

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata**

**Corso di Laurea Magistrale in  
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE**

**Scienze Pedagogiche LM-85**

**Tesi di Laurea Magistrale**

**METODOLOGIA E TECNICHE PEDAGOGICO-ZOOANTROPOLOGICHE  
FINALIZZATE ALL'INCLUSIONE: STUDIO DI UN CASO DI DOG THERAPY A  
SCUOLA**

**RELATORE**

**Prof. Fabio Bonaldo**

**Correlatore**

**Prof.ssa Alessandra Cavallo**

**LAUREANDA**

**Elena Venturato**

**Matricola 2027876**

Anno Accademico 2022/2023



*Ai miei genitori, la colonna portante della mia vita.*

*A mia nonna Laura e a mio nonno Bepi  
i miei secondi genitori da sempre e per sempre.*

## INDICE

---

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO I: LA ZOOANTROPOLOGIA E LA RELAZIONE CON L'ETEROSPECIFICO</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Le origini dell'approccio zooantropologico</b>	<b>13</b>
<b>1.2 L'approccio zooantropologico</b>	<b>15</b>
1.2.1 La teoria della zootropia	15
1.2.2 La zooantropologia	16
1.2.3 I principi della zooantropologia	18
<b>1.3 La zooantropologia didattica</b>	<b>20</b>
<b>1.4 La relazione uomo-animale</b>	<b>25</b>
1.4.1 Le dimensioni della relazione uomo-animale	28
<b>CAPITOLO II: GLI INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI (IAA)</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Cosa sono gli Interventi Assistiti con gli Animali</b>	<b>34</b>
<b>2.2 La storia degli Interventi Assistiti con gli Animali: dalla Pet Therapy agli IAA</b>	<b>35</b>
2.2.1 Animali co-terapeuti: prime esperienze in campo medico-sanitario	37
2.2.2 La nascita della Pet Therapy	38
2.2.3 Studi e ricerche scientifiche sugli effetti benefici degli IAA	40
<b>2.3 Riferimenti normativi: leggi italiane in materia degli IAA</b>	<b>41</b>
<b>CAPITOLO III: LE PRINCIPALI DECLINAZIONI DEGLI IAA: UNO SGUARDO ATTENTO ALL'EDUCAZIONE ASSISTITA CON GLI ANIMALI</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Terapia Assistita con gli Animali (TAA)</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Attività Assistita con gli Animali (AAA)</b>	<b>47</b>
<b>3.3 Educazione Assistita con gli Animali (EAA): caratteristiche e aspetti operativi</b>	<b>49</b>
3.3.1 L'équipe multidisciplinare dell'EAA	51
3.3.1 Animali coinvolti: la Dog Therapy nell'EAA	52
<b>CAPITOLO IV: GLI ANIMALI NEL MONDO DEI BAMBINI: ASPETTI OPERATIVI E PEDAGOGICI</b>	<b>56</b>
<b>4.1 La progettazione educativa negli Interventi Assistiti con gli Animali</b>	<b>57</b>
4.1.1 Dal progetto educativo ai progetti di Interventi Assistiti con gli Animali	58
4.1.2 Le fasi della progettazione degli Interventi Assistiti con gli Animali	61
4.1.3 Le fasi della progettazione nell'Educazione Assistita con gli Animali	64
4.1.4 Gli strumenti di rilevazione dati	66
<b>4.2 Educazione Assistita con gli Animali: prospettive di intervento in ambito scolastico</b>	<b>69</b>
4.2.1 Educazione Assistita con gli Animali per i bambini	72
4.2.2 Educazione Assistita con gli Animali per alunni con disabilità	75

4.2.3 Educazione Assistita con gli Animali per alunni con disturbi comportamentali	79
<b>4.3 Il cane in classe come co-mediatore per una scuola inclusiva</b>	<b>82</b>
4.3.1 Gli Interventi Assistiti con gli Animali migliorano il clima della classe	82
4.3.2 Gli Interventi Assistiti con gli Animali migliorano l'inclusione scolastica	84
<b>CAPITOLO V: UNA SCUOLA INCLUSIVA: PROGETTO DI EDUCAZIONE ASSISTITA CON GLI ANIMALI "UNITI DA UNA ZAMPA"</b>	<b>86</b>
<b>5.1 L'associazione Cave Canem Onlus</b>	<b>86</b>
<b>5.2 Educazione Assistita con gli Animali: il progetto "Uniti da una zampa"</b>	<b>87</b>
5.2.1 Metodologia	88
5.2.2 Obiettivi generali e specifici	89
5.2.3 Le attività	90
<b>5.3 Il disegno di ricerca</b>	<b>93</b>
5.3.1 Contesto di ricerca e soggetti coinvolti	93
5.2.2 Obiettivo e domande di ricerca	96
5.3.3 Quadro metodologico	97
5.3.4 Strumenti di raccolta dati	99
<b>5.4 Analisi dei dati raccolti</b>	<b>104</b>
5.4.1 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del bambino per aree di relazione: in assenza del gruppo classe	106
5.4.2 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del bambino per aree di relazione: in presenza del gruppo classe	110
5.4.3 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dal bambino	112
5.4.4 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del gruppo classe per aree di relazione	118
5.4.5 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dal gruppo classe	120
5.4.6 Analisi dell'evoluzione delle interazioni dei referenti di progetto per aree di relazione: in assenza del gruppo classe	121
5.4.7 Analisi dell'evoluzione delle interazioni dei referenti di progetto per aree di relazione: in presenza del gruppo classe	124
5.4.8 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dai responsabili di progetto	127
<b>CAPITOLO VI: RIFLESSIONI CONCLUSIVE</b>	<b>133</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>145</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>153</b>
<b>ALLEGATI</b>	<b>158</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	<b>218</b>



## INTRODUZIONE

---

*“Dobbiamo fare i conti con il fatto, decisivo, che l'apprendimento è nella pluralità. E che l'autonomia di un soggetto non è fare da solo, ma avere la padronanza delle proprie dipendenze. Questo significa che l'incontro con la diversità favorisce l'apprendimento, e che la sottrazione alla verità dell'incontro con l'altro, diverso, costituisce un sabotaggio”.*

*Andrea Canevaro*

Attraverso il presente elaborato intendo approfondire il tema degli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA), in particolare degli interventi di Educazione Assistita con gli Animali (EAA), come strategia innovativa e alternativa per favorire l'inclusione scolastica dei bambini con Bisogni Educativi Speciali.

La scelta di approfondire questo tema nasce in seguito alle mie esperienze lavorative vissute negli ultimi anni, che mi hanno permesso di lavorare a stretto contatto con alunni con disabilità tanto da capire quanto sia importante ampliare l'offerta formativa di ogni istituto scolastico, usando quante più strategie educative e didattiche che siano capaci di favorire la loro inclusione in tutti gli spazi della scuola. La mia passione verso il mondo animale e la convinzione riguardo l'importanza di proporre ai bambini forme di apprendimento alternative alla didattica frontale, mi ha spinto ad analizzare le tecniche pedagogico-zooantropologiche che caratterizzano gli IAA. Un'attenta analisi sulla letteratura presente in materia, dimostra infatti il grande potenziale che possono avere questi interventi nel percorso di crescita di ciascun bambino, indipendentemente dalle difficoltà che lo caratterizzano.

Il lungo periodo di distanziamento sociale, causato dalla pandemia Covid-19, ha influito negativamente sul percorso di crescita di ogni alunno, limitando le occasioni di lavoro cooperativo e quindi influenzando negativamente sulle relazioni tra pari e, in particolare modo, nei processi di inclusione sociale dei bambini con disabilità. Per le suddette ragioni trovo oggi molto utile progettare percorsi di apprendimento alternativi, che diano nuovi stimoli agli alunni e favoriscano gli scambi comunicativi e le occasioni di lavoro insieme. Tra questi vi sono i progetti di EAA realizzati a scuola, che offrono ai bambini la possibilità di sperimentare il contatto con la natura e con gli altri esseri viventi. Conoscere la natura e le altre specie arricchisce infatti il bagaglio culturale e lessicale di ogni alunno e diventa un'ottima strategia per intervenire nelle situazioni in cui la disabilità è associata a disturbi dell'apprendimento, come accade nel caso di diagnosi di ADHD.

Inoltre è importante sottolineare che, il contatto e l'interazione con gli animali, è capace di procurare benefici all'essere umano, sollecitando energie positive e riuscendo ad alleviare l'ansia, l'agitazione e ridurre le emozioni negative. Questo aspetto è molto importante con i bambini con disabilità, in particolare nelle situazioni di diagnosi di ADHD. La presenza e il contatto con l'animale procura sollievo, tranquillizza e placa le loro inquietudini interne, riducendo l'ansia, la vivacità e l'aggressività, che spesso caratterizza questo disturbo. La relazione con l'animale può quindi aiutare questi bambini ad affrontare le situazioni di criticità e frustrazione procurando benefici nell'area socio-relazionale. Grazie alla partecipazione alle attività con l'animale, i bambini interiorizzano la sua docilità e mansuetudine, migliorando così le modalità d'interazione con gli adulti e i pari. Questo induce lo sviluppo di maggiore autostima, in quanto li aiuta a sentirsi competenti, accettati e accolti dagli altri.

Gli animali inoltre, grazie alla loro capacità di dedizione incondizionata e priva di giudizi verso chi hanno davanti, insegnano ai bambini l'importanza di accogliere l'altro, indipendentemente dalle sue caratteristiche e difficoltà, insegnano a rispettare le differenze che ci contraddistinguono vedendole come una risorsa e un contributo per il percorso di crescita individuale di ciascuno di noi.

Viste le suddette potenzialità ritengo, attraverso il presente elaborato, riflettere e far riflettere sull'efficacia e utilità che possono avere gli interventi con gli animali, sia in ambito educativo che didattico al fine di promuoverne, sempre di più, la progettazione e realizzazione nei diversi contesti scolastici.

Questa straordinaria pratica non è molto diffusa nelle scuole del nostro Paese, i costi elevati, la necessità di spazi idonei, la presenza di allergie o zoofobie spesso ne impedisce la realizzazione. Ciò nonostante, negli ultimi anni, soprattutto nelle regioni del nord Italia, stanno aumentando gli istituti, in particolare asili, scuole dell'infanzia e primarie, che aderiscono alla realizzazione di progetti EAA. Il team multidisciplinare di numerose associazioni e fattorie didattiche del territorio, insieme ai loro amici a quattro zampe, raggiungono gli ambienti scolastici per realizzare attività di *pet relationship* capaci di lavorare sull'inclusione sociale e sullo sviluppo socio-emotivo di ogni alunno, in particolare con gli alunni con disabilità.

Le informazioni riportate in questa tesi sono state ricavate effettuando ricerche bibliografiche e sitografiche e osservando sul campo gli effetti prodotti dalla realizzazione degli IAA in ambito scolastico. È stato infatti, grazie alla conoscenza dell'associazione Cave Canem Onlus, che ho potuto osservare e studiare gli effetti procurati dalla realizzazione di un progetto di EAA, in una



scuola primaria del territorio padovano, nel processo di inclusione di un bambino con diagnosi di ADHD nella propria classe di appartenenza.

Il presente elaborato è articolato in sei capitoli, i primi sono di carattere prettamente bibliografico, gli ultimi due approfondiscono il tema da un punto di vista pedagogico, riportando l'analisi relativa a uno studio di un caso di Dog Therapy realizzato a scuola.

Nello specifico, nel primo capitolo si presenta la zooantropologia, quale disciplina che studia la relazione uomo-animale, valutata quest'ultima non nell'ottica della prestazione o dello sfruttamento, ma come un "contributo al cambiamento" della persona. L'animale è infatti considerato come alterità, come un soggetto dialogico, parte della relazione. In particolare vengono descritte le origini di tale approccio e le teorie e i principi che lo costituiscono: la teoria della zootropia e della zooantropologia. Successivamente viene sottolineata la differenza tra la zooantropologia didattica e zooantropologia assistenziale, di cui fanno parte gli IAA. Conclude questo primo capitolo un approfondimento riguardo la relazione uomo-animale e le dimensioni che la caratterizzano.

Nel secondo capitolo vengono presentati gli IAA spiegando in che cosa consistono e come vengono realizzati. Successivamente viene fatto un excursus storico che illustra il passaggio dalla pratica della *pet therapy* alla realizzazione degli IAA. In particolare vengono ricordate le prime esperienze di utilizzo degli animali in campo medico-sanitario, quando e come è nata la pratica della *pet therapy* e chi l'ha fondata. Infine si riportano gli studi e le ricerche che sono state fatte nel tempo, relative ai benefici che gli animali possono procurare alla salute psicofisica dell'essere umano.

Il capitolo si conclude attraverso una descrizione di quello che è il percorso legislativo degli IAA nel territorio italiano, da quali documenti è supportato e cosa prevedono le Linee Guida Nazionali in materia di IAA.

Il terzo capitolo approfondisce la pratica degli IAA, illustrandone inizialmente le diverse declinazioni. Vengono infatti prima presentate quelle che sono le Terapie Assistite con gli Animali (TAA) e le Attività Assistite con gli Animali (AAA), quali sono le caratteristiche principali, gli ambiti d'intervento, a quali fruitori sono rivolte, da chi è composta l'équipe multiprofessionale che conduce gli interventi, riportando infine alcuni esempi di interventi realizzati negli anni in Italia. Successivamente viene fatto un approfondimento sull'EAA, descrivendone le caratteristiche e gli aspetti operativi. In particolare si descrive da chi è composta l'équipe multidisciplinare, quali sono gli ambiti d'intervento, chi sono i fruitori e quali animali si impiegano per realizzare questi

interventi. Ci si focalizza in particolare modo sulla figura del cane e sulle attività che si possono fare con questo.

Il quarto capitolo è di carattere strettamente pedagogico. In esso viene infatti descritto come si devono progettare gli IAA, descrivendone prima le somiglianze e differenze rispetto ai normali progetti educativo-pedagogici, successivamente descrivendone le specifiche fasi di progettazione, soffermandosi successivamente sulle fasi di progettazione degli interventi di EAA. Vengono poi descritti gli strumenti di rilevazione dei dati, facendo riferimento a quanto riportato nelle Linee Guida Nazionali e nel Manuale Operativo Regionale (MOR).

Il capitolo continua mostrando le prospettive d'intervento degli interventi di EAA in ambito scolastico, evidenziandone le potenzialità per lo sviluppo e il percorso di crescita di ogni bambino e degli alunni con disabilità. Nello specifico si descrivono le potenzialità di questi interventi nelle situazioni in cui gli alunni presentano diagnosi di disturbo dello spettro autistico o disturbi comportamentali, come diagnosi di ADHD, disturbo oppositivo provocatorio o disturbo della condotta.

Il capitolo si conclude approfondendo le capacità che hanno gli interventi di EAA, se realizzati nei contesti scolastici, di migliorare il clima della classe e di favorire l'inclusione scolastica dei bambini con disabilità nella propria classe di appartenenza.

Il quinto capitolo è quello che più caratterizza lo studio sperimentale di questo elaborato. Viene infatti descritto un progetto di EAA realizzato in una scuola primaria del territorio padovano, in particolare in una classe in cui è presente un bambino con diagnosi di ADHD, dall'associazione Cave Canem Onlus. Il capitolo inizia presentando l'associazione, il team che la compone e di che cosa si occupa, viene dopo descritto il progetto "Uniti da una zampa", la metodologia che viene adottata durante gli interventi, che obiettivi si pone, sia di carattere generale che specifico, e quali attività verranno realizzate insieme all'animale.

Il capitolo continua riportando il disegno di ricerca dello studio sperimentale: viene descritto il contesto di ricerca e i soggetti coinvolti, quale è l'obiettivo e le domande di ricerca su cui si fonda lo studio, infine quali sono gli strumenti per la rilevazione dei dati.

I dati raccolti, attraverso una metodologia mista quali-quantitativa, durante le sedute di EAA a scuola, vengono presentati e analizzati dividendo la situazione sperimentale in otto condizioni di ricerca. In particolare si analizza l'evoluzione delle interazioni del bambino con disabilità nella condizione sperimentale prima di assenza e poi di presenza del gruppo classe e quali sono i destinatari delle sue interazioni nelle due situazioni di controllo.

Successivamente si descrivono le interazioni del gruppo classe e i relativi destinatari, infine si descrivono le interazioni del responsabile di progetto nelle due condizioni sperimentali e i destinatari a cui esso si rivolge.

L'elaborato si conclude con un'analisi approfondita dei dati raccolti che vengono interpretati incrociando quanto rilevato attraverso i diversi strumenti di ricerca e utilizzando le informazioni bibliografiche presentate nella prima parte dell'elaborato. Per compiere l'analisi si è fatto riferimento alla strategia di analisi SWOT, che prevede di individuare i punti di forza e debolezza interni al progetto e le opportunità e minacce che possono intervenire dall'esterno, favorendone o ostacolandone la riuscita.



## CAPITOLO I: LA ZOOANTROPOLOGIA E LA RELAZIONE CON L'ETEROSPECIFICO

---

Per poter discutere sull'efficacia degli Interventi assistiti con gli animali nei contesti scolastici è opportuno prima comprendere quali sono le caratteristiche del rapporto tra l'uomo e le altre specie. In particolare comprendere perché l'uomo è attratto dall'eterospecifico<sup>1</sup> e come, dalla loro relazione, questo possa procurargli benessere e una migliore qualità di vita.

Come riporta Marchesini (2015), la presenza e il contatto con l'eterospecifico può essere visto come un fenomeno catalitico capace di procurare una maggiore tendenza a esprimere le emozioni, ad avere libertà espressiva, ad aumentare l'interesse e gli orientamenti conoscitivi, a favorire il coinvolgimento motivazionale e a garantire una maggiore coesione tra i partecipanti durante l'interazione e il confronto reciproco.

### 1.1 Le origini dell'approccio zooantropologico

A partire dagli anni Settanta del Novecento la zooantropologia pone le sue basi teoriche e culturali, cercando di dare delle risposte alle evidenze benefiche emerse dalla relazione tra l'uomo e le altre specie, in particolare in ambito educativo e assistenziale. Tra la metà degli anni Settanta e la fine degli anni Ottanta vi sono infatti, due filoni di ricerca che si occupano di analizzare la relazione uomo-animale: questi sono la antrozoologia e gli *animal studies*.

Questi progetti di ricerca si sono sviluppati all'interno di discipline tradizionali, in particolare la antrozoologia deriva dal contributo dell'antropologia ed etologia, mentre gli *animal studies* pongono le loro basi epistemologiche nelle ricerche di stampo filosofico e sociologico.

Tale legame con le epistemologie tradizionali è visibile sia in alcuni assunti di base e metodologie che caratterizzano la relazione uomo-animale, che nell'oggetto di ricerca su cui si focalizzano.

La antrozoologia vuole spiegare l'importanza della referenza animale come espressione culturale dell'essere umano e come tratto caratteristico e universale dei vari sistemi culturali. In tale senso è opportuno citare il contributo di Claude Lévi-Strauss (Marchesini, 2015), il cui pensiero è sintetizzabile nell'espressione "gli animali sono buoni da pensare" (Lévi-Strauss, 1991, citato da Marchesini, 2015, p.14), il quale può essere considerato la premessa di tutta la ricerca sul significato referenziale dell'animale.

---

<sup>1</sup> Con il termine eterospecifico, elaborato da Roberto Marchesini, si fa riferimento ad un individuo appartenente a un'altra specie, ovvero l'animale, diverso, ma dotato di soggettività. Grazie a tale definizione l'animale smette di essere considerato un semplice fenomeno, strumentale, surrogatorio e diventa un epifenomeno, ovvero un individuo portatore di significato per l'essere umano (Marchesini, 2015).

Studiosi come Voith e Young (Marchesini, 2015) ritengono invece che, ad innescare la domesticazione dell'eterospecifico, siano degli impulsi affettivo emozionali riconducibili alla relazione interspecifica e al successivo martengaggio<sup>2</sup>, altri sottolineano l'utilità di ogni adozione interspecifica.

Secondo Marvin Harris (1985) e Jared Diamond (1997) invece, sono i fattori ecologico produttivi, come le interazioni ecosistemiche, le scelte di tipo agricolo e zootecnico che definiscono le pulsioni, gli atteggiamenti, i tabù alimentari che contribuiscono allo sviluppo o meno di una certa specie.

Da queste evidenze ne consegue che, analizzare la relazione interspecifica tra uomo e animale, può essere un'ottima modalità per indagare le società, in quanto, come sostiene Jean-Pierre Digard (Marchesini, 2015), la domesticazione dell'eterospecifico e il rapporto con gli animali, in particolare quelli domestici, permette la definizione dell'identità collettiva di una popolazione. La presenza dell'animale diviene il simbolo capace di concettualizzare il "noi" in quanto membri di una determinata popolazione, di una certa specie, in contrapposizione all'alterità, l'eterospecifico, da cui si prendono le distanze.

Nella ricerca etologica sul rapporto uomo-animale, è opportuno citare il contributo di Konrad Lorenz (Marchesini, 2016) il quale, per primo, ha combinato gli studi sull'iterazione interspecifica con gli studi sul rapporto uomo-animale. In particolare egli ha riscontrato la presenza, nei mammiferi, di universali biosemiotici, ovvero dei segni capaci di favorire la comunicazione tra le specie. Lorenz ha individuato delle strutture morfologiche e comportamentali che permettono di superare la barriera che caratterizza le specie in maniera tale da renderle attive in modo transpecifico. Se è reale la specificità di tali strutture che caratterizzano le specie, è possibile andare oltre tale barriera e individuare un sistema di segni comuni che possono essere interpretati anche dai soggetti di specie diverse.

A partire da queste riflessioni anche l'etologo James Serpell<sup>3</sup> ha elaborato una riflessione teorica riguardo il legame che interessa l'uomo e l'animale oggetto di domesticazione. Per lo studioso il processo di domesticazione è un parassitismo, per cui gli animali diventano parassiti di cure parentali (Marchesini, 2016).

---

<sup>2</sup> Il maternaggio deriva dal termine francese *maternage*, un concetto utilizzato in psicologia per descrivere la volontà da parte del terapeuta di instaurare con il proprio paziente un rapporto simile a quello esistente fra madre e bambino. Nel linguaggio non specialistico, si tratta di un atteggiamento caratterizzato da affettuosità materna di una persona verso un'altra, in questo caso l'animale. L'autore descrive infatti la pratica, utilizzata dalle donne delle comunità aborigene, di allattare al seno gli animali.

<sup>3</sup> James A. Serpell è professore di etica e benessere degli animali presso l'Università della Pennsylvania, si occupa di etica veterinaria, comportamento e benessere degli animali e del rapporto uomo-animale.

In contrapposizione alla riflessione di Serpell, un altro filone di ricerca sostiene invece che l'animale sia per l'uomo qualcosa di speciale, di essenziale nella valutazione della realtà esterna. Tra gli studiosi che appoggiano questa visione vi è l'etologo Edward O. Wilson.

Secondo Wilson nell'uomo vi è una specifica biofilia, ovvero una pulsione motivazionale verso ciò che è vivente, grazie alla quale l'animale assumerebbe un ruolo significativo tanto da considerarlo come un modello pulsionale per eccellenza (Marchesini, 2015).

## **1.2 L' approccio zooantropologico**

### *1.2.1 La teoria della zootropia*

Le argomentazioni in campo antropologico e etologico riguardanti l'orientamento dell'uomo nei confronti dell'eterospecifico, non analizzano la relazione dialogica che si instaura tra l'essere umano e le altre specie e considerano l'animale come uno stimolo, un oggetto, uno strumento, un'entità performativa e non come soggetto e parte attiva della relazione.

Le ipotesi avanzate non considerano l'eterospecifico come “un interlocutore fondativo dell'identità umana, ma una semplice presenza da tenere in considerazione per comprendere alcuni fenomeni, non in grado di intaccare quella visione autarchico-autopoietica [...] che vede l'essere umano svincolato da qualsivoglia confattorialità non-umana nella costruzione del proprio destino ontologico” (Marchesini, 2016, p.53).

Per Marchesini (2016) questi filoni di ricerca sono da considerarsi non zooantropologici in quanto considerano l'eterospecifico una semplice presenza funzionale a spiegare alcuni fenomeni umani, sminuendo invece il carattere referenziale, capace di apportare nuovi contenuti durante l'azione dialogica.

Per superare tali criticità lo studioso elabora la “teoria della zootropia” secondo cui l'eterospecifico svolge un ruolo dialogico-referenziale ed è considerato un effettivo interlocutore dotato di referenzialità, ovvero capace di trasmettere nuovi contenuti attraverso un'azione dialogica (Marchesini, 2016) . Attraverso tale teoria si opera uno slittamento epistemologico che porta la relazione transpecifica al centro del processo ontologico, facendo sì che, proprio attraverso la relazione con il non-umano, si riesca a produrre l'eccentrimento nel processo di realizzazione identitaria dell'umano. Ne consegue che, secondo Marchesini, “la zootropia non può essere considerata un semplice interesse-orientamento verso l'eterospecifico, ma un vero e proprio ‘farsi animale’” (Marchesini, 2016, p.61).

La zootropia non è quindi solo una vocazione o un semplice interessare verso il mondo animale, è un orientamento che consiste nel volgersi e andare verso la direzione dell'eterospecifico, è una contaminazione, un'amore che permette la definizione del processo antropo-poietico e la conseguente costruzione dell'identità umana.

L'alterità animale, attraverso il suo ruolo referenziale, ha quindi contribuito al cambiamento dell'essere umano e alla costruzione della sua identità, la quale diviene prodotto di un processo dialogico-coniugativo e non di allontanamento dall'animale.

È questo concetto di referenza attribuito all'alterità animale e spiegato dalla teoria della zootropia, ad essere l'assunto di base della zooantropologia, in quanto si sottolinea il fatto che “ogni relazione determina un processo di trasformazione negli interlocutori definibile come una tendenza a coinvolgere l'altro e a influenzarlo [...] e uno specifico orientamento evolutivo a seconda della dimensione della relazione implementata” (Marchesini, 2016, p.75).

### *1.2.2 La zooantropologia*

Il valore positivo e formativo della relazione con gli animali era già noto alla pedagogia tradizionale. Nella letteratura pedagogica vi sono infatti numerosi riferimenti riguardo tale tematica in particolare nel pensiero di Lombardo Radice, Rousseau, Tolstoj, Pestalozzi, Frobel, ma anche nelle esperienze di Kindergarten e nelle proposte di Paulo Freire, Illich e Maria Montessori. L'utilizzo della referenza animale<sup>4</sup> si è sviluppato, acquisendo una propria identità, nel ventennio che va dal 1986 al 2006, grazie alle esperienze di applicazione della relazione con gli animali a scopo educativo. Di rilievo è lo studio condotto negli anni Ottanta in Francia da Hubert Montagner sul valore educativo dell'incontro tra bambino e animale (Marchesini, 2016). L'idea dello studioso era quella di dimostrare che la relazione con l'animale poteva avere un valore formativo non solo in situazioni problematiche, ma anche nel processo di crescita sociale e interattiva del bambino. Attuando dei progetti didattici personalizzati, basati sull'interazione con l'animale e costituiti da “centri di interesse”, applicati a tutto il gruppo classe, lo studioso ha potuto dimostrare che, tale esperienza di incontro con l'eterospecifico, era capace di favorire l'integrazione dell'intera classe, arricchire le dinamiche relazionali tra i compagni e stimolare l'interesse per le attività didattiche.

---

<sup>4</sup> Il concetto di referenza animale è l'elemento cardine della ricerca zooantropologica e permette di svincolare l'animale da utilizzi di tipo performativo, edificativo o come entità sostitutiva, surrogativa. Tale referenza è un “contributo di cambiamento”, un “contributo evolutivo” che viene prodotto durante la relazione ed è possibile solo in ragion del fatto che l'umano si relaziona con l'eterospecifico, un essere altro, dotato di una natura differente rispetto a lui. È il manifestarsi di tale differenza che permette all'umano di aprirsi all'altro diverso da sé, facendo sì che tra i due referenti avvenga uno scambio, un'interazione che li porta ad evolversi, svilupparsi ed acquisire nuove conoscenze. Con referenza animale si intende quindi il valore di ruolo che assume l'animale e la sua capacità di indurre nell'umano disposizioni espressive, educative, assistenziali e di apportare effetti benefici all'interlocutore.



Importante è anche lo sviluppo, tra gli anni Ottanta e Novanta, del pensiero animalista il quale ha permesso di sottolineare il carattere di soggettività dell'eterospecifico favorendo così il passaggio da una visione strumentale a una visione relazionale, fondata sulla relazione dialogica tra umano e non-umano riconosciuto nella veste di alterità in quanto soggetto-diverso.

Fondamentale è però il contributo di Roberto Marchesini il quale, attraverso numerose ricerche sul significato ibridativo della relazione tra l'essere umano e l'eterospecifico nella costruzione dei predicati umani, è arrivato a definire una teoria della relazione uomo-animale, la zooantropologia.

La zooantropologia è una disciplina che “studia la relazione intersoggettiva tra l'essere umano e le altre specie nelle diverse dimensioni di incontro e nel valore referenziale che ne può scaturire” (Marchesini, 2016, p.72). Si tratta, in sostanza, di una scienza che si occupa di studiare la relazione uomo-animale per poter capire e valutare gli effetti e i contributi benefici che tale relazione può procurare all'uomo.

A differenza degli altri studi sul rapporto uomo-animale, la zooantropologia è costituita da una propria struttura epistemologica che si basa su alcuni fondamenti che prevedono di considerare l'eterospecifico come un'alterità, un soggetto-diverso, che intrattiene una relazione dialogica con l'essere umano. In tale relazione è possibile individuare una molteplicità di piani d'incontro che rappresentano un'occasione per ampliare la propria struttura esistenziale producendo un cambiamento, in senso evolutivo, nell'essere umano. In questo modo la zooantropologia mette a disposizione degli strumenti per interpretare la dimensione umana, ma invita anche a considerare la relazione con l'eterospecifico come un momento importante per lo sviluppo dei predicati umani di origine culturale, in quanto prodotti ibridi di questa relazione.

Questa disciplina ha la caratteristica di andare contro alcuni dogmi di pensiero, tipici della tradizione umanistica, i quali ritengono che l'essere umano non possa dialogare se non con sé stesso, negando la possibilità di ibridazione e interscambio con l'alterità animale, la quale è considerata uno strumento, uno stimolo o un surrogato di un altro essere umano, che non può svolgere nessun ruolo referenziale, in quanto priva di qualsiasi ruolo sociale.

La zooantropologia nega quindi quelle correnti di pensiero che eliminano il significato relazionale del non-umano, privandolo di quelle caratteristiche di soggettività, referenzialità, dialogicità, che riguardano l'idea antropocentrica della relazione, sostenendo invece l'esistenza di una relazione dialogica e multidimensionale tra umano e animale, dando a quest'ultimo un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità umana.

### *1.2.3 I principi della zooantropologia*

Come illustrano gli studiosi Marchesini e Corona (2007), la zooantropologia, quale disciplina che studia la relazione uomo-animale, si basa su quattro principi fondamentali quali:

- 1) Principio di relazione
- 2) Principio di referenza
- 3) Principio di specificità
- 4) Principio di dimensione

Il principio di relazione e di referenza fanno riferimento ai concetti di relazione e referenza molto importanti in ambito zooantropologico. Questi modificano il modo di intendere la relazione tra l'essere umano e le altre specie in quanto sono in grado di produrre dei cambiamenti nel focus d'indagine, nelle metodologie, nelle coordinate applicative e nelle entità che si chiamano in causa. La relazione viene concepita come un evento intersoggettivo e dialogico che prevede la partecipazione attiva dei partecipanti e un rapporto di reciprocità tra questi. È un'entità dimensionale che prevede di considerare il carattere di alterità del soggetto non-umano, ma anche il tipo di legame che vi è tra gli interlocutori dialogici, le motivazioni, le aspettative che li caratterizzano. La relazione, come sostiene Marchesini, è quindi “ciò che unisce i dialoganti [...] quel contesto reciprocativo e transattivo, capace di trascendere l'identità dei soggetti di relazione” (Marchesini, 2015, p.23). La referenza riguarda il ruolo ricoperto dall'animale nella relazione con l'umano, dalla quale si produce uno scambio, un'interazione che li porta ad evolversi, svilupparsi ed acquisire nuove conoscenze. In questo senso l'animale non viene utilizzato dall'uomo, ma coinvolto da questo in quanto entrambi parte attiva della relazione dialogica.

Il principio di specificità fa riferimento al tipo di rapporto che intercorre tra umano e non-umano. Secondo la zooantropologia, la relazione con le altre specie non è sostituibile con la relazione interumana, ma va piuttosto considerata per le sue caratteristiche specifiche quali il fatto di essere una relazione asimmetrica che facilita l'espressione della persona, stimolante e motivante. Una relazione che utilizza più canali di comunicazione e che ha un basso livello di emarginazione, in quanto l'animale non giudica e non è in competizione con la controparte dell'interazione.

Tale principio si fonda sul concetto di “emergenza” in quanto, stimolando la curiosità, la riflessività e l'immaginazione, è in grado di far emergere qualità, contenuti, significati e modelli non presenti prima della relazione. Viene quindi messo in atto un processo di “decentramento” che prevede di sostituire l'autoreferenzialità dell'umano e aprirsi alla dialogicità con l'altro non-umano.

Il principio di dimensione riguarda il fatto che, per comprendere gli effetti che scaturiscono dalla relazione con l'eterospecifico, non è sufficiente analizzare le caratteristiche degli interlocutori, ma occorre far riferimento anche a cosa gli unisce, come si propongono nell'incontro e nella reciprocazione, quali ruoli si attribuiscono, che contenuti si scambiano e quale è lo scopo del loro incontro-confronto. A seconda di come si sviluppano questi elementi, la relazione assume una dimensione specifica e produce degli specifici referenziali, ovvero dei precisi contributi evolutivi.

Rispettando il Canone di Zooantropologia Applicata<sup>5</sup> è necessario, in ogni progetto di Interventi assistiti con gli animali, definire prima gli obiettivi e poi individuare le adeguate dimensioni di relazione.

Ciò che caratterizza il sistema applicativo tipico della zooantropologia, dagli altri tipi di approccio, è proprio questa lettura dimensionale della relazione.

Gli altri approcci utilizzano solo il parametro di concretezza e non prevedono l'esistenza di più dimensioni della relazione e di specifici referenziali che diano delle particolari indicazioni riguardo i bisogni e le vulnerabilità dell'utente a cui è rivolto l'intervento. Nell'approccio zooantropologico invece, oltre al criterio di concretezza viene rispettato anche il criterio di adeguatezza<sup>6</sup> del progetto.

Per poter rispettare il criterio di adeguatezza è necessario individuare le dimensioni di relazione conformi alle caratteristiche del soggetto e in grado di favorire o ostacolare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Le dimensioni che favoriranno lo sviluppo in senso positivo ed evolutivo del soggetto, verranno prescritte, cioè inserite come elemento fondante nel progetto, mentre quelle considerate dannose e capaci di ridurre l'efficacia del progetto, subiranno una proscrizione<sup>7</sup>.

L'approccio zooantropologico fin ora presentato delinea una struttura teorica della zooantropologia. In continuità con questa è possibile delineare quella che viene definita Zooantropologia Applicata, nella quale si possono individuare due specifiche aree di intervento:

1. La zooantropologia consulenziale
2. La zooantropologia interventistica

---

<sup>5</sup> Il *Canone di Zooantropologia Applicata* è stato pubblicato 2004 dalla Scuola di Interazione Uomo-Animale (SIUA), fondata da Marchesini e consiste in un testo che presenta, in maniera sintetica, le strutture metodologiche, i principi fondativi, le terminologie specifiche e i concetti di base dell'approccio zooantropologico. Si tratta in particolare di un testo schematico costituito da 62 articoli che ha lo scopo di fare chiarezza su questa scienza riguardante il rapporto uomo-animale.

<sup>6</sup> Il criterio di adeguatezza viene utilizzato per verificare se un determinato intervento assistito dall'animale, costituito da più sedute in cui l'utente entra in relazione con l'animale, è in grado di garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel progetto, migliorando lo stato di benessere della persona e non risulta invece controproducente tanto da ostacolare altri interventi posti in essere o condizionare, in modo negativo, lo stato vulnerabile del fruitore.

<sup>7</sup> La proscrizione non è un divieto da rispettare nella realizzazione di un intervento assistito con l'animale, ma quanto più una accortezza che l'équipe che agisce nel campo deve attuare per poter eliminare quelle dimensioni di relazione che potrebbero essere potenzialmente dannose per la riuscita del progetto stesso.

La prima ha lo scopo di migliorare la relazione che si instaura tra l'uomo e il suo *pet* nelle situazioni di affiliazione familiare (consulenza *pet ownership*) o di convivenza sociale, di cui se ne occupa la zooantropologia urbana. La zooantropologia consulenziale si pone obiettivi di tipo relazionale, come la conoscenza delle caratteristiche etologiche dell'animale o mitigare le tendenze antropomorfe.

La zooantropologia interventista invece, ponendosi obiettivi di tipo referenziale, utilizza la relazione interspecifica per produrre effetti benefici nell'ambito pedagogico e coterapeutico. Declinandosi rispettivamente in zooantropologia didattica e zooantropologia assistenziale, di cui fa la *pet therapy*, oggi più comunemente conosciuta come pratica degli Interventi assistiti con gli animali (IAA).

### **1.3 La zooantropologia didattica**

L'approccio zooantropologico, nella sua accezione applicativa, a seconda degli obiettivi che si intende raggiungere e a seconda delle caratteristiche dei soggetti protagonisti della relazione interspecifica può declinarsi in progetti di zooantropologia didattica, se le finalità sono di tipo educativo, didattico, oppure in progetti di zooantropologia assistenziale, quando le finalità sono di tipo terapeutico e l'animale svolge un ruolo di co-terapeuta nei confronti di soggetti che si trovano in situazioni di disagio.

La zooantropologia didattica utilizza la produttività della relazione uomo-animale e la referenza animale, per intervenire in senso pedagogico nella vita del soggetto, garantendogli uno sviluppo quanto più possibile adattativo e arricchente dal punto di vista caratteriale e conoscitivo (Marchesini, 2016).

Nella zooantropologia didattica, l'esperienza di relazione con l'eterospecifico è percepita come un momento di crescita e di definizione identitaria che permette il raggiungimento di specifici obiettivi pedagogici come:

- Migliorare il rapporto che si ha con l'alterità non-umana, quindi con l'eterospecifico, attraverso la conoscenza e la valorizzazione delle sue caratteristiche e l'accettazione della sua diversità.
- Servirsi della referenza animale per facilitare i percorsi di insegnamento-apprendimento aiutando le insegnanti a raggiungere gli obiettivi formativi e didattici previsti per il bambino.

In linea con il primo obiettivo, tali progetti forniscono informazioni in ambito etologico (riguardanti il comportamento animale), naturalistico (l'analisi degli ambienti, dei cicli di vita, delle tracce

animali), nell'area della domesticazione o della zoomimesi, ovvero in quali contesti la referenza animale può insegnare qualcosa all'uomo in ambito comunicativo, sociale e affettivo.

A partire da queste informazioni è possibile utilizzare la zooantropologia didattica per affrontare svariate problematicità. È possibile sviluppare la prosocialità, migliorando i problemi di interazione presenti nel gruppo classe, i disturbi della condotta e favorire invece la collaborazione, la negoziazione, l'accettazione della diversità e l'integrazione sociale. Si favoriscono, in questo senso, processi di decentramento in cui il bambino, grazie alla relazione che instaura con l'animale, passa da una condizione autoreferenziale a una condizione dialogica e di apertura all'alterità animale, quale entità in grado di proporre una visione diversa del mondo che può essere accolta e utilizzata come contributo per sviluppare la propria conoscenza.

Grazie alla referenza animale è possibile intervenire anche nell'ambito socio-affettivo, aumentando l'autostima, il senso di autoefficacia, migliorare l'immaginario del bambino e le sue capacità comunicative ed espressive e risolvere problemi legati all'affettività. Il bambino impara a partecipare emotivamente e con responsabilità alla relazione con l'animale e a percepirlo come "base sicura" su cui contare.

Facendo riferimento al secondo obiettivo, la zooantropologia didattica può essere interpretata come una forma di didattica che rende possibili alcuni processi formativi in virtù di valenze educative, capaci di facilitare processi di educazione, e di valenze didattiche che facilitano la partecipazione del bambino alla didattica, ai processi di apprendimento e favoriscono l'organizzazione delle conoscenze e la loro assimilazione.

Il metodo che viene utilizzato si basa sul consenso motivazionale del bambino che, come riporta Marchesini "utilizza la referenza animale come volano di attività esperienziali fondate sul coinvolgimento del ragazzo e sulla coerenza rispetto al suo vissuto" (Marchesini, 2016, p.84).

È quindi importante non solo trasmettere informazioni ed educare al rispetto e responsabilità del soggetto-animale, ma focalizzarsi anche sulle attività con l'animale, rese possibili attraverso la creazione di specifici laboratori ed esperienze dirette di *cooperative learning*. Questa impostazione considera le attività come dei momenti di un percorso più complesso e strutturato in cui si analizzano le attitudini del bambino, ciò che lui reputa utile e significativo, per trasformarlo in competenze attraverso percorsi di co-costruzione della conoscenza.

L'impostazione laboratoriale viene concepita come uno spazio conviviale, un luogo in cui si esclude la passività e si prendono in considerazione le motivazioni del soggetto facendolo diventare protagonista del processo di insegnamento-apprendimento. Questo ulteriormente conferma l'idea

che il bambino non deve essere più considerato una *tabula rasa* da riempire di contenuti attraverso processi di didattica frontale, ma un soggetto attivo con una propria struttura motivazionale che è ciò che lo spinge ad apprendere. Ne consegue che la zooantropologia didattica è in linea con uno dei principi fondamentali della pedagogia. Marchesini parla infatti di una “pedagogia del consenso” (Marchesini, 2016) basata appunto sul coinvolgimento e partecipazione attiva del soggetto nel processo di apprendimento e dalla sua spinta motivazionale capace di superare lo sforzo richiesto quando si vuole imparare qualcosa di nuovo.

La zooantropologia didattica propone quindi delle attività in grado di stimolare la componente motivazionale presente in ciascun individuo, stimolandolo a mettere in gioco le proprie conoscenze, abilità, competenze, condividendole e scambiandole nella relazione con l’alterità animale secondo una direzione che segue gli obiettivi prefissati per quel determinato progetto.

La zooantropologia prevede la pianificazione di attività di *pet-relationship* (APR) che si specificano a seconda dei progetti che si vogliono realizzare. In particolare esistono attività di tipo interventistico e di tipo consequenziale.

La zooantropologia didattica, come la zooantropologia assistenziale, fa parte della zooantropologia interventistica, la quale si fonda su obiettivi di tipo referenziale, utilizzando la relazione interspecifica per promuovere effetti benefici nell’ambito pedagogico o co-terapeutico.

In particolare le attività proposte nei progetti di zooantropologia didattica possono essere di due tipologie:

1. Referenziali
2. Relazionali

Le attività referenziali sono delle attività didattiche incentrate sull’animale e sulle sue caratteristiche. L’animale svolge una funzione di partner motivazionale senza essere direttamente coinvolto durante le attività.

Tali attività sono mirate a intervenire su determinate aree di sviluppo. Pertanto si realizzeranno attività di tipo socio-relazionale, simulate, imitative, attività percettive e di autocontrollo o basate sulla psicomotricità.

Le attività relazionali sono attività che prevedono il coinvolgimento dell’animale con cui i soggetti possono relazionarsi con diversi livelli di interazione. Queste attività richiedono la presenza di operatori, opportunamente formati, e di animali abituati a socializzare con l’uomo. Questi insieme, devono rappresentare una certificata ed efficace coppia *pet-partner* che sappia rapportarsi in modo adeguato con tutti i bambini, in particolare con quelli che presentano difficoltà.

Fondamentale è anche la presenza di spazi adeguati e strutturati, che possono essere sia all'interno che all'esterno della scuola in cui il progetto viene realizzato.

In base al gradiente di interazione che si vuole che il soggetto abbia con l'animale, si possono proporre diverse tipologie di attività relazionali quali: attività osservative, interattive, gestionali e performative.

I progetti di zooantropologia didattica sono generalmente rivolti agli alunni frequentanti la scuola dell'infanzia o scuola primaria e si svolgono, a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere e del tema su cui viene improntato il progetto, in classe o all'aperto, per esempio nel cortile della scuola.

Gli interventi previsti nei progetti sono minimo cinque, dalla durata di un'ora e con cadenza settimanale o bisettimanale. Fondamentale è specificare che ogni incontro è condotto da un team di operatori con professionalità specifica in compresenza con l'insegnante di classe opportunamente formato. Il ruolo di quest'ultimo è estremamente importante in quanto, conoscendo le caratteristiche comportamentali, di personalità, di motivazione di ciascun alunno e del gruppo classe nel suo insieme, potrà rendere l'intervento quanto più personalizzato utilizzando un linguaggio adatto ai bambini e condurli nella sperimentazione di comportamenti proattivi in base alle loro capacità.

Scarcella, Vitali e Brescianini (2019) riportano una proposta di intervento educativo di zooantropologia didattica realizzato dall'ATS di Brescia chiamato "Se lo conosci non scappa e non morde".

Tale progetto è stato pensato per tutti gli alunni della scuola primaria e dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e si basa sull'ipotesi che le *Life skills*<sup>8</sup> possono svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo di un adeguato e sereno rapporto con l'animale domestico, insegnando cosa significhi avere e prendersi cura di un cane.

Tale progetto prevede il coinvolgimento di tre co-protagonisti quali: psicologi e pedagogisti dell'UOSD Promozione della salute, operatori del Dipartimento Veterinario e insegnanti di scuola primaria formati sulla metodologia di lavoro della promozione di abilità di vita e nel settore zooantropologico didattico.

---

<sup>8</sup> L'OMS (1998) definisce le like skills come delle capacità personali, delle abilità di vita che servono all'individuo per affrontare le sfide quotidiane. In particolare le definisce come "quell'insieme di abilità personali utili per adottare un comportamento positivo e flessibile e far fronte con efficacia alle esigenze e alle difficoltà che si presentano nella vita di tutti i giorni". Nel 1993 l'OMS ha individuato dieci like skills raggruppabili in tre macro-aree: competenze emotive, competenze cognitive e competenze sociali.

Il compito degli operatori psicopedagogici è stato quello di orientare il sapere teorico sulle *life skills* nelle attività, le quali vengono suddivise in due moduli a cui corrispondono rispettivamente quattro e due unità didattiche, ciascuna con dei specifici obiettivi da raggiungere.

Gli operatori veterinari si sono occupati di fornire le informazioni riguardanti le caratteristiche morfologiche del cane e le adeguate modalità con cui approcciarsi a questo, mostrando agli alunni delle attività che si possono svolgere con il cane come: impartizione di comandi, attività di riporto, percorsi di conduzione al guinzaglio o prove di ricerca.

Il compito degli insegnanti invece, è stato quello di tradurre le nozioni zooantropologiche in specifiche attività didattiche, utilizzando un linguaggio idoneo ai bambini di scuola primaria e in linea con le loro capacità e competenze.

Di fondamentale importanza è stata la strutturazione del *setting* in cui si prevedeva una disposizione circolare degli alunni, senza l'utilizzo dei banchi, eliminando così ogni riferimento alla didattica frontale e dando la possibilità ai bambini di osservarsi e osservare l'insegnante e gli operatori mentre interagiscono.

Tale predisposizione ricorda molto l'approccio della *Philosophy for Children*<sup>9</sup> e la conseguente trasformazione della classe in una comunità di ricerca, secondo cui, proprio cambiando l'assetto tradizionale della didattica, è possibile favorire il dialogo, l'incontro tra i membri della classe, favorire la circolazione delle idee, tanto da considerare il contributo di ciascun membro come una fonte di arricchimento personale e di co-costruzione della conoscenza.

Come accade nelle comunità di ricerca, anche in questo progetto di zooantropologia didattica, il compito dell'insegnante, considerato un facilitatore, servendosi dell'aiuto dell'animale, deve garantire il mantenimento di un clima dialogico e di confronto sereno e rispettoso, in cui ciascuno abbia la possibilità di esprimere la propria opinione, di mettersi in gioco. È inoltre previsto un ascolto attivo da parte di tutti e un atteggiamento di accoglienza privo di qualsiasi forma di critica o giudizio.

Importante è la collaborazione tra gli operatori di diverse professionalità, come per esempio il lavoro collaborativo tra operatori e insegnanti nel favorire nei bambini la discussione e approfondimento di quanto osservato, promuovendo in questo senso processi metacognitivi che portino a consolidare gli apprendimenti e generalizzarli nei vari contesti di vita.

---

<sup>9</sup> La *Philosophy for Children* è una proposta educativa ideata, a metà degli anni Settanta, dal filosofo americano Matthew Lipman, la quale propone di applicare la pratica filosofica come indagine conoscitiva nei vari campi dell'esperienza umana. Lo scopo didattico-pedagogico è quello di incrementare le capacità cognitive complesse, di saper ragionare, formulare concetti e analizzare il loro significato, risolvere problemi e sviluppare abilità linguistico-espressive e sociali.



#### **1.4 La relazione uomo-animale**

L'elemento costituente dell'approccio zooantropologico è la relazione uomo-animale. Ogni tipologia di relazione, che sia tra esseri umani o di tipo interspecifico, esiste in virtù degli individui che ne fanno parte. Nel caso della relazione interspecifica gli attori dialogici coinvolti sono gli esseri umani e una specie animale, solitamente una specie addomesticata.

Come sostengono Prato-Previde e Colombo (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019), una relazione per essere definita tale, deve essere durevole e continuativa, deve avere una natura bidirezionale, reciproca e volontaria e deve, soprattutto, produrre effetti benefici in entrambi i soggetti coinvolti. È necessario inoltre che vi sia un riconoscimento ed accettazione reciproci, in quanto alterità dialogiche Io-Tu, e che tra i soggetti comunicanti si instauri un legame affettivo, traducibile in atteggiamenti di cura, protezione e volontà di soddisfarne i reciproci bisogni e desideri.

Una relazione per essere funzionale e positiva implica inoltre che vi sia un'adeguata comunicazione con l'altro, tanto da interpretarne i propri comportamenti e stati d'animo. È proprio la capacità dell'animale di essere in grado di comprendere i segnali verbali e non verbali che utilizza l'essere umano nella comunicazione, che gli permette di relazionarsi e interagire con esso. Ne consegue che, quanto è più simile la comunicazione tra l'essere umano e le altre specie e la motivazione a voler relazionarsi vicendevolmente, tanto più noi percepiremo l'altro come simile a noi, provando verso di lui affetto ed empatia.

Per poter costruire una buona relazione interspecifica è pertanto fondamentale che vi sia un interesse reciproco, che non si provi paura, ma piuttosto che vi sia desiderio di condivisione e comprensione dei reciproci segnali comunicativi.

Le ricerche sulla relazione uomo-animale hanno dimostrato che la nostra specie condivide con gli animali dei meccanismi fisiologici e processi affettivi e cognitivi che costituiscono il comportamento sociale e sono alla base dei legami affettivi e di attaccamento (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius, Kotrschal, 2012). Questi inducono emozioni positive, di calma e tranquillità in grado di placare ansie, paure e stress producendo effetti positivi non solo a livello fisico, ma anche nel benessere psicologico (Cirulli & Borgi, 2018). Una testimonianza scientifica relativa alla proprietà benefica della relazione interspecifica sulla salute umana, risiede nelle ricerche della Friedmann, in particolare nel suo studio sui pazienti colpiti da infarto. La studiosa dimostrò infatti che i pazienti che possedevano un cane, avevano una maggiore probabilità di sopravvivenza, rispetto a chi non aveva un animale (Cirulli, 2018).

Riscontrando quindi le numerose valenze positive che le interazioni con gli animali, in particolare quelli domestici, hanno sullo stato fisico e mentale degli individui, numerosi studi hanno cercato di individuare quali sono i meccanismi alla base della relazione uomo-animale. Tra le ricerche più rilevanti in questo campo d'analisi, si ricorda la Teoria della biofilia di E. Wilson (Marchesini, 2015). Il biologo sosteneva l'esistenza di una tendenza dell'essere umano a provare interesse e attrazione nei confronti di tutti i fenomeni naturali e delle specie animali.

Tali attitudini dell'uomo verso il mondo naturale e animale ha favorito, sin dal passato, la tendenza dell'uomo all'affiliazione e all'empatia verso gli animali, tanto da sentirne il bisogno di prendersene cura. Borgi e Cirulli (2018) sostengono che questo bisogno dell'essere umano di creare stretti legami emotivi con le altre specie, riguarda indistintamente soggetti provenienti da paesi diversi, con differente età, sesso e posizione sociale e che tale predisposizione sembra manifestarsi già in un'età molto precoce dello sviluppo.

La predisposizione dell'uomo verso le altre specie è condizionata dalla tendenza dell'essere umano a preferire animali con caratteristiche filogeneticamente vicine alle nostre, quindi simili dal punto di vista fisico, comportamentale e cognitivo (Cirulli & Borgi). Questo comporta, come avviene tra soggetti umani, una maggiore sensibilità verso le caratteristiche infantili non solo dei bambini, ma anche animali. Tali caratteristiche infatti, in particolare quelle facciali, riscontrabili anche nella specie animale, sembrano favorire l'attivazione di comportamenti affettivi e di cura.

Osservazioni di questo tipo sono state fatte nel 1943 dall'etologo Konrad Lorenz (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019), il quale introdusse il concetto di "baby schema", dimostrando la presenza di alcuni aspetti morfologici e comportamentali tipici dei cuccioli di mammiferi e uccelli e presenti anche nell'uomo, capaci di stimolare le persone ad adottare comportamenti di accudimento e di cura proprio come fa un genitore con il proprio figlio.

L'essere umano, sin da bambino, tenderebbe quindi ad attribuire agli animali delle caratteristiche umane, nel comportamento, nelle capacità mentali, nella personalità, considerando gli animali come dei soggetti sociali.

Serpell e altri studiosi (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019) hanno analizzato questa tendenza, definita antropomorfizzazione, e l'impatto che questa ha nella relazione con l'alterità animale, notando che essa era, da un lato capace di favorire l'empatia e quindi la relazione con l'animale, aumentando l'attenzione e il bisogno di prendersene cura, dall'altra parte però era capace di indurre l'umano ad attribuire stati mentali, intenzioni, emozioni che in realtà gli animali non possedevano,

trasformandoli così in “piccoli esseri umani” con caratteristiche comportamentali e morfologiche simili a quelle umane, non rispettando le loro esigenze e i loro bisogni.

Al di là del concetto di antropomorfizzazione, risulta importante individuare una forte somiglianza tra la relazione uomo-animale e quella che si instaura tra genitore e figlio. Tali somiglianze vengono descritte nella teoria dell’attaccamento di Bowlby (1958). Riferendosi alla strutturazione di un legame sociale che si sviluppa tra bambino e la propria madre ed estendendolo anche alla relazione uomo-animale, è possibile individuare quel bisogno di dipendenza, di ricerca di contatto fisico, di accudimento, protezione che può garantire, nell’umano, così come anche nell’animale, sicurezza e protezione.

Legato al concetto di attaccamento vi è quello di accudimento, costituito da un insieme di comportamenti che Prato-Previde e Colombo (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019) definiscono genitoriali, i quali favoriscono l’attaccamento in senso fisico e psicologico e danno sostegno e supporto a un individuo con il quale si è legati.

