



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
Sede di Padova

Tesi di Laurea

Gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico:
una realist review della letteratura

Relatore: Lea Ferrari

Laureanda: Giorgia Finozzi

Matricola: 1145439

Anno accademico: 2021-2022

Indice

Introduzione	5
1. Gli interventi assistiti con gli animali	7
1.1 Caratteristiche generali degli interventi assistiti con gli animali.....	8
1.2 La storia degli interventi assistiti con gli animali.....	12
1.3 Riferimenti normativi e questioni etiche: la panoramica italiana.....	15
1.4 La relazione uomo-animale	19
1.5 Pianificazione e svolgimento degli interventi assistiti con gli animali	22
1.5.1 I progetti di terapia assistita con gli animali.....	23
1.5.2 I progetti di educazione assistita con gli animali	26
1.5.3 I progetti di attività assistita con gli animali	28
1.6 Conclusioni	30
2. Gli interventi assistiti con gli animali rivolti ai bambini.....	32
2.1 Il rapporto tra bambini e animali.....	32
2.1.1 come la compagnia dell'animale influenza lo sviluppo infantile	35
2.2 La proposta delle terapie assistite con gli animali per i bambini	38
2.3 Oltre alla terapia: gli interventi assistiti con gli animali con finalità educative	43
2.4 Conclusioni	46
3. Proporre gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico.....	47
3.1 La <i>realist review</i> : metodi e strategie	47
3.2 La domanda di ricerca e lo sviluppo delle ipotesi	50
3.3 Estrazione dei dati e verifica delle ipotesi.....	58
3.3.1. Le tipologie di animali coinvolti negli interventi	59
3.3.2 Fattori contestuali di svolgimento degli interventi.....	65
3.3.3 Gli effetti degli interventi assistiti con gli animali	69
3.3.4 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare il clima di classe	70
3.3.5 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare gli apprendimenti.....	71

3.3.6	Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare lo sviluppo socio-emotivo	74
3.3.7	Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare lo sviluppo motorio	75
3.3.8	Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare l'inclusione della classe	76
3.3.9	Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare le conoscenze scientifiche	79
3.4	Limiti della ricerca e prospettive future	80
3.5	Conclusioni	80
4.	Gli interventi assistiti con gli animali a scuola: raccomandazioni pratiche	83
4.1	Riflessioni conclusive	86
	Bibliografia	88
	Allegati	100
	Allegato 1: tabella scrematura articoli	100
	Allegato 2: studi inclusi nella ricerca	105
	Allegato 3: tabella riassuntiva dei risultati	107

Introduzione

Sempre più frequentemente gli animali domestici vengono introdotti in attività strutturate con valenza ludico-ricreativa, educativa o terapeutica (Cirulli, 2013). Con il termine interventi assistiti con animali si indicano molteplici attività che si basano sul coinvolgimento della figura dell'animale per apportare un cambiamento positivo e significativo sugli individui, a partire da bisogni e obiettivi specifici (Ministero della salute, 2015). Negli ultimi vent'anni, la concezione di tali interventi è mutata positivamente grazie ad una maggiore reperibilità di evidenze scientifiche a supporto dei benefici che derivano dalla relazione tra uomo e animali e alla definizione di normative e di Linee guida per la regolamentazione delle attività basate su di essa (Ministero della salute, 2015). La diffusione di metodologie standardizzate adeguate e riconosciute da enti sanitari ha reso possibile la diffusione degli interventi assistiti con gli animali anche all'interno di scuole di diverso grado (Cirulli, 2013). Le istituzioni scolastiche collaborano e comunicano con gli enti del territorio specializzati in interventi assistiti con gli animali per attuare percorsi adeguati alle loro esigenze, nella piena attuazione della loro autonomia, regolata attraverso il Decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 1999.

A partire da questo contesto ho progettato e condotto il mio approfondimento di tesi, rivolto in particolar modo al personale scolastico. La narrazione si articola a partire da un inquadramento generale di carattere storico, etico e normativo circa gli interventi assistiti con gli animali; successivamente vengono approfondite le caratteristiche della relazione tra uomo e animale, esponendo anche le peculiarità del periodo infantile. Da questa premessa teorica è stato elaborato uno studio di revisione della letteratura attraverso la metodologia della *realist review*. Seguendo le indicazioni operative di Pawson (2002), la ricerca ha permesso di individuare quali elementi degli interventi assistiti con gli animali condotti nel contesto scolastico permettono di affermare il loro impatto positivo. La ricerca si è articolata attraverso la generazione e la successiva verifica di alcune ipotesi, con lo scopo di indagare l'efficacia di alcuni fattori caratteristici che possono variare negli interventi come, per esempio, il tipo di animale coinvolto, le modalità di attuazione oppure gli effetti desiderati.

In conclusione, sono state proposte alcune raccomandazioni pratiche rivolte in particolar modo agli insegnanti e al personale scolastico, con lo scopo di suggerire come rendere la proposta degli interventi assistiti con gli animali a scuola un'esperienza positiva che vale la pena di includere nell'offerta formativa.

1. Gli interventi assistiti con gli animali

Il rapporto tra uomo e animale ha origini antiche e da sempre risulta contraddittorio, in quanto basato sia su fini utilitaristici, che affettivi. Nelle tribù nomadi aborigene, esemplari della specie dei canidi venivano tenuti come animali da compagnia, ma anche utilizzati per cacciare o per fare la guardia (Cirulli & Borgi, 2018). Quando l'uomo si è stanziato, diventando sedentario, ha iniziato anche ad addomesticare alcune specie animali, prima tra tutte, il lupo (Zeuner, 1963). Levinson sostiene che una possibile valida motivazione dell'addomesticamento degli animali da parte dell'uomo, "è quella della compagnia" (Levinson, 1969, p. 37), sottolineando la funzione sociale della relazione, oltre a quella utilitaristica.

Viene descritta con il termine "biofilia" (Wilson, 1984) la tendenza dell'essere umano ad interessarsi all'ambiente naturale che lo circonda e ai suoi fenomeni (Cirulli & Borgi, 2018), motivando la necessità dell'uomo di interagire con specie diverse. Persiste, anche ai giorni nostri, l'abitudine di condividere il luogo in cui si vive con gli animali, instaurando con loro un rapporto definito "eterogeneo" da Cirulli (2013, p. 27), in quanto, specifica l'autrice, "connesso con dinamiche legate all'istinto parentale" che accomunano sia gli esseri umani che le specie animali. Negli ultimi anni, abbiamo assistito all'ausilio della relazione uomo-animale, nel trattamento di disturbi dell'umore o del comportamento. Questo approccio terapeutico, inizialmente, fu definito da Levinson come *pet therapy* (Cirulli, 2013).

La crescente valenza scientifica attribuita ai benefici scaturiti dalla relazione con l'animale dimostra l'effettivo miglioramento di aspetti legati al benessere di diverse categorie di soggetti. Aumentano di conseguenza nel territorio le realtà in cui si introducono soggetti animali, selezionati e adeguatamente educati, con lo scopo di aumentare il benessere delle persone, anche in situazioni delicate o di disagio (Cirulli & Borgi, 2018).

Il primo capitolo vuole essere un'introduzione generale a questa recente modalità terapeutica, educativa e ricreativa, con lo scopo di offrire una panoramica su diverse tematiche, per offrire il quadro teorico su cui l'attività di *realist review*, narrata

successivamente, si basa. Verranno accennate le principali vicende storiche che ci permettono, al giorno d'oggi, di parlare di interventi assistiti con gli animali. Successivamente, verranno riferite le normative introdotte in Italia, con lo scopo di rendere queste attività uniformi e riconosciute a livello nazionale. Infine, saranno descritti i principali meccanismi alla base della relazione uomo-animale, fondamentali per comprendere le cause del benessere che ne deriva.

1.1 Caratteristiche generali degli interventi assistiti con gli animali

Gli interventi assistiti con gli animali (IAA) sono progetti il cui principale scopo è quello di promuovere o migliorare la salute e il benessere fisico, psichico e sociale delle persone, attraverso l'interazione positiva con alcune specie di animali domestici (Ministero della Salute, 2015). Gli interventi si basano sul beneficio fisico e psicologico derivante dalla "strutturazione metodologica della relazione uomo-animale" (Cirulli, 2013, p. 11), che assume valore terapeutico e educativo. In passato, questi interventi erano conosciuti con il nome di *pet therapy*, termine introdotto dallo psichiatra infantile Levinson, nonché il primo a formulare una vera e propria teoria sull'uso degli animali da compagnia con fini terapeutici (Colombo & Prato-Previde, 2019). Durante una consueta seduta di psicoterapia, un bambino con una grave forma di autismo, ha casualmente incontrato Jingles, il cane di Levinson. Lo psicoterapeuta ha notato che il bambino non era intimorito dall'avvicinamento del cane, il quale ha subito iniziato a leccarlo; al contrario, si è mostrato incuriosito dall'animale, iniziando ad interagire con lui accarezzandolo. Lo psicoterapeuta dapprima ha osservato l'interazione mantenendo la distanza e, in un secondo momento, è riuscito inaspettatamente ad interagire in modo significativo con il bambino, cosa che nelle precedenti sedute non era accaduto. Il bambino, al momento di tornare a casa, ha chiesto addirittura di poter giocare nuovamente con il cane in futuro (Levinson, 1962). Questa esperienza è stata narrata da Levinson stesso nell'articolo "The dog as a 'co-therapist'" (1962) pubblicato nella rivista *Mental Hygiene*. Da quel momento, Levinson ha inserito la presenza di animali da compagnia durante le sue sedute di psicoterapia con bambini e adolescenti, documentando le evidenze (Colombo & Prato-Previde, 2019). Con le pubblicazioni "Pet-Oriented Child Psychotherapy" (1969) e "Pets and Human Development" (1972), è

diventato a tutti gli effetti il padre della *pet therapy*. Egli riteneva che fosse una modalità del tutto innovativa per il suo lavoro come terapeuta; infatti, al contrario degli oggetti inanimati come giochi e pastelli che solitamente proponeva ai bambini, gli animali permettevano un'interazione psicodinamica complessa, favorendo anche l'avvicinamento tra terapeuta e bambino (Cirulli, 2013). La teoria di Levinson è stata criticata da alcuni specialisti del settore, ma al contempo anche applicata e approfondita da altri. Al giorno d'oggi, dopo numerosi e approfonditi studi scientifici a prova dell'efficacia del valore terapeutico e educativo dell'interazione tra uomo e animale, il termine *pet therapy* risulta obsoleto e troppo generale. È stato sostituito, a livello internazionale, con il termine interventi assistiti con gli animali (IAA). Tali interventi, riconosciuti in Italia come cura ufficiale dal D.P.C.M. del 28 febbraio 2003, sono stati regolamentati nel 2015, mediante l'approvazione e la pubblicazione delle Linee Guida Nazionali per gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA) da parte della Conferenza permanente per i rapporti tra lo stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano. Tale documento ha lo scopo di garantire standard operativi e la corretta conduzione degli interventi che prevedono l'ausilio di animali domestici nel territorio nazionale e di individuare le figure professionali necessarie per sviluppare e realizzare questo tipo di progetti, oltre ad esplicitare le loro modalità di formazione (Ministero della Salute, 2015).

Gli interventi assistiti con gli animali hanno valenza di carattere terapeutico, riabilitativo, educativo e ludico-ricreativo. Vengono classificati in: terapie assistite con gli animali (TAA), educazione assistita con gli animali (EAA) e attività assistite con gli animali (AAA) (Art. 1 Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano del 25 marzo 2015). Nel dettaglio:

- la terapia assistita con gli animali è un “intervento a valenza terapeutica, finalizzato alla cura di disturbi della sfera fisica, neuro e psicomotoria, cognitiva, emotiva e relazionale, rivolto a soggetti con patologie fisiche, psichiche, sensoriali o plurime, di qualunque origine. L'intervento è personalizzato sul paziente e richiede apposita prescrizione medica" (Ministero della Salute, 2015, p.18);

- L'educazione assistita con gli animali è un “intervento di tipo educativo che ha il fine di promuovere, attivare e sostenere le risorse e le potenzialità di crescita e progettualità individuale, di relazione e inserimento sociale delle persone in difficoltà. L'intervento, che può essere anche progettato per i gruppi, promuove il benessere delle persone nei propri ambienti di vita, in particolare all'interno delle istituzioni in cui l'individuo deve introdurre capacità di adattamento. Tra gli obiettivi, vi è quello di contribuire a migliorare la qualità di vita della persona e a rinforzare l'autostima del soggetto coinvolto” (Ministero della Salute, 2015, p.18);

- L'attività assistita con gli animali è un “intervento con finalità di tipo ludico-ricreativo e di socializzazione attraverso il quale si promuove il miglioramento della qualità della vita e la corretta interazione uomo-animale” (Ministero della Salute, 2015, p.19).

L'accordo, inoltre, prevede che ogni tipologia di intervento sia presa in carico da un'*équipe* multidisciplinare, composta da figure sanitarie, pedagogiche e tecniche, con lo scopo di garantire la professionalità, la responsabilità e le competenze adeguate (Cirulli, 2013). A seconda della situazione specifica in cui l'animale con il suo coadiutore (persona che conduce l'animale durante gli interventi) deve intervenire, vengono seguiti protocolli dettagliati e specifici che prevedono, secondo le Linee guida, la presa in carico del paziente/utente, la stesura di un progetto, la definizione degli obiettivi e infine la verifica periodica dei risultati raggiunti (Ministero della Salute, 2015).

Molteplici sono i contesti in cui operano gli specialisti del settore e diverse sono le specie animali coinvolte in questa tipologia di attività. Gli interventi assistiti con gli animali si possono svolgere sia in centri specializzati, sia in strutture pubbliche o private in possesso dei requisiti strutturali e gestionali specifici per il tipo di intervento da erogare (Ministero della Salute, 2015). I centri specializzati, secondo le Linee guida, si distinguono in base alla presenza o alla non presenza di animali residenziali e devono essere in possesso di specifici requisiti strutturali e gestionali. Numerose sono le strutture non specializzate, ma che comunque possono ospitare lo svolgimento di interventi assistiti con gli animali dopo aver ottenuto un nulla osta rilasciato dalle

Autorità sanitarie territoriali competenti, che attestino il possesso dei criteri specifici indicati nelle Linee guida. Nel medesimo documento vengono elencate le strutture in questione, le quali possono essere di tipo sanitario (ospedali, poliambulatori, studi professionali, ecc.), sociale e sociosanitario residenziale (case di riposo, istituti di accoglienza per minori, case-famiglia, istituti di pena, ecc.), educativo (istituti scolastici, centri educativi, ecc.), oppure ricreativo (maneggi, aziende agricole, fattorie didattiche, ecc.). Talvolta, le attività possono essere svolte presso il domicilio dell'utente (Ministero della Salute, 2015).

Con il tempo sono aumentate sensibilmente le ricerche scientifiche che concordano nel definire che molteplici sono i benefici, sia a livello psicologico che fisiologico, derivanti dall'interazione uomo-animale con finalità terapeutica (Cirulli, 2013). Le ricerche dimostrano effetti psicosociali e psicofisiologici positivi degli interventi assistiti con gli animali in persone di età diverse, con o senza patologie fisiche o mentali, “nelle seguenti aree: interazioni sociali; tono dell'umore; parametri correlati allo stress quali cortisolemia, frequenza cardiaca e pressione sanguigna; paura e ansia; salute mentale e fisica” (Colombo & Prato-Previde, 2019, p. 33). Più limitate, ma comunque significative, sono le evidenze che provano che le interazioni con gli animali causano un miglioramento delle capacità di apprendimento, del livello di fiducia e di empatia, oltre ad una riduzione dei comportamenti aggressivi (Colombo & Prato-Previde, 2019, p. 33).

Negli ultimi anni la progettazione e la realizzazione degli interventi assistiti con gli animali hanno coinvolto anche le strutture scolastiche, attraverso la proposta di esperienze in collaborazione con esperti del settore, con il fine sia di approfondire la conoscenza del mondo degli animali e di promuovere una corretta interazione con essi, ma anche di raggiungere obiettivi mirati, a seconda delle esigenze della realtà scolastica. Le finalità educative di questa tipologia di progetti variano a seconda dei destinatari e del contesto; prevedono il coinvolgimento di figure professionali dell'ambito educativo e pedagogico come educatori, educatori scolastici e pedagogisti, oltre al personale scolastico (Cirulli, 2013).

1.2 La storia degli interventi assistiti con gli animali

Il rapporto uomo-animale ha origini culturali e antropologiche molto antiche e si è evoluto nel corso del tempo. La natura di tale rapporto si è dimostrata essere sia utilitaristica, legata dunque alla sfera delle attività quotidiane come, per esempio, la caccia o la guardia, che spirituale, in riferimento al collegamento della figura animale con aspetti mitologici, religiosi ed artistici (Colombo & Prato-Previde, 2019).

Lo zooantropologo Serpell ha raccolto ed esposto nel suo articolo “Animal-assisted interventions in historical perspective” (2015) l’evoluzione della considerazione dell’animale da parte dell’uomo, dalle prime concezioni animiste, fino agli studi scientifici più recenti (Colombo & Prato-Previde, 2019). Fin dall’antichità è insita nell’essere umano l’idea che gli animali influenzino in modo positivo la salute fisica e mentale e che contribuiscano in diversi modi al suo benessere. Le prime società umane nomadi si basavano sulle attività di caccia e raccolta per sopravvivere ed erano profondamente influenzate da credenze spirituali legate all’animismo e allo sciamanesimo (Cirulli, 2013). Gli uomini ritenevano che piante e animali fossero dotati di uno spirito proprio, e avessero il potere di agire in modo positivo o negativo sulla salute dell’uomo, a seconda di come esso li trattasse (Colombo & Prato-Previde, 2019). Era dunque usanza effettuare dei riti per placare le anime degli animali uccisi dall’uomo, affinché esse non si vendicassero colpendo con malattie o disgrazie (Serpell, 2015).

Durante il periodo classico, si credeva che gli animali avessero dei poteri curativi e dunque gli uomini li veneravano attraverso riti che avevano lo scopo di ottenere in cambio guarigioni miracolose. In Egitto, per esempio, la dea Bast, raffigurata con sembianze di una gatta, veniva venerata poiché ritenuta protettrice della fertilità (Colombo & Prato-Previde, 2019). Serpell (2015), ricorda che in Grecia, Asklepios, figlio di Apollo, veniva considerato come dio della medicina e raffigurato insieme ad un serpente, simbolo di rinascita, e un cane. Nel tempio a lui dedicato, i cani erano considerati sacri e prendevano parte ai riti curativi, durante i quali, come riportano alcune tavole riportate alla luce proprio in quel sito, curavano i malati (Serpell, 2015).

Persiste anche in Europa, nei primi secoli del cristianesimo, il ricorso a pratiche sciamaniche, con lo scopo di ottenere protezione e cura da figure mistiche legate al mondo animale. Con l'istituzione della Santa Inquisizione, queste figure venivano identificate con il demonio e i culti legati ad esse, repressi (Colombo & Prato-Previde, 2019). Anche all'inizio del periodo del Medioevo gli animali erano spesso associati a fenomeni soprannaturali e visti come una minaccia capace di causare disgrazie e malefici. Dobbiamo alla corrente empirista, il diffondersi della consapevolezza del fatto che uomo e animale non sono poi così diversi, poichè condividono capacità emotive ed empatiche (Colombo & Prato-Previde, 2019). Si diffonde dunque durante il Settecento, una considerazione più positiva del rapporto tra uomo e animale: addirittura quest'ultimo, gradualmente, assume una connotazione affettiva (Cirulli, 2013). Il filosofo e medico inglese, Locke, in "Some Thoughts Concerning Education" (1693) sosteneva che i bambini potevano sviluppare responsabilità e sensibilità proprio grazie alle azioni di cura rivolte verso piccoli animali (Colombo & Prato-Previde, 2019). Consigliava anche la lettura delle favole di Fedro, nelle quali gli insegnamenti morali erano veicolati proprio attraverso gli animali protagonisti delle narrazioni (Locke, 1693). In questo periodo, piccoli animali domestici iniziano ad essere affiancati a persone con disagio mentale, sia a scopo puramente di piacere e di compagnia, sia per favorire lo sviluppo, attraverso le mansioni di cura, di autocontrollo e la generazione di sentimenti positivi (Cirulli, 2013). Tra il XIX e il XX secolo, in strutture come gli ospedali psichiatrici e i manicomi, veniva riconosciuto il ruolo terapeutico degli animali, con i quali venivano effettuate terapie nei confronti di pazienti disabili, con disturbi epilettici e neurologici, ma anche in caso di disturbi psicologici causati da traumi, come per esempio nel caso dei reduci di guerra (Colombo & Prato-Previde, 2019).

Con l'avvento della medicina scientifica, basata su risultati rigorosi e misurabili, nel corso del XX secolo, si è verificata un'inversione di rotta, che ha portato a considerare con maggiore scetticismo gli interventi con gli animali in ambito medico (Colombo & Prato-Previde, 2019). Negli stessi anni, si diffonde il pensiero di Sigmund Freud, neurologo e psichiatra austriaco, fondatore della psicoanalisi. Egli, sosteneva che bambini e animali erano simili, poiché governati da istinti e impulsi che consentono di

rispondere a funzioni biologiche di base (Serpell, 2015). Durante la crescita, al bambino viene insegnato a reprimere queste pulsioni, essenzialmente fisiologiche. Tuttavia, un'eccessiva repressione degli istinti, porta l'individuo a non trovare strategie adeguate a farli emergere, rischiando che essi diano origine a nevrosi (Serpell, 2015). Freud, nel volume "L'interpretazione dei sogni" (1899), sosteneva che le immagini animali manifeste nei sogni dei suoi pazienti, fossero rappresentazioni metaforiche di pulsioni e sentimenti non accettabili.

Meno di cento anni dopo, lo psicoterapeuta americano Boris Levinson, sosteneva invece la necessità dell'uomo di mantenere la connessione con la propria natura animale inconscia, vivendo in modo positivo la relazione con gli animali domestici (Colombo & Prato-Previde, 2019). Egli è stato il primo ad elaborare una teoria sulla valenza degli animali a scopo terapeutico, definendola per la prima volta con il termine "*pet therapy*". Il suo articolo "The dog as a 'co-therapist'" del 1962 contiene la narrazione dell'esperienza diretta dell'autore dell'ausilio del suo cane durante il trattamento psicoterapeutico di un bambino con autismo (Colombo & Prato-Previde, 2019). L'animale ha facilitato l'instaurarsi di un rapporto tra terapeuta e paziente e favorito il benessere emotivo di quest'ultimo. Le teorie di Levinson si basano proprio sul valore che il rapporto con gli animali ha avuto durante l'evoluzione umana, fino a diventare parte integrante del nostro benessere psicologico (Levinson, 1969).

Negli anni successivi alle esperienze di Levinson la *pet therapy* si è diffusa nuovamente all'interno degli ospedali psichiatrici, iniziando ad essere considerata anche per il trattamento delle persone adulte. Gli animali venivano introdotti all'interno delle carceri, per favorire il percorso di riabilitazione dei detenuti, riscontrando un abbassamento del numero di episodi di violenza e del numero di casi di suicidio (Colombo & Prato-Previde, 2019). La comunità scientifica si divideva tra coloro che risultavano poco convinti nei confronti di questa modalità di terapia a causa della mancanza di studi scientifici capaci di testarne l'efficacia, e coloro che si sono cimentati in ricerche proprio per sopperire a questa mancanza. Ne sono un evidente esempio, gli studi clinici effettuati da Friedmann, impegnata dal 1977 a dimostrare, attraverso l'applicazione rigorosa del metodo scientifico e l'analisi di dati quantitativi rispetto a

variabili fisiologiche, la correlazione positiva tra il rapporto uomo-animale e il benessere fisico (Friedmann, 1980). Gli studi sono proseguiti nel tempo e hanno contribuito alla comprensione sempre maggiore dei meccanismi alla base del beneficio che reca il rapporto con l'animale. Tuttavia, non si può ancora affermare che le ricerche siano sufficienti; anche al giorno d'oggi, si può constatare la mancanza di una teoria totalmente accettata sull'effettivo potenziale delle terapie con gli animali (Cirulli, 2013).

Notevoli passi avanti si sono verificati dal punto di vista normativo, per riconoscere le attività di *pet therapy* e supportare coloro che se ne occupano. Nel 1990 viene fondata l'IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations), un'associazione globale impegnata nella promozione dell'interazione uomo-animale. Con il passare degli anni, è cambiata anche la terminologia di riferimento: il termine *pet therapy* non si è più dimostrato adatto a rappresentare la grande varietà di attività svolte con gli animali. Vengono quindi introdotte e riconosciute a livello internazionale le terminologie in uso ancora oggi, riportate anche nelle Linee guida italiane. Il crescente coinvolgimento degli utenti ha reso necessaria la regolamentazione a livello nazionale degli interventi assistiti con gli animali, in modo tale da tutelare i destinatari, gli operatori, ma anche gli animali (Cirulli, 2013). Parallelamente, il valore terapeutico della relazione con l'animale, ha ricevuto un'attenzione sempre maggiore da parte della comunità scientifica, impegnata in rigorosi studi alla ricerca delle evidenze alla base dell'influenza positiva degli interventi assistiti con gli animali (Collacchi, Borgi, Francia & Cirulli, 2019). Studi scientifici a dimostrazione degli effetti psicosociali, psicofisiologici e fisici, continuano tuttora, con l'obiettivo di indagare in modo dettagliato quali sono le modalità migliori di intervento a seconda dell'utenza e dell'animale (Cirulli, 2013).

1.3 Riferimenti normativi e questioni etiche: la panoramica italiana

In Italia, il valore terapeutico della *pet therapy* viene riconosciuto dal DPCM del 28 febbraio del 2003, documento che dispone sul benessere degli animali e sul loro coinvolgimento in attività di *pet therapy*. Successivamente, il Ministero della Salute ha istituito nel giugno del 2009, il "Centro di Referenza Nazionale per gli interventi assistiti con gli animali e *Pet Therapy*" (CRNIAA), attivo ancora oggi, con lo scopo di:

- promuovere la ricerca per rendere standard i protocolli operativi per il controllo sanitario e il comportamento degli animali coinvolti negli interventi assistiti con gli animali;
- migliorare le conoscenze sull'applicabilità degli interventi a seconda dell'utente;
- organizzare e gestire i percorsi formativi;
- raccogliere e diffondere i dati alla comunità scientifica internazionale.

Il Centro di Referenza Nazionale costituisce un riferimento a livello nazionale per coloro che si occupano di interventi assistiti con gli animali e ha permesso la costruzione di una rete che collega tutte le realtà che si occupano di questi interventi (Cirulli, 2013). Grazie alla collaborazione tra CRNIAA e l'Istituto Superiore di Sanità (ISS), nel 2015 vengono redatte le "Linee Guida Nazionali per gli Interventi Assistiti con gli Animali". Il documento ha lo scopo di riconoscere la validità scientifica degli interventi assistiti con gli animali e di garantire protocolli operativi standard a livello nazionale per l'applicazione degli interventi (Cirulli & Borgi, 2018). Nel documento si sottolinea la necessità di svolgere gli interventi nel pieno rispetto della normativa vigente, garantendo la tutela dell'utente, ma anche il benessere dell'animale. Oltre a definire la natura degli interventi e a classificarli nelle diverse tipologie, come precedentemente illustrato, sulle Linee guida viene dichiarata imprescindibile la presenza di un'*équipe* multidisciplinare debitamente formata. Deve essere garantita la presenza di figure professionali appartenenti a diversi, ma precisi, ambiti di competenza, a seconda della tipologia di intervento in questione.

Tutti gli interventi assistiti con gli animali richiedono la presenza nell'*équipe* di:

- un coadiutore dell'animale conduce e gestisce l'animale durante le sedute, tenendo monitorato il suo stato del benessere e collabora con il medico veterinario nel caso di insorgenza di disturbi del comportamento o di sintomi di malattia;

- un medico veterinario esperto in interventi assistiti con gli animali, responsabile della scelta dell'animale e del suo coadiutore, dopo un'attenta valutazione dei requisiti.

Nell'ambito delle terapie assistite con gli animali e dell'educazione assistita con gli animali, secondo le Linee guida (Ministero della Salute, 2015) sono necessarie all'interno dell'*équipe* le seguenti figure:

- il responsabile di progetto, incaricato di coordinare l'intera *équipe* durante la definizione degli obiettivi e dei metodi da impiegare, e durante la valutazione degli esiti. Nelle terapie assistite con gli animali, questo ruolo è ricoperto da un medico specialista, o uno psicologo psicoterapeuta, mentre nell'educazione assistita con gli animali è un pedagogo, un educatore, uno psicologo o uno psicoterapeuta;
- il referente del paziente o dell'utente, a seconda del caso, responsabile della presa in carico della persona durante gli incontri.

Per quanto riguarda le attività assistite con gli animali, è il responsabile di attività ad organizzare a livello tecnico le attività e a coordinare l'*équipe* durante la definizione degli obiettivi su cui lavorare. (Ministero della Salute, 2015). Inoltre, è importante anche il lavoro dell'educatore dell'animale, non inserito nell'*équipe*, ma comunque responsabile dell'addestramento, dell'educazione e del benessere degli animali impiegati in questi progetti (Cirulli, 2013).

Le specie scelte per queste attività sono quelle domestiche, come cane, gatto, cavallo, asino e coniglio, privilegiate perché dotate di caratteristiche che favoriscono la relazione, la comunicazione e la convivenza con la specie umana (Ministero della Salute, 2015). Bisogna considerare che non tutti gli animali vengono valutati come idonei per lo svolgimento degli interventi assistiti con gli animali. Infatti, prima di procedere con l'educazione e l'addestramento del soggetto animale, viene svolta una valutazione comportamentale da parte di un personale esperto in comportamento. Secondo le Linee guida (Ministero della Salute, 2015), gli animali devono essere rivalutati al termine di ogni intervento, per individuare un eventuale eccessivo stato di stress, che potrebbe compromettere sia il benessere dell'animale sia l'efficacia delle attività.

Molto complessa appare la questione etica che si interroga sul benessere degli animali coinvolti in attività con lo scopo di conseguire finalità utili all'essere umano. L'animale è un essere vivente, pertanto bisogna ricordare che non può essere comandato durante gli interventi. Va inoltre riconosciuto il loro “*status* di essere senziente” (Cirulli, 2013) in quanto possono sentire, percepire e hanno una personale sensibilità. Fondamentale e imprescindibile è il loro rispetto, che va oltre la sfera fisica e fisiologica, e rientra in una vera e propria dimensione morale, come sancito nel Trattato di Lisbona (2009).

Nel volume “Interventi Assistiti con Animali” (2019) a cura di Scarcella, Vitali e Brescianini, si sottolinea la necessità di “definire il costo etico” dell'impiego degli animali, inteso come quota di responsabilità umana che è connessa all'impiego stesso che si fa dell'animale, in rapporto al rispetto che gli dovrebbe essere dovuto e al valore che dovrebbe essere riconosciuto alla sua vita” (Fossati, 2019, p.184). Dal momento che gli animali da compagnia coinvolti in interventi a scopo terapeutico, assistenziale, o educativo, svolgono una funzione utile per l'essere umano, che comporta ad essi un carico di lavoro, è doveroso riflettere sulla possibilità che queste attività siano una forma di sfruttamento nei loro confronti (Fossati, 2019). Per scongiurare malintesi e fraintendimenti, la scelta del giusto lessico ha un valore significativo. Nel mondo degli interventi assistiti con gli animali, il termine sfruttamento non viene mai utilizzato. Spesso viene usata l'espressione “lavorare con”, valorizzando, oltre alla relazione, la collaborazione tra uomo e animale, che richiede sia responsabilità che tutela. L'interazione tra essere umano e animale che ne deriva, è considerata una fonte di benessere per quest'ultimo in quanto soddisfa specifici bisogni psicologici, a patto che siano rispettate le sue esigenze fisiologiche ed etologiche (Cirulli & Borgi, 2018). Il significato del termine sfruttamento, nel dizionario della lingua italiana, indica un'azione in cui si trae profitto da qualcosa o qualcuno, senza scrupolo (dizionario Garzanti lingua italiana). Nel momento in cui viene garantito il benessere e una vita dignitosa agli animali con cui i professionisti del settore collaborano nell'ambito degli interventi assistiti con gli animali, non si può dunque pensare che l'animale venga sfruttato, nel senso dispregiativo del termine.

Le Linee guida (Ministero della Salute, 2015) indicano come tutelare gli animali impiegati, sottolineando la necessità di monitorare continuamente lo stato di benessere degli individui, registrando eventuali cambiamenti fisici o comportamentali. Inoltre, si richiede la redazione di una scheda che registri le generalità degli interventi svolti dal singolo animale. È compito del medico veterinario quello di monitorare lo stato di salute fisica e psicofisica dell'animale, regolare la frequenza delle attività e, se necessario, interromperle (Ministero della Salute, 2015). Nel momento in cui si lavora con un animale, ci si relaziona con un altro essere vivente, al quale si garantisce rispetto e una vita di qualità, anche al termine dell'impiego negli interventi assistiti con animali. Fossati (2019), sostiene che responsabilità, sensibilità e consapevolezza sono prerogative imprescindibili, per i professionisti in questo settore.

1.4 La relazione uomo-animale

L'elemento ricorrente che accomuna tutti gli interventi assistiti con gli animali è la relazione tra l'uomo e l'animale da compagnia. Per essere definita tale, una relazione, deve soddisfare i criteri bio-psicologici fondamentali per permettere l'instaurarsi di rapporti affettivi tra individui (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2013). Gli autori Julius, Beetz, Kotrschal, Turnern e Uvnäs-Moberg (2013) affermano che nella relazione uomo-animale sono coinvolti meccanismi di tipo "comportamentale, psicologico e neuronale" condivisi sia dalla specie umana che da quella animale. Le motivazioni alla base dell'empatia che concorre tra l'essere umano e le specie da lui addomesticate, risiedono in un *continuum darwiniano*, dunque dalla discendenza da progenitori comuni, che dimostra la condivisione di un "modello sociale di base" tra i vertebrati (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2013 pp. 13-15).

L'interesse dell'essere umano ad instaurare relazioni con animali di specie diverse, secondo il biologo statunitense Wilson, risiede nell'ipotesi della biofilia, che spiega la tendenza dell'essere umano ad essere curioso e a provare interesse nei confronti di tutti i fenomeni naturali da cui è circondato (Wilson, 1984). Questo concetto comprende anche la tendenza degli umani ad essere socievoli con gli animali (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2013). Il modello della relazione che si va ad instaurare tra essere umano e soggetto animale, può essere paragonato al legame di

attaccamento tra i bambini e i loro *caregiver*, teorizzato da Bowlby (1969). In entrambe le tipologie di rapporto, infatti, si manifestano tratti comuni, come la dipendenza, la ricerca di prossimità, il senso di cura e di affetto (Topal, 2005). La maggior parte degli animali da compagnia possiede caratteristiche somatiche e sociali molto simili a quelle dei neonati come, per esempio, il bisogno di cura, la dipendenza e la ricerca di contatto fisico (Ballarini, 1995). Questa somiglianza, afferma Serpell, induce l'uomo ad un'"adozione interspecifica", cioè a prestare assistenza e cure tipiche della figura parentale, anche ad individui neonati di specie diverse (Serpell 1988, p. 52).

