerge nella scrittura la consapevolezza che le azioni e gli eventi sono situati, spiegabili da prospettive diverse e influenzati da fattori sociali, culturali e storici.

Dopo l’autovalutazione, gli studenti sono stimolati a confrontarsi reciprocamente e in piccolo gruppo e poi nel complessivo della classe.

Quinto incontro: laboratorio multimediale, con la visione di una o più scene di un film che presenti/no una dinamica familiare alterata da atteggiamenti emotivamente non adattivi per sé o potenzialmente traumatici per altri membri della famiglia. Dopo la visione del film, in piccoli gruppi (composti da massimo quattro-cinque soggetti), ad ogni studente viene chiesto di interpretare il ruolo di uno dei personaggi della scena, avendo provato a dedurre, immaginare o sentire (entrando in empatia con lui) i presupposti che hanno condotto quel personaggio a quel comportamento. Il gruppo è stimolato a iniziare un dialogo nel quale ogni studente deve cercare di rivendicare la posizione del suo personaggio, esprimere il suo disagio o spiegare il suo comportamento agli altri, come se fosse lui stesso il personaggio. Alla fine, gli studenti sono invitati a scrivere due cartelle di descrizione e riflessione su quanto percepito e provato nell’interpretare e “difendere” il proprio personaggio. Questo laboratorio consente di stimolare la capacità empatica e introspettiva, sia nella dimensione cognitiva che emotiva, e la riflessività e l’analisi critica delle diverse situazioni e dei punti di vista altrui.

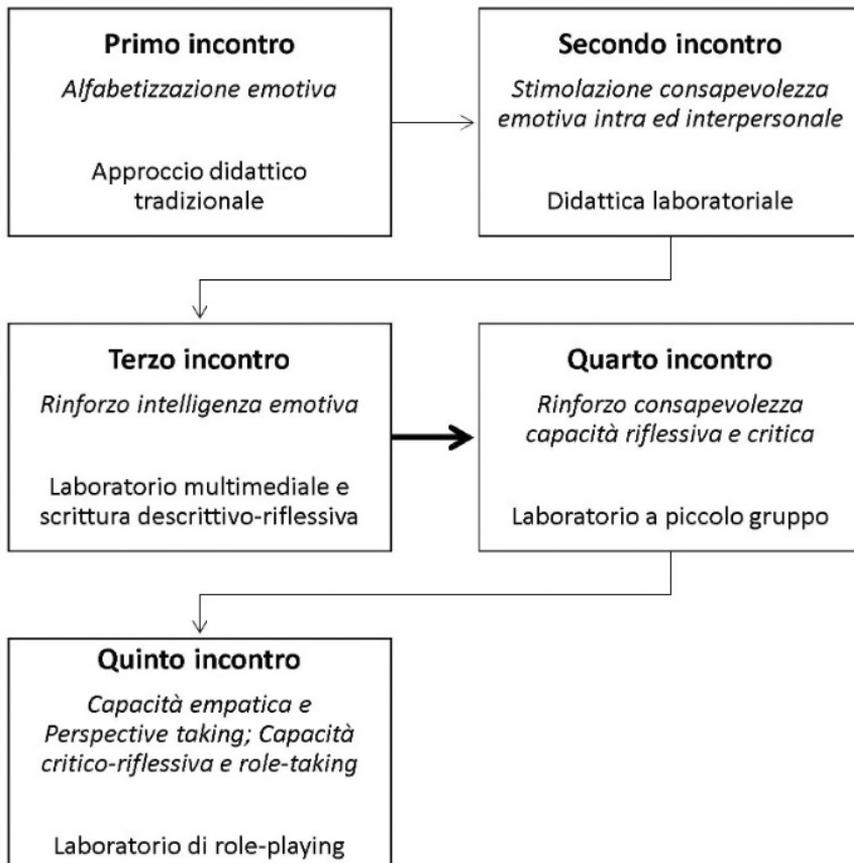


Fig. 4 – Diagramma di flusso della proposta didattica descritta nel testo

È possibile sollecitare la riflessività critica sul proprio mondo emotivo e su come questo possa influenzare o essere influenzato dalle esperienze sfidanti anche mediante l'utilizzo di *trigger* quali fotografie, poesie, romanzi, o partendo dalla storia personale del discente (esperienze particolarmente intense); il tutto all'interno di tecniche didattiche non convenzionali, quali il *role-playing* o il *case study* (Cunliffe, 2002, p. 52; Ignelzi, 2000). In Fig. 4, il diagramma di flusso della proposta didattica presentata.