Generalmente è l’essere umano ad accudire e proteggere l’animale, ma recentemente si è dimostrato, che la relazione affettiva che caratterizza il rapporto uomo-animale, è una relazione di attaccamento-accudimento flessibile, nella quale l’essere umano e l’animale possono essere nello stesso tempo *caregiver* o accudito (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Ne consegue che, se per l’essere umano l’animale rappresenta una fonte di sicurezza e conforto capace di produrre effetti benefici nel suo sviluppo fisico e psicologico, anche per l’animale il proprio padrone rappresenta una base sicura in grado di attenuare l’effetto degli eventi percepiti da loro come stressanti.

Recentemente, in America, sono stati condotti degli studi al fine di indagare le basi neurofisiologiche dell’attaccamento e delle cure parentali che considerano la relazione con l’animale una forma di attaccamento interspecifico (Cirulli & Borgi, 2018).

Il disegno sperimentale prevedeva di far osservare ad alcuni soggetti immagini del proprio cane e del proprio figlio per poter comparare le diverse attività cerebrali. Lo studio ha dimostrato una maggiore attivazione delle aree che riguardano il processamento visivo dei volti, in particolare nella relazione con l’animale svolgono un ruolo centrale i segnali facciali.

La comunicazione facciale, che caratterizza l’interazione dell’umano con il suo animale, è paragonabile allo sguardo che il genitore rivolge al proprio figlio e in entrambe le relazioni questo rappresenta un segnale di attenzione reciproca, capace di regolare il legame sociale attraverso una regolazione neuroendocrina che rilascia ossitocina.

Cirulli e Borgi (2018) riportano una ricerca condotta nell'Università di Azabu, in Giappone, in cui è stata dimostrata l'associazione tra lo sguardo che il cane si scambia con il proprio padrone e la produzione di ossitocina. L'aumento di questa nel proprietario, porta a manifestare comportamenti affiliativi nei confronti dell'animale con un conseguente aumento dell'ossitocina anche nell'animale stesso. La produzione di questo ormone procura una notevole diminuzione dello stress in entrambi gli individui, e un aumento dell'attenzione e del comportamento sociale nell'uomo.

#### *1.4.1 Le dimensioni della relazione uomo-animale*

Riprendendo i principi dell'approccio zooantropologico quali, principio di relazione, referenza, specificità e dimensione è possibile descrivere quelle che sono le dimensioni alla base della relazione uomo-animale. In particolare, il principio di dimensione ammette l'esistenza di diverse dimensioni di relazione, che Marchesini (2015) definisce come dei "piani di incontro". Queste sono capaci di definire, da una parte la modalità della relazione, ovvero il tipo di incontro-confronto che si realizza tra i due poli dialogici, come l'alterità umana si pone e percepisce l'eterospecifico, i ruoli che si attribuiscono e la tipologia di attività che vengono poste in essere, e dall'altra il campo espressivo che viene offerto al fruitore dell'intervento, ovvero i contenuti referenziali che gli vengono presentati. Ciò che definisce il piano d'incontro, quindi le dimensioni di relazione, sono delle specifiche attività capaci di far esprimere e sviluppare nella persona particolari aree del sé, quindi di rafforzare certe disposizioni, in modo da indirizzare il cambiamento, derivante dalla relazione, in una direzione precisa. Questo viene definito "indirizzo referenziale" ed è ciò che determina la valenza benefica derivante dalla relazione con l'animale.

Se la relazione interspecifica conduce il processo di cambiamento evolutivo verso gli obiettivi prefissati, allora l'intervento avrà un connotato positivo e sarà efficace per lo sviluppo della persona, se invece si allontana allora l'intervento potrà essere negativo o controproducente.

Gli interventi di ambito zooantropologico devono pertanto individuare le attività che favoriscano il realizzarsi di un piano d'incontro tra l'umano e l'eterospecifico, il quale individua le dimensioni di relazione e rende l'intervento un momento di crescita per l'umano. Ne consegue che, suddividendo la relazione in tante dimensioni d'incontro, è possibile agire sugli specifici predicati della persona facendoli evolvere.

In base alle aree di incontro-confronto, la zooantropologia ha individuato sei dimensioni di relazione:

##### *1. Dimensione ludica*

2. *Dimensione epistemica*
3. *Dimensione endonica*
4. *Dimensione affettiva*
5. *Dimensione affiliativa*
6. *Dimensione sociale*

La dimensione ludica è basata sul gioco, sul divertimento, come mezzo per unire i soggetti, stimolarli e favorire lo sviluppo della relazione interspecifica. Tale dimensione può assumere una valenza ludico-cognitiva quando riguarda attività volte a stimolare l'immaginazione, la creatività, attraverso giochi di ruolo, di finzione con l'animale, o di tipo ludico-performativo attraverso giochi fisici e motori.

La dimensione epistemica è basata sulle conoscenze riguardo l'animale le quali procurano interesse e rispetto verso la sua diversità. La macro-area epistemica comprende altre due dimensioni che sono la dimensione esplorativa e biografica. Quest'ultima fa riferimento al potere stimolante della relazione con l'animale capace di favorire il ricordo e di lavorare sulla narrazione e sul recupero di esperienze passate, le quali, a partire dal nuovo bagaglio di conoscenze acquisite, assumono un nuovo significato.

La dimensione endonica è fondata sul piacere intrinseco della relazione, sul piacere di stare insieme all'altro non-umano. Il contatto con l'alterità animale e il fatto di essere riconosciuto da questo, procura piacere nell'essere umano, distraendolo dalle problematiche che riguardano la sua persona, procurandogli buonumore. La dimensione endonica si traduce anche in dimensione estetica, che fa riferimento al piacere che l'umano prova anche solo osservando e ammirando l'animale.

La dimensione affettiva è basata sul bisogno di conferme, sull'autostima e sull'autoefficacia del soggetto. È una dimensione che descrive l'intimità della relazione interspecifica, la quale favorisce l'attivazione del decentramento del soggetto che passa dall'autoreferenzialità, all'apertura al dialogo con l'alterità animale, portando con sé una visione differente del mondo, ma comunque valida e degna di essere accolta. Questo contribuisce a favorire lo sviluppo di capacità di condivisione, empatia, accoglienza e tolleranza. La dimensione affettiva si traduce in dimensione epimeletica, ovvero quell'insieme di atteggiamenti di cura dell'eterospecifico che aumentano l'autostima del soggetto, facendolo sentire utile, importante e riconosciuto dall'animale, e in dimensione affettiva di attaccamento, in cui l'animale rappresenta una base sicura capace di

colmare le mancanze in campo affettivo dovute a un'ambiente familiare poco protettivo o ad esperienze negative vissute nell'arco della vita.

La dimensione affiliativa riguarda il rapporto che si instaura tra l'animale e il suo padrone, tale legame permette di considerarlo un vero e proprio membro della famiglia.

La dimensione sociale è quella più interessante dal punto di vista del mio studio di ricerca e risulta essere uno degli aspetti più importanti nella costruzione referenziale.

L'eterospecifico, grazie alle sue caratteristiche, è in grado di ampliare le possibilità relazionali e comunicative dell'interlocutore umano, facendo sì che tale relazione porti a un contributo significativo nel suo processo di costruzione identitaria e favorisca la possibilità di aprirsi a nuovi incontri dialogici con altri interlocutori. Ne consegue che la dimensione sociale è, come sostiene Marchesini (2015, p.210), una "formidabile palestra per la prosocialità" in quanto aiuta a sviluppare la fiducia in sé stessi e ad ampliare le capacità di accoglienza verso il prossimo, che verranno poi utilizzati durante la relazione. La relazione sociale diventa quindi una sorta di patto di alleanza che permette alla persona di avere maggiore consapevolezza di se stessa e delle proprie capacità e maggiore autostima, derivanti proprio dalla ridefinizione del proprio profilo identitario reso possibile dall'arricchente incontro e confronto con l'animale.

Tale dimensione produce quindi un migliore sviluppo delle competenze prosociali e garantisce l'iniziazione di un processo di *empowerment* che vede l'essere umano modificare e potenziare la propria dotazione biografica a seguito dell'incontro con l'eterospecifico.

All'interno dell'area sociale è possibile individuare due specifiche dimensioni di relazione: la dimensione collaborativa e la dimensione ibridativa. Entrambe potenziano le capacità comunicative, migliorano la capacità di concentrazione, favoriscono la collaborazione, l'apertura vero l'altro, placando le esuberanze o i comportamenti antisociali. Tutti aspetti essenziali per poter sviluppare adeguate competenze spendibili nelle relazioni dirette, ma anche nelle dinamiche di interazione di gruppo.

La dimensione collaborativa in particolare, si focalizza sull'aspetto referenziale del soggetto animale, ovvero sulla sua capacità di migliorare le competenze relazionali, integrative, partecipative della persona con cui instaura una relazione. Tale dimensione può agire in senso comunicativo-relazionale, rendendo il soggetto umano consapevole del suo ruolo comunicante e dialogico, aperto al dialogo, capace di ascoltare il suo interlocutore e di mantenere un certo autocontrollo, riuscendo così a creare relazioni significative e integrarsi in modo positivo all'interno di un gruppo.

È fondamentale in questo senso, mettersi nei panni dell'altro, incoraggiandone la partecipazione e l'espressione, imparando a porsi in modo corretto ed eliminando gli atteggiamenti autoaffermativi. È importante non essere insistenti nell'interazione, ma comprendere quando è opportuno fare un passo indietro di fronte a proposte che non vengono accolte in modo positivo.

La dimensione collaborativa può altrimenti assumere un indirizzo più pratico, volto a potenziare le capacità collaborative, di aiuto reciproco, di tutoraggio, o lo sviluppo di competenze di lavoro di squadra che prevedano di creare intese e costruire insieme progetti di attività condivisa.

Lavorare nella direzione di questa dimensione permette inoltre di sviluppare un adeguato pensiero progettuale, ovvero sviluppare delle capacità che permettano al soggetto di compiere una prestazione rispettando le tappe di realizzazione, sapendo gestire la propria impazienza del volere "tutto e subito", focalizzandosi sull'obiettivo da raggiungere, senza distrarsi o scoraggiarsi di fronte all'attesa.

Da queste considerazioni si può quindi concludere che le attività collaborative, improntate sulla dimensione sociale, favoriscono i processi di decentramento, in quanto non ostacolano le iniziative soggettive, ma le considerano un ottimo contributo da offrire al gruppo nel quale il soggetto è inserito, sviluppando così ciascuna soggettività in senso sociale e aumentando il piacere di condividere e stare in gruppo.

La dimensione ibridativa, chiamata anche socio-performativa, invece si basa sulla possibilità di considerare l'eterospecifico come un alleato che permette di andare oltre la propria condizione (Marchesini, 2015). In particolare questa dimensione può assumere due differenti declinazioni: di tipo centrifugativo o di tipo centripetativo. Secondo la prima declinazione il soggetto si proietta nell'animale, abbandonando per un attimo la propria condizione di difficoltà, dovuta spesso agli ostacoli legati alla disabilità, e vivendo esperienze differenti di cui non si sentiva capace di affrontare. Nella seconda declinazione il soggetto fa proprio, introietta l'eterospecifico venendone in qualche modo potenziato. Grazie a questa alleanza che il soggetto riesce a creare con l'animale, facendosi guidare da lui, permette di vivere la vita in modo meno problematico.

Secondo questa dimensione l'incontro con l'eterospecifico diventa, in particolare nelle situazioni di disabilità o difficoltà, un'importante occasione per la costruzione e fortificazione della propria identità. Grazie all'ibridazione con l'animale la persona impara a vedersi diversamente, trova la forza e il coraggio per affrontare determinate esperienze, per superare i propri limiti riprendendo fiducia in se stessa e negli altri. Ne consegue che la dimensione ibridativa permette al soggetto di sperimentare un'occasione di *empowerment*, potenziando le capacità già possedute, ma soprattutto

andando oltre e superando quelle che sono le barriere che impediscono il suo sviluppo ottimale. Come sostiene Marchesini, questa dimensione fornisce “un punto d’appoggio nella difficile transizione da una condizione di problematicità sociale a una di serenità e di prima competenza” (Marchesini, 2015, p.229).



L'approccio zooantropologico, nella sua declinazione applicativa interventistica, ponendosi obiettivi di tipo referenziale, utilizza la forza della relazione uomo-animale per produrre effetti benefici, oltre che nell'ambito educativo pedagogico (zooantropologia didattica), anche nell'ambito co-terapeutico. È questo il caso della zooantropologia assistenziale di cui fa parte la *pet therapy*, definita da Francesca Cirulli come una "strutturazione metodologica dell'interazione uomo-animale a fini terapeutici" (Cirulli, 2018, p.11).

Per la zooantropologia tale metodologia deve essere concepita come un'azione co-terapeutica, un progetto che, affiancandosi ai servizi socio-sanitari già avviati e servendosi della referenzialità animale, cerca di rendere più stabili ed efficaci gli obiettivi da raggiungere, promuovendo il benessere, l'integrazione sociale, la cooperazione terapeutica e i percorsi riabilitativi attraverso una specifica azione di *empowerment* (Marchesini, 2015).

Si tratta quindi di una metodologia particolarmente delicata, costituita da un insieme di specifiche attività dimensionate secondo i bisogni del fruitore e progettate da un'equipe multidisciplinare capace di creare efficaci relazioni di *pet-relationship*.

Per la zooantropologia è quindi fondamentale considerare la relazione con l'eterospecifico non un particolare antidoto che vede l'animale come un guaritore prodigioso, la cui sola presenza è in grado di migliorare le condizioni di salute dell'utente, ma come parte attiva della relazione terapeutica o educativa, a seconda delle situazioni che si devono affrontare.

Pertanto è importante comprendere in quali situazioni la presenza animale è ottimale per favorire lo stato di benessere del soggetto, assumendo quindi una valenza positiva, o quando tale valenza è neutra o, addirittura compromissoria.

L'espressione *pet therapy*<sup>10</sup> è stata coniata dallo psichiatra infantile Boris M. Levinson<sup>11</sup> negli anni Sessanta per descrivere l'uso degli animali da compagnia nella cura di pazienti psichiatrici (Pergolini & Reginella, 2009).

In questi anni, dopo numerosi studi scientifici che hanno dimostrato l'efficacia del valore terapeutico ed educativo dell'interazione uomo-animale, tale espressione risulta troppo generica e

---

<sup>10</sup> Pergolini e Reginella descrivono l'espressione *pet therapy* come costituito da due termini: "pet" con il quale si intende sia l'animale domestico, sia il verbo inglese *to pet*, con il significato di "accarezzare", "coccolare"; "therapy", terapia.

<sup>11</sup> Boris M. Levinson, psichiatra infantile, è il padre fondatore della Pet Therapy, che la definisce come "terapia dell'animale da affezione". Nel 1961 presenta, per la prima volta, tale realtà nel suo libro *The Dog as a Co-Therapist*. Egli racconta il primo episodio casuale in cui un suo giovane paziente, affetto da una grave forma di autismo, entra in contatto con il suo cagnolino Jingles e da quel momento migliora le sue prestazioni, tanto da voler ritornare in terapia solo per poter giocare di nuovo con l'animale. A partire da questo episodio, Levinson elabora la teoria della "*Pet oriented child psychotherapy*".

obsoleta tanto che le è stata attribuita, a livello internazionale, una definizione più corretta quale: “Interventi Assistiti con gli Animali” (IAA). Tale espressione è in grado di cogliere al meglio, la diversità e molteplicità delle attività che riguardano l’interazione uomo-animale.

## **2.1 Cosa sono gli Interventi Assistiti con gli Animali**

Gli IAA consistono in un’insieme di progetti, la cui finalità è quella di mantenere o migliorare lo stato di salute e il benessere fisico, psichico e sociale delle persone, servendosi della relazione positiva tra uomo e animale, in particolare con alcune specie di animali domestici (Ministero della Salute, 2015).

Tali interventi, sono stati riconosciuti in Italia, come cura ufficiale, attraverso il D.P.C.M. del 28 Febbraio 2003 e, il 25 Marzo 2015 sono stati regolamentati a seguito dell’approvazione e della pubblicazione delle Linee Guida Nazionali per gli IAA da parte del Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano. Secondo questo documento gli IAA devono rispettare la legislazione vigente, basarsi su criteri scientifici e standardizzati che prevedano la tutela e il benessere delle persone e degli animali coinvolti. Inoltre si richiede il rispetto di determinati standard operativi che consistono nella stesura di un progetto, nella definizione degli obiettivi e la verifica dei risultati raggiunti da parte di una specializzata équipe multiprofessionale composta da esperti in ambito medico, veterinario e pedagogico (Cirulli & Borgi, 2018). Solo rispettando questi requisiti, la relazione con gli animali d’affezione può divenire fonte di beneficio per l’individuo e per l’intera società (Ricci, De Santis, Contalbrigo, Galardi & Sanguin, 2020).

Per risolvere alcuni problemi di ordine etico, sulla correttezza del tipo di servizio offerto e sull’adeguatezza dell’intervento, gli IAA sono supportati da tre importanti documenti:

- 1) Per risolvere i problemi di ordine etico e comprendere quale è il ruolo svolto dall’animale durante le attività, è opportuno fare riferimento alla Carta Modena, quale carta dei principi e valori su cui si basa la zooantropologia applicata.
- 2) Per conoscere quali sono i requisiti che caratterizzano un IAA bisogna far riferimento alla Carta dei Servizi.
- 3) Per capire quali attività scegliere in base agli obiettivi prefissati per ciascun utente, si fa riferimento al Canone di Zooantropologia Applicata, che spiega la metodologia alla base di questa disciplina e alle Linee Guida Nazionali.

Nell'articolo primo dell'Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano si sottolinea che gli IAA, basandosi sul beneficio fisico e psicologico che deriva dalla relazione con l'animale, possono assumere: valenza terapeutica, quando sono rivolti a soggetti affetti da particolari patologie e quindi sono finalizzati alla cura di disturbi della sfera fisica, cognitiva, emotiva e relazionale (Terapie assistite con gli animali); valenza ludico-ricreativa quando si vogliono promuovere interventi riguardanti la socializzazione o l'integrazione (Attività assistite con gli animali) ; valenza educativa quando gli animali vengono inseriti nei programmi educativi nelle scuole per approfondire tematiche riguardanti il mondo animale o con scopi rieducativi nel caso gli interventi siano rivolti a bambini con difficoltà di socializzazione e in situazioni di istituzionalizzazione (Educazione assistita con gli animali).

Vista quindi, la molteplicità di contesti ed eterogeneità di utenti a cui sono rivolti questi interventi, gli IAA si possono realizzare sia in centri specializzati, che in strutture pubbliche o private, le quali devono rispettare specifici requisiti in base alla tipologia di intervento da realizzare, alla specie animale coinvolta e alla presenza o meno di animali residenziali.

Numerosi sono le strutture non specializzate, di tipo sanitario (ospedali, reparti di pediatria), sociale, socio-sanitario (case di riposo, case-famiglia, centri di accoglienza), educativo (istituti scolastici, centri educativi), ricreativo e aziende agricole (fattorie didattiche). Per poter svolgere delle attività, nel caso ci siano animali residenziali, è necessario ottenere il nulla osta da parte delle Autorità sanitarie competenti secondo i requisiti previsti dalle Linee guida.

## **2.2 La storia degli Interventi Assistiti con gli Animali: dalla Pet Therapy agli IAA**

Come sostiene la Cirulli (2018) il rapporto tra l'uomo e l'animale ha delle origini culturali e antropologiche antichissime, che si sono evolute e continuano ad evolversi ancora oggi. Da sempre infatti gli animali sono stati vicini all'uomo, al di là dei fini utilitaristici relativi al cibo, alla caccia, alla guardia, gli animali hanno sempre ricoperto un ruolo spirituale e simbolico nell'ambito religioso, mitologico e artistico (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019).

Lo zooantropologo James Serpell<sup>12</sup>, ha fornito un prezioso contributo in merito all'insieme di credenze riguardanti la capacità degli animali di influenzare la salute e il benessere psicologico dell'uomo (Cirulli, 2018). Egli ha infatti mostrato come, nel corso della storia, a partire dalle popolazioni animiste e dalle antiche civiltà medievali, pre-classiche, classiche fino arrivare alla

---

<sup>12</sup> James A. Serpell, nel suo articolo "Animal-assisted interventions in historical perspective" illustra l'evoluzione della presenza animale nella vita dell'uomo, dalle prime concezioni animiste fino ai recenti studi scientifici.

modernità, la presenza degli animali nella vita dell'uomo è sempre stata parte essenziale, non solo come elementi indispensabili per la sopravvivenza (essendo fonte di cibo e vestiario e per la loro utilità nei lavori manuali), ma anche per la loro valenza simbolica.

Le credenze e pratiche spirituali dell'animismo rappresentano infatti le prime testimonianze di relazione tra l'uomo e le altre specie e si caratterizzano per attribuire agli animali qualità divine o soprannaturali e a considerarli come esseri con un'anima e un corpo, capaci di influenzare il benessere dell'uomo e curare le malattie. Tale influenza della specie animale sulle pratiche di cura è riscontrabile anche nell'antico Egitto in cui le divinità, protettrici della salute umana, assumevano sembianze animali. I cani inoltre partecipavano ai riti curativi che si svolgevano nei templi dedicati a queste divinità. Anche nell'ambito mitologico e religioso la figura del cane è sempre stata presente come nel caso di Cerbero o del Dio Anubi, ma anche nelle figure della tradizione cristiana come San Francesco, uomo sacro in grado di comunicare con gli animali, Sant'Antonio da Padova, che predicava ai pesci e San Rocco, salvato dalla peste grazie alle cure di un cane.

L'empatia che caratterizza la relazione uomo-animale e il potere curativo e protettivo svolto da quest'ultimo, iniziano a perdersi nell'epoca medievale e rinascimentale. Il ruolo degli animali viene infatti sempre più svalutato associandoli a esseri soprannaturali e considerandoli strumenti di potenziali malefici (Scarcella Vitali & Brescianini, 2019). Questa concezione si è consolidata sempre di più grazie alla corrente filosofica razionalista, la quale ha evidenziato sempre di più la netta separazione che vi è tra uomo e animale considerando quest'ultimo come privo di ragione e sensibilità.

Con l'affermarsi però dell'empirismo, il quale si opponeva alle idee razionaliste a favore dell'esperienza sensibile, e l'inizio del Settecento, si affermò una nuova concezione più tollerante e simpatetica nei confronti del mondo animale, la quale diede avvio alla possibilità di considerare la relazione interspecifica come fonte di beneficio psicologico e fisico per la salute dell'uomo e di portare a un progressivo declino delle tendenze antropocentriche medievali (Cirulli, 2018).

È a partire dall'Ottocento che, grazie all'industrializzazione e all'esodo dalle campagne alle città, la pratica di tenere animali "d'affezione" non è più considerata una prerogativa solo degli aristocratici e dell'alta borghesia. In questo modo si riduce l'idea dell'animale visto in un'ottica solo consumatoria e di sfruttamento (Locke, 2010) e lentamente si diffonde il riconoscimento dell'animale come possibile veicolo di emozioni positive.

### 2.2.1 *Animali co-terapeuti: prime esperienze in campo medico-sanitario*

Tra il XVIII e il XIX secolo prima in Gran Bretagna e poi in diverse parti d'Europa, inizia a diffondersi la pratica di favorire il contatto con gli animali domestici, al fine di sviluppare alcune competenze sociali non solo in ambito pedagogico, ma anche nella cura delle persone con disagio mentale (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Un'esperienza storicamente documentata di questo tipo risale al 1972, in Inghilterra, presso lo *York Retreat Hospital*. Lo psicologo William Tuke<sup>13</sup> esegue il primo studio sull'utilizzazione scientifica degli animali a scopo terapeutico, verificando l'effetto benefico che aveva la presenza di cani e gatti sull'umore e sulle condizioni di salute dei pazienti (Cirulli, 2018): "questi animali per i pazienti non sono solo fonte d'innocente piacere, ma il rapporto con loro a volte può risvegliare sentimenti sociali e benevoli" (Cirulli, 1813/2018).

Un'altra testimonianza riguarda l'infermiera britannica Florence Nightingale, la quale notò che anche i malati cronici potevano trarre beneficio dal contatto con gli animali. Come descrivono Prato-Previde e Colombo (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019) la presenza di una gabbia di uccelli nella stanza ospedaliera, poteva essere una fonte di svago per i pazienti, come anche il fatto di accudire piccoli animali li aiutava a imparare a prendersi cura di sé evitando atteggiamenti passivizzanti di fronte alle cure.

Pergolini e Reginella (2009) ribadiscono l'esistenza di testimonianze precedenti relative all'utilizzo dell'animale come co-terapista. Ad esempio, in Germania, nel 1867, viene fondato il *Bethle Hospital* per la cura di pazienti epilettici: tra le varie opportunità era stata inserita nei programmi terapeutici la presenza di cani e altri animali.

Altro esempio viene dalla Francia, dove il medico francese Chessigne, nel 1875, prescrive l'equitazione a pazienti con problemi neurologici, ritenendola utile per migliorare l'equilibrio e il controllo muscolare (Pergolini & Reginella, 2009). Questa potrebbe essere definita come una prima forma di ippoterapia.

È solo a partire dal Novecento che si inizia a mettere in atto ricerche scientifiche e studi, tanto da rendere nota tale forma di terapia a molte persone nell'ambito medico ed educativo.

Nel 1919, a seguito della Prima Guerra Mondiale, gli animali vengono utilizzati infatti, per curare pazienti affetti da gravi forme depressive e di schizofrenia. Successivamente, nel 1942, presso l'ospedale *Pawling Army Air Force Convalescent Hospital* di New York, vengono utilizzati animali da compagnia con i feriti di guerra che presentavano traumi emotivi.

---

<sup>13</sup> Per Tuke gli animali non erano solo fonte di piacere per i pazienti, ma il fatto di prendersi cura di creature fragili e dipendenti da loro poteva aiutarli a sviluppare e mantenere qualche forma di autocontrollo.

Nonostante queste prime esperienze caratterizzate dall'ausilio degli animali nell'ambito medico sanitario, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, con l'avvento della medicina scientifica *evidence based*, ci fu un cambio di prospettiva. La diffusione della medicina scientifica, basata su risultati rigorosamente misurabili e dimostrabili, ha fatto sì che gli animali venissero banditi dagli ospedali e utilizzati solo come oggetto di ricerca in ambito di salute pubblica e zoonosi, valutando la loro valenza terapeutica con molta prudenza.

La questione uomo-animale continuò invece ad essere analizzata dalle teorie psicoanalitiche freudiane sull'origine delle nevrosi umane. Freud attribuiva agli animali una serie di impulsi e desideri collegati ai bisogni biologici di base, il cui controllo eccessivo o repressione, sin dall'infanzia, poteva dare origine a disturbi mentali in età adulta. Nonostante queste evidenze, Freud non introdusse mai direttamente gli animali nelle sue pratiche cliniche e neppure mai si espose in merito alla valenza terapeutica della referenza animale. Sostenne però che il suo cane, che gli faceva compagnia durante le sedute, sembrava avere una sorta di "sesto senso" capace di comprendere il carattere dei suoi pazienti e aiutarli a rilassarsi durante le sedute.

### 2.2.2 La nascita della *Pet Therapy*

Il punto di svolta nella storia di questa pratica d'intervento, avviene nel 1969, in America, grazie al contributo del neuropsichiatra infantile Boris M. Levinson, il quale introdusse, per la prima volta a livello scientifico, il concetto di *pet therapy* attraverso l'elaborazione della teoria *Pet oriented child psychotherapy*.

Levinson attraverso i suoi studi, aveva individuato che la principale causa legata alle difficoltà dell'uomo, era la difficoltà di accettare le proprie componenti irrazionali in ragione di un'eccessiva razionalità, la quale aveva portato nel tempo a un'alienazione dell'uomo da sé stesso (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Per poter uscire da questa condizione di alienazione, per lo studioso era fondamentale instaurare delle relazioni positive con gli animali, in particolare cani, gatti e altri animali d'affezione. In questo modo andò oltre le idee freudiane, attribuendo all'eterospecifico un ruolo importante per il benessere psicologico.

Le idee di Levinson nacquero da un'esperienza clinica che egli presentò nel 1962 nell'articolo *The Dog as a Co-Therapist*. Il terapeuta aveva in cura un bambino affetto da una grave forma di autismo, il quale era stato sottoposto ad ogni forma di trattamento e cura, senza però alcun risultato. Un giorno i genitori accompagnarono il bambino all'appuntamento con un certo anticipo e Levinson, impegnato nella redazione di uno scritto, li fece accomodare nello studio, dimenticandosi

completamente della presenza di Jingles, il suo cane. Non appena il cane vide il bambino gli corse incontro per giocare con lui. Sorprendente fu la reazione del bambino, il quale non dimostrò nessun segno di timore, si fece annusare e cominciò a toccarlo dolcemente. Fu grazie a questo incontro che il bambino, manifestò il primo desiderio della sua vita, ovvero quello di ritornare nello studio per giocare con il cagnolino.

A partire da questo episodio, Levinson attuò i successivi incontri con la presenza del cane, osservando gli effetti curativi di tale presenza e la capacità dell'animale di entrare nel gioco e instaurare un rapporto di fiducia con il giovane paziente. La presenza animale diventava, in questo modo, oggetto di identificazione favorendo la comunicazione, l'espressione delle difficoltà ed emozioni del bambino, alleviando lo stato d'ansia dovuto alla presenza del terapeuta.

Da quel momento il neuropsichiatra iniziò ad utilizzare in maniera sistematica il suo cane nelle sedute di psicoterapia con i bambini ottenendo importanti risultati specialmente nei casi di bambini con comportamenti tipici del disturbo dello spettro autistico o con difficoltà comportamentali. Tali risultati lo portarono ad elaborare la teoria della *Pet oriented child psychoterapy* (Pergolini & Reginella, 2009). Tale teoria si basa sulla relazione medico-paziente e sostiene che essa possa essere facilitata, se il soggetto non ha timore, dalla presenza di un animale domestico, il quale, come riporta Ballarini (2005), svolge la funzione di catalizzatore di interazioni umane.

Un altro importante contributo riguardo l'utilizzo della referenza animale in ambito terapeutico con i bambini, si deve al veterinario francese Ange Condoret, allievo di Levinson, il quale studiò il rapporto tra animali e bambini con difficoltà di linguaggio, introducendo un cane nella loro classe. Egli notò che il *pet* era per i bambini un confidente e un compagno di giochi, capace di aumentare la loro motivazione ad articolare le parole e di migliorare l'accettazione e il clima della classe.

Le scoperte di Levinson sollevarono nel tempo non poche critiche, ma alcuni suoi colleghi applicarono questa nuova metodologia d'intervento anche con pazienti adolescenti e adulti. È questo il caso dei coniugi Samuel e Elizabeth Corson, psichiatri americani, i quali rifacendosi alle teorie di Levinson, decisero di integrare l'intervento con i loro pazienti affetti da disturbi mentali utilizzando quella che essi definiscono la *Pet Facilitated Therapy* (Terapia facilitata dall'uso degli animali da compagnia). Grazie alle loro ricerche, negli Stati Uniti prendono il via i primi programmi di *pet therapy* nelle carceri e nei manicomi, per arrivare poi anche nelle case di riposo per anziani.

### 2.2.3 Studi e ricerche scientifiche sugli effetti benefici degli IAA

Nonostante gli ottimi risultati di queste esperienze, i quali incoraggiavano a coinvolgere gli animali nei percorsi terapeutici e riabilitativi, per molto tempo la comunità scientifica ha valutato l'efficacia di questi interventi con timore e scetticismo. Tra le prime ricerche scientifiche riguardo gli effetti della referenza animale sulla salute e sul benessere dell'uomo, la Cirulli (2018) ricorda una serie di studi condotti nel 1977 da Erika Friedmann. Essa rivelò che esisteva una correlazione positiva tra la sopravvivenza dei pazienti malati d'infarto cardiaco e il possesso di animali da compagnia. È da questa sua considerazione, pubblicata nella rivista scientifica *Public Health Reports* nel 1980, che iniziarono numerose ricerche volte a verificare le potenzialità del rapporto uomo-animale nel influire beneficamente sulla salute delle persone, in particolare nel ridurre l'ipertensione e il rischio di infarto cardiaco, dando così per la prima volta credibilità scientifica alle Terapie assistite con gli animali.

È solo a partire dalla fine degli anni Ottanta che la *pet therapy* sbarca in Italia, attraverso alcuni convegni e conferenze. Nel 1987, a Milano, vengono effettuati convegni (*Il ruolo degli animali nella società odierna, Antropologia di una passione*) dedicati al rapporto uomo-animale e al ruolo terapeutico di quest'ultimo. Nel 1996, presso la Fondazione Robert Hollman di Cannero Riviera, viene proposto uno dei primi programmi di Terapia assistita con gli animali applicato a dei bambini con deficit visivo e plurihandicap.

In questo periodo nascono anche le prime associazioni il cui scopo era quello di promuovere l'utilizzo degli animali da compagnia in ambito socio-sanitario, al fine di favorire il benessere e un'adeguata qualità di vita all'uomo. Tra queste associazioni si ricorda la *Delta Society*, fondata nel 1981 negli Stati Uniti, un'associazione che studia l'interazione uomo-animale e gli effetti terapeutici che porta nella vita dell'uomo. Questa associazione si impegna inoltre a ridurre le barriere che impediscono l'accesso degli animali nelle strutture ospedaliere e quindi ad aumentare il bacino d'utenza verso cui effettuare tali interventi. Il nome fa riferimento alla triangolazione animale-paziente-terapeuta e, ad oggi, è la principale Organizzazione Mondiale che si occupa di *pet therapy* (Pergolini & Reginella, 2009). Oltre alla *Delta Society* è opportuno citare anche l'IAHAIO (*International Association of Human-Animal Interaction Organizations*), nel cui *White Paper* sono presenti due concetti molto importanti per gli Interventi assistiti con gli animali, quali: *One Health* e *One Welfare*. Il concetto di Salute Unica considera la salute umana, quella animale e l'ambiente come strettamente collegate e influenzate da molti fattori ed è esattamente conforme al modello bio-psico-sociale che considera la salute o una condizione di malattia come la conseguenza



dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali (Cavedon, 2017). Nel 2015 questo concetto si è legato al concetto di *One Welfare*, che si occupa di analizzare l'insieme di sfaccettature che caratterizzano il legame tra esseri umani, animale e ambiente, legando l'idea di salute al benessere e a una migliore qualità di vita possibile, attraverso azioni di carattere olistico, che si interessano dell'individuo nella sua globalità e di carattere ecologico, prevedendo il coinvolgimento del contesto familiare, sociale e ambientale della persona. Questo modo di concepire il rapporto uomo-animale-ambiente è perfettamente in linea con i principi su cui si basano gli IAA, i quali “rispondono intrinsecamente a una visione bio-psico-sociale della persona nella sua interezza e inserita nei suoi luoghi di vita” (Cavedon, 2017, p.170). In tali interventi infatti, vengono coinvolti gli individui, gli animali in vari contesti e con diverse necessità. Spetta poi all'équipe, progettare un “percorso assistenziale integrato” che consenta alla persona di far emergere tutte le sue potenzialità, all'interno di un *setting* adeguato ai suoi specifici bisogni e di scegliere un'animale che meglio garantisca il funzionamento ottimale del soggetto coinvolto.

### **2.3 Riferimenti normativi: leggi italiane in materia degli IAA**

Le tappe più importanti della storia legislativa degli Interventi assistiti con gli animali risalgono agli anni Duemila, anche se precedentemente, verso la fine degli anni Novanta, erano stati effettuati numerosi convegni in materia.

In ambito nazionale, il primo intervento legislativo riguardo gli IAA risale al 26 Ottobre 2001, quando è stata redatta una proposta di legge riguardo la disciplina delle Attività e Terapie assistite dagli animali. Visto il crescente interesse che stava riscuotendo questa nuova metodologia d'intervento e vista la ridotta disponibilità di dati scientifici sulla reale efficacia, l'anno successivo, il Ministero della Salute affida al Comitato Nazionale per la Bioetica (CNB) un approfondimento bioetico in materia di *pet therapy*, il cui documento<sup>14</sup> viene pubblicato dopo anni di studio il 21 Ottobre del 2005.

Il 19 Dicembre 2002, viene emanato il Decreto Sirchia sul benessere degli animali da compagnia e la *pet therapy* e viene anche elaborato un importante documento, la Carta Modena. Una carta dei valori e dei principi sulla *pet relationship* redatto con il Patrocinio del Ministero della Salute, della Federazione Nazionale Ordine dei Medici Veterinari, e tutte le figure che lavorano in tale ambito. Lo scopo principale di questo documento è quello di controllare le varie attività, assicurandosi che

---

<sup>14</sup> Tale documento era intitolato “Problemi bioetici relativi all'impiego di animali in attività correlate alla salute e benessere umani”.

l'animale non venga sfruttato come oggetto educativo, ma che venga riconosciuto come soggetto e parte fondamentale della relazione. Si vuole in questo modo tutelare l'eterospecifico che spesso viene trattato alla pari di un oggetto.

La Carta Modena si rifà al principio fondamentale della zooantropologia, ovvero il rispetto integrale dell'animale, e lo sviluppa seguendo le aree dei progetti d'intervento. La Carta è composta da ventitré articoli a cui bisogna far riferimento quando si crea un progetto e si sofferma anche sui diritti dell'utente coinvolto, facendo attenzione alla vulnerabilità della persona. Per garantire ciò è necessaria la presenza di un'équipe di professionisti con competenze specifiche, in grado di seguire con cura e in maniera adeguata i diversi utenti.

A partire da questi provvedimenti, la vera svolta nella storia italiana degli IAA avviene nel 2003, quando con DPCM del 28 Febbraio, le autorità politiche e il Ministero della Salute recepiscono l'accordo stipulato il 6 Febbraio 2003 tra il Ministero della Salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, in materia di benessere degli animali da compagnia ai fini di *pet therapy*, riconoscendola come cura ufficiale. Tale provvedimento riconosce infatti l'importanza di tale disciplina evidenziandone le finalità, scopi e legittimando l'utilizzo degli animali, i programmi di ricerca e le sperimentazioni. Nonostante tale riconoscimento ufficiale, per molti anni mancherà un riferimento normativo univoco in materia, facendo sì che continuino ad essere realizzate esperienze di interazione mediate dall'animale senza una base operativa e strutturata valida a livello nazionale.

Anno importante nel percorso legislativo degli IAA è il 2009 quando, presso l'Istituto Zooprofilattico delle Venezie<sup>15</sup>, con un decreto del Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, viene istituito il Centro di referenza nazionale per gli IAA (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Tale centro rappresenta un'eccellenza per il sistema sanitario nazionale e rappresenta uno strumento operativo con elevata esperienza nel campo della sanità animale e dell'igiene zootecnica. Le attività che gli competono riguardano la promozione della ricerca per la standardizzazione di protocolli operativi per il controllo sanitario e comportamentale degli animali coinvolti negli interventi, il potenziamento della collaborazione tra professionisti di medicina umana e veterinaria al fine di garantire un miglioramento dei risultati delle attività svolte, miglioramento delle conoscenze relative all'applicazione di questi interventi nei confronti di

---

<sup>15</sup> Istituto Zooprofilattico delle Venezie è un ente sanitario di diritto pubblico che svolge attività di prevenzione, ricerca e servizi negli ambiti della salute animale e della sicurezza alimentare. Comprende le Regioni Veneto, Friuli Venezia Giulia e Trentino Alto Adige. La sua sede si trova a Legnaro in provincia di Padova.

persone vulnerabili, l'organizzazione e gestione dei percorsi formativi e la raccolta di dati da trasferire alla comunità scientifica internazionale.

Sempre in questo anno il Centro di referenza nazionale, il Ministero della Salute e l'Istituto Superiore di Sanità, istituiscono un tavolo di lavoro composto da esperti il cui scopo era quello di colmare il vuoto legislativo, standardizzando e definendo protocolli operativi relativi all'applicazione di questi interventi validi in tutto il territorio nazionale.

È dal lavoro di questo gruppo di esperti che il 25 Marzo 2015, data fondamentale nel percorso legislativo degli IAA, che viene sancito l'Accordo tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano sulle "Linee Guida Nazionali per gli Interventi assistiti con gli animali (IAA)"<sup>16</sup>. Tale documento è stato elaborato con il fine di tutelare la salute degli utenti e il benessere degli animali impiegati negli interventi e, oltre a descrivere gli standard operativi per la corretta applicazione degli IAA sul territorio nazionale, fornisce indicazioni sui compiti e responsabilità delle figure professionali e operatori coinvolti in tali iniziative.

Sono stati svolti importanti lavori anche in ambito regionale, in particolare nella Regione Veneto, sono state elaborate diverse norme in materia. La prima riguarda la Legge Regionale n. 3 del 3 Gennaio 2005 recante disposizioni sulle terapie complementari: la Terapia del sorriso e *pet therapy*. Con la presente legge la Regione intende promuovere la conoscenza, lo studio e l'utilizzo di nuovi trattamenti di supporto e integrazione delle cure clinico terapeutiche, funzione appunto svolta da queste terapie complementari. Altro provvedimento riguarda la Deliberazione della Giunta Regionale n.170 del 23 Febbraio 2016 relativa al recepimento dell'Accordo tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano sul documento delle Linee Guida Nazionali, già sancito a livello nazionale il 25 Marzo 2015.

Dopo la pubblicazione delle Linee Guida Nazionali, sono stati realizzati progetti di ricerca, programmi di informazione e divulgazione e organizzati dei corsi di formazione in IAA da parte dell'Istituto Superiore di Sanità con lo scopo di diffondere e far sempre di più applicare i principi presentati nelle linee guida. Tali corsi, in linea con l'articolo 4 comma 2 del documento, si occupano della formazione specialistica delle figure professionali e operatori che compongono l'équipe di lavoro degli interventi, fornendo informazioni teoriche e pratiche per poter raggiungere gli standard tecnici e scientifici indispensabili per compiere in modo adeguato gli IAA. In particolare vengono approfonditi temi riguardanti l'impiego degli animali, nelle varie declinazioni degli interventi, gli

---

<sup>16</sup> Le Linee guida sono consultabili nella brochure realizzata dal Ministero della salute al seguente link: [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_opuscoliPoster\\_276\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_opuscoliPoster_276_allegato.pdf)

aspetti sanitari e quelli etici. Oltre ai corsi propedeutici, vengono organizzati anche corsi di base per i coadiutori dell'animale e i responsabili di progetto e corsi avanzati, con i quali i professionisti otterranno l'attestato di idoneità agli IAA specifico per la propria figura professionale.

È stato inoltre recentemente realizzato uno specifico sito internet chiamato *Digital Pet* nel quale è possibile consultare l'elenco dei membri dell'équipe e operatori, quali sono i centri specializzati e le strutture riconosciute e l'anagrafe degli animali impegnati. È presente anche un'apposita area dove inserire, previa registrazione, i propri dati per poter arricchire gli elenchi.

Come è possibile vedere, la pratica degli IAA, nonostante abbia origini molto antiche, risulta essere stata ufficializzata a livello scientifico nazionale abbastanza recentemente e spesso continua ad essere messa in atto in maniera spontaneista e non come un vero e proprio intervento co-terapeutico. Nonostante i traguardi raggiunti si sta ancora lavorando per superare questo limite e sicuramente, in tempi futuri, si potrà far riferimento ad un apparato legislativo ancora più solido in materia.

### **CAPITOLO III: LE PRINCIPALI DECLINAZIONI DEGLI IAA: UNO SGUARDO ATTENTO ALL'EDUCAZIONE ASSISTITA CON GLI ANIMALI**

---

Come già anticipato nel capitolo precedente, nell'articolo 1 comma 3 dell'accordo tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano sulle Linee Guida Nazionali degli Interventi assistiti con gli animali, gli IAA possono avere una valenza terapeutica, riabilitativa, educativa e talvolta, anche ludico-rieducativa. Sono prevalentemente indirizzati a persone con disturbi di tipo fisico, neuromotorio e psichico, ma possono essere rivolti anche a individui privi di patologie.

Gli interventi vengono progettati e condotti da una équipe multiprofessionale, adeguatamente formata, composta da figure sanitarie, pedagogiche e tecniche con specifici compiti e responsabilità. In particolare, in ogni intervento, è prevista la presenza di un medico veterinario esperto in IAA, un coadiutore dell'animale, un responsabile di progetto e di attività, ruolo ricoperto da professionisti differenti in base al tipo di intervento che si vuole realizzare.

Gli IAA prevedono l'impiego di animali domestici (cane, gatto, cavallo, asino, coniglio), adeguatamente scelti (in base alle caratteristiche della specie e del singolo individuo) e addestrati dal medico veterinario, per poter collaborare con il coadiutore e instaurare relazioni sociali con l'uomo. Le disposizioni nazionali, per salvaguardare l'equilibrio psico-fisico degli animali coinvolti, non prevedono il coinvolgimento di animali con anamnesi di abbandono o maltrattamento e neppure cuccioli, femmine in stato di gestazione e rettili.

Per fare più chiarezza in merito a questa innovativa pratica d'intervento, gli IAA sono stati classificati in quattro categorie principali in base agli ambiti di attività. Si hanno così interventi di:

- Terapia assistita con gli animali (TAA)
- Attività assistita con gli animali (AAA)
- Educazione assistita con gli animali (EAA)

#### **3.1 Terapia Assistita con gli Animali (TAA)**

Come spiega Scheggi (2006), le Terapie Assistite con gli Animali, sono degli interventi individualizzati, a valenza terapeutica, i quali utilizzano la relazione tra paziente e animale, per curare la salute psicofisica degli individui. Sono, più concretamente, delle co-terapie, un supporto alle terapie tradizionali, rivolte ad utenti con patologie fisiche, psichiche, sensoriali o plurime. Vanno quindi ad affiancare le cure di disturbi della sfera fisica, neuro e psicomotoria, cognitiva, emotiva e relazionale.

Le attività vengono realizzate a partire da un lavoro di équipe, composta da un responsabile di progetto (medico specialista o psicoterapeuta) e da un referente d'intervento (figura professionale di area sanitaria), attraverso la precedente messa a punto di un progetto individualizzato, il quale richiede una costante valutazione e documentazione.

È quindi fondamentale la creazione preliminare di un progetto personalizzato per ogni singolo paziente, accompagnato da un costante monitoraggio dei risultati raggiunti, i quali devono essere analizzati al fine di effettuare una valutazione in termini di processo e esito. Tale valutazione può essere effettuata tramite stesura di relazioni scritte, raccolta dati, oppure utilizzando griglie di osservazione, realizzate ad hoc per poter monitorare la quantità, la qualità e la modalità di interazione tra paziente e animale. I dati raccolti, verranno poi analizzati ed elaborati dal personale medico e dallo psicologo che ha in cura il paziente e, assieme a una relazione da parte del coadiutore dell'animale, possono diventare parte di una relazione finale da incorporare al progetto, dandogli un effettivo valore scientifico.

Tra gli obiettivi fondamentali di queste terapie, che devono essere tenuti in considerazione durante la fase progettuale, vi sono gli obiettivi fisici, di salute mentale, educativi e motivazionali. Ne consegue che, tenendo in considerazione che queste attività si inseriscono all'interno di un progetto terapeutico più ampio, il loro obiettivo è quello di contribuire a migliorare competenze funzionali perdute a causa della patologia, riducendo i fattori di rischio, migliorando o mantenendo le funzioni fisiche, cognitive e sociali che l'utente già possiede e la sua motivazione e collaborazione nell'affrontare le sfide che la malattia gli presenta. Queste attività agiscono quindi sulla malattia diagnosticata, seguendo un preciso protocollo terapeutico, sfruttando al massimo le potenzialità dell'animale, dell'utente e della loro relazione.

Gli animali, utilizzati in queste attività a scopo terapeutico, vengono spesso portati nelle case di riposo o centri diurni o residenziali per persone affette da svariate patologie, negli ospedali pediatrici, negli istituti educativi e riabilitativi come scuole o prigioni o fatti lavorare con persone affette da morbo di Alzheimer, spina bifida, sindrome di Down, con ospedalizzati cronici, tossicodipendenti, soggetti affetti da HIV o con disturbo dello spettro autistico.

Marchesini (2015) riporta un esempio di Terapia assistita con gli animali. L'autore racconta la realizzazione di un intervento volto a una bambina di 6 anni affetta dalla sindrome di Down<sup>17</sup>. L'intervento è stato realizzato per risolvere una difficoltà che presenta la bambina ogni qualvolta

---

<sup>17</sup> Il progetto è stato nominato "Io sono C. E tu?". È incentrato sulla conoscenza del mondo del cane al fine di riconoscere la sua identità, le sue modalità comunicative, i suoi bisogni fisici, emotivi, affettivi in una prospettiva di vita insieme.

incontra dei cani durante passeggiate o visite a conoscenti. In tali occasioni la bambina tende ad agitarsi molto e ad attuare comportamenti differenti nel caso in cui il cane sia fermo o meno. Se l'animale è fermo la bambina tende ad avvicinarsi irruentemente, adottando un approccio molto inadeguato. Se il cane è in movimento, invece, si blocca e non vuole più proseguire nel suo percorso. Tale tendenza si verifica anche quando la bambina incontra persone a lei estranee, questo perché, dinnanzi a richieste dirette o che sente di non riuscire ad affrontare, si chiude diventando irraggiungibile e, tal volta, aggressiva.

Tale progetto, realizzato presso l'Eremo di Ronzano (Bologna), si era posto come obiettivi la promozione dell'autocontrollo, la diminuzione dei comportamenti aggressivi, l'instaurazione di un clima di fiducia e l'aumento delle capacità comunicative. Questi obiettivi sono stati raggiunti a seguito di sette incontri realizzati all'interno di un *setting*<sup>18</sup> molto preciso e grazie all'intervento di un'équipe di professionisti quali psicologi, pedagogisti e dalla presenza, essenziale, di due cani: Sky, un Labrador Retriever, estremamente sensibile e amante del contatto fisico e Dora, una meticcina, molto sensibile, collaboratrice, dinamica e vivace.

Al termine dell'intervento è stato possibile osservare notevoli miglioramenti nell'approccio della bambina nei confronti dell'animale. Le attività, a lei proposte, sono state percepite come molto stimolanti tanto da permettere alla bambina di relazionarsi in maniera adeguata con gli animali, giocare con loro e migliorare le sue capacità di attenzione e produzione verbale.

### **3.2 Attività Assistita con gli Animali (AAA)**

Come viene descritto da Scheggi (2006) le Attività Assistite con gli Animali consistono in interventi, a carattere occasionale, di tipo ludico-ricreativo, di socializzazione e di rieducazione, il cui scopo è di migliorare la qualità di vita dei soggetti incrementando, attraverso l'ausilio dell'animale, il loro stato di benessere<sup>19</sup>. Possono essere rivolte sia al singolo individuo, che ad un gruppo di individui, quali anziani, soggetti con disabilità intellettiva, fisica, minori ospitati in comunità di recupero e persone ospedalizzate. Gli animali vengono infatti accompagnati nelle case di riposo, centri socioeducativi e riabilitativi, carceri, comunità per minori e ospedali pediatrici.

---

<sup>18</sup> Il *setting* era estremamente preciso, realizzato con un tappeto arricchito da cuscini, uno spazio contenuto preciso, che unito alle attività proposte, ha favorito un maggior stato di benessere e tranquillità.

<sup>19</sup> Secondo la Costituzione dell'OMS, l'obiettivo dell'organizzazione è "il raggiungimento, da parte di tutte le popolazioni, del più alto livello possibile di salute", definita come "uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale" e non semplicemente "assenza di malattie o infermità".

Per maggiori informazioni consultare <http://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=1784&area=rapporti&menu=mondiale>.

Spesso queste attività sono propedeutiche alla realizzazione delle TAA e prevedono l'acquisizione di determinate competenze attraverso la cura dell'animale. Consentono inoltre di accrescere la disponibilità relazionale e comunicativa, di stimolare la motivazione e la partecipazione fornendo un momento di svago e divertimento all'utente. Svariate ricerche hanno infatti dimostrato, che l'interazione con l'animale, il quale cattura l'attenzione del soggetto e infonde serenità, dolcezza, affetto, favorisce il superamento di determinati stati di sofferenza, tristezza, depressione e noia, rendendo più semplice la relazione con chi si prende cura di lui.

Le AAA si realizzano, attraverso il lavoro trasversale di un medico veterinario, coadiutore dell'animale e di un responsabile di attività, secondo due modalità: attiva-diretta o passiva-indiretta. Nel primo caso l'attività prevede il contatto fisico con l'animale, nel secondo non vi è il contatto diretto con l'animale, ma comunque il soggetto riesce a trarne beneficio dalla sua osservazione o dai suoni da esso emessi.

Può essere interessante riportare sinteticamente un esempio di Attività assistita con gli animali. Roberto Marchesini (2015) descrive l'esecuzione del progetto educativo "Camminando a sei zampe", realizzato con gruppi di adolescenti frequentanti le semiresidenze ASP minori di Modena (MO). L'idea di tale progetto è partita in relazione a un altro progetto: il LINK-ITALIA<sup>20</sup>.

Gli utenti coinvolti sono ragazzi preadolescenti di origine straniera di entrambi i sessi. La durata del progetto è stata di circa un anno e distribuita in cinque incontri volti a raggiungere i seguenti obiettivi: diminuire i comportamenti aggressivi, favorire un clima di fiducia, aumentare le capacità empatiche, promuovere strategie comunicative in modo da poter far fronte a situazioni conflittuali.

Tali obiettivi sono stati raggiunti attraverso una serie di attività svolte in équipe da psicologi ed educatori e dall'intervento straordinario di Dora, una meticcina di 3 anni. Dora è un cane dolce e sensibile, ma allo stesso tempo molto dinamica e collaborativa e già pratica in esperienze con gli adolescenti. Attraverso attività che hanno riflettuto sull'importanza della diversità, sulle emozioni, sulla comunicazione e riconoscimento dei bisogni dell'altro e, grazie alla presenza di Dora, è stato possibile instaurare un rapporto di fiducia tra i ragazzi difficili, il cane e i loro terapeuti, portando dei miglioramenti nella loro vita.

---

<sup>20</sup> Con il termine inglese link si intende il legame, ovvero la correlazione tra maltrattamento e/o uccisione degli animali e crimine. La LINK-ITALIA è un'associazione di professionisti che si occupa di compensare le mancanze culturali e istituzionali sul Link dell'Italia, andando a definire una nuova branca della zooantropologia: la zooantropologia della devianza. Sito ufficiale LINK-ITALIA: <https://www.link-italia.net/#>.



### **3.3 Educazione Assistita con gli Animali (EAA): caratteristiche e aspetti operativi**

Come spiegano Pergolini e Reginella (2009) gli interventi di Educazione assistita con gli animali sono degli interventi di tipo educativo e ludico, svolti con il coinvolgimento dell'animale, che hanno il fine di promuovere, attivare e sostenere le risorse e le potenzialità di crescita individuale, di relazione e inserimento sociale. Tali progetti sono rivolti a persone prive di specifiche patologie, come persone che devono subire una prolungata ospedalizzazione, oppure pazienti con problemi cardiopatici, ma in particolare sono rivolte a bambini e adolescenti che presentano difficoltà nell'ambito relazionale, che provano disagi emozionali, affettivi, che dimostrano difficoltà comportamentali e di adattamento. Possono essere rivolte anche a carcerati, tossicodipendenti e minori residenti in comunità riabilitative. L'animale viene pertanto portato negli istituti scolastici, nei centri di aggregazione giovanile, per bambini e adolescenti, in ludoteche o centri socioeducativi. Facendo riferimento alla loro applicazione in ambito educativo didattico, in questi interventi l'animale svolge una funzione di co-mediatore nella relazione tra educatore o insegnante e bambino, in quanto l'animale è capace di catalizzare l'attenzione e di rappresentare un adeguato modello comportamentale per il bambino stesso.

Servendosi delle potenzialità della relazione bambino-animale, è possibile integrare i tradizionali programmi didattici con attività di tipo emotivo-relazionale, tipiche delle EAA, contribuendo, in questo modo, a migliorare la qualità di vita della persona e a rafforzare la sua autonomia.