Cirulli e Borgi (2018) affermano che la convivenza tra uomo e animale ha reso possibile l'evoluzione di abilità sociocomunicative e cognitive nelle specie domestiche, necessarie per interpretare i segnali comunicativi dell'essere umano; allo stesso modo, anche l'uomo ha appreso come interpretare i comportamenti degli animali (espressioni, movimenti di orecchie e coda, ricerca di prossimità spaziale). Le stesse autrici affermano anche che la condivisione di un vero e proprio sistema comunicativo permette dunque l'instaurazione di un profondo legame di tipo affettivo tra l'essere umano e gli animali domestici. Per questo motivo, gli animali domestici vengono spesso impiegati in diverse attività umane, e più persone scelgono di vivere insieme a loro (Cirulli & Borgi, 2018).

Serpell (1996) definisce animali d'affezione quelli che vivono con l'uomo senza avere una funzione specifica, ma mantenuti solo per scopi affettivi e di compagnia. È dimostrato scientificamente che la relazione uomo-animale d'affezione comporta dei benefici a livello fisico, fisiologico e psicologico per l'essere umano. (Cirulli & Borgi, 2018). Si devono a Friedmann e ai suoi collaboratori dell'Università del Maryland le prime ricerche scientifiche sull'effetto che gli animali hanno sul benessere delle persone (Colombo & Prato-Previde, 2019). Sono state svolte tra il 1977 e il 1979, e grazie alla loro pubblicazione nel 1980 sulla rivista scientifica *Public Health Reports*, hanno contribuito all'attribuzione di valore empirico a quelle che al giorno d'oggi sono definite terapie assistite con gli animali (Colombo & Prato-Previde, 2019). Riassumendo i risultati significativi dello studio svolto, su un campione di 92 persone colpite da patologie coronariche, è emerso che la variabile del possesso di animali da

compagnia, più precisamente di cani, era il fattore che più di tutti gli altri (contatti sociali, luogo di nascita, reddito, tono dell'umore, luogo di residenza, ...) indicava una maggiore sopravvivenza (Cirulli, 2013).

Altri esperimenti hanno invece affermato che la presenza degli animali da compagnia stimola positivamente l'interazione sociale sia tra uomo e animale, sia tra le persone (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014). Levinson è stato il primo a notare e successivamente ad osservare rigorosamente come la presenza del suo cane facilitava la comunicazione e la relazione con un bambino con autismo durante le sedute terapeutiche. All'animale da compagnia viene dunque attribuito un ruolo di "facilitatore sociale" (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014, p. 49), in quanto capace di favorire la relazione sociale positiva tra gli esseri umani.

Alcuni studi hanno evidenziato come la presenza degli animali riesca a diminuire i livelli di paura e ansia nelle persone. Cole, Gawlinski, Steers e Kotleran (2007), hanno condotto un esperimento coinvolgendo alcuni pazienti ospedalizzati a causa di insufficienza cardiaca. I partecipanti, una volta selezionati dai ricercatori, sono stati divisi in tre gruppi in modo casuale. Uno di questi ha ricevuto una visita da parte di un volontario specializzato insieme ad un cane addestrato per interventi assistiti con gli animali. Un altro gruppo di pazienti ha ricevuto la visita del volontario senza la presenza del cane, mentre il terzo gruppo ha ricevuto cure ordinarie. Tutte le tipologie di visite, con o senza la presenza del cane, hanno avuto una durata di 12 minuti. I dati sono stati raccolti, per tutti i gruppi, in momenti ben precisi, cioè subito prima della visita, 8 minuti dopo il suo inizio e 4 minuti dopo il termine. Gli studiosi hanno effettuato delle misurazioni fisiche e fisiologiche per ottenere una panoramica degli effetti che l'intervento degli animali ha avuto sui pazienti. Dall'analisi longitudinale dei dati è emerso che nei pazienti che hanno ricevuto la visita del volontario accompagnato da un cane, sono stati registrati livelli di ansia e una pressione cardiopolmonare inferiori rispetto a quella dei pazienti degli altri gruppi. Gli studiosi hanno dunque potuto affermare che l'attività assistita con gli animali permette ai pazienti di distrarsi in caso di situazioni stressanti, e di provare una sensazione di calma e tranquillità (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2013). Ricerche come queste, prevedono la

misurazione degli effetti fisiologici scaturiti dall'interazione tra uomo e animale. Lo stimolo esterno che offre l'animale impatta infatti sui meccanismi neuroendocrini, sul sistema nervoso autonomo, sul livello della pressione sanguigna, sulla frequenza cardiaca e sulla temperatura epidermica (Julius, Beetz, Kotrschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2013). Fondamentale è il ruolo dell'ossitocina, prodotta da entrambi, uomo e animale, durante l'interazione reciproca. Tra gli effetti della produzione di questo ormone vi sono infatti proprio la diminuzione del livello di stress e l'aumento dell'attenzione e del comportamento sociale (Cirulli & Borgi, 2018).

Nonostante il crescente numero di studi tenda a provare l'efficacia degli interventi assistiti con gli animali, secondo Cirulli (2011), in futuro, gli studi dovrebbero essere provvisti di una descrizione più standardizzata e quantitativa delle interazioni tra l'uomo e l'animale d'affezione, che tenga in considerazione di variabili diverse a seconda delle condizioni specifiche dell'utenza (Cirulli & Borgi, 2018).

1.5 Pianificazione e svolgimento degli interventi assistiti con gli animali

L'*équipe* multidisciplinare occupata negli interventi assistiti con gli animali svolge un lavoro complesso, che richiede una formazione rigorosa e una forte responsabilità (Ministero della Salute, 2015). Sono richieste competenze specifiche, pedagogiche, educative, ma anche relative al lavoro con gli animali (Bara, 2019). Chi si occupa di interventi assistiti con gli animali deve essere capace di gestire in modo adeguato situazioni e relazioni, attenendosi ai valori etici e morali di riferimento (Cirulli, 2013). È un "lavoro di rete" (Romano, 2019, p. 195), che richiede la collaborazione tra tutti i professionisti impegnati in un progetto o in una terapia, per garantire un progetto con un senso (Romano, 2019). È importante anche la corretta organizzazione del setting in cui gli interventi hanno luogo, curato in modo tale da favorire le relazioni (Bara, 2019). La progettazione degli interventi assistiti con gli animali prevede quattro momenti fondamentali, rappresentati in un modello circolare: il momento iniziale è dedicato all'analisi dei bisogni e si procede con la progettazione, l'attuazione dell'intervento e infine la valutazione.

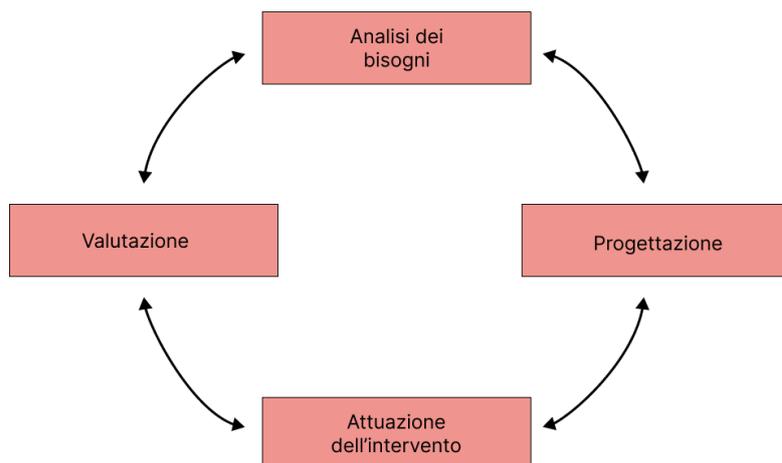


Figura 1: Il modello circolare del processo formativo (Quaglino & Carozzi, 1981)

Questo sistema rappresenta il modello circolare del processo formativo secondo Quaglino e Carozzi (1981) e si applica anche alla progettazione degli interventi assistiti con gli animali, nella quale risulta fondamentale riconoscere l'esistenza ruoli, soggetti e attività specifiche in un continuo rapporto di interscambio (Bara, 2019).

1.5.1 I progetti di terapia assistita con gli animali

In primo luogo, per quanto riguarda la terapia assistita con gli animali, l'*équipe* deve conoscere il destinatario del progetto, essere al corrente delle sue caratteristiche personali e psicologiche, del suo funzionamento nelle situazioni di vita quotidiana e all'interno del contesto in cui è inserito, dei suoi interessi e delle sue capacità di adattamento (Ministero della Salute, 2015). È opportuno sottolineare che per quanto sia importante conoscere il profilo diagnostico della persona che viene presa in carico per le terapie assistite con gli animali, è compito e dovere dei professionisti riconoscere l'unicità dell'individuo, andando oltre la sua diagnosi (Romano, 2019).

Si procede svolgendo i colloqui anamnestici che, secondo le Linee guida (2015), possono coinvolgere anche i familiari e le persone conviventi. L'obiettivo è quello di conoscere l'individuo, le fasi del suo processo evolutivo e gli eventi più salienti della sua vita. È fondamentale e necessaria in ogni momento la comunicazione tra le figure di

riferimento, sanitarie e non sanitarie, che hanno a che fare con la persona a cui le terapie assistite con gli animali sono rivolte. Romano (2019), sostiene che un'anamnesi è completa nel momento in cui, oltre al profilo dell'individuo, sono chiare le motivazioni per cui gli si propone tale percorso. A livello burocratico, prima dell'inizio del percorso, è richiesta la disposizione e la firma di un contratto terapeutico (Romano, 2019). La scelta della coppia formata dall'animale e dal suo coadiutore, adeguata all'intervento da svolgere, richiede la competenza di un medico veterinario, il quale fa parte dell'*équipe* multidisciplinare e dunque è a conoscenza del profilo della persona che parteciperà agli interventi (Ministero della Salute, 2015).

La buona riuscita della terapia assistita con gli animali è fortemente influenzata, tra le altre cose, dalla qualità della relazione tra terapeuta e utente (Rogers, 1951). Questa metodologia terapeutica richiede trasparenza ed autenticità in ogni suo momento. Con le giuste parole, a seconda della persona a cui si riferisce, il terapeuta deve essere in grado di esprimere gli obiettivi in riferimento al progetto (Romano, 2019). Si sviluppa così quella che Rogers definisce "alleanza terapeutica", una relazione autentica e reale, tra terapeuta e utente, basata sull'empatia nei confronti di quest'ultimo e sulla "considerazione positiva incondizionata" (Rogers, 1951). Durante le attività, terapeuta e animale collaborano per accompagnare il destinatario a conoscere e sfruttare le proprie risorse personali, in un percorso di continuo miglioramento.

Qual è dunque il ruolo dell'animale nelle terapie assistite con gli animali? Gli studi scientifici dimostrano che il contatto con un animale è, per l'uomo, uno stimolo esterno, dal quale beneficia di un'azione calmante grazie all'impatto positivo a livello neuroendocrino (Cirulli & Borgi, 2018). La presenza dell'animale funge da "ponte emozionale" (Cirulli & Borgi, 2018 p. 16), in grado di favorire l'interazione con il terapeuta o con le altre persone che partecipano agli incontri, nel caso il progetto coinvolgesse un gruppo di utenti. L'operatore in questo processo ha un ruolo decisivo, cioè quello di favorire l'instaurazione di una relazione positiva tra l'utente e l'animale. Nella pratica, il coadiutore, con i suoi atteggiamenti, permette all'animale di sentirsi al sicuro e a proprio agio durante la seduta. Svolge un vero e proprio ruolo di mediazione,

favorendo, nella persona a cui sono destinati gli interventi, l'espressione e la comunicazione delle emozioni scaturite dall'incontro con l'animale (Cirulli, 2013).

Gli animali, grazie alla loro natura e alla loro forte comprensione emozionale, possono essere considerati come dei veri e propri mediatori nella relazione terapeutica, a patto di possedere precise caratteristiche (Romano, 2019, p.203):

- mostrare interesse verso l'utente (pro-socialità);
- avere buone capacità di gestione delle emozioni dell'utente durante le attività;
- avere chiare intenzioni di comportamento, adeguate alla situazione.

Secondo le Linee guida (Ministero della Salute, 2015), durante i progetti è necessario attivare dei sistemi di monitoraggio. Tra gli strumenti di valutazione, utili per registrare i risultati vi sono i test da proporre prima e dopo il progetto, per raccogliere i risultati e il diario clinico, utilizzato dai membri dell'*équipe* per registrare le sedute. Talvolta, gli interventi vengono registrati anche con la videocamera (Romano, 2019). I risultati vengono poi restituiti alla famiglia, o alla figura che aveva prescritto lo svolgimento delle attività.

Afferma Romano (2019) l'importanza di ricordare che anche se obiettivi chiari sono fondamentali per la progettazione di un intervento adeguato alla persona a cui è rivolto, le azioni da svolgere per perseguirli non sono stabilite a priori, ma sono frutto della relazione che si instaura durante le terapie. Schemi di azione ben precisi sarebbero controproducenti poiché, durante gli incontri, la risposta del destinatario è imprevedibile. La competenza dell'*équipe* risiede proprio nella capacità di orchestrare le capacità di ognuno per agire in modo valido durante l'incontro (Romano, 2019).

Riporto l'esempio di Carlotta (nome di fantasia), una bambina di cinque anni con una malattia genetica rara, per la quale, grazie alla volontà dei genitori, è stato prescritto un percorso di terapia assistita con gli animali. La sua esperienza è riportata nel volume "Interventi assistiti con animali. Manuale per operatori" (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019), dalla psicologa psicoterapeuta referente del progetto a lei dedicato. Dopo aver conosciuto Carlotta, l'*équipe* ha definito gli obiettivi da conseguire grazie alle attività di terapia assistita con gli animali: aumentare lo sguardo e il controllo dei movimenti. Il suo percorso è una chiara dimostrazione del fatto che bisogna rispettare la

spontaneità degli individui; ogni progetto è unico e chi ci lavora deve saper cogliere i dettagli utili alla scelta delle modalità più adatte a raggiungere l'obiettivo, in ogni momento (Romano, 2019).

Proprio per l'assenza dello sguardo, non poteva iniziare la logopedia, a cui i genitori tenevano particolarmente. Sebbene avessimo iniziato a lavorare con il cane, un docile volpino dal fare molto delicato, il suo interesse dopo qualche seduta si è concentrato sul coniglio, con il quale ha subito avuto una relazione elettiva. [...] La bimba è molto attratta da Poldo, lo fissa così come non ha mai guardato nessuno, gli sorride, emette dei suoni armoniosi. [...] Decidiamo di offrire a Carlotta del cibo da dare a Poldo. Lei è molto contenta e questa azione diventa così gratificante che, con il tempo, accetta di prendere quella del colore da me indicato (p. es. il radicchio rosso o il finocchio bianco) per poi accettare di andare a prendere la verdura ora dalla madre, ora dal coadiutore, ora dal tirocinante e ancora dopo indicare quella che vuole offrire a Poldo attraverso un pittogramma o una foto” (Romano, 2019 p. 206).

1.5.2 I progetti di educazione assistita con gli animali

I progetti di educazione assistita con gli animali hanno lo scopo di “attivare e sostenere le risorse e le potenzialità di crescita e progettualità individuale, di relazione ed inserimento sociale delle persone in difficoltà” (Bara, 2019, p. 221). Alcune situazioni di applicazione di questa tipologia di interventi sono: l'ospedalizzazione (prolungata o ripetuta), la presenza di disagio emozionale e di difficoltà comportamentali oppure in situazioni di istituzionalizzazione di vario tipo (comunità, carceri, residenze sanitarie) (Cirulli, 2013). Gli interventi possono essere rivolti ai singoli, ma anche a gruppi già consolidati. Gli animali domestici, in questa tipologia di interventi, svolgono il ruolo di mediatori e permettono anche di affrontare una rieducazione comportamentale.

Inizialmente, i professionisti valutano la richiesta di intervento, effettuata da familiari, educatori, insegnanti, psicologo psicoterapeuta, ecc. Successivamente si individuano un responsabile di progetto e i componenti dell'*équipe* multidisciplinare. Per l'educazione assistita con gli animali, come per le terapie, prima di scegliere gli animali più consoni alle necessità dei destinatari, è necessario conoscerli attraverso dei

colloqui e individuare i loro bisogni, sulla base dei quali formulare gli obiettivi di lavoro (Ministero della Salute, 2015).

Un esempio concreto è quello del progetto educativo “Cavalli in carcere”, a carico dell’Associazione Salto Oltre il Muro (ASOM) che opera, dal 2007, nella II Casa di Reclusione di Milano-Bollate. L’obiettivo del progetto è duplice: recuperare e riabilitare i cavalli sequestrati o confiscati e proporre, attraverso un percorso di riabilitazione, la possibilità di riscatto alle persone detenute, favorendo il loro reinserimento sociale e lavorativo. Gli animali, spesso con un passato di maltrattamento, vengono accolti nelle scuderie presenti all’interno della struttura carceraria. I detenuti, con la supervisione dei professionisti del settore, imparano a svolgere le mansioni di cura degli animali all’interno della scuderia, situazione che li stimola a collaborare, comunicare, rapportarsi con altre persone, ma anche con gli animali, e imparare a gestire eventuali imprevisti (Villa, 2019, p.327). La motivazione alla base dell’attuazione di questo progetto di educazione assistita con gli animali è quella di proporre un’attività che consenta la riduzione del disagio psicologico e sociale delle persone in carcere. L’ideazione e la messa in pratica di questa iniziativa seguono le Linee guida per gli interventi assistiti con gli animali (Ministero della salute, 2015). Il progetto, elaborato dall’*équipe* multidisciplinare, è strutturato in modo tale da favorire il conseguimento degli obiettivi citati in precedenza. Anche nel caso dell’educazione assistita con gli animali viene posta particolare attenzione alla valutazione e alla restituzione dei risultati ottenuti, in questo caso, attraverso le testimonianze dei detenuti:

“Stare con il cavallo ti fa stare bene fisicamente e mentalmente; è una buona esperienza perché il cavallo ti fa capire il tuo stato d’animo: se tu sei agitato, automaticamente lo diventa anche lui. Se tu sei sereno, anche il cavallo lo sarà. La mia prima esperienza con un cavallo è stata qui alla scuderia, dove ho capito quello che prima non riuscivo a capire: interagire con un cavallo e stare con lui. Il cavallo può farti cambiare il modo di pensare e modo di interagire con gli altri esseri viventi.”
(Villa, 2019, p. 330).

Il progetto “Cavalli in carcere”, unico nel suo genere in tutta Europa, è parte integrante di uno studio scientifico che analizza la componente empatica che emerge nel rapporto tra uomo e cavallo (Villa, 2019).

1.5.3 I progetti di attività assistita con gli animali

Le attività assistite con gli animali sono progetti con finalità ludico-ricreative e di socializzazione, attuate con lo scopo di migliorare la qualità di vita e la corretta interazione tra uomo e animale (Ministero della Salute, 2015). Possono essere frequentate da chiunque lo desideri, ma la maggior parte di esse sono rivolte a bambini o anziani. Il rapporto con l'animale, in queste attività, permette di ampliare le conoscenze personali, nell'ambito della cura degli animali da compagnia, ed è fonte di stimoli sensoriali ed emozionali (Cirulli, 2013). Nel dettaglio, le finalità delle attività assistite con gli animali, elencate nelle Linee guida dedicate (Ministero della Salute, 2015) sono:

- sviluppare competenze attraverso la cura dell'animale;
- accrescere la disponibilità relazionale e comunicativa;
- stimolare la motivazione e la partecipazione.

A differenza degli altri interventi assistiti con gli animali, la strutturazione delle attività risulta molto più flessibile, ma rimane necessaria la conduzione da parte di professionisti in possesso di formazione riconosciuta nell'ambito (Guerrini, 2019). Le Linee guida richiedono la presenza della figura del responsabile di attività, il cui compito è quello di coordinare l'*équipe* nella stesura di un progetto orientato al raggiungimento di obiettivi specifici (Ministero della Salute, 2015). Anche la pianificazione e la realizzazione dei progetti risulta meno articolata rispetto alle altre tipologie di interventi. Per prima cosa, viene valutato il contesto in cui si opera e di conseguenza viene definito il programma generale dell'attività. Vengono scelte le metodologie più consone per l'intervento in base alle finalità da raggiungere. Successivamente un'*équipe* multidisciplinare, appositamente composta, si dedica alla realizzazione del progetto e, al termine di esso, alla redazione di una relazione (Guerrini, 2019).

Molto spesso le attività assistite con gli animali vengono progettate per essere proposte agli individui anziani ospiti delle strutture residenziali. È dimostrato dagli studi che interagire con gli animali, porta numerosi benefici nella fascia di popolazione più anziana (Cirulli, 2013). In caso di difficoltà di comunicazione e socializzazione, accudire un animale può stimolare lo sviluppo di altre modalità per interagire (Guerrini, 2019). Gli interventi, inoltre, costituiscono un metodo valido per diminuire l'ansia e la depressione, diminuendo la sensazione di solitudine. La presenza dell'animale favorisce il benessere ed il buon umore, oltre a stimolare la creatività e la curiosità, sensazioni che in ambienti come le strutture residenziali, migliorano la qualità della vita (Guerrini, 2019).

Nelle case di riposo, le attività assistite con gli animali vengono proposte con il fine di diminuire il sentimento di solitudine negli anziani (Banks & Banks, 2002). Lo studio di Banks e Banks (2002), condotto in tre strutture di assistenza a lungo termine americane, ha previsto la compilazione di alcuni questionari, sia prima che dopo gli interventi, da parte di 45 utenti precedentemente selezionati. Per questo esperimento è stato scelto di proporre agli anziani di interagire con dei cani, attraverso azioni come quelle del giocare, accarezzare, camminare e parlare. I risultati hanno dimostrato che le persone che hanno mostrato maggiore entusiasmo e interesse sono coloro che, in passato, hanno avuto una significativa relazione con animali domestici (Banks & Banks, 2002). È stato inoltre affermato dagli autori che trenta minuti a settimana di attività assistita con gli animali contribuiscono a diminuire significativamente la sensazione di solitudine (Banks & Banks, 2002).

Un esempio concreto di progetto attivo è quello delle attività svolte alla Casa di Riposo di Calcinato (BS), esperienza riportata nel volume "Interventi Assistiti con Animali" (2019) da Ilenia Allegri, fisioterapista e Chiara Legati, animatrice. Come tutti gli interventi assistiti con gli animali, anche questa iniziativa ha origine dalle necessità concrete dei destinatari, ovvero gli ospiti che, per diverse motivazioni, faticavano a partecipare alle normali attività proposte. Nel dettaglio, sono state proposte attività di cura e accudimento del cane, a persone con un basso livello di autostima e socialità e un limitato senso di responsabilità (Guerrini, 2019). Gli ospiti hanno partecipato in totale a

due cicli da dieci incontri ciascuno. Durante le attività, le operatrici della casa di riposo hanno affiancato i professionisti di un'associazione del territorio che si occupa di interventi assistiti con gli animali. Gli ospiti, sia singolarmente che in piccolo gruppo, si sono presi cura dei cani spazzolandoli, nutrendoli e coccolandoli. I risultati sono stati molto positivi fin da subito per la maggior parte delle persone. In generale si è riscontrato un miglioramento dell'umore, ma anche delle capacità verbali e delle iniziative motorie (Guerrini, 2019), mentre nello specifico ogni singolo ospite ha giovato delle attività proposte a seconda dei bisogni individuali, sia fisici che psicologici.

“(...) la signora G., invece, che da tempo faticava a muovere gli arti superiori, nelle sedute apriva, svitandole con minimo aiuto, le bottigliette piene d'acqua e poi le versava nella ciotola dei cani.” (Guerrini, 2019, p.356).

Le attività assistite con gli animali vengono frequentemente destinate anche ai bambini, opportunamente progettate a partire da bisogni specifici a seconda del contesto. Spesso di carattere ludico, le attività possono essere rivolte ai singoli, ma anche ai gruppi. Talvolta anche le classi scolastiche di diverso grado possono essere destinatarie di progetti di attività assistite con animali, ad integrazione dell'offerta formativa (Sposito, Passanti, Viscardi & Regis, 2021).

1.6 Conclusioni

Quella degli interventi assistiti con gli animali appare dunque come una realtà piuttosto complessa e forse ancora limitatamente conosciuta. Personalmente ritengo che la considerazione riguardo questa metodologia terapeutica, educativa e ludica, per quanto dimostrata valida a livello scientifico, possa essere influenzata dalle esperienze pregresse di ognuno.

Sicuramente bisogna avere una visione concreta dei principi su cui si basano gli interventi assistiti con gli animali, ricordando che gli animali non sono dei “produttori di prestazioni” e tantomeno hanno poteri curativi. Ciò che vale la pena di riconoscere come valido a livello terapeutico è la relazione uomo-animale come situazione positiva

da cui può scaturire un percorso di consapevolezza emotiva e di miglioramento personale (Marchesini & Corona, 2007).

La forza della relazione che si instaura con l'animale, è l'assenza di giudizio. Se ricevono amore, rispondono in modo incondizionato, senza giudicare una persona per il suo aspetto, per quello che dice o per quello che fa (Formella & Borromeo, 2011). Penso che sia rassicurante per molti, sapere che in compagnia di un animale, si può essere autentici senza paura di sentirsi inadeguati.

2. Gli interventi assistiti con gli animali rivolti ai bambini

Le possibilità di contatto con il mondo animale sono piuttosto frequenti già dall'infanzia. Per molti bambini è normale vivere fin dalla nascita insieme agli animali domestici. Dal Rapporto Italia 2021 dell'Eurispes, emerge che 40% degli italiani convive con almeno un animale domestico (Eurispes, 2021). Accade inoltre, che i bambini entrino in contatto con il mondo animale in modalità indiretta, per esempio attraverso la lettura di fiabe in cui i personaggi sono animali che veicolano morali e insegnamenti (Cirulli & Borgi, 2018). Le possibilità di interazione tra bambino e animale sono dunque molteplici e vengono considerate dagli esperti un'influenza positiva per la crescita individuale e sociale, con effetti psicologici, comportamentali, e fisiologici. Viene reputata opportuna e vantaggiosa l'inclusione degli animali in programmi ed interventi a scopo terapeutico, educativo e ricreativo a partire dall'infanzia (Purewal, 2017).

Nel secondo capitolo verranno dunque esposte alcune teorie a supporto dei benefici che la compagnia degli animali comporta sullo sviluppo dei bambini, con lo scopo di offrire una panoramica sulle motivazioni della diffusione degli interventi assistiti con gli animali rivolti a questa fascia di età. Nel dettaglio, verranno descritti gli obiettivi e le potenzialità degli interventi a carattere terapeutico rivolti ai bambini.

Per concludere, verrà accennata la potenzialità educativa degli interventi assistiti con gli animali, i quali, negli ultimi anni, sono entrati gradualmente a far parte anche della proposta scolastica. Questa tematica verrà analizzata in modo più profondo nel terzo capitolo, attraverso una *realist review*.

2.1 Il rapporto tra bambini e animali

È diffusa la convinzione che il rapporto tra animale e bambino sia positivo per lo sviluppo socio-emotivo e cognitivo di quest'ultimo (Melson, 2003). Considerando che il 40,2% degli italiani possiede almeno un animale domestico, la ricerca scientifica si è recentemente mossa per validare empiricamente i benefici che questa interazione può comportare sullo sviluppo infantile (Cirulli, 2013).

Melson, nel suo articolo “Child Development and the Human-Companion Animal Bond” (2003), pone l’attenzione sui paradigmi teorici che sottolineano l’importanza del contatto con l’ambiente naturale durante lo sviluppo infantile, citando la teoria ecologica di Brofenbrenner (1979). Secondo tale teoria, lo sviluppo del bambino avviene grazie all’interazione con gli ambienti che lo circondano, come per esempio la famiglia, gli amici, la scuola (Brofenbrenner, 1979). Tuttavia, prevale un’attenzione antropocentrica, che non permette di collocare gli stimoli della relazione interspecifica nello sviluppo infantile (Melson, 2003). Melson (2003), considerando l’interazione dei bambini con gli animali da compagnia come stimolo allo sviluppo sociale, percettivo ed emotivo, si pone l’obiettivo di dimostrare la valenza di un ulteriore approccio, definito “biocentrico” da Kahn (1999). Elaborato sulla base dell’ipotesi della biofilia (Wilson, 1983), tale approccio motiva la propensione dell’essere umano ad essere interessato all’ambiente naturale circostante, compresi gli individui delle altre specie che ne fanno parte, elementi che, nella teoria ecologica di Brofenbrenner, non venivano menzionati.

Fin dai primi mesi di vita, i bambini riescono a distinguere se un oggetto che si muove davanti a loro è inanimato o vivente (Gibson, 1988) e di conseguenza a interagire con esso. A tal proposito, Kidd e Kidd (1987) fanno emergere come i bambini, partecipano all’interazione con gli animali da compagnia attraverso sorrisi e ricerca di contatto; la reazione è cambiata nel momento in cui agli stessi bambini è stato proposto il contatto con un oggetto inanimato, anche di sembianze animali: in questo caso i comportamenti di attaccamento sono risultati minori (Kidd & Kidd, 1987). Inoltre, gli autori, attraverso la sperimentazione, hanno notato come la differenza tra l’interazione con un animale da compagnia vivo e un giocattolo che ne simula le sembianze, aumenti progressivamente con la crescita del bambino (Kidd & Kidd, 1987). Frascarelli (2021, p.17) definisce gli animali da compagnia “percettivamente interessanti” per i più piccoli. La relazione è facilitata dal fatto che anche gli animali hanno la tendenza di stabilire contatti con gli esseri umani, per esempio attraverso il contatto visivo (Frascarelli, 2021).

Quali sono dunque le funzioni del legame con gli animali fin dall’infanzia? Numerose sono le evidenze sull’effetto che le interazioni con gli animali da compagnia

hanno sullo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo del bambino (Cirulli & Borgi, 2018). Soprattutto durante situazioni di stress o di difficoltà emotiva, la relazione con l'animale sembra avere numerosi effetti positivi (Cirulli & Borgi, 2018). Fin dalla prima infanzia, la presenza dell'animale svolge una funzione di catalizzazione della relazione, favorendo i rapporti tra pari (McNicholas & Collins, 2000). Spiegano gli studiosi McNicholas e Collins, nell'articolo "Dog as Catalysts fo Social Interaction: Robustness of effect" (2000), che la compagnia di un animale aumenta il numero di interazioni sociali in diverse situazioni. Lo studio in questione ha dimostrato che la compagnia di un cane, non solo durante le passeggiate, ma anche in attività quotidiane, ha incoraggiato gli scambi verbali tra le persone, anche sconosciute (McNicholas & Collins, 2000). Gli studiosi concludono la ricerca affermando che l'aumento delle interazioni sociali, grazie alla presenza di cani, sia un elemento di supporto al benessere psicologico (McNicholas & Collins, 2000). Questa tipologia di esperimento aveva l'obiettivo di ampliare i precedenti studi di Messent (1983), prevedendo l'osservazione anche in contesti diversi dalla semplice passeggiata con il cane. Altri esperimenti, condotti da Hunt, Hart e Gomulkiewicz (1992), hanno dimostrato come la funzione di catalisi sociale non sia esclusiva per le razze canine, poiché riscontrata anche con la presenza di altri animali. In un articolo, questi autori documentano i comportamenti sociali scaturiti dalla compagnia di animali diversi dal cane, in particolare da una tartaruga e un coniglio. L'esperimento prevedeva il confronto delle interazioni sociali che si sono verificate nel momento in cui una donna si trovava seduta al parco in compagnia di questi animali, con l'interscambio sociale scaturito da oggetti come un televisore e delle bolle di sapone. Il confronto ha confermato che i passanti si sono interessati maggiormente alla donna quando era accompagnata dagli animali, mentre le relazioni erano pressoché nulle quando essa guardava il televisore (Hunt, Hart & Gomulkiewicz, 1992). Questo aspetto appare particolarmente rilevante se lo interpretiamo alla luce delle teorie secondo cui l'ambiente influenza lo sviluppo del bambino citate in precedenza. Cirulli e Borgi (2018) sostengono che la compagnia di un animale durante il periodo dell'infanzia risulta significativo poiché permette di aumentare le interazioni del bambino e quindi anche la rete sociale da cui trae supporto, influenzando in modo positivo la sua socialità. Inoltre, rappresenta un supporto valido

per gli individui con difficoltà sia emotive che sociali, in quanto la presenza del proprio animale nei contesti che generalmente possono essere una fonte di ansia e stress, può stimolare l'interazione e la socializzazione (Cirulli & Borgi, 2018).

2.1.1 come la compagnia dell'animale influenza lo sviluppo infantile

Gli effetti che la presenza degli animali hanno sui comportamenti sociali degli individui hanno motivazioni fisiologiche. Gli studi bibliografici di Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius e Kotrschal (2012), hanno evidenziato le cause fisiologiche dello stato di benessere che deriva dalla relazione con l'animale, con particolare attenzione all'aumento dei comportamenti sociali, anche durante l'età infantile. L'articolo "Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin" (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal 2012) fornisce una panoramica sugli effetti endocrinologici, psicofisiologici e psicosociali positivi che le interazioni con gli animali comportano, anche nell'ambito degli interventi assistiti con gli animali. Numerosi studi confermano la teoria secondo la quale il contatto con gli animali aumenta i livelli di ossitocina, un ormone prodotto dall'ipotalamo e rilasciato sia nel sistema circolatorio, sia nel cervello (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal 2012). L'aumento dei livelli di questo ormone è significativo, poiché responsabile dell'attitudine a intraprendere scambi sociali positivi. L'ossitocina risulta infatti correlata all'aumento del contatto visivo durante le interazioni, dei comportamenti empatici e della fiducia, ma anche alla diminuzione di livelli di ansia e di stress (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius & Kotrschal 2012). A fare la differenza, sostiene Odendal, è la qualità della relazione con l'animale; infatti, livelli più alti di ossitocina sono stati riscontrati nei casi in cui l'interazione coinvolgeva l'animale domestico personale rispetto ad un qualsiasi altro individuo animale (Odendal, 2000). Queste conseguenze del rapporto tra uomo e animale, giovano fin dall'età infantile, in quanto possono prevenire l'evoluzione di problematiche legate alla sfera emotiva, ma anche di disturbi mentali, emozionali e comportamentali (Cirulli & Borgi, 2018).

Nell'articolo "The influence of animals on the development of children" (2010), anche gli studiosi Endenburg e van Lith, sottolineano il ruolo degli animali da compagnia nella promozione di uno sviluppo sano del bambino, facendo riferimento a

diversi contributi scientifici. Questi autori non mancano di sottolineare che nel dimostrare maggiori livelli di autostima, empatia e responsabilità nei bambini che crescono con animali da compagnia rispetto a quelli che crescono senza di loro, non si possa prescindere dal considerare l'ambiente familiare come variabile di confondimento (Endenburg & van Lith, 2010). Infatti, Endenburg e van Lith (2010) sollevano la criticità riscontrata nello stabilire una relazione causale tra i fenomeni: le persone con alti livelli di empatia scelgono di convivere con animali da compagnia o è la presenza dell'animale fin dall'infanzia a rendere più empatica una persona? Nonostante le metodologie impiegate in questi studi presentino dunque alcune debolezze, sottolineano comunque la validità e la realtà degli effetti positivi del contatto con gli animali fin dall'infanzia, poiché l'unione dei risultati positivi dei diversi studi in materia, citati in precedenza, permette di sopperire alle lacune metodologiche dei singoli contributi (Endenburg & van Lith, 2010).