3.4. *La valutazione della maturità riflessiva ed emotiva degli studenti*

Per la valutazione sommativa dei laboratori e della maturità riflessiva acquisita dagli studenti, oltre che ad una seconda somministrazione alla

fine dell'unità della scala IRI, è possibile utilizzare la scala proposta da Bain e collaboratori (1999) applicandola agli scritti prodotti dai discenti; la scala prevede cinque livelli di approfondimento riflessivo e critico dimostrabili da un autore nella propria scrittura:

- 1) *descrizione*: l'autore descrive o racconta ciò che ha visto con minime trasformazioni;
- 2) *approfondimento*: l'autore usa alcuni dati o fonti per comprendere quanto visto;
- 3) *relazione*: lo scrittore identifica alcuni aspetti rispetto a quanto visto che hanno un significato personale e che si connettono con la sua esperienza personale; dà quindi una spiegazione, se pur ancora superficiale, alle ragioni per le quali alcuni eventi sono accaduti, esplorando le relazioni tra la teoria e la pratica;
- 4) *ragionamento*: l'autore, in una appropriata relazione sui fatti, integra i dati con un alto livello di trasformazione e concettualizzazione in quanto cerca una comprensione approfondita del perché qualche cosa è avvenuto o non avvenuto, esplorando compiutamente le relazioni tra teoria e pratica;
- 5) *ricostruzione*: lo scrittore mostra un alto livello di capacità di astrazione per generalizzare o applicare le sue conoscenze; tratteggia conclusioni originali dalle sue riflessioni, generalizza dalle sue esperienze, estrae principi generali, formula una teoria personale o prende posizione su un fatto; infine, l'autore riesce nell'estrarre e interiorizzare il significato personale di quanto appreso dall'esperienza o pianifica un futuro approfondimento stimolato dalle sue riflessioni.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che nessuna relazione educativa e nessun atto comunicativo che in essa si palesi, nel lavoro con famiglie vulnerabili, possano prescindere da una capacità empatica e di introspezione emotiva, si è tentato di definire un *Syllabus* quale elemento di partenza per una discussione sulle pratiche didattiche e formative che caratterizzano i percorsi di apprendimento di educatori, siano essi in servizio o in formazione. Tale proposta, ancora *in nuce*, necessita di un ulteriore approfondimento teorico e, ancor di più, di implementazioni su scenari didattici concreti, per poterne valutare nel tempo l'efficacia e l'opportunità di impiego in aree e contesti educativi diversi, sanitari e sociali, così come in pratiche educative molteplici.

A partire dal lavoro concreto con le famiglie occorre capire, infatti, se un *Syllabus* didattico così delineato possa essere utile a formare e rafforzare le competenze di un educatore chiamato a una progettazione e a un intervento educativi tali da consentire una crescita reciproca, cognitiva ed emotiva, dei soggetti coinvolti: siano essi “educandi” o educatori.

Riferimenti bibliografici

- Alisic E., Krishna R.N., Groot A., Frederick J.W. (2015): Children’s Mental Health and Well-Being after Parental Intimate Partner Homicide: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(18), pp. 328-345.
- Bain J.D., Ballantyne R., Packer J., Mills C. (1999): Using Journal Writing to Enhance Student Teachers’ Reflectivity during Field Experience Placements. *Teachers and Teaching*, 1(5), pp. 51-73.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Beck U. (1992): From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment. *Theory, Culture and Society*, 1(9), pp. 97-123.
- Blanch-Hartigan D. (2011): Medical Students’ Self-Assessment of Performance: Results from Three Meta-Analyses. *Patient Education and Counseling*, n. 84, pp. 3-9.
- Bobbo N. (2015): *La fatica della cura*. Padova: Cleup.
- Cunliffe A.L. (2002): Reflexive Dialogical Practice in Management Learning. *Management learning*, 1(33), pp. 35-61.
- Daive L. (1997): Facilitating Reflection through Interactive Journal Writing in an Online Graduate Course: A Qualitative Study. *Journal of Distance Education*, 1(12), pp. 103-126.
- Davis M.H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(44), p. 113.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1972.
- Dyke M. (2009): An Enabling Framework for Reflexive Learning: Experiential Learning and Reflexivity in Contemporary Modernity. *International Journal of Lifelong Education*, 3(28), pp. 289-310.
- Edwards E.P., Eiden R.D., Leonard K.E. (2006): Behavior Problems in 18-to 36-Month-Old Children of Alcoholic Fathers: Secure Mother-Infant Attachment as a Protective Factor. *Development and Psychopathology*, 2(18), p. 395.
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1990): Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 2(14), pp. 131-149.