L'animale riveste infatti per il bambino un ruolo affettivo notevole, grazie alla sua capacità relazionale che favorisce uno continuo scambio emozionale. Tra i due si instaurano dei rapporti mimici e gestuali, che favoriscono la riscoperta della comunicazione non verbale e rafforzano l'autostima.

Secondo Scheggi (2006) tali progetti hanno, a livello più generale, l'obiettivo di motivare le pulsioni relazionali, diminuire gli stati di paura e di ansia, osservando e imparando il significato del comportamento animale, e di arricchire il vocabolario comunicazionale e immaginativo. Attraverso l'apprendimento di regole e lo svolgimento di attività specifiche che prevedono il rispetto dei tempi e delle reazioni dell'animale, è inoltre possibile migliorare l'autocontrollo e i tempi di attenzione verso un compito. È possibile, confrontandosi con l'alterità animale, diminuire la diffidenza verso la diversità, scoprendone le peculiarità e necessità e acquisendo la consapevolezza delle proprie capacità di prendersene cura, aumentando così l'autostima, la curiosità e l'entusiasmo durante le esperienze di gioco-studio.

Gli interventi di EAA svolgono un ruolo molto importante anche nei confronti dei bambini con difficoltà comportamentali, relazionali e con disabilità, divenendo un importante strumento per favorire l'inclusione all'interno del gruppo classe.

Può essere utile riportare un esempio di intervento di EAA. Quello che sto per presentare è un progetto realizzato nell'anno 2009/2010, presso un asilo nido di Savona. Gli educatori si erano posti come obiettivo quello di mettere in atto interventi di EAA servendosi dell'ausilio del cane, per favorire l'inserimento dei bambini nella nuova scuola.

Per i bambini che in questa fase hanno un'età tra i 6 mesi e i 3 anni, l'inserimento al nido è una prima esperienza di crescita. Devono distaccarsi per la prima volta dai genitori, relazionarsi con altri bambini e inserirsi in un ambiente nuovo, pieno di sollecitazioni, stimoli che devono essere in primo luogo accettati. Si era pensato quindi, che in questa prima fase di ambientazione, la presenza del cane, quale "portatore di felicità", potesse facilitare l'inserimento positivo alla nuova situazione che il bambino deve affrontare.

Attraverso svariate attività con il cane si viene a favorire lo sviluppo di numerose capacità cognitive. Sono state registrate infatti, l'attivazione di un forte interesse motivazionale, un incremento delle capacità di concentrazione, facilitazione al dialogo e alla socializzazione, miglioramenti nello sviluppo psicomotorio, aumento della sensibilità e responsabilità verso gli altri, incremento delle capacità di ascolto e attenzione.

Gli incontri si sono svolti due volte al mese dividendo i bambini in piccoli gruppi, in base alla fascia d'età. La durata di ogni incontro era di circa 15 minuti e prevedeva la presenza di tre cani, uno per gruppo. Ogni incontro era presieduto dal coadiutore del cane, dalle educatrici del nido e da una psicologa.

Il caso di studio che verrà proposto in questa tesi riguarda proprio un intervento di Educazione assistita con il cane, proposta in una classe seconda di una scuola primaria del territorio veneto. L'obiettivo di questo progetto è stato quello di favorire l'inclusione tra un bambino con disturbi comportamentali e il resto dei suoi compagni, servendosi del ruolo di co-mediatore di due cagnoline Ciotola e Kaja. Tale progetto rappresenta pertanto un'esperienza di Dog Therapy<sup>21</sup>, che verrà descritta nei paragrafi successivi, in un contesto scolastico, in cui è possibile riscontrare l'importanza del ruolo dell'animale nel facilitare la relazione tra bambino, compagni e insegnante.

---

<sup>21</sup> La Dog Therapy fa parte degli Interventi assistiti con gli animali ed impiega cani specializzati per svolgere interventi di Educazione, Attività e Terapia assistita con gli animali. I cani, opportunamente addestrati, possono svolgere il ruolo di co-terapeuti nel caso si tratti di TAA, o di co-mediatori nei progetti di pet education realizzati nelle scuole o nei contesti educativi attraverso degli interventi di EAA o AAA.

### 3.3.1 L'équipe multidisciplinare dell'EAA

Gli interventi di Educazione assistita con gli animali vengono progettati e realizzati da un'équipe multidisciplinare, capace di gestire la complessità dell'interazione uomo-animale, rendendo efficaci le attività svolte, procurando effetti benefici nella vita e nello sviluppo dei soggetti coinvolti.

In questa tipologia di IAA, l'équipe è composta da figure professionali che fanno parte dell'ambito medico veterinario, zooantropologico, pedagogico ed educativo, questi lavorano in stretta collaborazione concorrendo alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento, stilando particolari obiettivi a seconda delle specifiche esigenze del soggetto e delle caratteristiche dell'animale utilizzato.

In particolare, il Centro Regionale di Studio e Ricerca in materia di Pet Therapy<sup>22</sup>, riporta che, le équipe transdisciplinari coinvolte negli IAA, devono essere classificate in due categorie:

- Équipe Prescrittivo-Progettuale (EPP) la quale valuta l'appropriatezza di un intervento con gli animali e ne progetta la realizzazione.
- Équipe Operativa (EO): la quale dà attuazione ai progetti realizzati dall'EPP seguendo le modalità operative più adeguate sulla base delle competenze della stessa e valutando le risorse disponibili.

Nel caso dell'Educazione assistita con gli animali l'équipe prescrittivo-progettuale è composta da un medico veterinario con comprovata esperienza in campo di IAA, il quale identifica la specie animale più adatta all'intervento e ne valuta i requisiti sanitari e comportamentali e la sua corretta gestione assumendone la responsabilità e da un Responsabile di progetto. Il ruolo di quest'ultimo può essere ricoperto da un pedagogo, educatore professionale, psicologo o psicoterapeuta e il suo compito è quello di studiare le caratteristiche dell'utente e coordinare l'équipe nella definizione degli obiettivi del progetto, delle relative modalità di attuazione e valutazione degli esiti.

Queste due figure devono collaborare, unendo le loro competenze, per delineare un progetto che risulti essere quanto più ottimale per migliorare lo stato del soggetto coinvolto.

L'équipe operativa è invece composta dal coadiutore dell'animale, il cui compito è quello di gestire l'animale durante le sedute, provvedendo a monitorare il suo stato di salute e benessere secondo i criteri, precedentemente stabiliti, dal medico veterinario e dal responsabile d'intervento, una figura professionale nell'ambito socio sanitario, psicologico o educativo, che si occupa di seguire la persona al fine di raggiungere gli obiettivi previsti per il progetto.

---

<sup>22</sup> È possibile leggere il documento elaborato dalla Regione Veneto, Centro Regionale di Studio e Ricerca in materia di Pet Therapy, consultando il seguente sito: <https://www.aulss7.veneto.it/documents/20182/209310/normativa+-+lineeguidaveneto.pdf/21ea4a59-878d-459c-8a0c-765cfefbd28c>, pp. 11-12.

### 3.3.1 Animali coinvolti: la Dog Therapy nell'EAA

*La fedeltà di un cane è un dono prezioso che impone obblighi morali non meno impegnativi dell'amicizia con un essere umano. Il legame con un cane fedele è altrettanto eterno quanto possono esserlo, in genere, i vincoli fra esseri viventi su questa terra.*  
Konrad Lorenz<sup>23</sup>

Come descritto precedentemente, negli IAA si utilizzano principalmente animali domestici, quali cane, gatto, cavallo, asino e coniglio, ma anche volatili e pesci. Talvolta, è possibile compiere attività anche con animali da allevamento, ricezione o, raramente, con animali selvatici, basti pensare agli IAA con l'ausilio del delfino in interventi mirati a particolari patologie come il disturbo dello spettro autistico.

Secondo le Linee Guida Nazionali non è consentito l'impiego di cuccioli, rettili o animali che abbiano un'anamnesi di abbandono o maltrattamento recente. Vengono coinvolti solo animali adulti e non sono ammesse femmine in gravidanza avanzata.

Requisito fondamentale nella scelta degli animali da coinvolgere nei specifici progetti è che questi vengano preventivamente addestrati e formati al contatto con le persone e alla socializzazione positiva con l'uomo. È inoltre necessario rispettare alcune condizioni riguardo la tutela e il benessere dell'animale. Come viene riportato nell'articolo 6 della Carta Modena<sup>24</sup>, è infatti compito del medico veterinario, congiuntamente al responsabile del progetto, valutare l'idoneità di specie di ciascun animale e le sue caratteristiche caratteriali, in relazione alla storia dell'utente e agli obiettivi previsti nel progetto (Marchesini, 2015).

Ne risulta che la scelta dell'animale non è quindi affatto casuale e richiede un'attenta scelta da parte del medico veterinario, del coadiutore dell'animale, del responsabile del progetto e dell'intera équipe coinvolta, al fine di scegliere la specie più adatta per portare dei benefici all'utente. Come spiega infatti Scheggi, "gli animali devono essere perfettamente in grado di partecipare alle interazioni con i pazienti, essere molto sicuri, corrispondere a precisi criteri di temperamento e comportamento e accettare eventuali trattamenti un po' maldestri" (Scheggi, 2006, p.101).

In ogni fase della progettazione e realizzazione dell'intervento, è inoltre necessario che il medico veterinario monitori le condizioni dell'animale, ne valuti i suoi requisiti sanitari e comportamentali,

---

<sup>23</sup> Lorenz K. (1973), *E l'uomo incontrò il cane*, Adelphi, Milano, p. 110.

<sup>24</sup> "La scelta degli animali dovrà orientare verso varietà di animali e soggetti che, per caratteristiche fisiologiche e comportamentali, siano compatibili con gli obiettivi del progetto. L'animale cooperatore deve essere certificato in buono stato di salute psico-fisico e funzionale".

raccolti nel MOR<sup>25</sup> (Manuale Operativo Regionale), e faccia attenzione che l'animale non sia mai "usato, ma trattato come partner in una relazione di mutuo vantaggio" (Moretti, Gruppo MOR, 2010, pp.35-36), evitando che subisca stress o eccessivo affaticamento, rispettando la normativa relativa al benessere presente nella Carta Modena.

Nell'Educazione assistita con gli animali, tra gli animali domestici più coinvolti, vi è senza dubbio il cane. Nota è infatti la pratica della *Dog Therapy*, il cui termine più appropriato sarebbe Terapia, Attività o Educazione assistita con l'ausilio del cane, a seconda dell'intervento che si vuole realizzare.

Il rapporto uomo-cane ha origini molto antiche e può essere descritto come un patto di alleanza, un patto affettivo che ha permesso all'uomo di avere successo evolutivo proprio grazie alla collaborazione e alla condivisione della propria vita con il cane. La lunga convivenza e co-evoluzione ha portato questa specie animale ad ampliare il suo naturale repertorio comportamentale, evolvendosi insieme all'uomo, tanto da riuscire a comprendersi e a comunicare in modo sempre più ottimale.

Numerosi studi riguardo la diade uomo-cane hanno infatti dimostrato che i cani hanno la capacità, in quanto esseri sociali, di comunicare con l'uomo, decifrandone anche il linguaggio non verbale, e di comprendere il suo stato emotivo e le proprie intenzioni. Questo ha permesso la costruzione tra i due, di relazioni sociali stabili e importanti che hanno portato a considerare il cane un fedele compagno in grado di prendersi cura delle persone in difficoltà.

Grazie alla facilità di addestramento, rispetto agli altri animali, e alle sue dimensioni contenute che ne facilitano gli spostamenti, il cane è stato la prima specie coinvolta negli IAA e che, ancora oggi, risulta essere il protagonista di un gran numero di progetti di EAA.

I cani sono animali estremamente socievoli, che danno amore incondizionato e sono disposti a farsi accarezzare, toccare, favorendo il contatto corporeo, molto importante per chi utilizza il proprio corpo come fonte primaria di comunicazione. Attraverso il contatto corporeo i cani sono in grado di diffondere calma, serenità, sicurezza, permettendo una buona gestione dell'ansia e l'aumento dell'autostima.

Utilizzando la loro capacità di comprendere la comunicazione umana e lo stato emotivo dei soggetti con cui interagiscono, sono in grado di capire chi ha bisogno di aiuto, conforto, supporto e stimolo

---

<sup>25</sup> Tali requisiti e indicazioni sono raccolti nel MOR, Manuale Operativo Regionale, strumento applicativo delle Linee Guida Regionali. Si tratta di uno strumento aperto, che deve essere modificato e ampliato sulla base del processo delle conoscenze scientifiche e dei contributi provenienti dalle diverse realtà regionali impiegate nelle attività di *pet therapy*. Tale documento è finalizzato a sviluppare in modo applicativo i vari paragrafi delle Linee Guida, individuare le condizioni ottimali per l'avvio di progetti di IAA, indicare le modalità di progettazione ed avvio di protocolli nei diversi ambiti di applicazione, organizzare gli interventi tramite definizione di responsabilità, piano delle attività, valutazione e monitoraggio. ([http://www.equipark.it/upload/UserFiles/Manuale\\_Operativo\\_Regionale.pdf](http://www.equipark.it/upload/UserFiles/Manuale_Operativo_Regionale.pdf)).

(Possenti, Regis, Sposito & Viscardi, 2021). Di fronte a queste richieste implicite di aiuto, i cani riescono a aprirsi all'altro, comprendendolo nel profondo, e utilizzare le proprie emozioni per contagiare, in modo positivo, chi è in difficoltà. Questo porta un cambiamento nel loro stato emotivo e gli permette di uscire dalla condizione di disagio in cui si trovano.

Il potere empatico e la capacità comunicativa che caratterizza il cane, permette di utilizzare questo animale come facilitatore nei processi di interazione con i bambini, in particolare con quelli che presentano difficoltà comportamentali e relazionali o sono affetti da svariate forme di disagio.

Il cane è infatti capace di comunicare con il bambino, anche in quelle situazioni in cui l'uomo non riesce. Attraverso la sua presenza e alla possibilità di osservarlo e interagire con lui, è possibile agire sullo sviluppo delle competenze cognitive ed emotive del bambino, il quale si sente libero di aprirsi, di esprimere le sue emozioni perché il cane è un essere non giudicante, che non ha idee o pregiudizi nei suoi confronti.

La presenza del cane, viste le sue capacità, può quindi essere concepito anche come un "ponte" che favorisce la socializzazione e comunicazione tra il bambino e chi si prende cura di lui, permettendo il raggiungimento di svariati obiettivi come la valorizzazione dell'alterità e diversità, che non deve essere vista come un difetto, ma come un vantaggio, l'apertura comunicativa che permette di parlare di sé e di ciò che si prova, lo sviluppo delle capacità empatiche e di cura dell'altro o la predisposizione alla collaborazione e inclusività di tutti.

Secondo la pedagoga esperta in EAA, Elena Sposito e il suo team di collaboratori (Possenti, Regis, Sposito & Viscardi, 2021), è possibile utilizzare la referenza del cane per eseguire attività di diverso tipo con i bambini, ciascuna con obiettivi e finalità differenti.

È possibile eseguire attività di tipo referenziale, che consistono nel far capire ai bambini come è fatto il cane. Queste attività consistono nel presentare la sagoma di un cane in cui sono visibili tutte le parti del suo corpo e, a partire da questa, il referente del progetto avvia una discussione, chiedendo ai bambini di individuare similitudini con le loro parti del corpo. È previsto che il cane entri in un secondo momento nell'attività per mostrare ai bambini la corrispondenza tra ciascuna parte della sagoma del cane con le reali parti del corpo dell'animale. In questa fase è consentito ai bambini di accarezzare il corpo del cane, esplorare il suo pelo, sempre supervisionati dal coadiutore che controlla che l'azione venga svolta correttamente e che l'approccio avvenga nella modalità "uno alla volta".

Attraverso queste attività si lavora sulla dimensione endonica della relazione uomo-animale, quindi sul piacere del contatto con l'animale, capace di favorire lo sviluppo sensoriale ed emotivo e anche sulla dimensione cognitiva, attraverso l'acquisizione di nuovi vocaboli e conoscenze che divengono una particolare occasione di apprendimento per il bambino. È previsto anche il coinvolgimento

della dimensione affettiva, basata sull'accudimento, sull'affettività, sulla sensorialità derivante dal contatto con il manto del cane che infonde sensazioni positive e distensive.

Possono essere realizzate anche attività interattivo-guidate che consistono nell'insegnare al bambino come prendersi cura del cane, dandogli da mangiare e da bere. Propedeutiche a queste attività ci sono le attività referenziali, di conoscenza degli oggetti del cane. Il bambino, seguito dal referente di progetto, prepara la ciotola al cane mettendo acqua e crocchette. Se si rivolgono questi compiti a un gruppo di bambini, chiedendogli di cooperare tra di loro, tali attività possono anche favorire la collaborazione tra pari.

Con queste attività si lavora sulla dimensione esplorativa, quindi sulla conoscenza delle caratteristiche del cane e del suo bisogno di accudimento. Nel bambino si sviluppa così l'autostima e il senso di autoefficacia derivante dalla sensazione di appagamento che si prova quando ci si sente importanti per qualcuno. I bambini imparano inoltre ad avere cura e rispetto per il più debole e ad accettare ed includere anche ciò che è diverso da sé.

Per favorire la cooperazione tra pari, l'inclusione e rendere più coesi i membri di un gruppo, per esempio un gruppo classe, è consigliato svolgere attività di tipo collaborativo. Attività di questo tipo prevedono la costruzione di una cuccia per il cane, in cui i bambini sono liberi di utilizzare materiale di vario tipo per produrre insieme un oggetto utile per il cane, migliorando così la capacità di lavorare insieme e rendendo più stabili le relazioni con i compagni.

Attività di questo tipo riguardano anche la creazione di un percorso ad ostacoli che dovrà essere effettuato dal bambino o da un gruppo di compagni e dal cane. Lo scopo dell'attività non è di tipo performativo, ma piuttosto quello di sviluppare la condivisione reciproca delle difficoltà lavorando insieme, anche con il cane, per superarle. Questo favorisce l'accrescimento dell'autostima soprattutto nei bambini più fragili, che possono così sentirsi competenti per aver superato gli ostacoli previsti dal percorso.

Nel caso si abbia a che fare con bambini iperattivi o con disturbo del deficit d'attenzione, può essere utile realizzare attività di tipo osservativo. Queste consistono nel far nascondere ai bambini un oggetto, carico di valore emotivo per il cane, e chiedergli poi di cercarlo. In questo modo il bambino dovrà mantenere la calma e gestire la frustrazione del volere "tutto e subito", attendendo che il cane lo cerchi senza intervenire per aiutarlo.

## CAPITOLO IV: GLI ANIMALI NEL MONDO DEI BAMBINI: ASPETTI OPERATIVI E PEDAGOGICI

---

Che la presenza di un animale domestico nella propria vita sia in grado di farci stare bene, è un'esperienza condivisa dalla maggior parte delle persone. Questa può suscitare emozioni positive, migliorare il nostro umore e ridurre lo stress derivante dai ritmi frenetici della vita di tutti i giorni. L'animale risulta essere anche un ottimo compagno per i bambini, capace di produrre effetti positivi nello sviluppo psicologico, comportamentale, fisiologico, tanto che è sempre più diffusa la pratica di introdurre degli animali nei programmi terapeutici per bambini con problemi comportamentali o emotivi, oppure con disabilità o patologie del neurosviluppo (Pergolini & Reginella, 2009). È stato dimostrato che l'interazione con un animale è in grado anche di aumentare i livelli di attenzione di una classe, rendendo la lezione più interessante, e di favorire la collaborazione e l'accettazione di tutti i membri di un gruppo (Cirulli & Borgi, 2018). Per questa ragione è sempre più nota e utilizzata la pratica di introdurre gli animali nei contesti scolastici per promuovere lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento, l'inclusione e il successo scolastico di ciascun alunno indipendentemente dalle sue difficoltà o patologie.

Nonostante tali evidenze positive, spesso gli IAA vengono interpretati in modo piuttosto superficiale, credendo che la sola presenza di un animale possa fare sempre bene, non considerando le possibili zoofobie o allergie che riguardano la persona. Talvolta si pone attenzione solo agli effetti della relazione interspecifica, senza valutare il contributo che uno specifico animale, attraverso delle azioni personalizzate, può dare a un soggetto con particolari caratteristiche e difficoltà. Se non si prendono in considerazione questi elementi si rischia di ritenere che, per realizzare un IAA, sia sufficiente passare del tempo con lui e interagire usando l'intuito, l'istinto, senza avere una specifica preparazione in materia.

Grazie all'approccio zooantropologico, quale scienza che studia la relazione uomo-animale e i benefici che questa può portare nella vita dell'uomo in tutte le fasi della vita, è possibile eliminare questo carattere spontaneistico e conferire valore scientifico agli IAA andando a definire, in modo preciso e rigoroso, i processi, i metodi, le variabili e gli esiti che tale pratica presuppone.

Facendo questo si riesce a trovare risposta a quesiti che si chiedono cosa determina l'effetto benefico della relazione uomo-animale, oppure come si realizza questo contributo o come si può differenziare l'intervento in relazione ai bisogni e alle caratteristiche del soggetto e in base agli obiettivi che ci si pone. Solo rispondendo a queste domande e avendo una specifica preparazione in



materia, è possibile realizzare un adeguato progetto educativo, fondato su una metodologia rigorosa, che rispetti i diritti e tuteli tutti i protagonisti del progetto stesso, persone e animali.

È quindi fondamentale, per chi intende progettare IAA, avere competenze specifiche relative al mondo animale, per poterne salvaguardare la sua salute e benessere, ma anche conoscenze e abilità pedagogiche riguardo la progettazione educativa e formativa. In questo modo si può focalizzare l'intervento sul soggetto e sulla relazione che questo instaurerà con l'animale e con l'équipe progettuale, valutando non solo le sue difficoltà o patologie, ma anche le sue caratteristiche, aspettative e obiettivi personali.

#### **4.1 La progettazione educativa negli Interventi Assistiti con gli Animali**

Il termine progettare deriva dal latino *pro-iacere* (Balconi, Nigris & Zecca, 2019), gettare in avanti. Secondo Bara (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019, pp.210-211), significa “agire intenzionalmente per favorire uno sviluppo e un cambiamento”. Rappresenta pertanto un processo decisionale pianificato a priori che, attraverso una chiara definizione degli obiettivi e delle strategie per raggiungerli e una conseguente valutazione dei traguardi raggiunti, permette di elaborare il futuro, pensarlo e prevederlo affrontando situazioni complesse e conducendo processi di cambiamento sia individuali che di gruppo (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019).

Negli IAA il compito di progettare le attività e definire gli obiettivi terapeutici, educativi, o ludico-ricreativi, a seconda della declinazione che si vuole dare all'intervento, spetta al responsabile di progetto, è compito invece del referente d'intervento selezionare le metodologie. Questi collaborano con le altre figure professionali al fine di “immaginare uno spazio di vita per l'utente in cui possa consolidare, potenziare o sviluppare le proprie autonomie in relazione alle sue possibilità” (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019, p. 218).

Per poter progettare adeguati IAA, è quindi essenziale fare riferimento alle caratteristiche del soggetto a cui il progetto è rivolto, tenendo in considerazione le sue difficoltà, ma anche le sue caratteristiche caratteriali, i suoi desideri, aspettative, capacità e disposizioni relazionali. È importante valutare anche i bisogni e le necessità dell'animale coinvolto e tenere in considerazione le possibilità che il *setting* può offrire.

#### 4.1.1 Dal progetto educativo ai progetti di Interventi Assistiti con gli Animali

Un progetto educativo è uno strumento di lavoro che, partendo dalla definizione dei bisogni espliciti e impliciti di un soggetto, descrive un percorso che ha come scopo la realizzazione di determinate finalità educative, mediante il raggiungimento di specifici obiettivi, all'interno di una comunità di apprendimento (AIF, Associazione Italiana Formatori, 1998). Secondo Rinaldi è un modo per aumentare nei bambini “le loro attese, le eccitazioni, le possibilità di essere e di interagire, di accogliere l'imprevisto come risorsa fondamentale”(Balconi, Nigris & Zecca, 2019, p.87).

Ogni azione progettuale può essere suddivisa in quattro momenti fondamentali:

1. Analisi dei bisogni
2. Progettazione
3. Attuazione dell'intervento
4. Valutazione

Queste fasi, nel loro complesso, possono essere descritte seguendo un modello circolare aperto a possibili variazioni, che si ripete ciclicamente non seguendo necessariamente i livelli in ordine cronologico. Tale apertura all'inatteso rende possibile l'aggiunta, ai momenti sopra citati, di un ulteriore momento di riprogettazione che consente di riesaminare ciascuna fase, ripercorrendo il percorso, fino a creare un circolo virtuoso, una sorta di spirale che conduce all'idea di formazione permanente, di *lifelong learning*. Ogni processo educativo e formativo infatti, se diviene un reale contributo di cambiamento per un soggetto, non termina con la fine dell'intervento, ma prosegue per il resto della vita, continuando a influenzare le scelte e i comportamenti futuri. È quindi importante “riconoscere al suo interno soggetti, ruoli e attività in un rapporto di reciprocità con altri sistemi, in un continuo interscambio che porta a ridefinire la natura e l'operatività stessa del progetto in una relazione permanente con ciò che lo circonda” (Bonometti, 2008, p.212).

Per poter ordinare i vari momenti della progettazione, rendendo chiare le scelte a tutti i protagonisti coinvolti e garantire il passaggio dalla dimensione teorica a quella pratica, l'azione progettuale può servirsi di modelli progettuali, delle guide teoriche e metodologiche.

Nella storia dell'educazione si sono elaborati diversi modelli progettuali come il modello classico, che si rifà all'idea tradizionale di insegnamento incentrato sulla conoscenza e sul ruolo del docente che la deve trasmettere a discenti passivi, valutato come rigido, direttivo e non sempre capace di rispondere ai problemi e alle esigenze educativo-formative del nostro tempo; il modello attivistico, che al contrario si basa sull'attitudine positiva e spontanea del discente che attiva percorsi di apprendimento basati sul *problem solving*, considerato debole e non coerente con la visione di

azione educativa intenzionale e mirata. A questi si aggiunge il modello tecnologico il quale si focalizza sul metodo e sulle procedure da utilizzare negli interventi educativi, il quale risulta non sempre adeguato perché molto legato ai risultati quantitativi e agli effetti a breve termine.

Un modello che invece prevede il protagonismo del discente è il modello interattivo. Questo modello pone al centro i soggetti della relazione e l'esperienza, come elemento fondante in grado di sviluppare uno scambio tra educatore ed educando e tra tutti i soggetti che fanno parte del contesto operativo (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019).

L'idea di apprendimento che ne deriva è di tipo dinamico, aperta all'incerto, in cui attraverso l'attivazione di processi di razionalizzazione dell'esperienza e la partecipazione e interazione tra i soggetti è possibile costruire la conoscenza e il sapere. Il compito dell'educatore è quello di aprirsi all'ascolto e alla comprensione dell'altro, osservare i comportamenti del suo educando e, a partire da questi, modulare le proprie scelte cercando sempre di stimolare la ricerca di soluzioni per poter ampliare la conoscenza.

Di fronte a questa varietà di modelli progettuali, spetta al pedagogo o a chi si impegna nella progettazione di un intervento, scegliere e discutere con il resto dell'équipe progettuale quale modello è più idoneo rispetto al problema che si deve affrontare e alle competenze che si vogliono sviluppare e, una volta scelto, individuare le fasi necessarie per poterlo realizzare.

Il modello non deve quindi essere visto come una struttura rigida da applicare così come è, ma come una guida teorica che può essere personalizzata in base alla situazione e ai soggetti protagonisti della relazione, usando la creatività e l'immaginazione (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Ecco perché la necessità di scegliere un modello su cui sviluppare l'intera progettazione, il cui fine è mantenere un collegamento tra la razionalità, tipica di un modello teorico rigido e la creatività che permette la personalizzazione di questo in base alle possibilità e ai desideri dei soggetti della relazione.

Una volta individuato il modello bisogna elaborare, sulla base del suo inquadramento teorico, quelli che sono gli elementi costitutivi di un progetto educativo: il contesto, i referenti, la ragione fondante, l'analisi dei bisogni, le finalità educative, gli obiettivi, le procedure, i metodi, le risorse e la valutazione riguardo i risultati attesi. Questi elementi dovranno intrecciarsi tra di loro, seguendo il modello teorico di riferimento e rispondere alle esigenze che la situazione da affrontare implica (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019).

Si può affermare quindi che, un adeguato progetto educativo, deve essere in grado di rispondere a istanze di razionalità, in quanto ogni intervento deve essere pianificato con rigore per poterlo realizzare; di vulnerabilità sociale, perché deve misurare l'efficacia delle azioni poste in essere

garantendo chiarezza e trasparenza nella definizione degli obiettivi e delle strategie che vengono usate nel processo; infine deve rispondere a istanze di risposta situazionale per evitare di organizzare azioni generiche e improvvisate anziché progettate, flessibili e specifiche (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Ne consegue che, in base ai contesti e ai protagonisti coinvolti, si avranno degli interventi specifici e personalizzati che prevedono delle fasi progettuali create ad hoc per realizzare quel particolare intervento.

Per la progettazione di un processo educativo è possibile utilizzare lo schema elaborato da Bara (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). Si tratta di uno schema generale e non esaustivo, che può essere modificato in alcune sue parti, ma che aiuta coloro che vogliono realizzare un progetto educativo, di qualsiasi tipologia, creando proposte educative mirate, contestualizzate, concrete, circoscritte e verificabili.

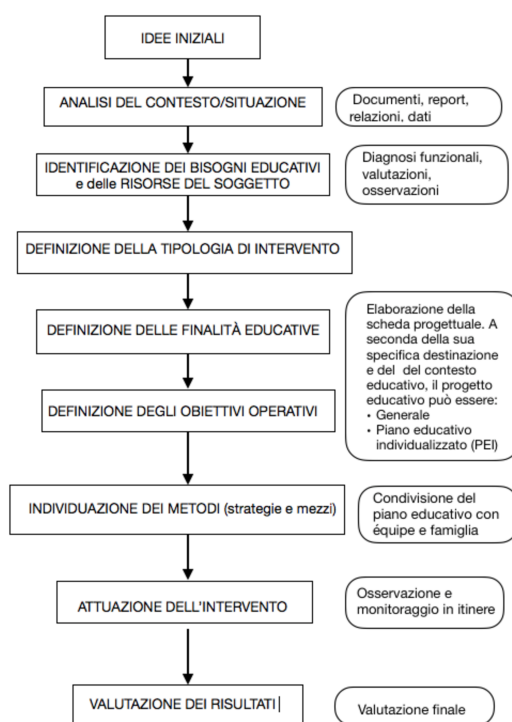


Figura 4.1: Il processo educativo. Rielaborazione da Bara (2019, p.220)

Per progettare degli IAA, come per qualsiasi altro progetto educativo, si devono seguire delle fasi progettuali specifiche che verranno descritte nel paragrafo successivo.

#### *4.1.2 Le fasi della progettazione degli Interventi Assistiti con gli Animali*

Per rispondere al principale obiettivo della zooantropologia, ovvero valorizzare la relazione uomo-animale, è fondamentale sottolineare il carattere peculiare e non surrogato di questa, valorizzandone le potenzialità e applicando in modo corretto le risorse referenziali che tale relazione mette a disposizione.

Per realizzare un progetto di zooantropologia applicata, di IAA, è essenziale stabilire, in primo luogo, quelli che sono gli obiettivi di cambiamento per quel particolare soggetto a cui il progetto è rivolto e quelle che sono le sue vulnerabilità. In questo modo è possibile definire le dimensioni di relazione utili per lo sviluppo del soggetto, che verranno pertanto prescritte, e quelle invece potenzialmente dannose, che verranno proscritte, quindi evitate.

Per giungere a queste considerazioni, fondamentali per progettare un IAA, si devono seguire le seguenti fasi progettuali:

- 1) Programmazione
- 2) Prescrizione
- 3) Pianificazione
- 4) Attuazione
- 5) Valutazione e monitoraggio

Queste fasi possono essere suddivise in due macro aree, la prima di tipo progettuale che comprende le fasi di programmazione, prescrizione e monitoraggio e una di tipo operativo che comprende la pianificazione, l'attuazione e la valutazione.

Relativamente alla prima area, per poter compiere la programmazione, è necessario prima avere delle indicazioni da parte delle figure di riferimento che hanno in carico il fruitore, i quali, conoscendo le caratteristiche biografiche e relative all'eventuale patologia o disturbo, sono in grado di definire degli obiettivi auspicabili per il soggetto, che sarà quindi capace di raggiungere. Successivamente è possibile definire, in modo chiaro e preciso, le aree di obiettivo e aree di rischio. Nella fase di prescrizione, il team prescrittivo valuta la plausibilità degli obiettivi precedentemente definiti e individua quale indirizzo referenziale è più utile per raggiungerli.

Sintetizzando queste prime fasi progettuali si può dire che prima vengono definite le aree di attenzione, quindi gli obiettivi e gli eventuali rischi, poi si individuano le dimensioni di relazione che offrono dei contributi di sostegno-cambiamento (specifici referenziali utili) e successivamente si definiscono le dimensioni su cui lavorare per permettere al fruitore di raggiungere un maggiore stato di benessere (Marchesini, 2015).

In questa fase il progetto è una formulazione teorica, dove sono ben chiari gli obiettivi da raggiungere e le referenze per ottenerli, ma manca ancora l'aspetto più pratico e concreto, ovvero l'insieme di attività che si dovranno realizzare, come verranno organizzate, secondo quali tempistiche e con quali risorse. Mancano quindi gli indirizzi operativi che permetteranno di realizzare l'intento prescrittivo. È infatti, nella fase di pianificazione, che il team operativo, composto da figure professionali esperte in IAA che collaborano con il *pet*, definisce il piano delle attività, ovvero descrive nel dettaglio quali attività devono essere realizzate e quali risorse servono per poterle attuare. In questo modo il disegno programmatico e prescrittivo, relativo alle prime fasi, viene tradotto operativamente in un progetto composto da varie sedute in cui vengono definite le attività e le risorse necessarie. Nella fase di attuazione l'idea progettuale viene realmente posta in essere, attraverso la realizzazione di un intervento, articolato in sedute, durante il quale un team di operatori esperti effettuerà attività di *pet-relationship* nell'ambito delle diverse dimensioni di relazione (Marchesini, 2015).

Ne consegue che per progettare un IAA bisogna: quantificare il numero di sedute da realizzare, organizzare le date di realizzazione, individuare il focus di interesse generale, quindi su quale argomento si vuole fondare l'intervento e quali argomenti specifici trattare in ciascuna seduta, individuare le attività e valutare le risorse economiche e umane necessarie per affrontare l'intervento.

Fondamentale nella progettazione è la valutazione, considerata la fase più importante che precede, segue e chiude qualsiasi progetto. Come riportano Marchesini e Corona (2007) nella valutazione di un progetto si possono distinguere due modalità:

- 1) La valutazione operativa che deve essere effettuata prima e durante l'attuazione del progetto e consiste nell'analisi complessiva della situazione in cui si va ad operare. Lo scopo è osservare le caratteristiche complessive e analitiche della situazione definendo un piano d'azione adeguato e coerente rispetto alle opportunità che la situazione mette a disposizione e stabilire le modalità operative per rendere il contesto adeguato per la realizzazione di quanto riportato nel disegno programmatico prescrittivo.
- 2) Il monitoraggio consiste nella valutazione dello stato del fruitore del progetto, deve essere svolto prima, durante e alla fine dell'attuazione del progetto stesso, attraverso l'utilizzo di strumenti e criteri individuati in fase di progettazione. Tali strumenti possono essere basati sulle peculiarità del singolo intervento, ma se disponibili è opportuno utilizzare strumenti standardizzati e validi scientificamente. Il monitoraggio deve focalizzarsi sul comportamento

del soggetto e dell'animale e sulla loro interazione, rilevando eventuali stati di disagio, difficoltà, modifiche comportamentali, risposte negative o positive all'interazione, utilizzando parametri il più possibile oggettivi.

Nelle Linee Guida Nazionali (Ministero della Salute, 2015) a queste due modalità di valutazione se ne aggiunge un'altra: la valutazione di efficacia che si ottiene mettendo a confronto gli effetti ottenuti al termine della realizzazione del progetto e gli obiettivi preliminarmente individuati. In particolare si focalizza sui "cambiamenti" del soggetto, i quali vengono verificati usando i dati raccolti in fase di osservazione iniziale e di monitoraggio. Gli strumenti e i criteri per la valutazione dell'efficacia devono essere standardizzati e validati scientificamente, se l'équipe non riesce a individuare questi strumenti può utilizzare strumenti oggettivi condivisi con il Centro di Referenza Nazionale per gli IAA o del MOR.

Analizzando nello specifico le varie fasi di valutazione, durante la valutazione iniziale è opportuno tenere conto di due variabili (Marchesini, 2015): il registro dialogico e interattivo del fruitore e la valutazione del *setting*, del contesto in cui si andrà a operare.

Relativamente alla prima variabile è necessario osservare le capacità relazionali del soggetto sia a livello generale, considerando eventuali difficoltà relazionali legate a una patologia o a un disturbo, sia di interazione con gli animali in generale, che con l'animale coinvolto nel progetto, per poter evidenziare eventuali zoofobie o tendenze zoomaniacali (interazione eccessiva con l'eterospecifico, morbosità, tendenza all'affiliazione) o zooempatiche (il soggetto non riconosce l'eterospecifico come un vero e proprio referente nella relazione). È inoltre importante far attenzione, servendosi del supporto delle figure che si occupano del soggetto, alle vulnerabilità affettive, relazionali, di tipo somatico, o cognitivo emozionale. In particolare la vulnerabilità affettiva può ostacolare la relazione fruitore-animale-educatore o terapeuta e creare problemi nella fase di distacco dall'animale una volta concluso l'intervento.

Un'adeguata valutazione deve prevedere anche l'analisi del *setting* in cui si andrà ad operare, considerando, nello specifico, le caratteristiche fisiche dell'ambiente, quindi la tipologia della struttura, che tipo di utenza la caratterizza, che personale vi lavora, se vi sono animali residenziali, come sono organizzati gli spazi, dove si trova lo stabile e come lo si può raggiungere. Lo scopo di questa valutazione è osservare se le caratteristiche ambientali possono agevolare o ostacolare la riuscita dell'intervento e valutare le caratteristiche gestionali che tale ambiente presuppone.

La valutazione riguarda anche le caratteristiche situazionali del *setting*, quindi quali emozioni e sensazioni è in grado di suscitare nel soggetto e la sua capacità di determinare il vissuto emozionale e motivazionale di questo.

Infine deve essere effettuata una valutazione finale per verificare l'efficacia del progetto e se gli obiettivi inizialmente prefissati sono stati più o meno raggiunti. In particolare ci si focalizza sui comportamenti del soggetto, confrontando le evidenze finali con i dati raccolti in fase di monitoraggio in itinere.

È quindi essenziale anche monitorare costantemente l'intervento, definendo a priori le modalità e la periodicità con cui effettuare le osservazioni, raccogliendo dati utili relativi all'andamento delle sedute e, in caso di problematicità, rimodulare l'intervento con strategie diverse e nuovi obiettivi, stilando costanti report di ciò che accade.

#### *4.1.3 Le fasi della progettazione nell'Educazione Assistita con gli Animali*

Come spiegato nel paragrafo precedente un qualsiasi progetto educativo, per poter essere davvero efficace, dovrebbe rispondere ad istanze di razionalità, valutabilità e risposta situazionale (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019). In questo modo si può spiegare come ciascun intervento cambi in base all'ambito in cui viene progettato, ai protagonisti coinvolti e al contesto di realizzazione, portando delle modifiche anche nella sequenza delle fasi progettuali.

Tali cambiamenti sono osservabili nella progettazione di interventi nelle diverse declinazioni degli IAA, opportunamente presentati nelle Linee Guida Nazionali, nella sezione "Modalità operative" (Ministero della Salute, 2015). Nelle linee guida sono infatti descritte le modalità progettuali specifiche per le TAA, AAA e EAA. Ai fini del mio studio di ricerca ritengo opportuno presentare solo quelle dell'EAA.

Questi interventi mediati dalla presenza dell'animale con finalità educative, prevedono che la richiesta d'intervento provenga dai familiari, oppure dallo psicologo che ha in cura il soggetto, talvolta è possibile che la richiesta provenga anche dall'istituto scolastico, dall'insegnante o dall'educatore. In questo caso per pensare alla realizzazione di progetti che coinvolgano l'intera classe o che riguardino il rapporto tra il bambino con disabilità e la propria classe.

Una volta valutata la richiesta e le possibilità di attuazione, viene definita la figura del responsabile di progetto, rappresentata in questo caso da un pedagogo o da un educatore professionale, e dei membri dell'intera équipe multiprofessionale, i quali accoglieranno la domanda e successivamente avvieranno dei colloqui con i familiari, persone conviventi ed educatori che si occupano del



bambino. Durante i colloqui all'équipe verrà raccontata la storia di vita della persona, quali sono le sue difficoltà, quale diagnosi lo caratterizza, che rapporto ha con l'alterità animale, se ha mai sperimentato interazioni ravvicinate con questi, oppure se dispone di qualche animale domestico, al fine di avere una visione d'insieme del destinatario dell'intervento con cui si andrà a lavorare. Verranno poi condivisi quelli che sono i suoi bisogni, su quali aree si vuole lavorare, per poter definire insieme gli obiettivi operativi su cui improntare il progetto.

Terminate queste fasi preliminari è possibile stendere il progetto vero e proprio, individuando gli strumenti e i criteri di monitoraggio e le modalità di valutazione.

Analizzato il setting operativo e le risorse che si hanno a disposizione, vengono pensate e organizzate le attività di *pet-relationship* e infine viene realizzato il progetto, attraverso interventi articolati in più sedute. Ogni intervento sarà osservato e monitorato, utilizzando gli strumenti precedentemente definiti e i dati raccolti verranno elaborati attraverso una valutazione finale e restituiti al soggetto e ai suoi familiari.

Il caso di studio da me osservato riguarda un intervento di EAA in un contesto scolastico. Tale intervento è stato realizzato stilando precedentemente un progetto educativo, la cui struttura fa riferimento alla scheda progettuale per gli IAA dell'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie<sup>26</sup> (<https://www.izsvenezie.it/documenti/temi/interventi-assistiti-animali/scheda-progettuale.doc>).

Indipendentemente dalla tipologia di IAA che si sceglie, è importante ricordare che bisogna sempre stilare un progetto educativo per qualsiasi tipo di intervento, sia che questo sia individuale che di gruppo. Le linee guida ribadiscono che gli IAA devono sempre rispettare la norma vigente e, nel caso di progetti di tipo co-terapeutico, seguire le procedure che prevedano la presa in carico dell'utente, la stesura di un progetto chiaro in cui vengono definiti gli obiettivi, le modalità d'intervento e di verifica, facendo cooperare tutta l'équipe.

In particolare, nel caso in cui si abbia a che fare con soggetti che presentano disabilità o disturbi comportamentali, per cui è stata per loro definita una specifica diagnosi medica, è opportuno stilare dei Progetti Educativi Individualizzati (PEI), ovvero il “metodo dell'integrazione funzionale, una metodologia centrata sulla persona, sul riconoscimento dei suoi bisogni differenti e sulla capacità dell'équipe multidisciplinare di fornire risposte integrative” (Scarcella, Vitali & Brescianini, 2019, p.223). L'équipe multiprofessionale deve infatti collaborare prendendo delle decisioni che non si

---

<sup>26</sup> L'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie è sede del Centro di referenza nazionale per gli interventi assistiti con gli animali (CRN IAA). Il Centro di referenza è istituito con decreto del ministero del Lavoro, della salute e delle politiche sociali del 18 Giugno 2009.

limitano all'analisi degli aspetti patologici che caratterizzano la salute del soggetto, ma che pensino, in un ottica bio-psico-sociale, alla promozione della salute della persona nel suo insieme, garantendogli un migliore stato di benessere e una migliore qualità di vita. Per poter agire in questo senso bisogna tenere in considerazione anche le dimensioni personali, ambientali, le aspettative, i valori e i desideri del soggetto coinvolto.

#### 4.1.4 Gli strumenti di rilevazione dati

Negli IAA è essenziale dare un fondamento scientifico ai dati raccolti, in modo tale da dimostrare, anche empiricamente, ciò che è evidente nella prassi. La scelta degli strumenti di rilevazione dei dati e la loro raccolta e interpretazione, rappresenta pertanto un momento importantissimo nella progettazione dell'intervento (Marchesini & Corona, 2007). Raccogliere però dati empirici in un contesto sperimentale caratterizzato dall'interazione uomo-animale in cui bisogna effettuare un'attenta osservazione dei comportamenti e delle relazioni che questi instaurano, non è un compito semplice, anzi è molto complesso perché non tutto può essere rigorosamente controllato.

I contesti in cui si realizzano gli IAA infatti, per quanto siano adeguatamente strutturati e controllati in ogni loro parte, lasciano molto spazio all'imprevisto e, il fatto che i soggetti sperimentali siano persone e animali, rende ancora più complicato prevedere e controllare i possibili *input* e *output* intervenienti.

Un'adeguata scelta dei metodi d'indagine, fondati su una solida base scientifica, può aiutare a controllare questi elementi impreveduti e permette di costruire un'uniforme e comune sistema di strumenti operativi che può essere condiviso con tutti i centri che si occupano di attività con l'ausilio degli animali.

Nel MOR, vengono descritti alcuni strumenti che possono essere efficaci per l'analisi delle sedute di IAA, i cui modelli sono consultabili nella sezione "Allegati: gli Strumenti operativi" del suddetto manuale. Si specifica però che tali modelli non sono stati standardizzati e testati scientificamente, ma sono stati elaborati dal gruppo di lavoro MOR sulla base della loro esperienza e della valutazione degli strumenti utilizzati dai centri regionali che praticano, da tempo, interventi con gli animali.

Nel manuale viene consigliato l'utilizzo, nella fase preparatoria di ogni intervento, delle *check list*, nelle quali si riportano in sequenza le varie fasi per la progettazione di attività. Per ogni fase viene descritto brevemente gli eventi che la caratterizzano, la data in cui la fase può considerarsi completata e la firma del responsabile di progetto per quella specifica fase.

Per la valutazione e il monitoraggio delle attività si consiglia invece di utilizzare:

❖ L'osservazione sistematica:

Si tratta di un metodo di rilevazione molto efficace per esaminare gli IAA, in quanto permette di osservare eventi particolari, come appunto le relazioni interspecifiche, che sono difficilmente rilevabili con altri metodi d'indagine. Secondo quanto riportato da Marchesini e Corona (2007), l'osservazione può essere considerata un metodo scientifico vero e proprio se applicata con rigore metodologico e può essere applicata sia su un singolo individuo che su un gruppo, focalizzandosi sulla rilevazione di categorie precedentemente individuate o sul manifestarsi di cambiamenti rispetto a una variabile scelta. Nella ricerca osservativa è possibile individuare diverse fasi che prevedono, in ordine sequenziale:

1. La definizione degli obiettivi e delle ipotesi
2. La scelta del focus di osservazione
3. La definizione delle categorie di osservazione
4. Raccolta e elaborazione dei dati

Nella prima fase si definisce che cosa si vuole dimostrare o verificare attraverso tale ricerca, in questo modo è possibile isolare, all'interno di un complesso sistema di comportamenti, ciò che è degno di attenzione, andando a definire e creare delle specifiche categorie di osservazione che siano coerenti con l'ipotesi iniziale. Nel caso degli IAA, l'oggetto di ricerca generale è l'analisi della relazione uomo-animale, mentre gli obiettivi specifici possono essere di diverso tipo e vengono scelti a seguito del confronto tra tutti i membri dell'équipe.

Stabiliti gli obiettivi specifici si deve scegliere il focus dell'osservazione, quindi chi si vuole osservare, se l'animale, il fruitore o l'operatore e che tipo di interazione caratterizza questi personaggi. Se l'intervento coinvolge un intero gruppo è necessario, in questa fase, scegliere se si vogliono osservare tutti i soggetti in uno specifico arco temporale o se si vuole registrare un particolare comportamento e quante volte questo si presenta, indipendentemente da chi lo esegue (Marchesini & Corona, 2007).

Stabiliti questi elementi, si passa alla fase più importante, la definizione delle categorie di osservazione, quindi degli eventi o comportamenti che si intende registrare. Tali categorie devono essere sufficientemente chiare e distinte, in modo da permettere anche ad osservatori diversi di giungere alla medesima rilevazione osservando un comportamento o stato per volta. Possono dividersi in micro categorie, che riguardano comportamenti semplici da osservare (sorridere, toccare, spazzolare) e macro categorie, che si riferiscono a sequenze comportamentali più

complesse (prendersi cura dell'animale, giocare). Per individuare più facilmente tali comportamenti è opportuno costruire delle apposite griglie di osservazione o *check-list* che devono essere compilate dall'osservatore, il quale deve partecipare attivamente a tutte le sedute di IAA.

I limiti di questo metodo di indagine riguardano i possibili fattori distraenti relativi all'osservazione, come la stanchezza e l'interpretazione soggettiva, che tendono a fuorviare la registrazione dei dati.

Può essere utile, da accompagnare all'osservazione, la stesura di un diario di bordo strutturato nel quale vengono descritte situazioni e narrati eventi, annotando intuizioni e vissuti emotivi anche più personali. In questo modo è possibile avere una visione d'insieme, più descrittiva e particolareggiata, dell'andamento della seduta e del comportamento dei suoi protagonisti.

#### ❖ Video o audio registrazioni

Molto utile per eliminare le interpretazioni soggettive e gli errori derivanti da distrazione e stanchezza, riducendo la perdita di dati rilevanti per l'indagine, è l'utilizzo di video e audio registrazioni. I limiti nell'utilizzo di questi strumenti di registrazione riguardano, in particolare nel caso si tratti di videoregistrazioni, il fatto che possono alterare il *setting* ed influire sul comportamento dei soggetti, inoltre richiedono molto tempo per effettuare la codifica. Ogni sequenza temporale da osservare richiede infatti del tempo per poter essere rilevata e riportata nelle griglie e *check-list*. Oggi però esistono dei programmi digitali in grado di effettuare registrazioni premendo appositi pulsanti, ai quali sono associati specifici codici che rendono i dati immediatamente utilizzabili per poterli elaborare.

❖ Test standardizzati: il vantaggio nell'utilizzare questi strumenti è la loro validità, essendo ritenuti indicatori appropriati della condizione misurata (Moretti & Gruppo MOR, 2010). Il loro limite è che non sono disponibili in tutte le condizioni da misurare.

❖ Valutazioni soggettive: riguardano i criteri di valutazione dell'équipe che ha in carico il soggetto che, seppur soggettive, possono essere d'aiuto nell'interpretazione dei dati raccolti. A queste si aggiungono anche le valutazioni da parte di familiari e dell'équipe operativa che conoscono meglio il soggetto.

A questi strumenti, per monitorare l'andamento delle attività, l'équipe allargata può utilizzare delle schede di monitoraggio sia per l'utente che per l'animale, i cui modelli sono presenti negli allegati del MOR. Nella scheda per l'utente, compilata dall'équipe progettuale, si specifica la tipologia di

attività, il livello e la durata dell'interazione fra il soggetto e l'animale e le eventuali reazioni negative del soggetto. Nella scheda per l'animale, compilata dall'équipe operativa, si riporta quale animale è coinvolto nell'intervento e chi sarà il coadiutore, quali sono le caratteristiche del *setting*, quali attività verranno realizzate, le caratteristiche dell'interazione tra l'animale e l'utente o il coadiutore, la collaboratività dell'animale o i suoi eventuali stati di stress o disagio. Per ciascuno di questi parametri viene dato un punteggio su una scala numerica a cinque punti.

#### **4.2 Educazione Assistita con gli Animali: prospettive di intervento in ambito scolastico**

Le evidenze riguardo i benefici che si possono ricavare dal contatto e interazione con un animale esposte fino ad ora, sono la conferma di quanto sia importante realizzare, con maggiore frequenza, interventi educativi che prevedano l'introduzione di specie animali in svariati contesti educativi, primo tra i quali l'ambiente scolastico.

Nella letteratura presente, il cui approfondimento verrà presentato nei paragrafi successivi, si dimostra quanto gli animali, in particolare il cane, grazie alle loro potenzialità motivazionali, siano capaci di favorire lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo nei bambini e di migliorare l'ambiente scolastico, rendendolo più piacevole e favorevole ad innescare momenti di apprendimento (Cirulli & Borgi, 2018). La presenza dell'animale sembra infatti promuovere le relazioni sociali e la percezione dell'aiuto da parte dell'altro, diminuendo così il senso di solitudine e abbassando livelli di stress e frustrazione. Si assiste anche a un aumento del livello di autoefficacia, della motivazione, dell'autonomia personale, ma anche nei livelli di concentrazione e attenzione rispetto all'esecuzione di un compito. Tutti elementi che possono contribuire a un miglioramento delle funzioni esecutive del bambino.

Di non meno importanza vi sono gli effetti positivi legati all'atteggiamento degli studenti verso le proprie insegnanti che si traduce in una migliore capacità di esprimere i propri stati d'animo da parte dei bambini che permette così ai docenti di interpretare meglio le dinamiche del gruppo classe e comprendere le peculiarità e potenzialità di ciascun alunno.

Pergolini e Reginella (2009) sostengono che, di fronte a queste possibilità, ciascun contesto scolastico, se realmente vuole promuovere la crescita integrale della personalità del bambino, sarebbe utile che progettasse dei percorsi formativi che prevedano la realizzazione di interventi di EAA, al fine di promuovere e potenziare l'empatia, la tolleranza, l'apertura e accoglienza dell'altro e il riconoscimento delle emozioni altrui. Inoltre è possibile rendere più stimolanti le occasioni di

insegnamento-apprendimento e, da un punto di vista didattico, incrementare le conoscenze relative al mondo animale e al rispetto della natura.

La realizzazione di questi interventi, previo consenso da parte del dirigente scolastico e delle famiglie degli alunni coinvolti, può articolarsi in progetti che prevedano la presenza dell'animale e dell'équipe professionale in classe per un periodo di tempo limitato di circa dieci sedute, da distribuirsi nell'arco di tutto l'anno o in uno dei due quadrimestri. Oppure è possibile progettare degli interventi che prevedano la presenza costante di un animale in classe per tutto l'anno scolastico. Un'esempio di questa modalità di esecuzione riguarda la possibilità di utilizzare l'animale domestico dell'insegnante. Questa usanza è sempre più diffusa nei paesi come Germania, Svizzera e Austria, in cui esiste un portale dove gli insegnanti, con *schooldogs*, possono registrarsi per ottenere una specifica formazione e offrire la presenza del proprio animale durante le attività scolastiche (Beetz, 2013).

La psicologa Andrea Beetz (2013) descrive, nel suo articolo *Socio-emotional correlates of schooldog-teacher-team in the classroom* un esempio di questo tipo, cercando di dimostrare il potenziale beneficio che la presenza di un cane in una classe terza di una scuola primaria, poteva avere nell'umore e nel comportamento sociale ed emotivo degli alunni.

Per condurre l'esperimento è stata preventivamente ottenuta l'approvazione da parte del dirigente della scuola, dei genitori ed è stato verificato che i bambini fossero privi di allergie o zoofobie. Inoltre il team operativo si è dovuto impegnare nella scelta di un cane in buona salute e dal comportamento adeguato, la cui responsabilità aspettava ad un'insegnante formato sulla gestione di un animale. Lo studio prevedeva l'introduzione di un cane all'interno della classe per gran parte dell'anno scolastico.