Tra questi vi è lo studio di Vidovic, Stetic e Bratko (1999) nel quale le caratteristiche socio-emotive dei bambini in età scolare proprietari di animali domestici vengono confrontate con quelle di coloro che non ne possiedono alcuno. Uno degli obiettivi principali dell'indagine era quello di constatare se la relazione con gli animali domestici potesse essere una condizione in grado di migliorare la qualità delle relazioni tra i bambini e altri individui (Vidovic, Stetic & Bratko 1999). Secondo i dati raccolti ed esposti nello studio, gli autori per prima cosa sostengono che la relazione tra bambino e animale da compagnia cambia a seconda della tipologia di quest'ultimo. Infatti, emerge come per i bambini sia più facile giocare e rapportarsi con cani e gatti e, di conseguenza, provare per loro un affetto maggiore, piuttosto che per animali come pesci e canarini (Vidovic, Stetic & Bratko 1999). Inoltre, gli studiosi attraverso i risultati riportati nell'articolo "Pet Ownership, Type of Pet and Socio-Emotional Development of School Children" (1999), affermano che sentimenti di importanza, competenza sociale e autostima, risultano essere maggiori negli individui in età scolare che convivono con animali domestici. Infine, sottolineano il fatto che curare un animale domestico possa essere un valido esercizio di autonomia, a favore di comportamenti prosociali come empatia, responsabilità e abitudini come ordine, puntualità, aspetti necessari anche nei contesti familiari e scolastici (Vidovic, Stetic & Bratko 1999).

Ulteriori considerazioni sono state fatte dagli studiosi in merito alla possibile influenza della relazione con gli animali da compagnia e lo sviluppo cognitivo dei bambini. È favorevole il forte interesse dei bambini verso gli animali, dimostrato grazie ai risultati di uno studio di Nielsen e Delude, pubblicati nel loro articolo “Behavior of young children in the presence of different kinds of animals” (1989). Il loro studio si è svolto all’interno delle classi di asilo nido e di scuola dell’infanzia, nelle quali hanno introdotto animali viventi come una tarantola messicana, un coniglio, un uccello e un cane Golden Retriever, ma anche due animali di *peluche* molto realistici. La situazione sperimentale è stata prima registrata e successivamente analizzata. È emerso che i bambini ignoravano gli animali di peluche, al punto tale che l’80% dei soggetti coinvolti nell’esperimento non li ha nemmeno guardati (Nielsen & Delude, 1989). L’interesse dimostrato nei confronti degli animali viventi risulta maggiore, ma con delle differenze a seconda della specie in questione. I bambini si sono dimostrati più interessati alla presenza dell’uccello, con il quale più dei due terzi dei partecipanti ha parlato, e alla presenza del cane, accarezzato dal 74% dei presenti e baciato dal 21% (Nielsen & Delude, 1989). Gli studiosi concludono lo studio sostenendo che gli animali possono offrire degli stimoli percettivi potenti per i bambini, i quali dimostrano di essere interessati da essi e dai quali possono apprendere (Nielsen & Delude, 1989).

Carey parla di “biologia intuitiva” (1985), sostenendo che l’osservazione degli animali da parte dei bambini promuove la formulazione di teorie di carattere scientifico, seguendo i principi della causalità. I bambini possono dedurre informazioni sulle caratteristiche, ma anche sui bisogni degli animali da compagnia; Melson sostiene che gli animali da compagnia per i bambini risultano “imprevedibili in maniera prevedibile” (Melson, 2003, p.34), proponendo di fatto schemi che possono essere leggermente diversi rispetto a quelli assunti dal bambino durante l’interazione quotidiana. Riprendendo la teoria dell’apprendimento di Piaget, gli stimoli discrepanti dalle conoscenze già esistenti, provenienti dall’ambiente esterno, richiedono un aggiustamento degli schemi mentali interni, per giungere ad un nuovo equilibrio (Piaget, 1929). Inoltre, la presenza degli animali da compagnia all’interno di un ambiente di apprendimento favorisce la concentrazione, l’attenzione, la riduzione dei livelli di stress e la motivazione (Diamond & Lee, 2011). A tal proposito, riprendendo il

pensiero di Vygotsky, i bambini imparano e ricordano maggiormente se il processo di apprendimento si verifica nei margini di una relazione per loro significativa, che permette loro di sentirsi emotivamente coinvolti (Vygotsky, 1978).

È stato dimostrato inoltre come per i bambini, il legame con animali da compagnia, influenzi lo sviluppo cognitivo nei termini di acquisizione del linguaggio (Poresky, 1987). I bambini interagiscono con gli animali attraverso diverse modalità. Anche se le due specie non condividono un linguaggio verbale, gli animali rappresentano per i bambini uno stimolo ad esprimersi attraverso discorsi verbali (Svensson, 2014). Nell'articolo "The impact of the animal on children's learning and their development – study of what children learn from and with pets: the example of dog and cat" (2014) l'autrice svedese Svensson ribadisce gli effetti positivi dell'interazione con gli animali da compagnia durante l'arco di vita e in particolare durante l'età dello sviluppo. L'autrice sottolinea come in età prescolare i bambini siano stimolati ad interagire usando la parola con l'animale, il quale ascolta e può anche dare risposte attraverso il suo comportamento (Svensson, 2014). I bambini possono rivolgersi agli animali tramite incoraggiamenti, richieste, ordini, lodi; inoltre, l'animale può essere un argomento di conversazione con la famiglia o con gli amici (Svensson, 2014).

La relazione con l'animale è considerata, secondo Cirulli (2013) priva di giudizio, caratterizzata da amore e accettazione incondizionata, a patto che sia mantenuta una rigorosa forma di rispetto. Anche per questa ragione, quella con gli animali è una modalità di interazione che favorisce lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini (Cirulli, 2013).

2.2 La proposta delle terapie assistite con gli animali per i bambini

Le evidenze a favore dell'efficacia dell'interazione con gli animali, e la regolamentazione degli interventi assistiti con animali, hanno reso possibile la diffusione di interventi terapeutici, educativi e ricreativi con gli animali anche e soprattutto rivolti ai bambini (Cirulli & Borgi, 2018).

Già le prime osservazioni di Levinson risultano a favore dell'efficacia dell'alleanza terapeutica con gli animali come sviluppo della psicoterapia infantile (Levinson, 1969).

A favore di questa tesi, lo psicoterapeuta americano, dimostra che “per un bambino sia più facile proiettare i propri sentimenti inaccettabili su un animale” (Levinson, 1969, p.97) e che sia fondamentale a tal proposito la “facoltà degli animali domestici di soddisfare il bisogno del bambino di effusioni affettuose, compagnia e accettazione incondizionata” (Levinson, 1969, p.97). Levinson nella sua pubblicazione “Pet-oriented child psychotherapy” (1969), espone la necessità di investire nel proseguimento degli studi riguardo questa tematica, esplorando la strutturazione di nuove tecniche che includono l’ausilio degli animali in psicoterapia come contributo al benessere mentale. Proprio a dimostrazione dell’efficacia terapeutica dell’interazione, ma soprattutto della relazione tra i bambini e gli animali da compagnia, diversi studiosi hanno svolto ricerche, documentate e pubblicate in seguito all’interno di riviste scientifiche internazionali. Disponiamo di un’ampia varietà di letteratura a dimostrazione della validità e l’efficacia degli interventi di terapia assistita con gli animali rivolti ai bambini, *focus* di questo capitolo.

Per esempio, la ricerca di Martin e Farnum, pubblicata nell’anno 2002 ha come obiettivo quello di dimostrare, attraverso una valutazione quantitativa, gli effetti dell’interazione con i cani su bambini con uno disturbo pervasivo dello sviluppo, caratterizzato secondo la classificazione di *American Psychiatric Association* (1994), da incapacità di comunicazione sociale e interazione. L’obiettivo dello studio era quello di dimostrare l’efficacia della terapia con gli animali nel favorire l’aumento dell’attaccamento dei bambini con disturbo pervasivo dello sviluppo all’ambiente sociale a loro circostante (Martin & Farnum, 2002). Nell’ articolo “Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive Developmental Disorders” (2002) vengono descritti i partecipanti, cioè “dieci bambini di età compresa tra i 3 e il 13 anni con età di sviluppo da due anni e mezzo a 6 anni e mezzo. Tutti i bambini avevano ricevuto una diagnosi di disturbo pervasivo dello sviluppo; 7 sono stati diagnosticati con disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato, 2 con Asperger e uno con un disturbo dello spettro autistico” (Martin & Farnum, 2002, p. 660). Inoltre, nella pubblicazione, viene riferito che tutti i bambini tranne il più giovane frequentavano una scuola pubblica; due di loro erano di genere femminile, gli altri erano di genere maschile (Martin & Farnum, 2002). Gli studiosi hanno valutato le risposte

all'interazione dei bambini con i cani, confrontandole con i risultati dell'interazione con alcuni oggetti, in particolare una palla e un cane di peluche. Per tracciare le differenze, Martin e Farnum si sono avvalsi di un protocollo di ricerca compilato durante le osservazioni. Individuata l'età dello sviluppo attraverso la scala PEP.R (Schopler, Reicher, & Renner, 1990), gli studiosi hanno proposto tre sessioni individuali a settimana, per un totale di 15 settimane. Ogni settimana i bambini hanno fatto esperienza delle tre condizioni da sperimentare: l'interazione con il cane, con la palla e con il *peluche* a forma di cane. Le sedute prevedevano la presenza di un terapeuta, il quale era tenuto a seguire un protocollo per suscitare, attraverso domande specifiche, comportamenti prosociali nei bambini. Le sedute sono state videoregistrate per favorire la codifica dei dati, che raccoglievano le interazioni comportamentali e verbali dei bambini coinvolti nello studio. I risultati ottenuti dimostrano una variazione di risposta da parte dei bambini in base alla situazione sperimentale. Tra le tre, la proposta di interagire con il cane, ha avuto maggiori risultati positivi in quanto: i bambini hanno dimostrato interesse sorridendo verso l'animale e porgendogli del cibo; inoltre, si è verificata un'attenzione più continua nei confronti del cane, dimostrata con il mantenimento dello sguardo su di lui (Martin & Farnum, 2002). Gli autori inoltre considerano in modo positivo la propensione dei bambini a parlare con il cane, ma anche il tentativo di coinvolgere il terapeuta presente in conversazioni su di esso. Nelle situazioni che prevedevano l'interazione con gli oggetti inanimati invece, i bambini si sono dimostrati più distratti e meno propensi a rispondere alle domande del terapeuta (Martin & Farnum, 2002). Questa evidenza, secondo gli studiosi Martin e Farnum (2002), permette di affermare che l'inclusione di un cane nella terapia aumenta le interazioni verbali significative da parte dei bambini che solitamente dimostrano comportamenti prosociali limitati. In conclusione, gli autori sostengono l'effetto positivo dell'interazione tra bambino e animale come base per gli interventi a valenza terapeutica (Martin & Farnum, 2002).

Proprio in merito al riconoscimento dell'accettabilità terapeutica delle terapie assistite con gli animali, Rabbitt, Kazdin e Hong conducono uno studio e lo pubblicano nel 2015 sulla rivista *Anthrozoös*. Gli autori riconoscono la diffusione sempre maggiore degli interventi assistiti con gli animali a carattere terapeutico, sostenuta dalle crescenti

evidenze a prova della loro efficacia (Rabbitt, Kazdin & Hong 2015). Tuttavia, la terapia che prevede l'ausilio di animali da compagnia suscita qualche scetticismo in coloro che non hanno avuto modo di approfondire questa realtà. Non rientrando nella tipologia di servizi proposti abitualmente come supporto psicologico, questa metodologia, secondo gli autori, viene considerata, meno accettabile rispetto ad altre tipologie di trattamento come, per esempio la psicoterapia o il trattamento farmacologico (Rabbitt, Kazdin & Hong 2015). Per accettabilità si intende la visione positiva, giustificata, ragionevole dei destinatari di un trattamento nei confronti del trattamento stesso; in altre parole, si tratta della percezione più o meno ampia della validità di un determinato tipo di intervento da parte del destinatario (Rabbitt, Kazdin & Hong, 2015). Nello stesso articolo vengono riportati i risultati del confronto della percezione della validità di diverse tipologie di trattamento che potrebbero essere proposte alle famiglie, tra cui: la psicoterapia, i farmaci e, come condizione di controllo, l'attesa, cioè l'assenza di un trattamento (Rabbitt, Kazdin & Hong, 2015). Lo studio ha coinvolto 204 persone adulte residenti negli Stati Uniti con un figlio di meno di 18 anni di età. Per valutare la percezione della validità degli interventi è stata proposta la compilazione di *Treatment Evaluation Inventory* (TEI), uno strumento utilizzato per valutare il grado di accettazione dei genitori nei confronti dell'intervento proposto per i propri figli (Kazdin, 1980). Il questionario si è svolto in modalità online. Alle famiglie coinvolte sono stati presentati due profili ipotetici di bambini in cui vengono descritte le personalità e i tratti caratteristici di ognuno, oltre alle diagnosi accertate, rispettivamente di un disturbo da *deficit* di attenzione/iperattività (ADHD), e di disturbo oppositivo provocatorio (DOP), nei termini del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR; *American Psychiatric Association*, 2000). Ad entrambi i bambini descritti nei profili ipotetici, possono verosimilmente essere proposte le quattro diverse modalità terapeutiche descritte in precedenza. Le risposte raccoglievano il grado di accettabilità espresso dai genitori nei confronti dei diversi tipi di trattamento proposti, dopo una loro attenta descrizione. Dall'analisi dei dati emerge il fatto che la terapia assistita con gli animali viene ritenuta, dalla maggior parte dei genitori, per la precisione per l'81%, una modalità altamente accettabile di trattamento (Rabbitt, Kazdin & Hong 2015). La percezione dell'accettabilità di queste terapie rimane inferiore solo a quella

della psicoterapia tradizionale; gli studiosi motivano questa evidenza affermando come la modalità tradizionale sia maggiormente radicata nell'esperienza dei genitori americani e risulti per questo maggiormente accettabile (Rabbitt, Kazdin & Hong 2015). Per concludere, Rabbitt, Kazdin e Hong (2015) sottolineano la necessità di diffondere la conoscenza della possibilità di accedere a queste nuove modalità terapeutiche che prevedono l'ausilio di animali domestici, attraverso la condivisione delle evidenze empiriche a supporto della sua efficacia.

Ritengo opportuna la citazione di questo studio per sottolineare l'importanza della conoscenza della terapia assistita con gli animali, ma in generale di tutte le tipologie di interventi, come primo passo verso un'esplorazione più approfondita di questa emergente proposta, di cui si è già empiricamente dimostrato il potenziale. La non conoscenza rappresenta un limite che può bloccare la diffusione di questa modalità terapeutica in diversi contesti. Le terapie assistite con gli animali sono da considerarsi come metodologie alternative innovative per il supporto dei bambini durante la terapia, che possono essere adattate a seconda dell'ambiente in cui vengono proposte. A tal proposito Martin e Farnum (2002) riconoscono la versatilità e la potenzialità di questi interventi, in quanto i benefici risultano molteplici, sia in ambito psicologico che fisiologico. Inoltre, questi interventi si sono diffusi in modo sempre maggiore in quanto risultano applicabili in molteplici contesti, raggiungendo così una varietà di utenza molto ampia (Martin & Farnum, 2002).

Nell'ambito degli interventi assistiti con gli animali, la panoramica italiana mostra che la maggior parte dei progetti coinvolge anziani e bambini, con interventi mirati, a seconda del contesto e delle caratteristiche dell'utenza (Cirulli, 2013). La valenza terapeutica delle terapie assistite con gli animali, regolamentata nelle Linee guida (Ministero della salute, 2015), rende necessaria una prescrizione di carattere medico per poterne usufruire. Esse, infatti, sono finalizzate al supporto terapeutico di persone con disturbi di vario genere, “della sfera fisica, neuro e psicomotoria, cognitiva, emotiva e relazionale (...), patologie fisiche e psichiche, sensoriali” (Ministero della Salute, 2015).

Per quanto riguarda le terapie assistite con gli animali con l'ausilio del cane, accompagnato dal suo coadiutore, l'obiettivo è quello di affiancare il bambino

destinatario del progetto nella scoperta e nell'instaurazione di una relazione con l'animale (Cirulli, 2013). Mentre il coadiutore comunica ed esalta le risposte comportamentali del cane durante l'incontro, l'operatore che segue il destinatario del progetto, svolge un ruolo di mediazione, con lo scopo di facilitare l'espressione delle emozioni e degli stati d'animo del bambino nei confronti dell'animale. Gli operatori, dunque, a partire dai desideri e dagli interessi manifestati dai bambini nei confronti del cane, offrono nuovi stimoli, a seconda dell'obiettivo definito in fase di progettazione dell'intervento (Cirulli, 2013).

2.3 Oltre alla terapia: gli interventi assistiti con gli animali con finalità educative

Oltre alle terapie assistite con gli animali, le Linee guida (Ministero della Salute, 2015), approvano anche progetti e attività con valenza educativa e ludico-ricreativa. Sempre con più frequenza gli animali da compagnia vengono introdotti nelle scuole, grazie all'attuazione di progetti con finalità specifiche, tra cui: il miglioramento della qualità delle relazioni tra compagni di classe e con gli insegnanti, l'aumento dell'attenzione, dell'empatia e della motivazione ad apprendere, lo stimolo dell'interesse attraverso attività innovative, la promozione della conoscenza e il rispetto degli animali (Hergovic, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002). La scelta della specie ricade sugli animali da compagnia, e con maggiore frequenza sui cani (Rost & Hartmann, 1994). Questa specie viene scelta maggiormente innanzi tutto a causa della popolarità, ma anche perché possiede caratteristiche capaci di impattare in modo positivo e significativo sui bambini (Rost & Hartmann, 1994).

L'abitudine di portare i propri animali domestici, in particolare i cani, a scuola, risulta sempre più comune tra gli insegnanti di paesi come Germania, Svizzera e Austria (Beetz 2013). Esiste in quei paesi una rete in cui gli insegnanti con *schooldogs* possono registrarsi per accedere ad una specifica formazione e offrire presenza del proprio animale durante le attività scolastiche (<https://schulhundweb.de/>). Quali sono le motivazioni che spingono l'insegnante a introdurre il proprio cane all'interno degli ambienti scolastici?

Secondo Beetz (2013), psicologa tedesca, coloro che scelgono di collaborare con il proprio cane all'interno della classe conoscono i benefici che ne derivano, come per esempio il miglioramento della competenza sociale e dell'empatia degli studenti, ma anche della disciplina. L'influenza positiva della presenza dei cani all'interno delle scuole è l'argomento principale del suo studio, i cui risultati sono pubblicati nell'articolo "Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom" (2013). Nel dettaglio, si è indagata una possibile influenza positiva a livello dell'umore, delle emozioni e del comportamento sociale ed emotivo derivante dalla presenza del cane all'interno di una classe terza elementare (Beetz, 2013). Lo studio prevedeva l'introduzione di un cane all'interno di una classe per un giorno a settimana durante la maggior parte dell'anno scolastico (dalla terza settimana di lezioni fino alla penultima). La raccolta dei dati, tramite questionari standardizzati, è avvenuta prima e dopo il periodo di presenza del cane in classe e ulteriormente, con funzione di controllo, anche in una classe in cui le lezioni si sono svolte in modo tradizionale (Beetz, 2013). Alcune condizioni sono state fondamentali per lo svolgimento dell'esperimento: l'approvazione dell'iniziativa da parte della dirigenza della scuola, l'assenza di bambini con allergie, il consenso dei genitori e infine la scelta di un cane in buona salute, con un profilo comportamentale adeguato, sotto la responsabilità di un insegnante con una opportuna formazione sulla gestione di un animale in classe (Beetz, 2013). Il cane era libero di muoversi liberamente all'interno della classe e i bambini potevano interagire con lui nel rispetto delle regole. I questionari utilizzati da Beetz per la raccolta dei dati sono: il DTK (Rossman, 2005), una scala che ha permesso la valutazione di eventuali stati depressivi; il FEESS, un questionario sulle esperienze emotive e sociali a scuola, i cui *item* sono formulati in modo tale da indagare sul punto di vista degli studenti in merito alla propria esperienza scolastica dal punto di vista individuale e sociale (Rauer & Schuck, 2003); e infine il FEEL-KJ, un questionario sulla regolazione delle emozioni di ansia, rabbia e tristezza nei bambini, e nei giovani (Grob & Smolenski, 2009).

L'analisi dei dati ottenuti mostra un generale aumento dell'atteggiamento positivo da parte degli studenti, nei confronti delle attività scolastiche e una maggiore propensione a dichiarare sensazioni positive nei confronti dell'apprendimento (Beetz, 2013). I punteggi dei questionari somministrati nella classe di supporto, nella quale non è mai

stato introdotto il cane, mostrano minori emozioni positive nei confronti delle attività di apprendimento; al contempo, non risultano differenze significative tra i gruppi per quanto riguarda la modificazione dei sintomi legati alla depressione (Beetz, 2013).

L'aspetto significativo che emerge grazie allo studio di Beetz (2013) è la diffusione, nella classe con la presenza del cane, di una maggiore tendenza alla socializzazione e di uno stato d'animo positivo, variabili che migliorano l'atteggiamento verso l'apprendimento sia sociale che cognitivo.

Al di là della semplice presenza dell'animale nella classe, altri progetti prevedono attività strutturate a carico di figure professionali esperte, che permettono e favoriscono la relazione tra i bambini, gli animali e la natura in generale. È il caso dei progetti di educazione assistita con gli animali, nei quali la relazione con specie diverse da quella umana rappresenta una situazione con forte potenzialità educativa (Granato, 2019). Un esempio concreto sono i progetti proposti all'interno di apposite strutture, come le fattorie didattiche. Queste realtà, presenti inizialmente solo paesi del Nord Europa, iniziano a diffondersi in Italia negli anni Novanta offrendo il contesto ideale per la proposta di progetti volti a valorizzare e tutelare il patrimonio rurale e contadino del territorio (Granato, 2019). Bertazzoni (2005) ribadisce la rispettabile valenza pedagogica delle fattorie didattiche, in quanto permettono di valorizzare i saperi pratici, coinvolgendo in modo attivo gli ospiti, nella piena espressione del concetto deweyano del *learning by doing* (Dewey, 1938). Le esperienze possibili sono molteplici e variano a seconda dell'offerta delle singole realtà. Per proporre un esempio, interessante e sorprendente è l'incontro con l'asino, animale docile e pacato, la cui figura è spesso pregiudicata, ignorando la sua l'enorme potenzialità educativa (Granato, 2019). L'esperienza non si riduce ad una carezza e al cavalcare l'animale: il contatto con l'asino è un esercizio alla lentezza e alla riflessività, preziosa in tempi in cui fin dall'infanzia i ritmi di vita risultano frenetici e stressanti (Granato, 2019). Il bambino che interagisce con l'asino deve imparare ad assecondare e rispettare la docilità e la calma dell'animale, imparando a interagire con esso. L'azione di spazzolare l'animale, per esempio, viene proposta anche all'interno dei progetti di educazione assistita con gli animali e rappresenta una possibilità di interazione e connessione, al di là della sua

finalità pratica. Attraverso questa azione, i bambini dovranno innanzi tutto trovare le modalità corrette per interagire con un individuo di un'altra specie che sicuramente hanno visto con minore frequenza rispetto a cani e gatti; inoltre, dovranno permettere all'asino di acquisire fiducia nei loro confronti (Granato, 2019).

Gli esempi citati rappresentano solo alcune delle possibili applicazioni degli interventi assistiti con gli animali nei contesti educativi. Queste attività sono, per i bambini, un'opportunità per conoscere gli animali e imparare ad interagire con essi, in modo rispettoso, con responsabilità e coscienza delle proprie azioni, sviluppando un senso etico (Fawcett & Gullone, 2001).

2.4 Conclusioni

Le evidenze riportate dimostrano come le interazioni e le attività con gli animali impattano positivamente sullo sviluppo psicologico e psicofisico dei bambini, siano esse spontanee o strutturate. Per questo motivo, gli interventi assistiti con gli animali sono sempre più presenti nell'offerta formativa scolastica (Rud & Beck, 2003). Studiosi come Rud e Beck, descrivono gli animali come “motivatori naturali per l'apprendimento” (Rud & Beck, 2003, p. 248), sottolineando l'aspetto spontaneo della relazione che intercorre tra bambino e animale, fondamentale per permettere un'esperienza di vita concreta e gratificante. Sono ancora in crescita le ricerche sul ruolo che gli animali possono avere nello sviluppo e nel benessere dei bambini. Alla luce della proposta sempre più frequente degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico, può essere utile una revisione bibliografica più specifica per comprendere maggiormente le caratteristiche che li rendono efficaci.

3. Proporre gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico

Lo scopo di questo progetto di tesi è quello di identificare i fattori che rendono gli interventi assistiti con gli animali una proposta vantaggiosa ed efficace nella scuola. La conoscenza delle nozioni normative, teoriche ed etiche in materia di interventi assistiti con gli animali permette al personale scolastico, in particolar modo agli insegnanti, di considerare l'intervento degli specialisti nel settore come modalità per raggiungere determinati obiettivi con un gruppo classe, a seconda delle esigenze del contesto. Inoltre, la conoscenza delle teorie sottostanti agli interventi e delle modalità di svolgimento può essere utile anche per le famiglie dei bambini che lo frequentano, vista la crescente integrazione degli interventi assistiti con gli animali nelle offerte formative scolastiche.

Per la ricerca ho scelto di avvalermi della metodologia della *realist review*, una tipologia di revisione della letteratura scientifica che ha come obiettivo quello di illustrare le condizioni per cui un intervento (solitamente, educativo, sanitario o sociale) risulta essere efficace, in relazione al contesto in cui viene effettuato (Ghirotto, 2020). L'analisi della proposta di interventi assistiti con gli animali all'interno del contesto scolastico ha lo scopo di raggruppare le teorie che permettono di comprendere ciò che funziona, per chi e in che modo. Il fine ultimo è sia quello di offrire una panoramica generale a coloro che non conoscono ancora in modo approfondito questa realtà, sia quello di fornire gli elementi che permettono di compiere scelte consapevoli nel momento in cui si ha l'intenzione di proporre a scuola l'esperienza degli interventi assistiti con gli animali.

3.1 La *realist review*: metodi e strategie

La *realist review* è una metodologia di revisione della letteratura che consente, attraverso alcune precise fasi, il recupero e la sintesi di evidenze a dimostrazione del funzionamento o dei limiti di determinati interventi, circostanze e contesti (Ghirotto, 2020). È un approccio che consente di scomporre e ridurre la complessità di un

intervento per mettere in luce gli elementi e i meccanismi che ne determinano l'efficacia in contesti e circostanze specifici (Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2004). Citando Pawson e Tilley (1997), Ghirotto evidenzia la teoria di base su cui si basa questa metodologia per fare ricerca, ovvero l'equazione "contesto + meccanismo = risultato" (Ghirotto, 2020, p.52), che permette di condurre un'analisi esplicativa sul funzionamento o sul non funzionamento di un intervento in un contesto determinato (Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe 2004). Questa modalità di revisione della letteratura è stata sviluppata per la prima volta da Pawson nel 2002 per la realizzazione di uno studio in ambito sanitario. Egli stesso, dichiara valida l'applicazione nel settore educativo, poiché anche in esso vi sono meccanismi di cause ed effetti da analizzare (Pawson, 2002). Obiettivo di questo approccio metodologico è quello di generare ipotesi e successivamente verificarle, giungendo così alla definizione di raccomandazioni operative sull'intervento oggetto di studio (Pawson, 2006). Lo scopo della *realist review* è quello di "articolare le teorie del programma sottostanti e quindi interrogare le prove esistenti per scoprire se e dove queste teorie sono pertinenti e produttive" (Pawson, 2006, p. 74).

Questo approccio è relativamente recente e ancora poco diffuso; per questo motivo, confrontando la scansione operativa adottata dai ricercatori nei diversi studi, si possono notare alcune differenze (Wong, Greenhalgh, Westhorp, Buckingham & Pawson, 2013). La procedura tipica della *realist review*, secondo gli autori della pubblicazione RAMESES (Wong, Greenhalgh, Westhorp, Buckingham & Pawson 2013) è ancora in fase di sviluppo e sicuramente in futuro richiederà ulteriori precisazioni sia teoriche che pratiche, per uniformare gli aspetti metodologici. A tal proposito, Berg e Nanavati (2016), denunciano la necessità di istituire in futuro una guida metodologica più approfondita, in modo tale da rendere più rigorosa la pratica della *realist review* (Berg & Nanavati, 2016). La ricerca descritta in questo capitolo è stata svolta seguendo i passaggi articolati da Pawson, Greenhalgh, Harvey e Walshe (2004) nell'articolo documento "Realist synthesis: An introduction" (2004), di seguito elencati:



Figura 2: scansione operativa della *realist review* (Pawson Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2004)

Sintetizzando la procedura, ai fini di una comprensione più profonda della revisione, precedentemente è stata esposta la teoria alla base del funzionamento dell'intervento oggetto di studio, in modo tale da chiarire le modalità in cui si è svolto e gli impatti attesi (Ghirotto, 2020). Lo svolgimento della *realist review* ha previsto in primo luogo, l'identificazione della domanda di ricerca e la definizione dello scopo e degli obiettivi della revisione. Successivamente, una fase della ricerca è stata dedicata allo sviluppo di ipotesi, o teorie del programma, formulate in modo tale da testare l'efficacia dell'intervento in relazione a diversi fattori che verranno successivamente descritti. In seguito, le ipotesi sono state verificate attraverso l'analisi di studi scientifici coerenti con l'argomento di ricerca, attingendo ad una banca dati. A differenza della procedura prevista per lo svolgimento della revisione della letteratura tradizionale, questa fase non prevede necessariamente una distinzione in termini qualitativi delle evidenze scientifiche considerate, ma permette invece di concentrarsi solo sulla loro efficacia (Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2004). Infine, i risultati sono stati inseriti all'interno della narrazione, con l'obiettivo di offrire al lettore una panoramica sulle

variabili che influiscono sul funzionamento dell'intervento in questione (Ghirotto, 2020).

La *realist review* è pensata per essere un ponte tra ricerca e pratica (Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2004). Per questo motivo, tra le attività finali della revisione, Pawson, Greenhalgh, Harvey e Walshe (2004), raccomandano la formulazione di raccomandazioni pratiche indirizzate ai soggetti direttamente e potenzialmente coinvolti nell'intervento oggetto di revisione. Nel caso di questo studio, il quarto e ultimo capitolo è stato pensato alla luce dei risultati della *review*, per fornire implicazioni pratiche al personale scolastico. A tal proposito, i risultati ottenuti attraverso la verifica delle ipotesi sono stati inseriti all'interno della narrazione, con l'obiettivo di offrire al lettore una panoramica sulle variabili che influiscono sul funzionamento dell'intervento in questione (Ghirotto, 2020).

3.2 La domanda di ricerca e lo sviluppo delle ipotesi

La scelta di condurre una *realist review* è stata effettuata con il fine di facilitare la comprensione dei meccanismi sottostanti agli interventi assistiti con gli animali, evidenziando le motivazioni per cui il personale scolastico dovrebbe prendere in considerazione di collaborare con gli specialisti del settore per proporre quest'esperienza. Il lettore è stato introdotto al tema attraverso i capitoli precedenti, i quali forniscono una panoramica generale sul funzionamento delle diverse tipologie di interventi assistiti con gli animali, attraverso accenni storici, etici e normativi. Gli esempi riportati, inoltre, permettono di conoscere le dinamiche di svolgimento degli interventi, i professionisti coinvolti, i destinatari e i risultati ottenuti.

Seguendo la scansione operativa illustrata da Pawson (2002), identificare la domanda della revisione è il primo obiettivo da raggiungere, quello che permette di chiarire le intenzioni dello studio e orientare la ricerca al suo scopo. Il *focus* di questa *realist review* sono gli interventi assistiti con gli animali proposti nel contesto scolastico e nello specifico, la domanda di revisione è: *quali sono gli elementi che rendono gli interventi assistiti con gli animali una proposta con un impatto positivo per gli alunni nel contesto*

scolastico? La risposta a questa domanda si amplia e si concretizza permettendo di concludere cosa funziona e con quali benefici, ma anche i possibili limiti, soprattutto a proposito dell'organizzazione, dell'inclusione e della partecipazione.

Seguendo le indicazioni operative di Pawson (2002), ho formulato una lista di ipotesi con il tentativo di indagare quali meccanismi, contesti o risultati fossero significativi per determinare l'efficacia degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico. L'obiettivo era quello di creare una raccolta di elementi che potessero fornire informazioni utili per l'indagine. La generazione di ipotesi consente di far emergere le teorie sottostanti al funzionamento degli interventi, attraverso quella che Pawson (2002) considera una "interrogazione delle indagini di base alla ricerca di informazioni su cosa funziona per chi in quali circostanze" (Pawson, 2002, p. 342).

Considerando il paradigma realista su cui la *realist review* si basa, lo scopo di questa fase della ricerca è quello di individuare le teorie del programma, ovvero le condizioni che permettono di definire l'efficacia o la non efficacia di un intervento. Pawson (2002), definisce il ruolo che le ipotesi hanno durante il processo di *review*. Con l'obiettivo di sottolineare gli elementi che rendono gli interventi assistiti con gli animali efficaci anche nel contesto scolastico, la formulazione delle ipotesi viene effettuata per esprimere come diverse condizioni tipiche del programma possono impattare sul suo funzionamento (Pawson, 2002). Per determinare l'efficacia degli interventi, è stato necessario verificare le ipotesi, confrontando gli impatti attesi con i risultati finali descritti negli studi. Le ipotesi sono state schematizzate in modo ordinato in una tabella ed etichettate in modo tale da distinguere tre diversi ambiti di indagine:

- Nel primo rientrano le ipotesi che hanno lo scopo di indagare l'efficacia degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico distinguendo la tipologia di animale coinvolto. Sono state considerate, a partire dalle Linee guida (Ministero della Salute, 2015), tutte le specie di animali dichiarate idonee per lo svolgimento degli interventi. La verifica di questa categoria di ipotesi, etichettata con la dicitura "animali coinvolti", permette sia di individuare quale animale viene impiegato con maggiore frequenza negli

interventi assistiti con gli animali proposti a scuola sia di motivare la relativa efficacia.

- Nel secondo rientrano le ipotesi relative ai fattori contestuali di svolgimento dell'intervento. L'obiettivo della verifica di questa categoria di ipotesi permette di far emergere quali modalità di organizzazione temporale e spaziale delle attività possono essere attuate con efficacia nell'offerta formativa.
- Nel terzo ambito di indagine, infine, vengono raggruppate le ipotesi relative agli effetti desiderati degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico, la cui verifica permette di evidenziare gli effetti che possono avere sull'ambiente e sui destinatari. In questo modo verranno messe in luce le motivazioni per cui gli insegnanti o la dirigenza scolastica possono richiedere l'intervento dei professionisti del settore per inserire queste attività nella proposta educativa.

Le ipotesi sono state formulate a partire dalle informazioni teoriche di base sugli interventi assistiti con gli animali, descritte nei primi capitoli dell'elaborato e riassunte nello schema sottostante. Una voce è dedicata alla bibliografia specifica utilizzata per la formulazione della relativa ipotesi.