- Eth S., Pynoos R.S. (1994): Children who Witness the Homicide of a Parent. *Psychiatry*, 4(57), pp. 287-306.
- Fingley C.R. (ed.) (1995): *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who Treat Traumatized*. New York-London: Routledge.
- Freire P. (1985): *Le virtù dell'educatore*. Trad. it. Bologna: EDB, 2017.
- Gable S. (1998): School-Age and Adolescent Children's Perceptions of Family Functioning in Neglectful and Non-Neglectful Families. *Child Abuse and Neglect*, 9(22), pp. 859-867.
- Grandey A. A. (2000): Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(5), p. 95.
- Hardesty J.L., Campbell J.C., McFarlane J.M., Lewandowski L.A. (2008): How Children and their Caregivers Adjust after Intimate Partner Femicide. *Journal of Family Issues*, 1(29), pp. 100-124.
- Hatton N., Smith D. (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 1(11), pp. 33-49.
- Hauenstein E.J. (1990): The Experience of Distress in Parents of Chronically Ill Children: Potential or Likely Outcome? *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(19), pp. 356-364.
- Heidegger M. (1966): *Discourse on Thinking*. New York: Harper and Row.
- Higgins D.J., Bailey S.R., Pearce J.C. (2005): Factors Associated with Functioning Style and Coping Strategies of Families with a Child with an Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 2(9), pp. 125-137.
- Hochschild A.R. (2012): *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Hoppes K., Harris S.L. (1990): Perceptions of Child Attachment and Maternal Gratification in Mothers of Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(19), pp. 365-370.
- Ignelzi M. (2000): Meaning Making in the Learning and Teaching Process. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 82, pp. 5-14.
- Jarvis P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jones G. (1997): Disabling Children: Autism, the Effect on Families and Professionals. *Educational and Child Psychology*, n. 14, pp. 71-76.
- Kolb D.A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Krauss S.E. (2005): Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 4(10), pp. 758-770.
- Kuiper R.A., Pesut D.J. (2004): Promoting Cognitive and Metacognitive Reflective Reasoning Skills in Nursing Practice: Self-Regulated Learning Theory. *Journal of Advanced Nursing*, 4(45), pp. 381-391.
- Lisle A.M. (2010): *Reflexive Practice: Dialectic Encounter in Psychology And Education*. Bloomington (IN): Xlibris Corporation.

- Larson E.B., Yao X. (2005): Clinical Empathy as Emotional Labor in the Patient-Physician Relationship. *JAMA*, 9(293), pp. 1100-1106.
- Mari G. (2014): Educare le Emozioni. *Pedagogia e Vita*, n. 72.
- Marzano R. (2011): *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Maslach C., Leiter M.P. (2016): Understanding the Burnout Experience: Recent Research and its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 2(15), pp. 103-111.
- Mayo P. (2007): Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 6(26), pp. 525-544.
- Mezirow J. (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 74, pp. 5-12.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moon J.A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Abingdon (UK): Routledge.
- Muller R.T., Vascotto N.A., Konanur S., Rosenkranz S. (2013): Emotion Regulation and Psychopathology in a Sample of Maltreated Children. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1(6), pp. 25-40.
- O'Connor M.F. (2003): Making Meaning of Life Events: Theory, Evidence, and Research Directions for an Alternative Model. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 1(46), pp. 51-75.
- Pantanowitz L., Szymas J., Yagi Y., Wilbur D. (2012): Whole Slide Imaging for Educational Purposes. *Journal of Pathology Informatics*, n. 3, p. 46.
- Pears K.C., Fisher P.A. (2005): Emotion Understanding and Theory of Mind among Maltreated Children in Foster Care: Evidence of Deficits. *Development and Psychopathology*, 1(17), pp. 47-65.
- Pollak S.D., Cicchetti D., Klorman R., Brumaghim J.T. (1997): Cognitive Brain Event-Related Potentials and Emotion Processing in Maltreated Children. *Child Development*, 5(68), pp. 773-787.
- Pugliesi K. (1999): The Consequences of Emotional Labor: Effects on Work Stress, Job Satisfaction, and Well-Being. *Motivation and emotion*, 2(23), pp. 125-154.
- Ricoeur P. (1983): *Soi-même comme un autre*, Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Romans-Clarkson S.E., Clarkson J.E., Dittmer I.D., Flett R., Linsell C., Mullen P.E., Mullin B. (1986): Impact of a Handicapped Child on Mental Health of Parents. *British Medical Journal*, 6559(293), pp. 1395-1397.
- Schäfer G., Lecturer S. (2011): Family Functioning in Families with Alcohol and Other Drug Addiction. *Social Policy Journal of New Zealand*, n. 37, pp. 1-17.
- Schön D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.
- Singer T., Tusche A. (2014): *Understanding Others: Brain Mechanisms of Theory of Mind and Empathy*. In P.W. Glimcher, E. Fehr (eds.): *Neuroeconomics*,

- Decision Making and the Brain*. London: Elsevier-Academic Press, pp. 513-532.
- Stamm B.H. (ed.) (1999): *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and Issues for Clinicians, Researchers and Educators*. Baltimora (MD): Sidran Press.
- Steeves R.H., Parker B. (2007): Adult Perspectives on Growing Up Following Uxoricide. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(22), pp. 1270-1284.
- Steinhausen H.C. (1995): Children of Alcoholic Parents. A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3(4), pp. 143-152.
- Taylor C., White S. (2001): Knowledge, Truth and Reflexivity: The Problem of Judgement in Social Work. *Journal of Social Work*, 1(1), pp. 37-59.
- Van Manen M. (2016): *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London: Routledge.
- Wiik K.L., Loman M.M., Van Ryzin M.J., Armstrong J.M., Essex M.J., Pollak S.D., Gunnar M.R. (2011): Behavioral and Emotional Symptoms of Post-Institutionalized Children in Middle Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(52), pp. 56-63.
- Yip K.S. (2006): Self-Reflection in Reflective Practice: A Note of Caution. *British Journal of Social Work*, 5(36), pp. 777-788.