Per raccogliere i dati Beetz (2013) ha utilizzato dei questionari standardizzati somministrati, prima e dopo il periodo di presenza del cane, sia ai soggetti sperimentali, che ai soggetti di una classe in cui le lezioni venivano svolte tradizionalmente. I questionari<sup>27</sup> utilizzati erano il DTK per la valutazione

---

<sup>27</sup> Il questionario DTK (*depressions test für kinder*) elaborato da Rossmann nel 2005, è un questionario standardizzato composto da 55 item che valuta lo stato depressivo dei bambini attraverso le dimensioni di disforia, bassa autostima, comportamento agitato, stanchezza ed altri aspetti psicosomatici della depressione. È validato per i bambini dalla terza elementare alla prima media. Il questionario FEES elaborato da Rauer and Schuck nel 2003, è un questionario validato e standardizzato, composto da 90 item, sulla valutazione delle esperienze emotive e sociali vissute dai bambini a scuola. È composto dalle seguenti sette sottoscale: concetto di sé legato alla scuola, integrazione sociale, clima di classe, atteggiamento positivo verso la scuola, emozioni positive legate all'apprendimento, volontà di fare uno sforzo e sentirsi accettati dall'insegnante. Il questionario FEEL-KJ elaborato da Grob and Smolenski nel 2009, è composto da 57 item somministrati a bambini e adolescenti, che valuta le strategie utilizzate per la regolazione delle emozioni ansia, tristezza e rabbia. Rileva informazioni sulle strategie adattive: azioni orientate all'obiettivo, distrazione, miglioramento dell'umore, accettazione, dimenticanza, riattribuzione e risoluzione dei problemi cognitivi. Cattura anche le strategie disadattive come: rinuncia, comportamento aggressivo, ritiro, svalutazione di sé e perseverazione. Inoltre, vengono valutate ulteriori strategie di espressione emotiva, ricerca di supporto sociale e controllo delle emozioni.

di eventuali stati depressivi, il FEES per la valutazione delle esperienze emotive e sociali vissute dagli studenti a scuola e il FEEL-KJ, per la valutazione delle strategie per la regolazione di stati d'ansia, rabbia e tristezza.

Analizzando i dati ottenuti nella classe sperimentale, si può notare un aumento generale nell'atteggiamento positivo degli studenti rispetto alle attività scolastiche e una migliore propensione nei confronti delle occasioni di apprendimento. I risultati ottenuti nei questionari somministrati alla classe di controllo, in cui il cane non è mai stato presente in classe, mostrano invece ridotte emozioni positive e bassa motivazione per le attività scolastiche. Non ci sono differenze significative tra il gruppo sperimentale e di controllo rispetto al miglioramento dello stato depressivo. Grazie allo studio di Beetz (2013) è stato possibile dimostrare che, nelle classi in cui viene ospitato un animale, vi è una maggiore propensione alla socializzazione e un conseguente miglioramento nell'umore negli alunni della classe coinvolta, aspetti essenziali per lo sviluppo di un atteggiamento più positivo verso l'apprendimento sociale e cognitivo.

A sostegno di queste evidenze scientifiche riguardo i benefici della presenza costante di un animale a scuola, è possibile citare anche lo studio di Daly e Suggs (2010). Le due autrici, nel loro articolo *Theachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development*, raccolgono, attraverso delle interviste somministrate a 75 insegnanti di scuola primaria, le loro opinioni riguardo la pratica di ospitare, in maniera continuativa nelle proprie classi, degli animali domestici. Lo scopo dello studio era comprendere quale idea hanno gli insegnanti in merito alla realizzazione di IAA nei contesti scolastici.

I risultati ottenuti hanno evidenziato che vi è una buona percezione della presenza animale, tanto da provare affetto nei loro confronti e un'ottima considerazione in merito all'efficacia che possono avere questi interventi. Le autrici affermano infatti che tra i benefici che si traggono dall'incontro con l'animale vi è il miglioramento dello sviluppo socio-emotivo, degli apprendimenti, delle abilità sociali, migliori capacità nel linguaggio e nella comunicazione e più consapevolezza di sé da parte degli alunni. Potendo ogni giorno passare del tempo con l'animale e prendersi cura di lui, è possibile sviluppare un maggiore senso di autoefficacia e responsabilità nei suoi confronti e maggiore empatia verso i suoi bisogni e necessità, qualità che vengono poi trasferite anche nel rapporto con i propri coetanei. Si riscontrano infatti minori atteggiamenti di aggressività e intolleranza che portano una migliore coesione tra i membri del gruppo classe.

Rispetto all'utilità di questi interventi è opportuno sottolineare, come riportano Esteves e Stokes (2008), che la presenza continuativa dell'animale a scuola è efficace se vengono rispettate le

caratteristiche e necessità di un gruppo classe, realizzando un adeguato progetto educativo i cui obiettivi devono rispettare i bisogni di ogni alunno, delle insegnanti e siano concordi con le opportunità che il contesto mette a disposizione.

Come spiegato sopra, spesso a causa di procedure burocratiche e organizzative troppo complesse, si preferisce inserire nelle offerte formative scolastiche progetti che prevedono la presenza saltuaria degli animali a scuola. È il caso delle tradizionali sedute di EAA che avvengono nella maggior parte dei contesti scolastici. Tali incontri sono articolati in più sedute a cadenza settimanale e si effettuano nella prima o seconda parte dell'anno scolastico. Le evidenze scientifiche ci permettono di affermare che, nonostante il contatto con l'animale non sia costante, si assiste comunque a un miglioramento nelle diverse aree dello sviluppo del bambino.

Talvolta, quando la struttura scolastica non dispone di spazi adeguati per la realizzazione di questi interventi, si opta per spostare la classe verso una struttura, opportunamente certificata, che permette di realizzare IAA di vario genere. È il caso delle fattorie didattiche (Bertazzoni, 2005) diffuse inizialmente solo nei paesi del Nord Europa, per poi diffondersi, negli anni Novanta, anche in Italia. In queste strutture, un team di esperti si occupa di realizzare attività volte a favorire la relazione animale-bambino e la natura in generale. Queste possibilità vengono viste dagli insegnanti come un arricchimento per i curricoli scolastici, come un'opportunità per insegnare le caratteristiche delle varie specie, i loro bisogni, i loro comportamenti, facendo in modo che l'alunno abbandoni la sua posizione egocentrica, ponendosi in un rapporto tollerante e positivo con gli altri esseri umani e anche più rispettoso della natura (Pergolini & Reginella, 2009).

#### *4.2.1 Educazione Assistita con gli Animali per i bambini*

L'introduzione degli interventi di EAA all'interno dei contesti scolastici sembrano produrre effetti alquanto positivi nello sviluppo e nella crescita del bambino. Numerosi studi hanno infatti dimostrato che i bambini si identificano più facilmente con un animale che con una persona (Pergolini & Reginella, 2009). Questo perché, grazie alle somiglianze morfologiche e all'utilizzo da parte di entrambi della comunicazione non verbale, fa sì che il bambino riesca a identificarsi con l'animale, proiettando in lui le sue emozioni, ansie e insoddisfazioni, molto più facilmente di come farebbe con un adulto umano (Cirulli & Borgi, 2018). L'animale diventa così per il bambino una sorta di estensione del proprio Io, che gli permette di placare e controllare il proprio stato emotivo attraverso la diminuzione del cortisolo e l'aumento dell'ossitocina (Pergolini & Reginella, 2009).



Oltre a questo effetto calmante, il legame con un animale permette al bambino di conoscere una realtà diversa da sé, dotata di bisogni e necessità diversi dai propri, che l'essere umano deve soddisfare prendendosi cura di lui. Il riconoscimento di questa alterità favorisce lo sviluppo di atteggiamenti empatici, di comprensione e condivisione dello stato d'animo dell'altro. Atteggiamenti che possono essere tradotti anche nei rapporti sociali con gli altri esseri umani, in particolare con quelli più vulnerabili, sviluppando comportamenti di rispetto, comprensione, accoglienza e tolleranza anche verso i soggetti diversi per cultura, classe sociale o con disabilità (Pergolini & Reginella, 2009).

La capacità degli animali di instaurare relazioni sociali fondate su profondi legami affettivi, privi di pregiudizi, divengono un prezioso esempio per insegnare al bambino a guardare non alla differenza, ma alla persona in quanto essere unico e speciale, usando un atteggiamento non giudicante, ma accogliente (Pergolini & Reginella, 2009).

È per queste ragioni che le offerte formative dei vari contesti scolastici, dovrebbero arricchirsi di progetti di EAA, in quanto la presenza animale può divenire un potente mezzo per garantire lo sviluppo socio-emotivo nel bambino, aiutandolo a crearsi un'immagine positiva di sé e a instaurare relazioni gratificanti con i propri pari, migliorando anche la stima di sé stesso. La relazione con l'animale può far inoltre aumentare la motivazione ad adottare adeguati comportamenti sociali, riducendo possibili atteggiamenti aggressivi e problemi comportamentali.

A conferma delle potenzialità della relazione interspecifica per lo sviluppo socio-emotivo del bambino si possono citare gli studi di Friesen (2009) e Kirnan (2018). I due studiosi cercano di dimostrare l'efficacia positiva della presenza di un cane in classe, al fine di favorire l'interazione sociale nei bambini, sia con i propri coetanei, che con le insegnanti. In particolare Friesen ritiene che vi sia una correlazione tra la diminuzione degli stati di ansia e stress e la presenza dell'animale e una conseguente maggiore predisposizione alla socialità da parte degli alunni della classe analizzata.

Cirulli e Borgi (2018), ma anche altri studiosi come Hall, Gee e Mills (2016), sostengono però che vi siano ridotte ricerche in questo campo. Sono infatti pochi gli studi osservazionali che potrebbero dimostrare, anche a livello scientifico, le potenzialità della relazione uomo-animale nella promozione di un sano sviluppo emotivo e sociale nel bambino. Non si conosce molto sul tipo di comportamenti e atteggiamenti che hanno i bambini verso gli animali e la loro conoscenza, insieme all'attuazione di interventi volti a favorire lo sviluppo empatico, potrebbero invece aiutare a prevenire possibili comportamenti aggressivi e antisociali sia verso gli animali che verso gli altri

soggetti. È per questo che sarebbe necessario compiere, in futuro, quante più ricerche possibili, fondate su una solida base metodologica capace di dare una spiegazione scientifica alle evidenze empiriche.

Gli interventi di EAA possono essere utilizzati, oltre che per la promozione dell'empatia, della socialità e del riconoscimento delle emozioni, anche da un punto di vista didattico-formativo.

La presenza in classe di un animale sembra infatti favorire lo sviluppo cognitivo attraverso la stimolazione della curiosità e interesse verso le attività proposte. La psicologa Andrea Beck (2015), nel suo articolo *The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting*, spiega queste potenzialità della relazione interspecifica, illustrando quelli che sono i benefici derivanti dalla presenza di un cane in classe. Tale presenza può infatti migliorare le prestazioni scolastiche in diversi ambiti disciplinari come le scienze, la matematica, la produzione scritta o le prestazioni in lettura.

Oltre a questo, altri autori (Cirulli & Borgi, 2018) hanno osservato che, in presenza di un cane, i bambini in età prescolare sono più silenziosi, concentrati e autonomi nello svolgimento di compiti legati alla memoria e alla categorizzazione, inoltre seguono e rispettano con più efficacia le istruzioni delle insegnanti. Questi effetti, rilevabili anche a livello neurofisiologico, possono essere quindi un ottimo mezzo di supporto agli insegnanti per favorire i processi di apprendimento, spesso pregiudicati dalla mancanza di attenzione, interesse o dall'ansia da prestazione, i quali causano un'impatto negativo sulle funzioni esecutive, sulla memoria e sulla motivazione. Un esempio significativo di questo tipo riguarda i programmi di alfabetizzazione assistita con gli animali, come il programma R.E.A.D. (*Reading Education Assistance Dog*) organizzato dall'*Intermountain Therapy Animals* e attivo in diversi paesi compreso l'Italia. Questi progetti hanno lo scopo di aumentare le prestazioni nella letto-scrittura, aiutando gli studenti a superare l'ansia e la preoccupazione di leggere ad alta voce grazie alla presenza supportiva dell'animale (Jalongo, 2014). Anche nella ricerca condotta dallo psicologo Jerri Kropp (Kropp & Shupp, 2017), il cui obiettivo era dimostrare i benefici derivanti dalla presenza di un cane in classe, vengono descritte delle attività di lettura in presenza dell'animale. I risultati ottenuti hanno dimostrato che tale presenza era capace di indurre nei bambini un effetto calmante, di protezione e fiducia creando quella giusta atmosfera che permettere ai bambini di sentirsi a proprio agio e non sentirsi stressati dall'ansia di compiere bene il compito. L'animale, come più volte spiegato, è un essere non giudicante, privo di pregiudizi, e questo fa sì che il bambino si senta a proprio agio nell'esecuzione compito richiesto

senza avere paura di sbagliare o essere influenzato dalle pressioni e dai commenti dei compagni di classe.

A sostegno delle ipotesi riportate fino ad ora vi è anche lo studio condotto da Wohlfarth, Mutschler, Beetz e Schleider (2014) ed esposto nel loro articolo *An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children*. La loro ricerca, effettuata in una scuola primaria, consisteva nell'osservare la capacità di lettura degli alunni prima con la presenza del cane e successivamente con la presenza di un persona dai bambini conosciuta, come l'insegnante. In particolare gli studiosi hanno rilevato alcuni aspetti quali: la correttezza delle parole, il rispetto dei segni di punteggiatura, il tempo impegnato per la lettura e se la comprensione del testo era corretta. I dati raccolti hanno dimostrato che, in presenza del cane, tre parametri su questi quattro producono risultati migliori, solo il tempo impiegato nella lettura rimane inalterato nella situazione sperimentale rispetto a quella di controllo. I risultati ottenuti dimostrano ancora una volta, che la presenza del cane durante un compito di lettura, è in grado di trasmettere al bambino un migliore senso di autoefficacia, rendendolo più sicuro nell'affrontare compiti anche più complessi. È inoltre capace di favorire la concentrazione e attenzione del bambino rispetto al compito facendo sì che l'apprendimento sia assimilato più facilmente (Wohlfarth, Mutschler, Beetz & Schleider, 2014).

Dall'analisi di questi studi e dalle evidenze ottenute in campo è possibile concludere che l'interazione con gli animali può avere importanti effetti positivi in diverse dimensioni dello sviluppo umano procurando ricadute benefiche anche nel successo scolastico nei diversi livelli del percorso formativo (Cirulli & Borgi, 2018).

#### *4.2.2 Educazione Assistita con gli Animali per alunni con disabilità*

L'Istituto Superiore di Sanità definisce l'Educazione assistita con gli animali come “un'intervento di tipo educativo e/o rieducativo rivolto sia a soggetti sani che diversamente abili e a persone affette da disturbi del comportamento. L'educazione assistita mira a migliorare il livello di benessere psico-fisico e sociale e la qualità di vita della persona, a rinforzare l'autostima e a ricreare il senso di normalità del soggetto coinvolto”<sup>28</sup>(Cirulli, Borgi, Berry, Francia & Alleva, 2011). Risulta evidente quindi quanto gli interventi di EAA abbiano effetti benefici, non solo nello sviluppo integrale dei bambini normodotati ma, ancora di più, nei bambini con particolari forme di disagio.

---

<sup>28</sup> Cfr. [https://www.iss.it/pet-therapy/-/asset\\_publisher/qFwujz9PsR3h/content/interventi-assistiti-con-gli-animali-1](https://www.iss.it/pet-therapy/-/asset_publisher/qFwujz9PsR3h/content/interventi-assistiti-con-gli-animali-1).

Come sostengono Cirulli e Borgi (2018), la capacità degli animali, in modo specifico il cane, di agire come “catalizzatori sociali” può rappresentare un ottimo supporto per i soggetti con difficoltà nella sfera emotiva e sociale o con problemi comportamentali o patologie del neurosviluppo, come l’autismo, ma anche con bambini affetti da disturbi dell’apprendimento o da deficit dell’attenzione che spesso faticano ad inserirsi in un gruppo sociale. La relazione che questi bambini riescono a stabilire con l’animale riesce ad alleviare l’ansia sociale, riducendo i livelli di stress e stimolare le interazioni e la comunicazione tra i pari. Il fatto che l’animale non giudica, ma accoglie indipendentemente dalle diversità, aiuta i bambini con disabilità a sentirsi più accettati e partecipi all’interno del contesto scolastico e del proprio gruppo classe. Inoltre le svariate attività di cura e accudimento che vengono realizzate con l’animale, possono essere organizzate in modo tale da essere fattibili per tutti e personalizzate a seconda delle peculiari caratteristiche del bambino e della sua disabilità. La dimostrazione di essere capace di prendersi cura di un essere diverso da sé e comprendere che la sua presenza e il suo aiuto è fondamentale per l’animale, permette di sviluppare nel bambino un forte senso di autoefficacia e migliorare l’autostima rispetto alle proprie capacità. Questi aspetti sono solitamente pregiudicati nel caso di soggetti con disabilità, in quanto, nel corso della loro vita, hanno dovuto sperimentare diverse esperienze d’insuccesso.

Ne consegue che, vista la totalità di disturbi che possono caratterizzare una persona, non si può pensare di progettare un’intervento valido per tutti, ma piuttosto degli specifici IAA, che diano importanza al riconoscimento dello stato emotivo di ciascun soggetto coinvolto, tenendo conto delle sue caratteristiche individuali e di quelle legate alla sua patologia. Può essere utile riportare la distinzione di Marchesini e Corona (2007) relativa al tipo di attività APR da realizzare con bambini con problematiche nella sfera psicologica, nell’area linguistico-comunicativa, nell’area cognitiva e con quelli affetti da Sindrome di Down.

Nel caso i fruitori degli interventi di EAA siano bambini con difficoltà nella sfera psicologica, il cui aspetto emotivo prevalente è l’ansia, può essere utile realizzare attività tranquillizzanti che lavorino sulle dimensioni distensive della relazione interspecifica, come la dimensione epistemica o socio-collaborativa. Nel caso si abbia a che fare con bambini con problemi comportamentali, che manifestano condotte aggressive verso i compagni, i genitori, gli insegnanti ed evidenti problemi nella gestione della rabbia e nel tollerare le frustrazioni, può essere utile lavorare sulla dimensione affettiva o di attaccamento, oppure quella epistemica o socio-collaborativa. Da evitare sono le attività che lasciano eccessivo margine di azione o potere al bambino, come le attività ludico-performative ed endoniche.

Nel caso invece i fruitori siano bambini con difficoltà del linguaggio e che quindi manifestano grosse difficoltà nella comunicazione sia con i pari che con gli adulti, le APR possono collaborare con le attività mirate al recupero del linguaggio, lavorando sulla dimensione cognitiva<sup>29</sup>, ludico-performativa ed epistemica, aiutando il bambino a impegnarsi in attività che richiedono l'utilizzo del linguaggio per poter eseguire dei compiti con l'animale. Può essere utile lavorare anche con la dimensione affettiva nei casi in cui le difficoltà linguistiche compromettano l'autostima, portando al ritiro sociale.

Quando il bambino presenta invece difficoltà nell'area cognitiva, si assiste alla compromissione di diverse aree del suo sviluppo, il bambino fatica a ragionare, a risolvere problemi, ad acquisire nuovi apprendimenti, ma anche a socializzare con gli altri (Marchesini & Corona, 2007). Questi aspetti possono tradursi in atteggiamenti aggressivi, di ritiro sociale o passività. Viste le suddette difficoltà le APR, dopo un'attenta valutazione delle competenze di base presenti nel soggetto, possono lavorare sulla dimensione ludico-performativa, cognitiva, epistemica, socio-performativa (ibridativa), collaborativa e affettiva. È così possibile favorire l'instaurarsi di un legame significativo tra l'animale e il bambino che permetta a quest'ultimo, di percepire di essere importante e significativo per l'altro e capace di riuscire a gestire la loro relazione.

Se le APR vengono realizzate per dei bambini affetti da Sindrome di Down è opportuno tenere conto che l'aspetto più deficitario del loro sviluppo è quello cognitivo, con relativi ritardi anche nello sviluppo motorio, percettivo, nelle capacità di socializzazione e apprendimento. Di fronte a queste difficoltà le aree di lavoro su cui focalizzarsi, per stimolare la crescita del bambino, sono quelle di tipo ludico-performativo, cognitivo, epistemico, socio-performativo e collaborativo.

Di grande utilità sono le APR rivolte a bambini affetti da disturbo dello spettro autistico (ASD), anche se in questo caso, gli interventi più idonei sono le TAA. L'autismo è un disturbo pervasivo dello sviluppo caratterizzato da deficit persistenti nella comunicazione e nell'interazione sociale, in particolare gli approcci sociali sono atipici e vi è scarso interesse e mancanza di iniziativa nell'interazione sociale (Vianello, 215). I bambini con disturbo dello spettro autistico si mostrano infatti indifferenti alla vicinanza di una figura adulta, mostrano inoltre anomalie nel contatto oculare e nel linguaggio del corpo. Evidenti deficit riguardano la capacità di instaurare, mantenere e

---

<sup>29</sup> La dimensione cognitiva lavora sull'identità del soggetto aiutandolo a riattivare la voglia e la capacità di guardare al futuro con speranza e, usando l'immaginazione, cercare degli elementi positivi nella sua condizione di difficoltà o disabilità, inserendoli in una prospettiva nuova. La dimensione cognitiva stimola anche la riflessione e l'interpretazione in modo da poter gestire la propria espressività. Tale dimensione pertanto può essere utile per aiutare quei soggetti che faticano a gestire le proprie emozioni e a strutturare i propri comportamenti o che hanno poca capacità di concertazione. Lavorando su questa dimensione si riesce così a comprendere gli stati d'animo personali imparando a gestirli e ad accrescere la propria riflessività aumentando la capacità di attenzione e concentrazione (Marchesini, 2015).

comprendere relazioni sociali, avendo difficoltà nel modulare il comportamento nei vari contesti e nell'instaurare amicizie. Queste difficoltà spesso portano al ritiro sociale e al manifestarsi di chiusura e passività.

Di fronte a questa patologia le tecniche di trattamento sono di tipo farmacologico, riabilitativo e psicologico e le attività con l'ausilio degli animali, inserendosi tra questi trattamenti, possono contribuire a migliorare la qualità di vita del soggetto e stimolare, contemporaneamente, più domini funzionali (Marchesini & Corona, 2007).

È interessante notare che diversi autori (Cirulli, Borgi, Berry, Francia & Alleva, 2011) suggeriscono che i bambini con disturbo dello spettro autistico mostrano un naturale interesse verso gli animali, in particolare i cani. Un'ipotesi relativa a questo innato interesse riguarda il fatto che gli animali hanno un modo di muoversi semplice e facile da interpretare che contribuirebbe a facilitare il coinvolgimento di questi bambini, diventando un mezzo per interpretare il comportamento degli esseri umani. Questo aspetto è molto importante in quanto i bambini ASD hanno meno capacità di capire e interpretare le conoscenze, i desideri e le credenze degli altri.

Inoltre, la capacità dei cani di produrre suoni forti e chiari, come l'abbaio, di avere una vivida espressione visiva, un particolare odore e un manto morbido, elementi facilmente riconoscibili nonostante eventuali disturbi legati alla percezione, rappresentano un potente stimolo multisensoriale, capace di abbassare l'eccitazione sensoriale e affettiva che caratterizza i bambini con ASD, coinvolgendoli in attività con l'animale che hanno forti basi sensoriali, motorie e sociali (Cirulli, Borgi, Berry, Francia & Alleva, 2011).

Interessante è anche l'analisi della O'Haire (2013), la quale ha analizzato 14 studi condotti su bambini con ASD, dai 3 ai 17 anni. In questi studi gli IAA vengono descritti come uno strumento funzionale capace di favorire l'interazione sociale, l'utilizzo del linguaggio comunicativo e l'intenzione a intraprendere relazioni sociali. Inoltre attraverso gli IAA si assiste a una diminuzione di comportamenti antisociali, come episodi di aggressività verbale e fisica e una riduzione di comportamenti autostimolatori. La presenza dell'animale sembra quindi essere capace di promuovere il senso di benessere e di diminuire lo stress, favorendo la produzione di maggiori espressioni emotive legate alla felicità e il manifestarsi di risate e sorrisi.

I seguenti studi ci mostrano quindi come gli animali, in quanto catalizzatori sociali propensi al contatto con l'altro e alla socializzazione (Cirulli & Borgi, 2018), siano capaci di avviare interazioni e instaurare relazioni sociali stabili e benefiche con l'uomo utilizzando il loro linguaggio non verbale, contrastando così il senso di possibile isolamento che caratterizza i soggetti con ASD.

Ai fini del mio studio di ricerca, desidero dedicare un paragrafo a se per quanto riguarda la realizzazione di interventi di EAA con bambini affetti da disturbi comportamentali, con particolare attenzione ai bambini con disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).

#### *4.2.3 Educazione Assistita con gli Animali per alunni con disturbi comportamentali*

I disturbi del comportamento si dividono in:

1. Disturbo dell'attenzione e iperattività (ADHD)
2. Disturbo oppositivo provocatorio (DOP)
3. Disturbo della condotta (DC)

L'ADHD è un disturbo cognitivo, classificato dal DSM-V come uno disturbo dello sviluppo neurologico, che comporta difficoltà di attenzione e concentrazione, di controllo degli impulsi e del livello di attività, e una compromissione dello sviluppo delle funzioni esecutive che comprendono: perseveranza e attenzione rispetto ad un obiettivo, pianificazione e risoluzione di problemi, memoria di lavoro e inibizione (Vettori, 2019). Questo deficit causa compromissioni nel funzionamento della persona, sia a livello personale, ma anche sociale e scolastico. I bambini con ADHD infatti hanno prestazioni scolastiche inferiori rispetto ai coetanei e manifestano evidenti difficoltà nell'utilizzo della memoria di lavoro, nell'utilizzo delle strategie di apprendimento e nell'inibizione delle informazioni irrilevanti. Per questi motivi spesso succede che tale disturbo venga associato ad altri disturbi di apprendimento. I bambini faticano inoltre a regolare il proprio comportamento in base agli obiettivi da raggiungere e alle richieste ambientali, si mostrano disattenti, iperattivi, impulsivi, oppositivi e spesso hanno scarsa motivazione. Di fronte a queste difficoltà si consigliano di utilizzare trattamenti multimodali che prevedono il coinvolgimento del bambino, della famiglia e della scuola e di tutti gli ambienti extrascolastici che il bambino frequenta. Inoltre, per aumentare i livelli di attenzione e controllare l'impulsività e iperattività, si consigliano interventi di tipo farmacologico. È stato valutato però, che questo tipo di trattamento, se preso singolarmente, non ha effetti a lungo termine sulle prestazioni scolastiche e sulle relazioni sociali (Vettori, 2019). Per tali ragioni si consiglia di combinare tali cure con interventi il cui scopo è aumentare le competenze sociali, relazionali e funzionali. In questo modo è possibile aiutare il bambino, la famiglia e le insegnanti ad avere un'adeguata comprensione riguardo al disturbo e a ciò che implica, riuscendo a gestire al meglio i comportamenti problematici.

Gli IAA, in particolare l'EAA, possono quindi accompagnare questi trattamenti proponendo al bambino attività e giochi con gli animali anche a scuola, contrastando così eventuali comportamenti devianti, migliorando la relazione tra il bambino, i compagni e l'insegnante.

Non vi sono molte ricerche scientifiche a dimostrazione dell'efficacia che relazione con l'animale può avere nello sviluppo positivo dei bambini con ADHD. Vettori (2019) ne presenta alcune, i cui esiti hanno dimostrato l'utilità alquanto positiva.

Si ricorda in particolare lo studio di Schuck et al. (Vettori, 2019) riguardo la diminuzione della gravità dei sintomi relativi al disturbo nei bambini che partecipavano a programmi in cui le terapie cognitive e comportamentali venivano integrate con interventi di Educazione assistita con l'ausilio del cane, rispetto ai coetanei che non interagivano con l'animale. A questi studi si aggiunge quello di Somervill (Vettori, 2019), il quale ha rilevato le reazioni fisiologiche di bambini con ADHD dopo che questi avevano accarezzato o tenuto in braccio un cane, riscontrando un aumento della pressione sanguigna.

Un'altro studio molto interessante è quello condotto da Schuck, Emmerson, Fine e Lakes, presentato nel loro articolo *Canine-assisted therapy for children with ADHD: preliminary findings from the positive assertive cooperative kids study* (Schuck et al., 2015). L'obiettivo dello studio era quello di fornire dei risultati preliminari riguardo un training cognitivo-comportamentale con l'ausilio di un cane. Il metodo utilizzato prevedeva la realizzazione di un progetto chiamato *Project Positive Assertive Cooperative Kids* (PACK) durante il quale venivano valutati gli effetti degli interventi per una durata di 12 settimane su dei bambini con ADHD e i loro genitori. I due gruppi considerati eseguivano gli incontri, uno con la presenza di tre cani, l'altro con l'utilizzo di un peluche con sembianze di un cane. Il presupposto dello studio era che entrambi i gruppi avrebbero beneficiato del *training* migliorando le competenze sociali e riducendo le problematiche comportamentali, in particolare, chi eseguiva gli incontri con il cane, avrebbe ottenuto un incremento migliore rispetto agli altri. I risultati ottenuti, attraverso test standardizzati e scale validate, hanno dimostrato l'efficacia di una combinazione tra *training* cognitivo-comportamentali e l'EAA, con miglioramenti nelle competenze sociali e nei comportamenti prosociali e una notevole riduzione della gravità dei sintomi relativi al deficit.

Schuck e altri studiosi (Schuck et. al, 2018) hanno condotto un altro importante studio volto a sottolineare come la presenza del deficit d'attenzione e iperattività causi nei bambini cadute di autostima, minor senso di autoefficacia e talvolta ansia e depressione. Lo studio si proponeva di esaminare la possibilità degli interventi con gli animali di migliorare l'autostima dei bambini con



ADHD. In particolare si è osservato il livello di autostima dei bambini in più domini, misurando il livello di percezione che avevano di sé stessi.

Per testare l'ipotesi che gli interventi di EAA migliorino l'autostima, sono stati utilizzati dei test standardizzati, valutando i risultati prima e post intervento. Le analisi hanno indicato che i punteggi relativi all'auto-percezione che avevano i bambini di sé stessi, nei domini della condotta comportamentale, della competenza sociale e scolastica, dalla situazione iniziale alla fine dell'intervento, erano significativamente aumentati nei soggetti che avevano interagito con l'animale, mentre non vi erano differenze nei soggetti sperimentali di controllo. I risultati ottenuti hanno suggerito quindi che gli interventi con gli animali sono un'ottima strategia per migliorare l'autostima nei bambini con ADHD (Schuck et.al, 2018).

Il disturbo oppositivo provocatorio è un disturbo comportamentale che si manifesta nei bambini di età scolare e prescolare, è caratterizzato da umore prevalentemente arrabbiato ed irritabile, comportamenti polemicici, vendicativi e condotte di sfida, soprattutto nei confronti dell'adulto (Muratori & Lambruschi, 2020). I bambini con questo disturbo faticano ad assumere una prospettiva diversa dalla propria in quanto non hanno capacità di *problem solving* interpersonale e non hanno il controllo dei propri comportamenti. Questo perché ci sono evidenti difficoltà metacognitive che impediscono a tali soggetti di trovare strategie efficaci per dominare stati interni e le loro azioni. Spesso questo disturbo si presenta associato ad altri disturbi del comportamento come il deficit dell'attenzione e iperattività.

Anche in questo caso si consigliano trattamenti multimodali che coinvolgano il bambino, la famiglia e le insegnanti. Gli interventi di EAA possono giocare un importante ruolo, integrandosi con i percorsi educativi o terapeutici già avviati, lavorando sul potenziamento dell'intelligenza emotiva, sullo sviluppo e miglioramento dell'interazione con gli altri, possono inoltre insegnare a gestire la rabbia e la frustrazione e insegnare il rispetto delle regole e la collaborazione.

L'animale, grazie al suo potere empatico e non giudicante, permetterà l'instaurarsi di una relazione che il bambino non ha mai sperimentato prima, diventando per lui una base sicura e stimolante su cui poter contare.

Tenendo conto che i bambini con DOP hanno la tendenza a manifestare comportamenti aggressivi e vendicativi e che faticano a gestire la propria rabbia (Muratori & Lambruschi, 2020), è opportuno porre attenzione alla sicurezza e al benessere dell'animale coinvolto creando attività personalizzate che rispettino le caratteristiche del bambino a cui l'intervento è rivolto. Nella progettazione

dell'intervento sarà quindi opportuno creare attività che tutelino il bambino, ma anche l'animale, l'operatore, i compagni e l'insegnante.

Il disturbo della condotta è un disturbo comportamentale che si caratterizza per modalità ripetitive e persistenti di condotta antisociale, aggressiva o provocatoria . Si osservano in particolare attacchi d'ira non motivati, comportamenti insolenti e rifiuto di qualsiasi tipo di regola, emergono anche comportamenti aggressivi verso le persone, le cose e anche verso gli animali (Muratori & Lambruschi, 2020). Per tali ragioni gli interventi di EAA possono essere un'ottima strategia per aiutare questi soggetti a gestire il proprio stato emotivo e migliorare la propria capacità di interagire e relazionarsi con gli altri. Visto però il temperamento aggressivo e violento che caratterizza i soggetti con questo disturbo è opportuno utilizzare le accortezze, descritte sopra, al fine di tutelare tutti i protagonisti coinvolti nell'intervento, bambino, compagni, operatore e animale.

### **4.3 Il cane in classe come co-mediatore per una scuola inclusiva**

Tra gli effetti che la relazione con l'animale può portare nello sviluppo e nella vita del bambino vi è la possibilità di migliorare il clima della classe scolastica di appartenenza e favorire l'inclusione tra i membri del gruppo classe. Questo aspetto è il punto focale della mia domanda di ricerca e assume un'importanza educativo-formativa nel momento in cui si ha a che fare con dei bambini, in particolare con dei bambini con disabilità. Le difficoltà associate alla disabilità, che variano da compromissioni a livello motorio, linguistico, cognitivo, le quali comportano atteggiamenti di chiusura, isolamento sociale, passività e scarsa autostima, pregiudicano la possibilità di socializzare in modo adeguato con i propri compagni e inserirsi nel gruppo classe (Cirulli & Borgi, 2018). Gli IAA, in particolare EAA, possono diventare in questo senso una proposta vantaggiosa, da attuare nei contesti scolastici, per migliorare il clima della classe e l'inclusione scolastica di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro difficoltà o diversità (Comartin, 2018).

#### *4.3.1 Gli Interventi Assistiti con gli Animali migliorano il clima della classe*

La letteratura scientifica ci propone alcune ricerche a sostegno di queste ipotesi, in particolare è opportuno riportare le riflessioni della Friesen (2010). La studiosa spiega come la presenza di un'animale in classe sia capace di creare un'atmosfera più positiva, migliorando le interazioni sociali tra i bambini e le loro insegnanti. Il clima diventa così più rilassato, si assistono a minori manifestazioni di atteggiamenti aggressivi e violenti, più collaborazione e rispetto tra i pari, creando

quindi un'ambiente piacevole e sereno sia per gli alunni che per gli insegnanti. In questo senso interessante è anche il pensiero di Beck (2015) presentato nel suo articolo *The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting*. L'autrice vuole sottolineare come la presenza di un cane in classe possa ridurre i comportamenti negativi negli alunni. Questo è possibile perché la possibilità di accarezzare e stare vicino all'animale funge da rinforzo positivo ogni volta che i bambini compiono un comportamento inadeguato, inoltre la presenza del cane e la possibilità di interagire con lui, diviene uno stimolo positivo in grado di infondere sentimenti di felicità, allegria, rilassatezza, capaci di migliorare il benessere emotivo nei bambini, alleviando così eventuali sentimenti di ansia, paura e preoccupazione. La relazione che il bambino instaura con l'animale è in grado inoltre di facilitare l'apertura del bambino verso gli altri compagni, migliorare l'apertura al dialogo, alla comunicazione, permettendo così, anche agli insegnanti e ai compagni di un bambino in difficoltà, di capire cosa lo fa stare male e intervenire in caso dovessero subentrare delle problematiche (Beck, 2015).

La presenza dell'animale diventa anche un punto di riferimento per i bambini, in particolare in quelli che presentano delle difficoltà, una base sicura su cui trovare conforto e sostegno, su cui potersi fidare (Kropp, 2017).

La relazione che i bambini instaurano con un animale migliora sicuramente anche le loro interazioni sociali, in particolare Esteves e Stokes (2008) descrivono uno studio da loro condotto con degli alunni con disabilità dello sviluppo di età compresa tra i 5 e i 9 anni e i loro insegnanti. Dallo studio è emerso che la presenza del cane aveva portato a una maggiore iniziativa a intraprendere relazioni sociali da parte dei bambini, sia verso le proprie insegnanti che verso i propri compagni di classe. Si è osservato inoltre una maggiore frequenza di interazioni positive e una riduzione di atteggiamenti negativi non solo nei bambini con disabilità, oggetto dello studio sperimentale, ma anche nei compagni di classe, a dimostrazione che l'interazione con gli animali è efficace e significativa non solo per alcuni bambini, ma in generale per tutti (Esteves e Stokes, 2008).

A questo proposito si è espresso anche Kirnan e altri studiosi (Kirnan et al., 2020) sottolineando come i benefici che gli IAA abbiamo effetti benefici in tutti i membri di una classe e non solo negli alunni con bisogni educativi speciali.

Il loro studio consisteva nel registrare i miglioramenti avvenuti sia a livello didattico che comportamentale, in delle classi di una scuola primaria americana, dopo aver partecipato a un programma di lettura assistita con gli animali. Per registrare i comportamenti osservati sono state utilizzate delle *check-list* e, durante l'intero anno scolastico, si sono eseguite delle interviste alle

insegnanti per valutare le loro opinioni in merito ai comportamenti dei loro alunni. I dati raccolti hanno mostrato che la realizzazione di tale progetto aveva avuto degli effetti positivi, portando a un clima più sereno e tranquillo all'interno della classe con la conseguente riduzione di comportamenti antisociali da parte di tutti gli alunni delle classi coinvolte (Kirnan et al., 2020).

#### 4.3.2 *Gli Interventi Assistiti con gli Animali migliorano l'inclusione scolastica*

Analizzando la letteratura scientifica emerge che, la presenza di animali in classe, può essere un'ottima risorsa per favorire l'inclusione scolastica. A tal proposito è opportuno citare la ricerca condotta da Hall, Gee e Mills (2016), come nello studio descritto precedentemente, anche questi autori sostenevano le potenzialità inclusive della realizzazione di progetti di lettura assistita con gli animali. In particolare è stato osservato che, a seguito della realizzazione di questi programmi, anche in caso di difficoltà di apprendimento, miglioravano le prestazioni scolastiche relative al compito richiesto. Inoltre si sono osservati miglioramenti nel comportamento, nell'attenzione e concentrazione, ma anche nello stato emotivo, tutti aspetti che hanno contribuito a migliorare l'inclusione e l'armonia nel gruppo classe considerato.

Abat-Roy (2021) ha condotto una *review* sulla letteratura presente riguardo l'efficacia della realizzazione di progetti di Educazione assistita con i cani nei contesti scolastici. La sua analisi parte dal presupposto che le scuole nordamericane devono considerare ciascun alunno come un individuo unico, con particolari bisogni, interessi, punti di forza, che devono essere presi attentamente in considerazione andando a personalizzare, quanto più possibile, le strategie di insegnamento in base alle caratteristiche degli alunni presenti nel gruppo classe. In particolare, per rispondere alle esigenze degli studenti con disabilità può essere utile adottare delle strategie innovative, come l'introduzione degli animali negli ambienti educativi e scolastici. Nel suo articolo, *Service Animals and Pet Therapy in Schools: Synthesizing a Review of the Literature* (2021), l'autrice si chiede quali effetti relativi alla presenza dei cani nelle scuole sono stati documentati dalla ricerca scientifica nel settore.

Tra gli effetti registrati, l'autrice sottolinea che la presenza dei cani in classe aveva migliorato la relazione tra i bambini con disabilità, i propri compagni e le insegnanti (Abat-Roy, 2021). È emerso inoltre che, in presenza dell'animale, le interazioni tra i pari erano più adeguate, i bambini interagivano tra di loro con maggiore rispetto ed empatia, riducendo notevolmente i comportamenti aggressivi e violenti, creando così relazioni stabili e significative per un lungo periodo. Diversi educatori hanno notato inoltre, in presenza dell'animale, un notevole miglioramento nei

comportamenti di tolleranza e accettazione e una conseguente riduzione degli episodi di esclusione (Becker et al., 2017; Kirnan et al., 2018).

Alla luce di questi risultati, ricavati dall'analisi delle ricerche in materia, sembrerebbe che la realizzazione di interventi di EAA a scuola potrebbe contribuire a promuovere e sostenere le pratiche inclusive sia a livello sociale, ma soprattutto nei contesti scolastici (Abat-Roy, 2021).

Nonostante tali effetti positivi è opportuno evidenziare alcuni limiti relativi all'attuazione di queste attività nei contesti scolastici. Alcuni studenti non possono infatti beneficiare di un programma di EAA a causa di condizioni fisiche come allergie o asma derivanti dal contatto con il pelo dell'animale o causa di fobie e ansia che gli impediscono di avvicinarsi a questo. In tali casi è possibile adottare alcune accortezze, come attenzioni igieniche relative alla pulizia e alla tolettatura del cane e, per tranquillizzare i bambini qualora avessero paura, insegnarli, prima dell'inizio delle attività, come interagire con l'animale in modo tale che questi sappiano come approcciarsi in modo corretto, prevedendo così possibili comportamenti inadeguati (Friesen, 2010). Talvolta anche le convinzioni sociali, culturali e religiose impediscono ai bambini di avvicinarsi all'animale (Walter Esteves & Stokes, 2008).

Per garantire una buona riuscita di questi interventi è quindi fondamentale far lavorare in sinergia tutte le persone coinvolte nella vita del bambino con disabilità, creando una collaborazione tra la famiglia, gli psicologi e pedagogisti che hanno in cura il bambino, il personale scolastico e l'équipe che progetta e realizza l'intervento (Abat-Roy, 2021).

## CAPITOLO V: UNA SCUOLA INCLUSIVA: PROGETTO DI EDUCAZIONE ASSISTITA CON GLI ANIMALI “UNITI DA UNA ZAMPA”

---

Il presente capitolo ha lo scopo di analizzare i risultati raccolti durante la realizzazione di un progetto di EAA, chiamato “Uniti da una zampa”, progettato dal team dell’associazione Cave Canem Onlus per una classe seconda di una scuola primaria del territorio Veneto. Lo scopo del suddetto progetto è quello di verificare se e come, la presenza settimanale di un cane nel contesto scolastico e per un periodo limitato di tempo, dal mese di Marzo a Maggio 2023, è capace di migliorare il clima della classe, procurando negli alunni dei cambiamenti a livello socio-emotivo, visibili attraverso la rilevazione di migliori atteggiamenti di tolleranza e accoglienza nei confronti dell’altro, non percepito più come diverso, ma parte del gruppo. Tali cambiamenti sono fondamentali per poter favorire l’inclusione di tutti i membri del gruppo classe, in particolare degli alunni con disabilità.

### 5.1 L’associazione Cave Canem Onlus

L’Associazione Cave Canem nasce a Limena in provincia di Padova nel 2002. Si tratta di un’associazione che si occupa di IAA attraverso la realizzazione di progetti pedagogico-educativi rivolti a persone con disabilità, difficoltà socio-emotive e relazionali. Il team multidisciplinare è composto da responsabili di progetto, coadiutori, veterinari, psicologi, pedagogisti ed educatori e della presenza di un team di amici a quattro zampe, in particolare formato da cani e conigli. Questi, seguendo le indicazioni proposte dalle Linee Guida Nazionali, realizzano degli interventi di EAA all’interno di asili nido, scuole dell’infanzia, primarie e secondarie e case di riposo con l’obiettivo di promuovere l’inclusione sociale e sviluppare competenze e abilità che garantiscano a tutti i soggetti coinvolti, di qualsiasi età essi siano, una migliore qualità di vita. Il team di operatori si serve in particolare di un gruppo di cani d’assistenza<sup>30</sup>, di diverse dimensioni e razze, che vengono scelti a seconda dei soggetti a cui è rivolto il progetto e del contesto di realizzazione. Tra le razze canine presenti nell’associazione vi è: un Cocker Spaniel di nome Ciotola, due cagnoline di Bracco Ungherese, due Labrador Retriever e un Golden Retriever. Servendosi del prezioso aiuto e presenza di questi animali, il team multiprofessionale progetta delle attività di *pet relationship* volte a costruire

---

<sup>30</sup> Un cane d’assistenza è un cane addestrato per aiutare o assistere un individuo con una particolare disabilità. I cani d’assistenza si dividono in due categorie: cane guida e cani che lavorano nelle strutture. I cani guida sono cani addestrati individualmente per eseguire compiti o lavorare per le persone con disabilità. Cani di questo tipo sono quelli che aiutano le persone ceche, sorde, con difficoltà motorie o disturbi psichiatrici. I cani che lavorano nelle strutture vengono principalmente utilizzati nei centri educativi, nelle scuole, negli asili e vengono utilizzati per facilitare l’interazione degli studenti con disabilità nel loro gruppo classe e nell’intero sistema scolastico.

delle profonde relazioni tra soggetto e animale andando a lavorare sullo sviluppo motorio, emotivo e relazionale.

La capacità degli animali, di non giudicare, di non guardare alle differenze individuali e di aprirsi a chi si ha davanti senza pregiudizi, diventa l'elemento essenziale per favorire l'inclusione sia sociale, che nello specifico scolastica. La relazione che i bambini instaurano con gli animali, durante le sedute di EAA, e l'osservazione dei loro comportamenti, fa sì che questi imparino ad avvicinarsi all'altro in modo diverso, più autentico, rispettando le caratteristiche peculiari di ciascun individuo, individuando le somiglianze e le differenze che li caratterizzano senza considerare quest'ultime come un difetto, ma piuttosto come una risorsa, un qualcosa che gli rende speciali e diversi l'uno dall'altro.

Ecco quindi che, grazie alla presenza dell'animale, i bambini imparano ad avvicinarsi al mondo e agli altri in modo diverso. Le attività di cura e accudimento che possono svolgersi durante le sedute responsabilizzano inoltre i bambini verso il rispetto e la tutela della natura e di tutti gli esseri viventi. Il fatto di comprendere che l'animale ha bisogno costantemente del loro aiuto, permette di sviluppare un miglior senso di autoefficacia, favorendo così l'aumento dell'autostima. Questi aspetti sono molto importanti in particolare modo per i bambini con disabilità i quali, a causa delle difficoltà che comporta la patologia, devono costantemente confrontarsi con esperienze di insuccesso che compromettono la percezione che hanno di sé stessi, la loro autostima e la partecipazione sociale. Le attività con gli animali sono invece pensate per poter permettere a tutti di svolgere un compito importante, la cui riuscita, che spesso necessita della collaborazione da parte di tutti, aiuta a renderli consapevoli delle loro capacità e potenzialità.

## **5.2 Educazione Assistita con gli Animali: il progetto “Uniti da una zampa”**

Il progetto “Uniti da una zampa”, che verrà riportato nella sezione “Allegati” del presente elaborato, è stato pensato per realizzare un intervento di EAA in una classe seconda di una scuola primaria del territorio padovano, in cui è presente un alunno con disabilità. Tale progetto è stato costruito seguendo la scheda progettuale per la realizzazione degli IAA redatta dall'Istituto Zooprofilattico delle Venezie. Il modello proposto, essendo pensato anche per gli interventi di TAA, è stato modificato in alcune sue parti, andando ad eliminare quelle sezioni di stampo più terapeutico o legate alle diagnosi del soggetto a cui il progetto è rivolto, strutturandolo invece secondo uno schema di tipo pedagogico ed educativo e quindi più indicato per un intervento di EAA.

### 5.2.1 Metodologia

Il progetto, realizzato a partire dalla prima settimana di Marzo 2023 fino al 23 Maggio 2023, è articolato in dieci sedute, dalla durata di un'ora e a cadenza settimanale.

Il progetto prevede che la prima seduta avvenga in classe coinvolgendo tutti gli alunni. Le sedute successive si realizzano nella palestra o nel giardino della scuola e prevedono una prima parte di seduta individuale, in cui partecipa solo il bambino, e una seconda di gruppo in cui, oltre al bambino con disabilità viene coinvolto anche un piccolo gruppo di compagni di classe, composto da un paio di alunni (2-3), di sesso differente, scelti o dal bambino o dalle insegnanti. Fa d'eccezione l'ultima seduta in cui la seconda parte dell'incontro di gruppo prevede il coinvolgimento dell'intera classe e non solo del gruppo ristretto di alcuni compagni. Durante le sedute individuali il bambino partecipa, insieme al team multidisciplinare e al cane alle attività di APR successivamente, nella seconda parte delle sedute, il bambino, insieme a un piccolo gruppo di compagni, ripete le attività svolte nella fase iniziale.

Il progetto è suddiviso in due periodi, ciascuno composto da cinque sedute. Le prime cinque sono condotte da un'équipe multiprofessionale composta da una pedagoga, la quale ricopre il ruolo di responsabile di progetto e coadiutrice del cane e da uno psicologo, il quale ricopre il ruolo di collaboratore e aiuta la responsabile a gestire il cane durante le attività. Nel secondo periodo, a partire dalla sesta seduta, cambia la figura del responsabile di progetto, la quale viene assegnata ad uno psicoterapeuta esperto in IAA, sempre accompagnato dalla presenza del collaboratore.

Anche l'animale cambia dalla prima alla seconda parte del progetto, le prime cinque sedute sono infatti effettuate servendosi della presenza di Ciotola, una cagnolina Cocker Spaniel di 6 anni, un cane di dimensioni medio piccole, a pelo lungo e con le orecchie molto grandi e lunghe e coda poco pronunciata. Ciotola è un cane molto docile e tranquillo, adora le coccole ed è abituata a condurre incontri di EAA anche con bambini molto piccoli. Non ama molto eseguire i percorsi di *agility*, ma preferisce giocare con la pallina o essere spazzolata. Il suo punto di forza è la rapidità con cui riesce a risolvere i giochi di attivazione mentale. Nella seconda parte del progetto, a partire dal sesto incontro, le sedute sono condotte insieme a Kaja, una cagnolina di Bracco Ungherese di 8 anni, un cane di dimensioni medio alte, dal pelo molto corto e liscio, coda lunga e sempre in movimento. Kaja è un cane molto dinamico, agile, ama correre ed è meno paziente di Ciotola. È bravissima nell'eseguire i percorsi di *agility* e giocare a "nascondino".





Figura 5.1: Ciotola



Figura 5.2: Kaja

La scelta di suddividere il progetto in due periodi e l'introduzione delle variabili relative al cambiamento del responsabile del progetto e del cane coinvolto nelle sedute, è stata effettuata al fine di osservare l'insorgere di potenziali cambiamenti a livello comportamentale e a livello emotivo nei soggetti coinvolti. Il modo di interagire e di rapportarsi ai soggetti sia del responsabile del progetto che di ciascun cane, per quanto eseguito con rigore metodologico, è comunque differente e in grado di produrre effetti diversi nei soggetti coinvolti.

### 5.2.2 *Obiettivi generali e specifici*

Il progetto "Uniti da una zampa" è un progetto educativo pedagogico la cui finalità è quella di utilizzare la referenza animale, in particolare del cane, per favorire l'inclusione scolastica all'intero di un gruppo classe in cui è presente un bambino con disabilità. Lo scopo è quello di promuovere il benessere di tutti gli alunni coinvolti, lavorando sulla gestione delle emozioni e degli stati d'animo per poter stabilire dei solidi e adeguati rapporti sociali tra tutti i membri del gruppo classe e con le insegnanti. Aspetti che hanno una forte influenza sull'efficacia del percorso didattico e formativo.

Gli *obiettivi generali* che si pone il suddetto progetto sono infatti quelli di:

- migliorare il rapporto con i pari e con le figure adulte di riferimento
- favorire l'inclusione scolastica e l'integrazione di tutti nel gruppo classe
- insegnare ai bambini come interagire con gli animali, accettando e rispettando le differenze che li caratterizzano e la natura in cui vivono.

Oltre a questi macro obiettivi, il seguente progetto di EAA si prefigge degli *obiettivi specifici*:

- sviluppare e rafforzare comportamenti positivi, accrescendo le *life skills* necessarie per mettersi in relazione con gli altri
- imparare a gestire le emozioni

- risolvere in modo responsabile le situazioni di conflitto, cooperando con i compagni e aiutando chi è in difficoltà
- migliorare la capacità di rispettare le regole attraverso l'osservazione di modelli di comportamento funzionali ed efficaci, come quelli messi in atto dagli animali.

È possibile utilizzare la referenza animale anche per raggiungere degli *obiettivi di tipo didattico* come:

- sviluppare il pensiero critico e creativo
- sviluppare la capacità di *problem solving*
- migliorare i livelli di attenzione e concentrazione
- ampliare il lessico e le conoscenze personali
- migliorare la coordinazione e il controllo motorio.

Per raggiungere questi obiettivi sono state progettate delle attività di APR, che consentono a ciascun alunno di relazionarsi con l'animale e sentirsi capace nel riuscire ad eseguire i compiti proposti in modo corretto. Le attività inoltre sono pensate per favorire la collaborazione e la cooperazione tra i membri del gruppo classe, dando la possibilità a tutti di apportare un contributo per una buona riuscita del compito richiesto.

### 5.2.3 Le attività

In ogni seduta il team multidisciplinare, insieme al cane, realizza, prima solo insieme al bambino con disabilità e poi con il bambino e un piccolo gruppo di compagni, delle attività APR di vario tipo. La prima seduta, in cui è coinvolto tutto il gruppo classe, è di tipo conoscitivo, le attività sono di tipo referenziale e gli operatori insegnano ai bambini le regole su come approcciarsi all'animale, quali attività verranno svolte e presenta il cane che parteciperà alle sedute. Negli incontri successivi gli operatori, accertandosi ogni volta che tali regole siano state interiorizzate, svolgono attività di contatto fisico in cui i bambini hanno la possibilità di toccare, accarezzare il cane ed eseguire compiti di accudimento che consistono nello spazzolare, pulire e occuparsi dei principali bisogni fisiologici del cane, come dargli da bere e da mangiare. Insegnano inoltre ai bambini le modalità di condotta al guinzaglio e organizzano giochi di riporto e ricerca della pallina, giochi di attivazione mentale, come il tappetino olfattivo o la scatola olfattiva, percorsi di *agility* e i corretti movimenti per dare il premietto ogni volta che il cane risponde correttamente a un comando.



Figura 5.3: tappetino olfattivo

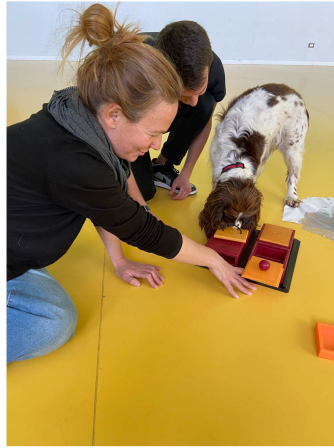


Figura 5.4: scatola olfattiva



Figura 5.5: condotta al guinzaglio

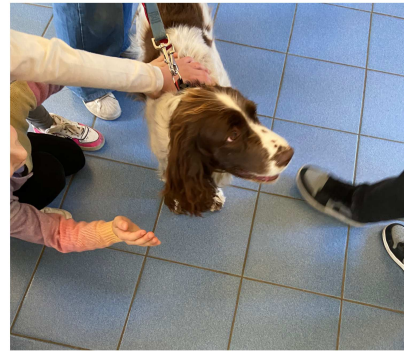


Figura 5.6: attività di accudimento



Figura 5.7: impartire comandi, come “dare la zampa”

Al termine delle sedute le insegnanti, insieme ai bambini, discutono riguardo le attività svolte, esprimono le loro opinioni, sensazioni ed emozioni nel poter stare insieme al cane. Le riflessioni emerse vengono poi riportate in un cartellone o attraverso dei disegni.