Tabella 1: ipotesi da verificare			
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
1	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane	Ministero della Salute (2015)
2	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del gatto	Ministero della Salute (2015)
3	Tipologia di animale	Gli interventi assistiti con gli	Ministero della

	coinvolto	animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del coniglio	Salute (2015)
4	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio dell'asino	Ministero della Salute (2015)
5	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cavallo	Ministero della Salute (2015)
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
6	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica	Beetz (2013)
7	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono in una struttura specializzata in interventi assistiti con gli animali	Bertazzoni (2005)
8	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola	Beetz (2003)
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
9	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe	Cirulli & Borgi (2018), Rud & Beck (2003), Kotrshal & Ortbauer (2003)
10	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti	McNicholas & Collins (2000), Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius, &

			Kotrshal (2012), Carey (1985), Nielsen & Delude (1989), Kotrshal & Ortbauer (2003)
11	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne	McNicholas & Collins (2000), Endenburg & van Lith (2011), Purewal (2017), Vidovic, Stetic & Bratko (1999), Kotrshal & Ortbauer (2003), Melson (2003)
12	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne	Cirulli & Borgi (2018)
13	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe	Correale (2017), Anderson & Olson (2015), Katherine & Anderson (2007)
14	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali	Carey (1985)

Lo svolgimento della *realist review* implica, secondo la scansione operativa di Pawson, Greenhalgh, Harvey e Walshe (2004), la ricerca di teorie pertinenti tra le pubblicazioni, adeguate alla verifica delle ipotesi. La procedura di selezione si è svolta in seguito alla definizione della domanda di ricerca e delle ipotesi da verificare, utilizzando il sistema *PRISMA statement* (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman 2009), cioè il *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* (Ghirotto, 2020). Questo strumento permette di orientarsi durante la selezione della bibliografia utile per la redazione delle revisioni della letteratura.

Il processo si è articolato in quattro fasi. La prima, definita da Moher, Liberati, Tetzlaff e Altman, (2009) fase di identificazione, ha previsto una ricerca nelle banche dati. Per effettuarla, mi sono avvalsa della piattaforma *EBSCOhost*, la quale permette di consultare le banche dati attraverso la scelta di criteri e parametri per affinare la ricerca. Le banche dati selezionate contengono pubblicazioni in ambito educativo, psicologico, terapeutico e sanitario (EBSCO, 2021), nel dettaglio:

- *APA PsycArticles* dell'*American Psychological Association* (APA) è una fonte di *full-text*, contenente articoli scientifici *peer-reviewed* e articoli accademici riguardanti temi psicologici (web.s.ebscohost.com).
- *APA PsycInfo*, la risorsa dell'*American Psychological Association* (APA) è un database per la ricerca di letteratura internazionale *peer-reviewed* in ambito delle scienze comportamentali e della salute mentale (web.s.ebscohost.com).
- *CINAHL Complete*, la risorsa più completa per la ricerca di articoli *full text* in area infermieristica e sanitaria (web.s.ebscohost.com).
- *Education Source*, piattaforma pensata per i professionisti nell'ambito di tutti i livelli di istruzione, a partire dalla prima infanzia (web.s.ebscohost.com).
- *ERIC (Education Resource Information Center)*, permette di accedere alla letteratura e alla ricerca sull'istruzione, in particolare a fonti come guide didattiche, documenti di conferenza, riviste, rapporti di ricerca e curriculum (web.s.ebscohost.com).
- *Mental Measurements Yearbook*, una guida completa che fornisce informazioni sulla valutazione psicologica tramite test relativi, per esempio, ad aree come la psicologia e l'istruzione (web.s.ebscohost.com).

- *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, il più grande *database* di contributi *full-text* sulla psicologia. La raccolta contiene contributi circa le caratteristiche emotive e comportamentali degli individui, i processi mentali, la psichiatria e la psicologia (web.s.ebscohost.com).

La ricerca è stata effettuata interrogando le banche dati tramite l'inserimento nel motore di ricerca di alcune parole-chiave, selezionate con il proposito di raggruppare evidenze pertinenti al tema dello studio. Nel dettaglio, le parole-chiave inserite nei filtri di ricerca sono:

- Per quanto riguarda l'intervento di interesse, nell'*abstract* dovevano essere presenti: *animal-assisted therapy OR pet therapy OR animal therapy OR animal intervention*;
- per il contesto di intervento, il titolo doveva contenere: *school OR classroom OR education*;
- per indagare gli effetti e verificare le ipotesi, nell'*abstract* dovevano essere presenti le parole: *effects OR benefits OR impact OR advantage*.

La ricerca ha portato alla prima selezione di 39 articoli. Il numero di pubblicazioni è stato aumentato selezionando ulteriori fonti, non reperite attraverso la ricerca in banca dati. Ho scelto di ampliare la ricerca, consultando il *database* di una rivista scientifica sul tema, la quale poteva potenzialmente offrire contributi pertinenti con la ricerca. La rivista in questione è *Anthrozoos, Journal of the International Society for Anthozoology* ed è dedicata al rapporto tra l'uomo e gli animali. I suoi volumi, disponibili *online*, contengono studi sul tema dal punto di vista di diverse discipline come per esempio antropologia, medicina, psicologia, veterinaria, medicina e zoologia. La selezione degli articoli coerenti con il tema della *review* tra i titoli di questa rivista si è svolta attraverso l'inserimento nel motore di ricerca delle parole chiave *animal assisted therapy AND school*. Una prima scrematura degli articoli contenuti in questa rivista ha portato alla selezione di 5 articoli.

Seguendo le fasi operative di PRISMA *statement* (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009) è stata stabilita la coerenza degli articoli con il tema della ricerca attraverso la lettura dell'*abstract*, verificando la soddisfazione dei criteri di inclusione ed esclusione (fase di *screening*) ed eliminando i duplicati, ricavando 44 articoli. Tra i risultati, 7 articoli sono stati esclusi perché non reperibili in *full-text* online, nemmeno attraverso la richiesta diretta agli autori (fase di eleggibilità). Sono rimasti 9 articoli, i quali sono stati poi inclusi nella sintesi (fase di inclusione). La procedura è riassunta nel seguente diagramma di flusso:

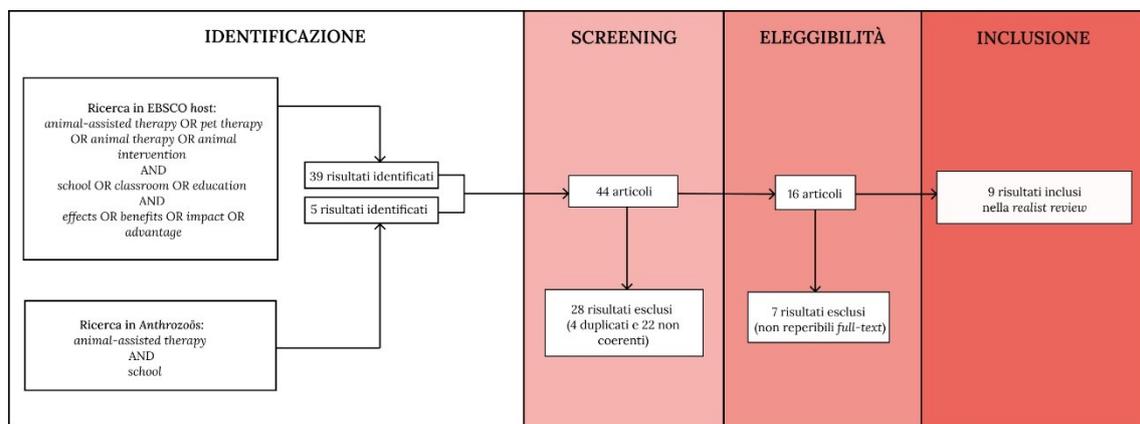


Figura 3: fasi operative di PRISMA *statement* (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009)

Gli articoli sono stati esclusi nel momento in cui non soddisfacevano uno o più criteri tra i seguenti:

- l'articolo riporta uno studio empirico pubblicato;
- l'intervento si svolge a scuola o è rivolto alle classi. È inserito nel programma scolastico;
- i destinatari dell'intervento sono bambini frequentanti la scuola dell'infanzia o scuola primaria;
- le evidenze si prestano a rispondere ad almeno una delle ipotesi formulate in precedenza;

- lo studio non è incluso nella bibliografia utilizzata per formulare le ipotesi;
- gli articoli narravano solamente attività svolte con animali diversi da quelli che sono considerati adeguati dalle Linee guida italiane.

L'intero processo ha condotto alla definizione degli articoli con i requisiti necessari per verificare le ipotesi (fase di inclusione). Gli studi effettivamente inclusi e utilizzati per la verifica delle ipotesi, a partire dalla ricerca in banca dati, sono 9.

Arksey e O'Malley (2005) indicano la possibilità di inserire manualmente alcuni articoli da includere nella bibliografia. Scegliendo di aumentare il numero di fonti da cui attingere per ricavare i risultati, ho aggiunto manualmente altri 5 articoli di letteratura scientifica, ricavati dalla bibliografia del volume di Cirulli e Borgi "Che cos'è la pet therapy?" (2018) relativa alla sezione dedicata agli interventi assistiti con gli animali all'interno delle istituzioni scolastiche.

Scorrendo la tabella in cui sono schematizzati i riferimenti bibliografici ritenuti idonei per la verifica delle ipotesi, si può notare che le tipologie di studi appaiono differenti tra loro. La metodologia della *realist review*, infatti, permette di scegliere evidenze bibliografiche realizzate con metodologie diverse tra loro (Ghirotto, 2020), per questo motivo nessuno tra i criteri di inclusione ed esclusione è riferito alla tipologia di pubblicazione. In totale, sono stati inclusi nella ricerca 15 articoli, elencati nella tabella in allegato (allegato 1).

3.3 Estrazione dei dati e verifica delle ipotesi

La fase di selezione e scrematura degli articoli è stata seguita dall'estrazione dei dati a supporto delle ipotesi formulate in precedenza. Dal momento che le indicazioni di Pawson non illustrano esaustivamente le modalità di sintesi dei dati (Rycroft-Marlone, McCormack, Hutchinson, DeCorby, Bucknall, Kent, et.al 2012), mi sono affidata ad un esempio di *realist review* condotta da Thurlings e den Brok (2017), la cui domanda di

ricerca tentava di comprendere quali elementi rendono efficaci le attività di *peer learning*.

Inizialmente gli articoli selezionati sono stati letti con cura, prestando particolare attenzione alle sezioni dedicate ai risultati, alle conclusioni e alle discussioni finali per ricercare elementi favorevoli o contrari alla verifica delle ipotesi. I risultati di questa procedura sono sintetizzati in uno schema allegato, nel quale sono riassunte le caratteristiche degli studi analizzati e riportati i collegamenti alle ipotesi da verificare (allegato 2). L'allegato fornisce una panoramica degli studi inclusi nella ricerca, riportando per ogni articolo autore e anno di pubblicazione, il paese in cui lo studio è stato condotto, le generalità dei partecipanti, la tipologia dello studio, l'intervento proposto e infine il collegamento tematico all'ipotesi da verificare.

I dati emersi sono stati analizzati per verificare le ipotesi e di conseguenza per argomentare la risposta alla domanda di ricerca iniziale, anche attraverso la sintesi di esempi ricavati dalla bibliografia di riferimento. I risultati sono stati sintetizzati in una tabella, nella quale per ogni studio incluso nella ricerca sono stati riportati gli autori e l'anno di pubblicazione, il riferimento all'ipotesi verificata, gli animali coinvolti, il tipo di presenza prevista per gli animali a scuola e infine i risultati ottenuti (allegato 3).

Nei paragrafi successivi, verranno, per ogni ipotesi, elencati i risultati emersi attraverso lo svolgimento della *review*. Pawson (2002) avverte che al termine della revisione, la verifica delle ipotesi può comunque risultare incompleta. In riferimento alla ricerca effettuata, su un totale di 14 ipotesi, non è stato possibile verificarne 2, a causa della mancanza di dati. Nel dettaglio, i dati emersi dalla lettura degli articoli inclusi nella ricerca non hanno fornito risultati sulla proposta degli interventi assistiti con gli animali con l'ausilio del gatto e dell'asino (ipotesi numero 2 e numero 4).

3.3.1. Le tipologie di animali coinvolti negli interventi

La verifica delle ipotesi relative alla tipologia di animali coinvolti negli interventi è stata effettuata attraverso l'analisi della letteratura selezionata per l'attività di *review*. I dati ricavati hanno permesso di individuare quali animali vengono coinvolti con maggiore

frequenza per l'attuazione di interventi all'interno del contesto scolastico. Inoltre, considerando gli effetti che gli interventi hanno avuto nella pratica è stato possibile valutare in modo distinto animale per animale, l'efficacia della proposta.

I risultati sono esposti in un unico paragrafo per facilitare il confronto tra le opzioni possibili e la riflessione a riguardo. Gli interventi inclusi nello studio sono quelli che hanno previsto l'ausilio di animali dichiarati idonei nelle Linee guida (Ministero della salute, 2015), elencati nello schema sottostante:

Tabella 2: ipotesi relative alla tipologia di animale coinvolto			
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
1	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane	Ministero della Salute (2015)
2	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del gatto	Ministero della Salute (2015)
3	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del coniglio	Ministero della Salute (2015)
4	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio dell'asino	Ministero della Salute (2015)
5	Tipologia di animale coinvolto	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cavallo	Ministero della Salute (2015)

Dalla panoramica degli studi si evince che la maggior parte delle proposte di interventi assistiti con gli animali a scuola prevede la presenza della specie del cane: 14 contributi su 15 narravano esperimenti o esperienze che prevedevano la presenza di uno o più cani. I cani da terapia sono dunque gli animali che più frequentemente entrano

nelle scuole; la ricerca scientifica dimostra l'efficacia degli interventi che prevedono l'uso del cane, evidenziando i vantaggi delle proposte e gli effetti significativi che hanno sugli studenti (Beck, 2016). Agli interventi assistiti con gli animali con la presenza del cane sono stati associati risultati positivi come la riduzione dello stress, il miglioramento di alcune abilità e di comportamenti sociali, ma anche degli apprendimenti (Kirnan, 2020; Friesen, 2010; Courtney, 2016).

Nel dettaglio, lo studio di Kirnan (2020) ha indagato gli effetti di un programma di lettura assistita con i cani proposto in una classe con studenti con bisogni educativi speciali. Attraverso alcune interviste effettuate agli insegnanti delle classi coinvolte nel programma, sono stati raccolti i dati relativi ai comportamenti degli alunni e delle alunne sia durante le giornate in cui erano previsti gli interventi degli esperti accompagnati dal cane, sia durante le giornate di attività scolastiche ordinarie. I risultati hanno evidenziato un miglioramento del comportamento per quanto riguarda la capacità di attenzione nei confronti del compito e della concentrazione generale, ma anche un maggiore livello di calma nei giorni in cui il cane è entrato in classe. Inoltre, gli insegnanti hanno affermato di aver notato, negli studenti, un aumento della motivazione nei confronti del compito. A lungo andare, questi effetti hanno determinato anche un miglioramento nelle prestazioni legate alla lettura, come per esempio nella fluidità. Grazie al programma, sono state riscontrate, secondo l'autrice: "maggiori opportunità di apprendimento" (Kirnan, 2020 p.212).

Un altro studio che descrive i benefici che gli interventi assistiti con gli animali apportano nel contesto scolastico è quello di Friesen (2010). L'autrice, attraverso una rassegna delle ricerche effettuate sull'argomento negli ultimi trent'anni, sostiene che sono diversi i vantaggi che l'integrazione di interventi con i cani da terapia può avere nel raggiungimento di specifici obiettivi educativi (Friesen, 2010). Lo studio viene introdotto sostenendo che un aspetto fondamentale e determinante per l'efficacia degli interventi sia quello del ruolo di supporto che il cane ha nei confronti dei bambini, a livello accademico, emotivo e sociale. L'articolo riporta i presupposti fondamentali del funzionamento degli interventi assistiti con i cani rivolti alle classi di scuola. Tra questi, particolare attenzione viene rivolta al supporto incondizionato che il cane riesce a

fornire nel momento in cui i bambini si avvicinano ad esso, favorendo uno stato di benessere determinato dall'accettazione non giudicante dell'animale. La natura non giudicante dell'animale è considerata da Friesen l'elemento che rende i cani da terapia un "supplemento desiderabile e unico" nell'ambito degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico (Friesen, 2010, p. 265). Da questa premessa, Friesen (2010) motiva la diffusione maggiore degli interventi che prevedono la presenza del cane piuttosto che quella di altri animali nelle scuole. Gli studi considerati nel suo articolo dimostrano che sono proprio i cani gli animali coinvolti con maggiore frequenza in questa tipologia di attività (Friesen, 2010). La motivazione risiede nel fatto che il legame che l'uomo ha con il cane è più stretto rispetto a quello con gli altri animali, sostiene Friesen (2010) e questo fattore facilita la collaborazione durante le attività.

A tal proposito è stato dimostrato da Esteves e Stokes (2015) che gli interventi assistiti con i cani possono avere un effetto sociale positivo, in particolare sulla qualità dell'interazione tra alcuni bambini con una disabilità dello sviluppo di età compresa tra i 5 e i 9 anni frequentanti una scuola primaria, e il loro insegnante. L'esperimento condotto ha previsto l'esaminazione delle modalità di interazione tra i bambini, nel dettaglio due di genere maschile e una di genere femminile, e il loro insegnante. I bambini e la bambina, nel momento dell'esperimento, presentavano una capacità di comunicazione che prevedeva l'uso di un numero parecchio limitato di parole. Gli interventi sono stati diretti da un insegnante specializzato in educazione speciale, accompagnato da un cane addestrato appositamente per questo genere di attività. I momenti dedicati all'esperimento si sono svolti in una stanza adiacente a quella in cui normalmente si svolgono le attività scolastiche. Le sessioni hanno avuto una durata di 8 minuti e sono state proposte una volta al giorno per cinque giorni. Tutte le sedute sono state videoregistrate senza che i partecipanti se ne accorgessero. In un secondo momento, attraverso l'analisi dei filmati, i ricercatori hanno registrato le tipologie di interazioni verbali che si sono verificate, distinguendole in positive, nel caso facessero riferimento a sentimenti di piacere o di interesse, e in negative nel caso dimostrassero una sensazione di disappunto, dispiacere o rabbia. Inoltre, sono stati osservati anche i comportamenti non verbali dei bambini e della bambina, poiché considerati significativi

al fine dell'analisi dei dati. Le sessioni sono state progettate in modo tale da diversificare, di volta in volta, lo stimolo presentato ai partecipanti. Ogni bambino, singolarmente, ha avuto la possibilità di interagire prima con un *peluche* con le sembianze di un cane, poi con il cane vero e proprio. L'insegnante, durante la sessione, ha avuto il compito di favorire l'interazione del bambino sia con egli stesso che con l'animale vero o finto. Attraverso l'analisi dei dati ottenuti gli autori hanno potuto affermare che durante le sessioni che hanno previsto la presenza del cane vivo, le interazioni, sia verbali che non verbali, classificate in modo positivo sono state maggiori in tutti e tre i partecipanti. Ciò che gli autori ritengono particolarmente significativa è la dimostrazione dell'aumento della comunicazione tra gli insegnanti e i bambini con una disabilità, poiché può essere utile per favorire lo sviluppo sociale e migliorare la qualità degli apprendimenti (Esteves & Stokes, 2015).

Beck (2016), invece, orienta la sua ricerca in modo tale da descrivere in che modo le attività assistite con gli animali impattano sugli studenti e sulle studentesse a livello accademico, sociale, emotivo, fisico e comportamentale (Beck, 2016) lo studio è stato condotto in una scuola primaria situata nella periferia della città di New York. È stata programmata la presenza di un cane da terapia per classe ogni giorno. I dati sono stati raccolti attraverso un sondaggio anonimo rivolto a tutti gli insegnanti e al personale scolastico. Le domande sono state formulate in modo tale da ottenere informazioni sulla percezione del personale scolastico in merito alle attività che prevedevano la presenza del cane in classe, svolte in precedenza. L'autrice conclude lo studio elencando le motivazioni per cui l'inclusione di un programma di educazione assistita con il cane risulta avere impatti positivi. In generale si riscontra un miglioramento del comportamento degli studenti e delle studentesse in termini di aumento della calma e della motivazione nei confronti dei compiti; ne consegue, secondo quanto emerge dai sondaggi, un miglioramento anche dal punto di vista degli apprendimenti (Beck, 2016).

Ad entrare nelle scuole sono quasi sempre i cani da terapia appositamente addestrati, ma capita anche che gli insegnanti scelgano dei momenti per inserire la presenza del proprio animale domestico durante l'anno scolastico (Kirnan, 2020). Le attività proposte sono molteplici; un esempio è il programma R.E.A.D. ® *Reading Education*

Assistance Dogs (Klotz, 2014), che ha come obiettivo quello di supportare l'apprendimento della lettura, tematica sulla quale è stata formulata un'ipotesi e che dunque verrà trattata in seguito.

Diverso è l'approccio che viene descritto nell'articolo di Scallion (2010) nel quale il cane viene introdotto nel contesto scolastico in qualità di accompagnatore di figure come quella del consulente scolastico, dello psicologo o del terapeuta. La sua presenza risulta costante, in quanto è presente ogni giorno e viene incluso in diverse attività. L'efficacia della sua presenza è descritta dall'autore in un articolo in cui non viene riportato un esperimento, bensì descritta un'esperienza. L'autrice, nonché la dirigente di una scuola elementare in California, sostiene che la presenza del cane sia un elemento capace di soddisfare alcuni bisogni degli studenti, come per esempio quello di attenzione, appartenenza e di affetto (Scallion, 2010).

Negli studi inseriti nella ricerca vengono citati, tra gli altri animali classificati idonei nelle Linee guida, anche i cavalli e i conigli. Solo in un contributo viene menzionato il cavallo. Lo studio in questione è quello svolto da Friesen (2010), con l'obiettivo di fornire al lettore una panoramica dei benefici degli interventi assistiti con gli animali rivolti ai bambini. Alle attività rivolte agli alunni che prevedono la presenza del cavallo si associano, afferma Friesen (2010), vantaggi dal punto di vista fisico, come per esempio un miglioramento dell'equilibrio, della flessibilità e della coordinazione motoria. Tuttavia, questa tipologia di esperienza non viene proposta frequentemente a causa della spesa piuttosto elevata e della difficoltà di attuazione, afferma Friesen (2010).

Uno studio tra quelli inclusi nella ricerca ha valutato invece l'efficacia di un intervento che prevedeva la presenza di conigli. Il programma in questione prende il nome di "*Rabbit Rescuers*", e nell'articolo di Williams (2021), ne vengono descritti gli obiettivi principali, cioè: migliorare la conoscenza dei bambini riguardo le esigenze della specie del coniglio, e diminuire gli episodi di violenza verso gli animali domestici aumentando, di conseguenza, l'attaccamento nei loro confronti. Le attività erano suddivise in cinque incontri, durante i quali i bambini, di età compresa tra i 5 e i 7 anni,

hanno potuto prendersi cura dei conigli, imparando i loro comportamenti e le loro esigenze. Lo studio prevedeva lo svolgimento di un'intervista ai bambini sia prima che dopo l'intervento, strutturata in modo tale da indagare il raggiungimento degli obiettivi principali, e di conseguenza l'efficacia delle attività proposte. Tra le conclusioni esposte da Williams (2021), emerge che il programma si è dimostrato efficace nel raggiungere gli obiettivi prestabiliti.

In conclusione, l'analisi degli studi inclusi nella ricerca ha permesso dunque di verificare in modo positivo l'ipotesi relativa all'efficacia degli interventi assistiti con gli animali quando essi prevedono la presenza del cane. La specie del cane, inoltre, risulta essere quella maggiormente utilizzata per lo svolgimento degli interventi a scuola. Rispetto alle altre dichiarate idonee per lo svolgimento degli interventi assistiti con gli animali, permette di garantire una partecipazione anche continua alle attività scolastiche (Esteves & Stokes, 2008). Relativamente economici e convenienti rispetto agli altri, (Frisen, 2010) quelli che prevedono la presenza dei cani sono interventi che si prestano ad essere inseriti all'interno dei programmi scolastici anche perché la teoria ci dimostra che hanno la potenzialità di raggiungere tutti gli individui (Courtney, 2016). Per quanto riguarda invece gli interventi che prevedono la presenza di animali come gatto e asino, tra gli studi inclusi nella ricerca, non sono state trovate argomentazioni in grado di supportare o smentire le relative ipotesi, le quali dunque non sono state verificate.

3.3.2 Fattori contestuali di svolgimento degli interventi

La *review* ha previsto l'indagine sulla potenziale influenza che alcuni fattori contestuali possono avere sullo svolgimento degli interventi, aspetto considerato rilevante nella determinazione dell'efficacia degli interventi assistiti con gli animali proposti nel contesto scolastico. Per essere inclusi nella ricerca, gli articoli selezionati dovevano soddisfare alcuni criteri di inclusione, tra i quali appariva anche la necessità che l'intervento oggetto di studio, qualitativo o quantitativo, si svolgesse all'interno del contesto scolastico. Ciò che risulta interessante da valutare, con il fine di stabilire l'efficacia delle varie possibilità di attuazione degli interventi, è la frequenza con cui gli animali entrano nelle classi. A seconda degli obiettivi da raggiungere infatti, interventi

come questi possono articolarsi in un numero variabile di incontri oppure prevedere la presenza continua dell'animale a scuola.

Tabella 3: ipotesi relative ai fattori contestuali di svolgimento degli interventi			
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
6	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica	Beetz (2013)
7	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono in una struttura specializzata	Bertazzoni (2005)
8	Fattori contestuali di svolgimento degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola	Beetz (2013)

Tra i 15 articoli inclusi nella ricerca, 4 riportavano esperienze o esperimenti con la presenza fissa dell'animale a scuola. Nell'articolo di Scallion "Therapy Dogs Find a Role in School" (2010) è narrata l'esperienza di una dirigente di una scuola primaria accompagnata per ben sette anni da un cane da terapia durante il suo lavoro. L'obiettivo principale dell'iniziativa era quello di migliorare diversi aspetti della salute mentale all'interno della scuola, come per esempio la socializzazione, la comunicazione, l'autostima, e l'espressione dei sentimenti (Scallion, 2010). Inoltre, tra i risultati attesi dalla presenza di Gretel, un Golden Retriever, nelle classi, Scallion (2010) individua anche una diminuzione degli stati di ansia e di violenza, e un conseguente miglioramento dell'umore. La presenza costante del cane all'interno della scuola ha permesso di soddisfare i bisogni di affetto, attenzione e rassicurazione, sia dei bambini,

che del personale (Scallion, 2010). Il cane è diventato un membro della comunità scolastica e tra lui e i bambini è stato descritto dall'autrice un vero e proprio legame affettivo (Scallion, 2010).

Altre esperienze simili sono state descritte in modo positivo; Daly e Suggs, nell'articolo "Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development" (2010) elencano i benefici dell'inclusione di un cane in modo costante all'interno della classe. Le autrici, nel loro studio, raccolgono attraverso alcune interviste le opinioni di 75 insegnanti di una scuola elementare canadese circa l'accoglienza di animali domestici in modo continuativo all'interno delle scuole. Lo scopo della ricerca era quello di far emergere e comprendere la concezione che gli insegnanti hanno nei confronti della proposta di inclusione degli animali domestici da terapia all'interno delle classi. La maggioranza degli intervistati, precisamente il 69%, ha dichiarato di provare un sentimento di affetto nei confronti degli animali domestici; il 4% invece ha affermato di non gradirli particolarmente; il 17% dei partecipanti, infine, si è dichiarato indifferente a riguardo (Daly & Suggs, 2010). Tra i vantaggi elencati, troviamo la percezione del miglioramento dello sviluppo socio-emotivo, degli apprendimenti, delle abilità sociali, delle abilità di linguaggio, ma anche della consapevolezza morale nelle classi (Daly & Suggs, 2010). In qualche modo gli studenti hanno la possibilità di acquisire maggiore responsabilità svolgendo quotidianamente le mansioni di accudimento dell'animale, cosa che durante gli interventi con frequenza saltuaria non accadrebbe allo stesso modo (Daly & Suggs 2010).

Gli insegnanti intervistati hanno riscontrato, grazie alla presenza fissa dell'animale in classe, un aumento dell'empatia dei bambini nei confronti dell'animale, generalizzata anche nei confronti dei compagni e degli insegnanti (Daly & Suggs, 2010). Inoltre, è stata descritta una minore frequenza di episodi aggressivi tra compagni di classe e di conseguenza una maggiore coesione sociale (Daly, & Suggs, 2010). Le autrici distinguono due possibilità di interazione tra studenti e animali nel caso in cui questi ultimi fossero presenti con costanza all'interno della scuola. Infatti, oltre alle attività formali, a carico del personale specializzato nella conduzione degli interventi a scopo

educativo e terapeutico, gli studenti sono stati coinvolti in attività informali, come per esempio le mansioni di cura e momenti di socializzazione fine a sé stessa con l'esemplare animale (Daly & Suggs, 2010).

Risulta interessante una considerazione emersa dalla lettura di due studi tra quelli inclusi nella revisione, nei quali si sottolinea che la presenza continua di animali a scuola è preziosa se viene ben calibrata tra le classi (Friesen, 2010; Esteves & Stokes, 2015). La presenza continua di un cane, per esempio, all'interno della stessa classe, potrebbe essere per l'animale troppo estenuante e frustrante, ma anche rappresentare una fonte di disturbo per gli alunni (Friesen, 2010).

I benefici associati agli interventi assistiti con gli animali hanno favorito la loro diffusione nelle scuole, anche solo per periodi di tempo limitati durante l'anno scolastico (Klotz, 2014). Altri programmi inclusi nel curriculum scolastico, infatti, prevedono la presenza saltuaria degli animali a scuola. Questa condizione è descritta in 11 dei 15 articoli inclusi nella *review* e risulta vantaggiosa soprattutto nei casi in cui non sia possibile, per diversi motivi, spesso organizzativi e burocratici, accogliere in modo continuo l'animale a scuola, dinamica che si verifica nella maggior parte delle strutture scolastiche (Daly & Suggs, 2010).

Solamente in un articolo su 15 è stata considerata l'opzione che prevede lo spostamento della classe verso una struttura che permette di svolgere interventi assistiti con gli animali di vario genere (Daly & Suggs, 2010). Questa opportunità viene vista dagli insegnanti come un arricchimento positivo del curriculum scolastico. Anche se di breve durata, queste esperienze isolate rappresentano comunque, secondo quanto descritto da Daly e Suggs (2010) un'opportunità efficace per favorire la conoscenza del mondo animale.

Sono 4 gli articoli tra 15 inclusi nella ricerca a porre attenzione sulle motivazioni che possono determinare invece l'esclusione degli animali dagli ambienti scolastici. Gli svantaggi degli interventi con gli animali a scuola possono essere di tipo sanitario, come per esempio le allergie o le numerose norme igieniche da rispettare, ma anche di natura emotiva come, per esempio, la sensazione di pericolo e preoccupazione per la salute sia

degli studenti che degli animali e la percezione che programmi di questo tipo siano difficili da attuare a livello burocratico (Daly & Suggs, 2010). Tuttavia, gli stessi autori che mettono in luce i possibili svantaggi, argomentano comunque a favore della presenza degli animali a scuola. I benefici risultano infatti, secondo gli studi, nettamente maggiori rispetto ai rischi e dunque l'inclusione degli animali, se progettata da professionisti in modo attento e adeguato, è considerata efficace per un sano sviluppo degli studenti (Daly & Suggs 2010; Friesen 2010; Comartin 2018; Kirnan 2020).

In conclusione, i dati raccolti permettono di affermare che gli interventi assistiti con gli animali si possono definire efficaci in tutte e tre le variabili contestuali indagate. Tuttavia, a mio parere è opportuno riflettere sul fatto che ogni modalità di attuazione degli interventi assistiti con gli animali risponde ad esigenze diverse. Dunque, a determinare l'efficacia di un intervento piuttosto di un altro, sarà l'attuazione di un programma adeguato sia al conseguimento degli obiettivi preposti a partire dalle esigenze degli studenti e del personale scolastico, sia alle necessità organizzative delle istituzioni coinvolte.

3.3.3 Gli effetti degli interventi assistiti con gli animali

Dall'analisi dei risultati, è stato possibile verificare le ipotesi relative all'efficacia degli interventi assistiti con gli animali nel soddisfare gli effetti desiderati. Tutti gli articoli inclusi nella ricerca contengono una sezione dedicata ai risultati ottenuti grazie all'inclusione di queste attività all'interno dei programmi scolastici. In seguito, vengono dunque analizzati singolarmente gli effetti che la scelta di proporre gli interventi assistiti con gli animali a scuola può avere e sull'offerta formativa.

Tabella 4: ipotesi relative agli effetti desiderati			
#	Etichetta	Ipotesi	Bibliografia di riferimento
9	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe	Cirulli, Borgi (2018), Rud, Beck (2003), Kotrshal & Ortbauer (2003)
10	Effetti desiderati	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli	McNicholas & Collins, (2000), Beetz Uvnäs-Moberg, Julius &

	degli interventi	apprendimenti	Kotrshal (2012), Carey (1985), Nielsen & Delude (1989), Kotrshal & Ortbauer (2003)
11	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne	McNicholas & Collins (2000), Endenburg & van Lith (2011), Purewal (2017), Vidovic, Stetic & Bratko (1999), Kotrshal & Ortbauer (2003) Melson (2003)
12	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne	Cirulli & Borgi (2018)
13	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe	Correale (2017), Anderson & Olson (2015), Katherine & Anderson (2007)
14	Effetti desiderati degli interventi	Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali	Carey (1985)

3.3.4 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare il clima di classe

Gli studi dimostrano un cambiamento del clima di classe quando in essa si accoglie un animale. In particolare, 9 studi su 15 inclusi nella ricerca lo dichiarano sia empiricamente sia aneddoticamente; per questo motivo, i dati raccolti dalla lettura degli studi considerati hanno esposto una serie di aspetti che permettono di affermare che gli interventi assistiti con gli animali hanno, tra i vantaggi, anche quello di migliorare il clima generale all'interno della classe.

Studiosi come Wohlfarth, Mutschler, Beetz, e Schleider, (2014) e Friesen (2010) affermano che la presenza di animali in classe crea un'atmosfera più positiva a livello

sociale: il clima risulta più disteso e si nota una diminuzione dei fenomeni di violenza più estremi, a favore di un'esperienza scolastica più piacevole e serena sia per gli alunni che per gli insegnanti. Gli interventi assistiti con gli animali a scuola hanno diversi impatti sugli studenti, come per esempio quello di favorire il miglioramento del comportamento, grazie all'effetto calmante suscitato della relazione animale-bambino (Beck, 2015). Tra gli studi che valutano in modo positivo l'influenza degli animali, in particolare del cane, sul clima generale della classe, vi è quello di Beck, riassunto nell'articolo "The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting" (2015). In esso viene sottolineato come la presenza di un cane in una classe possa contribuire alla diminuzione di comportamenti negativi, poiché l'opportunità di accarezzare o avvicinarsi all'animale funge da rinforzo positivo e da ricompensa in caso di comportamento adeguato (Beck, 2015). Inoltre, l'autrice sostiene che fornire ai bambini la possibilità di interagire con gli animali sia un modo per migliorare il loro benessere emotivo (Beck, 2015). Gli animali da terapia condotti da professionisti, nella pratica, oltre a portare uno stimolo allegro e positivo utile in caso di preoccupazioni e ansia, possono facilitare l'apertura dei bambini al dialogo e aiutare insegnanti o psicoterapeuti ad intervenire nel caso sorgessero problemi di varia natura (Beck, 2015). A tal proposito Kropp (2017) sottolinea il fatto che non sono gli animali da soli a risolvere una situazione di disagio, come per esempio un trauma, ma sicuramente possono essere considerati un riferimento in cui trovare conforto e sensazioni positive di sicurezza e fiducia (Kropp, 2017).

3.3.5 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare gli apprendimenti

Gli studi considerati per la ricerca, dimostrano che la proposta di interventi assistiti con gli animali possono avere anche finalità didattiche. Un esempio concreto sono i programmi di alfabetizzazione assistita con gli animali, progetti che hanno l'obiettivo di aumentare i livelli di competenza nella letto-scrittura (Klotz, 2014). Tra questi vi è il programma R.E.A.D. ®, organizzato da *Intermountain Therapy Animals*, e attivo al giorno d'oggi in diversi paesi, tra cui l'Italia (Klotz, 2014). Lo scopo del programma è

quello di aiutare gli studenti a superare le ansie e le preoccupazioni che la lettura ad alta voce può provocare, grazie all'instaurazione di una relazione positiva con l'animale e il suo conduttore (Klotz, 2014). Le sessioni durano al massimo 30 minuti e prevedono attività di lettura con la presenza di un cane da terapia e del suo coadiutore (Kropp, 2017). La presenza di un animale permette di instaurare un clima di protezione, fiducia e comprensione, fattori fondamentali per creare un'atmosfera in cui i bambini siano a proprio agio e di conseguenza maggiormente favorevoli all'apprendimento (Klotz, 2014). Anche in questo caso un fattore determinante dell'efficacia di questi programmi è l'accettazione non giudicante dell'animale, che permette di diminuire l'ansia da prestazione e le pressioni all'interno della classe (Kropp, 2017). Inoltre, è stato riscontrato un aumento della motivazione e dell'interesse nei confronti delle attività di lettura, intrinsecamente collegato all'aumento delle abilità (Kropp, 2017). L'indagine condotta da Kropp (2017) aveva l'obiettivo di evidenziare i benefici riscontrati dalla presenza di alcuni cani da terapia in classe

Hall, Gee e Mills, pubblicano nel 2016 l'articolo "Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature" nel quale elencano i benefici che derivano dai programmi di lettura che prevedono la presenza dei cani da terapia, argomentandone l'efficacia.

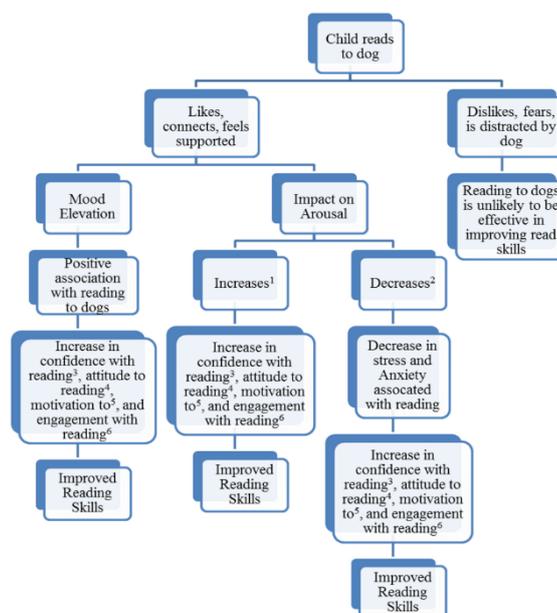


Figura 4: Gli effetti della lettura con un cane sui bambini (Hall, Gee & Mills, 2016)

Gli aspetti positivi dell'influenza che la compagnia di un cane ha sulle prestazioni di lettura dei bambini considerati dagli autori di questa pubblicazione, combaciano con quelli precedentemente esposti. L'aspetto interessante di questo contributo è l'analisi dei fattori che potrebbero invece influenzare negativamente le attività di lettura con gli animali. Tra questi, Hall, Gee e Mills, individuano la possibile paura dei bambini suscitata dalla presenza del cane e la possibile distrazione durante il compito (Hall, Gee & Mills, 2016). Tuttavia, i benefici di questa attività risultano essere nettamente superiori ai possibili svantaggi, i quali potrebbero essere comunque limitati attraverso una preparazione idonea, come previsto dal programma R.E.A.D.® (Klotz, 2014). Tra gli aspetti da considerare per la buona riuscita di questi programmi vi sono: la scelta consapevole di animali appositamente addestrati e accompagnati da professionisti e la loro presentazione preliminare ai bambini, in modo tale che già dal primo incontro siano al corrente delle norme da seguire e dei comportamenti da mantenere (Klotz, 2014).

Ulteriori prove a favore della verifica positiva di questa ipotesi, sono i risultati ottenuti dallo studio di Wohlfarth, Mutschler, Beetz e Schleider, pubblicati nell'articolo "An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children" (2014). L'indagine si è svolta all'interno di una scuola elementare e prevedeva la raccolta di dati sulla qualità di lettura in due situazioni diverse: prima con la presenza del cane e successivamente con la presenza di una persona conosciuta. I dati raccolti sono stati confrontati tra loro in un secondo momento. Gli aspetti indagati sono stati: la correttezza delle parole, il rispetto dei segni di punteggiatura, il tempo di lettura e la comprensione del testo (Wohlfarth, Mutschler, Beetz, & Schleider 2014). I risultati dello studio dimostrano che la prestazione di lettura appare migliore in tre parametri su quattro, quando effettuata con la presenza del cane; l'unico aspetto che non subisce variazioni significative è quello relativo al tempo di lettura (Wohlfarth, Mutschler, Beetz, & Schleider 2014). Gli autori motivano i risultati ottenuti sostenendo che la proposta di lettura in compagnia del cane suscita nei bambini una sensazione di autoefficacia, fattore che aumenta la volontà di affrontare compiti anche complessi (Wohlfarth, Mutschler, Beetz, & Schleider 2014). Inoltre, viene sottolineata

positivamente la spinta motivazionale ricevuta dalla compagnia del cane, associata secondo gli autori ad una maggiore concentrazione durante il compito e ad un apprendimento più efficace.

Oltre ai compiti di lettura Beck, nell'articolo "The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting" (2015) elenca ulteriori benefici della presenza degli animali da terapia nelle classi. L'autrice sostiene infatti che gli animali possono essere un'opportunità per migliorare gli apprendimenti in numerosi ambiti tematici, come per esempio le scienze, la matematica e i fondamenti di economia; inoltre, gli animali possono essere i protagonisti di produzioni scritte e di esposizioni orali (Beck, 2015).

3.3.6 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare lo sviluppo socio-emotivo

Gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico possono avere, tra gli obiettivi, quello di promuovere e migliorare lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti. La verifica dell'ipotesi relativa all'efficacia della presenza degli animali nelle scuole al fine di un migliore sviluppo socio-emotivo è stata possibile, in quanto 10 articoli su 15 inclusi nella ricerca trattavano questo tema.

La relazione tra bambini e animali all'interno del contesto scolastico assume valore dal punto di vista educativo, in quanto è associata a comportamenti empatici (Daly e Suggs, 2010). Le attività di cura e accudimento nei confronti degli animali accolti in classe risultano essere una "fonte di benefici emotivi" secondo Daly e Suggs (2010, p. 108). Le autrici, infatti, sostengono che durante la proposta di interventi assistiti con gli animali, nelle classi si verificano maggiori comportamenti di premura, gentilezza e consapevolezza morale, generalizzati anche, in un secondo momento, al rapporto con le persone. Kirnan (2020) e Friesen (2010) nei loro studi, ribadiscono la funzione sociale positiva della presenza di un animale, per la precisione del cane, all'interno del contesto scolastico. L'accoglienza dell'animale all'interno della classe, infatti, favorisce l'interazione sociale dei bambini, in quanto costituisce un pretesto per l'avvio di

interazioni tra coetanei, ma anche con gli insegnanti (Friesen, 2010). Nel concreto, Friesen (2010) sostiene la correlazione tra la diminuzione dello stress e degli stati di ansia legati alla relazione con l'animale, alla dimostrazione da parte degli alunni di una maggiore predisposizione alla socialità.

Un generale miglioramento psicologico e l'instaurarsi di un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dei bambini vengono descritti da tutti gli studi analizzati per la verifica dell'ipotesi, permettendo di affermare che gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli studenti. Tuttavia, nelle pubblicazioni di Brelsford, Meints, Gee e Pfeffer (2017) e Hall, Gee e Mills (2016), viene sottolineata la necessità di compiere in futuro ricerche in merito più rigorose.

3.3.7 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare lo sviluppo motorio

Tra gli aspetti indagati dagli studi inclusi nella ricerca, vi è anche la correlazione tra la proposta degli interventi assistiti con gli animali a scuola e il miglioramento dello sviluppo motorio degli alunni. Per la verifica dell'ipotesi sono stati considerati i dati esposti in 5 articoli tra i 15 inclusi nella *review*. La letteratura considerata per la verifica dell'ipotesi ha affermato la presenza di effetti benefici, derivanti dalla proposta di interventi assistiti con gli animali, sullo sviluppo motorio dei bambini (Brelsford, Meints, Gee, & Pfeffer, 2017; Daly & Sugg, 2010; Kropp, 2017; Friesen, 2010). Verranno di seguito riportate le argomentazioni a favore della verifica positiva dell'ipotesi, nonostante non siano particolarmente numerose.

È stato riscontrato, da alcuni studi riportati nel contributo di Kropp "Review of the Research: Are Therapy Dogs in Classrooms Beneficial?" (2017) un aumento della velocità nell'esecuzione di semplici compiti attinenti alla stabilità, al movimento e alla manipolazione in presenza di animali da terapia. La motivazione risiede nel fatto che in casi specifici la presenza di animali da terapia agisce come fonte di motivazione nei confronti del compito (Brelsford, Meints, Gee & Pfeffer, 2017). Gli animali domestici

nel contesto scolastico, a seconda dell'attività programmata, possono essere dunque motivatori e compagni durante lo svolgimento di attività fisica, aumentando gli stimoli per contrastare la mancanza di un adeguato movimento durante l'infanzia (Daly & Suggs, 2010). Nel concreto, le attività da proporre ai bambini per aumentare lo sviluppo fisico possono essere: il lancio di una pallina al cane, la conduzione dell'animale al guinzaglio, lo svolgimento di prove di abilità in un tempo minore rispetto a quello del cane, il riempimento di ciotole con acqua il cibo, ma anche lo spazzolamento dell'animale (Beck, 2015). Queste proposte, afferma Beck (2015) sono considerate una buona fonte di motivazione nei confronti di compiti motori e favoriscono l'esercizio fisico attraverso compiti di motricità fine, ma anche di sforzo moderato.

3.3.8 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare l'inclusione della classe

Tra gli effetti desiderati considerati per la risposta alla domanda di ricerca, rientra anche quello relativo alla correlazione tra gli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico e il miglioramento dell'inclusione della classe. Sono 10 gli articoli, tra i 15 inclusi nella ricerca, a trattare l'argomento. Dall'analisi dei dati, riportati in seguito, è possibile verificare in modo positivo l'ipotesi, sostenendo e dimostrando il beneficio che gli interventi assistiti con gli animali possono apportare all'inclusione della classe.

Gli interventi assistiti con gli animali vengono considerati una proposta utile e vantaggiosa nel contesto scolastico (Comartin, 2018). Le attività che prevedono la presenza degli animali da terapia hanno il vantaggio, sostiene Beck (2015) di essere considerate un intervento potenzialmente efficace in diversi ambiti, come quello sociale, accademico, emotivo, fisico e comportamentale, per tutti i bambini, senza distinzioni. Gli interventi, dunque, non risultano essere più efficaci per alcuni bambini rispetto che per altri, ma potenzialmente risultano significativi per tutti.

Tra gli studi inclusi nella ricerca, quello di Esteves e Stokes (2008) aveva lo scopo di indagare gli eventuali effetti positivi delle attività con animali da terapia sulle interazioni sociali di studenti di età compresa tra i 5 e i 9 anni e i loro insegnanti.

Nell'articolo è riportato che i bambini, tutti e tre con una disabilità dello sviluppo, in seguito alle attività che prevedevano la presenza di alcuni cani da terapia, hanno dimostrato una maggiore reattività a livello sociale, sia nei confronti dei loro insegnanti, sia verso i loro compagni di classe; inoltre, è stata riscontrata una maggiore frequenza di interazioni positive, mentre quelle negative sono diminuite (Esteves & Stokes, 2008). L'aspetto significativo che gli autori Esteves e Stokes (2008) hanno sottolineato è il fatto che in seguito agli interventi, comportamenti sociali positivi sono stati riscontrati con maggiore frequenza in tutti gli alunni e non solo nei bambini con disabilità (Esteves & Stokes, 2008).

Anche Kirnan (2020) sottolinea come i benefici di un intervento assistito con gli animali, siano evidenti in tutti i componenti della classe, con o senza bisogni educativi speciali (Kirnan, 2020). Nel dettaglio, il suo studio aveva come obiettivo quello di indagare i miglioramenti sia a livello accademico che comportamentale riscontrati al termine di un programma di lettura assistita con gli animali (Kirnan, 2020). Hanno partecipato allo studio tutte le classi di una scuola elementare americana; l'autore segnala la presenza in alcune di esse di alcuni studenti con bisogni educativi speciali (Kirnan, 2020). Lo studio ha misurato i comportamenti negativi degli studenti durante le attività utilizzando una *checklist* di osservazione e un'intervista agli insegnanti in diversi momenti dell'anno scolastico (Kirnan, 2020). I dati raccolti hanno permesso all'autore di affermare che la proposta del programma ha avuto un riscontro positivo, tra cui la diffusione di un clima più rilassato e meno stressante all'interno della classe, un generale miglioramento degli apprendimenti e, in generale, una diminuzione dei comportamenti dirompenti in tutti i componenti della classe (Kirnan, 2020).

Friesen (2010) giudica in modo positivo la proposta degli interventi assistiti con gli animali nelle classi in cui vi sono studenti con bisogni educativi speciali. Tra gli aspetti positivi che le attività con gli animali portano all'interno della classe, con particolare attenzione all'inclusione, vi sono: il supporto sociale incondizionato, lo stimolo all'interazione e un generale aumento della partecipazione dei bambini alle attività (Friesen, 2010). In generale, nelle classi in cui vengono proposte attività assistite con gli animali si riscontra una maggiore tendenza alla socializzazione, afferma Friesen (2010),

a causa della riduzione degli stati di ansia. L'autrice sottolinea infine che gli animali da terapia, svolgono una vera e propria funzione di supporto sia sociale che emotivo, in quanto partecipano in modo attivo alle attività, ma senza esprimere giudizi o critiche (Friesen, 2010).

Hall, Gee e Mills (2016) sottolineano un altro aspetto per cui gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare l'inclusione in classe. Gli autori sostengono le potenzialità inclusive dei programmi di lettura assistita con gli animali, in quanto hanno dimostrato che anche in caso di maggiori difficoltà, possono migliorare le capacità degli alunni nei confronti del compito (Hall, Gee & Mills, 2016). Gli autori hanno riscontrato un beneficio del comportamento, dell'attenzione e dei processi emotivi, e di conseguenza un clima di maggiore benessere in classe (Hall, Gee & Mills, 2016).

In conclusione, l'ipotesi viene verificata in modo positivo in quanto i dati contenuti nei contributi analizzati permettono di affermare che gli interventi assistiti con gli animali sono una proposta positiva per la maggior parte degli studenti, che può contribuire al miglioramento dell'inclusione nella classe. Tuttavia, è doveroso evidenziare quelli che potrebbero essere alcuni limiti riscontrabili nella proposta di questa tipologia di attività. Alcuni bambini potrebbero essere impauriti e temere la presenza degli animali, oppure essere allergici ad essi. Friesen (2010) riporta alcune accortezze per tranquillizzare, a tal proposito, coloro che dovessero nutrire qualche preoccupazione a riguardo. Innanzi tutto, l'autrice, nel suo articolo, citando Elliot (1985) riporta che in Nord America, la percentuale di persone con diagnosi accertata di allergia ad animali risulta essere il 6% dei pazienti totali. Inoltre, dimostra come alcune attenzioni igieniche come pulizia e toelettatura, possono diminuire notevolmente il rischio di potenziali reazioni avverse (Friesen, 2010). Per quanto riguarda invece la possibile paura che i bambini possono avere nei confronti degli animali, il suggerimento che l'autrice riporta è quello di prevenire eventuali timori insegnando ai bambini come interagire con essi prima delle attività: in questo modo i bambini sapranno come approcciarsi nel modo giusto con gli animali, senza mettere in atto possibili comportamenti rischiosi per la loro salute (Friesen, 2010).

3.3.9 Gli interventi assistiti con gli animali possono migliorare le conoscenze scientifiche

L'analisi degli studi inclusi nella ricerca ha permesso di verificare in modo positivo l'ipotesi inerente al possibile miglioramento delle conoscenze scientifiche all'interno della classe attraverso la proposta di interventi assistiti con gli animali. Su un totale di 15 articoli, 4 valutano positivamente questa correlazione, mentre nessuno esplicita argomentazioni negative a riguardo.

L'incontro tra i bambini e gli animali nelle classi permette di includere in modo significativo nel programma scolastico nozioni relative alla conoscenza base sul comportamento migliore da adottare durante le interazioni con gli animali; in questo modo i bambini imparano, grazie agli interventi gestiti dai professionisti, ad avvicinarsi agli animali in modo sicuro e rispettoso (Klotz, 2014). Daly e Suggs (2010), in uno studio, espongono le concezioni degli insegnanti sul valore educativo dell'accoglienza di animali nelle classi. Alcune tra le insegnanti intervistate sottolineano come la presenza di un animale in classe sia utile per l'apprendimento di nozioni scientifiche sull'anatomia animale, sulle loro esigenze alimentari, ma anche di economia, per esempio analizzando il costo che l'adozione di un animale comporta (Beck, 2015). La presenza dell'animale, infatti, risulta particolarmente adatta per arricchire il curriculum di materie scientifiche, come per esempio la biologia (Beck, 2015). Anche Williams (2021) sottolinea il valore dei programmi educativi che prevedono il coinvolgimento animale come opportunità per favorire la conoscenza delle esigenze animali, in particolare dei conigli, e di conseguenza di diminuire gli atteggiamenti di crudeltà nei confronti di essi. Klotz (2014) pone l'attenzione su un altro aspetto significativo dal punto di vista dell'apprendimento, cioè la responsabilità. Egli, infatti, sostiene che un programma di attività assistita con gli animali nel contesto scolastico può essere utile per sensibilizzare gli alunni sulle responsabilità che derivano dalla scelta di adottare un animale (Klotz, 2014).

3.4 Limiti della ricerca e prospettive future

Per la generazione della domanda di ricerca e lo sviluppo delle ipotesi necessarie alla risposta, la tematica degli interventi assistiti con gli animali è stata considerata in modo piuttosto generale. Per quanto sia stato possibile verificare le ipotesi, la ricerca potrebbe essere approfondita in futuro, in modo tale da offrire una panoramica più completa e differenziata in diversi ambiti. Si potrebbero infatti raccogliere risposte più specifiche scomponendo i fattori analizzati e prevedendo una revisione su argomenti meno ampi. Per esempio, si potrebbero condurre studi per indagare sull'efficacia delle attività che prevedono la presenza di un animale piuttosto che un altro, oppure su programmi che condividono lo stesso obiettivo, anche attraverso ricerche di tipo sperimentale. A tal proposito, risulta evidente che la maggior parte degli articoli selezionati aveva come protagonista il cane. Da un lato questo dato sostiene l'efficacia degli interventi che prevedono la presenza di questo animale, dall'altro probabilmente limita le prove a favore delle altre tipologie di interventi che possono essere proposti.

Altra riflessione interessante può essere effettuata a partire da ciò che i bambini, i destinatari degli interventi, pensano o provano prima e dopo la partecipazione agli interventi assistiti con gli animali. Uno studio strutturato, che prevede l'utilizzo della metodologia dell'intervista per conoscere le opinioni degli studenti a proposito delle attività con gli animali, potrebbe fornire risultati significativi sul tema. Questi risultati potrebbero essere utili per orientare maggiormente la progettazione degli interventi.

3.5 Conclusioni

In una realtà complessa e dinamica come quella scolastica, è necessario aver chiaro il contesto a favore di una progettazione che risponda ai bisogni concreti dei singoli studenti e della classe. La complessità è uno stimolo che spinge a considerare numerose variabili, in modo da scegliere le proposte curriculari in modo consapevole, rivolgendo l'attenzione ai bisogni degli studenti. Adottare uno sguardo critico è importante per considerare anche gli aspetti che potrebbero rappresentare un limite, più che un vantaggio.

I risultati della *realist review* permettono di avere una visione più estesa in merito agli interventi assistiti con gli animali proposti nel contesto scolastico. Sono numerosi gli studi che dimostrano i benefici generali degli interventi assistiti con gli animali e l'analisi di essi fornisce una panoramica sugli elementi che rendono efficace la proposta di queste attività. L'approfondimento condotto risulta interessante poiché si analizzano gli effetti in relazione ad un contesto ben preciso, cioè quello scolastico. I risultati possono essere utili per sensibilizzare le parti interessate, in particolar modo il personale scolastico, che potrà sviluppare una maggiore consapevolezza sull'argomento e scegliere di rivolgersi agli specialisti del settore per includere nel programma educativo le attività descritte.

In riferimento alla domanda di ricerca definita durante le prime fasi della revisione e alla luce dell'approfondimento condotto durante la verifica delle ipotesi, gli elementi che rendono un intervento assistito con gli animali un'attività con un impatto positivo per gli alunni nel contesto scolastico sono descritti attraverso la verifica delle ipotesi.

Nel dettaglio, gli interventi maggiormente diffusi e che sembrano avere maggiore efficacia sono quelli che prevedono la compagnia del cane. Le diverse modalità di attuazione degli interventi, a seconda delle possibilità e dei vincoli del contesto, assumono nella letteratura un valore sempre positivo. Alcuni interventi prevedono la presenza costante dell'animale a scuola, altri la programmazione di interventi in modo saltuario o limitato ad alcuni periodi ristretti dell'anno, mentre altri ancora prevedono che sia il gruppo di studenti a spostarsi verso una struttura dedicata alle attività assistite con gli animali. Gli studi inclusi nella *realist review* valorizzano tutte queste modalità di attuazione degli interventi, che dovranno dunque essere scelte in base alle possibilità offerte dal territorio e alle caratteristiche del contesto di attuazione. L'analisi dei dati permette di verificare in modo positivo le ipotesi relative agli effetti desiderati degli interventi assistiti con gli animali. Per questo, è possibile associare ad essi effetti positivi sul clima di classe, sulla qualità dell'apprendimento, sullo sviluppo motorio e socio-emotivo degli alunni, sull'inclusione e infine sulla conoscenza scientifica sul mondo animale. La possibilità di apportare i benefici descritti dimostra l'impatto

positivo che gli interventi assistiti con gli animali hanno sugli studenti e in generale sulla classe a cui sono rivolti.

Considerati i risultati ottenuti tramite la *review*, il quarto capitolo è rivolto alle parti interessate e vuole essere una raccolta di consigli pratici per gli insegnanti sull'applicazione degli interventi assistiti con gli animali a scuola.

4. Gli interventi assistiti con gli animali a scuola: raccomandazioni pratiche

Per concludere l'approfondimento sulla proposta degli interventi assistiti con gli animali nel contesto scolastico, come ultima fase, la metodologia della *realist review* prevede, secondo Pawson (2002), la formulazione di raccomandazioni pratiche rivolte alle parti interessate. Nel caso di questa ricerca, le parti interessate alle informazioni emerse sono gli insegnanti e in generale il personale scolastico, i quali grazie alle informazioni esposte possono avere una visione più ampia e precisa sulle caratteristiche degli interventi assistiti con gli animali, sulle loro modalità di attuazione e sui loro effetti, in modo tale da poter scegliere con consapevolezza di affidarsi agli specialisti del settore per includere queste attività nel curriculum scolastico. La presenza di una serie di pratiche condivise può essere un passo verso una maggiore diffusione degli interventi assistiti con gli animali anche a scuola. Le Linee guida forniscono numerosi standard operativi, nel pieno interesse dalla tutela delle persone e degli animali coinvolti, applicabili anche a scuola (Ministero dell'istruzione, 2015). La peculiarità delle azioni e degli ambienti del contesto scolastico richiede ulteriori informazioni specifiche: dal punto di vista organizzativo e burocratico, infatti, può non essere semplice inserire la presenza degli animali nelle classi o programmare alcuni incontri a scuola. Tuttavia, la possibilità di fare affidamento su alcuni consigli o raccomandazioni può fare la differenza sulla percezione di questi programmi e facilitare la loro organizzazione e attuazione.

È opportuno sottolineare che anche a scuola, come citano le Linee guida per gli interventi assistiti con gli animali (Ministero della Salute, 2015), gli interventi devono essere organizzati e condotti da figure professionali del settore. I dati ottenuti dalla *realist review* hanno dimostrato che gli interventi assistiti con gli animali hanno un impatto positivo nel contesto scolastico perché permettono di raggiungere determinati obiettivi relativi agli apprendimenti e allo sviluppo infantile. È vantaggioso, dunque, per l'istituzione scolastica comunicare con gli specialisti del territorio e collaborare per una buona progettazione dell'intervento, che consideri in modo adeguato i bisogni dei destinatari, gli spazi a disposizione e tutte le esigenze in generale (Comartin, 2018). In

questo modo, gli effetti positivi delle attività assistite con gli animali potranno realmente incontrare le esigenze delle diverse realtà scolastiche.

Numerose sono le associazioni sul nostro territorio nazionale che propongono percorsi di interventi assistiti con gli animali per le classi di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e anche per i gradi scolastici superiori; un esempio è il programma di alfabetizzazione assistita con i cani R.E.A.D ®, ma anche il progetto “Basta una zampa - Dog Therapy”. Per la buona riuscita di attività come queste è necessaria un'attenzione specifica anche da parte della struttura scolastica (Gee, Fine & Shuck, 2015). Nel volume “Handbook on animal-assisted therapy” (2015) vengono individuati tre elementi che meritano una particolare attenzione nel momento in cui si decide di includere un intervento assistito con gli animali nel curriculum scolastico. Essi sono i bambini, gli insegnanti e gli animali e lo scopo principale è quello di garantire la salute e la sicurezza di tutti i soggetti coinvolti (Gee, Fine & Shuck, 2015).

Per prima cosa, è raccomandata la richiesta del consenso alla partecipazione dei progetti ai genitori, informandoli sulle attività previste, sulle specie coinvolte e offrendo la possibilità di ricevere eventuali chiarimenti (Fine, Gee & Shuck, 2015). Particolare attenzione deve essere rivolta alla presenza di studenti allergici agli animali. Questa condizione può fortemente compromettere la partecipazione alle attività, risultando un fattore decisamente poco inclusivo. Tuttavia, questa problematica può essere risolta in modalità diverse, a seconda del contesto, per esempio cambiando la specie di animale coinvolta, oppure prediligendo attività o proposte in cui viene mantenuta una certa distanza tra gli studenti e gli animali. Sostiene Friesen (2010) l'importanza del mantenimento di corrette norme igieniche, sia attraverso la pulizia e la toelettatura degli animali, della quale si occuperanno i professionisti, sia attraverso il lavaggio delle mani degli studenti, la corretta pulizia degli ambienti e la predisposizione di percorsi per l'entrata e l'uscita degli animali a scuola, per garantire la sicurezza degli interventi.

Per la tutela della sicurezza di tutti i soggetti coinvolti, numerosi studiosi affermano l'importanza e la necessità di fornire informazioni adeguate ai bambini prima dell'inizio degli interventi (Gee, Fine & Shuck, 2015; Friesen, 2010; Klotz, 2014). È utile chiarire le modalità di comportamento e di interazione da assumere in presenza dell'animale,

con il fine di contrastare approcci inadeguati che potrebbero essere rischiosi (Gee, Fine & Shuck, 2015). È opportuno inoltre spiegare ai bambini, con parole opportune, che un comportamento scorretto può essere rischioso in quanto può compromettere la loro sicurezza e quella degli animali (Friesen, 2010). Inoltre, è importante permettere ai bambini di avere una conoscenza adeguata degli animali con cui, in un secondo momento, svolgeranno le attività (Gee, Fine & Shuck, 2015). Parlare in precedenza delle abitudini degli animali, come per esempio della loro alimentazione, degli spazi a loro dedicati, ma anche dei loro comportamenti e del loro modo di comunicare, oltre ad aumentare la qualità e la sicurezza delle attività, rappresenta una buona occasione di apprendimento (Williams, 2021). Attuando queste buone pratiche, gli studenti vengono preparati adeguatamente alla presenza degli animali e potranno vivere in modo sicuro e piacevole le attività.

Nonostante la presenza degli esperti, gli insegnanti hanno la responsabilità di accompagnare gli studenti nel percorso e possono contribuire alla buona riuscita di esso (Gee, Fine & Shuck, 2015). Come accade per gli alunni, anche gli insegnanti devono essere preparati su come interagire in modo adeguato con gli animali, in modo tale da essere un aiuto e un esempio per gli studenti (Klotz, 2014). Inoltre, è importante che i docenti forniscano supporto durante le attività, monitorando tutte le interazioni tra bambini e animali e rimanendo pronti ad intervenire all'occorrenza (Gee, Fine & Shuck, 2015).

Per garantire infine la buona riuscita degli interventi e il benessere dell'animale, è fondamentale affidarsi a centri specializzati o a professionisti del settore, per permettere l'ingresso a scuola solo ad animali addestrati e abituati allo svolgimento delle attività, come indicato nelle Linee guida (Ministero della Salute, 2015). La presenza di operatori esperti in interventi assistiti con gli animali permette il riconoscimento di eventuali comportamenti sintomo di stress e un eventuale diminuzione del carico di lavoro degli animali (Gee, Fine & Shuck 2015).

Può nascere spontanea una domanda su una tematica emersa anche durante la ricerca di informazioni per la realizzazione della *review*, cioè sulla possibile paura che i bambini possono avere nei confronti degli animali. Williams sostiene che il modo

migliore per contrastare la paura degli animali nei bambini sia permettendo loro di conoscerli in modo sicuro e adeguato (Williams, 2021). L'esperienza di conoscenza degli animali che avviene grazie alla supervisione di specialisti del settore accompagnati da esemplari di diverse specie appositamente addestrati, ha una maggiore probabilità di essere sicura e positiva per i bambini.

4.1 Riflessioni conclusive

In questo approfondimento, oltre ad essere state esposte le numerose potenzialità degli interventi assistiti con gli animali, sono state argomentate le modalità in cui la loro proposta può contribuire in modo positivo all'ampliamento dell'offerta formativa. L'opinione personale che gli insegnanti possono avere nei confronti di queste attività, a mio avviso, può essere influenzata dalle esperienze pregresse e da fattori personali, che possono essere per esempio legati al timore degli animali. Tuttavia, un giudizio affrettato sul tema può condurre all'esclusione delle attività che prevedono la compagnia dell'animale dalle proposte scolastiche, nonostante sia stata esplicitata la loro valenza positiva sia scientificamente che aneddoticamente. Per questo motivo, le informazioni veicolate attraverso questo elaborato permettono la conoscenza delle caratteristiche degli interventi e favoriscono la fiducia necessaria per aumentare il credito che queste attività hanno, con lo scopo di favorire la loro implementazione tra le proposte scolastiche.

Come citano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione del 2012 al giorno d'oggi vi è "necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici" (MIUR, 2012, p. 10). L'apertura al territorio circostante, attraverso l'attuazione di progetti, ha effetto diretto sulla qualità della proposta educativa. Nel documento Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 si sottolinea l'importanza di inserire le proposte didattiche in modo coerente all'interno della progettazione curricolare, promuovendo l'apprendimento significativo e valorizzando l'esperienza. Questa raccomandazione si può estendere alle attività assistite con gli animali, per raccomandare l'inserimento motivato nel curriculum scolastico, che preveda prospettive di lavoro anche oltre agli interventi in sé. Le attività

assistite con gli animali possono essere infatti parte di un percorso più ampio, progettato dagli insegnanti.

Non è pretesa l'accettazione positiva incondizionata di questa proposta, la quale può essere non del tutto condivisa o apprezzata. Tuttavia, la raccomandazione è quella di adottare un atteggiamento di fiducia e di disponibilità nei confronti dell'esperienza, senza effettuare giudizi affrettati. Nonostante la presenza di esperti nel settore, ritengo che anche l'insegnante abbia responsabilità sulla buona riuscita del percorso: in primo luogo conoscendo i bisogni e gli interessi della classe, è chiamato a collaborare con gli specialisti per definire obiettivi allineati alle necessità. Inoltre, attraverso il suo atteggiamento nei confronti dell'attività può essere un esempio e contribuire alla partecipazione positiva degli studenti.

Per anni, gli interventi che al giorno d'oggi prendono il nome di interventi assistiti con gli animali sono stati indentificati con il termine *pet therapy*, coniato da Levinson nel 1964. Per associazione, può essere radicata nella concezione comune un'accezione prettamente medica e terapeutica del termine, anche se le attività che coinvolgono gli animali hanno come punto di forza proprio quello di essere adatte per essere proposte a tutti (Esteves & Stokes, 2008). Con la sostituzione del termine *pet therapy* con quello di interventi assistiti con animali è stata sottolineata la molteplicità e l'eterogeneità di interventi che si basano sulla relazione tra animale e uomo (Cirulli, 2013). Questo è stato sicuramente un passo che ha permesso il diffondersi di una concezione più inclusiva di queste attività, favorendo il loro inserimento nei programmi educativi. In conclusione, le riflessioni proposte hanno lo scopo di permettere alle parti interessate di avere un'opinione più consapevole sulle attività che prevedono la presenza degli animali, in modo tale da favorire, la loro diffusione nel contesto scolastico.

Bibliografia

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Arksey H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8:1, p. 19-32.

Ballarini, G. (1995). *Animali amici della salute. Curarsi con la pet therapy*. Milano: Xenia.

Banks, M.R., & Banks, W.A. (2002). The Effects of Animal-Assisted Therapy on Loneliness in an Elderly Population in Long-Term Care Facilities. *The Journals of Gerontology: Series A, Volume 57, Issue 7*.

Banks, M.R., & Banks, W.A., (2002). The Effects of Animal-Assisted Therapy on Loneliness in an Elderly Population in Long-Term Care Facilities, *The Journals of Gerontology: Series A, Volume 57, Issue 7, 1 July 2002, pp. M428–M432*.

Beck, K.A.M. (1983). Animal and people: the tie between: social facilitation of contact with other people by pet dogs. In P.R. Messent (Ed.), *New perspectives on our lives with companion animals* (pp.37-46). Philadelphia: University of Philadelphia Press.

Beck, K.R. (2015). "The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting", *Education Masters. Paper 312*.

Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in psychology 4*, p. 886.

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in psychology*, 3, p.234.

Berg, R.C., & Nanavati J. (2016). Realist Review: Current Practice and Future Prospects, *Journal of Research Practice, Volume 12, Issue 1, Article R1*.