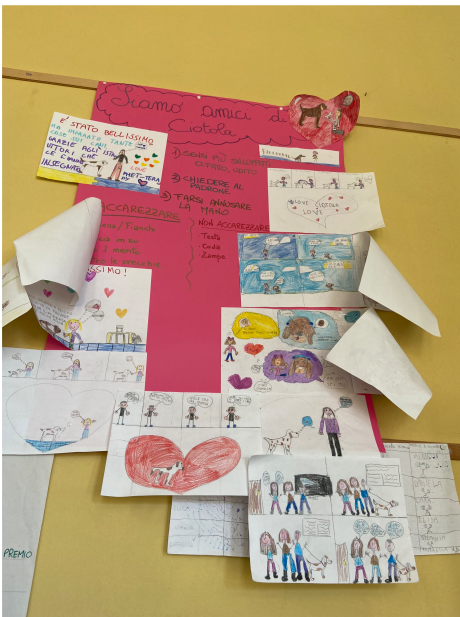


Figura 5.8: le regole di approccio al cane e illustrazioni del primo incontro con gli operatori

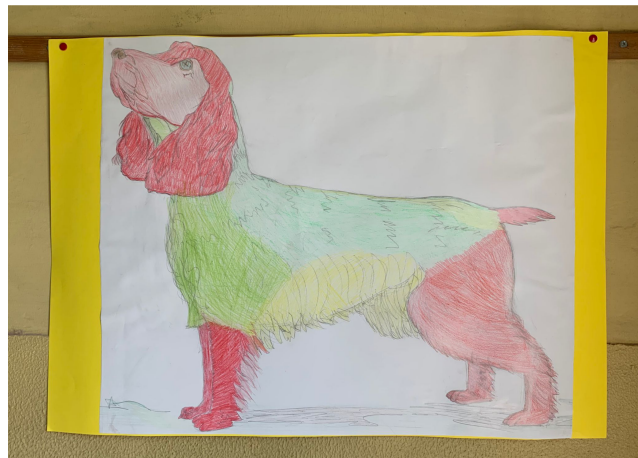


Figura 5.9: le zone in cui è possibile (zone verdi) e vietato (zone rosse) toccare il cane

L'ultimo incontro, effettuato prima individualmente e poi in gruppo, con il coinvolgimento di tutta la classe, prevede di riepilogare le attività svolte nelle sedute precedenti e ripetere le regole di approccio al cane insegnate dagli operatori. La seduta inoltre prevede un momento conclusivo di gruppo in cui si saluta il cane e si realizza un cartellone riepilogativo tutti insieme. Nello specifico ogni bambino racconta un momento speciale vissuto durante gli incontri, cosa gli è piaciuto di più e con quale dei due cani, Ciotola o Kaja, ha preferito lavorare. Ognuno imprime nel cartellone l'impronta della sua mano e scrive il suo nome. Anche i due cani partecipano all'attività imprimendo la loro impronta affianco a quella dei bambini.



Figura 5.10: attività conclusiva

### 5.3 Il disegno di ricerca

Lo studio di ricerca si è focalizzato sull'osservazione e registrazione dei processi d'interazione degli attori sperimentali, con lo scopo di rilevare se e come, la realizzazione del progetto "Uniti da una zampa" ha prodotto degli effetti positivi nei processi di inclusione scolastica, migliorando i rapporti socio-relazionali degli alunni in generale e, soprattutto, nei confronti del bambino con disabilità. Riuscendo così a verificare l'ipotesi secondo cui gli IAA possono arricchire l'offerta formativa permettendo che "la didattica speciale e didattica generale dialoghino e si influenzino reciprocamente in maniera positiva" (Canevaro, 2007, p.156), contribuendo alla realizzazione di processi di integrazione e inclusione di un bambino con disabilità nei diversi contesti scolastici.

#### 5.3.1 Contesto di ricerca e soggetti coinvolti

Lo studio di ricerca è stato svolto presso l'Istituto Comprensivo Statale di Vigodarzere in provincia di Padova, nella Scuola primaria "Pio X" di Tavo di Vigodarzere. L'ambiente scolastico è ben strutturato, ci sono diversi spazi verdi dove poter far giocare i bambini all'aperto, un piccolo orto didattico e una grande palestra attrezzata. Le aule si distribuiscono su due piani, raggiungibili l'uno con l'altro oltre che da scale, anche da barriere architettoniche che permettono a tutti di muoversi in modo sicuro nell'ambiente. Gli spazi sono decorati con rappresentazioni delle attività realizzate

durante l'anno e non mancano indicazioni e riferimenti scritti in lingua inglese, a dimostrazione di una scuola che utilizza il metodo di apprendimento CLIL<sup>31</sup>.

Medeghini, Fornasa, Maviglia e Onger (2009) sostengono infatti che, per contribuire al successo educativo di un'organizzazione scolastica, è importante porre attenzione ad alcuni fattori come le relazioni tra i membri del personale scolastico e degli alunni e le caratteristiche fisiche dell'ambiente, composto da strumenti, giochi, attrezzature che siano usufruibili da tutti indipendentemente dalle difficoltà individuali.

Lo studio di ricerca è stato condotto in una classe seconda dell'istituto, il dirigente scolastico e il corpo docenti hanno contattato l'associazione Cave Canem per poter partecipare a un progetto di EAA, al fine di lavorare sull'inclusione scolastica nella classe coinvolta.

Il gruppo classe è composto da 16 alunni, 6 maschi e 10 femmine, di età compresa tra i 7 e 8 anni, tutti italofoeni. Si tratta di una classe molto vivace e dinamica, anche se non mancano difficoltà a livello relazionale. I bambini, a causa della pandemia Covid-19, hanno frequentato in modo incostante la scuola dell'infanzia, dovendo vivere i rapporti con i pari seguendo le norme di distanziamento sanitario. Questo ha sicuramente avuto delle conseguenze nelle loro capacità socio-relazionali ed emotive. Per questa ragione le insegnanti di classe hanno cercato di lavorare sulle relazioni interpersonali e sulla gestione delle emozioni, pensando a delle attività mirate che potessero colmare i deficit in queste aree dello sviluppo.

Tra le attività proposte vi è quella da loro definita “gli angeli custodi”. Tale attività prevede che ogni settimana, ad ogni bambino della classe, venga assegnato, in maniera casuale, un compagno di cui sarà il suo “angelo custode”, ovvero un amico speciale capace di aiutare il compagno se è in difficoltà. Tale attività responsabilizza i bambini ed insegna loro l'importanza della solidarietà e dell'aiuto reciproco, nonché migliora le relazioni tra i compagni, facendo nascere nuove amicizie.

Tra le problematiche che la pandemia ha portato con sé, vi è anche la mancanza di contatto fisico, i bambini, cresciuti in questo periodo storico, non hanno potuto sperimentare l'importanza di toccare e sentire l'altro, di abbracciarsi, di darsi la mano. Per ovviare a queste mancanze le insegnanti hanno pensato di alternare, durante la classica lezione frontale, dei momenti di “relax e coccole”. Vengono riprodotte delle melodie calmanti e rilassanti e i bambini hanno la possibilità di abbracciarsi, coccolarsi, sfogarsi l'uno con l'altro.

---

<sup>31</sup> Il termine CLIL è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti in lingua straniera, favorendo in questo modo l'acquisizione di contenuti disciplinari e l'apprendimento della lingua straniera.

Nella classe è presente un solo alunno con certificazione, soggetto principale del mio studio di ricerca. Dall'analisi del Profilo di Funzionamento, emerge che l'alunno è affetto da disturbo comportamentale, in particolare da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).

L'alunno non presenta deficit a livello fisiologico e nemmeno particolari difficoltà a livello cognitivo, infatti segue per lo più il programma previsto per la sua classe d'appartenenza. Il bambino manifesta però atteggiamenti aggressivi e provocatori verso i compagni e le insegnanti, fatica a mantenere l'attenzione su un compito per un tempo prolungato e spesso questo gli impedisce di seguire e partecipare attivamente alle lezioni, trovando qualsiasi pretesto per disturbare i compagni e interrompere le attività.

L'aspetto più problematico riguarda la difficoltà di gestire le proprie emozioni, in particolare la rabbia e la frustrazione. Questo fa sì che il bambino non riesca a controllare il proprio corpo, le proprie azioni, mostrandosi aggressivo e violento con i compagni e le insegnanti. Per risolvere queste problematiche, le insegnanti hanno pensato di ricreare in classe, per tutti i bambini, un "angolo della rabbia". L'ambiente è strutturato utilizzando tappeti, cuscini e coperte, peluche, un angolo in cui ai bambini è permesso sfogare le proprie emozioni, eliminando il rischio di far male a qualcuno. Usando questi strumenti alternativi le insegnanti hanno visto che diminuivano le occasioni in cui il bambino con disabilità faceva male ad altri compagni, dandogli un mezzo alternativo in cui poter sfogare la sua rabbia, ridimensionandosi più velocemente.

Le insegnanti di classe sono due e il rapporto che l'alunno ha con queste è piuttosto problematico. Il bambino è provocatorio, spesso non ascolta le loro indicazioni e non tollera qualsiasi regola o rimprovero da parte di queste.

L'alunno in questione vive in un contesto familiare difficile, i genitori sono divorziati e il bambino vive da solo con la mamma, vedendo raramente il papà che abita in un'altra regione. Tra i genitori non vi è comunicazione ed entrambi non accettano di collaborare con le insegnanti e l'Unità di valutazione multidisciplinare dell'ASL di residenza, per poter segnalare le difficoltà del bambino e poterlo aiutare. La certificazione è arrivata infatti solo a fine del primo anno di scuola primaria e il bambino può usufruire di sole cinque ore di sostegno a settimana. Ciò rende difficoltosa la gestione della classe, con conseguenti ripercussioni nel clima relazionale stesso e, in particolare modo, compromette il percorso formativo del bambino non potendo dargli tutti i mezzi necessari per poter accedere al percorso di insegnamento e apprendimento in modo adeguato. La collaborazione tra scuola e famiglia è considerato uno dei principali fattori di integrazione scolastica degli alunni con

disabilità (Medeghini, Fornasa, Maviglia & Onger, 2009) e la mancanza di questo aspetto può infatti ostacolare la piena inclusione del bambino all'interno della propria classe.

Viste le suddette difficoltà, il team delle insegnanti e il dirigente scolastico hanno pensato di arricchire l'offerta formativa proponendo un progetto di EAA in classe, da alternare alla tradizionale didattica curricolare, con il fine di favorire l'inclusione completa del bambino nel gruppo classe, migliorando i comportamenti tra i compagni e la capacità del bambino di relazionarsi in modo corretto e rispettoso sia nei confronti dei pari, sia verso le insegnanti, imparando a gestire i propri momenti di rabbia e aggressività, tipici della sua patologia.

È importante sottolineare che i partecipanti della ricerca sono stati reclutati in maniera informale, a partire da una conoscenza preliminare dell'associazione Cave Canem, del contesto scolastico e da contatti diretti con il personale della scuola, dirigente e insegnanti. In seguito è stata fatta firmare alle insegnanti una normativa sulla privacy in cui si dichiarava che i dati raccolti sarebbero stati trattati in forma anonima e analizzati solo in forma aggregata per fini statistici.

### *5.2.2 Obiettivo e domande di ricerca*

La ricerca nasce dal desiderio di voler approfondire e dimostrare l'efficacia della pratica di introdurre degli animali a scuola, attraverso la realizzazione di progetti di EAA, per favorire l'inclusione scolastica e promuovere il benessere di tutti gli alunni coinvolti, permettendo la costruzione di rapporti stabili e corretti tra tutti i membri di un gruppo classe.

È pertanto importante comprendere che, affinché la scuola possa davvero essere inclusiva, non si può porre attenzione solo alla dimensione cognitiva e quindi ai processi di insegnamento-apprendimento legati ai programmi curricolari, ma bisogna anche focalizzarsi sugli aspetti emotivi e relazionali che riguardano gli alunni. Spesso, a causa di scorrette interazioni nel gruppo dei pari, possono subentrare delle problematiche che vanno a pregiudicare una buona riuscita del processo di apprendimento, ma anche il processo di crescita e formazione di ciascun alunno. È necessario pertanto che ciascun contesto scolastico si impegni a lavorare in questo senso, insegnando ai propri allievi l'accoglienza, l'accettazione di tutti, indipendentemente dalle differenze o difficoltà che ci caratterizzano, riuscendo a stare bene, collaborare e cooperare, diventando un arricchimento e una risorsa l'uno per l'altro. In questo contesto di grande utilità possono essere gli IAA. La relazione che i bambini creano con gli animali, in particolare con i cani, assume un forte valore formativo, trasmettendo ai bambini l'importanza del rispetto verso l'altro e la natura che ci circonda.



Al fronte di queste ipotesi, l'obiettivo generale che si pone la seguente ricerca è quello di verificare se le tecniche pedagogico-zooantropologiche adottate durante gli interventi di EAA siano effettivamente capaci di favorire l'inclusione a scuola, migliorare il clima e le dinamiche tra i membri di un gruppo classe, producendo risultati positivi nel processo formativo.

In particolare il presente studio cerca di dare una risposta a delle specifiche domande di ricerca quali:

- Come possono gli interventi di Educazione Assistita con gli Animali (EAA) promuovere l'inclusività a scuola?
- In quale modo i relativi metodi d'intervento possono rilevarsi più efficaci per raggiungere questo obiettivo?

Porsi queste domande permette di riflettere e compiere un'autoanalisi sull'organizzazione scolastica al fine di verificare "se e in che misura la scuola risponda effettivamente a criteri di inclusività nei confronti di tutti gli allievi, e in modo particolare nei riguardi di coloro che presentano bisogni educativi speciali" (Medeghini, Fornasa, Maviglia & Onger, 2009, p.21).

### *5.3.3 Quadro metodologico*

La ricerca in questione è stata condotta attraverso una metodologia mista, quali-quantitativa.

La ricerca qualitativa ha come obiettivo quello di comprendere la realtà educativa indagata, approfondendone le specificità che la caratterizzano, seguendo un approccio di tipo olistico che va a studiare gli esseri umani, nella loro complessità, all'interno del loro contesto naturale e nelle interazioni che scambiano con gli altri (Coggi, Ricchiardi, 2010). Si tratta quindi di uno studio in profondità incentrato sulle relazioni e interazioni che riguardano un gruppo ristretto di soggetti o un caso singolo, in cui si pone attenzione alla comprensione del contesto sociale e alle caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti, le cui variabili possono modificare gli esiti della ricerca.

Tale ricerca qualitativa riguarda in particolare modo, uno studio di caso, ovvero uno studio approfondito su caso specifico, rappresentato da una singola persona, un piccolo gruppo, una classe, un ambiente educativo o un evento (Trincherò, 2004). Esso si realizza in un periodo di tempo definito, sia breve che più lungo, quest'ultimo riguarda i casi di studio longitudinali, in cui l'osservazione e la rilevazione dei dati avviene su un singolo soggetto e per un periodo di tempo prolungato. Negli studi di caso trasversali invece i dati si rilevano su più soggetti e in un periodo sperimentale più breve.

Secondo Yin (2003) lo studio di caso è un tipo di ricerca complesso da eseguire in quanto mancano le procedure standard che ne consentono la realizzazione, nonostante questo è molto utile allo sperimentatore perché permette di mantenere invariati gli aspetti significativi che caratterizzano i contesti sociali su cui si fa la ricerca. È proprio per queste ragioni che gli studi di caso vengono utilizzati nella ricerca in ambito sociale, in particolare in ambito psicologico, sociologico e pedagogico.

Nello specifico, la presente ricerca è uno studio di caso di ricerca-azione, in cui l'analisi del soggetto, del gruppo o dell'evento è finalizzata a valutare la possibilità di introdurre un cambiamento, un miglioramento rispetto la situazione di partenza, attraverso l'introduzione di un intervento (Coggi, Ricchiardi, 2010). Lo studio riguarda infatti l'analisi dei comportamenti degli alunni di una classe in cui è presente un bambino con disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, in cui si vogliono risolvere le difficoltà presenti nelle dinamiche relazionali tra i compagni e il bambino, attraverso la realizzazione di interventi di EAA.

Lo studio di caso si articola in cinque momenti fondamentali che prevedono:

1. La definizione dello scopo della ricerca: verificare se e come gli interventi di EAA effettuati in classe possono favorire l'inclusione scolastica e migliorare il clima relazionale tra gli alunni
2. La definizione del caso, dell'oggetto di studio: una classe seconda di una scuola primaria del territorio padovano in cui è presente un bambino con ADHD
3. Scelta degli strumenti: gli strumenti scelti saranno di tipo qualitativo (interviste semi-strutturate e diario di bordo) e quantitativo (osservazione sistematica con strumenti di categorizzazione e codifica attraverso la compilazione di griglie di osservazione)
4. Codifica e interpretazione dei dati
5. Stesura del resoconto e interpretazione dei risultati della ricerca

Il presupposto metodologico della seguente ricerca riguarda l'osservazione del caso di studio preso in considerazione. Osservare in questo senso significa guardare in modo selettivo, seguendo le ipotesi di partenza, con il fine di rilevare informazioni in modo valido e costante (Coggi, Ricchiardi, 2010). Ogni ricerca può avvalersi di diverse forme di osservazione, le quali variano a seconda del grado di partecipazione dell'osservatore, dell'ambiente in cui si osserva e al grado di strutturazione degli strumenti scelti. A partire da questi criteri l'osservazione adottata nel seguente studio di ricerca è un'osservazione indipendente, narrativa e strutturata, messa in atto in una condizione di controllo.

Si tratta di un'osservazione indipendente in quanto il ricercatore è introdotto, in prima persona, nel contesto da analizzare, egli osserva quindi direttamente il caso senza la mediazione di mezzi alternativi, come documenti di archivio, immagini, ma provvede a raccogliere direttamente i dati mantenendo però le distanze dell'oggetto osservato. Si osserva quindi senza modificare, con la propria presenza, la situazione. Lo studio inoltre avviene in una condizione di controllo in quanto si controlla la situazione da osservare, senza però manipolare personalmente le variabili in gioco.

La ricerca in questione, in quanto studio di caso, si serve inoltre di strumenti di osservazione narrativa che consistono nella stesura di report, diari, resoconti particolareggiati di ciò che si ritiene importante sottolineare in base agli scopi della ricerca. Una descrizione soggettiva permette infatti di riportare, in modo più fedele, la verità dei fatti e descrivere la complessità del contesto in cui si opera.

Di importanza cruciale è anche l'osservazione sistematica, strumento di osservazione tipico della ricerca quantitativa, in cui si delimitano e definiscono rigorosamente gli scopi della ricerca, che costruito si andrà ad osservare e quali saranno gli indicatori di riferimento. Si inizia quindi definendo quali comportamenti o costrutti si vogliono osservare, si individuano gli strumenti di rilevazione, che nel presente studio consisteranno in strumenti di categorizzazione e codifica delle interazioni, si definiscono le situazioni o i contesti nei quali raccogliere i dati, i tempi, il tutto utilizzando tecniche di codifica e interpretazione dei dati in maniera univoca.

L'utilizzo di strumenti di questo tipo, conferisce al presente studio di ricerca uno stile metodologico non solo qualitativo, ma anche quantitativo.

#### *5.3.4 Strumenti di raccolta dati*

Il seguente studio si pone l'obiettivo di osservare e registrare i comportamenti dei soggetti sperimentali coinvolti quali:

- Bambino con certificazione di ADHD
- Gruppo classe
- Responsabile di progetto
- Cane
- Collaboratore
- Insegnante di sostegno

Con lo scopo di individuare dei cambiamenti nei processi d'interazione tra il gruppo di pari e il bambino con disabilità, verso delle modalità interattive di tipo di inclusivo e tollerante della

differenza. La presenza dell'insegnante di sostegno permette inoltre di verificare se, la referenza animale, è capace di migliorare la relazione insegnante-allievo, migliorando la capacità di comprendere i bisogni e gli stati d'animo del bambino, rendendo più semplici i processi di inclusione nella classe, producendo così risultati migliori anche nei processi di apprendimento.

Attraverso l'utilizzo di strumenti ad alta e bassa strutturazione, tipici della ricerca quali-quantitativa, si è in particolare cercato di registrare i comportamenti e le interazioni che i soggetti coinvolti si scambiano durante la seduta, in quattro differenti aree relazionali, riuscendo così a sottolineare anche le espressioni emotive e gli stati d'animo degli alunni coinvolti a seguito dell'incontro e interazione con il team dell'IAA e il cane.

Tra gli strumenti, tipici della ricerca qualitativa, a bassa strutturazione si sono utilizzati:

- Interviste semi-strutturate
- Diario di bordo

#### *Interviste semi-strutturate*

L'intervista è una forma di conversazione in cui l'intervistatore pone una serie di domande predefinite, a un singolo soggetto o ad un gruppo, per conoscere opinioni, atteggiamenti, informazioni ed esperienze (Coggi, Ricchiardi, 2010). L'intervista, a seconda del grado di strutturazione che presenta, può essere: strutturata, semi-strutturata o non strutturata/libera.

Nello studio in questione si utilizza un tipo di intervista semi-strutturata costituita da domande pianificate che vengono somministrate, secondo un ordine non rigido, dal ricercatore, lasciando spazio per eventuali approfondimenti. Tali interviste (vedi Allegati) sono state somministrate alle insegnanti di classe, usando lo stesso schema di domande, sia pre che post intervento, con il fine di ottenere informazioni riguardo la diagnosi del bambino, il livello d'inclusione nella classe, le modalità di partecipazione durante le attività didattiche o nei momenti di gioco libero e riguardo la sua capacità di gestire i cambiamenti e le novità, come l'introduzione di un cane a scuola. È stato inoltre chiesto di descrivere la classe, il clima relazionale tra gli alunni, che rapporto hanno con il bambino con disabilità, se vi sono atteggiamenti di rifiuto ed esclusione o di tolleranza e accoglienza che permettono agli alunni di cooperare e collaborare durante le attività didattiche.

La scelta di somministrare la stessa intervista sia prima che dopo la realizzazione del progetto di EAA, è stata fatta con lo scopo di individuare possibili cambiamenti, miglioramenti nelle dinamiche di gruppo tra alunni e bambino con disabilità, osservati da una figura diversa rispetto al ricercatore, quale appunto le insegnanti, le quali conoscono le caratteristiche di ciascun alunno e, avendo

assistito alle sedute e potendo analizzare i comportamenti degli alunni anche al termine di ogni intervento, possono contribuire nel fornire una visione più approfondita riguardo l'efficacia del progetto e quindi degli esiti della ricerca.

L'utilizzo nella ricerca delle interviste permette, rispetto ad altri strumenti di rilevazione, di raccogliere molte informazioni, riuscendo a captare gli aspetti più specifici di un racconto, di un'esperienza o il reale significato dell'opinione dell'intervistato. L'uso di questo strumento può però condurre ad alcuni rischi, quali la desiderabilità sociale. Il fatto che vi sia l'intervistatore fisicamente presente durante la conversazione, può spingere l'intervistato a dare risposte che siano coerenti con ciò che gli altri ritengono valido e ben accettato. Inoltre, anche se in modo involontario, l'intervistatore può influenzare le risposte attraverso gesti, mimiche facciali, sguardi e pause che possono indurre il soggetto a rispondere in modo diverso rispetto a quello che realmente pensa (Coggi, Ricchiardi, 2010).

#### *Diario di bordo*

Un altro strumento d'indagine molto utile per descrivere l'andamento del progetto, per riportare gli aspetti più salienti dell'andamento delle sedute di EAA e per esprimere le opinioni e i vissuti emotivi dell'osservatore, secondo una visione più soggettiva che oggettiva, è il diario di bordo.

Il diario di bordo è una tecnica di osservazione che prevede di annotare episodi, accadimenti, situazioni che riguardano uno o più soggetti (Coggi, Ricchiardi, 2010). Nel diario vengono riportati gli elementi descrittivi di un'azione, affiancandoli ad elementi interpretativi e metacognitivi che riportano intenzioni, difficoltà percepite, sensazioni, il tutto usando un linguaggio semplice e discorsivo.

Attraverso questo strumento è possibile effettuare uno studio longitudinale di tipo qualitativo, in cui si individuano i cambiamenti e le trasformazioni che riguardano i comportamenti dei soggetti considerati. È inoltre possibile riflettere sul proprio agire, in quanto ricercatore, usando un atteggiamento di auto-osservazione, autovalutazione, interrogandosi sul come e sul perché di ciò che accade in relazione agli obiettivi che ci si è prefissati e a quanto ci si aspetta dagli attori coinvolti nell'esperienza educativa che si sta analizzando. In questo senso il diario di bordo diventa una sorta di "ritiro riflessivo", un "allenamento costante alla pensosità" che consente di riflettere sull'azione sperimentale, sul proprio operato, comprendendo ciò che si sta facendo e, se necessario, riorganizzare il lavoro di ricerca (Gaspari & Vittadello, 2017). Solo auto-valutandosi, è possibile fare ricerca in modo rigoroso e saper far fronte alle situazioni di criticità che caratterizzano gli

interventi educativi, sapendo definire i problemi e individuare gli interventi più adeguati per risolverli.

Il diario diventa uno strumento utile al ricercatore per poter riflettere sulla sua esperienza, su ciò che sta osservando, prendendo coscienza delle emozioni che emergono dall'agire educativo, riuscendo a vedere “con uno sguardo misurato, persino a rileggere in chiave di opportunità, frustrazioni e contraddizioni, che impedirebbero di lavorare serenamente” (Gaspari & Vittadello, 2017, p.68).

Nel presente studio di ricerca è stato realizzato un diario di bordo strutturato rivolto sia all'osservazione del bambino con disabilità, che al gruppo classe. Tenendo conto che il progetto è articolato in due momenti, uno caratterizzato da un intervento di tipo individuale, in cui è presente solo il bambino e il team multidisciplinare degli IAA, insieme al cane, e un secondo momento in cui l'incontro diventa di gruppo, con la presenza di un gruppo ristretto di compagni, il diario viene strutturato in due parti. Nella prima viene descritto lo stato d'animo del bambino, il modo in cui interagisce con l'équipe e con il cane, sia in assenza che in presenza dei compagni. Nella seconda parte si descrive lo stato d'animo del gruppo classe, considerato come soggetto singolo, il modo con cui interagisce con l'équipe e con l'animale. Nel diario, compilato a seguito di ogni seduta, vengono inoltre descritte nel dettaglio le attività realizzate durante la seduta.

Oltre a questi strumenti si è fatto utilizzo di strumenti di categorizzazione e codifica delle interazioni. Secondo Coggi e Ricchiardi (2017) tali strumenti consentono di analizzare le interazioni tra i soggetti, annotando gli scambi verbali e non verbali che intercorrono tra questi, in un intervallo di tempo e in un contesto stabilito. I comportamenti osservati vengono raggruppati in categorie per poi segnare la presenza e la frequenza con cui si presentano.

Nel presente studio, questi strumenti sono stati utilizzati costruendo delle griglie di osservazione che si rifanno al modello di osservazione dell'*Interaction Process Analysis, A Method for the Study of Small Groups* di R.F Bales (1950).

L'analisi dei processi d'interazione è uno schema di codifica progettato nel 1950 da Robert Freed Bales per osservare e analizzare l'interazione dei gruppi.

Osservando un gruppo di soggetti sperimentali interagire tra di loro, in una situazione di controllo, egli è giunto alla formulazione di uno schema di codifica in cui, l'interazione del gruppo viene suddivisa in tanti atti microscopici. Secondo Bales l'atto è tutto quell'insieme di espressioni di codifica che possono essere significative per l'osservatore, come una frase in una espressione verbale, dei comportamenti non verbali, quali gesti, la postura del corpo, le espressioni facciali (Bales, 1970). Ogni atto rilevato è stato classificato secondo dodici categorie, indicando, in una

nota, chi ha compiuto l'atto e il destinatario a cui l'atto è rivolto. Utilizzando questo metodo è stato possibile, al termine dell'osservazione, contare i comportamenti codificati in ciascuna delle categorie e dare così una descrizione complessiva dell'interazione del gruppo.

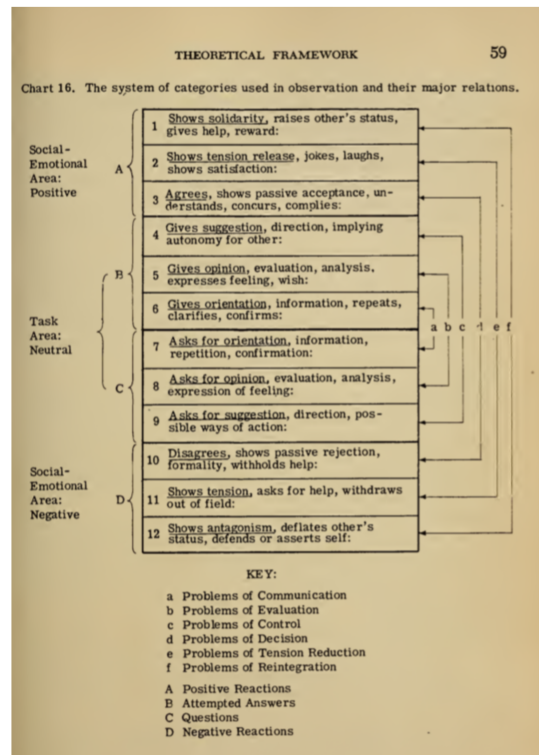


Figura 5.11: sistema di categorie utilizzate nell'osservazione e le loro principali relazioni (Bales, 1950, p.59).

Come illustrato nella figura 5.11, le categorie di codifica nell'analisi dei processi di interazione elaborati da Bales e le loro relazioni principali vengono raggruppate in tre aree:

1. Area socio-emozionale positiva (A) in cui l'individuo del gruppo dimostra solidarietà, elogia gli altri, gli aiuta e mostra stima nei loro confronti. Allenta le tensioni, scherza, si mostra soddisfatto e d'accordo, accetta con facilità, comprendendo, contribuendo ed eseguendo quanto richiesto dagli interlocutori, fornendo talvolta suggerimenti.
2. Area del compito neutra (B-C) in cui l'individuo esprime opinioni, valuta, giudica, esprime sentimenti e desideri, fornisce e chiede degli orientamenti, informa, ripete, chiarifica, conferma quanto detto da sé stesso e dagli altri. Chiede delle opinioni, valutazioni, giudizi e l'espressione dei sentimenti altrui.
3. Area del compito socio-emozionale negativa (D) in cui l'individuo disapprova, si rifiuta, si astiene dall'aiutare. Dimostra tensione, chiedendo aiuto e ponendosi fuori dal gruppo. Mostra antagonismo cercando di abbassare il ruolo degli altri, difendendosi o facendosi valere.

Dalla rielaborazione di questo modello sono state costruite delle griglie di osservazione capaci di registrare i comportamenti degli attori coinvolti in quattro aree relazionali:

- 1) Area socio-emozionale positiva
- 2) Area dell'orientamento al compito: offerta
- 3) Area orientamento al compito: richiesta
- 4) Area socio-emozionale negativa

A ciascuna delle seguenti aree sono stati attribuiti dei comportamenti osservabili:

- Nell'area socio-emozionale positiva il soggetto sostiene, manifesta solidarietà, rilassamento, alleviamento della tensione, ride, sorride, scherza, mostra stima, si mostra d'accordo, accetta di eseguire i compiti richiesti, comprende le richieste, concorda, asseconda, mostra soddisfazione, incoraggia sé stesso e gli altri, offre aiuto.
- Nell'area orientamento al compito offerta il soggetto offre suggerimenti agli altri, propone idee, giudizi, opinioni, alternative d'azione, offre informazioni, esprime valutazioni, ripete le procedure, analizza, esprime, chiarifica, spinge all'autonomia, esprime sentimenti e desideri.
- Nell'area orientamento al compito richiesta il soggetto chiede informazioni, chiarimenti, ripetizioni, conferme, spiegazioni, opinioni, giudizi, valutazioni, impressioni, suggerimenti e direttive.
- Nell'area socio-emozionale negativa il soggetto si mostra in disaccordo, rifiuta di eseguire i compiti richiesti, si astiene dalle attività, manifesta tensione, paura, chiede aiuto, vuole "tirarsi fuori" dalle attività, mostra antagonismo, tende a difendersi, ad affermare sé stesso, sminuisce lo status degli altri, non aiuta, non si lascia aiutare.

Tali comportamenti vengono riportati, usando delle sigle che rappresentano i protagonisti della ricerca, nella griglia di osservazione. Tale griglia presenta, nelle colonne gli attori coinvolti, nelle righe le aree relazionali (vedi Allegati).

Il compito del ricercatore è osservare i comportamenti dei soggetti e segnare, nella colonna dell'attore che intervenire, la sigla del soggetto a cui si rivolge, il destinatario dell'interazione, riportandolo, nella riga corrispondente all'area di relazione che riguarda il comportamento messo in atto.

#### **5.4 Analisi dei dati raccolti**

Nel presente paragrafo viene presentata l'analisi dei dati raccolti durante la ricerca. Nello specifico vengono analizzati i dati raccolti dall'osservazione dei comportamenti, in un contesto d'interazione di gruppo, del bambino con disabilità, del referente di progetto IAA e del gruppo classe coinvolto



nelle diverse aree relazionali e le figure destinatarie con cui tali soggetti interagiscono durante le sedute di EAA. È opportuno specificare che, nonostante il gruppo classe sia composto da più individui, per evidenti ragioni pratiche e di fattibilità nella rilevazione delle interazioni dei suoi componenti, i dati sono stati raccolti in modo aggregato, considerando il gruppo classe come soggetto sperimentale singolo.

Al fine di dare una risposta esaustiva alle mie domande di ricerca si è preferito analizzare solo questi attori sperimentali, perché tali figure sono quelle maggiormente coinvolte nelle sedute e, nel caso del bambino con disabilità e del gruppo classe, variazioni nei loro comportamenti, in un'ottica positiva e indirizzata alla collaborazione e integrazione, possono migliorare le dinamiche d'inclusione all'interno dell'ambiente scolastico.

Si è esclusa la figura del collaboratore, in quanto figura di supporto nella gestione dell'animale, la quale non ha influito particolarmente nelle dinamiche relazionali tra gli alunni, il referente di progetto e il cane. Tale scelta è stata fatta perché ciò che è rilevante, per il seguente studio di ricerca, è la relazione che gli alunni instaurano con quest'ultimo, che tipo di atteggiamenti si scambiano, piuttosto che i comportamenti dell'animale verso i soggetti stessi.

Interessante sarebbe stato analizzare le dinamiche d'interazione tra bambino e insegnante di sostegno. Si è preferito non analizzare i dati raccolti relativi a questa figura in quanto, durante le sedute, non vi è mai stata presente la figura dell'insegnante di sostegno del bambino, ma una delle insegnanti di classe. Il rapporto che caratterizza queste figure ha un'influenza differente nel percorso inclusivo e formativo del bambino nel contesto scolastico, ragion per cui si è preferito effettuare questa esclusione.

Nell'analisi sottostante i dati verranno interpretati distinguendo le due fasi del progetto, illustrando l'evoluzione delle interazioni del bambino con disabilità e del referente di progetto e i destinatari a cui si rivolgono, prima in una condizione sperimentale di assenza del gruppo classe (prima parte dell'incontro) e poi in presenza del gruppo classe (seconda parte dell'incontro). Inoltre viene analizzata l'evoluzione dei comportamenti del gruppo classe e i destinatari a cui esso si rivolge nella seconda parte del progetto, quando l'intervento è di gruppo.

Importante è sottolineare che non verrà presa in considerazione la prima seduta relativa all'osservazione dei comportamenti dei soggetti nella prima parte dell'incontro, in assenza del gruppo classe, in quanto tale incontro, di tipo conoscitivo, si è svolto coinvolgendo tutti gli alunni nello stesso momento. Anche la settima seduta non è stata considerata in quanto, verso la fine del progetto, l'alunno con disabilità, ha vissuto un periodo di grande instabilità emotiva e gli effetti

legati al suo disturbo sono diventati sempre più evidenti e difficili da controllare. Il bambino infatti faticava a controllare le proprie emozioni, diventando sempre più aggressivo con i compagni e le insegnanti. Per motivi di sicurezza e per tutelare l'animale e i compagni, il personale scolastico e il team degli IAA, ha preferito annullare la seduta, provando a ripetere l'attività la settimana successiva.

#### 5.4.1 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del bambino per aree di relazione: in assenza del gruppo classe

Nel presente grafico fig.5.12 si illustra l'evoluzione delle frequenze delle interazioni del bambino con disabilità nelle specifiche aree di relazione, durante la situazione sperimentale di assenza del gruppo classe.

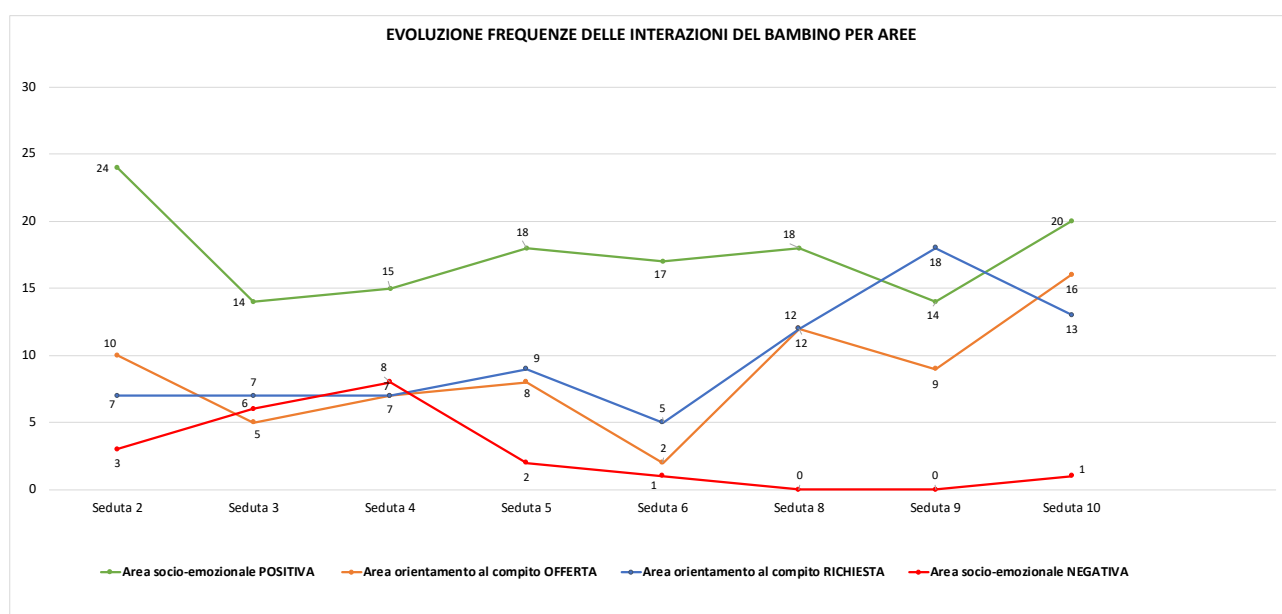


Figura 5.12: evoluzione frequenze delle interazioni del bambino per aree di relazione in assenza del gruppo classe

Il grafico mostra come dalla seconda alla terza seduta vi sia una diminuzione degli atteggiamenti relativi all'area socio-emozionale positiva, i quali subiscono un lieve miglioramento dalla quarta, all'ottava seduta, diminuendo nuovamente nella nona seduta. Un notevole miglioramento si assiste nell'ultimo incontro. Questi dati confermano quanto affermato dall'insegnante di classe durante le interviste. Alla domanda se il bambino si destabilizza di fronte alle novità, l'insegnante racconta che di fronte alle nuove proposte il bambino inizialmente si mostra propositivo e accoglie positivamente l'attività e le persone che incontra per la prima volta, aspetto evidente nel grafico in cui, nella seconda seduta, si rileva un numero elevato di interazioni nell'area socio-emozionale positiva. Successivamente, quando capisce che l'attività proposta non gli interessa o lo annoia, vista la sua

tendenza ad annoiarsi con facilità, si sente in difficoltà e agitato, diventa provocatorio e oppositivo, soprattutto in quelle circostanze in cui gli è richiesto di rispettare delle regole. Alla domanda se il bambino si destabilizza di fronte alle novità l'insegnante racconta infatti *“Dipende dalla situazione, se è un'attività che gli può interessare il bambino accoglie positivamente la novità, dimostrandosi inizialmente positivo, quando però capisce che l'attività proposta non gli interessa o che lo annoia (tende ad annoiarsi facilmente) allora entra in difficoltà, dimostrandosi agitato, provocatorio e oppositivo, soprattutto se ci sono regole da rispettare. Ne è un esempio il progetto di teatro che abbiamo realizzato quest'anno. Inizialmente si è mostrato partecipativo e positivo, quando però ha capito che ci sono più regole da rispettare, come lasciare lo spazio agli altri, rispettare il suo turno, cose che lui normalmente non riesce a fare, è diventato oppositivo rifiutandosi di fare le attività proposte”*.

È questo ciò che probabilmente è accaduto tra la terza e quinta seduta. Dopo un primo momento di entusiasmo per l'inizio di un'attività nuova e per aver conosciuto il team degli operatori dell'associazione Cave Canem e l'animale, quando il bambino capisce che per partecipare alla seduta e per poter giocare con il cane è necessario seguire delle regole e ascoltare le indicazioni degli operatori, le sue modalità d'interazione si modificano in senso negativo. Tale aspetto è visibile nel grafico nel quale appunto si può notare che, dalla seconda alla quarta seduta, vi è un aumento delle interazioni nell'area socio-emozionale negativa, con manifestazione di atteggiamenti oppositivi, provocatori e di chiusura verso gli operatori, l'animale e le attività proposte. È possibile dimostrare quanto appena affermato riportando alcuni frammenti del diario di bordo compilato durante le sedute. Durante la seconda seduta emerge che:

*“Sin da subito il bambino si è dimostrato entusiasta nel partecipare all'attività e passare del tempo con gli operatori e il cane. Ha dimostrato un atteggiamento positivo, sorrideva e scherzava con la responsabile del progetto, le poneva costantemente domande e chiedeva di poter raccontare aneddoti della sua vita riguardanti il tema dei cani. Ogni richiesta postagli dalla referente del progetto riguardo le varie fasi dell'attività sono state accolte dal bambino in modo sempre positivo, si è dimostrato curioso e propenso a collaborare. Non è infatti stato necessario nessun intervento da parte dell'insegnante per richiamarlo all'attenzione”*.

Nella terza seduta si racconta che *“prima dell'incontro le insegnanti hanno fatto presente al team degli operatori che M. aveva uno stato d'animo alterato, che aveva manifestato atteggiamenti di tensione e aggressività verso i compagni e atteggiamenti provocatori e oppositori verso le insegnanti. L'arrivo del team di operatori e del cane hanno portato degli effetti benefici nello stato d'animo del bambino. Si è infatti subito dimostrato entusiasta nel rincontrare gli operatori e il cane e di partecipare alle attività”*.

Dalla quarta seduta emergono invece atteggiamenti di tipo negativo tanto che si racconta che *“quando gli operatori sono arrivati in classe con il cane per portare M. a svolgere la seduta nella palestra,*

*il bambino si è dimostrato piuttosto oppositivo. Ha più volte richiesto alle insegnanti di restare in classe perché non aveva voglia di fare l'incontro".*

Nella prima parte delle sedute, si osserva inoltre una riduzione degli atteggiamenti relativi all'offerta. Il bambino manifesta talvolta atteggiamenti di chiusura non partecipando attivamente alle attività proposte, non suggerisce idee, alternative d'azione, non esprime i propri sentimenti ed emozioni.

L'area della richiesta rimane piuttosto stabile, l'alunno, protagonista dello studio, è un bambino molto curioso e intelligente, nonostante le difficoltà a livello emotivo che caratterizzano la sua patologia, la presenza di un animale a scuola con cui poter giocare desta comunque interesse nei suoi confronti, tanto da sentire la necessità di porre agli operatori, anche se talvolta in modo provocatorio, domande relative al cane, alle sue abitudini, a ciò che gli piace. Aspetto confermato dai frammenti di diario di bordo citati sopra.

Il passaggio dalla quinta alla sesta seduta è cruciale per il seguente studio di ricerca. Dopo un momento di crisi caratterizzato da forte instabilità emotiva da parte del bambino che ha costretto ad annullare la settimana seduta, è possibile osservare dei cambiamenti nelle sue modalità d'interazione. Tali cambiamenti sono infatti avvenuti in concomitanza con l'introduzione di due nuove variabili all'interno del contesto sperimentale: cambiamento della figura del responsabile di progetto e del cane. Rispetto agli incontri precedenti, in cui la figura del responsabile di progetto era ricoperta da una donna, negli incontri successivi il ruolo è occupato da una figura maschile. Cambia anche l'animale, prima gli interventi erano condotti con l'aiuto di Ciotola, un cane più tranquillo e mansueto, poi viene introdotta la presenza di Kaja, una cagnolina più dinamica e reattiva. Tali nuove variabili hanno permesso di osservare che l'ambito delle relazioni socio-emozionali positive rimane costante, probabilmente dettato dall'introduzione di un elemento di novità, nuovo responsabile e cane, che ha attratto l'attenzione del bambino permettendogli di partecipare all'attività e accogliere in modo positivo il nuovo responsabile. Anche l'ambito socio-emozionale negativo rimane invariato, non subisce particolari miglioramenti, diminuiscono invece notevolmente gli atteggiamenti di offerta e richiesta. Tale evoluzione delle interazioni può essere probabilmente spiegata dal fatto che, le variabili introdotte, hanno prodotto nel bambino un iniziale momento di destabilizzazione emotiva che lo ha indotto ad adottare un atteggiamento di chiusura e di scarsa partecipazione all'attività proposta, aspetto evidente nella diminuzione degli interventi nell'area dell'offerta e della richiesta. La presenza di un nuovo amico a quattro zampe, ha però anche incuriosito il bambino, consentendogli, dopo un primo momento di chiusura e opposizione, di

aprirsi alla nuova conoscenza, partecipando alle attività. Dalla lettura del diario di bordo emerge infatti che, all'inizio della sesta seduta *“tali cambiamenti hanno prodotto nel bambino un atteggiamento di opposizione, agitazione e nervosismo tanto da non voler partecipare all'incontro. Le insegnanti hanno riferito agli operatori che, nella stessa mattina, c'era stato un cambiamento nella routine scolastica e questo, insieme ai cambiamenti della seduta, hanno contribuito ad agitare il bambino”*. Successivamente, dopo aver lasciato al bambino il tempo di calmarsi e avergli dato la possibilità di salutare il cane e scegliere insieme se partecipare alla seduta, il bambino *“ha interagito positivamente con il nuovo referente e il collaboratore, è stato molto affettuoso e rispettoso nei confronti dell'animale e ha partecipato con entusiasmo alle attività proposte. Ha risposto in modo adeguato alle domande che gli venivano poste, raccontando quanto fatto nelle sedute precedenti, le corrette regole di approccio al cane e quali attività gli erano piaciute di più”*.

Nonostante la settima seduta sia stata annullata, si può osservare che la partecipazione agli incontri di EAA ha prodotto dei cambiamenti. Si è infatti ridotta drasticamente la manifestazione di comportamenti relativi all'area socio-emozionale negativa, portando un rapido incremento nel numero di interazioni relative alla richiesta e all'offerta. Leggendo il diario di bordo relativo all'ottava seduta emerge infatti che *“le insegnanti raccontano agli operatori che in questo periodo il bambino sta vivendo un periodo di difficoltà, è sempre più agitato, oppositivo, provocatorio e sono sempre più frequenti comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni. [...] Nonostante queste difficoltà, M. ha da subito accolto positivamente l'arrivo degli operatori e del cane. Ha interagito positivamente con il referente e il collaboratore ed è stato molto affettuoso nei confronti del cane, standogli sempre vicino e accarezzandolo in modo dolce e premuroso. Ha svolto le attività di cura e pulizia del cane correttamente e ha risposto in modo per lo più adeguato alle domande che gli venivano poste sorridendo e scherzando con tutti”*. Le interazioni nell'area socio-emozionale positiva rimangono costanti, subiscono un lieve miglioramento tra la sesta e l'ottava seduta, diminuiscono nella nona per poi migliorare notevolmente nell'ultima. Tale andamento altalenante caratterizza anche l'area dell'offerta in quanto, tra l'ottava e la nona seduta, diminuiscono i comportamenti di questo tipo, per poi migliorare notevolmente nell'ultimo incontro.

In conclusione si può affermare che tra la nona e la decima seduta le interazioni del bambino relative all'area socio-emozionale positiva e dell'offerta subiscono un notevole miglioramento, raggiungendo risultati migliori o uguali rispetto all'inizio del progetto. L'area socio-emozionale negativa subisce un rapido declino portando, dalla quarta seduta in poi, alla riduzione dei comportamenti negativi fino quasi alla soglia dello zero. Le interazioni relative all'offerta, dopo un forte aumento tra la sesta e la nona seduta, diminuiscono pur mantenendo un livello nettamente superiore rispetto alla situazione di partenza.

Ciò dimostra che, nonostante le difficoltà del bambino e i cambiamenti introdotti durante la realizzazione del progetto, la realizzazione degli interventi di EAA a scuola ha permesso di migliorare i processi d'interazione del bambino, diminuendo o quasi eliminando, gli atteggiamenti di opposizione, chiusura, di rifiuto relativi all'area socio-emozionale negativa. Tali risultati però sono circoscrivibili solo alla condizione sperimentale di assenza del gruppo classe all'interno del *setting* dell'intervento. Nel paragrafo successivo si analizza come evolvono le interazioni del bambino quando, nel contesto sperimentale, interviene il gruppo classe.

#### 5.4.2 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del bambino per aree di relazione: in presenza del gruppo classe

Nel presente grafico fig.5.13 si illustra l'evoluzione delle frequenze delle interazioni del bambino con disabilità nelle specifiche aree di relazione, durante la situazione sperimentale di presenza del gruppo classe.

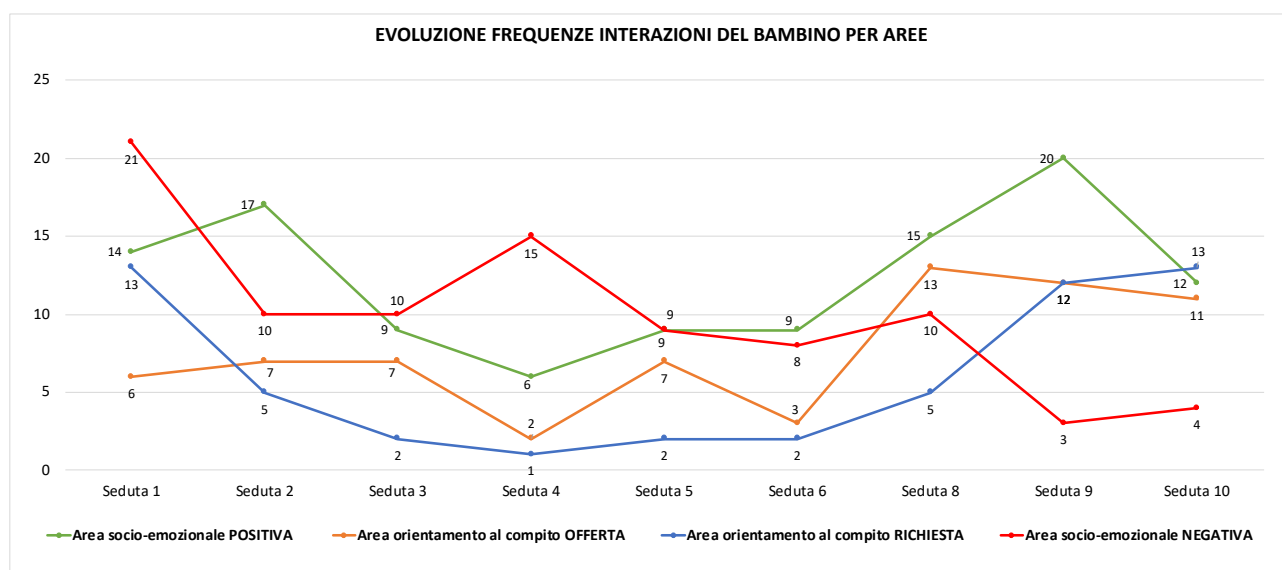


Figura 5.13: evoluzione frequenze delle interazioni del bambino per aree di relazione in presenza del gruppo classe

Il grafico mostra come, a partire dalla prima seduta, la frequenza delle interazioni nell'area socio-emozionale negativa, quando il bambino deve interagire anche con i compagni, sono nettamente superiori rispetto alla condizione sperimentale di assenza del gruppo classe. Tali interazioni, con il procedere delle sedute, subiscono una costante diminuzione fino a raggiungere livelli molto bassi nelle ultime due sedute.

Il fatto che, nella prima seduta vi siano alte frequenze di interazioni negative, può essere spiegato dal fatto che la realizzazione del progetto in questione, ha modificato la normale routine scolastica

del bambino, causando comunque una destabilizzazione emotiva che ha contribuito ad aumentare lo stato di agitazione, iperattività e i comportamenti provocatori e oppositivi verso i compagni e le insegnanti. L'insegnante, durante l'intervista post test, racconta infatti che *“il bambino non accoglie positivamente le attività che si discostano dalla sua routine, ha piuttosto bisogno di una routine quotidiana fissa, in quanto qualsiasi lezione che non sia strutturata non viene sempre accolta positivamente, oppure ci mette parecchio tempo ad essere accettata, scatenando in lui squilibri emozionali”*.

A partire dalle sedute successive si assiste a una diminuzione delle interazioni negative, anche se le frequenze rimangono abbastanza elevate. Questo probabilmente perché, rispetto alla prima parte della seduta realizzata individualmente, l'introduzione di un altro attore, quale il gruppo di compagni nel contesto sperimentale, rappresenta un ulteriore elemento di novità capace di destabilizzare e influenzare negativamente i comportamenti del bambino, provocando, in contemporanea, anche una diminuzione nella frequenza delle interazioni relative alla richiesta e all'offerta che, salvo alcuni momenti di miglioramento, come nella terza e quinta seduta tendono a ridursi nell'arco delle sedute, migliorando significativamente solo a partire dalla sesta seduta in poi. Tali risultati confermano ulteriormente quanto riportato nell'intervista dall'insegnante la quale racconta che la cooperazione tra bambino e compagni *“dipende dal tipo di lavoro che si sceglie di fare, in quanto il bambino tende a prevaricare, non dando spazio di parola agli altri”*. Il fatto quindi di non essere più l'unico protagonista dell'attività e di dover eseguire dei compiti che richiedono cooperazione e rispetto dei tempi dell'altro, compiti molto difficili da portare a termine per il bambino, scatenano in lui frustrazione e nervosismo, portando all'espressione di comportamenti tipici dell'area socio-emozionale negativa. Tali aspetti sono stati evidenziati anche nel diario di bordo. In particolare, nella prima seduta, si racconta che il bambino *“durante le conversazioni ha spesso prevaricato i coetanei, non rispettando il proprio turno di parola. Ha interrotto gli operatori e i compagni mentre parlavano e si è più volte alzato dal proprio banco nonostante i richiami delle insegnanti”*. Leggendo il diario relativo alla terza seduta emerge che la presenza dei compagni *“ha destabilizzato lo stato d'animo del bambino. M. è infatti diventato molto meno collaborativo, si stendeva a terra, non seguiva le consegne date, prendeva il materiale senza il consenso degli operatori e, quando gli veniva chiesto di presentare l'attività fatta precedentemente ai compagni e illustrare come utilizzare il materiale, comunicava con un linguaggio infantile, spesso incomprensibile. Anche l'atteggiamento verso l'animale è stato differente. Il bambino provocava il cane facendogli dei dispetti, lo toccava in zone in cui è preferibile non toccare l'animale, tirava il cane durante la condotta al guinzaglio. Si è inoltre dimostrato provocatorio verso la responsabile di progetto”*. Anche nella quarta seduta si riportano atteggiamenti analoghi, emerge infatti che, con l'arrivo del gruppo classe, *“l'umore del bambino si è destabilizzato notevolmente, rifiutandosi di seguire i compagni e gli operatori. Nonostante i convincimenti da parte di*

*questi e delle insegnanti il bambino non ha comunque voluto uscire dalla classe. [...] Per più di metà incontro è rimasto fuori dalla stanza dimostrando rabbia, agitazione e, a tratti, aggressività”.*

In corrispondenza dell'aumento delle interazioni socio-emozionali negative, relative alle prime cinque sedute, vi è una diminuzione nella frequenza di interazioni relative all'area socio-emozionale positiva. Durante la prima seduta, nonostante ci siano alti livelli d'interazioni negative, il bambino manifesta, anche se in misura minore, un adeguato numero di interazioni positive spiegabili dal fatto che, per quanto le sue modalità d'interazione siano prevalentemente riferibili all'area socio-emozionale negativa e non vi siano interazioni relative alla richiesta o all'offerta, ha comunque accolto positivamente gli operatori e il cane, mostrando interesse e curiosità verso di loro. Dalla seconda alla quinta seduta la frequenza d'interazioni positive diminuisce, migliorando solo a partire dalla quarta seduta. Dal grafico si può quindi osservare che, l'andamento della frequenza delle interazioni nell'area socio-emozionale negativa procede in maniera inversa rispetto alla frequenza delle interazioni dell'area socio-emozionale positiva: all'aumentare delle interazioni negative corrisponde una diminuzione delle interazioni positive e viceversa.

Di rilievo è l'andamento delle variabili dalla sesta alla nona seduta. In concomitanza con il cambiamento del responsabile di progetto e del cane, si assiste a un forte incremento nel numero delle interazioni positive, della richiesta e dell'offerta e una netta diminuzione delle interazioni negative. Ciò dimostra che l'introduzione di queste variabili, non ha compromesso l'andamento delle sedute. Nell'ultimo incontro si assiste a una nuova diminuzione delle interazioni positive e ad un lieve aumento di quelle negative, tali risultati possono essere spiegati dal fatto che l'ultima seduta, nonostante sia effettuata inizialmente in maniera individuale, prevede un secondo momento di gruppo, in cui non viene coinvolto solo il piccolo gruppo classe, ma l'intera classe. Questo aspetto può essere un altro elemento di novità che ha, anche se in misura ridotta, modificato l'andamento delle sedute. Nonostante ciò i dati rilevati hanno mostrato delle frequenze superiori sia nelle interazioni positive, che in quelle relative alla richiesta e all'offerta e una riduzione nell'area delle interazioni negative rispetto alla situazione iniziale. Tali miglioramenti, osservabili con il procedere delle sedute, possono essere una prova capace di confermare la potenziale utilità della realizzazione di progetti di EAA all'interno del *setting* scolastico, per periodi anche a breve termine.

#### *5.4.3 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dal bambino*

La presente ricerca intende individuare quali sono i destinatari a cui gli attori sperimentali si rivolgono durante le interazioni. In questo paragrafo viene prima riportato il commento al grafico



fig.5.14 relativo ai destinatari delle interazioni del bambino durante la prima fase dell'incontro, nella condizione sperimentale di assenza del gruppo classe, e successivamente nella condizione sperimentale di presenza del gruppo classe, osservabile nel grafico fig.5.15.

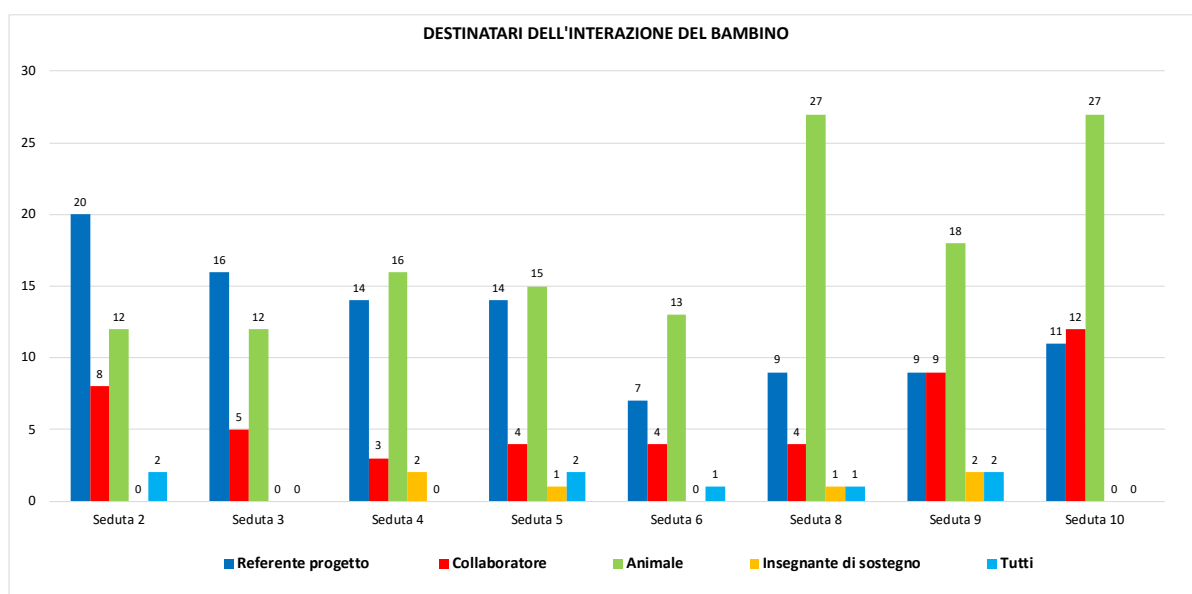


Figura 5.14: evoluzione frequenza destinatari dell'interazione del bambino in assenza del gruppo classe

Dal grafico fig.5.14 si può osservare che il soggetto a cui il bambino rivolge la maggior parte degli interventi è l'animale, in particolare ciò è evidente dalla quarta all'ultima seduta, con punteggi particolarmente alti nelle ultime tre sedute. Questi dati possono essere spiegati dal fatto che, a partire dalla sesta seduta, nel contesto sperimentale è stata modificata una variabile, ovvero è cambiato il cane presente nell'incontro. Probabilmente il bambino ha trovato una maggiore affinità con il nuovo cane Kaja, tanto che, dalla sesta all'ultima seduta, le interazioni nei suoi confronti sono di un numero nettamente superiore rispetto a quelle con il responsabile di progetto o il collaboratore. Inoltre si può supporre che, con il procedere degli incontri, il bambino abbia sempre più preso confidenza con l'animale, tanto da preferire di interagire con lui rispetto che con gli altri attori. La difficoltà del bambino nel controllare le proprie emozioni e stati d'animo e la sua incapacità di condurre interazioni in modo adeguato, pregiudica molto spesso le relazioni sociali con i pari e con gli adulti. La capacità del cane, in quanto essere non giudicante, di essere sempre aperto all'incontro e propenso al perdono, indipendentemente dalle reazioni che l'essere umano può avere nei suoi confronti, fa sentire il bambino più accolto e accettato nonostante le sue difficoltà. Inoltre il bambino sviluppa un forte senso di responsabilità verso l'animale comprendendo che, nonostante possa relazionarsi con lui in modo non sempre corretto, il cane sarà sempre pronto a

perdonarlo perché gli vuole bene e ha bisogno di lui. Questo spinge il bambino ad avere maggiore controllo di sé, del suo corpo e delle sue emozioni.

Quanto riportato può essere confermato riportando alcuni frammenti del diario di bordo. In assenza del gruppo classe l'atteggiamento del bambino verso l'animale *“è stato decisamente positivo, mostrando interesse e desiderio di contatto verso di lui. Ha accolto positivamente la richiesta dell'operatore, facendosi annusare dal cane, accarezzandolo e dandogli il premietto”*, inoltre *“M. si è molto divertito nel giocare con Ciotola [...] l'accarezzava o si distendeva vicino a lei dimostrando di aver alleviato il suo stato di agitazione”*. Anche nelle sedute successive *“L'interazione con il cane è stata positiva. Il bambino sorrideva e scherzava in presenza del cane, lo accarezzava e coccolava di sua spontanea volontà”*, ha infatti *“più volte toccato ed esplorato il pelo di Kaja, sistemato il suo collare, accarezzandola con dolcezza senza dimostrare segni di paura, rabbia o tensione”*.

Numerose sono anche le interazioni con il responsabile di progetto, destinatario principale nelle prime due sedute, sostituito successivamente dall'animale e, solo nelle ultime due sedute, anche dal collaboratore. Leggendo quanto riportato nel diario di bordo emerge che, in assenza del gruppo classe, le interazioni sia con il responsabile di progetto presente nella prima che nella seconda parte dell'incontro, sono state quasi sempre positive, salvo nella terza seduta in cui il bambino si è mostrato più oppositivo. L'alunno era incuriosito per le attività proposte e interagiva ponendogli numerose domande in merito al cane, alle sue abitudini e alle attività. Si legge infatti che *“M. ha posto alla responsabile numerose domande e curiosità riguardo alle attività e all'animale”*, *“ha rispettato le indicazioni dell'operatrice, interagendo con lei e con il resto del team in maniera corretta”*, *“il bambino, nonostante precedentemente avesse mostrato di essere teso e agitato, ha risposto con entusiasmo a tutte le richieste che la responsabile gli faceva, si è mostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva proposto”*.

Molto scarse e in certe sedute nulle, sono le interazioni con l'insegnante. Dall'analisi di quanto riportato nel diario di bordo emerge che tali interazioni sono costituite da richiami verso il bambino al fine di indurlo ad adottare un comportamento corretto verso gli operatori e il cane o da incoraggiamenti e gratificazioni ogni qual volta il bambino si tirava fuori dalle attività o eseguiva correttamente il compito.

Il grafico di seguito fig.5.15, illustra invece la frequenza dei destinatari delle interazioni del bambino in presenza del gruppo classe.

Si può osservare che, ad eccezione della prima seduta in cui le interazioni con l'animale sono piuttosto scarse e discrete sono le interazioni con l'insegnante, i principali destinatari a cui si rivolge il bambino sono il responsabile di progetto, l'animale e il gruppo classe. Poche sono sempre le

interazioni con il collaboratore, l'insegnante e le occasioni in cui il bambino si rivolge a tutti gli attori coinvolti.

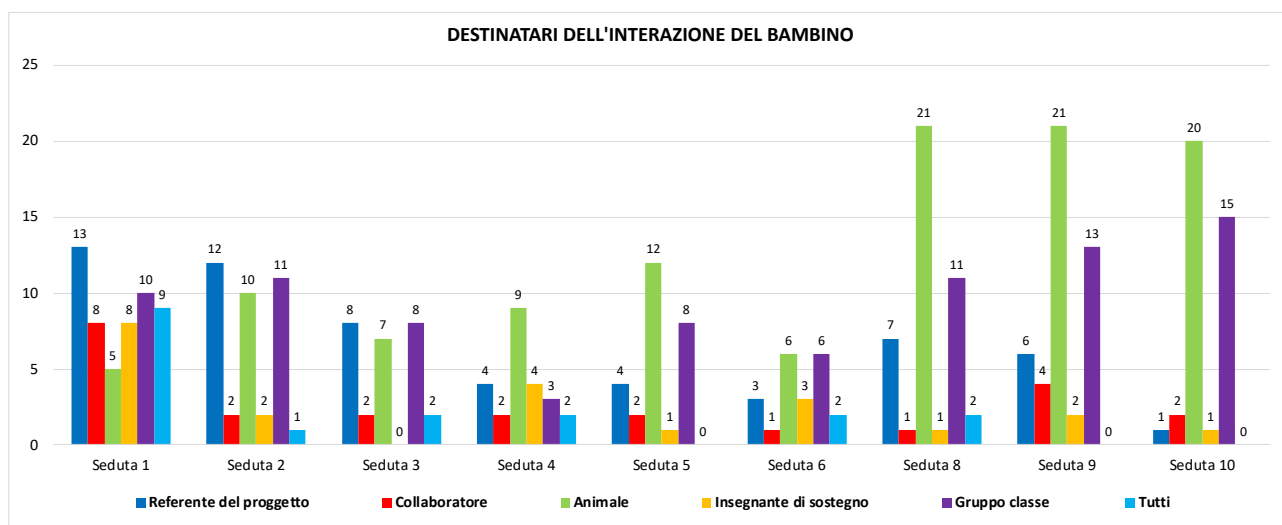


Figura 5.15: evoluzione frequenza destinatari dell'interazione del bambino in presenza del gruppo classe

Dal grafico fig.5.15 si può osservare che, nelle prime due sedute le interazioni sono piuttosto frequenti, poi diminuiscono, almeno fino alla sesta seduta, per poi aumentare in maniera significativa negli ultimi tre incontri. Questi dati si possono spiegare sostenendo che, durante la fase centrale del progetto, il bambino ha manifestato sempre di più segni di chiusura e di rifiuto verso le attività e soprattutto verso gli attori coinvolti, interagendo sempre meno con loro e adottando piuttosto modalità d'interazione alternativa, come l'aggressività e l'irruenza, tanto da ritenere necessario annullare la settima seduta. Le interazioni aumentano, in maniera positiva, solo con l'ottava seduta in cui prevalgono le interazioni con i compagni e il cane.

Nelle prime due sedute di gruppo i destinatari a cui si rivolge principalmente l'alunno sono il responsabile di progetto, il gruppo classe e solo nella seconda seduta, anche il cane. Dall'analisi del diario di bordo emerge che, nella prima seduta, le interazioni con il responsabile di progetto sono per lo più positive, il bambino accoglie positivamente la presenza del team multidisciplinare degli IAA e le loro proposte lo incuriosiscono, si legge infatti che il bambino *“ha accolto positivamente i membri dell'equipe e le attività proposte, ha interagito durante le conversazioni, anche se prevaricando spesso i propri coetanei”*. Nella seconda seduta, dopo una prima parte di incontro individuale in cui il bambino adotta un atteggiamento corretto, con l'arrivo dei compagni, *“l'atteggiamento del bambino è cambiato, non sempre ha ascoltato le richieste dell'operatrice, tendendo a distrarsi e a riprodurre rumori forti nonostante venisse da questa richiamato”*. L'arrivo del gruppo classe destabilizza lo stato emotivo del bambino, causando chiusura e rifiuto nel partecipare all'incontro e adottando modalità di interazione provocatorie e oppostive verso il responsabile di progetto. La lettura del diario di bordo

conferma quanto detto, emerge infatti che dalla seconda all'ottava seduta, le interazioni che il bambino rivolge alla responsabile di progetto sono di tipo negativo: *“nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato, è diventato oppositivo e provocatorio, non ha più voluto partecipare alle attività, nonostante l'operatrice provasse a coinvolgerlo dandogli compiti o usando la presenza del cane”, “con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è cambiato, M. si è nuovamente rifiutato di proseguire l'incontro dimostrandosi oppositivo e provocatorio con tutti. Nonostante i convincimenti da parte del responsabile del progetto il bambino non ha mostrato segni di collaborazione, ma piuttosto di sfida”, “con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è cambiato, M. si è più volte rifiutato di eseguire determinati compiti, di rispondere alle domande o di rispettare il proprio turno. Ad ogni richiamo è diventato più oppositivo e provocatorio”.*

L'introduzione di un nuovo responsabile di progetto a partire dalla sesta seduta, ha prodotto dei progressivi cambiamenti nelle modalità d'interazione del bambino. Con la nona e la decima seduta le interazioni migliorano, diventando sempre più positive e, anche con l'arrivo dei compagni, il bambino si rapporta al responsabile di progetto in modo adeguato. Nella nona seduta si riporta infatti che *“con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è rimasto corretto, il bambino ha ascoltato le indicazioni del responsabile, ha collaborato con lui continuando a mantenere un atteggiamento propositivo e facendo numerose domande”.* Questi risultati si possono spiegare supponendo che tali miglioramenti siano dovuti al fatto che il bambino abbia trovato maggiore affinità e sintonia con il secondo responsabile di progetto. Probabilmente il fatto che questo sia di sesso maschile, ha fatto sì che il bambino percepisca una normatività più decisa rispetto al responsabile presente nella prima parte del progetto. La presenza quindi di un responsabile di progetto più attivo e propositivo, capace di trasmettere maggiore normatività è risultato efficace per osservare dei progressivi miglioramenti nell'acquisizione di comportamenti funzionali alla corretta interazione con gli altri. Questi risultati possono inoltre potenzialmente spiegare gli effetti che hanno gli incontri di EAA realizzati a scuola nel migliorare le modalità di interazione anche con le figure adulte e non solo con i pari.

Anche le interazioni con il gruppo classe tendono ad aumentare e a migliorare nel corso delle sedute. Inizialmente le interazioni sono di tipo negativo, il bambino interrompeva e prevaricava i compagni, inoltre la loro presenza destabilizzava il suo umore compromettendo l'andamento della seduta e il modo di approcciarsi al cane. Nel diario di bordo si legge infatti che con l'arrivo dei compagni *“M. si è diventato molto meno collaborativo, si stendeva a terra, non seguiva le consegne date [...] provocava il cane facendogli dei dispetti”.* Fa d'eccezione solo la seconda seduta, dopo il primo incontro effettuato solo in gruppo, viene data la possibilità al bambino di scegliere due compagni con cui eseguire l'incontro, la scelta è ricaduta su due bambine. La possibilità quindi di scegliere lui

le compagne con cui preferisce stare, le amiche più care, ha permesso di condurre la seduta adeguatamente, nonostante la loro presenza. Nell'intervista l'insegnante racconta infatti che nell'ultimo periodo il bambino preferiva stare con le compagne femmine, in particolare con due bambine, delle quali nutre una particolare simpatia. Alla domanda se il bambino gioca con i compagni l'insegnante racconta *“il bambino gioca con i compagni, principalmente con i maschi, ma socializza ultimamente tanto anche con due bambine. Ha una preferenza nei confronti di due bambine, ma non essendo capace di gestire il proprio corpo queste sono spesso soggette ad atteggiamenti aggressivi da parte del bambino”*.

Anche dalla lettura del diario di bordo emerge che *“L'approccio nei loro confronti è stato per lo più positivo, ha richiesto di sedersi tra le due compagne e ogni tanto dimostrava atteggiamenti di affetto nei loro confronti, come abbracci e carezze. Ha dimostrato di voler lavorare con loro in modo cooperativo, lasciandogli il loro turno di parola o azione senza che gli venisse suggerito da nessuno. Ha più volte ribadito la frase ‘Facciamo tutto insieme’, ‘Una cosa per ciascuno’”*. Per le sedute successive si è evitato che il bambino scegliesse i compagni con cui effettuare l'incontro al fine di evitare che la scelta ricadesse sempre nelle stesse persone facendo venire a meno l'obiettivo di migliorare il clima relazionale tra tutti i membri della classe.

Con l'ottava, nona e decima seduta le interazioni con i compagni diventano più frequenti e di tipo positivo. L'arrivo dei compagni non destabilizza in modo significativo l'umore del bambino e iniziano a registrarsi atteggiamenti di cooperazione e collaborazione tra questi. Nel diario si legge infatti che il bambino *“è stato in grado di presentare alle compagne l'attività e i materiali utilizzati, ha rispettato il proprio turno d'azione ed ha adottato un comportamento corretto e rispettoso verso le compagne, collaborando con loro e talvolta abbracciandole”*.

Le modalità d'interazione con il cane diventano sempre più significative con il procedere delle sedute. Nei primi sei incontri, la presenza dei compagni ha modificato anche il modo di relazionarsi con il cane. Durante le sedute individuali il bambino ha adottato quasi sempre un atteggiamento corretto verso l'animale, quando però nell'incontro viene introdotto anche il gruppo classe, il bambino adotta modalità d'interazione non sempre adeguate. Dalla lettura del diario emerge che il bambino *“disturba il cane producendo rumori forti con le mani e i piedi e, quando gli viene chiesto di riaccompagnare il cane in classe con il guinzaglio, tende a tirarlo non seguendo le indicazioni degli operatori”*. Con il procedere delle sedute le modalità di approccio sono diventate più corrette, anche in presenza dei compagni. Nel diario relativo alle ultime sedute si riporta infatti che *“con l'arrivo del gruppo classe l'atteggiamento nei confronti dell'animale non è cambiato, il bambino ha continuato ad essere dolce ed affettuoso nei suoi confronti, sentendosi in qualche modo più responsabile di lei rispetto alle compagne. Ha posto a Kaja diversi comandi seguendo le indicazioni degli operatori, la cagnolina ha*

*risposto correttamente, scodinzolandogli e dandogli la zampa. Questo ha gratificato il bambino rendendolo più collaborativo e motivato nello svolgere le attività proposte”.*

#### 5.4.4 Analisi dell'evoluzione delle interazioni del gruppo classe per aree di relazione

Il presente grafico fig. 5.16 illustra l'evoluzione delle interazioni del gruppo classe nelle diverse aree di relazione durante la seconda parte dell'intervento, quando la seduta è di gruppo.

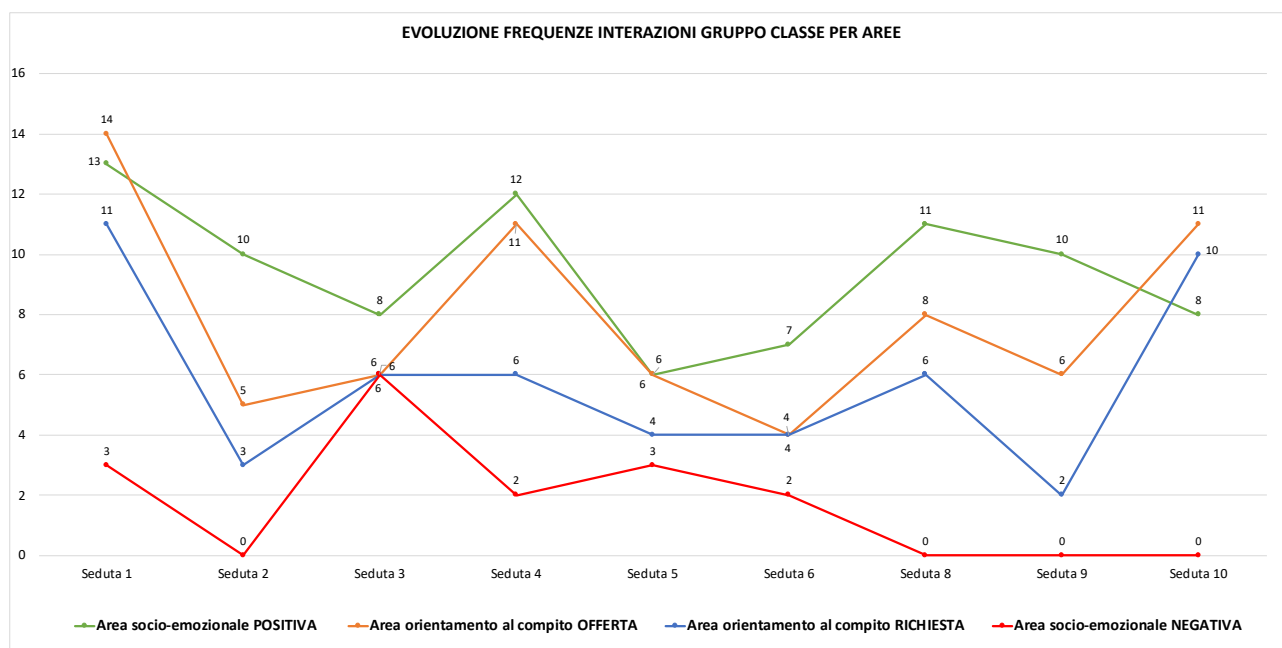


Figura 5.16: evoluzione frequenze delle interazioni del gruppo classe per aree di relazione

Il grafico mostra come vi sia un'alta frequenza di interazioni relative all'area socio-emozionale positiva, le quali subiscono una particolare diminuzione nel passaggio dalla prima alla terza seduta e poi dalla quarta alla quinta seduta, periodo in cui il bambino ha mostrato maggiori difficoltà a livello emotivo e relazionale, che ha costretto il team e le insegnanti ad annullare la settima seduta e che quindi hanno avuto una ripercussione anche nelle interazioni del gruppo classe. In particolare alla diminuzione di questi valori corrisponde un aumento delle interazioni nell'area socio-emozionale negativa. Si osserva appunto che tendenzialmente, ogni qual volta diminuiscono le interazioni socio-emozionali positive, aumentano le interazioni negative e viceversa. Dall'analisi del diario di bordo emerge infatti che talvolta il comportamento del gruppo classe *“non è stato corretto, gli alunni si muovevano spesso nella stanza, non ascoltavano con costanza le richieste della referente e, dopo diversi richiami, un membro del gruppo classe ha messo in atto atteggiamenti provocatori e oppositivi verso il team degli operatori, alimentando ancora di più l'agitazione del bambino protagonista”*. Inoltre quando *“il bambino con disabilità ha dimostrato segni di stanchezza, distrazione, agitazione le bambine hanno reagito chiedendo a M. di smetterla di disturbare loro e la seduta e di ascoltare gli adulti che*

*lo stavano richiamando. Le attività proposte hanno stimolato molto l'attenzione del gruppo classe e gli atteggiamenti disturbatori e provocatori del bambino hanno infastidito le bambine che volevano invece seguire l'attività".*

C'è da sottolineare che l'evoluzione delle interazioni in queste aree è influenzata dal fatto che il gruppo classe è composto da soggetti ogni volta diversi, per cui le modalità d'interazione possono cambiare in base al sesso degli alunni scelti, al loro temperamento, alla loro propensione all'ascolto, al rispetto delle regole e al livello di tolleranza verso gli atteggiamenti del bambino con disabilità. Al di là di queste differenze è possibile notare che, a partire dalla sesta seduta, le interazioni socio-emozionali positive subiscono via via un incremento fino a raggiungere frequenze abbastanza elevate, mentre le interazioni socio-emozionali negative diminuiscono raggiungendo la soglia dello zero, a conferma che le interazioni con il team multidisciplinare e con il bambino sono migliorate rispetto all'inizio dell'intervento. Analizzando il diario relativo alle ultime due sedute si riscontra infatti che *"il gruppo classe scelto, composto da due bambine, una dal carattere molto vivace la quale ha interagito particolarmente con il bambino e una dal carattere più tranquillo e introverso, hanno accolto in maniera positiva gli operatori e il cane, ascoltando le indicazioni degli operatori e adottando un comportamento per lo più corretto con l'animale", inoltre "si sono mostrate sin dall'inizio affettuose e collaborative nei confronti del bambino [...], non hanno manifestato ansia o paura nell'approcciarsi a Kaja e hanno eseguito correttamente le attività proposte rispettando il proprio turno d'azione e il comportamento, a volte un po' irruente, del bambino".*

L'andamento delle interazioni nell'area della richiesta e dell'offerta procede in modo analogo. Nella prima seduta, in cui è coinvolta l'intera classe, si registrano alti livelli d'interazione in queste due aree, i bambini infatti incuriositi dall'arrivo del team multidisciplinare e del cane e dalle attività da loro proposte, interagiscono chiedendo informazioni, chiarimenti e spiegazioni in merito al progetto e alle attività che verranno realizzate, chiedono informazioni riguardo la vita del cane, le sue abitudini, offrono il proprio aiuto nell'esecuzione dei compiti proposti, propongono le loro idee ed esprimono opinioni e sensazioni riguardo a ciò che stanno vivendo. Nel diario relativo alla prima seduta si legge infatti che *"la classe ha accolto molto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo [...] la classe ha collaborato con l'operatrice alla realizzazione di un cartellone nel quale vi è rappresentata la sagoma del cane".*

Nelle sedute successive l'andamento delle interazioni in queste aree è piuttosto altalenante. In particolare nella seconda e nella nona seduta si registrano frequenze più basse spiegabili dal fatto che, in entrambe le sedute, il gruppo classe era composto da due alunne di sesso femminile dal carattere tranquillo e introverso, le quali forse, visti gli atteggiamenti prevaricatori del bambino con

disabilità, hanno fatto più fatica a trovare il loro spazio durante l'incontro e ad esprimere le loro opinioni, esperienze o fare richieste al team multidisciplinare. Dalla nona seduta si assiste ad un nuovo incremento che ha riportato i valori più o meno alla situazione di partenza. Anche l'ultimo incontro, dopo un primo momento individuale, è stato effettuato coinvolgendo l'intera classe e i miglioramenti nelle modalità d'interazione del bambino ottenuti durante le sedute, hanno permesso a tutti di esprimere richieste e offrire il proprio contributo durante l'attività conclusiva del progetto.

#### 5.4.5 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dal gruppo classe

Con il presente grafico fig. 5.17 si vuole analizzare quali sono i principali destinatari delle interazioni del gruppo classe durante la conduzione della seconda parte della seduta.

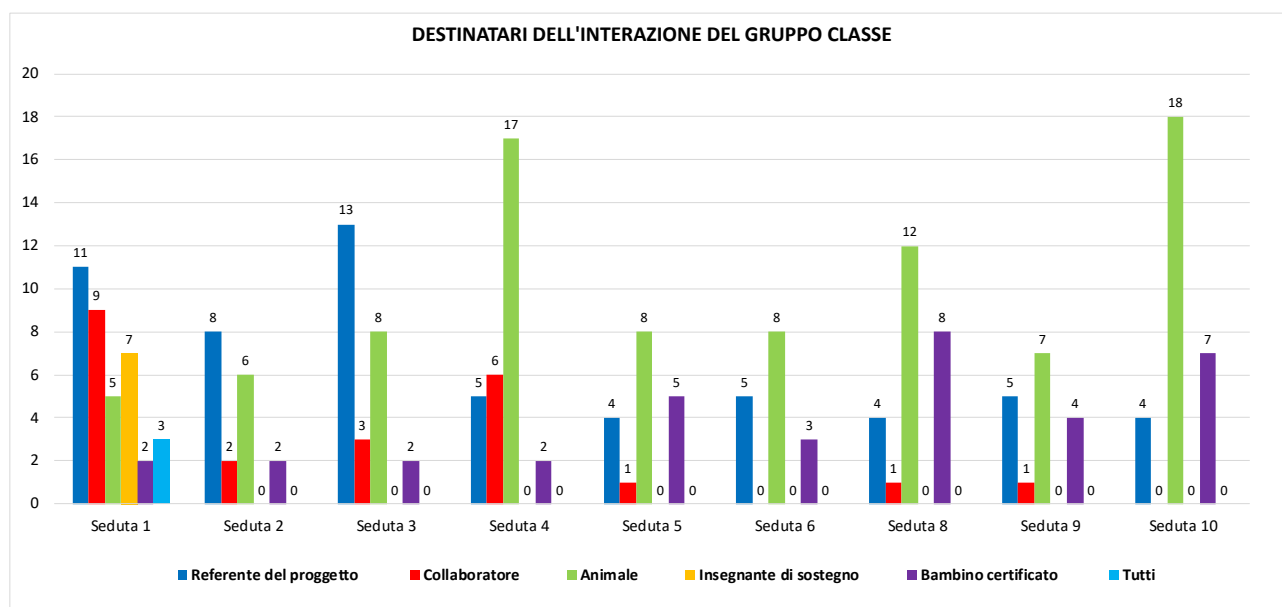


Figura 5.17: evoluzione frequenza destinatari dell'interazione del gruppo classe

Si osserva che, fino alla quarta seduta, il gruppo classe interagisce in particolare modo con il referente del progetto e, solo nella prima seduta, anche con il collaboratore e l'insegnante, soggetti che tendono a sparire nelle interazioni delle sedute successive. In particolare si nota che le interazioni verso l'animale e il bambino sono piuttosto scarse e iniziano ad ottenere punteggi superiori solo dalla quarta seduta in poi. A partire da questa seduta si assiste infatti ad un aumento delle interazioni con il cane e il bambino con certificazione, i quali nella nona e decima seduta risultano essere i principali protagonisti delle interazioni del gruppo classe durante l'incontro. Questi risultati possono essere dimostrati incrociando i dati relativi al grafico fig.5.13 e fig.5.16, relativi all'evoluzione delle frequenze delle interazioni del bambino con disabilità e del gruppo classe durante la seconda parte della seduta. L'aumento delle interazioni dell'area socio-emozionale



positiva, della richiesta e dell'offerta e la diminuzione delle interazioni nell'area socio-emozionale negativa registrati sia nelle interazioni del bambino, che nel gruppo classe spiegano che le interazioni tra i due attori sono diventate via via sempre più frequenti e adeguate, aspetto osservabile anche nel grafico fig.5.15 relativo ai destinatari dell'interazione del bambino in presenza del gruppo classe. Si osservano infatti maggiori atteggiamenti di solidarietà, aiuto reciproco, cooperazione, condivisione di idee e suggerimenti, maggiore facilità nel condividere pensieri, opinioni e accettare e rispettare gli stati d'animo dell'altro. Questi sono dei dati decisivi riguardo le potenzialità di inclusività di questa metodologia didattica, anche se osservata solo all'interno del *setting* dell'EAA. Questi aspetti sono confermati anche nell'intervista somministrata all'insegnante sia pre che post test, la quale racconta: *“Sì, il bambino è spesso cercato dai compagni, questi lo perdonano sempre nonostante sia talvolta aggressivo nei loro confronti e, nei lavori di gruppo o di squadra, la classe è molto contenta nel collaborare con lui”, oppure “vi è cooperazione e aiuto reciproco tra i compagni e anche nei confronti del bambino. Si aiutano a vicenda nel sistemare lo zaino, prepararsi per uscire dalla scuola, si aiutano nell'esecuzione delle attività didattiche e si supportano a vicenda”*. Ciò dimostra che la partecipazione agli incontri di EAA ha consolidato o comunque non ha fatto venire a meno gli atteggiamenti di accettazione e inclusività da parte dei compagni di classe nei confronti del bambino con disabilità, durante il tempo a scuola.

#### *5.4.6 Analisi dell'evoluzione delle interazioni dei referenti di progetto per aree di relazione: in assenza del gruppo classe*

Nel presente paragrafo viene analizzata l'evoluzione delle frequenze delle interazioni dei due responsabili di progetto<sup>32</sup> nelle specifiche aree di relazione, in particolare nella situazione sperimentale di assenza del gruppo classe.

---

<sup>32</sup> È opportuno ricordare che il responsabile di progetto che ha condotto le attività dalla prima alla quinta seduta, è stata la dottoressa Silvia Petenuzzo, educatrice e pedagoga esperta in IAA insieme alla presenza di Ciotola, cagnolina di razza Cocker Spaniel. Dalla sesta alla decima seduta le attività sono state condotte dal dottor. Enrico Grossi, psicoterapeuta esperto in IAA, insieme alla presenza di Kaja, una cagnolina di Bracco Ungherese.

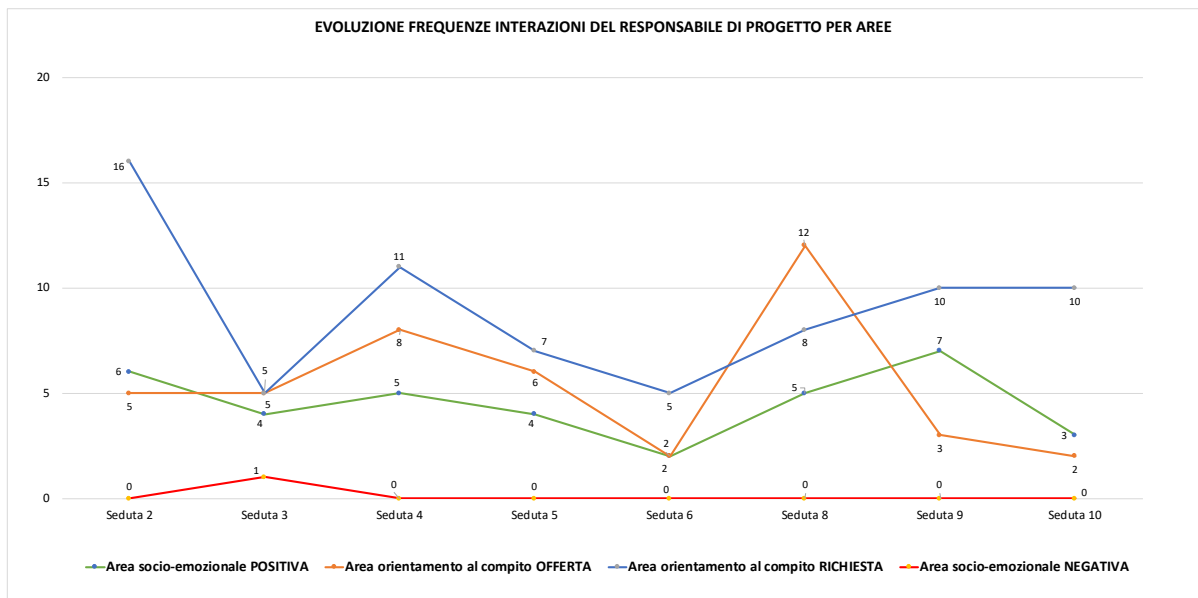


Figura 5.18: evoluzione interazioni dei responsabili di progetto in assenza del gruppo classe

Per interpretare il grafico fig.5.18 può essere utile incrociare questi dati con quelli relativi al grafico fig.5.12, quello in cui vengono rappresentate l'evoluzione delle interazioni del bambino nella situazione sperimentale di assenza del gruppo classe. Questo perché le modalità d'interazione del responsabile di progetto si evolvono in risposta delle modalità d'interazione del bambino. Ne consegue che, ad adeguati livelli di interazione nell'area-socio emozionale positiva del bambino, corrispondono elevati livelli d'interazione nell'area della richiesta da parte del responsabile di progetto. Quest'ultimo infatti approfitta della propensione del bambino a collaborare e a partecipare per impartirgli richieste, come collaborare nell'esecuzione di una certa attività o rispondere a delle domande specifiche. Diminuendo quindi le interazioni socio-emozionali positive nel bambino, diminuiscono di conseguenza anche le richieste che il responsabile può porgli. Questo è osservabile nel passaggio tra la seduta due e tre del grafico fig.5.18 in cui si assiste a una rapida riduzione della frequenza delle interazioni relative alla richiesta in corrispondenza, nel grafico fig.5.12, di una consistente diminuzione della frequenza delle interazioni positive nel bambino. Dalla terza seduta in poi le interazioni nell'area socio-emozionale positiva del bambino aumentano seguendo un andamento costante fino alla nona seduta, a questi risultati corrisponde infatti un incremento, anche se non sempre costante, nella frequenza delle richieste del responsabile di progetto.

Interessante è osservare che, nel grafico fig.5.12, nel passaggio tra la terza e la quarta seduta, si assiste ad un incremento delle interazioni relative all'area socio-emozionale negativa, a queste corrispondono, nel grafico fig.5.18, un aumento delle interazioni relative alla richiesta. Stessa cosa si osserva nel passaggio dall'ottava alla nona seduta, in cui si osserva una riduzione nelle interazioni

socio-emozionali positive e un corrispondente aumento delle interazioni di richiesta da parte del responsabile di progetto. Questi dati possono essere spiegati dal fatto che, ogni volta che il bambino mette in atto atteggiamenti di tipo negativo, con opposizione e rifiuto nel collaborare, il responsabile risponde attraverso delle richieste che consistono nel chiedere al bambino di adottare un comportamento corretto, seguire le indicazioni e le regole che gli vengono poste, senza mai sfociare nelle modalità d'interazione socio-emozionale negative. Le interazioni di tipo negativo seguono infatti un andamento, salvo nella terza seduta, sulla soglia dello zero. Il compito del responsabile del progetto è quello di favorire la relazione tra bambino e animale, dimostrandosi aperto all'incontro, disponibile, disposto a collaborare, con uno stato d'animo tranquillo capace di infondere serenità nel bambino e nel cane, facilitando così l'instaurarsi di una relazione profonda tra i due. Ecco quindi che i seguenti valori confermano l'efficacia del ruolo del responsabile durante le sedute.

Tra la nona e la decima seduta le interazioni positive del bambino raggiungono frequenze più elevate e questo porta il responsabile ad aumentare le richieste, le frequenze infatti dalla nona alla decima seduta, dopo un primo incremento, restano costanti.

L'andamento nell'area dell'offerta illustra che, nella prima seduta le interazioni di questo tipo sono piuttosto scarse, questo perché si tratta della prima seduta in cui il responsabile può confrontarsi con il bambino e conoscerlo, di conseguenza sono più utili le interazioni relative alla richiesta, in cui il responsabile può dialogare con il bambino, ponendogli domande e chiedergli di aiutarlo nell'esecuzione dei compiti, più che offrirgli strumenti per agire in autonomia. Successivamente, dalla terza fino alla sesta seduta le interazioni in questa area seguono l'andamento delle interazioni relative alla richiesta, cambiando direzione e aumentando drasticamente di frequenza nell'ottava e nona seduta, per poi diminuire ancora con l'ultimo incontro. Questi dati si possono interpretare osservando nuovamente il grafico fig.5.12, in questa sequenza di sedute, il bambino incrementa il numero di interazioni relative alla richiesta, il cambiamento nella figura del responsabile di progetto e del cane, ha stimolato la curiosità nel bambino portando alla formulazione di molte domande in merito alle attività e al cane. A queste il responsabile di progetto risponde interagendo secondo modalità tipiche dell'offerta che hanno proposto al bambino nuovi stimoli su cui riflettere. Nel grafico fig. 5.14 relativo ai destinatari dell'interazione del bambino in assenza del gruppo classe, in particolare tra la nona e decima seduta, si osserva che diminuiscono le interazioni con il responsabile e aumentano quelle con il cane, il bambino si sente più sicuro e autonomo nel gestire il cane e ha meno bisogno di chiedere conferme o domande al responsabile. Per questa ragione

diminuiscono le interazioni relative alla richiesta del bambino e quindi diminuiscono anche le interazioni di offerta da parte del responsabile di progetto.

L'andamento delle interazioni nell'area socio-emozionale positiva segue, almeno fino all'ottava seduta, quello delle interazioni socio-emozionali positive del bambino. A modalità d'interazione di questo tipo, caratterizzate da rilassatezza e atteggiamenti propensi alla collaborazione e alla partecipazione, corrispondo atteggiamenti analoghi da parte del responsabile il quale, ogni volta che osserva comportamenti adeguati nel bambino o quando questo esegue correttamente i compiti richiesti, risponde con rinforzi positivi, che gratificano e aumentano il senso di autostima e autoefficia del bambino stesso, invogliandolo a comportarsi sempre in questa direzione. Dalla nona alla decima seduta diminuiscono le interazioni di questo tipo, probabilmente per il fatto che il bambino agisce più in autonomia e la figura del responsabile di progetto assume una posizione di secondo piano, intervenendo in maniera ridotta durante l'interazione, lasciando più spazio all'interazione con l'eterospecifico.

#### 5.4.7 Analisi dell'evoluzione delle interazioni dei referenti di progetto per aree di relazione: in presenza del gruppo classe

Il presente grafico fig.5.19 illustra l'evoluzione delle interazioni del referenti di progetto nelle diverse aree di relazione, in una situazione sperimentale di presenza del gruppo classe.

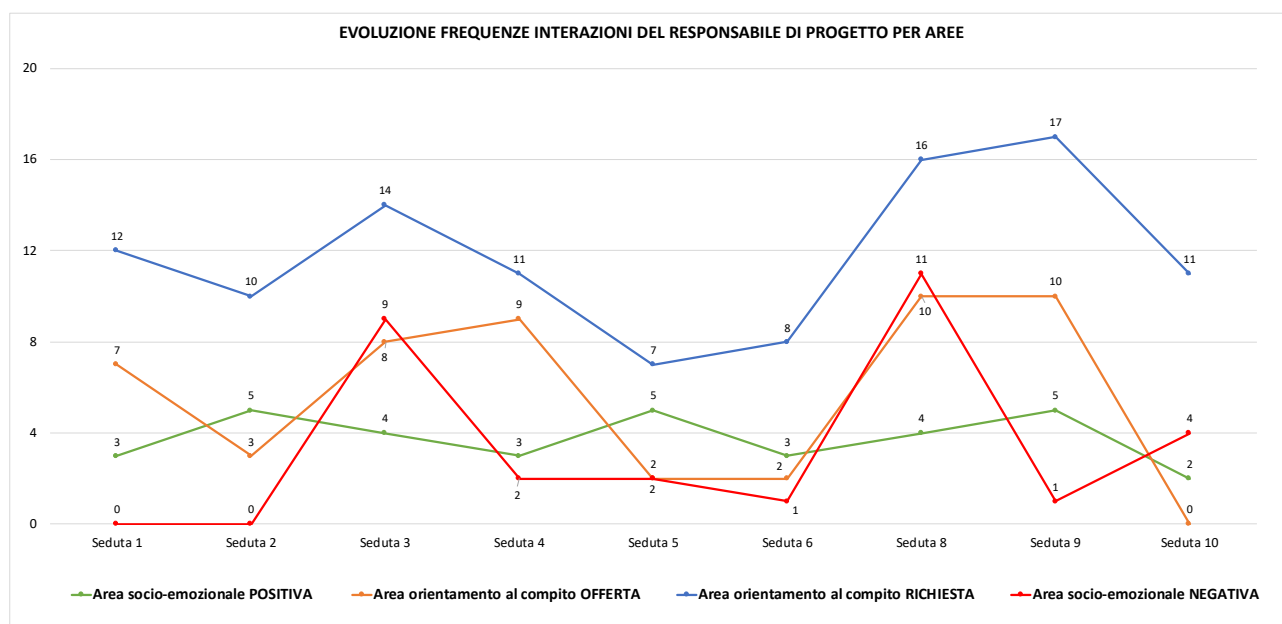


Figura 5.19: evoluzione interazioni dei responsabili di progetto in presenza del gruppo classe

Per interpretare il grafico è possibile incrociare i dati con il grafico fig.5.13, relativo all'evoluzione delle interazioni del bambino in presenza del gruppo classe e il grafico fig.5.16, relativo all'evoluzione delle interazioni del gruppo classe durante la seconda parte della seduta. Nel presente grafico fig.5.19 si osserva un'alta frequenza d'interazioni relative alla richiesta, questo perché nel contesto sperimentale intervengono sia il bambino che il gruppo classe, quindi vi è maggiore richiesta da parte del responsabile nel chiedere agli alunni di collaborare tra di loro, di mantenere un comportamento adeguato al fine di eseguire correttamente le attività e non infastidire il cane. Maggiori sono infatti gli attori coinvolti nel contesto, più si ritiene necessario creare un ambiente tranquillo e sereno in cui tutti possano interagire in modo efficace.

Nella prima seduta si osservano in particolare alte frequenze di interazioni relative alla richiesta, questo probabilmente perché si tratta del primo incontro, di tipo conoscitivo, il responsabile ha bisogno di conoscere gli alunni e di entrare in relazione con loro. Gli chiede quindi di presentarsi, di raccontare se hanno animali a casa o se gli piacerebbe averne, chiede loro che rapporto hanno con gli animali e quale è il loro animale preferito. Attraverso queste informazioni e, osservando come gli alunni interagiscono tra di loro, il responsabile di progetto può comprendere quelle che sono le dinamiche all'interno della classe, quali sono i soggetti più introversi, quelli più espansivi, come i compagni si rapportano al bambino in difficoltà, tutte informazioni utili per riuscire a condurre meglio le sedute. Confrontando i dati con il grafico fig.5.16, si osserva che, durante la prima seduta, il numero d'interazioni relative alla richiesta da parte del responsabile di progetto viene pareggiato con un numero pressoché uguale di interazioni relative all'offerta da parte del gruppo classe, questo può significare che, ad ogni richiesta, domanda o spunto di riflessione proposta dall'operatore, la classe ha risposto in maniera positiva, interagendo e confrontandosi con lui. Evidenti infatti sono gli alti livelli di interazioni socio-emozionali positive e relative alla richiesta del gruppo classe a dimostrazione che l'operatore è stato accolto con entusiasmo e che vi è volontà nell'interagire con lui, di rispondere alle sue domande, di fargliene delle altre e di fornire il proprio contributo durante l'esecuzione delle attività. Nel diario di bordo relativo alla prima seduta, si legge infatti che il gruppo classe *“ha accolto molto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo”*. Le alte frequenze nelle interazioni relative alla richiesta del responsabile di progetto non vengono pareggiate dalle interazioni relative all'offerta del bambino, questo probabilmente perché, come è già stato evidenziato più volte, la presenza dell'intero gruppo classe durante la prima seduta, altera lo stato d'animo del bambino, rendendolo più irrequieto e oppositivo, tanto che

nel grafico fig.5.13 si rilevano alte frequenze d'interazioni socio-emozionali negative. Nelle sedute successive si assiste a una diminuzione delle interazioni di richiesta, ad eccezione della terza seduta in cui si osserva un lieve aumento. Questo perché la seconda parte della seduta, di gruppo, è stata pensata affinché sia il bambino ad interagire con i compagni spiegando loro le attività e rispondere ai loro dubbi e curiosità, il ruolo del responsabile diventa quindi per il bambino una guida, un supporto per far procedere la seduta. Le richieste e gli interventi dell'operatore aumentano nella terza seduta, momento in cui il bambino manifesta particolari difficoltà nell'affrontare le attività insieme ai compagni, e questo rende necessario un maggior intervento da parte del responsabile, nel richiedere e convincere il bambino a fornire il proprio contributo e aiutarlo nella presentazione dell'attività. In questa seduta si registrano infatti basse frequenze di interazioni socio-emozionali positive e relative all'offerta e maggiori interazioni negative nel bambino, che comportano la manifestazione di alte frequenze di interazioni socio-emozionali negative nel gruppo classe, a queste corrispondono maggiori interazioni socio-emozionali negative nel responsabile che è costretto a richiamare gli alunni ad adottare un comportamento corretto per poter continuare l'incontro.

Solo a partire dalla sesta seduta si assiste ad un nuovo incremento spiegabile dal fatto che, essendo stata annullata la settima seduta, il nuovo responsabile di progetto necessita di conoscere i bambini ed entrare in relazione con loro, per questo motivo e, per paura che il bambino con disabilità non riesca ad affrontare la seduta di gruppo senza destabilizzarsi viste le difficoltà riscontrate in quel periodo, il responsabile interagisce con lui con maggiore frequenza, aiutandolo e stimolandolo nello spiegare ai compagni come svolgere le attività della seduta. Nel passaggio dalla nona alla decima seduta le interazioni di richiesta diminuiscono ancora per poter dar spazio a tutti gli alunni di esprimere il proprio punto di vista, le proprie emozioni sull'intero percorso. Si osservano infatti, nell'ultima seduta, alte frequenze d'interazioni relative all'offerta nel gruppo classe e anche nel bambino con disabilità.

L'andamento delle interazioni relative all'offerta segue quello relativo alla richiesta, in particolare nel passaggio tra la quinta e la sesta seduta si assiste ad una forte riduzione delle interazioni in quest'area spiegabile dal fatto che durante queste sedute avviene il cambiamento della figura del responsabile di progetto e del cane. Nel periodo che intercorre tra le due sedute il bambino ha dimostrato sempre di più difficoltà nel gestire il proprio stato emotivo e relazionarsi con i pari, diversi sono stati infatti gli episodi di rabbia, aggressività e rifiuto registrati dalle insegnanti e dal team sia durante le sedute che durante il tempo scuola, tanto da ritenere necessario annullare la

seduta successiva. Per questi motivi il responsabile di progetto ha dovuto via via ridurre le interazioni di offerta e richiesta sia verso il bambino che verso la classe, dando il tempo necessario al bambino di ridimensionarsi. Con l'ottava seduta aumentano le interazioni di offerta, il responsabile offre al bambino e alla classe nuovi stimoli e proposte per poi lasciare che questi interagiscano in maniera più autonoma nelle ultime due sedute.

L'andamento delle interazioni nell'area socio-emozionale positiva procede in maniera opposta a quello dell'area socio-emozionale negativa. Le frequenze d'interazioni positive sono piuttosto basse e tendono ad aumentare ogni qual volta quelle negative diminuiscono. La spiegazione di questi risultati potrebbe essere dettata dal fatto che il bambino, di fronte alla presenza dei compagni, tende ad assumere un atteggiamento differente rispetto alla prima parte della seduta, causando maggiore difficoltà nel responsabile nell'interagire con questo e con i compagni. Dalla sesta alla nona seduta, aumentano le interazioni socio-emozionali positive del bambino, le quali comportano maggiori interazioni positive anche nel gruppo classe, provocando un miglioramento anche nelle interazioni socio-emozionali positive nel responsabile di progetto. Quest'ultime subiscono un ulteriore declino durante l'ultima seduta la quale, coinvolgendo l'intero gruppo classe, tende a destabilizzare lo stato d'animo del bambino, e quindi le interazioni che scambia con il gruppo classe, maggiormente rispetto a quando la seduta avviene solo con il piccolo gruppo. Questi aspetti, insieme all'entusiasmo dei bambini di stare tutti insieme e giocare con il cane, rende il clima della classe più agitato e richiede l'intervento del responsabile per riportare la situazione in una condizione di tranquillità e sicurezza che permetta un'adeguata esecuzione della seduta e tuteli l'animale, visto il gran numero di soggetti con cui deve interagire. In ogni caso i valori registrati nell'ultima seduta, sia nel bambino con disabilità che nel gruppo classe, mostrano dei miglioramenti nelle modalità di interazione socio-emozionale positiva, nella richiesta e nell'offerta a dimostrazione di miglioramenti nella loro capacità di interagire in modo efficace e positivo.

#### *5.4.8 Analisi dei destinatari delle interazioni agite dai responsabili di progetto*

In questo paragrafo vengono commentati i grafici relativi ai destinatari delle interazioni dei responsabili di progetto durante la prima fase dell'incontro, nella condizione sperimentale di assenza del gruppo classe, e successivamente nella condizione sperimentale di presenza del gruppo classe.