Bertazzoni, C. (2005). *Fare scuola in fattoria. Manuale di metodi e giochi per l'animazione didattica*, Verona: L'informatore agrario.

Booten, A.E. (2011). Effects of Animal-Assisted Therapy on Behavior and Reading in the Classroom, *Theses, Dissertations and Capstones. Paper 22*.

Bowlby, J., (1969). *Attachment and Loss, Vol.1: attachment* (trad. it., Attaccamento e perdita. Vol 1: attaccamento alla madre, Torino: Bollati Boringhieri, 1999).

Brelsford, V.L., Meints, K., Gee, N.R., & Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in the Classroom—A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14(7) p. 669.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, Bologna: Il Mulino, 2002).

Carey, S. (1985). Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults? *Thinking and learning skills*, 2, pp. 485-517.

Cavedon, L. (2017). *Interventi assistiti con l'animale. Manuale introduttivo*. Trento: Erickson.

Chelmsky E. & Shadish W. R. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In R. Pawson, & N. Tilley, (Ed.), *Evaluation for the 21st Century: A Handbook* (pp. 405–418). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Cirulli F. & Borgi M. (2018). *Cos'è la pet therapy* Roma: Carocci Editore.

Cirulli, F. (2013). *Animali terapeuti. Manuale introduttivo al mondo della pet therapy*. Roma: Carocci Faber.

Cirulli, F., Borgi, M., Berry, A., Francia, N., & Alleva E. (2011). Animal-assisted interventions as innovative tools for mental health. *Istituto Superiore di Sanità, Roma - Ann Ist Super Sanità 2011 | Vol. 47*.

Cole, K.M., Gawlinski, A., Steers, N., & Kotlerman, J. (2007), Animal-assisted therapy in patients hospitalized with heart failure. *American Association of Critical-Care Nurses*, 16(6), pp. 575–588.

Comartin, K. P. (2018). Is man's best friend a best practice in public education? animal-assisted interventions in classrooms and school-based therapeutic settings. *ProQuest Dissertations and Theses*, 89.

Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, 22 febbraio 2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Retrived April 27, 2022, from <http://www.indicazioninazionali.it/>.

Conferenza permanente per i rapporti tra lo stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano (2015). *Accordo, ai sensi degli articoli 2, comma 1, lettera b) e 4, comma 1 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano sul documento recante "Linee guida nazionali per gli interventi assistiti con gli animali (IAA)"*, Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome.

Courtney E.Z., Amy K.F., & Cris W.L. (2017). Paws for Intervention: Perceptions About the Use of Dogs in Schools, *Journal of Creativity in Mental Health*, 12:1, pp. 82-98.

D.M. 16 novembre 2012, n.254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Retrived April 27, 2022, from <http://www.indicazioninazionali.it/>.

D.P.C.M. 28 febbraio 2003, *Recepimento dell'accordo recante disposizioni in materia di benessere degli animali da compagnia e pet-therapy*. Retrived February 5, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/>.

D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59*. Retrived April 27, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/>.

Daly, B., & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39:1, pp. 101-112.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, United States: Kappa Delta Pi (trad. it. Esperienza e educazione, La nuova Italia, Firenze, 1949).

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old, *Science*, 333(6045), pp. 959-964.

Dismuke, R.P. (1984). Rehabilitative horseback riding for children with language disorders. In: R.K. Anderson, B.L. Hart, L.A. Hart, (Ed.), *The Pet Connection: Its Influence on Our Health and Quality of Life* (131-140). Minneapolis: Center to Study Human-Animal Relationships and Environments, University of Minnesota.

EBSCO. (2021). *Piattaforma di ricerca EBSCOhost*. EBSCO Information Services. <https://www.ebsco.com/it-it/prodotti/ebscohost-piattaforma-di-ricerca>.

Elliot, D.L., Tolle, S.W., Goldberg, L., & Miller, J.B. (1985). Pet-Associated illness. *The New England Journal of Medicine*, 313 (16), 985–995.

Endenburg, N., & van Lith, H.A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190 (2).

Esteves, S.W., & Stokes, T. (2008). Social Effects of a Dog's Presence on Children with Disabilities, *Anthrozoös*, 21:1, pp. 5-15.

Eurispes, (2021). Rapporto Italia 2021. https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2021/05/eurispes_sintesi-rapporto-italia-2021.pdf.

Fawcett, N.R., & Gullone, E. (2001). Cute and cuddly and whole lot more? A call for empirical investigation into the therapeutic benefits of human-animal interactions for children. *Behaviour Change*, 18, pp. 124-133.

Fine A.H. (2015). Animal in Educational Settings: Research and Practice. In N.R. Gee, A.H. Fine & S. Shuck (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy*.

Foundation and Guidelines for Animal-Assisted Interventions (pp.195-210). United States of America: Academic Press.

Fine A.H. (2015). Animal-Assisted Interventions in Historical Perspective. In J.A. Serpell (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundation and Guidelines for Animal-Assisted Interventions* (pp.11-19). United States of America: Academic Press.

Fine A.H. (2015). *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundation and Guidelines for Animal-Assisted Interventions*. United States of America: Academic Press.

For a Smile Onlus, (2021). *Basta una zampa-Dog Therapy*. Retrived April 20, 2022, from <https://www.forasmile.org/portfolio-items/amici-di-casa-parte-il-progetto-basta-una-zampa-dog-therapy-nelle-scuole-cottolenghine-di-tutta-italia/>.

Formella, Z., & Borromeo, F. (2011). *Le potenzialità terapeutiche della relazione uomo-animale. Onoterapia: un nuovo metodo per favorire l'apertura relazionale e promuovere la prosocialità*. Orientamenti Pedagogici Voi. 58. Trento: Erikson.

Frascarelli M.A., Cavedon L., & De Santis Del Tavano, C. (2021). *Lo sviluppo del bambino con l'animale*. Trento: Erickson.

Freud, S. (1899). *Die Traumdeutung*. Leipzig and Vienna: Franz Deuticke (trad. it. L'interpretazione dei sogni, Newton Compton Editori, Roma, 2014).

Friedmann, E., Katcher, A.H., Lynche, J.J., & Thomas, S.A. (1980). Animal companion and one-year survival of patients after discharge from a coronary care unit. *Public health reports*, 95(4), pp. 307-312.

Friesen, L. (2010) Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal* 37, pp. 261–267.

Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci Editore.

Gibson., E.J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39:1-41.

Granato F. (2019). *Educare con gli asini. Gli interventi assistiti con gli animali in prospettiva pedagogica*. Trento: Erickson.

Grob, A., & Smolenski, C. (2009). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.

Hall, S.S., Gee, N.R., & Mills, D.S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PloS one*, 11(2).

Hansen, K.M., Messinger, C.J., Baun, M.M., & Megel, M. (1999). Companion animals alleviating distress in children. *Anthrozoös*, 12(3), pp.142-148.

Hergovich A., Monshi B., Semmler G., & Zieglmayer V. (2002) The effects of the presence of a dog in the classroom, *Anthrozoös*, 15:1, pp. 37-50.

Hunt, S.J., Hart, L.A., & Gomulkiewicz, R. (1992). Role of small animals in social interactions between strangers. *Journal of Social Psychology*, 132.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012.

International Association of Human-Animal Interaction Organization, IAHAIO, (2021) <https://uia.org/s/or/en/1100062682>.

Jalongo M.R. (2014). Promoting Humane Education Through Intermountain Therapy Animals' R.E.A.D.® Program. In K. Klotz (Ed.) *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood. Educating the Young Child* (pp. 175-195). Dordrecht: Springer.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D., & Uvnäs-Moberg, K. (2013). *Attachment to Pets. An Integrative View of Human-Animal Relationships with Implication for Therapeutic Practice*. Hogrefe Publishing. (trad. it., L'attaccamento agli animali, Firenze: Hogrefe, 2014).

Kahn, P.H.Jr. (1999). *The Human Relationship with Nature Development and Culture*. Cambridge: The MIT Press.

Kazdin, A.E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of applied Behavior Analysis*. Volume 13, issue, pp. 259-273.

Kidd, A.H., & Kidd, R.M. (1987). Reactions of infants and toddlers to live and toy animals. *Psychological Reports*, 61.

Kirnan, J., Shah, S., & Cassandra Lauletta, C. (2020). A dog-assisted reading programme's unanticipated impact in a special education classroom, *Educational Review*, 72:2, pp. 196-219.

Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*. *Anthrozoös*, 16:2, pp.147-159.

Kropp, J.J., & Shupp, M.M. (2017). Review of the Research: Are Therapy Dogs in Classrooms Beneficial? *Forum on Public Policy Online*, v2017 n2.

Levinson, B.M. (1962). The dog as a 'co-therapist'. *Mental Hygiene*. New York.

Levinson, B.M. (1972). *Pets and human development*. Charles C. Thomas: Springfield, Illinois.

Levinson, B.M. (1996). *Pet-Oriented child psychotherapy*. Springfield, Illinois, USA: LTD (trad.it. Psicoterapia dell'età evolutiva assistita con animali, Trento: Erikson, 2019).

Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. Londra: printed for A. and J. Churchill (trad. it. *Pensieri sull'educazione*. (1942) Firenze: La nuova Italia.)

Marchesini, R., & Corona, L. (2007). *Attività e terapie assistite dagli animali. L'approccio zooantropologico alla pet therapy*. Ozzano Dell'Emilia: Oasi Alberto Perdisa.

Martin, F., & Farnum, J. (2002). Animal-Assisted Therapy for Children with Pervasive Developmental Disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), pp. 657–670.

McNicholas J., Collins, G.M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 91.

Melson G.F. (2003). Child Development and Human-Companion Animal Bond, *American Behavioral Psychologist*, 47.

Ministero della Salute (2015). *Interventi assistiti con gli animali (I.A.A). Linee guida*. Retrieved February 3, 2022, from <https://www.salute.gov.it/>.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 13.

Nielsen, J.A., & Delude, L.A. (1989). Behavior of young children in the presence of different kinds of animals. *Anthrozoos*, 3, pp. 119-129.

Odendaal, J.S. (2000). Animal-assisted therapy - magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research*. Volume 49, Issue 4, pp. 275-280.

Pawson, R. (2002). *Evidence-based policy: The promise of 'realist synthesis'*. *Evaluation*, 8(3), pp. 340-358.

Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. London, UK: SAGE.

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G. & Walshe, K. (2004). *Realist Synthesis: An Introduction*. *University of Manchester: ESRC Research Methods Programme*.

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review: A new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services and Research Policy*, 10, pp. 21-34.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Poresky, R.H., & Hendrix, C. (1990). *Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children*. *Psychological Reports*, 67.

Poresky, R.H., Hendrix, C., Mosier, J.E., & Marvin, L.S. (1987). The Companion Animal Bonding Scale: Internal Reliability and Construct Validity. *Psychological Reports, 60*.

Purewal, R., Christley, R., Kordas, K., Joinson, C., Meints, K., Gee, N., et. al. (2017). Companion Animals and Child/Adolescent Development: A Systematic Review of the Evidence. *International journal of environmental research and public health, 14(3), p. 234*.

Quaglino, G.P., Carrozzi, G.P., (1981). *Il processo di formazione*, Milano: Franco Angeli.

R.E.A.D Italia ® (n.d.). Retrived April 20, 2022 from <http://readitalia.weebly.com/il-programma-readreg.html/>.

Rabbitt, S.M., Kazdin, A.E., & Hong, J.E. (2014). Acceptability of animal-assisted therapy: Attitudes toward AAT, psychotherapy, and medication for the treatment of child disruptive behavioral problems. *Anthrozoös, 27(3), pp. 335-350*.

Rauer, W., & Schuck, K.D. (2003). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen:Hogrefe.

Rogers C.R. (1951). *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin Co. (trad. it. La terapia centrata sul cliente, Firenze: Giunti Editore, 2013).

Rossmann, P. (2005). *DTK. Depressionstest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D. H., & Hartmann, A. (1994). Children and their pets. *Anthrozoös 7: pp. 242–254*.

Rud, Jr.A.G., & Beck, A.M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös, 16(3), pp. 241-251*.

Rycroft-Malone, J., McCormack, B., Hutchinson, A.M., DeCorby, K., Bucknall, T.K., Kent, B., et al. (2012). Realist synthesis: illustrating the method for implementation research. *Implementation Science 7, p. 33*.

Scallion S. (2010). Therapy Dogs Find a Role in School. *Principal, September/October 2010, Vol. 90 Issue 1, p. 48.*

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). Aspetti di bioetica. In P. Fossati (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp.177-194). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). Attività Assistite con gli Animali in ambito geriatrico. In G. Guerrini (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp. 343-358). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). *Gli interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori.* Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). I presupposti degli IAA con valenza terapeutica. In M. Romano (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp.195-211). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). Istituto Superiore di Sanità nell'ambito degli IAA. In B. Colacchi, M. Borgi, N. Francia & F. Cirulli (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp. 141-147). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). L'esperienza nella seconda casa di reclusione Milano-Bollate con il Progetto "Cavalli in carcere". In C. Villa (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp. 323-330). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). La progettazione educativa. In E. Bara (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp. 211-220). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Scarcella, C., Vitali, R., & Brescianini, F. (2019). Storia degli Interventi Assistiti con gli Animali. In E.S. Colombo, & E. Prato-Previde (Ed.), *Gli interventi assistiti con gli animali* (pp.23-32). Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Schopler, E., Reicher, R. J., & Renner, B. R. (1990). Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. *American behavioral scientist, Vol. 1: Psychoeducational Profile revised*. Austin, TX: Pro-ed.

Schopler, E., Reicher, R.J., & Renner, B.R. (1990). Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. *Vol. 1: Psychoeducational Profile revised*. Austin, TX: Pro-ed.

Serpell, J.A. (1988). Pet-Keeping in non-western societies: Some popular misconceptions. *Anthrozoös*. Bloomsbury Publishing, *Anthrozoös*, 1:3, pp. 166-174.

Serpell, J.A. (1996). Evidence for an association between pet behavior and owner attachment levels. *Applied Animal Behaviour Science* 47(1), pp. 49-60.

Sposito, E., Possenti, M., Viscardi, C., & Regis, F. (2021). *Idee con la coda. Proposte di attività di IAA nei servizi educativi 0-6 anni* Trento: Erickson.

Svensson, S.A. (2014). The impact of the animal on children's learning and their development – study of what children learn from and with pets: the example of dog and cat. *Problems of education in the 21st century*, 59.

Thurlings, M., & Brok P. (2017). Learning Outcomes of Teacher Professional Development Activities: A Meta-Study. *Educational Review* 69, pp. 554-576.

Topál, J.G., M., Miklosi, A., Viranyi, Z., Kubinyi, E., & Csanyi, V. (2005). Attachment to humans: a comparative study on hand-reared wolves and differently socialized dog puppies. *Animal Behaviour*, Volume 70, Issue 6, pp. 1367-1375.

Vidović V.V., Štetić V.V. & Bratko, D. (1999). Pet Ownership, Type of Pet and Socio-Emotional Development of School Children. *Anthrozoös*, 12(4), pp. 211-217.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, J.M., Cardoso, M.P., Zumaglini, S., Finney, A.L., Scottish SPCA & Knoll, M.A. (2021). “Rabbit Rescuers”: A School-Based Animal Welfare Education Intervention for Young Children. *Anthrozoös*, 35:1, 55-73.

Wilson, E.O. (1984). *Biophilia, The human bond with other species*. Cambridge, MA, Harvard University Press (trad.it. Biofilia, Prato: Piano B, 2021).

Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A., & Schleider, K. (2014). An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children. *Human-Animal Interaction. Bulletin. 2*, pp.60-73.

Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J., & Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: realist syntheses. *BMC Med 11*, 21.

Zeuner, F.E. (1963). *A History of Domesticated Animals*. London: Hutchinson & Co.

Allegati

Allegato 1: tabella scrematura articoli

#	Riferimento bibliografico	Coerenza del titolo e coerenza con i filtri	Reperibilità <i>full-text</i>	Note
Ricerca in banca dati EBSO host				
1	Kivlen, C. A., Quevillon, A., & Pasquarelli, D. (2022). Should Dogs Have a Seat in the Classroom? The Effects of Canine Assisted Education on College Student Mental Health. <i>The Open Journal of Occupational Therapy</i> , 10(1), pp.1-14.	No		Non selezionato perché lo studio è stato svolto in un college.
2	Joanne M. Williams, Mayra Padilla Cardoso, Silvia Zumaglini, Amy L. Finney, Scottish SPCA & Monja A. Knoll (2022) "Rabbit Rescuers": A School-Based Animal Welfare Education Intervention for Young Children, <i>Anthrozoös</i> , 35:1, 55-73.	Si	Si	
3	Comartin, Kevin P. (2018) Is Man's Best Friend a Best Practice in Public Education? Animal-Assisted Interventions in Classrooms and School-Based Therapeutic Settings Iliant International University ProQuest Dissertations Publishing.	Si	Si	
4	Rebecca K., & Kimberly Pruitt, M. (2021) Perceptions of Junior High Students of Animal-Assisted Interventions for School Connectedness and School Climate. <i>Journal of School Counseling</i> ; 2021, Vol. 19 Issue 54, pp. 1-38, 38.	No		Non selezionato perché i protagonisti dello studio sono studenti della scuola superiore.
5	S.K. Hartman, (2022). Animal assisted interventions in schools: A qualitative case study of how students with emotional or behavioral disabilities respond to the use of therapy dogs. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering</i> , Vol 83(3-B).	Si	No	
6	Mirena, M., & Thomas J. D. (2021). Animal-Assisted Interventions for School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. <i>Journal of Autism & Developmental Disorders</i> , 51(7), pp. 2436-2449.	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge in una scuola.
7	Kirnan, J., Shah, S., & Cassandra Lauletta, C. (2020). A dog-assisted reading programme's unanticipated impact in a special education classroom, <i>Educational Review</i> , 72:2, pp. 196-219.	Si	Si	

8	Terrie, C. 2022. (Correctional education as therapeutic change: Exploring the use of animal-assisted therapy programs with incarcerated women. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 83(2-B)</i>).	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge in una scuola.
9	Joanne M. Williams, Mayra Padilla Cardoso, Silvia Zumaglini, Amy L. Finney, Scottish SPCA & Monja A. Knoll (2022) "Rabbit Rescuers": A School-Based Animal Welfare Education Intervention for Young Children, <i>Anthrozoös</i> , 35:1, pp.55-73.			Non selezionato perché si duplica.
10	Simpson, D., Ehrensberger, M., Broderick, P., Horgan, F. Blake, C.; Roberts, D., et al. (2019). Cross-education plus mirror therapy as a post-stroke rehabilitation intervention: A case study. <i>Physiotherapy Practice & Research</i> , 2019; 40(1), pp. 51-57.	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge in una scuola.
11	Marscher, S. L. (2018). Addressing mental health concerns in elementary schools: An exploratory study of the use of animal assisted therapy to provide alternative care. <i>ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation, William James College</i> , pp. 0-144.	Si	No	
12	Dorothea, F.M. (2022). Therapeutic education as an adjunct to exercise therapy in chronic pain patients. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 83(3-B)</i> .	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge in una scuola.
13	Courtney E. Z. (2017). Efficacy of Animal-Assisted Therapy in Lowering Anxiety Symptoms of Adolescents in Schools. <i>ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation, Alfred University</i> .	No		Non selezionato perché i protagonisti dello studio sono adolescenti.
14	Marscher, S. L. (2018). Addressing mental health concerns in elementary schools: An exploratory study of the use of animal assisted therapy to provide alternative care. <i>ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation, William James College</i> .	No		Non selezionato perché duplicato.
15	Ansari, S.G. & Kliman, G. (2015). A Basis for Creating a Reflective Network in Schools: Reflective Network Therapy in a Small Middle and High School. <i>Psychoanalytic Inquiry. Oct2015, Vol. 35 Issue 7, pp. 714-732</i> .	No		Non selezionato perché duplicato.
16	Friesen, L. (2010) Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. <i>Early Childhood Education Journal</i> 37, pp. 261–267.	Si	Si	
17	Courtney E.Z., Amy K.F., & Cris W.L. (2017). Paws for Intervention: Perceptions About the Use of Dogs in Schools, <i>Journal of Creativity in Mental Health</i> , 12:1, pp. 82-98.	Si	Si	
18	Courtney E.Z. (2017). Efficacy of Animal-Assisted Therapy in Lowering Anxiety	No		Non selezionato perché i

	Symptoms of Adolescents in Schools. <i>ProQuest LLC, Psy.D. Dissertation, Alfred University.</i>			protagonisti dello studio sono adolescenti.
19	Gee, N.R, Fine, A.H, & McCardle P. (2017). School-based animal-assisted interventions for children with deficits in executive function. In S.E.B. Shuck & A.H. Fine (Ed.), <i>How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals.</i> Londra: Routledge.	Si	No	
20	Jensen, L., Verbrugge, A., Holmes, M., Turner, E., Palea, C., & Koussa, T. (2018). Effect of animal-assisted activities on children in a behavioral classroom: A pilot study. <i>The American Journal of Occupational Therapy, 72.</i>	Si	No	
21	Geldhof, G. J., Flynn, E., Olsen, S. G., Mueller, M. K., Gandenberger, J., Witzel, D. D., & Morris, K. N. (2021). Emotion regulation and specificity: The impact of animal-assisted interventions on classroom behavior. <i>Journal of Applied Developmental Psychology, 73.</i>	Si		Non selezionato perché i protagonisti sono studenti della scuola media.
22	Gatarek, B. (2018). Animals Are Us: Applying the Common Ingroup Identity Model to Humane Education. <i>University of Windsor (Canada) Electronic Theses and Dissertations. 7422.</i>	No		Non selezionato perché non pertinente con la ricerca.
23	Siegel, W. L. (2004). The role of animals in education. <i>ReVision, 27(2), pp.17-27.</i>	Si	No	
24	Vuthiarpa, S., Sethabouppha, H., Soivong, P., & Williams, R. (2012). Effectiveness of a school-based cognitive behavioral therapy program for Thai adolescents with depressive symptoms. <i>Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16(3), pp.206-221.</i>	No		Non selezionato perché non pertinente con la ricerca.
25	Fine, A. (2006). A 4-year trial of animal-assisted therapy with public school special education students. In A. Katcher & S. Teumer, (Ed.), <i>Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice,</i> American Press, pp.227-242.	Si	No	
26	Jenkins, C. D. (2009). <i>Exploring the impact of an animal assisted therapy dog upon the emotional, educational, and social actualization of middle school students receiving counseling services.</i> The University of Toledo.	No		Non selezionato perché lo studio si svolge in una scuola media.
27	Meints, K., Brelsford, V., Gee, N. R., & Fine, A. H. (2017). <i>Animals in education settings: Safety for all. In How Animals Help Students Learn</i> (pp. 12-26). Routledge.	Si	No	
28	Wicker, J. D. (2005). <i>A human-animal intervention team model in an alternative middle/high school.</i> Colorado State University.	No		Non selezionato perché lo studio si svolge in una scuola media e superiore.
29	Saunders, J. E., Barrs, D. M., Gong, W., Wilson,	No		Non selezionato

	B. S., Mojica, K., & Tucci, D. L. (2015). Cost effectiveness of childhood cochlear implantation and deaf education in Nicaragua: a disability adjusted life year model. <i>Otology & Neurotology</i> , 36(8), pp. 1349-1356.			perché l'argomento di ricerca non è coerente.
30	Peters, R. (2019). Designing for Patient and Public Health: Better drug design and patient education may promote improved personal and public health. <i>Pharmaceutical Technology</i> . Apr2019, Vol. 43 Issue 4.	No		Non selezionato perché l'argomento di ricerca non è coerente.
31	<i>Implementing a reading education assistance dog program</i> , Childhood Education, Spring2005, Vol. 81 Issue 3.	Si	No	
32	Blank, R., von Kries, R., Hesse, S., & von Voss, H. (2008). Conductive education for children with cerebral palsy: effects on hand motor functions relevant to activities of daily living. <i>Archives of physical medicine and rehabilitation</i> , 89(2), 251-259.	No		Non selezionato perché l'argomento di ricerca non è coerente.
33	Scallion S. (2010). Therapy Dogs Find a Role in School. <i>Principal</i> , September/October 2010, Vol. 90 Issue 1, p. 48.	Si	Si	
34	Hempel, A. W. (2006). The effects of animal-assisted therapy on the development of positive interaction skills within the cross-categorical special education population. <i>Loyola University Chicago</i> .	Si		Non selezionato perché non pertinente con la ricerca.
35	Katcher, A. (2006). The Future of Education and Research on the Animal-Human Bond and Animal-Assisted Therapy: Part B: Animal-Assisted Therapy and the Study of Human-Animal Relationships: Discipline or Bondage? Context or Transitional Object? <i>Handbook on Animal-Assisted Therapy</i> . Pp. 461-473.	No		Non selezionato perché non pertinente con la ricerca.
36	Department of health, education & Welfare office of education (1969) <i>Early Childhood Selected Bibliographies Series. Number 3</i> , Education ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education, Champaign, IL.	No		Non selezionato perché non pertinente con la ricerca.
37	Booten, A.E. (2011). Effects of Animal-Assisted Therapy on Behavior and Reading in the Classroom, <i>Theses, Dissertations and Capstones. Paper 22</i> .	Si	Si	
38	Jalongo M.R. (2014). Promoting Humane Education Through Intermountain Therapy Animals' R.E.A.D.® Program. In K. Klotz (Ed.) <i>Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood. Educating the Young Child</i> (pp. 175-195). Dordrecht: Springer.	Si	Si	
39	Jenkins, C. D. (2009). <i>Exploring the impact of an animal assisted therapy dog upon the emotional, educational, and social actualization of middle school students receiving counseling services</i> . The University of Toledo.	No		Non selezionato perché duplicato.
	Ricerca in Anthrozoös			

1A	Granger, B. P., Kogan, L., Fitchett, J., & Helmer, K. (1998). A human-animal intervention team approach to animal-assisted therapy. <i>Anthrozoös</i> , 11(3), pp. 172-176.	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge a scuola
2A	Binfet, J. T. (2017). The effects of group-administered canine therapy on university students' wellbeing: A randomized controlled trial. <i>Anthrozoös</i> , 30(3), pp. 397-414.	No		Non selezionato perché i protagonisti dello studio sono studenti universitari
3A	Binfet, J. T., & Passmore, H. A. (2016). Hounds and homesickness: The effects of an animal-assisted therapeutic intervention for first-year university students. <i>Anthrozoös</i> , 29(3), pp. 441-454.	No		Non selezionato perché i protagonisti dello studio sono studenti universitari
4A	Becker, J. L., Rogers, E. C., & Burrows, B. (2017). Animal-assisted social skills training for children with autism spectrum disorders. <i>Anthrozoös</i> , 30(2), pp.307-326.	No		Non selezionato perché lo studio non si svolge a scuola
5A	Esteves, S. W., & Stokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. <i>Anthrozoös</i> , 21(1), pp.5-15.	Si	Si	
	Fonti bibliografiche inserite manualmente nella ricerca (bibliografia Cirulli & Borgi, 2018)			
1	Brelsford, V.L., Meints, K., Gee, N.R., & Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in the Classroom—A Systematic Review. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> . 14(7) p. 669	Si	Si	
2	Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A., & Schleider, K. (2014). An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children. <i>Human-Animal Interaction. Bulletin</i> . 2, pp.60-73.	Si	Si	
3	Hall, S.S., Gee, N.R., & Mills, D.S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. <i>PloS one</i> , 11(2).	Si	Si	
4	Daly, B., & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. <i>Journal of Moral Education</i> , 39:1, pp. 101-112.	Si	Si	
5	Beck, K.R. (2015). "The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting", <i>Education Masters. Paper 312</i> .	Si	Si	
6	Kropp, J.J., & Shupp, M.M. (2017). Review of the Research: Are Therapy Dogs in Classrooms Beneficial? <i>Forum on Public Policy Online</i> , v2017 n2.	Si	Si	

Allegato 2: studi inclusi nella ricerca

#	Studio	Paese	Partecipanti	Tipologia di studio	Tipologia di intervento	Riferimento alle ipotesi (#)
2	Williams J.M., Cardoso, M.P., Zumaglini, S., Finney, A.L., Scottish SPCA & Knoll, M.A. (2021)	Scozia	Un campione di 123 bambini dai 5 ai 7 anni, insegnanti di classe.	Disegno longitudinale a metodo misto che confronta tre condizioni di intervento: conigli meccanici; conigli di peluche; e situazione di controllo.	Intervento di educazione al benessere animale nelle scuole "Rabbit Rescuers".	3, 6, 9, 14
3	K.P. Comartin (2018)	USA	23 professionisti dell'istruzione generale e speciale	Indagine attraverso un sondaggio e revisione sistematica della letteratura.	Interventi assistiti con gli animali di vario genere nella scuola pubblica.	1,6,9,10,11, 13
7	Kirman J. Shah, S., & Laletti, C. (2020)	/	4 alunni e un insegnante	Disegno a soggetto unico (studio di caso singolo).	Intervento di lettura assistita dal cane in un'aula di istruzione speciale inclusiva.	1,6,10,11, 13
16	Friesen L. (2010)	/	Bambini, insegnanti ed esperti in interventi assistiti con gli animali (non vi sono ulteriori specificazioni)	Panoramica di benefici e limiti sugli interventi assistiti con gli animali Metodo qualitativo.	Programmi assistiti con gli animali a scuola e negli ambienti terapeutici.	1,5,6,9,10,11 12, 13
17	Courtney E.Z. Amy K.F., & Cris W.L. (2017)	USA	35 studenti, insegnanti, professionisti della salute mentale e 4 cani da terapia dislocati in quattro distretti scolastici.	Interviste semi-strutturate.	Il cane da terapia entra a scuola almeno 2-3 giorni a settimana.	1,6, 9,11,13
33	Scallion S. (2010)	USA	Esperienza di una scuola	Narrazione di un'esperienza	Il cane da terapia	1,8,9,13

			primaria.	in cui vengono descritti gli effetti della presenza di un cane a scuola.	accompagna il dirigente scolastico tutti i giorni.	
37	Booten A.E. (2011)	USA	Due classi di quinta elementare (un gruppo sperimentale e uno di controllo). Animale coinvolto: cane.	Esperimento Metodo quantitativo	I bambini si prendono cura del cane, che partecipa alcuni giorni a settimana alle attività in classe. In alcuni momenti stabiliti i bambini leggono al cane.	1,6,9,10,13
38	Klotz K. (2014)	USA	Bambini di scuola primaria che partecipano al programma (non sono specificati i numeri precisi).	Narrazione della proposta del programma R.E.A.D.®.	Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.®) programma di supporto all'alfabetizzazione che si avvale della compagnia di animali da terapia	1,8,10,14
5A	Esteves & S.W., Stokes T. (2015)	USA	Tre bambini di 5-9 anni con disabilità, il loro insegnante, cane da terapia.	Esperimento, metodo quantitativo.	Brevi sessioni di attività con un cane da terapia vengono alternate alle normali attività scolastiche.	1,6,9,11,13
1B	Brelsford V.L., Meints, K., Gee, N.R., & Pfeffer, K. (2017)	UK	Bambini e insegnanti (non vi sono ulteriori specificazioni)	Revisione sistematica della letteratura sugli interventi assistiti con gli animali condotti nei contesti educativi.	Gli studi inclusi nella revisione prevedevano interventi di vario genere, che coinvolgevano cani, nel contesto scolastico.	1,6,10,11,12
2B	Wohlfarth R., Mutschler,	Germania-Austria	12 bambini di seconda elementare	Esperimento	L'intervento prevedeva la presenza di	1,6,9,10

	B., Beetz, A., & Schleider, K. (2014)				cani da terapia durante le attività di lettura.	
3B	Hall S.S., Gee, N.R. & Mills D.S (2016)	Germania	/	Revisione sistematica della letteratura sugli interventi assistiti con gli animali che prevedono attività di lettura.	Gli studi inclusi nella revisione prevedevano il coinvolgimento di cani nelle attività scolastiche di lettura.	1,6,9,10,11,13
4B	Daly B. & Suggs S. (2010)	Canada	75 insegnanti di scuola primaria	Indagine attraverso un sondaggio, metodi qualitativi e quantitativi	Raccolta della concezione degli insegnanti sugli interventi assistiti con gli animali.	1,7,8,11,12,13,14
5B	Beck K. R. (2015)	USA	80 persone tra il personale scolastico di una scuola elementare	Indagine attraverso un sondaggio	Tutte le esperienze dei partecipanti sugli interventi assistiti con gli animali a scuola.	1,8,9,10,11,12,13,14
6B	J.J. Kropp (2017)	USA	I protagonisti sono bambini dai 3 anni fino all'inizio dell'adolescenza	Revisione sulla presenza del cane da terapia in classe	Vengono descritte diverse modalità per introdurre un cane da terapia in classe	1,6,9,10,11,12

Allegato 3: tabella riassuntiva dei risultati

#	Autori	Ipotesi di riferimento	Animale/i coinvolto/i	Presenza prevista	Risultati ottenuti
2	Williams J.M., Cardoso, M.P., Zumaglini, S., Finney, A.L., Scottish	3. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del coniglio. 6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad	Coniglio	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	Il programma "Rabbit Rescuers" descritto nell'articolo ha permesso di migliorare le conoscenze

	SPCA & Knoll, M.A. (2021)	<p>una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>14. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali.</p>			<p>scientifiche riguardo la specie del coniglio e apprendere quali sono le sue abitudini e le sue esigenze. Inoltre, è stata riscontrata una notevole diminuzione degli episodi di violenza nei confronti degli animali.</p>
3	K.P. Comartin (2018)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>La ricerca aveva l'obiettivo di esaminare, attraverso alcuni sondaggi, la percezione che il personale scolastico ha sull'inclusione degli interventi assistiti con gli animali nella proposta formativa scolastica. Quasi la totalità dei partecipanti ha riconosciuto che gli interventi in questione forniscono benefici agli studenti. Inoltre, sempre la maggioranza dei partecipanti ha affermato di essere d'accordo con la considerazione di introdurre le attività assistite con gli animali nei programmi scolastici.</p>
7	Kirnan J. Shah, S., & Laletti, C. (2020)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>2. Gli interventi assistiti</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>Lo studio indaga gli effetti di un programma di lettura assistita con i cani, proposto ad una classe di scuola</p>

		<p>con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe</p>			<p>primaria, nella quale vi erano alcuni studenti con bisogni educativi speciali. I risultati hanno dimostrato un miglioramento del comportamento per quanto riguarda la capacità di attenzione nei confronti del compito, della motivazione e della concentrazione generale, ma anche un maggiore livello di calma. Questi effetti hanno determinato anche un miglioramento nelle prestazioni legate alla lettura.</p>
16	Friesen L. (2010)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>5. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cavallo.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p>	Cane, cavallo	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>Agli interventi assistiti con il cavallo sono associati benefici da punto di vista fisico; in particolare gli studi dimostrano un miglioramento dell'equilibrio, della flessibilità e della coordinazione motoria. Tuttavia, risulta una proposta difficile da proporre. Nella revisione si espongono i vantaggi dell'integrazione dei progetti di educazione assistita con gli animali nell'offerta formativa.</p>

		<p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>12. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p>			<p>L'autrice motiva il fatto che il cane sia l'animale che con maggior frequenza viene introdotto nei contesti educativi. L'articolo riporta i presupposti fondamentali del funzionamento degli interventi assistiti con i cani rivolti alle classi di scuola. Tra questi, particolare attenzione viene rivolta al supporto incondizionato che il cane riesce a fornire nel momento in cui i bambini si avvicinano ad esso.</p>
17	Courtney E.Z. Amy K.F., & Cris W.L. (2017)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>L'autore dello studio ha supportato, tramite una ricerca bibliografica, l'affermazione che sostiene che l'introduzione dei cani da terapia nelle scuole favorisce un aumento del benessere psicologico degli alunni e delle alunne e un miglioramento generale del clima di classe.</p>
33	Scallion S.	1. Gli interventi assistiti	Cane	Presenza	La presenza

	(2010)	<p>con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>8. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe</p>		continua dell'animale a scuola	costante del cane all'interno della scuola ha permesso di soddisfare i bisogni di affetto, attenzione e rassicurazione, sia dei bambini, che del personale. Inoltre, tra i bambini è stata riscontrata una diminuzione degli stati di ansia e violenza.
37	Booten A.E. (2011)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	Lo scopo dello studio è stato quello di dimostrare quali effetti potesse avere la presenza del cane da terapia sul comportamento e sulle abilità di lettura della classe. Non è stata riscontrata una differenza significativa tra il gruppo di controllo e quello sperimentale, a cui è stata rivolta un'attività di lettura in presenza del cane. Invece sono stati riscontrati livelli minori di stress e ansia e un maggiore numero di interazioni positive nel gruppo sperimentale.
38	Klotz K. (2014)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p>	Cane	Presenza continua dell'animale a scuola	L'articolo descrive gli effetti di un programma di lettura assistita con il cane

		<p>8. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>14. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali.</p>			<p>(R.E.A.D. ®). La presenza del cane durante le sessioni di lettura ha favorito l'instaurazione di un clima di protezione, fiducia e comprensione, fattori fondamentali per creare un'atmosfera in cui i bambini siano a proprio agio. Di conseguenza, è stata riscontrata negli alunni una maggiore motivazione nei confronti del compito. La presentazione dell'animale ha permesso inoltre di incrementare la conoscenza scientifica nei suoi confronti.</p>
5A	Esteves S.W., Stokes T. (2015)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti</p>	Cane	Presenza saltuaria all'interno della scuola	<p>Lo studio dimostra come gli interventi che prevedono la presenza del cane possono avere un impatto positivo particolare sulla qualità dell'interazione tra alcuni bambini con una disabilità dello sviluppo di età compresa tra i 5 e i 9 anni frequentanti una scuola primaria e il loro insegnante. L'intervento, dunque, si è dimostrato efficace nell'aumentare la comunicazione tra insegnanti e</p>

		con gli animali migliorano l'inclusione della classe.			tutti i bambini, anche con una disabilità. La proposta, dunque, ha creato le condizioni per favorire lo sviluppo sociale e migliorare la qualità degli apprendimenti.
1B	Brelsford V.L. Meints, K., Gee, N.R., & Pfeffer, K. (2017)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>12. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	La revisione ha dimostrato che gli interventi assistiti con la presenza del cane nei contesti educativi hanno avuto impatti positivi sul comportamento sia socio-emotivo che cognitivo.
2B	Wohlfarth R., Mutschler, B., Beetz, A., & Schleider, K. (2014)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	Lo studio ha dimostrato che la qualità di lettura, se effettuata in presenza di un cane, aumenta nell'ambito della correttezza delle parole, del rispetto dei segni di punteggiatura e della comprensione del testo. È stato dimostrato che la lettura in

		<p>classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti</p>			<p>compagnia del cane suscita nei bambini una sensazione maggiore di autoefficacia e una maggiore concentrazione durante il compito, da cui deriva un apprendimento più efficace.</p>
3B	Hall S.S., Gee, N.R., Mills D.S (2016)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>La ricerca dimostra che sono stati riscontrati effetti positivi sull'ambiente in cui si praticano le attività di lettura. Si registra di conseguenza un miglioramento delle prestazioni da parte degli alunni e delle alunne. Grazie alla presenza saltuaria degli animali a scuola sono stati registrati miglioramenti nei processi comportamentali dei bambini e delle bambine. Nel dettaglio, grazie agli interventi, le classi hanno dimostrato una generale diminuzione delle manifestazioni di ansia e stress legati al compito. I risultati positivi sono stati riscontrati in tutti i componenti della classe, anche nei soggetti con bisogni educativi speciali. Gli autori</p>

					segnalano una possibile paura dei bambini suscitata dalla presenza del cane e la possibile distrazione durante il compito.
4B	Daly B., Suggs S. (2010)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>7. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono in una struttura specializzata in interventi assistiti con gli animali.</p> <p>8. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>12. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p> <p>14. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali.</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola e svolgimento degli interventi in una struttura specializzata	Nello studio si elencano i benefici dell'inclusione di un cane in modo costante all'interno della classe. Tra i vantaggi elencati, troviamo la percezione del miglioramento dello sviluppo socio-emotivo, degli apprendimenti, delle abilità sociali, delle abilità di linguaggio, ma anche della consapevolezza morale nelle classi.
5B	Beck K. R. (2015)	1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.	Cane	Presenza continua dell'animale a scuola	Lo studio valuta gli effetti che la presenza continua di un animale all'interno di una

		<p>8. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando è prevista la presenza continua dell'animale a scuola.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano gli apprendimenti.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>12. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne.</p> <p>13. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano l'inclusione della classe.</p> <p>14. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano le conoscenze scientifiche sugli animali.</p>			<p>classe di scuola primaria. Tra gli impatti ottenuti vi è un miglioramento del comportamento degli studenti e delle studentesse in termini di aumento della calma e della motivazione nei confronti dei compiti; ne consegue, secondo quanto emerge dai sondaggi, un miglioramento anche dal punto di vista degli apprendimenti.</p>
6B	J.J. Kropp (2017)	<p>1. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando prevedono l'ausilio del cane.</p> <p>6. Gli interventi assistiti con gli animali proposti ad una classe sono efficaci quando si svolgono saltuariamente all'interno della struttura scolastica.</p> <p>9. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano il clima generale della classe.</p> <p>10. Gli interventi assistiti con gli animali migliorano</p>	Cane	Presenza saltuaria dell'animale a scuola	<p>È stato riscontrato un aumento della motivazione e dell'interesse nei confronti delle attività di lettura, intrinsecamente collegato con l'aumento delle abilità. Tra i benefici della presenza saltuaria del cane da terapia all'interno della classe vi è un aumento della velocità nell'esecuzione di semplici compiti</p>

		<p>gli apprendimenti.</p> <p>11. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo socio-emotivo degli alunni e delle alunne.</p> <p>12. Gli interventi assistiti con gli animali favoriscono lo sviluppo motorio degli alunni e delle alunne.</p>			<p>attinenti alla stabilità, al movimento e alla manipolazione.</p>
--	--	---	--	--	---



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Farsi domande, cercare risposte
Avvio delle abilità di studio in una classe terza di scuola primaria

Relatore: Nadia Zuccolotto

Laureanda: Giorgia Finozzi

Matricola: 1145439

Anno accademico: 2020 - 2021

Indice

Introduzione.	122
1. Descrizione del contesto: il territorio, l'Istituto e la classe.....	123
2. La scelta progettuale.....	125
2.1. Ideazione e progettazione dell'intervento: avvio di alcune abilità di studio.	125
2.2. Una relazione vantaggiosa: la conoscenza del contesto a supporto dell'azione didattica.	128
3. L'azione didattica: conduzione dell'intervento didattico in ottica inclusiva.	130
3.1. Problematizzazione: Cosa vuol dire studiare?.....	130
3.2. Acquisizione della conoscenza: le abilità di studio nell'approccio al testo espositivo.....	131
3.3. Generalizzazione e compito autentico: costruzione di un gioco a quiz sui dinosauri.....	134
3.4. Dare senso al percorso: alcune riflessioni di classe.....	137
4. Dare valore al percorso.....	138
4.1. Valutazione per l'apprendimento in ottica trifocale.	138
5. Riflessione in ottica professionalizzante sulle competenze acquisite.....	142
Bibliografia.....	146
Riferimenti normativi.....	147
Documentazione scolastica.	147
Sitografia.	148
Allegati.....	148
Allegato 1: macroprogettazione.	148
Allegato 2: rubrica di valutazione.	150
Allegato 3: questionario sulle abitudini di svolgimento dei compiti a casa.	151

Introduzione.

*“La mente non è un vaso da riempire,
ma un fuoco da accendere”*

Plutarco

Queste parole di Plutarco, estremamente attuali, sono state fonte di ispirazione per l'idea progettuale proposta e attuata durante questa annualità di tirocinio. Infatti, l'intenzione primaria dell'intervento didattico è stata quella di non dare risposte, ma di proporre strumenti e strategie per favorire lo sviluppo di competenze utili per affrontare i momenti di studio. Nel dettaglio, mi sono occupata dell'avvio di alcune abilità di studio legate alla lettura e alla comprensione del testo espositivo, con attenzione agli aspetti motivazionali e cognitivi. La narrazione dell'esperienza di tirocinio si sviluppa in quattro capitoli. Nel primo di essi descrivo il contesto dove si è svolto il percorso, con particolare attenzione alla descrizione della classe a cui è rivolto il progetto. Nel secondo capitolo, descrivo la fase di progettazione, svolta in ottica sistemica ed inclusiva. In quello successivo, entro nel vivo del racconto della conduzione dell'intervento didattico, attraverso la descrizione delle attività svolte in classe. Infine, il quarto capitolo è dedicato alla descrizione del processo di valutazione e alle riflessioni in ottica professionalizzante, con uno sguardo aperto verso le esperienze future.

1. Descrizione del contesto: il territorio, l'Istituto e la classe.

La progettazione e la realizzazione dell'esperienza didattica di tirocinio sono state rivolte alla classe terza della scuola primaria San Giovanni Bosco, un piccolo plesso dell'Istituto comprensivo di Thiene situato in un contesto rurale di periferia. Nella stessa classe ho svolto un'esperienza di tirocinio anche durante la seconda annualità. Nonostante avessi dunque già avuto modo di esplorare il contesto, ho ritrovato una realtà abbastanza diversa rispetto al passato. A causa della situazione di emergenza sanitaria, la scuola ha dovuto riorganizzare i propri spazi, le proprie risorse e il proprio regolamento a partire dalle direttive ministeriali. Già prima della pandemia, lo spazio era piuttosto ridotto e talvolta insufficiente; per garantire un adeguato distanziamento sociale, la classe terza è stata dunque trasferita in una struttura adiacente. L'aula è stata arredata in modo tale da creare un senso di continuità con le attività svolte durante gli anni precedenti; inoltre, è stata trasferita anche la LIM.

La classe in cui ho svolto l'intervento didattico era composta da tredici bambini, uno dei quali ha iniziato a frequentare questo Istituto ad ottobre, e cinque bambine, tra cui una di origini bengalesi. Durante l'osservazione del gruppo, sono emerse diverse caratteristiche personali: vi erano bambini più timidi e introversi che avevano bisogno di essere supportati e guidati durante le attività in classe; altri invece, dimostravano in modo più evidente l'entusiasmo di dire la propria opinione e di intervenire. Grazie all'osservazione dei processi di insegnamento e apprendimento e al confronto con l'insegnante mentore, ho approfondito i bisogni di un bambino in situazione di svantaggio, predisponendo nei suoi confronti maggiori attenzioni e modalità di aiuto. Già durante i miei primi ingressi in classe, all'inizio dell'anno scolastico, ho percepito la forte felicità dei bambini nell'essere tornati a scuola dopo un lungo periodo a casa. Si sono dimostrati attenti alle nuove regole e consapevoli del fatto che rispettarle fosse un loro dovere. Nonostante l'impegno dimostrato, per loro non è sempre stato facile rinunciare a ciò che un tempo era normale: spesso chiedevano di lavorare in gruppi, di usare materiali insieme ai compagni o di fare giochi collettivi, purtroppo vietati a causa della necessità di mantenere il distanziamento sociale. Forte era l'attenzione delle insegnanti del modulo nell'instaurare un clima di classe positivo e sereno, curando molto l'aspetto relazionale. Le ore di lezione erano vissute come un'opportunità per

andare oltre i contenuti disciplinari, dedicando momenti alla condivisione di opinioni e di riflessioni personali, valorizzando le idee e i sentimenti di ognuno. Oltre alle proposte didattiche, le insegnanti favorivano un buon clima di comunità, basato sul rispetto degli altri e sulla gentilezza. Avvenimenti quotidiani venivano presi come spunto per riflettere sui valori a favore dello sviluppo di rapporti sereni all'interno della classe e dell'educazione alla cittadinanza. L'osservazione della quotidianità della classe mi ha permesso di orientare concretamente l'idea progettuale al contesto e di individuare metodologie e setting opportuni.

Assicurandomi di prevedere una continuità nei processi valutativi durante il mio intervento didattico, ho prestato attenzione alle modalità di valutazione adottate dall'insegnante mentore. In linea con i protocolli di Istituto la valutazione messa in atto dalla mia tutor si svolge in itinere, con lo scopo di valorizzare le competenze degli studenti. Leggendo il PTOF, infatti, si evince che l'Istituto prevede l'adozione di una valutazione di tipo formativo, in grado di "monitorare anche gli aspetti cognitivi, motivazionali, ambientali e relazionali che possono incidere sul percorso di apprendimento" (PTOF I.C. Thiene, pag. 35). Inoltre, per orientare la costruzione della rubrica valutativa, ho tenuto in considerazione le recenti modifiche al protocollo di valutazione in seguito all'ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. Per formalizzare la valutazione, ho utilizzato una griglia di valutazione realizzata in fase di progettazione didattica, divisa in livelli: "avanzato", "intermedio", "base", "in via di prima acquisizione" (vedi allegato 2).

L'esperienza di tirocinio di quest'anno è stata profondamente influenzata dalle nuove norme per il contenimento del contagio da coronavirus e dalla situazione di incertezza diffusa, data dall'evolversi della situazione pandemica. Nel rispetto del protocollo per la ripartenza dell'Istituto, redatto nel settembre del 2020, non è stato dunque possibile proporre spostamenti in spazi diversi dall'aula e nemmeno cambiare la disposizione degli arredi all'interno di essa. Durante tutto il percorso ho percepito la preoccupazione di dover interrompere le attività scolastiche a causa di imprevisti legati alla situazione sanitaria. Infatti, qualche incontro è stato posticipato, alcuni si sono svolti in DAD, mentre per altri è stata necessaria una riprogettazione. Nonostante i numerosi imprevisti,

è stato comunque possibile permettere agli studenti di continuare e portare a termine il percorso, raggiungendo gli obiettivi previsti.

2. La scelta progettuale.

2.1. Ideazione e progettazione dell'intervento: avvio di alcune abilità di studio.

Lo studio è un'attività complessa che presuppone la padronanza di abilità di lettura, comprensione e memorizzazione, ma anche di fattori strategici, metacognitivi e motivazionali. Lo scopo del percorso didattico è stato quello di far sperimentare ai bambini le operazioni richieste dalle attività di studio, cioè “sia la capacità di lavorare sui testi, variando le strategie della loro elaborazione, sia la disponibilità a mantenere nel tempo l'impegno che tale attività comporta” (Cisotto, 2018, p.6).

Concetto chiave su cui ho costruito il percorso didattico è quello di studio, “definito come lettura attenta e selettiva, finalizzata alla comprensione, alla memorizzazione e all'uso di conoscenze nell'esecuzione di un compito: un insieme complesso di abilità che si affinano a contatto con i testi espositivi” (Cisotto 2018, p.10). La capacità di studiare non è innata, ma per consolidarsi necessita di esperienze guidate di apprendimento in modo tale che gli studenti possano sperimentare le strategie di lavoro sul testo espositivo. L'obiettivo dell'intervento didattico è stato quello di accompagnare gli alunni in un percorso di conoscenza di alcune abilità che si mettono in pratica nel momento in cui ci si avvicina al testo espositivo.

Gli aspetti motivazionale e metacognitivo sono stati supportati dalla proposta di una situazione problema, in funzione della mobilitazione delle risorse degli studenti. Le attività sono state progettate in modo tale da stimolare i bambini a porsi delle domande rispetto ad uno specifico argomento e, successivamente, ricercare le risposte sul testo espositivo, ma anche su altre tipologie di fonti. Il lavoro di ricerca di informazioni non era fine a sé stesso, né orientato alla mera conoscenza di nozioni, ma piuttosto al conseguimento di un obiettivo concreto. Ho proposto un compito autentico, durante il quale i bambini si sono cimentati nella realizzazione di un gioco a quiz sui dinosauri, da utilizzare durante il tempo libero tra una lezione e l'altra, ma anche durante le ricreazioni piovose, trascorse in aula. Questo tipo di compito, ancorato ad un contesto di realtà, ha permesso di osservare lo sviluppo di alcune abilità e di apprendimenti legati

al processo di studio, favorendo l'autonomia e rendendo significativa per lo studente la prestazione richiesta (Castoldi, L'educatore, annata 2006/2007).

Ho adottato una modalità di progettazione a ritroso per competenze. È stato dunque necessario il riferimento alla Raccomandazione del consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio del 2018. Ho selezionato la competenza di "imparare ad imparare" come principale per lo sviluppo del percorso. Adottando una prospettiva di apprendimento permanente, "le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva" (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. Competenze chiave per l'apprendimento permanente).

La progettazione consiste nel "lancio di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente" e quindi le idee che hanno preso forma proprio durante questa fase sono dei "tentativi di messa in atto delle ipotesi di istruzione considerate valide" (Semeraro, 2008). Ho definito dunque la situazione problema, scegliendo di chiedere ai bambini "Cosa vuol dire studiare?". Ho condiviso con loro l'obiettivo finale di creare un gioco a quiz le cui domande contenessero le informazioni ricercate durante il percorso didattico. In fase di progettazione è stato per me necessario definire il termine abilità, cioè "un sapere procedurale esperto riferito alla capacità di applicare conoscenze e di utilizzare i processi per portare a termine dei compiti e risolvere problemi" (Raccomandazione del Parlamento Europeo, 2008). Durante il percorso ho proposto attività che hanno favorito lo sviluppo delle abilità necessarie per affrontare lo studio di un argomento, quali la lettura, la comprensione, la memorizzazione e la rielaborazione del testo espositivo, gli aspetti metacognitivi, tra cui la capacità di autoregolazione, lo sviluppo di autonomia e di motivazione; un'esperienza guidata di apprendimento utile ad imparare come si affronta la lettura di un testo espositivo con l'intenzione di ricercare informazioni, in questo caso necessarie per la costruzione del gioco a quiz.

Adottando una modalità di progettazione a ritroso, ho individuato per prima cosa "i risultati desiderati", chiedendomi "cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano?" (Wiggins e McThige,

2004, p.32). L'intero percorso, dunque, si è basato su un concetto che merita comprensione profonda e duratura, cioè quello di studio, inteso non come mera conoscenza di nozioni, ma come un continuo porsi domande e ricercare risposte. Funzionali all'acquisizione delle grandi idee sono i "prerequisiti in termini di conoscenze e di abilità necessari agli studenti per essere in grado di realizzare con successo le prestazioni fondamentali" (Wiggins e McThige, 2004, p.33), che ho individuato a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, dalle quali si ispira anche il Curricolo di istituto dell'Istituto comprensivo di Thiene. L'intero percorso si è sviluppato in modo trasversale tra le discipline di italiano e storia; infatti, quest'ultima "si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline" e a tal fine risultano particolarmente importanti "i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali" (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR 2012, p.53). Per quanto riguarda la disciplina italiano, il percorso mirava al raggiungimento del traguardo: "utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato, le mette in relazione e le sintetizza"; Per quanto riguarda la disciplina di storia invece, il traguardo di riferimento è stato: "comprende avvenimenti, fatti e fenomeni del passato". Altro obiettivo del percorso proposto è stato quello di "promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di imparare ad apprendere" (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR, 2012), favorendo l'autonoma costruzione del sapere da parte degli alunni e la riflessione sulle strategie messe in pratica durante le attività.

Ho suddiviso il percorso in diverse parti, seguendo la scansione operativa delineata da Castoldi nel volume *Progettare per competenze*. Durante la prima fase di *esplorazione*, ho condiviso la situazione problema e presentato il compito autentico; la fase successiva di *acquisizione della conoscenza* ha previsto la sperimentazione guidata di alcune abilità di studio: lettura e comprensione, memorizzazione, lavoro sul testo espositivo, costruzione di mappe concettuali; nella fase di *generalizzazione* gli studenti hanno messo in pratica, in modo autonomo, le abilità (Castoldi, 2011, p. 202). Successivamente, gli alunni si sono impegnati nello svolgimento del *compito autentico*,

lavorando in gruppi per creare le tessere di un quiz sull'argomento studiato. Infine, l'ultimo momento del percorso è stato dedicato alla riflessione sul significato dell'azione di studio e all'autovalutazione, da parte degli alunni, delle strategie messe in pratica.

2.2. Una relazione vantaggiosa: la conoscenza del contesto a supporto dell'azione didattica.

È ormai consolidata, dopo il DPR n.275 del 1999, la natura sistemica dell'istituzione scolastica, che necessita sia di ruoli diversi sia di relazioni, utili per promuovere l'autonomia in un contesto territoriale ampio e in costante cambiamento. “Muoversi in questa realtà complessa per l'elaborazione della propria “politica” scolastica significa, per ciascuna istituzione scolastica, interpretare il proprio compito nel delicato equilibrio tra le finalità istituzionali, le esigenze e le spinte del territorio, la disponibilità di risorse, la ricerca di una rinnovata qualità del proprio autonomo progetto culturale” (Tonegato, 2017).

Dalla lettura dell'estratto del Piano di miglioramento contenuto nel Piano triennale dell'offerta formativa dell'Istituto emerge, tra le priorità, lo “sviluppo delle competenze sociali e civiche per favorire i processi di inclusione, integrazione e crescita del senso civico” (PTOF I.C. Thiene, p.26). Tra le azioni indicate dall'Istituto per favorire il raggiungimento del traguardo viene citato il “coinvolgimento delle famiglie per cercare la loro collaborazione per rafforzare le competenze sociali e relazionali per il benessere degli alunni” (PTOF I.C. Thiene, p.26). Tra i dieci domini di competenza ritenute prioritarie nella formazione continua degli insegnanti, Perrenoud (2002) individua come fondamentale l'essere in grado di coinvolgere i genitori nella valorizzazione della costruzione dei saperi. Per cercare dunque di favorire la collaborazione tra scuola e famiglia e dare prova della possibilità e dell'efficacia della relazione tra le diverse aree del sistema scuola, all'inizio del percorso ho proposto ai genitori un questionario sulle abitudini di svolgimento dei compiti a casa. Lo scopo è stato quello di ottenere maggiori informazioni sulle modalità di lavoro dei bambini e sulla loro autonomia. Il questionario è stato condiviso con i genitori prima dell'inizio dell'intervento didattico, in formato cartaceo (allegato 3). Ho consegnato 18 questionari e ne ho ricevuti 16 compilati in

forma anonima, mentre 2 non mi sono stati riconsegnati. I dati ottenuti mi hanno permesso di esplorare il contesto di afferenza in modo più profondo, cogliendo anche gli aspetti meno espliciti. Nel dettaglio, con la prima domanda ho avuto risposte circa la frequenza e la motivazione delle richieste di aiuto dei bambini ai genitori durante lo svolgimento dei compiti per casa; mentre con la seconda ho avuto più informazioni riguardanti il modo in cui i bambini gestiscono i loro tempi di lavoro. I risultati hanno messo in luce il fatto che la maggior parte dei bambini della classe terza, svolge i compiti chiedendo sempre aiuto al genitore quando ne ha bisogno, talvolta anche senza un'eccessiva necessità. Pochi chiedono raramente aiuto e nessuno svolge i compiti senza effettuare richieste ai genitori. La maggioranza della classe si divide in coloro che svolgono i compiti assegnati per casa regolando in modo autonomo i tempi, e in chi ha bisogno dell'aiuto del genitore per farlo. Solo per pochi invece, è difficile accettare di dedicare del tempo al lavoro da fare a casa. Queste risposte mi hanno permesso di avere un'idea più chiara in merito all'autonomia degli studenti, confermando quanto precedentemente osservato durante l'analisi del contesto: i bambini chiedono spesso delucidazioni e aiuto durante lo svolgimento di un lavoro. La scelta di porre particolare attenzione agli aspetti legati all'autoregolazione dei bambini di fronte ad un compito nasce dalla consapevolezza che l'approccio al testo espositivo richiede una certa autonomia. "Promuovere l'autonomia nello studio implica pertanto un intervento didattico in cui l'attenzione ai contenuti di conoscenza si combini con la cura degli atteggiamenti" (Cisotto, 2018, p.64), creando le condizioni affinché "l'allievo viva lo studio responsabilmente, come attività importante per la costruzione del sé e non solo come dovere inevitabile" (Cisotto, 2018, p.64).

Per sostenere la motivazione degli studenti, ho condiviso con loro gli obiettivi da raggiungere e il compito autentico da svolgere. Molto importante è stato anche procedere in modo tale che gli studenti, mettessero in pratica le abilità in modo sempre autonomo e consapevole. Durante il percorso di tirocinio, più precisamente durante la didattica a distanza, ho proposto in classe un'attività di lettura e comprensione di un testo espositivo e la realizzazione di un semplice schema che contenesse le informazioni più importanti, utili per la realizzazione del gioco a quiz. È stato interessante, al termine dell'attività, adattare agli alunni le domande poste ai genitori, in modo tale da

confrontare le risposte. Nel complesso, posso affermare che gli alunni hanno svolto il lavoro con impegno, nonostante la condizione di didattica a distanza. La maggior parte dei bambini ha affermato che ha svolto il compito senza chiedere aiuto ai genitori, se non per inviarlo a me tramite mail. Alcuni hanno ammesso che hanno fatto controllare ad un adulto il lavoro una volta terminato. Tre bambini hanno invece affermato di non aver svolto il compito da soli, ma di aver chiesto il supporto di un adulto. Momenti come questo di riflessione sul lavoro svolto sono importanti, secondo Cisotto (2018) per favorire una graduale autoregolazione degli alunni per quanto riguarda le proprie strategie.

3. L'azione didattica: conduzione dell'intervento didattico in ottica inclusiva.

3.1. Problematizzazione: Cosa vuol dire studiare?

Il percorso è iniziato con la fase dell'*esplorazione* durante la quale, attraverso la situazione problema e la presentazione del compito autentico, ho condiviso con i bambini il senso della proposta di lavoro. Durante il primo incontro ho predisposto un'attività di *brainstorming*, tecnica basata sull'interazione verbale che favorisce l'espressione delle idee e dei pensieri all'interno di un gruppo. Per prima cosa ho chiarito le regole per la buona riuscita dell'attività, ricordando agli alunni che sarebbero dovuti intervenire uno alla volta, proponendo le loro idee in modo libero e senza giudicare quelle dei compagni.

Successivamente ho chiesto loro "*Cosa vuol dire studiare?*". Queste sono state alcune loro risposte: "*Memorizzare delle cose*", "*Leggere tante volte*", "*Ascoltare la maestra quando spiega*", "*Leggere attentamente*", "*Sottolineare*", "*Leggere il libro*". Mentre i bambini esprimevano le loro idee, io le annotavo in un file word proiettato alla LIM, con lo scopo di creare una lista. In un secondo momento ho riflettuto sulle risposte emerse durante l'attività, notando come una buona parte di esse facesse riferimento alle procedure messe in pratica durante l'azione di studio. Probabilmente gli alunni hanno formulato le loro risposte basandosi sulle loro idee spontanee, derivate dal lavoro svolto in classe con la loro insegnante, la quale spesso proponeva una lettura e indicava loro le informazioni da sottolineare. Successivamente ho reso noto l'argomento da studiare, cioè "i dinosauri", sottolineando l'obiettivo di diventare degli esperti su questo argomento per creare un gioco a quiz. Sempre attraverso un momento di

brainstorming, i bambini hanno risposto alla domanda “*Cosa volete sapere sui dinosauri?*”. Alcune delle domande emerse sono: “*Quando sono comparsi i dinosauri?*”, “*Quali sono state le prime forme di vita sulla Terra?*”, “*Che specie di dinosauro esistevano?*”, “*Mangiavano tutti le stesse cose?*”, “*Quando si sono estinti i dinosauri?*”, “*È vero che alcuni dinosauri volavano?*”. Punto di partenza dell’intero percorso sono state dunque le domande dei bambini, alle quali poi abbiamo dato una risposta in seguito ad un processo di ricerca.

Questo primo momento di raccolta delle idee e di condivisione della proposta del compito autentico mi ha permesso di conoscere le idee spontanee dei bambini riguardo l’azione di studio, ma anche di condividere con la classe gli obiettivi da raggiungere. L’attività di studio consiste nella formazione di capacità disciplinate, cioè attitudini da mettere in pratica durante e dopo il percorso scolastico e dipende da una serie di fattori: strategici, metacognitivi e motivazionali. Per questo è importante che gli insegnanti, già dalla scuola primaria, curino sia buoni metodi e tecniche per l’apprendimento dei contenuti del testo, sia strategie e climi favorevoli allo sviluppo di autonomia e motivazione dell’alunno (Cisotto, 2018).

3.2. Acquisizione della conoscenza: le abilità di studio nell’approccio al testo espositivo.

Durante la fase di acquisizione della conoscenza, siamo entrati nel vivo del percorso, grazie alla proposta di esperienze guidate di apprendimento di strategie e abilità necessarie allo studio.

Con lo scopo di smantellare l’idea dello studio come accumulo di conoscenze, le attività didattiche che ho proposto durante questa fase sono state rivolte alla formazione di attitudini da mettere ricorsivamente in campo per imparare ad imparare. Le strategie per affrontare le fasi dello studio sono insegnabili e, più che spiegate, vanno mostrate in azione, nel corso di attività in cui l’insegnante ne rende visibile il funzionamento, ne chiarisce gli usi, le applicazioni e le scelte (Cisotto, 2018).

Ho attivato dunque dei sistemi di sostegno in modo tale da guidare gli alunni nel compito e assicurare loro la riuscita. Questo concetto prende il nome di *scaffolding* (impalcatura), è stato introdotto da Jerome Bruner nell’articolo *The role of tutoring in*

problem solving e definisce l'aiuto di una persona esperta verso una persona meno esperta in un determinato compito. È dunque il sostegno che l'insegnante fornisce allo studente durante il processo di apprendimento mediante, per esempio, azioni di dimostrazione.

Tra i processi principali dell'azione di studio vi è quello di comprensione del testo, che a sua volta richiede la padronanza di aspetti linguistici e testuali. Ho proposto la lettura di un testo espositivo, il cui scopo principale è quello di esporre, spiegare e dimostrare sia teorie che argomenti. Ho scelto questa tipologia testuale perché il suo scopo è quello di divulgare e dunque si presta particolarmente alla ricerca di informazioni. Il primo testo selezionato trattava l'argomento dei dinosauri in modo generale, fornendo informazioni circa la loro comparsa sulla Terra e su alcune loro caratteristiche fisiche e morfologiche. Inizialmente abbiamo svolto una pre-lettura, cioè una consultazione rapida delle tecnologie testuali, individuando il titolo e verificando la presenza di paragrafi e di figure. Successivamente, durante la prima lettura, abbiamo colto il significato generale del testo. Ci siamo poi soffermati su un paragrafo alla volta, raccogliendo le informazioni interessanti e iniziando a ricercare le risposte alle domande formulate durante il primo incontro. Abbiamo inoltre ricercato le parole-chiave, le quali ci sarebbero servite successivamente per la costruzione di una mappa concettuale. Durante tutta l'attività i bambini non hanno esitato a chiedere il significato delle parole a loro sconosciute. Nella ricerca del significato ho sempre stimolato i bambini a ipotizzarlo, prima di fornire loro la risposta, favorendo il processo inferenziale. Infine, durante la fase della post-lettura abbiamo svolto un lavoro di trasformazione del testo, azione necessaria per costruire relazioni di significato, individuando i concetti rilevanti e organizzando le conoscenze in reticoli concettuali (Cisotto, 2018). Abbiamo dunque costruito una semplice mappa, riordinando le informazioni che rispondevano alle nostre domande e collegando le parole chiave. Questo strumento è stato utile per rappresentare in forma spaziale l'organizzazione delle conoscenze dell'argomento.

Ho scelto di proporre l'utilizzo della risorsa digitale *Coggle*, un'applicazione web dedicata alla costruzione delle mappe concettuali (figura 1). Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012), all'interno della sezione dedicata all'allestimento dell'ambiente di apprendimento, si

sottolinea “la promozione dell’apprendimento collaborativo anche attraverso l’uso delle nuove tecnologie”. L’uso dell’applicazione proiettata alla LIM ha reso più facile la costruzione della mappa, poiché tutti hanno potuto osservare e partecipare al processo. Tra le conoscenze di base che si presuppone che gli insegnanti abbiano, Mishra e Koehler (2006) integrano la conoscenza tecnologica. Nel framework TPCK (De Rossi, 2015) si sottolinea dunque anche la crescente importanza di un approccio positivo dell’insegnante nei confronti delle tecnologie.

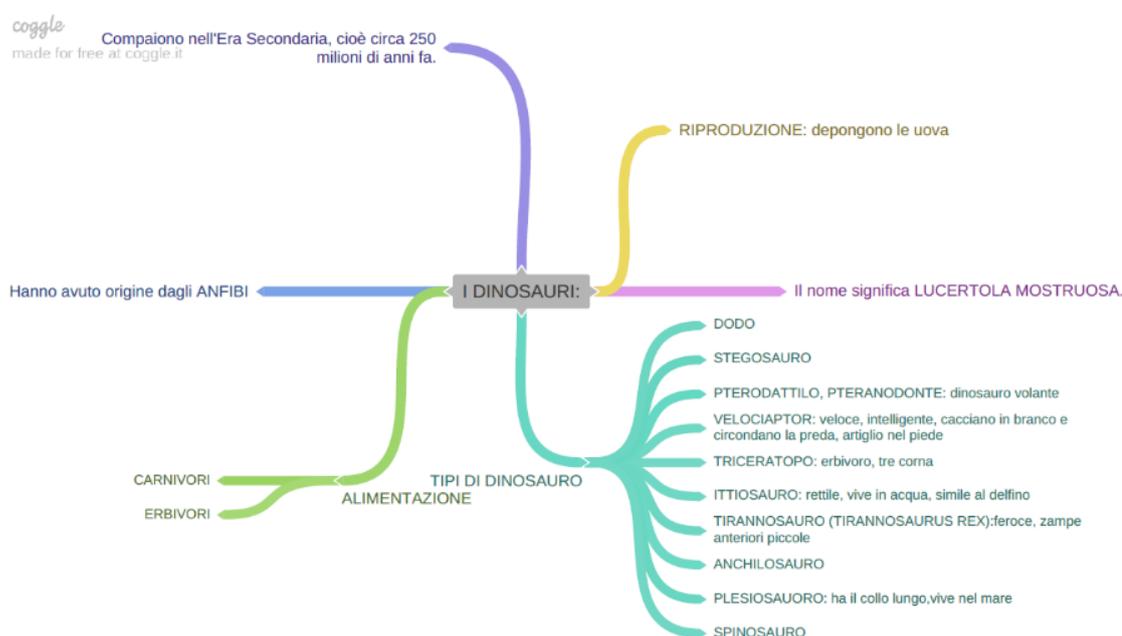


Figura 5: mappa concettuale sui dinosauri.