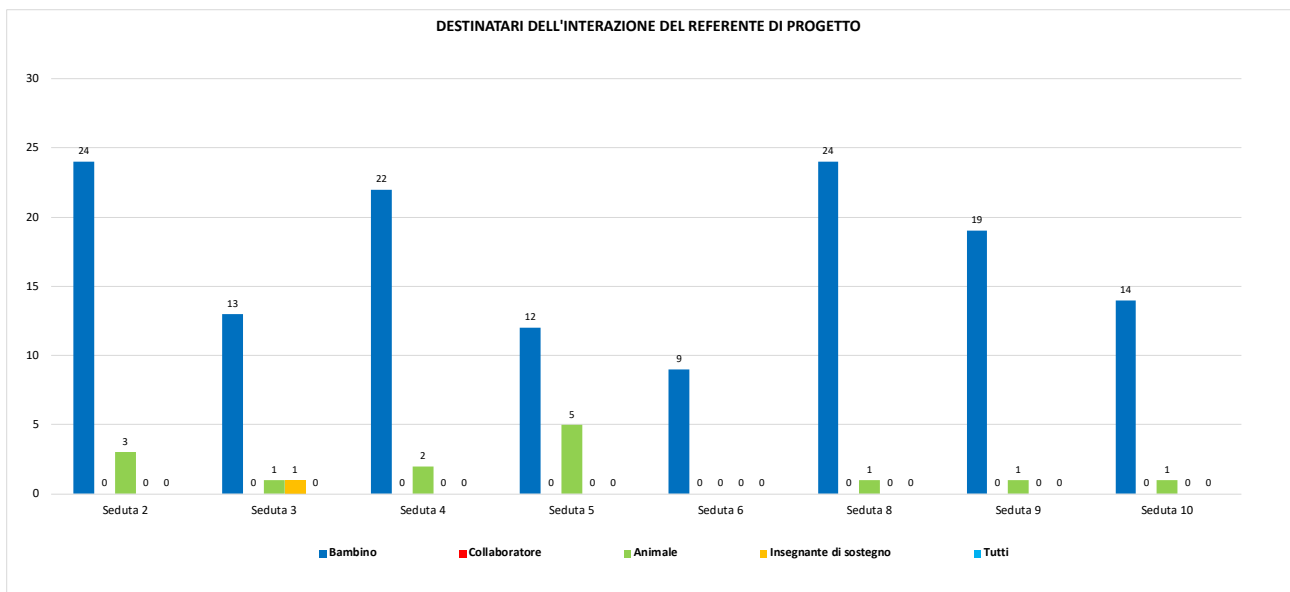


Figura 5.20: evoluzione frequenza destinatari dell'interazione dei responsabili di progetto in assenza del gruppo classe

Il grafico fig.5.20 mostra che il principale destinatario dell'interazione del responsabile di progetto, durante la prima parte dell'incontro, in assenza del gruppo classe, è il bambino con disabilità. Come riportato nei paragrafi precedenti, lo scopo del responsabile è proprio quello di favorire la relazione tra bambino e animale e condurre la seduta affinché entrambi possano trarre beneficio dal loro incontro. Questo è fortemente rappresentato nel grafico in figura in cui, per tutte e dieci le sedute, il responsabile si rivolge principalmente al bambino e, anche se in misura ridotta, al cane.

Interessante è osservare che dividendo le sedute nei due periodi previsti dal progetto, la frequenza nelle interazioni verso il bambino tende a diminuire con il concludersi dell'intervento. Dalla prima alla sesta seduta, si osserva infatti una graduale diminuzione nel numero di interventi rivolti al bambino, salvo eccezione per la terza seduta, in cui il bambino si è dimostrato emotivamente instabile già dalla prima parte della seduta individuale, rendendo quindi necessario maggiori interventi da parte dell'operatore. Questi dati potrebbero sostenere l'ipotesi secondo cui, dopo un primo momento in cui l'operatore deve spiegare come relazionarsi con l'animale e quali sono le regole da seguire per poter prendersi cura di lui, per farsi ascoltare e comprendere e infine per giocare insieme, una volta compreso che il bambino ha assimilato queste regole, il suo ruolo deve diventare di secondo piano. Il responsabile di progetto, in quanto anche coadiutore del cane, deve essere attento alla salute dell'animale e capace d'intervenire in caso di necessità, ma deve essere soprattutto una guida, un tutor per il bambino, in grado di condurlo nel processo di costruzione della relazione interspecifica, diventando un intermediario tra lui e il cane. In questo modo il responsabile può aiutare il bambino ad interpretare i segni trasmessi dall'animale, aiutarlo a comprendere ciò di



cui ha bisogno, lasciandogli però sempre lo spazio per poter muoversi in autonomia. Questo modo di rapportarsi al bambino da parte del responsabile di progetto ricorda molto la strategia dello *scaffolding*<sup>33</sup>, secondo cui il sostegno di un tutor, di un esperto, rappresenta una parte importante nel processo di crescita e sviluppo del bambino, grazie al quale quest'ultimo può rendersi sempre più indipendente nel compiere un'attività in autonomia. Secondo questa strategia, l'esperto fornisce al soggetto "un'impalcatura" che sostiene e struttura il comportamento del bambino e che, una volta interiorizzata e diventata una sua competenza, verrà smontata per lasciare al soggetto la possibilità di agire da solo. Questa modalità di approccio è molto importante nella fase dello sviluppo, in quanto aiuta il bambino a sviluppare la fiducia verso gli altri, verso sé stesso e a rendersi consapevole delle proprie capacità, aumentando così anche il senso di autostima. Inoltre il bambino avrà l'opportunità di sviluppare l'automonitoraggio e l'autocorrezione, comprendendo quando il proprio comportamento non è corretto, rimodulandosi di conseguenza.

Nulle o scarse sono le interazioni tra il responsabile di progetto e il collaboratore e l'insegnante, in quanto il centro d'interesse dell'operatore è il bambino e in misura ridotta il cane, quindi le interazioni con gli altri attori non risultano essere rilevanti per l'esecuzione della seduta. Nella terza seduta si osserva un numero molto basso di interazioni con l'insegnante probabilmente perché, viste le difficoltà del bambino durante la seduta, il responsabile si è confrontato con questa per capire come poter aiutare il bambino e risolvere la situazione di criticità servendosi della presenza del cane.

Il grafico di seguito fig.5.21 illustra i principali destinatari dell'interazione del responsabile di progetto nella seconda parte dell'incontro, in presenza del gruppo classe.

---

<sup>33</sup> Il termine *scaffolding*, deriva dal termine inglese *scaffold*, "impalcatura". È stato introdotto Bruner, Wood e Ross, nel 1976 in un loro articolo pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, dove veniva descritta l'interazione tra un tutor ed un bambino nel processo di costruzione di una piramide tridimensionale in blocchi di legno. Questo termine viene utilizzato in pedagogia per indicare l'aiuto dato da una persona esperta verso un'altra meno esperta per svolgere un compito o risolvere un problema.

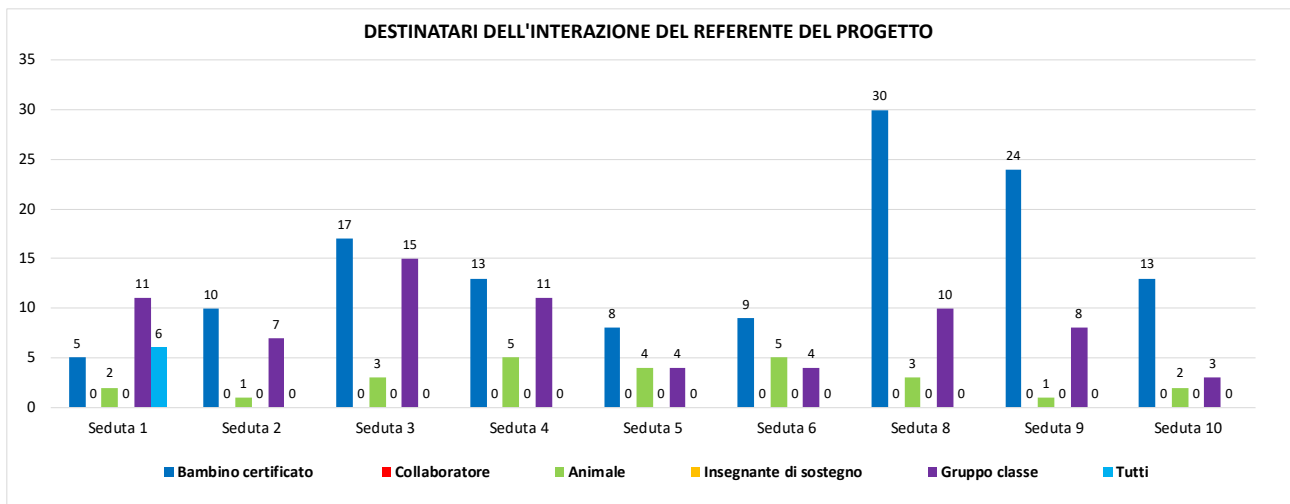


Figura 5.21: evoluzione frequenza destinatari dell'interazione dei responsabili di progetto in presenza del gruppo classe

Nel grafico fig.5.21 si osserva che i principali destinatari delle interazioni sono il bambino e il gruppo classe, ridotte anche se presenti, sono le interazioni con il cane. Nulle invece sono quelle con il collaboratore o l'insegnante. In particolare si osserva che durante la prima seduta, effettuata con la presenza dell'intera classe, le interazioni con gli alunni superano quelle con il bambino. Questi dati confermano quanto riportato nel grafico fig.5.17, relativo ai destinatari dell'interazione del gruppo classe in cui, nella prima seduta, si osserva che il principale destinatario delle interazioni è proprio il responsabile di progetto. Tra i due attori c'è stato un confronto e uno scambio di idee, confermati dal numero elevato di richieste che il responsabile esprime nei loro confronti e dall'elevato numero d'interazioni di offerta che il gruppo classe manifesta durante la prima seduta. Il numero ridotto d'interazioni con il bambino può essere concorde con quanto riportato nel grafico fig.5.13, nella prima seduta si osserva infatti un elevato numero di interazioni socio-emozionali negative da parte del bambino, i cui atteggiamenti di chiusura e opposizione hanno ridotto la possibilità del responsabile di progetto di confrontarsi con lui, ma di dedicarsi di più al resto del gruppo classe. Dalla seconda alla sesta seduta il numero di interazioni con i due soggetti è pressoché analogo, solo nella quinta e sesta seduta si osserva una differenza significativa spiegabile dal fatto che in quel periodo il bambino dimostrava profonde difficoltà emotive e relazionali che richiedevano maggiore attenzione nei suoi confronti per far sì che la seduta si realizzasse in sicurezza.

Le ultime tre sedute mostrano invece una sostanziale differenza nel numero di interazioni con il bambino rispetto al gruppo classe. Si può supporre che questo sia dovuto al fatto che, visto che la settima seduta è stata annullata, il nuovo responsabile di progetto ha maggiore necessità nel conoscere il bambino, capire le sue difficoltà in modo tale da strutturare le attività senza che questo

possa agitarsi o innervosirsi, pregiudicando l'andamento della seduta o recare danno ai compagni e all'animale. Nell'ultima seduta, nonostante vi sia differenza nel numero d'interazioni tra i due attori coinvolti, le interazioni rivolte al bambino sono diminuite decisamente rispetto alle precedenti sedute, questo probabilmente per dare maggiore possibilità agli alunni di dialogare e confrontarsi tra di loro in maniera spontanea e autonoma. Nel grafico fig.5.17, nei dati relativi all'ultima seduta, si osserva infatti che il gruppo classe interagisce maggiormente con il cane e il bambino con disabilità, anziché con il responsabile di progetto, stessa cosa si osserva nel grafico fig.5.15, nell'ultima seduta relativa ai destinatari dell'interazione del bambino, si riscontra una significativa differenza nel numero di volte che questo si rivolge all'animale e al gruppo classe, rispetto al responsabile di progetto. Questo spiega quindi che la figura del responsabile di progetto sia diventata di secondo piano lasciando lo spazio agli alunni di interagire autonomamente.

In conclusione, dall'analisi dei dati raccolti attraverso l'osservazione della realizzazione di un progetto di EAA all'interno di un *setting* scolastico in cui è presente un bambino con disabilità, emerge che il bambino, grazie alla partecipazione alle sedute, è stato in grado di apprendere ed agire, nella condizione sperimentale in cui non è presente il gruppo classe, migliori comportamenti relativi all'area socio-emozionale positiva, all'area dell'offerta e della richiesta, diminuendo i comportamenti di tipo socio-emozionale negativo. Anche in presenza dei compagni, nonostante inizialmente le interazioni siano prevalentemente negative, con il susseguirsi degli incontri il bambino riduce i comportamenti socio-emozionali negativi ed incrementa le interazioni socio-emozionali positive, della richiesta e anche dell'offerta sia nei confronti dei pari che degli adulti. Con il procedere delle sedute infatti migliorano le modalità d'interazione sia con il gruppo classe che con il responsabile di progetto, in particolare, le interazioni con quest'ultimo diminuiscono nella frequenza e lasciano spazio alle interazioni con il cane e i compagni. L'animale viene percepito come un mediatore dialogico in grado di favorire l'interazione tra il bambino con disabilità e i compagni, rendendo quindi più stabile e solida la loro relazione.

Anche nel gruppo classe si osservano dei cambiamenti nei loro comportamenti: con il procedere delle sedute migliora la frequenza delle interazioni socio-emozionali positive, mentre le interazioni socio-emozionali negative diminuiscono raggiungendo la soglia quasi dello zero. In particolare, nelle ultime sedute si osserva un aumento delle interazioni con il cane e con il bambino con disabilità, i quali rappresentano i principali protagonisti delle interazioni del gruppo classe durante l'incontro. Questo dimostra una maggiore volontà di socializzazione e accettazione da parte di

questi verso il compagno in difficoltà, confermando e consolidando quanto raccontato dall'insegnante circa il sentimento di solidarietà e accettazione già presente negli alunni verso il compagno con disabilità.

Anche le modalità d'interazione dei referenti di progetto evolvono, interessante è osservare che con il procedere delle sedute, la loro presenza diviene secondaria. A seguito delle prime sedute in cui la presenza di questa figura ha lo scopo di condurre le attività e insegnare ai bambini come approcciarsi correttamente al cane, come prendersi cura e giocare con lui, una volta che è stato verificato che i bambini hanno interiorizzato le seguenti regole, fa un "passo indietro" lasciando che siano i bambini ad interagire autonomamente, servendosi del supporto del cane. Con il procedere delle sedute diminuiscono infatti le interazioni relative all'offerta e alla richiesta e mantengono sempre una frequenza adeguata le interazioni socio-emozionali positive. Le interazioni negative, salvo qualche aumento durante alcune sedute in gruppo, presentano frequenze per lo più basse le quali dimostrano l'apertura all'incontro, la disponibilità a collaborare e l'approccio tranquillo e sereno del responsabile, in grado di indurre tranquillità sia ai bambini che al cane, favorendo così l'instaurarsi di relazioni profonde tra questi.

È importante precisare che le evidenze ricavate dall'analisi dei dati raccolti ha validità solo per il caso analizzato all'interno del *setting* sperimentale, ciò impedisce di fare generalizzazioni sulla validità degli interventi di EAA anche al di fuori del contesto scolastico, ma permette di dimostrare che, attraverso la partecipazione agli incontri di EAA realizzati a scuola, è possibile far acquisire ed agire agli alunni comportamenti funzionali alla loro relazione, favorendo così l'inclusività e migliorando il clima della loro classe di appartenenza.

## CAPITOLO VI: RIFLESSIONI CONCLUSIVE

---

Attraverso questo lavoro di ricerca si è cercato di comprendere, a partire da un'analisi dell'approccio zooantropologico che sostiene scientificamente la pratica degli IAA in tutte le sue declinazioni, l'utilità di applicare la metodologia e le tecniche pedagogico-zooantropologiche, attraverso la realizzazione di interventi di EAA, nei contesti scolastici per favorire i processi di inclusione e migliorare il clima relazionale tra gli alunni nel loro complesso e tra questi e i bambini con disabilità.

Osservando l'attuazione di un progetto di EAA chiamato "Uniti da una zampa", pensato e progettato da me in collaborazione con l'associazione Cave Canem, in una scuola primaria del territorio padovano, si è cercato di capire quanto le strategie pedagogico-zooantropologiche applicate ad un contesto classe in cui è presente un bambino con diagnosi di ADHD, siano in grado di promuovere e favorire la collaborazione, la partecipazione e la relazione tra i soggetti rendendo così l'ambiente scolastico maggiormente inclusivo.

Il lavoro di analisi della ricerca si è concentrato sull'osservazione e rilevazione delle interazioni che gli attori sperimentali quali: bambino con disabilità, gruppo classe, responsabile di progetto, collaboratore, animale e insegnante, si sono scambiati durante le sedute. In particolare, per la rilevazione dei dati, è stata utilizzata una metodologia mista, quali-quantitativa, costituita da strumenti d'indagine tipici delle due metodologie di ricerca.

Per poter comprendere la situazione di partenza e conoscere il bambino con disabilità e gli alunni della classe, è stata somministrata all'insegnante un'intervista semi-strutturata, composta da domande aperte relative al bambino e al gruppo classe. In questo modo è stato possibile conoscere il bambino, la sua disabilità, quale è il suo ruolo all'interno della classe, come interagisce con i compagni, inoltre, attraverso le domande relative al gruppo classe, è stato possibile conoscere da quanti alunni è composto il gruppo, come è il clima relazionale e come i compagni si rapportano al bambino con disabilità. La stessa intervista è stata somministrata una seconda volta, al termine della realizzazione del progetto, per poter verificare se le risposte erano cambiate dopo l'esecuzione delle sedute di EAA.

Per avere invece una descrizione qualitativa riguardo le modalità d'interazione del bambino con disabilità e del gruppo classe e descrivere in modo generale l'andamento della seduta, è stato compilato, al termine di ogni incontro, un diario di bordo strutturato in cui si sono descritti i

comportamenti dei sopra citati attori sperimentali nei confronti del team multiprofessionale degli IAA e del cane.

Come strumento quantitativo, per individuare le modalità d'interazione dei soggetti coinvolti, è stata creata, sul modello delle griglie di osservazione dell'*Interaction Process Analysis, A Method for the Study of Small Groups* di R.F Bales, una griglia di osservazione che ha permesso di categorizzare e codificare le interazioni in quattro diverse aree di relazione: socio-emozionale positiva, negativa, area dell'orientamento al compito della richiesta e dell'offerta.

Questa duplice metodologia ha permesso di ottenere chiari risultati che hanno portato alla formulazione di alcune conclusioni riguardo le potenzialità che hanno gli interventi di EAA di arricchire l'offerta formativa di ciascun contesto scolastico, portando alla formazione di una scuola sempre più inclusiva e aperta ad accogliere le differenze di ciascun alunno come una risorsa e un contributo di crescita per ogni individuo.

Alla fase di raccolta e interpretazione dei dati, segue infatti una fase di riflessione conclusiva sui risultati ottenuti a partire dalle domande di ricerca iniziali. Per compiere tale riflessione si utilizza il metodo di analisi SWOT che permette di valutare i punti di forza (*Strengths*), le debolezze (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) che caratterizzano il progetto di EAA presentato in questo elaborato.

Di seguito viene infatti presentata, in maniera schematica, l'analisi SWOT del progetto di EAA "Uniti da una zampa" illustrandone, nello specifico, i suoi punti di forza e debolezza interni e quali opportunità o minacce esterne possono invece intervenire nella sua realizzazione all'interno del *setting* scolastico.

# SWOT ANALYSIS

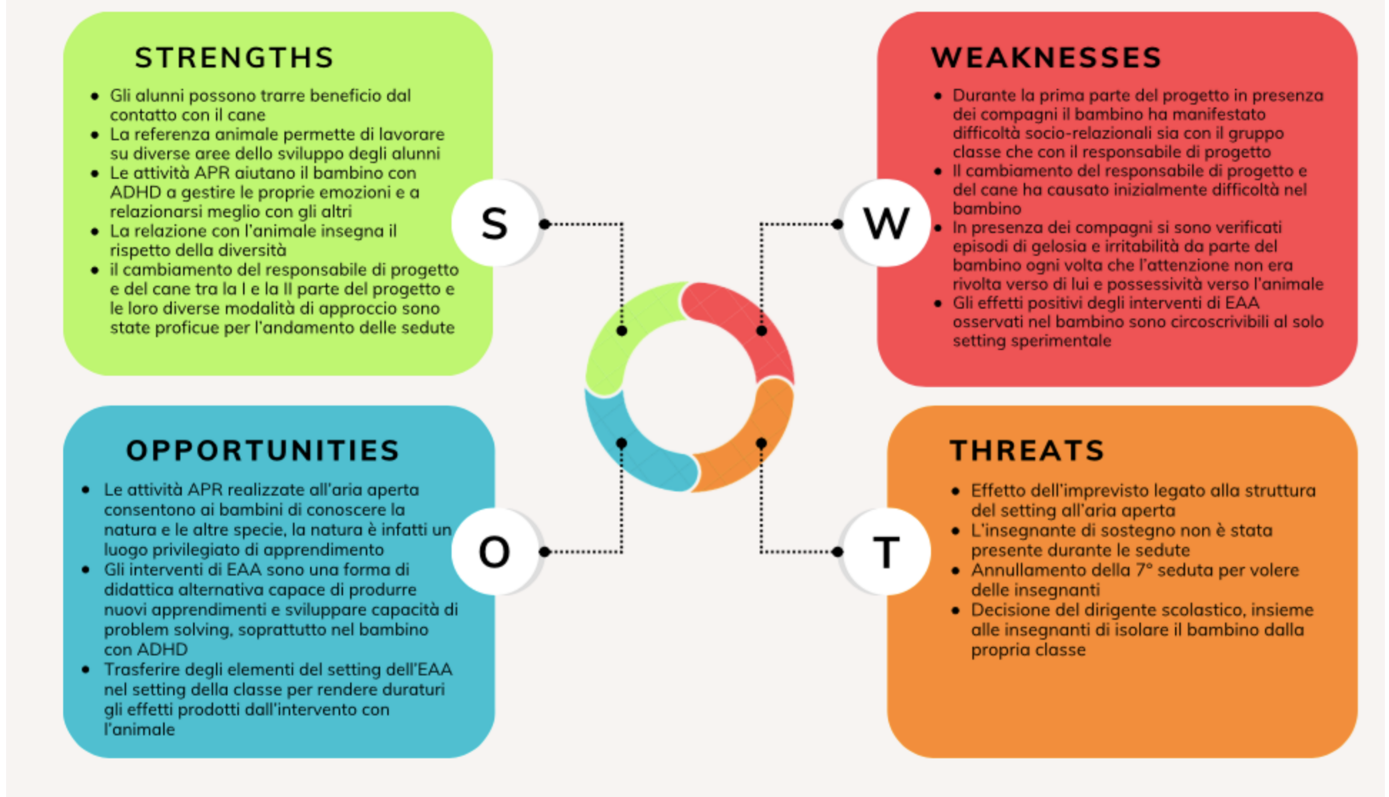


Figura 6.1: Analisi SWOT progetto di EAA “Uniti da una zampa”

All'interno del progetto di EAA “Uniti da una zampa” è possibile individuare degli elementi positivi che rappresentano la base su cui poter sostenere la validità di tali interventi con gli animali.

## Punti di forza

In particolare i *punti di forza* interni a questo progetto riguardano il fatto che, la presenza del cane a scuola ha offerto, a tutti gli studenti coinvolti, vista l'assenza di zoofobie o allergie, la possibilità di relazionarsi con lui traendo beneficio dal suo contatto. Inoltre, grazie alla referenza animale, si è potuto intervenire su diverse aree dello sviluppo: sullo sviluppo cognitivo, motorio, psichico e, in particolare modo, sullo sviluppo socio-relazionale degli alunni, potendo così agire, nel loro percorso didattico e formativo a livello globale.

Come già sottolineato in questo elaborato, diversi sono gli studi zooantropologici che hanno dimostrato i benefici che si possono trarre dalla relazione con l'eterospecifico, accarezzare e coccolare un animale riduce infatti la tensione nervosa e favorisce la calma e la tranquillità. Questi

aspetti sono risultati molto importanti, soprattutto per il bambino con diagnosi di ADHD, in quanto la presenza e il conforto dato dall'animale, lo ha aiutato a gestire le proprie emozioni, a controllare la rabbia, l'aggressività e la frustrazione che spesso caratterizza il suo disturbo.

Le attività APR, che si sono realizzate con i cani, come prendersi cura di loro, accudirli, soddisfare i loro bisogni primari hanno aiutato gli alunni, in particolare il bambino con disabilità, a non concentrarsi sul proprio bisogno di attenzione, ma piuttosto ad indirizzarlo verso altri essere viventi. Questi aspetti sono molto utili per favorire lo sviluppo delle capacità empatiche e per insegnare loro l'importanza di interpretare e comprendere anche i bisogni degli altri, riuscendo a regolare i propri comportamenti in relazione ai soggetti che si hanno davanti.

Oltre a ciò, accogliere e passare del tempo con un essere vivente appartenente a una specie diversa, ha insegnato ai bambini ad accettare ad apprezzare la diversità, come un contributo, una risorsa per la propria costruzione identitaria. L'atto di prendersi cura del cane ha anche responsabilizzato e reso consapevoli i bambini del fatto che hanno un ruolo importante nella vita dell'animale. Questo è stato particolarmente importante per il bambino con disabilità in quanto si è potuto lavorare sullo sviluppo dell'autostima, invogliandolo ad avere maggiore cura di sé stesso.

La mansuetudine e la dolcezza dell'animale sono stati pertanto spesso utili per placare le inquietudini interne, per ridurre l'ansia, la vivacità e l'aggressività del bambino, inducendo in lui rilassatezza e tranquillità. In questo modo è stato possibile, attraverso la presenza del cane, intervenire, in modo positivo, sullo sviluppo dell'area socio-relazione.

Anche le attività di condotta, come portare il cane al guinzaglio, hanno permesso di lavorare sullo sviluppo dell'autostima e migliorare le capacità di socializzazione degli alunni. Parlare e interagire con l'animale e osservare i suoi comportamenti, li ha aiutati infatti a migliorare la comunicazione verbale e non. Questo ha permesso, almeno all'intero del *setting* sperimentale, la costruzione di rapporti più positivi e di fiducia con gli adulti e i pari, soprattutto nel bambino con disabilità.

La metodologia del progetto prevede una suddivisione degli incontri in due periodi: il primo dalla prima alla quinta seduta, il secondo dalla sesta alla decima seduta.

In particolare, nel passaggio tra la quinta e la sesta seduta, si è assistito a un cambiamento nella figura del responsabile di progetto e del cane. Tale cambiamento, con il procedere delle sedute, ha rappresentato un aspetto di forza per l'andamento del progetto. Le prime sedute sono state condotte da una figura femminile insieme alla presenza di un cane dal carattere più tranquillo e mansueto, le altre con la presenza di una figura maschile e più normativa insieme ad un cane più dinamico e intraprendente. Inoltre anche le modalità di conduzione della seduta sono variate dalla prima alla



seconda parte degli incontri. Prima le attività venivano svolte all'interno di un ambiente chiuso, la palestra della scuola, ed alternavano spiegazioni su come relazionarsi con il cane e attività ludiche dallo stile per lo più sedentario, come pulire e spazzolare il cane, giocare con lui ai giochi di attivazione mentale o nascondere e trovare la pallina. Nel secondo periodo le attività si sono svolte sempre all'aria aperta, nel giardino della scuola, ed erano per lo più di tipo dinamico come il lancio della pallina, del frisbee e percorsi di *agility*. Questa seconda modalità di approccio si è rivelata nel corso delle sedute, più vantaggiosa e ha maggiormente stimolato il bambino procurando migliori progressi nelle modalità d'interazione sia con i compagni che con le figure adulte presenti.

### Opportunità

Tra i fattori positivi vi sono anche delle *opportunità* esterne che può offrire tale progetto.

La partecipazione a questi interventi di EAA a scuola, è stata per gli alunni un'opportunità per sperimentare forme di didattica alternativa, imparando cose nuove relative al mondo animale, alle loro origini, alla natura in cui abitano, arricchendo così il bagaglio culturale e lessicale di ciascuno di loro. Importante in questo senso è anche la dimensione ludica presente nell'interazione con gli animali. Attraverso il gioco si liberano le emozioni negative e, in questo modo, è stato possibile lavorare sulle capacità adattive, insegnando ai bambini come fronteggiare in maniera costruttiva i problemi, sviluppando abilità di *problem solving*, favorendo inoltre l'esplorazione, la curiosità e l'apprendimento di cose nuove. Questi aspetti sono particolarmente importanti per il bambino con diagnosi di ADHD, in quanto la sua incapacità di mantenere l'attenzione su un compito spesso pregiudica l'assimilazione di nuovi apprendimenti.

La possibilità inoltre di eseguire le sedute all'aria aperta ha permesso ai bambini di stare a contatto con la natura. La natura in questo senso ha rappresentato un luogo privilegiato di apprendimento, ricco di stimoli, che ha consentito agli alunni di evadere dalla routine scolastica, percependo maggiore calma, rilassatezza e imparando l'importanza della pazienza. Questi aspetti sono importanti per accrescere le loro abilità sociali e facilitare la relazione che instaurano con l'animale. Inoltre, la possibilità di lavorare all'aria aperta, ha aiutato anche l'animale a sentirsi più a suo agio e più libero di ricercare un angolo di sicurezza, dove potersi rifugiare quando aveva voglia di prendersi una pausa o se desiderava interrompere le interazioni con i bambini.

Visti i risultati ottenuti all'interno del setting dell'EAA, può essere utile chiedersi quali opportunità possono offrire tali interventi per rendere più adeguato il clima della classe, non solo durante la realizzazione delle sedute, ma anche durante il normale tempo passato a scuola. In questo senso può

essere utile chiedersi quali elementi del *setting* dell'EAA possono essere trasferiti nel *setting* della classe per favorire l'apprendimento di comportamenti funzionali alla relazione tra bambino con disabilità e compagni e arricchire i percorsi formativi di tutti gli alunni. Questo potrebbe quindi costituire un oggetto di ricerca e riflessione futura.

### Punti di debolezza

Nel progetto “Uniti da una zampa” si sono potuti constatare anche da alcuni fattori negativi che rappresentano i punti di debolezza interni al progetto e le minacce che possono ostacolarne la realizzazione.

In particolare i *punti di debolezza* sono costituiti dal fatto che durante il primo periodo degli incontri, specialmente durante la quarta seduta, nella parte dell'incontro di gruppo con la presenza dei compagni, il bambino ha manifestato particolari difficoltà socio-relazionali che si sono tradotte in atteggiamenti di chiusura e rifiuto non solo verso i compagni, ma anche nei confronti della responsabile di progetto. In queste circostanze nemmeno la presenza del cane è stata capace di ridimensionare lo stato d'animo del bambino invogliandolo a partecipare alle attività. Tali atteggiamenti di chiusura hanno messo in difficoltà la responsabile di progetto e l'insegnante che non sapevano come gestire il bambino e proseguire la seduta. Nel diario di bordo relativo alla quarta seduta si racconta infatti che: *“Sin dall'arrivo in classe l'umore del bambino si è destabilizzato notevolmente. Il bambino si è rifiutato di seguire i compagni e gli operatori, nonostante i convincimenti da parte di questi e delle insegnanti il bambino non voleva uscire dalla classe. Una volta raggiunta con fatica la palestra M. si è rifiutato di entrare nella stanza dell'incontro, nascondendosi in una stanzetta adiacente, ha risposto in maniera provocatoria all'insegnante e agli operatori ed è rimasto nella sua posizione nonostante i numerosi richiami. Per più di metà incontro il bambino è rimasto fuori dalla stanza dimostrando rabbia, agitazione e, a tratti, aggressività”*. Tali difficoltà incontrate nelle prime cinque sedute non sono state risolte nemmeno grazie alla presenza del cane tanto che queste, sommate alle difficoltà manifestate dal bambino durante le normali attività a scuola, hanno portato ad annullare la settima seduta con lo scopo di tutelare i compagni e anche l'animale.

Il cambiamento del responsabile di progetto e del cane avvenuto a partire dalla sesta seduta, per quanto si sia rivelato con il procedere delle sedute un aspetto di forza, inizialmente ha rappresentato un ulteriore punto di debolezza, di difficoltà per l'andamento delle sedute. L'introduzione di queste nuove variabili ha rappresentato un elemento di novità rispetto alla routine che il bambino aveva assimilato durante le prime cinque sedute e questo ha prodotto in lui maggiore instabilità emotiva. Nel diario di bordo relativo alla sesta seduta si riporta che, anche in assenza dei compagni: *“Tali*

*cambiamenti hanno prodotto nel bambino un atteggiamento di opposizione, agitazione e nervosismo tanto da non voler partecipare all'incontro. Le insegnanti hanno riferito agli operatori che, nella stessa mattina, c'era stato un cambiamento nella routine scolastica e questo, insieme ai cambiamenti della seduta, hanno contribuito ad agitare il bambino. Gli operatori, dopo aver lasciato M. tranquillizzarsi e giocare ancora un pò con i compagni durante la ricreazione, insieme all'insegnante, sono riusciti a convincere il bambino a seguire l'incontro".* Tale difficoltà iniziale dovuta all'introduzione di nuove variabili, nonostante abbia quindi rappresentato una debolezza nell'andamento delle sedute, è stata comunque gestita in modo proficuo. Il secondo responsabile di progetto ha deciso di cambiare le modalità di conduzione della seduta, modificando il *setting* utilizzato nelle sedute precedenti, eseguendo le attività all'aria aperta, verificando se questo cambiamento avesse aiutato il bambino a sentirsi più a suo agio. Inoltre è stato dato del tempo al bambino per rielaborare il cambiamento, per tranquillizzarsi, stando ancora un pò con i compagni. Queste decisioni si sono dimostrate proficue infatti: *"Dopo questo primo momento di opposizione, M. ha interagito positivamente con il nuovo referente e il collaboratore, è stato molto affettuoso e rispettoso nei confronti dell'animale e ha partecipato con entusiasmo alle attività proposte"*.

Con l'arrivo dei compagni lo stato d'animo del bambino si è nuovamente alterato, in quanto c'è stato un ulteriore cambiamento difficile per lui da assimilare: *"Il bambino tornando in classe e vedendo i compagni fare altre attività, non ha più voluto partecipare all'incontro. Il suo atteggiamento è diventato molto oppositivo, provocatorio e a tratti aggressivo nei confronti della propria insegnante che provava a convincerlo a seguire i compagni e l'animale. M. ha iniziato a piangere, a sedersi a terra senza volersi muovere e né i convincimenti dell'insegnanti, né quelli degli operatori sono stati efficaci per convincerlo. Dopo avergli più volte avvicinato il cane e lasciato che questo lo annusasse, M. ha deciso di alzarsi e, con qualche convincimento da parte di tutti, ha ripreso il guinzaglio e ha raggiunto il luogo dell'incontro"*.

Indipendentemente dalle difficoltà incontrate, la presenza del cane e le strategie adottate dal responsabile di progetto, sono state proficue per poter gestire al meglio la situazione, aiutando il bambino a ridimensionarsi e a partecipare comunque alla seduta.

Durante gli incontri, in particolare nell'ultimo in cui il bambino ha partecipato in un secondo momento ad una attività conclusiva insieme a tutta la classe, si sono rilevati da parte di questo, atteggiamenti di gelosia e irritabilità verso i compagni ogni qual volta l'attenzione non era rivolta verso di lui o quando i bambini dimostravano attenzioni al cane, dimostrandosi possessivo nei suoi confronti. Questi sentimenti, viste le difficoltà del bambino, si sono spesso tradotti in chiusura, opposizione e modalità d'interazione provocatoria per attirare l'attenzione su di sé. Ciò è stato però gestito al fine di evitare ulteriori complicazioni infatti, nell'ultimo incontro, quando il responsabile ha percepito che il bambino era in difficoltà, ha proposto a lui di presentare l'attività ai compagni e controllare il cane, evitando che questo si spostasse nella classe. Questa strategia si è dimostrata

efficace perché il bambino si è velocemente ridimensionato e la seduta si è conclusa, anche in presenza di tutti i compagni, in modo adeguato. Nel diario di bordo del decimo incontro si racconta infatti che, nella seduta con tutta la classe: *“Il fatto di interagire con l’intera classe e non con un gruppetto ristretto di compagni ha fatto sì che il bambino diventasse un po’ irrequieto e agitato. Le interazioni inizialmente si caratterizzano per atteggiamenti di prevaricazione sui compagni, anche se poi, con il procedere della seduta il modo di porsi di M. è cambiato in senso positivo [...] Gli operatori, per far calmare il bambino, lo hanno coinvolto nella presentazione dell’attività, facendo tenere a lui il guinzaglio e facendo partire lui la conversazione. Il bambino è diventato molto più tranquillo e collaborativo sia verso gli operatori che i compagni, partecipando senza difficoltà alle discussioni, interagendo con qualche amico in merito alle caratteristiche del cane”*.

Gli effetti positivi procurati dalla partecipazione alle sedute di EAA osservati nelle modalità di interazione del bambino con disabilità verso il gruppo classe durante gli incontri, non sembrano mantenersi anche al di fuori del *setting* sperimentale. Analizzando infatti le interviste somministrate all’insegnante post intervento, emerge che i progressi ottenuti nelle modalità d’interazione del bambino, durante le sedute, non emergono durante le normali lezioni in classe o nelle attività di gioco libero durante la ricreazione. Alla domanda se il bambino lavora in modo cooperativo con i compagni l’insegnante risponde: *“il bambino lavora in modo abbastanza cooperativo e si dimostra disponibile a collaborare anche con gli altri bambini con difficoltà presenti nella scuola, le difficoltà relazionali si riscontrano maggiormente nell’interazione con i pari”*.

Confrontando quindi quanto osservato dalle insegnanti durante il normale tempo a scuola con i progressi registrati invece, attraverso l’utilizzo delle griglie di osservazione e il diario di bordo durante le sedute, emerge che tali risultati sembrano essere circoscritti solo all’interno del *setting* sperimentale degli incontri di EAA, pertanto potrebbe essere interessante chiedersi se alcune delle variabili che hanno fatto modificare i comportamenti del bambino potrebbero essere inserite e adottate anche all’interno dell’ambiente scolastico. Tra queste, la più rilevante potrebbe essere la presenza del cane in classe, non solo per la durata della seduta, ma in maniera permanente per tutta la durata dell’anno scolastico, proprio come accade in alcune scuole in Germania, Svizzera e Austria. In questi paesi è infatti sempre più utilizzata la pratica degli *schooldogs*, in cui le insegnanti possono portare in classe il proprio animale domestico, previa specifica formazione, in classe con i propri alunni.

### Minacce

Tra i fattori negativi che possono intervenire nella realizzazione del progetto vi sono anche delle possibili *minacce* esterne che possono, se non controllate, pregiudicare i risultati del progetto stesso.

Una di queste minacce è rappresentata dal fatto che il contesto in cui si sono realizzati gli incontri, per quanto sia adeguatamente strutturato e controllato, lascia comunque molto spazio all'imprevisto inoltre, il fatto che i soggetti coinvolti siano persone e animali, ha reso ancora più complicato prevedere e controllare i loro comportamenti. In particolare la seconda parte degli incontri si sono effettuati prevalentemente all'aperto e, l'utilizzo di questo tipo di *setting*, può presentare degli aspetti anche negativi per l'esecuzione della seduta.

L'ambiente esterno può infatti esporre l'intervento alla sfida dell'imprevisto, ovvero alla possibilità che subentri qualcosa d'inaspettato nel *setting*, come un rumore, la presenza di qualche insetto, o l'arrivo di qualche altro soggetto che distrae il cane e destabilizza il bambino, causandogli agitazione e aumentando la sua forte tendenza a distrarsi. Ciò è accaduto durante alcune sedute in cui, un'altra bambina con disabilità presente nella scuola, ha raggiunto il luogo della seduta per osservare il cane e salutare gli operatori, costituendo quindi un ulteriore elemento di distrazione per il bambino.

Altra minaccia è rappresentata dal fatto che agli incontri non è mai stata presente l'insegnante di sostegno, ma un'insegnante di classe. Come già spiegato nei paragrafi precedenti, il fatto che non vi sia collaborazione tra la famiglia del bambino e la scuola ha fatto sì che il bambino venisse certificato solo a partire dal primo anno di scuola primaria con sole cinque ore di sostegno a settimana. I genitori non accettano che il figlio venga nuovamente valutato e non collaborano con le insegnanti nella gestione delle problematiche del figlio, sminuendole costantemente. Visto il ridotto numero di ore che il bambino passa con la propria insegnante ha fatto sì che tale figura non fosse mai presente durante le sedute. Ciò rappresenta una minaccia per la riuscita del progetto, in quanto la partecipazione agli incontri avrebbe potuto favorire la loro relazione e quindi anche il possibile supporto fornito dall'insegnante per agevolare i percorsi di pieno inserimento del bambino tra i compagni.

Oltre a questo, un'ulteriore minaccia riguarda il fatto che, a causa delle costanti manifestazioni da parte del bambino di aggressività e rabbia verso i compagni e le insegnanti registrate durante il tempo a scuola, nel periodo che intercorre tra la terza e la settima seduta, la dirigente scolastica, insieme al team docenti, ha deciso di isolare il bambino dalla propria classe, effettuando lezioni solamente in rapporto 1:1 e passando il tempo della ricreazione con una classe composta da alunni più grandi. L'insegnante nell'intervista post test, riporta che *“per decreto della dirigente scolastica è previsto farlo lavorare solo in rapporto 1:1 o 1:3. Il lavoro in piccolo gruppo non ha però portato ad esiti positivi, anzi ci sono stati ulteriori casi di aggressività, ragione per cui le attività didattiche sono state svolte*

*solo in rapporto 1:1*". Questa decisione ha rappresentato una minaccia per l'andamento del progetto, in quanto ha limitato le occasioni in cui il bambino poteva interagire con i compagni, rendendole possibili solo durante le sedute.

Le suddette difficoltà registrate dalle insegnanti e osservate spesso anche durante le sedute di EAA in gruppo, hanno spinto le insegnanti, dopo un confronto con il team dell'associazione Cave Canem, ad annullare la settima seduta. Tale scelta è stata fatta per tutelare maggiormente i compagni e anche il cane, sperando di ottenere risultati migliori nelle sedute successive. Questa decisione ha rappresentato però un'altra minaccia per l'andamento del progetto in quanto ha interrotto un percorso già avviato, non permettendo di eseguire alcune attività pensate per quella specifica seduta. Inoltre, trattandosi del secondo incontro insieme al nuovo responsabile di progetto, ha allungato i tempi necessari sia al bambino che al responsabile di conoscersi ed entrare in relazione sia tra di loro che con il cane. Infatti, dopo essersi incontrati per la prima volta durante la sesta seduta, sono trascorse altre due settimane prima che questi si rincontrassero, dovendo quindi ricominciare dall'inizio il percorso conoscitivo.

Le analisi fino ad ora condotte dimostrano che il progetto di EAA realizzato a scuola, caratterizzato dai suddetti punti di forza e debolezza, che può offrire determinate opportunità ed evitare potenziali rischi, può rappresentare un'ottima opportunità per arricchire i programmi curricolari, migliorando i percorsi formativi e didattici degli alunni, aiutando probabilmente il bambino con disabilità a inserirsi ancora di più nel sistema scolastico.

I dati raccolti nel presente studio di ricerca hanno infatti evidenziato che, la partecipazione a tali interventi sia in grado di mettere il bambino nella condizione di acquisire e agire determinati comportamenti funzionali alla relazione. All'interno del *setting* sperimentale si sono osservati infatti, in assenza del gruppo classe, miglioramenti nelle interazioni relative all'area socio-emozionale positiva, nell'area dell'offerta e della richiesta e una netta diminuzione delle interazioni socio-emozionali negative. Anche in presenza dei compagni, nonostante inizialmente le interazioni siano prevalentemente negative, con il procedere delle sedute si assiste ad una riduzione delle interazioni socio-emozionali negative e ad un incremento delle interazioni socio-emozionali positive, della richiesta e anche dell'offerta.

Con il procedere delle sedute cambiano anche i destinatari dell'interazione agita dal bambino, il quale, in assenza del gruppo classe, si rivolge prevalentemente all'animale e secondariamente al responsabile di progetto. L'interazione con il cane, grazie alla sua apertura al dialogo e propensione all'incontro con l'altro in maniera non giudicante, fa sentire il bambino accolto e accettato

nonostante le sue difficoltà, ciò lo spinge ad avere maggiore controllo di sé e delle sue emozioni. Ne risulta quindi che la presenza dell'animale possa essere considerata, all'interno del *setting* osservato, una risorsa per migliorare la capacità di dialogo del bambino, in quanto, assimilando con il tempo queste modalità d'interazione, potrà poi trasferirle anche nel modo di rapportarsi con gli altri esseri umani.

Anche in presenza del gruppo classe si sono osservati dei cambiamenti. Man mano che il bambino partecipava agli incontri, sono aumentate le interazioni con il cane e il gruppo di compagni e sono diminuite quelle con il responsabile di progetto. Se inizialmente la presenza dei compagni è stata un elemento in grado di destabilizzare l'equilibrio emotivo del bambino provocando il manifestarsi di interazioni di tipo negativo sia verso i pari che verso le figure adulte, successivamente le interazioni sono migliorate, rimanendo adeguate anche quando alla seduta partecipava il gruppo classe.

Le interazioni con il cane sono diventate sempre più frequenti in quanto questo è stato percepito dagli alunni come un mediatore dialogico, capace di metterli in relazione con il bambino con disabilità, facendogli dialogare in modo funzionale.

Dall'osservazione delle modalità d'interazione del gruppo classe è stato possibile rilevare, con il procedere delle sedute, dei miglioramenti nella frequenza delle interazioni socio-emozionali positive, mentre le interazioni socio-emozionali negative sono diminuite raggiungendo la soglia dello zero. In particolare, a partire dalla quarta seduta si è assistito ad un aumento delle interazioni con il cane e con il bambino con certificazione i quali, nelle ultime due sedute, sono i principali protagonisti delle interazioni del gruppo classe durante l'incontro.

Questi risultati sono una chiara evidenza del fatto che gli interventi di EAA sono stati efficaci per migliorare il clima della classe e rendere le interazioni tra gli alunni ancora più adeguate e funzionali all'inclusività. Si sono osservati infatti, almeno all'interno del contesto classe, maggiori atteggiamenti di solidarietà, aiuto reciproco, cooperazione e rispetto dell'altro.

I risultati appena presentati non spingono però a generalizzare tali conclusioni anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Quanto osservato sia nel bambino che nel gruppo classe, nel *setting* sperimentale, non è detto possa essere osservato anche nell'ambiente extra scolastico. Per tali ragioni le conclusioni a cui si è giunti sono da considerarsi delle abduzioni<sup>34</sup> e non delle deduzioni certe e generali, in quanto le evidenze rilevate possono dare risposta affermativa alle domande di

---

<sup>34</sup> Con il termine abduzione si intende una forma di ragionamento attraverso il quale, partendo da alcuni fatti che si vogliono spiegare, le premesse, si cerca di individuare una possibile ipotesi che li spieghi, ovvero una conclusione. Nell'abduzione, la premessa maggiore è certa, mentre la premessa minore è probabile, per cui anche la conclusione è solo probabile. La deduzione invece è una forma di ragionamento in cui, da una o più premesse date, si può giungere a una conseguenza logicamente necessaria, ragione per cui anche la conclusione è certa e non probabile.

ricerca, dimostrando quindi l'efficacia delle metodologie pedagogico-zooantropologiche all'intero del *setting* scolastico, e confermare le ipotesi relative al solo caso di studio esaminato in questo elaborato. La possibilità di estendere tali risultati anche negli altri contesti di vita degli alunni può essere solo ipotizzata, ma non rappresenta una conclusione certa in quanto l'analisi effettuata è stata circoscritta a un caso particolare e non all'analisi degli effetti degli EAA in generale.

Per avere quindi una visione più globale riguardo gli effetti degli IAA, potrebbe essere interessante estendere lo studio all'osservazioni delle interazioni del bambino durante le normali attività a scuola o in altri contesti extra scolastici, come l'ambiente familiare, i luoghi ricreativi o sportivi che frequenta confrontando se i comportamenti funzionali alla relazione con gli altri, appresi e agiti nel *setting* dell'EAA a scuola, attraverso la partecipazione alle sedute, sono stati utilizzati anche negli altri ambienti di vita. In questo modo sarebbe possibile dimostrare l'efficacia degli interventi con gli animali non solo per la creazione di un ambiente scolastico maggiormente inclusivo e soddisfacente per l'intera popolazione scolastica, ma anche per la promozione dell'inclusione sociale, grazie allo sviluppo di competenze e abilità che garantiscano a tutti i soggetti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, una migliore qualità di vita.



## BIBLIOGRAFIA

---

- Abat-Roy V. (2021). Service Animals and Pet Therapy in Schools: Synthesizing a Review of the Literature. *Exceptionality Education International*, 31. doi: 10.5206/eei.v31i1.13923.
- AIF (Associazione Italiana Formatori). (1998). *Professione formazione*. Franco Angeli Editore.
- Allegrucci, F., Silvioli B. (2007). Il mondo sconosciuto della Pet Therapy. Le Terapie assistite con il cane. *Babele*, 35, 77-79.
- Balconi, B., Nigris, E., Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano, Pearson.
- Bales, R.F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Bales, R.F. (1970). *Personality and Interpersonal Behavior*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Ballarini, G. (2005). *Animali amici della salute: curarsi con la Pet Therapy*. Milano, Xenia.
- Beck, K.R. (2015). The Impact of Canine-Assisted Therapy and Activities on Children in an Educational Setting. St. John Fisher University: Education Masters. Paper 312.
- Bedetti, C., Barbaro, M.C., Rossi, A.M. (2008) (Ed.). L'uso e l'abuso degli animali: spunti per un'azione didattica. Roma, Istituto Superiore di Sanità (Dispense per la scuola 08/2).
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in psychology*, 4, 886. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00886.
- 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, 234. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00234.
- Beetz, A., Kaufmann,M.E., Kinoshita,M., Ross,S. (2015). Enhancing Special Education Environments with Animal-Assisted Interventions at Green Chimneys: Opportunities and Practical Considerations. *Handbook on Animal-Assisted Therapy*, 15, pp. 211-224. doi:10.1016/B978-0-12-801292-5.00015-8.
- Bertazzoni, C. (2005). *Fare scuola in fattoria. Manuale di metodi e giochi per l'animazione didattica*. Verona, L'informatore agrario.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano, Vita e Pensiero, 23-25.
- Boe, Val Rae M. (2008). Effects of Animal-Assisted Therapy on a Student with an Emotional/ Behavioral Disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, pp. 25-47.

Bonometti, S. (2008). Bisogni di formazione, competenze e sviluppo professionale. In Maioli, S., Mostarda, M.P. (Ed.) *La formazione continua nelle organizzazioni sanitarie tra contributi pedagogici e modelli operativi*. Milano, McGraw-Hill.

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

Bowlby, J. (1958). *The nature of the child's tie to his mother*. Int J Psycho-Anal, 39, pp.350-373.

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), 669. doi:10.3390/ijerph14070669.

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

Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento, Erikson.

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

Cavedon, L., De Santis del Tavano, C., Frascarelli, M.A. (2021). *Lo sviluppo del bambino con l'animale. Esperienze abilitative in ambiente naturale*. Trento, Erikson.

Cirulli, F., Alleva, E. (2007). *Terapie e attività assistite con gli animali: analisi della situazione italiana e proposta di linee guida*. Roma, Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 07/35).

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 Its Super Sanità 2011*, 47:4, pp. 341-348. doi: 10.4415/ANN\_11\_04\_04

Cirulli, F. (2018). *Animali terapeuti: Manuale induttivo al mondo della Pet Therapy*. Roma, Carocci Editore.

Cirulli, F., Borgi, M. (2018). *Che cosa è la Pet Therapy*. Roma, Carocci Editore.

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma, Carocci Editore.

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.

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.

Daly, B., Suggs, S. (2010) Theachers’ experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39:1, 101-112. doi: 10.1080/03057240903528733.

D’Andrea, A., Poggioni, P., Brancati, V., Fratocchi, S., Epifani, I. (2010). Intervento terapeutico riabilitativo di Pet Therapy nella disabilità neuromotoria e comportamentale: Come l’alleanza tra un cane ed un disabile diventa cura. *Modelli per la mente*, III (3), 63-81.

De Filippo, V. (2015). *Interventi assistiti con gli animali (IAA), Linee guida nazionali*. Ministero della Salute: direzione generale della sanità animale e dei farmaci veterinari.

Del Negro, E. (2004). *Pet Therapy: una proposta di intervento per i disabili neuromotori e sensoriali*. Milano, Franco Angeli.

De Vita, T. (2018). La pet-therapy e la didattica inclusiva. *Psicopuglia*, 157-165.

Endenburg, N., and Van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 208-214. doi:10.1016/j.tvjl.2010.11.0.

Fawcett, N., R., and Gullone, E. (2001). Cute and Cuddly and a Whole Lot More? A Call for Empirical Investigation into the Therapeutic Benefits of Human-Animal Interaction for Children. *Behaviour Change*, 18(02), 124–133. doi:10.1375/bech.18.2.124.

For a Smile Onlus, (2021). Basta una zampa-Dog Therapy.

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

Friesen, L. (2009). Exploring Animal- Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), pp.261–267. doi:10.1007/s10643-009-0349-5.

Gallo, A., Rio, L., Gomez Paloma, F. (2015). Four legged teachers.What about animal as teacher? Department of Human, Philosophical and Education Science, University of Salerno (Italy): *International Conference on Education and New Developments*, 584-589.

Gaspari, E., Vittadello, C. (2017). L’importanza del diario di bordo nelle professioni educative. L’educativo nelle professioni, *Studium Educationis*, 2, 63-70.

Gee, N.R., Fine, A.H., Schuck, S. (2015). Animals in Educational Settings. *Handbook on Animal-Assisted Therapy*, 195–210. doi:10.1016/b978-0-12- 801292-5.00014-6.

- Guéguen, N., Ciccotti, S. (2008). Domestic Dogs as Facilitators in Social Interaction: An Evaluation of Helping and Courtship Behaviors. *Anthrozoös*, 21, 339-349. doi:10.2752/175303708X371564.
- Hall, S.S., Gee, N.R. Mills, D.S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PLoS one*, 11(2): e0149759. doi: 10.1371/journal.pone.0149759.
- Hansen, K.M., Messinger, C.J., Baun, M.M., Megel, M. (1999). Companion animals alleviating distress in children. *Anthrozoös*, 12(3), 142-148. doi:10.2752/089279399787000264.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G., Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom, *Anthrozoös*, 15:1, 37-50. doi:10.2752/089279302786992775.
- Hunt, S.J., Hart, L.A., Gomulkiewicz, R. (1992). Role of small animals in social interactions between strangers. *Journal of Social Psychology*, 132. doi:10.1080/00224545.1992.9922976.
- 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*. Dordrecht: Springer, pp.175-195. doi:10.1007/978-94-007-6922-9.
- 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*, 192. (trad. it., L'attaccamento agli animali, Firenze: Hogrefe, 2014) doi: 10.2752/089279314X14117221853976.
- Kazdin, A.E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of applied Behavior Analysis*, 13, 259-273.
- Kirnan, J., Shah, S., Lauletta, C. (2018). A dog-assisted reading programme's unanticipated impact in a special education classroom. *Educational Review*, 72:2, pp.196-219. doi: 10.1080/00131911.2018.1495181.
- Kotrschal, K., Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16:2, 147-159. doi:10.2752/089279303786992170.
- 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'*. New York, Mental Hygiene.
- 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. (2010). *Pensieri sull'educazione* (1693). New York, Mineola.
- Lorenz, K. (1973). *E l'uomo incontrò il cane*. Milano, Adelphi.