Al termine del lavoro ho chiesto ai bambini a cosa ci sarebbe servita questa mappa, e queste sono state alcune risposte: “Per imparare”, “Per ricordare le cose”, “Per ricordare velocemente”, “Per ripassare”, “Per farci venire in mente le cose”, “Per studiare”, “Per avere chiare tutte le informazioni importanti”, “Per memorizzare le risposte”. Più volte, nel corso del percorso, ho chiesto ai bambini di verbalizzare la motivazione delle azioni svolte, ritagliando brevi momenti di dialogo al termine delle attività.

Il percorso è proseguito con un’esperienza in gruppo. Gli alunni sono stati divisi in gruppi da quattro o cinque componenti; a ciascuno è stata assegnato l’approfondimento di un tipo di dinosauro, attraverso la ricerca di informazioni tra i materiali da me

predisposti. Lo scopo era quello di riconoscere che diverse sono le caratteristiche che li differenziano. Per l'occasione, ho accolto la proposta dei bambini di portare a scuola i libri sui dinosauri che possedevano. Ogni sottogruppo aveva a disposizione diversi materiali da cui ricavare le informazioni, tra cui i libri, un testo espositivo ricavato dal loro sussidiario e alcune fotografie di fossili. Durante l'incontro successivo abbiamo sciolto i gruppi, ed è iniziata la condivisione delle informazioni. I bambini hanno spesso scelto di accompagnare la narrazione orale con l'esposizione di immagini. Questo lavoro di gruppo ha permesso agli studenti di fare un'ulteriore esperienza di lettura e comprensione del testo espositivo, senza la mediazione dell'insegnante. Inoltre, è stato un modo per permettere agli alunni di scambiarsi le informazioni e dunque di beneficiare delle modalità espositive dei compagni (Cisotto, 2018).

3.3. Generalizzazione e compito autentico: costruzione di un gioco a quiz sui dinosauri.

Durante il periodo di didattica a distanza ho proposto un'ulteriore attività di approccio al testo di studio, questa volta lasciando totale autonomia agli alunni, in modo da incentivare lo studio autoregolato. La lezione si è svolta in modalità sincrona attraverso l'utilizzo della piattaforma Google meet. Durante l'incontro ho condiviso i materiali da utilizzare, le istruzioni e gli obiettivi del lavoro. Il titolo del testo era "*La scomparsa dei dinosauri*". Ho deciso di fornire loro l'impalcatura di uno schema riassuntivo del testo su cui avrebbero lavorato successivamente e ho chiesto di completarlo nel modo che preferivano, mettendo in pratica qualche strategia personale per ricordare i concetti, come per esempio diversi colori o frecce. Il lavoro è stato svolto individualmente in modalità asincrona. Durante la lezione successiva, svolta attraverso l'utilizzo della piattaforma Google meet, ho aperto una riflessione sul compito svolto, con lo scopo di dare valore alle strategie e alle abilità utilizzate da ciascuno. A turno, i bambini hanno narrato le proprie esperienze di studio, elencando i passaggi che hanno effettuato e rispondendo alle mie domande circa le motivazioni che li hanno portati ad agire in quel modo. Per quanto riguarda il completamento dello schema, ho avuto numerosi riscontri da parte dei bambini, i quali me lo hanno inviato completato tramite mail (figure 2, 3, 4). Anche se le indicazioni sullo svolgimento del compito erano uguali

per tutti, ho lasciato ai bambini piena libertà durante il completamento. Dagli schemi ho notato che hanno utilizzato parole diverse e praticamente sempre i disegni per descrivere le informazioni importanti ricavate dalla lettura.

Seguendo le linee guida dell'*Universal design for learning*, in cui viene promossa la molteplicità e la variazione dell'offerta didattica, dei materiali e delle metodologie, ho cercato di fornire diverse forme di azione ed espressione, valorizzando la variazione delle modalità di risposta al compito degli alunni. I bambini raggiungono livelli di competenza sempre maggiori "affrontando un lavoro che è un poco superiore alle loro capacità di completarlo o di svolgerlo da soli" (Tomlinson, 2006). Infatti, chiedere agli studenti di costruire in modo totalmente autonomo una mappa concettuale sarebbe stato troppo prematuro, in quanto sarebbe risultato troppo complicato per loro. Come insegnante, ho fornito loro gli strumenti di supporto di cui avevano bisogno, cioè lo scheletro dello schema da realizzare. Ho attivato dunque dei sistemi di sostegno in modo tale da guidarli nel compito e assicurare loro la riuscita. Queste strategie hanno permesso agli studenti di sentirsi guidati, più sicuri e più supportati. Durante il dialogo conclusivo ho chiesto ai bambini chiarimenti rispetto alle modalità di lavoro adottate. Purtroppo, la discussione è stata un po' limitata dalla modalità di svolgimento a distanza attraverso Google meet, ma ho comunque annotato le risposte dei bambini: "*Ho costruito lo schema a partire dalle parole chiave*", "*Ho costruito lo schema a partire dalle cose che avevo in testa*", "*Ho fatto i disegni delle cose che avevo scritto, così capisco dall'immagine*", "*Con lo schema si ricordano più facilmente le cose*", "*Con le parole chiave del testo ho costruito tutto lo schema*", "*Mi ricordo le informazioni anche senza leggere, solo guardando i disegni che ho fatto*". Ho capito che questo tentativo di differenziazione didattica è stato un valore aggiunto al percorso. Essere riuscita ad attuare percorsi di sviluppo di competenza che hanno previsto che ognuno utilizzasse le proprie capacità personali, senza adattarsi e rientrare in standard comuni per tutti, mi ha fatto capire in modo pratico l'importanza dell'istruzione differenziata, cioè, come afferma Tomlinson (2006), un'istruzione sensibile alle differenze.



Figure 2, 3, 4: schemi sulla scomparsa dei dinosauri.

Durante l’incontro successivo, al rientro dal periodo di didattica a distanza, abbiamo iniziato a costruire il gioco a quiz sui dinosauri. Il lavoro è stato svolto in gruppi; i bambini avevano il compito di formulare delle domande sui dinosauri a partire dalle informazioni ricercate durante tutta la durata dell’intervento didattico. Hanno potuto dunque visionare gli schemi e le mappe realizzate in precedenza. Successivamente, abbiamo letto insieme tutte le domande e cercato un compromesso per unire quelle con argomento simile. Abbiamo poi trovato tre opzioni di risposta per ogni quesito: una vera e le altre due false. Le domande sono state trascritte in cartoncini colorati, in modo tale che i bambini potessero utilizzarle comodamente per giocare (figura 5). Il gioco del quiz è stato utilizzato per la prima volta durante una ricreazione passata in aula a causa di una giornata piovosa. Il gioco si è svolto in piccoli gruppi; a turno, i bambini con il ruolo di “conduttore” leggevano le domande, mentre gli altri rispondevano.

La proposta di questo compito autentico ha consentito di aumentare la motivazione degli alunni, ma anche di far emergere il “rapporto saperi-contesti di realtà” poiché la competenza implica la capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti di realtà entro cui operare (Castoldi, 2016).



Figura 5: quiz sui dinosauri.

3.4. Dare senso al percorso: alcune riflessioni di classe.

Per riflettere con i bambini sul senso del percorso svolto, durante l'ultimo incontro ho ripreso la situazione problema iniziale, in modo da stimolare la condivisione di pensieri sulle idee riferite all'azione di studio. Durante il primo incontro abbiamo svolto un'attività di *brainstorming* in cui abbiamo risposto alla domanda "Cosa vuol dire studiare?". Queste sono state alcune risposte iniziali dei bambini: "Memorizzare delle cose", "Leggere tante volte", "Ascoltare la maestra quando spiega", "Leggere attentamente". Ho ripetuto la domanda in classe al termine dell'intervento didattico. Avevo identificato questo concetto come contenuto essenziale, come grande idea che merita comprensione profonda. Avendo lavorato sulle abilità di studio prima in modo collettivo e in seguito stimolando l'autonomia, volevo far emergere i loro pensieri alla luce del percorso svolto. Ho potuto notare due tipi di risposte dei bambini: qualcuno si è concentrato di più sulla prassi, elencando le diverse fasi del processo messo in pratica, come per esempio: "Trovare le parole chiave", "Leggere e rileggere", "Trovare le informazioni sul testo", "Tante azioni", "Farsi delle domande"; altri invece si sono concentrati di più sull'obiettivo e sul fine dell'azione di studio, rispondendo alla domanda dicendo che "Studiare non vuol dire imparare a memoria, ma costruire il discorso", oppure "Se studiamo lo facciamo per noi stessi e per sapere le cose".

Ho concluso la conversazione ricordando ai bambini le domande che si erano fatti inizialmente riguardo a ciò che volevano sapere sui dinosauri, per esempio: "Cosa

mangiavano?”, “Quanto grandi erano?”, “Come si sono estinti?”, “Quando sono comparsi i primi dinosauri?”. Ricordando insieme le attività svolte, è emerso che durante il percorso abbiamo effettuato una vera e propria ricerca di informazioni a partire dalle domande iniziali. I bambini si sono accorti che, rispondendo alle domande, hanno scoperto e imparato molto sulla vita dei dinosauri. Siamo giunti insieme alla conclusione che studiare vuol dire farsi delle domande e ricercare delle risposte, in modo tale da scoprire nuove informazioni su un argomento. Penso sia stato un momento di riflessione importante sia per gli alunni che per me, in quanto ha permesso di aumentare la consapevolezza del raggiungimento degli obiettivi di entrambi. Abbiamo ricordato insieme i momenti dell’intervento, concentrandoci sul significato delle azioni: gli studenti hanno dato un senso personale al percorso svolto, mentre io ho potuto avere prova dell’efficacia della conduzione didattica e, di conseguenza, provare soddisfazione per aver accompagnato gli studenti durante il percorso.

4. Dare valore al percorso.

4.1. Valutazione per l’apprendimento in ottica trifocale.

Le modalità e gli strumenti di valutazione sono stati pensati e definiti in fase di progettazione. Ho scelto di adottare una prospettiva trifocale, cioè “un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l’idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista” (Castoldi, 2016, p. 81).

Le tre prospettive riguardano i poli oggettivo, soggettivo e intersoggettivo. Ho attribuito ad ognuna alcuni elementi da osservare durante il percorso, in modo tale da valorizzare il processo di acquisizione di competenza, ricordando che è unico e personale per ogni bambino. Per quanto riguarda il polo oggettivo, cioè la rilevazione degli apprendimenti, ho osservato gli alunni durante i momenti in cui ho mostrato in azione le strategie e le abilità utili nel processo di studio, ma anche nel momento in cui hanno lavorato in modo autonomo. La rubrica di valutazione mi ha permesso di formalizzare i livelli rispetto agli obiettivi di apprendimento di “lettura e comprensione” di un testo espositivo, nel momento in cui i bambini hanno selezionato le informazioni importanti e le hanno ancorate a quelle pregresse; “dell’organizzazione” dei concetti, durante la realizzazione di semplici schemi. Come elemento di differenziazione vi è la

dimostrazione di un'autonomia sempre maggiore man mano che il livello diventa più avanzato (Cisotto, 2018). Inoltre, in ottica formativa, l'osservazione dei bambini durante l'intervento didattico mi ha permesso di riadattare le strategie didattiche, per esempio i materiali e la scansione temporale delle attività, ma anche di fornire loro dei feedback a sostegno dell'attività di apprendimento. Lo scopo principale dell'azione valutativa formativa è stato quello di favorire il miglioramento e la crescita personale di ogni singolo alunno. Dall'osservazione degli studenti durante il lavoro sul testo espositivo è emerso che la maggior parte di loro ha dimostrato di aver acquisito, nel corso del percorso, un livello avanzato, arrivando a svolgere il lavoro in maniera autonoma e consapevole. Quattro bambini hanno avuto bisogno del mio aiuto per svolgere il compito mentre un solo bambino ha avuto un bisogno di aiuto quasi costante. Per questo motivo, ho cercato di avvicinarmi più spesso a lui durante lo svolgimento del percorso didattico e di utilizzare qualche domanda stimolo per aiutarlo durante le proposte didattiche. Ho valutato la capacità di organizzare le informazioni importanti durante l'attività che prevedeva che i bambini completassero uno schema da soli. Tutti i bambini hanno saputo organizzare le informazioni importanti in un semplice schema in modo autonomo, motivando le scelte fatte per ricordare i concetti importanti. In questo caso, ho osservato e valutato il prodotto, in quanto il compito è stato svolto in autonomia dai bambini durante il periodo della didattica a distanza. Inoltre, ho supportato l'analisi degli elaborati con quanto è emerso nelle riflessioni finali, durante le quali ho rivolto agli alunni alcune domande in merito alle strategie utilizzate e agli aiuti richiesti. Attraverso l'osservazione e la compilazione della sezione dedicata nella griglia di valutazione, ho valutato anche la partecipazione durante il lavoro di gruppo. Ho differenziato i livelli dedicati a questa dimensione in base alla modalità con cui i bambini hanno contribuito durante l'attività. La minor parte, composta da quattro bambini ha partecipato al lavoro di gruppo contribuendo alla negoziazione delle idee e dunque cercando di capire quali fossero quelle più adatte. La maggior parte della classe ha lavorato in gruppo partecipando in modo attivo, contribuendo con proposte personali. Nessuno ha lavorato in modo del tutto passivo.

Attraverso il focus soggettivo, cioè l'autovalutazione degli alunni, ho dato importanza alla loro consapevolezza sulle competenze acquisite durante il percorso

svolto. Coinvolgere gli alunni nel processo di autovalutazione ha permesso di renderli attivi nel loro processo di miglioramento. Ho previsto diversi momenti in cui ogni bambino ha potuto riflettere sul proprio lavoro attraverso domande stimolo. Al termine del lavoro di lettura e comprensione di un testo espositivo svolto in autonomia dagli studenti, ho dedicato un momento della lezione allo svolgimento di un breve sondaggio. Gli alunni hanno risposto singolarmente in forma scritta a due semplici domande. La prima richiedeva di descrivere un'azione in cui si sono sentiti capaci; la seconda chiedeva loro come avrebbero potuto migliorare. Questo momento è stato per loro molto utile perché ha permesso di incrementare l'autoregolazione nei processi di studio e di favorire una rappresentazione ottimistica delle proprie capacità, oltre alla loro autostima (Cisotto, 2018). Il momento di autovalutazione finale mi ha permesso, inoltre, di considerare il punto di vista del soggetto che apprende come una delle prospettive di osservazione dell'effettiva acquisizione di competenza. Ho presentato alla classe un cartellone a forma di bersaglio composto da tre cerchi e ho consegnato a ciascun bambino un'etichetta adesiva su cui scrivere il proprio nome (figura 6). Ho chiesto agli alunni di posizionare l'etichetta sul tabellone rispondendo alla domanda titolo del cartellone: *"Quanto mi sento capace di trovare le informazioni importanti in un testo di studio?"*. I tre cerchi concentrici che formavano il bersaglio rappresentano tre livelli. Al centro avrebbe dovuto attaccare l'etichetta chi, al termine del percorso, si è sentito capace di trovare le informazioni più importanti in un testo di studio in modo autonomo; nel livello di mezzo, chi si è sentito capace, ma qualche volta ha avuto bisogno di aiuto e sente di poter ancora migliorare; nel livello più esterno invece, chi ha capito come ricavare le informazioni da un testo di studio, ma ha preferito essere aiutato durante le attività. I bambini hanno accolto con serietà e impegno l'attività proposta. Hanno preso un momento per ripensare al percorso, per *"Guardarsi dentro"* ha detto qualcuno di loro. I processi autovalutativi divengono dei potentissimi strumenti di formazione e autoformazione, in quanto dispositivi attraverso cui ricostruire il senso e sedimentare le proprie esperienze apprenditive (Castoldi, 2016).

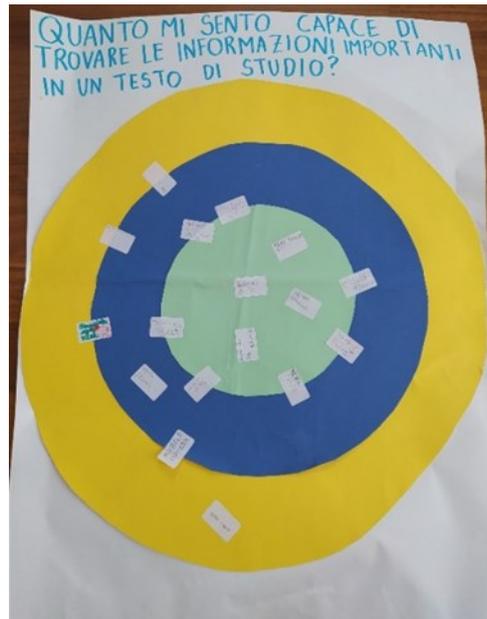


Figura 6: tabellone autovalutazione.

Per quanto riguarda invece il focus intersoggettivo, ho scelto di lavorare in team con la mia insegnante mentore per analizzare i risultati ottenuti in relazione ai traguardi e agli obiettivi condivisi in fase di progettazione. Ho avuto da lei sia feedback positivi, sia suggerimenti per migliorare.

Secondo l'ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, “appare dunque necessario evidenziare come la valutazione sia lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico”. Prima di avvicinarmi a teorie, normative e alla pratica in prima persona, avevo una concezione della valutazione come sterile, quanto più possibile oggettiva e sempre orientata al prodotto o alla performance. Ora invece, grazie al percorso universitario svolto, la considero come la possibilità di evidenziare sia i punti di forza rispetto alla padronanza di una competenza, sia gli aspetti su cui bisogna lavorare ulteriormente. Riconosco l'importanza di adottare una valutazione di tipo formativo, poiché permette di intervenire in modo mirato, fornendo feedback, ma anche adattando le strategie didattiche in base ai reali bisogni degli alunni.

Non dimentico di dare importanza all'impegno dimostrato, alla partecipazione e all'autonomia personale, mantenendo così uno sguardo globale sul processo di apprendimento che vuole valorizzare e non penalizzare, che si adatta ai diversi profili cognitivi con attenzione alle caratteristiche individuali. Castoldi (2016) parla di "transizione da un mero accertamento del sapere dell'allievo alla comprensione dei modi in cui l'allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita". Valutare durante la conduzione dell'intervento è stato dunque per me sinonimo di dare un significato ad azioni e pensieri, comprendere modalità di lavoro, porre attenzione ai passi avanti degli alunni verso gli obiettivi.

5. Riflessione in ottica professionalizzante sulle competenze acquisite.

Con uno sguardo al percorso concluso è naturale riflettere sulle competenze professionali maturate. Il tirocinio mi ha permesso di mettere in relazione le teorie e gli insegnamenti del percorso universitario con le pratiche relative all'ambiente scolastico. Ripenso al percorso portato a termine con il desiderio di non perdere, ma piuttosto di affinare le modalità di autovalutazione del mio operato nella sua interezza: dalla fase di progettazione a quella di conduzione, senza tralasciare i momenti di valutazione. Galliani (2015) sostiene che valutare significa attribuire valore e significato. È formulazione ed espressione di un giudizio che orienta decisioni muovendo necessariamente dall'analisi, quindi dalla raccolta di elementi di conoscenza in grado di illuminare l'oggetto al centro dell'azione valutativa. Analizzare e riflettere sul proprio modo di "essere insegnante" è necessario per adattare le strategie didattiche, per cambiare strada quando è necessario, leggere la situazione e agire di conseguenza. Nonostante il mio percorso di formazione universitaria stia volgendo al termine, sono consapevole del fatto che le pratiche di riflessione e di autovalutazione saranno strumenti necessari durante tutta la carriera da insegnante, nell'ottica di una formazione continua. Motore della riflessione personale sono state le domande che mi sono posta prima, durante e al termine del percorso. Domande relative all'efficacia delle proposte didattiche, al rapporto uno a uno studente-insegnante, alla modalità di gestione della classe e alla scelta di tecniche, metodologie e strumenti di documentazione e valutazione.

Margiotta (1999) definisce il concetto di qualità dell'insegnante attraverso la distinzione di cinque dimensioni. Tra queste, la capacità di riflessione e di autocritica, viste come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante. Il carattere complesso e dinamico di questa professione richiede un pensiero critico sulle proprie azioni e sulla propria figura professionale. Saper gestire la propria formazione continua, secondo Perrenoud (2002), è un dominio di competenza necessario. Nel particolare, l'autore sottolinea l'importanza di esplicitare le proprie pratiche didattiche, redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua.

Grande importanza ha avuto per me lo strumento del portfolio, il quale mi ha permesso di documentare le mie riflessioni, di ricordare i gesti compiuti, le parole dette e di supportare il percorso con riferimenti teorici e normativi. La sua redazione mi ha dato l'opportunità di fermarmi, pensare, focalizzare la mia attenzione su determinati aspetti, valorizzando il lavoro svolto e considerando il valore formativo dell'imprevisto. Inoltre, l'attività ha previsto anche un prezioso momento di confronto tra compagni di tirocinio indiretto. Grazie ai loro feedback, ho potuto concentrare la mia attenzione su aspetti che altrimenti avrei tralasciato.

Durante il percorso di tirocinio ho percepito l'importanza di un'educazione attenta alle differenze e alle "diverse angolazioni" che i bisogni dei bambini hanno, curando atteggiamenti inclusivi. Più che mai stando in classe ho potuto capire che l'inclusione non è un traguardo a cui arrivare, ma una pratica quotidiana costituita dalle parole che si usano, dalle azioni che si compiono, dalle scelte metodologiche e didattiche e dagli atteggiamenti che vengono condivisi sia con il gruppo classe, sia con i colleghi e con i genitori. Mi sono resa conto di aver avuto un atteggiamento inclusivo nel momento in cui è stato condiviso dal gruppo. Questo è successo quando i bambini hanno compreso che tra le diverse abilità e strategie utilizzate quando si affronta lo studio di un argomento, ognuno può avere una preferenza, a seconda delle inclinazioni personali.

Durante il percorso svolto quest'anno, grazie all'impegno nel valorizzare la natura sistemica dell'istituzione scolastica, mi sono sentita parte di una realtà complessa. Ho instaurato relazioni e svolto un ruolo ben preciso: quello di una professionista in formazione in costante comunicazione con il contesto circostante. "Nella professionalità

docente sempre più si affermano la necessità di sviluppo di competenze multidimensionali esperte, la consapevolezza della complessità sistemica dei contesti professionali, la capacità di partecipare alle dinamiche organizzative della comunità scolastica” (Tonegato, 2017). Essere tirocinante in una realtà così complessa non ha significato solo progettare e condurre l’intervento didattico in classe, ma anche scoprirsi parte della rete di relazioni che caratterizza il sistema scuola; inserirsi in un team docenti e farne parte in funzione della conduzione dell’intervento, ma anche della riflessione, del supporto e della collaborazione; essere consapevole di svolgere un percorso di crescita professionale personale in costante raccordo tra dimensione scolastica e universitaria. Una competenza che ho sentito di aver maturato nel corso di questo percorso è sicuramente quella di analizzare le opportunità e i vincoli del contesto, soprattutto nel momento in cui ho coinvolto i genitori in modo tale da raccogliere informazioni utili alla progettazione.

Oltre a prestare attenzione all’ambiente, ho colto l’andamento delle attività proposte grazie ai feedback degli studenti, sia strutturati in autovalutazione, sia liberi e spontanei.

Ho imparato a considerare l’azione di progettazione come plastica e modellabile, attenta ai vincoli, ma soprattutto alle opportunità, a favore dell’ascolto dei bisogni degli studenti e del raggiungimento degli obiettivi. Ciò che mi ha spinto a non abbattermi di fronte agli imprevisti è stata la sensazione di essere impegnata nella ricerca di nuove possibilità.

Ho imparato a considerare la valutazione non come una pratica standardizzata orientata al prodotto e quanto più possibile oggettiva, ma piuttosto come possibilità di evidenziare sia i punti di forza, sia gli aspetti da migliorare. L’attività di valutazione prevede la collaborazione di diversi soggetti, tra cui l’insegnante, ma anche gli studenti e i colleghi, per fornire uno sguardo globale sul processo di apprendimento che vuole valorizzare e non penalizzare, che si adatta ai diversi profili cognitivi con attenzione alle caratteristiche individuali. Tutto ciò è stato possibile grazie al continuo supporto delle prassi con le teorie conosciute durante la frequenza ai corsi universitari, agli incontri di tirocinio indiretto, ai laboratori e allo studio personale. In un’ottica di lifelong learning sarà mio compito continuare a portare avanti la mia formazione continua. Il percorso di tirocinio è stato un piccolo assaggio di come vorrò essere maestra in futuro. Quale sarà

la mia “missione” personale? Il mio impegno è stato e sarà quello di mettere ogni bambino e ogni bambina nelle condizioni di vivere delle esperienze costruttive, significative e funzionali al raggiungimento dei propri sogni e dei propri obiettivi. Desidero impegnarmi in modo tale che ognuno si senta competente e capace, in modo tale che ognuno a scuola possa trovare un ambiente che lo metta a proprio agio.

“Farò del mio meglio per assicurare che tu possa diventare tutto ciò che dovresti essere”

Carol Ann Tomlinson.

Bibliografia.

- Castoldi, M., (2006/2007). *I compiti autentici. Le prove per rilevare le competenze. L'educatore, n.6., pp.42-44.*
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze.* Carocci editore;
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze.* Roma: Carocci editore;
- Cisotto L. (2018). *La capacità di studiare. La fatica, il piacere, la riuscita.* Rizzoli Libri: Milano.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale.* Assisi: Cittadella Editrici;
- Felisatti, E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti.* Lecce: Pensa Multimedia;
- Galliani, L. (2014). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori.* Brescia: La Scuola;
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance.* Roma: Armando;
- Messina, L., De Rossi M., (2015). *Tecnologie, formazione e didattica.* Roma: Carocci;
- Messina, L., De Rossi, M., Tonegato, P., Tabone S.; Calogero M. *Tecnologie per la didattica: per una procedura di progettazione didattica integrata. Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti.* Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini;
- Perrenoud, P. (2002) *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio.* Roma: Anicia;
- Plutarco, *L'arte di ascoltare*, a cura di Pisani G. (2004). Milano: Mondadori.
- Rose D. (2000) *Universal design for learning guidelines version 2.0. Journal of special education technology.* CAST;
- Semeraro R. (2009). *La progettazione didattica.* Padova: UPSEL Domeneghini;
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità.* LAS: Roma;

- Tonegato P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Università degli studi di Padova;
- Wiggins, McThige (2016). *Fare progettazione*. Roma: LAS;
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Riferimenti normativi

- Consiglio Europeo (22 maggio 2018). *Raccomandazione del consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*;
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*;
- MIUR (2020). *Ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 e Linee guida*;
- DPR 275/99 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Documentazione scolastica.

- Piano triennale dell'Offerta Formativa- PTOF Istituto comprensivo di Thiene 2019 - 2022;
- Piano per la ripartenza I.C. Thiene – plesso Rozzampia (2 settembre 2020);
- Curricolo d'Istituto allegato al Piano triennale dell'Offerta Formativa- PTOF Istituto comprensivo di Thiene 2019 - 2022;
- Piano per l'inclusione 1° ciclo I.C. Thiene. Anno scolastico 2020-2021;
- Protocollo di valutazione I.C. Thiene allegato al Piano triennale dell'Offerta Formativa- PTOF Istituto comprensivo di Thiene 2019 - 2022;
- RAV allegato al Piano triennale dell'Offerta Formativa- PTOF Istituto comprensivo di Thiene 2019 – 2022.

Sitografia.

(ultima consultazione URL 30 agosto 2021)

- <https://www.icthiene.edu.it/>
- <https://european-agency.org>

Allegati.

Allegato 1: macroprogettazione.

TITOLO: Farsi domande, cercare risposte. Avvio delle abilità di studio in una classe terza primaria.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quali apprendimenti intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (*Competenza europea*): capacità di imparare ad imparare.

Discipline di riferimento (*dalle Indicazioni Nazionali*): italiano e storia.

Traguardo per lo sviluppo della competenza (*dalle Indicazioni Nazionali*):

DISCIPLINA ITALIANO: utilizza abilità funzionali allo studio; individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento sintetizzandole in semplici mappe concettuali.

DISCIPLINA STORIA: comprende avvenimenti, fatti e fenomeni del passato.

Obiettivi di apprendimento (*dalle Indicazioni Nazionali*):

DALLA DISCIPLINA ITALIANO:

- Leggere semplici testi espositivi per ricavarne informazioni utili ad ampliare le conoscenze.

DALLA DISCIPLINA STORIA:

- Seguire e comprendere vicende storiche attraverso la lettura di testi espositivi;
- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante mappe concettuali.

Ambito tematico (*di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento*): avvio di alcune abilità di studio.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (*in relazione al traguardo indicato*): in riferimento all'avvio delle abilità di studio, i bambini hanno già fatto esperienza di lettura di testi espositivi. I bisogni formativi degli studenti sono: lo sviluppo di alcune abilità di studio quali la lettura finalizzata alla comprensione, la memorizzazione e la rielaborazione del testo espositivo mediante l'organizzazione delle informazioni in semplici mappe concettuali, e lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo nei confronti dello studio.

Situazione problema (*situazione problema e domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*): “Cosa vuol dire studiare?”. Troviamo le informazioni necessarie per la costruzione di un gioco a quiz sui dinosauri da utilizzare durante le ricreazioni da trascorrere in classe.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito autentico (*compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte*): Gli studenti costruiranno un gioco a quiz con domande a scelta multipla, utilizzando le informazioni ricercate durante il percorso didattico.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*): Gli apprendimenti verranno rilevati attraverso l'osservazione e la compilazione di rubriche valutative, mantenendo l'attenzione sul processo di apprendimento, sulla risposta agli stimoli e sulle capacità di lavorare in modo autonomo (polo oggettivo). I bambini saranno invitati ad autovalutare la loro consapevolezza sull'importanza delle attività di studio (polo soggettivo), mentre l'insegnante mentore fornirà osservazioni sui risultati ottenuti in relazione ai traguardi e agli obiettivi condivisi in fase di progettazione (polo intersoggettivo).

Allegato 2: rubrica di valutazione.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
LETTURA E COMPRESIONE	Capacità di comprendere un testo espositivo.	Sa distinguere le informazioni importanti da quelle superflue durante la lettura di un testo espositivo.	Riconosce le informazioni importanti e le parole chiave in modo autonomo e consapevole.	Riconosce le informazioni importanti e le parole chiave in modo autonomo.	Riconosce le informazioni importanti e le parole chiave con delle facilitazioni.	Riconosce le informazioni importanti e le parole chiave con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni.

ORGANIZZAZIONE	Capacità di organizzare le informazioni importanti.	Sa utilizzare le informazioni per costruire un semplice schema che riassume i concetti.	Organizza in modo funzionale allo studio le informazioni in un semplice schema in modo autonomo e consapevole.	Organizza in modo funzionale allo studio le informazioni in un semplice schema in modo autonomo.	Organizza in modo funzionale allo studio le informazioni in un semplice schema con delle facilitazioni.	Organizza in modo funzionale allo studio le informazioni in un semplice schema con l'aiuto di un insegnante.
LAVORO IN GRUPPO	Capacità di lavorare in un gruppo di pari.	Sa lavorare in gruppo partecipando alla condivisione di contributi e alla negoziazione delle idee.	Lavora in gruppo partecipando in modo attivo, contribuendo con proposte personali e considerando le idee altrui.	Lavora in gruppo partecipando in modo attivo, contribuendo con proposte personali.	Lavora in gruppo: partecipa se interpellato.	Lavora in gruppo: partecipa passivamente ascoltando i compagni.

Allegato 3: questionario sulle abitudini di svolgimento dei compiti a casa.

Gentili genitori dei bambini della classe terza, sono Giorgia, una studentessa al quinto anno del corso di Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Padova. Durante quest'anno scolastico sto avendo la fortuna di svolgere un percorso di tirocinio all'interno della classe terza, sotto l'attenta guida dell'insegnante G.G. Le attività proposte avranno come obiettivo l'avvio delle prime abilità di studio all'interno dell'ambito disciplinare di storia. A questo proposito, ho preparato qualche domanda circa le abitudini del lavoro individuale svolto a casa dai vostri figli e dalle vostre figlie;

le risposte mi permetteranno di raccogliere qualche informazione necessaria all'impostazione del lavoro. Vi chiedo gentilmente di compilare il modulo e poi di piegarlo in modo tale che le risposte non siano visibili e sia possibile mantenere l'anonimato; dovrà poi essere riportato a scuola dai bambini. La partecipazione al sondaggio non è obbligatoria. Vi ringrazio per la partecipazione e per il prezioso aiuto.

1. Durante lo svolgimento dei compiti per casa, mio figlio/a chiede aiuto (per capire quale lavoro svolgere, per capire come svolgerlo o in caso di dubbi relativi ai contenuti):

- o Quasi sempre, anche senza un'effettiva necessità **3**
- o Solo quando ha bisogno di qualche delucidazione di varia natura **11**
- o Raramente, preferisce fare da solo/a e al massimo mostrare il lavoro finito **2**
- o Mai, preferisce non chiedere aiuto **0**

2. Durante il lavoro a casa (inteso come sessione giornaliera di compiti e NON come organizzazione settimanale dei compiti):

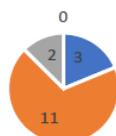
- o Riesce a portare a termine i compiti regolando in modo autonomo i tempi di inizio e di fine del lavoro **6**
- o Ha bisogno di qualcuno che regoli i tempi dei compiti, ma li svolge serenamente **6**
- o Fatica ad accettare di dedicare del tempo ai compiti pomeridiani **3**

Tabulazione dei dati: ho deciso di rappresentare in forma grafica i dati raccolti attraverso il sondaggio. Sono stati consegnati 18 questionari; ho ricevuto 16 questionari compilati mentre 2 questionari non mi sono stati riconsegnati.

Interpretazione dei dati: I dati contenuti nel primo grafico dimostrano che la maggior parte dei bambini della classe terza, svolge i compiti chiedendo sempre aiuto al genitore in caso di bisogno, alcuni anche senza un'eccessiva necessità. Pochi chiedono raramente aiuto; nessuno svolge i compiti senza richieste.

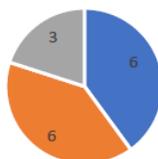
Una metà degli alunni svolge i compiti regolando in modo autonomo i tempi di inizio e di fine, mentre l'altra metà necessita di una figura di riferimento che regoli i tempi di svolgimento dei compiti per casa. Per pochi, risulta difficile accettare di dedicare del tempo al lavoro da fare a casa.

1. Durante lo svolgimento dei compiti per casa, mio figlio/a chiede aiuto (per capire quale lavoro svolgere, per capire come svolgerlo o in caso di dubbi relativi ai contenuti):



- Quasi sempre, anche senza un'effettiva necessità
- Solo quando ha bisogno di qualche delucidazione di varia natura
- Raramente, preferisce fare da solo/a e al massimo mostrare il lavoro finito
- Mai, preferisce non chiedere aiuto

2. Durante il lavoro a casa (inteso come sessione giornaliera di compiti e NON come organizzazione settimanale dei compiti):



- Riesce a portare a termine i compiti regolando in modo autonomo i tempi di inizio e di fine
- Ha bisogno di qualcuno che regoli i tempi dei compiti, ma li svolge serenamente
- Fatica ad accettare di dedicare del tempo ai compiti pomeridiani