- Maioli, S., Mostarda, M.P. (2008). *La formazione continua nelle organizzazioni sanitarie tra contributi pedagogici e modelli operativi*. Milano, McGraw-Hill.
- Marchesini, R., Corona, L. (2007). *Attività e terapie assistite dagli animali. L'approccio zooantropologico alla Pet-Therapy*. Bologna, Apèiron.
- Marchesini, R. (2015). *Pet Therapy: Manuale pratico*. Firenze, De Vecchi.
- Marchesini, R. (2016). *Il bambino e l'animale: Fondamenti per una pedagogia zooantropologica*. Roma, Editoriale Anicia.
- Martin, F., Farnum, J. (2002). Animal-Assisted Therapy for Children with Pervasive Developmental Disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657–670. doi: 10.1177/019394502320555403.
- McNicholas, J., Collins, G.M. (2000). Dogs as catalysts for social interactions: Robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 91. doi:10.1348/000712600161673.
- Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Gussago, Vannini Editoria Scientifica.
- Menna, L.F. (2015). *L'approccio scientifico alla Pet Therapy. Il metodo e la formazione secondo il modello Federiciano*. Università degli Studi di Napoli Dipartimento di Medicina Veterinaria e Produzioni Animali.
- Ministero della Salute (2015). *Interventi assistiti con gli animali (IAA)*. Linee guida.
- Morabito, I., Antonioli, G., Bompadre, G., Carraro, A., Cestaro, F., Costa, A., Darsiè, G., De Noni, K., Guadagno, C., Guerra, S., Montanaro, M., Schiavon, M., Segat, M., Siliprandi, C. (2010). *Manuale operativo regionale a cura del Gruppo di Lavoro Mor del Progetto Net Pet Therapy*. Padova, Cleup. Libreria editrice Università di Padova.
- Moretti, C., Gruppo MOR (2010). *Manuale Operativo Regionale*. Padova, Cleup.
- Morsanuto, S., Peluso Cassese, F. (2007). Analisi sperimentale sull'efficacia degli interventi di Pet Therapy nella disabilità cognitiva e psichica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica inclusiva*, 4, 24-34. doi:<https://doi.org/10.32043/gsd.v0i4.16>.
- Muratori, P., Lambruschi, F. (2020). *I disturbi del comportamento in età evolutiva. Fattori di rischio, strumenti di assessment e strategie psicoterapeutiche*. Trento, Erickson.
- O'Haire, E.M. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Journal of Autism and Development Disorders*, 43(7), pp.1606-1622. doi:10.1007/s10803-012-1707-5.
- Pegorini, L., Reginella, R. (2009). *Educazione e riabilitazione con la Pet Therapy*. Trento, Erickson.

- Possenti, M., Regis, F., Sposito, E., Viscardi, C. (2021). *Idee con la coda. Proposte di attività di IAA nei servizi educativi 0-6 anni*. Trento, Erikson.
- Pugliese, A., Pugliese, A.M., Rambolà, N. (2017). *Pet-Therapy. Interazione uomo-animale*. Milano, Point Vétérinaire Italie.
- Quaglino, G.P., Carrozzi, G.P., (1981). *Il processo di formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Ricci, A., De Santis, M., Contalbrigo, L., Galardi, M., Sanguin, I. (2020). Interventi assistiti con gli animali. *Centro di referenza nazionale per gli Interventi assistiti con gli animali dell'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie*, 13.
- Rost, D. H., and Hartmann, A. (1994). Children and their pets. *Anthrozoös*, 7, pp.242–254. doi:10.2752/089279394787001709.
- Rud, Jr.A.G., Beck, A.M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 16(3), 241-251. doi:10.2752/089279303786992134.
- Scallion S. (2010). Therapy Dogs Find a Role in School. *Principal*, Vol. 90 Issue 1,48.
- Scarcella, C., Vitali, R., Brescianini, F. (2019). *Interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori*. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Scarcella, C., Vitali, R., Brescianini, F. (2019). La pianificazione di un intervento educativo di Zooantropologia didattica dell'ATS di Brescia. In Sossi, U. & Vizzardi, M.S. (Ed.), *Interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori* (pp.225-238). Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Scarcella, C., Vitali, R., Brecianini, F. (2019). Storia degli Interventi assistiti con gli animali. In Prato-Previde, E. & Colombo, E.S. (Ed.) *Interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori*. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Scarcella, C., Vitali, R., Brescianini, F. (2019). La relazione uomo-animale: aspetti affettivi, cognitivi e comunicazione interspecifica. In Prato-Previde, E. & Colombo E.S. (Ed.) *Interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori*. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Scarcella, C., Vitali, R., Brecianini, F. (2019). Istituzioni e contesto normativo. In Brescianini, F. & Vitali, R. (Ed.) *Interventi assistiti con gli animali. Manuale per operatori*. Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Scheggi, C. (2006). *Pet Therapy: i soggetti, le terapie, le esperienze cliniche*. Firenze, Oli.
- Schuck, S.E., Emmerson, N.A., Fine, A.H. and Lakes, K.D. (2015). Canine-assisted therapy for children with ADHD: preliminary findings from the positive assertive cooperative kids study. *Journal Atten Disord*, 19(2): 125-37. doi: 10.1177/1087054713502080.

- Schuck, S.E., Johnson, H.L., Abdullah, M.M., Stehli, A., Fine, A.H. and Lakes, K.D. (2018). The role of animal assisted intervention on improving self-esteem in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 6,300. doi:10.3389/fped.2018.00300.
- Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in historical perspective. *Handbook on Animal-Assisted Therapy*, 17–32. doi:10.1016/b978-0-12-381453-1.10002-9.
- Serpell, J.A. (1988). Pet-Keeping in non-western societies: Some popular misconceptions. *Anthrozoös*. Bloomsbury Publishing, *Anthrozoös*, 1:3, 166-174.
- Serpell, J.A. (1996). Evidence for an association between pet behavior and owner attachment levels. *Applied Animal Behaviour Science*, 47(1), 49-60.
- Stokes, T., Esteves, S.W. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoös*, 21:1, pp.5-15.
- 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. doi:10.33225/pec/14.59.77.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano, FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma - Bari, Laterza.
- Tuke, W. (1813). *Description of the Retreat*.
- Vettori, M. (2019). *IAA per i bambini con ADHD*. Trento, Erikson.
- Vianello, R. (2015). *Disabilità intellettive con aggiornamenti al DSM-5*. Parma, Edizioni Junior Spaggiari.
- Walters Esteves, S., and Stokes, T. (2008). Social Effects of a Dog's Presence on Children with Disabilities. *Anthrozoös*, 21:1, pp.5-15. doi.org/10.1080/08927936.2008.11425166.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia, The human bond with other species*. Cambridge, Harvard University Press (trad.it. *Biofilia*, Prato: Piano B, 2021).
- Wodder, S. (2014). Exploring Perceived Benefits of and Barriers to the Use of Pet Therapy Dogs in a Private School for Children with Special Needs. *PCOM Psychology Dissertations*, 294.
- Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A. and 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. doi: 10.1079/hai.2014.0013.
- Yin R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition, Sage Publications.

Zappaterra, T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano, Guerini scientifica.

Zents, C.E., Fisk, A.K., Lauback, C.W. (2017). Paws for Intervention: Perceptions About the Use of Dogs in Schools. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12:1, 82-98.  
doi:10.1080/15401383.2016.1189371.



## SITOGRAFIA

---

<http://www.pettherapyitalia.it> (ultima consultazione 7/5/2023)

<https://www.disabili.com/medicina/speciali-medicina-a-salute/pet-therapy?layout=blog&catid=797&start=10> (ultima consultazione 10/5/2023)

<https://sites.google.com/site/infermierinpillole/home/educazione-sanitaria/la-terapia-con-gli-animale-pet-therapy> (ultima consultazione 5/7/2023)

<http://www.salute.gov.it/pianoNazionaleIntegrato2015/stampaDettaglioPianoNazionaleIntegrato2015.jsp?id=1116> (ultima consultazione 2/6/2023)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Pet\\_therapy](https://it.wikipedia.org/wiki/Pet_therapy) (ultima consultazione 2/6/2023)

[http://www.treccani.it/enciclopedia/pet-therapy\\_%28Dizionario-di-Medicina%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pet-therapy_%28Dizionario-di-Medicina%29/) (ultima consultazione 3/6/2023)

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/pet-therapy/> (ultima consultazione 3/6/2023)

<https://www.aulss7.veneto.it/documents/20182/209310/normativa+-+lineeguidaveneto.pdf/21ea4a59-878d-459c-8a0c-765cfefbd28c> (ultima consultazione 7/7/2023)

[http://www.ortofonologia.it/babelenews/archivio/babele\\_35.pdf](http://www.ortofonologia.it/babelenews/archivio/babele_35.pdf) (ultima consultazione 12/7/2023)

[https://www.iss.it/pet-therapy/-/asset\\_publisher/qFwujz9PsR3h/content/linee-guida-nazionali-per-gli-interventi-assistiti-con-gli-animale-iaa-](https://www.iss.it/pet-therapy/-/asset_publisher/qFwujz9PsR3h/content/linee-guida-nazionali-per-gli-interventi-assistiti-con-gli-animale-iaa-) (ultima consultazione 10/7/2023)

<https://www.aulss7.veneto.it/centro-pet-therapy> (ultima consultazione 14/7/2020)

<https://www.deltasociety.com.au> (ultima consultazione 16/7/2023)

[http://www.pearsonpond.com/Therapy\\_DeltaSociety.html](http://www.pearsonpond.com/Therapy_DeltaSociety.html) (ultima consultazione 16/7/2023)

[http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_opuscoliPoster\\_276\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_opuscoliPoster_276_allegato.pdf) (ultima consultazione 18/7/2023)

<http://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=1784&area=rapporti&menu=mondiale> (ultima consultazione 20/7/2023)

<https://www.bigodino.it/animali/pet-therapy-tutto-quello-che-bisogna-sapere.html> (ultima consultazione 22/7/2023)

<http://www.glisten.it/PET%20THERAPY-CHE%20COS%27E%27.pdf> (ultima consultazione 23/7/2023)

<https://www.cure-naturali.it/articoli/vita-naturale/animali/la-pet-therapy-quando-e-come.html> (ultima consultazione 23/7/2023)

<https://www.associazioneaslan.it/pet-therapy-definizione/> (ultima consultazione 24/7/2023)

<http://pettherapyebambini.blogspot.com/2010/04/pet-therapy-chi-e-rivolta.html> (ultima consultazione 24/7/2023)

<http://www.vitadacaniasd.com/metodologia-pt.asp> (ultima consultazione 25/7/2023)

<http://www.itaca-pet-therapy.com/files/LA-PET-THERAPY-INTEGRATA.pdf> (ultima consultazione 29/7/2023)

[http://www.specialeautismo.it/upload/autismo/gestionedocumentale/Microsoft%20Word%20-%20Pet%20therapy\\_784\\_2038.pdf](http://www.specialeautismo.it/upload/autismo/gestionedocumentale/Microsoft%20Word%20-%20Pet%20therapy_784_2038.pdf) (ultima consultazione 29/7/2023)

<https://www.paginemediche.it/amp/benessere/corpo-e-mente/cos-e-la-pet-therapy-e-quali-sono-i-benefici> (ultima consultazione 29/7/2023)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/03/04/03A02793/sg> (ultima consultazione 1/8/2023)

[http://www.izs.it/IZS/Engine/RAServeFile.php/f/pdf\\_normativa/Iuvene\\_normativa\\_nazionale\\_animali\\_affeziione/DPCM\\_02\\_03\\_RECEPIMENTO\\_ACCORDO\\_STATO\\_REGIONI\\_PROVINCIE\\_AUTONOME.pdf](http://www.izs.it/IZS/Engine/RAServeFile.php/f/pdf_normativa/Iuvene_normativa_nazionale_animali_affeziione/DPCM_02_03_RECEPIMENTO_ACCORDO_STATO_REGIONI_PROVINCIE_AUTONOME.pdf) (ultima consultazione 1/8/2023)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Cane\\_da\\_assistenza](https://it.wikipedia.org/wiki/Cane_da_assistenza) (ultima consultazione 1/8/2023)

<https://www.aulss6.veneto.it/Cave-Canem> (ultima consultazione 1/8/2023)

<https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil> (ultima consultazione 2/8/2023)

<https://www.izsvnezie.it/wp-content/uploads/2019/05/report-iaa-asini-survey-veneto-2019.pdf>  
(ultima consultazione 10/8/2023)

<https://www.izsvnezie.it/documenti/temi/interventi-assistiti-animali/normativa/regioni/veneto/2016-02-23-deliberazione-170.pdf> (ultima consultazione 10/8/2023)

[http://www.equipark.it/upload/UserFiles/Manuale\\_Operativo\\_Regionale.pdf](http://www.equipark.it/upload/UserFiles/Manuale_Operativo_Regionale.pdf) (11/8/2023)

<http://www.regioni.it/sanita/2015/04/07/conferenza-stato-regioni-del-25-03-2015-accordo-tra-il-governo-le-regioni-e-le-provinceautonome-di-trento-e-di-bolzano-sul-documento-recante-linee-guida-nazionali-pergli-interventi-assistiti-con-398056/> (ultima consultazione 12/8/2023)

<http://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=1784&area=rapporti&menu=mondiale> (ultima consultazione 12/8/2023)

<https://www.link-italia.net/#> (ultima consultazione 17/8/2023)

[https://www.pettherapyitalia.it/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=9&Itemid=117](https://www.pettherapyitalia.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=9&Itemid=117) (ultima consultazione 20/8/2023)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi\\_dei\\_processi\\_di\\_interazione](https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi_dei_processi_di_interazione) (ultima consultazione 25/8/2023)

<https://www.psicologionline.net/articoli-psicologia/articoli-psicologia-dintorni/56-scaffolding>  
(ultima consultazione 29/8/2023)

<https://it.wikipedia.org/wiki/Scaffolding> (ultima consultazione 29/8/2023)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi\\_SWOT](https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi_SWOT) (ultima consultazione 30/8/2023)

<https://www.salute.gov.it/> (ultima consultazione 30/8/2023)

<https://www.izsvenezie.it/documenti/comunicazione/materiale-editoriale/1-comunicazione-scientifica/appunti-scienza/interventi-assistiti-animali.pdf> (ultima consultazione 1/9/2023)



## ALLEGATI

### ALLEGATO A: PROGETTO EDUCATIVO PEDAGOGICO “UNITI DA UNA ZAMPA”

#### PROGETTO EDUCATIVO PEDAGOGICO INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI

<i>Titolo del progetto</i>	<b>UNITI DA UNA ZAMPA</b>
<i>Tipologia</i>	<input type="checkbox"/> Attività Assistite con gli Animali (AAA) <input checked="" type="checkbox"/> Educazione Assistita con gli Animali (EAA) <input type="checkbox"/> Terapia Assistita con gli Animali (TAA) <input type="checkbox"/> Protocollo operativo Se lo studio è scientifico, specificare:  Osservazionale <input checked="" type="checkbox"/> Sperimentale  <input checked="" type="checkbox"/> Monocentrico <input type="checkbox"/> Multicentrico
<i>Data</i>	6 Marzo 2023

#### PROGETTO

##### 1. A) Studio monocentrico

##### Responsabile di progetto

<i>Nome</i>	Silvia	<i>Cognome</i>	Petenuzzo
	Enrico		Grossi
<i>Codice fiscale</i>	92153330284	<i>Residenza</i>	Via Bortoletto, 55 Limena (PD)
<i>Struttura di afferenza</i>	Associazione Cave Canem Onlus		

<i>e-mail</i>	<u>cavecanem.iaa@gmail.com</u>	Recapito telefonico	3475734104
---------------	--------------------------------	---------------------	------------

### Sede di realizzazione

Istituto Comprensivo di Vigodarzere (PD) Scuola primaria “Pio X”  
Via S.Francesco n.2 35010 Tavo (PD)

### Enti coinvolti e professionalità interessate

Ente	Professionalità interessate	
	Cognome e nome	Competenza
I.C di Vigodarzere Scuola primaria Pio X	Petenuzzo Silvia	Responsabile del progetto (educatrice)
	Grossi Enrico	Responsabile del progetto (psicoterapeuta)
	Simone	Assistente
	Venturato Elena	Tesista

## 2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

### 2.1 Premessa

La Pet Therapy, oggi meglio conosciuta come Interventi Assistiti con gli Animali (IAA), è definita come la strutturazione metodologica della relazione uomo-animale a fini terapeutici, riabilitativi ed educativi (Cirulli F., 2019). Tale terminologia è stata coniata negli anni Sessanta dal psichiatra infantile Boris M.Levinson e si declina, in base agli ambiti di attività, in:

- Terapia Assistita con gli Animali (TAA)
- Attività Assistite con gli Animali (AAA)
- Educazione Assistita con gli Animali (EAA)

In questa sede ci focalizzeremo sugli interventi di Educazione Assistita con gli Animali. Questo tipo di interventi, svolti con l’ausilio dell’animale, hanno il fine di promuovere, attivare, sostenere le risorse e le potenzialità di crescita individuale, ma anche relazionale e favorire l’inserimento e l’inclusione sociale. Per tali ragioni, sono stati recentemente avviati nelle scuole dei progetti di EAA rivolti ai bambini certificati (BES, ADHD, DSA) e ai membri della classe in cui è inserito il bambino, al fine di favorire l’interazione tra questi, la gestione emozionale e favorire l’inclusione scolastica. È stato osservato che la presenza di un *pet* (cane o gatto) in classe porta a dei cambiamenti nelle dinamiche di gruppo, favorendo la coesione, la collaborazione e la creazione di un ambiente emozionale positivo. L’animale, in modo particolare il cane, diventa un maestro, una guida, capace di insegnare ai bambini l’importanza dell’empatia, della pazienza, dell’ascolto, ma anche della tolleranza e dell’accoglienza e accettazione di ogni forma di diversità.

La relazione che si viene a instaurare con l’animale aiuta i bambini a comprendere i propri bisogni, a valutare i propri e altrui comportamenti, sviluppando capacità empatiche tra pari, le quali diventano un ottimo strumento per prevenire e ridurre comportamenti aggressivi o

escludenti. Prendersi cura, accudire e coccolare il cane porta a mitigare tali atteggiamenti accettando e comprendendo i compagni percepiti come “diversi”.

Osservare il comportamento dell'animale e la sua capacità di rispettare le regole aiutano inoltre i bambini a vivere in modo corretto l'ambiente scolastico.

## **2.2 Contesto operativo**

Il progetto è rivolto agli alunni di una classe seconda della Scuola Primaria “Pio X” dell'Istituto Comprensivo di Tavo di Vigodarzere (PD), con particolare attenzione all'alunno con certificazione M.A.C.

La classe è composta da 16 alunni, 6 maschi e 10 femmine, di età compresa tra i 7 e 8 anni. I bambini sono tutti italofofoni e non ci sono altri alunni con certificazione o progetti educativi personalizzati (PEP o PDP). È una classe molto vivace.

In tale contesto operativo le insegnanti ritengono utile avviare un progetto, che si alterni alla tradizionale didattica frontale, al fine di favorire l'integrazione completa del bambino nel gruppo classe e favorire la sua capacità di relazionarsi in maniera corretta e rispettosa nei confronti dei compagni imparando a gestire i propri momenti di rabbia e aggressività.

## **2.3 Finalità**

Tale progetto è finalizzato a favorire l'inclusione scolastica di un bambino con certificazione presente nella classe in questione, promuovendo, a livello generale, il benessere di tutti gli alunni coinvolti. In particolare si intende lavorare sulla loro capacità di gestire le emozioni e favorendo l'instaurarsi di rapporti stabili e corretti tra tutti i membri della classe coinvolta.

È importante, affinché la scuola diventi davvero inclusiva, porre attenzione non solo alla dimensione cognitiva e quindi ai programmi curricolari, ma anche agli aspetti emotivi e relazionali, le cui problematiche sono spesso la causa di dinamiche scorrette nel gruppo dei pari che pregiudicano anche la buona riuscita del processo di apprendimento. È necessario pertanto che la scuola si impegni ad insegnare ai propri allievi come stare bene con gli altri, come collaborare e cooperare diventando un arricchimento l'uno per l'altro.

Il progetto di EAA diviene un'occasione per gli alunni per imparare ad accogliere e accettare la diversità, vedendola come un arricchimento e non come un ostacolo. Inoltre, attraverso tale intervento, si aiutano i bambini ad imparare a gestire le difficoltà nelle relazioni interpersonali, in quanto, la relazione che si viene a creare con l'animale, in particolare il cane, ha un valore formativo straordinario che gli permette di sviluppare maggiore rispetto verso l'altro grazie alla reciprocità relazionale che si viene a creare.

## **2.4 Obiettivi**

### **2.4.1 Obiettivi generali:**

- Migliorare il rapporto con i pari e con le figure adulte di riferimento
- Imparare il rispetto e l'amore per gli animali
- Favorire l'inclusione scolastica e l'integrazione nel gruppo classe

### **2.4.2 Obiettivi specifici**

- Rafforzare comportamenti positivi ed accrescere le *life skills* necessarie per mettersi in relazione con gli altri
- Saper condurre relazioni interpersonali gestendo in maniera responsabile le situazioni di conflitto
- Promuovere la cooperazione tra individui e la divisione dei ruoli



- Migliorare la capacità di rispettare le regole attraverso modelli di comportamento funzionali ed efficaci
- Promuovere la conoscenza di sé stessi
- Saper riconoscere ed accettare le proprie e altrui emozioni, imparando a gestirle con consapevolezza
- Imparare ad interagire con un animale accettando e tollerando la diversità che lo caratterizza

### Obiettivi di apprendimento

- Sviluppare il pensiero critico e creativo, facendo scelte costruttive e responsabili per risolvere problemi
- Migliorare i livelli di attenzione, di coordinazione e controllo motorio
- Aumentare la capacità di concentrazione
- Ampliare le conoscenze e il lessico

## **2.5 Attività**

In ogni incontro verranno realizzate attività di diverso tipo:

- attività referenziali che prevedono la conoscenza e l'approccio all'animale
- attività di contatto fisico in cui il soggetto avrà la possibilità di toccare, accarezzare, spazzolare il cane
- attività di accudimento in cui il bambino avrà la possibilità di occuparsi dei principali bisogni fisiologici del cane come dargli da bere e da mangiare
- attività di condotta come portare il cane al guinzaglio, giochi di riporto e ricerca della pallina o del premietto
- attività d'interazione libera con conversazioni sul tema del cane
- attività di apprendimento del linguaggio non verbale nella comunicazione con l'animale
- giochi di gruppo e attività manuali o grafiche ispirate alle esperienze vissute durante gli incontri.

In particolare gli incontri prevederanno attività di approccio, avvicinamento e comunicazione con il cane, imparare a prendersi cura di lui dandogli da mangiare, da bere, pulirlo e spazzolarlo, giochi di attivazione mentale, di *agility*, giochi di riporto e ricerca di giochi o premiati attraverso il gioco di "nascondino", attività grafiche e creative di realizzazione di cartelloni, disegni o manufatti con oggetti di recupero.

Le attività verranno effettuate nella palestra o nel cortile della scuola, queste vengono descritte in modo dettagliato nel diario di bordo stilato per ogni incontro.

## **2.6 Materiali**

I materiali utilizzati sono: guinzaglio, ciotole, cucchiaio, coltello, borraccia, premiati, crocchette, würstel, spazzola, salviette profumate, shampoo secco, profumo, borotalco, spazzolino da denti, palline, frisbee, ossi, corda, conetti, giochi di attivazione mentale, materiale di riciclo, cartellone, pennarelli.

## **2.7 Metodologia**

Gli incontri sono in totale 10 e dalla durata di 1 ora, a cadenza settimanale. Il primo e l'ultimo incontro vengono effettuati insieme a tutta la classe, gli altri otto incontri invece vengono realizzati in palestra o nel giardino della scuola. Ogni seduta è suddivisa in due momenti: la prima mezz'ora in cui il bambino con disabilità effettua le attività individualmente con il team degli

operatori; gli altri trenta minuti si uniscono all'incontro un piccolo gruppo di alunni della classe (2-3), scelti dal team degli insegnanti, di sesso differente.

## **2.8 Durata**

Il progetto di EAA sarà della durata di 10 incontri e viene realizzato dal 6 Marzo al 23 Maggio 2023.

## **2.9 Strumenti di valutazione**

Per analizzare le modalità d'interazione scambiate dai soggetti durante le sedute, vengono utilizzati i seguenti strumenti di valutazione:

1. *Griglie di osservazione*
2. *Diario di bordo strutturato*
3. *Interviste semi-strutturate*

(1) Le *griglie di osservazione* sono state create sul modello delle griglie di analisi dei processi di interazione di Bales (1970) e prevedono la costruzione di una tabella in cui vengono riportate quattro aree di analisi delle relazioni (area socio-emozionale positiva, area socio-emozionale negativa, area dell'orientamento al compito dell'offerta e della richiesta) e gli attori coinvolti che le possono mettere in atto durante le sedute.

Le griglie utilizzate per ciascun incontro sono due: una per la seduta di tipo individuale in cui è presente solo bambino, quindi nella condizione di assenza del gruppo classe, la seconda per la seduta di gruppo, in cui si osservano le interazioni anche quando è presente il gruppo classe. Entrambe presentano le quattro aree di osservazione, ma nella prima (assenza gruppo classe) gli attori coinvolti sono:

- Referente del progetto
- Collaboratore
- Animale
- Insegnante di sostegno
- Bambino

Nella seconda (presenza gruppo classe):

- Referente del progetto
- Collaboratore
- Animale
- Insegnante di sostegno
- Gruppo classe
- Bambino

Modello griglie di osservazione usate durante gli incontri:

**SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA**

<b>N. Seduta</b>		<b>Data</b>		<b>Durata</b>	
------------------	--	-------------	--	---------------	--

<b>EQUIPE OPERATIVA</b>	<b>Referente del progetto</b>	
	<b>Coadiutore dell'animale</b>	
	<b>Collaboratore</b>	

<b>ANIMALE COINVOLTO</b>	
--------------------------	--

<b>ALTRI ATTORI COINVOLTI</b>	Insegnante di sostegno
-------------------------------	------------------------

**Osservazione individuale di: Elena Venturato**

***I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:***

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

<b>TIPO DI INTERVENTO</b>	<b>ATTORI COINVOLTI</b>				
	<b>Referente del progetto</b>	<b>Collaboratore</b>	<b>Animale</b>	<b>Insegnante di sostegno</b>	<b>Bambino</b>
<b><i>Area socio-emozionale: POSITIVA</i></b>					
<b><i>Area orientamento al compito: OFFERTA</i></b>					
<b><i>Area orientamento al compito: RICHIESTA</i></b>					

<b>Area socio-emozionale NEGATIVA</b>					
---	--	--	--	--	--

**Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
<b>Area socio-emozionale: POSITIVA</b>						
<b>Area orientamento al compito: OFFERTA</b>						
<b>Area orientamento al compito: RICHIESTA</b>						
<b>Area socio-emozionale NEGATIVA</b>						

(2) Il *diario di bordo* è strutturato e suddiviso nelle due parti dell'incontro, in assenza e in presenza del gruppo classe. La prima parte del diario prevede di osservare i comportamenti del bambino durante la seduta, nei confronti del team degli operatori e del cane; la seconda parte si occupa di osservare in generale i comportamenti del gruppo classe durante le attività, specificando che tipo di interazioni scambiano con il team degli operatori e con l'animale. I campi di osservazione sono i seguenti:

1) *Umore e comportamento del bambino:*

- In assenza del gruppo classe:
- In presenza del gruppo classe:

*Umore e comportamento del gruppo classe in presenza del bambino con certificazione*

2) *Tipo di interazione con l'equipe:*

- Responsabile del progetto/coadiutore del cane:
- Collaboratore:

### 3) *Interazione con il cane*

(3) *Interviste semi-strutturate*: Per conoscere il soggetto target a cui è rivolto il progetto e per elaborare degli obiettivi generali e specifici efficaci per lui, sono state realizzate delle interviste semi-strutturate rivolte alle insegnanti curricolari, della classe in cui è inserito il bambino con certificazione e all'insegnante di sostegno. Tali interviste vengono somministrate prima dell'inizio del progetto e dopo la fine di questo, in modo da poter osservare se vi è stato un cambiamento nel soggetto e nella classe e poter decretare se gli obiettivi prefissati sono stati più o meno raggiunti.

## 3. SOGGETTI UMANI COINVOLTI

### 3.1 Tipologia e numero totale

Il progetto è rivolto all'alunno M.A.C. Il bambino presenta un disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, manifesta frequentemente stati emotivi di tensione e rabbia e si dimostra incapace di rispettare le regole di convivenza. Con i coetanei e gli adulti di riferimento manifesta difficoltà comportamentali le quali pregiudicano il rapporto con questi. Non presenta difficoltà motorie o cognitive.

Il bambino frequenta la classe seconda. La classe è composta da 16 alunni, 6 maschi e 10 femmine, i bambini sono tutti italo-foni e non ci sono altri alunni con certificazione o progetti educativi personalizzati (PEP o PDP). La classe è molto vivace.

### 3.2 Criteri di selezione dei soggetti umani coinvolti / in studio

Il bambino protagonista, cui è rivolto il progetto educativo, è stato scelto tra i membri del gruppo classe, in quanto presenta un disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, manifesta frequentemente stati emotivi di tensione e rabbia, si dimostra incapace di rispettare le regole di convivenza e manifesta difficoltà comportamentali con i coetanei e gli adulti di riferimento.

I membri del gruppo classe che parteciperanno nella seconda parte della seduta, sono scelti dalle insegnanti curricolari, rispettando il numero di massimo 2-3 bambini per gruppo e di sesso differente. Le coppie saranno formate tenendo conto delle caratteristiche individuali e relazionali di ogni singolo bambino. Ciascun gruppo effettuerà un solo incontro in modo da garantire a tutti gli alunni della classe di partecipare ad almeno una seduta.

### 3.3 Interventi nei soggetti umani

	SI	NO
Controlli clinici		<b>X</b>
Osservazioni comportamentali	<b>X</b>	
Somministrazione di farmaci		<b>X</b>
Modificazione della dieta		<b>X</b>

### 3.4 Figura/e responsabile/i della procedura informativa e di acquisizione del consenso

Elena Venturato

### 3.5 Modalità di informazione dei soggetti umani coinvolti

	Colloquio diretto con la persona interessata
X	Colloquio mediato con insegnante di sostegno e insegnante curricolare

### 3.6 Anonimato e riservatezza dei dati personali\*

Allegare la dichiarazione di consenso al trattamento dei dati personali, ai sensi del D.Lgs. del 30 giugno 2003, n. 196 (Codice in materia di protezione dei dati personali)



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova  
Dipartimento FISPPA  
Incontri di IAA associazione Cave Canem Onlus  
I.C Pio X Vigodarzere (PD)  
Progetto di tesi laurea magistrale di Elena Venturato

#### AUTORIZZAZIONE AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

Il/La sottoscritto/a \_\_\_\_\_ ato/a ASTI il 09/11/2022  
docente presso I.C. VIGODARZERE di \_\_\_\_\_ Provincia PD

AUTORIZZA

NON AUTORIZZA

a titolo gratuito, senza limiti di tempo, ai sensi degli artt.10 e 320 cod.civ e degli arti. 96 e 97 legge 22.4.1941, n633, Legge sul diritto d'autore: l'utilizzo a fini educativi/didattici dell'intervista (registrazione audio e trascrizione effettuati in occasione del presente progetto, le quali potranno essere consultate unicamente dalla tesista e dal relatore professor Fabio Bonaldo), in forma di pubblicazioni cartacee ed elettroniche secondo le seguenti modalità.  
Per la stesura della tesi di laurea non si utilizzeranno dati anagrafici tali da permettere l'identificazione della persona (solo le iniziali del nome e cognome), le informazioni raccolte verranno utilizzate nel massimo rispetto della privacy e analizzate solo in forma aggregata, a fini statistici. Le registrazioni verranno cancellate una volta consegnata la tesi di laurea.  
Concedendo la sua autorizzazione, non rinuncerà ad eventuali diritti d'autore sul materiale in causa.  
La presente liberatoria potrà essere revocata in ogni tempo con comunicazione scritta.

Luogo e Data 6/3/2023

Titolare trattamento dati

Firma \_\_\_\_\_

## **ALLEGATO B: INTERVISTE ALLE INSEGNANTI**

### **PRIMA DELL'INIZIO DEGLI INCONTRI (intervista pre-test)**

#### **Per l'insegnate di sostegno:**

##### **1. Il bambino è integrato nel gruppo classe?**

Si è molto integrato, la classe conosce il bambino sin dalla scuola dell'infanzia. I bambini sono molto collaborativi nei suoi confronti.

##### **2. Nei momenti di gioco libero il bambino resta da solo o interagisce, gioca con gli altri compagni?**

Il bambino gioca con i compagni, principalmente con i maschi, ma socializza ultimamente tanto anche con le bambine. Ha una preferenza nei confronti di due bambine, ma non essendo capace di gestire il proprio corpo queste sono spesso soggette ad atteggiamenti aggressivi da parte del bambino. La sua problematica è infatti la difficoltà di sapere controllare bene il suo corpo ragione per cui si verificano costanti atteggiamenti aggressivi verso i compagni.

##### **3. Il bambino partecipa attivamente alla lezione?**

Dipende da cosa si fa, se la lezione gli piace o meno. Se la lezione è per lui noiosa, trova il modo per disturbare anche gli altri o provocare le insegnanti, alzarsi e uscire dalla classe. Se ci sono lezioni che gli piacciono, come informatica o inglese partecipa attivamente alla lezione.

##### **4. Il bambino è più propenso a lavorare in rapporto 1:1 con la propria insegnante, in piccolo gruppo o con tutto il gruppo classe?**

Il bambino non lavora mai in rapporto 1:1 con l'insegnante, resta sempre in classe. In questo modo si garantisce l'inclusione al 100%.

##### **5. Il bambino lavora in modo cooperativo con i compagni?**

Sì, talvolta. A volte noi insegnanti proponiamo lavori di gruppo anche fuori dal contesto scolastico, chiedendo ai bambini di riunirsi per fare semplici ricerche in modo da far sì che il rapporto si rafforzi anche fuori dal contesto scolastico. I bambini sono molto affiatati.

La cooperazione dipende dal tipo di lavoro che si sceglie di fare, in quanto il bambino tende a prevaricare, non dando spazio di parola agli altri.

##### **6. Il bambino accoglie positivamente o negativamente le attività che si discostano dalla sua routine?**

Non sappiamo come affronterà questo nuovo percorso. Lui non ha un gran rapporto con gli animali e spesso utilizza la sua aggressività anche con questi. Siamo per questo motivo, un pò preoccupate sull'esito delle sedute. Speriamo vada tutto bene e che non ci siano episodi di rabbia. In parallelo a questo progetto di Educazione Assistita con gli Animali, il bambino sta partecipando anche a un percorso di psicomotricità all'interno della scuola e vedremo se, alternare la didattica curricolare con queste attività ludico educative, sia efficace o meno. Noi insegnanti stiamo facendo tutto il possibile.

Le figure nuove non vengono spesso accolte positivamente, tanto che le prime volte che M. ci ha conosciute si è dimostrato aggressivo e provocatorio anche nei nostri confronti. Solo ora inizia a vederci come figure autorevoli e il suo comportamento è diventato più rispettoso.

Per risolvere i costanti episodi di rabbia e aggressività abbiamo realizzato in classe un angolo della calma, intervallando la lezione con dei momenti in cui i bambini si fanno le coccole con la musica rilassante. In contrapposizione è stato creato anche un tappetino dove tutti possono sfogare le proprie emozioni, come un sacco da box. Con questi strumenti si è visto che ora non fa più direttamente male ad altri bambini, ma quando deve sfogare la sua rabbia, riesce a sfogarsi nel tappetino ridimensionatosi velocemente.

Abbiamo richiesto per questo mese di Marzo, di ridurre l'orario scolastico perché il bambino non è in grado di reggere l'intero orario scolastico.

## **7. Il bambino si destabilizza di fronte alle novità?**

Generalmente un pochino, ora vediamo come si evolveranno questi incontri per lui totalmente nuovi.

### **Per l'insegnante di classe:**

#### **1. Come è il clima relazionale tra i membri della classe? Gli alunni si aiutano l'uno con l'altro cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario?**

Il clima relazionale è ad oggi abbastanza buono. Visti i precedenti anni di pandemia in cui i bambini hanno vissuto in isolamento frequentando la scuola dell'infanzia secondo le norme di distanziamento sanitario, è stato necessario lavorare in ambito relazionale cercando di ricreare tra i pari delle relazioni stabili e significative. A questo proposito stiamo quest'anno facendo un'attività chiamata gli "angeli custodi": ogni settimana un bambino pesca un nome di un compagno di cui sarà "l'angelo custode", ovvero un compagno da aiutare se vede che è in difficoltà, rassicurandolo. Stiamo inoltre lavorando sul clima della classe facendo sì che i bambini si tocchino, coccolino, si sfoghino l'uno con l'altro. Spesso durante la lezione ricaviamo dei momenti di relax e coccole; accendiamo una musica rilassante e lasciamo che i bambini si coccolino a vicenda. Queste attività stanno, al momento, funzionando. I bambini si comprendono di più, si aiutano, anche spontaneamente, e si dicono che si vogliono bene.

#### **2. La classe nei momenti di gioco o lavoro collettivo coinvolge il bambino?**

Sì, il bambino è spesso cercato dai compagni, questi lo perdonano sempre nonostante sia talvolta aggressivo nei loro confronti e, nei lavori di gruppo o di squadra, la classe è molto contenta nel collaborare con lui.

Per gratificare M. e ridurre i suoi momenti di rabbia, abbiamo organizzato un'attività in cui, ogni volta che il bambino si comporta bene, gli viene assegnato un bollino di merito. Ad oggi sono gli stessi compagni a ricordarci di mettere il bollino per premiare M. I bambini gli vogliono bene, e hanno capito che ha qualcosa di diverso da loro, che è speciale e, queste attenzioni, servono per aiutarlo. Hanno inoltre imparato a conoscerlo e sanno come comportarsi di fronte ai momenti di crisi.

#### **3. Il bambino viene visto come "diverso" e per questo il comportamento dei compagni è distaccato o c'è un atteggiamento positivo e inclusivo nei suoi confronti?**

L'atteggiamento è inclusivo, il bambino è riconosciuto come diverso, con delle difficoltà, ma per questo non è escluso, anzi è accolto e aiutato.

#### **4. La classe lavora in modo cooperativo con il bambino?**

Sì, durante le attività di gruppo la classe coinvolge il bambino in quanto ritengono utile il suo contributo.



**5. Gli alunni si aiutano l'un l'altro: cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario?**

Sì, i bambini si aiutano molto a vicenda e offrono il proprio aiuto al compagno in difficoltà.

**6. È presente un sentimento condiviso di accettazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalle capacità, difficoltà e dalla disabilità?**

Sì, i bambini si accettano tutti l'uno con l'altro, nessuno viene escluso o preso in giro.

**7. Ciascuno viene visto come portatore di un contributo?**

Sì.

**INTERVISTA AL TERMINE DEGLI INCONTRI (intervista follow-up)**

**Per l'insegnante di sostegno:**

**1. Il bambino è integrato nel gruppo classe?**

Attualmente il bambino è stato allontanato dal gruppo classe per un decreto della dirigente scolastica. Dal mese di Aprile, si sono riscontrati diversi episodi di scatti di rabbia e aggressività sia verso le insegnanti che verso i compagni ragione per cui, per motivi di sicurezza, è stato necessario allontanare il bambino dalla classe e dai suoi compagni.

**2. Nei momenti di gioco libero il bambino resta da solo o interagisce, gioca con gli altri compagni?**

In questo momento il bambino gioca e interagisce non con la sua classe, ma con un'altra, la classe quinta, nella quale è stato momentaneamente spostato durante i momenti di ricreazione o pausa per ridurre i contatti con i suoi compagni di classe. Con la classe quinta l'alunno interagisce abbastanza bene e gioca in modo corretto probabilmente perché il confronto è con bambini più grandi, che lui teme di più.

**3. Il bambino partecipa attivamente alla lezione?**

Al momento il bambino effettua lezioni in rapporto 1:1 con le insegnanti, in questi momenti partecipa alle proposte, ma i tempi di attenzione sono molto ridotti ed è difficile tenere l'alunno concentrato e coinvolgerlo nella lezione didattica.

**4. Il bambino è più propenso a lavorare in rapporto 1:1 con la propria insegnante, in piccolo gruppo o con tutto il gruppo classe?**

Il bambino vorrebbe lavorare con il gruppo classe e gli manca molto la presenza dei compagni, ma per decreto della dirigente scolastica è previsto farlo lavorare solo in rapporto 1:1 o 1:3. Il lavoro in piccolo gruppo non ha però portato ad esiti positivi, anzi ci sono stati ulteriori casi di aggressività, ragione per cui le attività didattiche sono state svolte solo in rapporto 1:1 con l'insegnante e si spera che, entro la fine dell'anno, si possano effettuare di nuovo attività in piccolo gruppo.

**5. Il bambino lavora in modo cooperativo con i compagni?**

Mi trovo in difficoltà a rispondere a questa domanda visto il periodo che sta vivendo il bambino. Con la classe quinta, in cui passa i momenti di ricreazione o pausa, il bambino lavora in modo abbastanza cooperativo, si dimostra disponibile a collaborare anche con gli altri bambini con

difficoltà presenti nella scuola, le difficoltà relazionali si riscontrano maggiormente nell'interazione con i pari.

#### **6. Il bambino accoglie positivamente o negativamente le attività che si discostano dalla sua routine?**

Il bambino ad oggi non accoglie positivamente le attività che si discostano dalla sua routine, ha piuttosto bisogno di una routine quotidiana fissa, in quanto qualsiasi lezione che non sia strutturata non viene accolta positivamente, oppure ci mette parecchio tempo ad accettarla. Ogni cambio di routine scatena in lui squilibri emozionali che provocano maggiore agitazione, iperattività e comportamenti oppositivo provocatori e aggressivi.

#### **7. Il bambino si destabilizza di fronte alle novità?**

Dipende dalla situazione, se è un'attività che gli può interessare il bambino accoglie positivamente la novità, dimostrandosi inizialmente positivo, quando però capisce che l'attività proposta non gli interessa o che lo annoia (tende ad annoiarsi facilmente) allora entra in difficoltà, dimostrandosi agitato, provocatorio e oppositivo, soprattutto se ci sono regole da rispettare. Ne è un esempio il progetto di teatro che abbiamo realizzato quest'anno. Inizialmente si è mostrato partecipativo e positivo, quando però ha capito che ci sono più regole da rispettare, come lasciare lo spazio agli altri, rispettare il suo turno, cose che lui normalmente non riesce a fare, è diventato oppositivo rifiutandosi di fare le attività proposte.

#### **Per l'insegnante di classe:**

#### **1. Come è il clima relazionale tra i membri della classe? Gli alunni si aiutano l'uno con l'altro cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario?**

In classe c'è un clima positivo, di collaborazione, i bambini sono molto affettuosi, pazienti, si aiutano a vicenda, anche con il bambino certificato c'è un rapporto di aiuto e tolleranza. Da quando il bambino non è più presente in classe, i compagni chiedono spesso se possono giocare o fare la lezione con lui, oppure pranzare insieme. La presenza del bambino è molto importante per il gruppo classe però, purtroppo, per motivi di sicurezza non è più possibile tenerlo in aula.

#### **2. La classe nei momenti di gioco o lavoro collettivo coinvolge il bambino?**

Si assolutamente, la classe coinvolge e cerca spesso il bambino.

#### **3. Il bambino viene visto come "diverso" e per questo il comportamento dei compagni è distaccato o c'è un atteggiamento positivo e inclusivo nei suoi confronti?**

I bambini della classe si rendono conto che l'alunno è diverso, che ha delle difficoltà in più rispetto agli altri e per questa ragione gli perdonano molte più cose e lo tollerano di più, dimostrandosi molto maturi e pazienti. Anche quando l'alunno diventa aggressivo nei loro confronti dopo una prima arrabbiatura, lo perdonano e lo abbracciano come se non fosse successo nulla.

#### **4. La classe lavora in modo cooperativo con il bambino?**

Adesso non più in quanto il bambino non lavora più in classe con i compagni.

#### **5. Gli alunni si aiutano l'un l'altro: cercano e offrono aiuto ai compagni quando necessario?**

Sì, vi è cooperazione e aiuto reciproco tra i compagni e anche nei confronti del bambino. Si aiutano a vicenda nel sistemare lo zaino, prepararsi per uscire dalla scuola, si aiutano nell'esecuzione delle attività didattiche e si supportano quando sono tristi o piangono a seguito di un litigio.

**6. È presente un sentimento condiviso di accettazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalle capacità, difficoltà e dalla disabilità?**

Sì, c'è un sentimento di accettazione di tutti indipendentemente da qualsiasi tipo di difficoltà o diversità. I bambini si rendono conto che il compagno ha delle difficoltà in più, ma non vedono questo come un problema, ma più come una ricchezza. Non hanno la malizia o la cattiveria di escludere o prendere in giro chi è più in difficoltà.

**7. Ciascuno viene visto come portatore di un contributo?**

Sì.

## ALLEGATO C: DIARIO DI BORDO STRUTTURATO

<b>N. Seduta</b>	<b>1</b>	<b>Data</b>	6/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
----------------------------	-------

### DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO

#### 1) Umore e comportamento del bambino:

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** il primo incontro si è realizzato esclusivamente in aula insieme a tutto il gruppo classe.
- **In presenza del gruppo classe:** il primo incontro si è realizzato in aula insieme a tutto il gruppo classe, è stato un incontro conoscitivo e di presentazione degli operatori e dell'animale in cui sono state presentate le regole di approccio a un cane e quali saranno le modalità degli incontri. All'arrivo degli operatori il bambino presentava uno stato emotivo alterato, si dimostrava agitato, talvolta aggressivo, mettendo più volte in atto atteggiamenti di provocazione verso le proprie insegnanti e i propri compagni. Nonostante questo ha accolto positivamente i membri dell'equipe e le attività proposte, ha interagito durante le conversazioni, anche se prevaricando spesso i propri coetanei. Non ha rispettato il proprio turno di parola, ha spesso interrotto gli operatori e i compagni mentre parlavano e si è più volte alzato dal proprio banco nonostante i richiami delle insegnanti. Il bambino ha collaborato con l'operatrice e la classe allo svolgimento di una attività in cui bisogna colorare con colori diversi la sagoma di un cane. Con il verde si sono colorate le zone in cui è permesso toccare l'animale, di rosso quelle che sono da evitare e di giallo quelle su cui bisogna porre l'attenzione. Anche per la realizzazione di questa attività l'atteggiamento è stato come quanto descritto sopra.

#### 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il bambino ha accolto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendole spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Non sono mancati comportamenti di provocazione, nei quali il bambino ha contestato quanto detto dall'operatore, non ha risposto positivamente alle richieste di rispettare le regole previste e il proprio turno di parola. Si è comunque dimostrato attento e partecipe a quanto detto dalla responsabile, accogliendo positivamente la richiesta di avvicinarsi al cane, accarezzarlo e dargli il premietto.
- **Collaboratore:** il bambino ha accolto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontargli esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Non sono mancati comportamenti di provocazione, nei quali il bambino ha contestato quanto detto dall'operatore, non ha risposto positivamente alle richieste di rispettare le regole previste e il proprio turno di parola. Ha contestato il fatto che l'operatore lo chiamasse con il suo nome M. dicendo che questo non gli piaceva, oppure alle

richieste di abbassare il tono della voce per evitare che il cane si spaventasse ha risposto urlando e gesticolando in maniera brusca. Nonostante questo si è dimostrato attento e partecipe quando l'operatore forniva nozioni sull'animale o quando poneva a lui o ai compagni domande.

### 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

Prima dell'inizio dell'incontro le insegnanti hanno spiegato agli operatori che il bambino nei giorni precedenti, quando gli è stato raccontato che avrebbe partecipato a delle esperienze insieme a degli animali, ha raccontato loro di aver paura dei cani e di non essere entusiasta nell'affrontare le attività in programma. All'arrivo di Ciotola, cagnolina di Cocker Spaniel, l'atteggiamento del bambino è stato decisamente positivo, mostrando interesse e desiderio di contatto verso l'animale. Ha accolto positivamente la richiesta dell'operatore, facendosi annusare dal cane, accarezzandola e dandole il premietto. L'approccio fisico all'animale è stato quindi positivo e corretto nonostante le paure iniziali.

<b>N. Seduta</b>	<b>1</b>	<b>Data</b>	6/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	Classe 2A
------------------------	-----------

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

La classe, composta da sedici alunni, dimostra un atteggiamento positivo nei confronti del soggetto target. Alle costanti provocazioni di quest'ultimo o al fatto che più volte interrompesse i loro interventi o disturbasse l'incontro non hanno mai espresso né a livello comportamentale, né a livello verbale un loro dissenso o fastidio. Ci sono stati due episodi in cui il bambino si è avvicinato ad una compagna in maniera prevaricatrice e leggermente aggressiva. La risposta è stata di totale comprensione. L'atteggiamento del gruppo classe alle provocazioni di M. è stato di comprensione, ma anche di indifferenza.

### 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** la classe ha accolto molto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Hanno rispettato il proprio turno di parola, le regole di approccio all'animale accogliendo con molto entusiasmo la proposta di accarezzare il cane e dargli un premietto. Ai richiami di attenzione, nei pochi momenti di distrazione, hanno risposto ascoltando l'operatrice. La classe ha collaborato con l'operatrice alla partecipazione di una attività in cui bisognava colorare, usando colori diversi, la

sagoma di un cane. Si sono colorate con il verde le zone in cui è permesso toccare l'animale, di rosso quelle che sono vietate e di giallo quelle su cui bisogna porre l'attenzione.

- **Collaboratore:** la classe ha accolto molto positivamente l'arrivo dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Hanno rispettato il proprio turno di parola, le regole di approccio all'animale accogliendo con molto entusiasmo la proposta di accarezzare il cane e dargli un premietto. Ai richiami di attenzione, nei pochi momenti di distrazione, hanno risposto ascoltando l'operatore.

### **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'arrivo di Ciotola, cagnolina di Cocker Spaniel è stato accolto con notevole entusiasmo da parte di tutti i membri del gruppo classe. Nessuno ha dimostrato paura nel avvicinarsi all'animale e nel farsi annusare. Alcuni hanno provato timore nel porgere la propria mano e dare il premietto al cane, ma con l'aiuto della responsabile sono tutti riusciti a portare a termine il compito richiesto.

L'approccio fisico all'animale è stato quindi positivo e corretto.

**Attività prima seduta:** il primo incontro si è realizzato in aula insieme a tutto il gruppo classe, è stato un incontro conoscitivo e di presentazione degli operatori e dell'animale. L'incontro è durato un'ora. Nella prima mezzora gli operatori si sono presentati ai bambini: la referente del progetto e coadiutrice dell'animale Silvia, il suo collaboratore Simone e Elena la tesista che osserverà gli incontri. Silvia e Simone, dopo aver chiesto a tutti i bambini il loro nome, hanno presentato, con la collaborazione dei bambini, le regole di approccio a un cane, quali parti possono essere o non essere toccate, come si deve accarezzare un cane e come si deve dargli da mangiare riportando tutte le informazioni in maniera schematica alla lavagna.

Nell'ultima parte dell'incontro al team degli operatori si è aggiunto l'animale, Ciotola una cagnolina di razza Cocker Spaniel, di 7 anni. Dopo aver ribadito le regole di approccio al cane, a turno, ciascun bambino, ha accarezzato Ciotola e le ha dato un premietto. L'attività si è conclusa con la partecipazione a una attività in cui i bambini dovevano colorare le parti della sagoma di un cane usando colori diversi. Ogni parte dell'animale è stata colorata con colori differenti per rappresentare le zone in cui è possibile accarezzare l'animale e dove non è possibile. Sono state riportate anche le regole di approccio quali: evitare di riprodurre forti rumori come urla, fischi che potrebbero spaventare l'animale, farsi annusare prima di accarezzarlo, dare il premietto stendendo la mano in avanti e facendole poi una carezza.

<b>N. Seduta</b>	<b>2</b>	<b>Data</b>	13/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
------------------------	-------

## **DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO**

### **1) Umore e comportamento del bambino:**

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** la prima mezz'ora dell'incontro si è svolta nella palestra della scuola in assenza del gruppo classe. Sin da subito il bambino si è dimostrato entusiasta nel partecipare all'attività e passare del tempo con gli operatori e il cane. Ha dimostrato un atteggiamento positivo, sorrideva e scherzava con la responsabile del progetto, le poneva costantemente domande e chiedeva di poter raccontare aneddoti della sua vita riguardanti il tema dei cani. Ogni richiesta postagli dalla referente del progetto riguardo le varie fasi dell'attività sono state accolte dal bambino in modo positivo, si è dimostrato curioso e propenso a collaborare. Non è infatti stato necessario nessun intervento da parte dell'insegnante per richiamarlo all'attenzione.
- **In presenza del gruppo classe:** la seconda parte dell'intervento è avvenuta in presenza del gruppo classe, sempre all'interno della palestra, allestita come nella fase precedente. Il bambino ha avuto la possibilità di scegliere due compagni da portare con sé e M. ha scelto due compagne di sesso femminile. L'approccio nei loro confronti è stato per lo più positivo, ha richiesto di sedersi tra le due compagne e ogni tanto dimostrava atteggiamenti di affetto nei loro confronti, come abbracci e carezze. Ha dimostrato di voler lavorare con loro in modo cooperativo, lasciandogli il loro turno di parola o azione senza che gli venisse suggerito da nessuno. Ha più volte ribadito la frase *"Facciamo tutto insieme"*, *"Una cosa per ciascuno"*. Verso la fine di questa parte dell'incontro il bambino ha mostrato segni di stanchezza, tendeva a distrarsi, stendersi sul pavimento, prendere il materiale senza il consenso, non ascoltare l'operatrice e fare rumore con la voce e i piedi nonostante i richiami della responsabile e della propria insegnante. La presenza delle compagne ha modificato il suo umore, il bambino è diventato più oppositivo e provocatorio sia verso gli operatori che verso le compagne, anche se, dopo qualche richiamo, è tornato tranquillo.

### **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso la responsabile del progetto è stato molto positivo. Il bambino ha risposto con entusiasmo a tutte le richieste che questa le faceva, si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Quando l'operatrice gli ha chiesto di memorizzare le procedure di accudimento e ripetere le regole di approccio al cane, presentate nello scorso incontro, per riportarle ai compagni nella fase successiva, il bambino ha risposto correttamente, dimostrando di aver interiorizzato quanto spiegatogli sino ad ora. In questa fase

dell'incontro il bambino ha rispettato le indicazioni dell'operatrice, interagendo con lei e con il resto del team in maniera corretta. M. ha posto alla responsabile numerose domande e curiosità riguardo alle attività e all'animale. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è leggermente cambiato. Non sempre ha ascoltato le richieste dell'operatrice, tendendo a distrarsi e a riprodurre rumori forti nonostante venisse da questa richiamato.

- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso il collaboratore è stato molto positivo. Il bambino ha risposto con entusiasmo a tutte le richieste che gli venivano fatte, si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Più volte ha chiesto di poter condividere esperienze e racconti riguardo al cane. Ha sorriso e scherzato con l'operatore accogliendo con entusiasmo la richiesta di andare insieme a riempire la borraccia d'acqua per dare da bere al cane. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è leggermente cambiato. Non sempre ha ascoltato quanto gli veniva richiesto, si distraeva stendendosi a terra o riproducendo rumori forti nonostante venisse più volte richiamato.

### 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio con l'animale è stato positivo e corretto. Il bambino ha dimostrato di aver interiorizzato le regole presentate dagli operatori, infatti ha accarezzato con prudenza Ciotola, è stato attento ai suoi movimenti e si è mostrato sereno e felice.

Con l'aiuto degli operatori ha eseguito tutte le procedure di cura dell'animale, ha riempito la borraccia d'acqua, l'ha versata nelle ciotole, ha messo i croccantini e ha mescolato dando poi il comando al cane per farlo mangiare. Ha poi spazzolato il manto, ha lavato la cagnolina con lo shampoo secco e infine, dopo un pò di coccole, le ha dato un premietto.

Nella fase finale della seduta, il bambino ha mostrato segni di stanchezza, ha disturbato il cane producendo rumori forti con le mani e i piedi e, quando gli viene chiesto di riaccompagnare il cane in classe con il guinzaglio, ha cercato più volte di tirarlo non seguendo le indicazioni degli operatori.

<b>N. Seduta</b>	2	<b>Data</b>	13/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	---	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunne di classe
------------------------	----------------------

### DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

#### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino certificato ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, questo ha potuto scegliere due compagni con cui continuare la seduta. La scelta è ricaduta su due compagne di sesso femminile. Le bambine, dal carattere timido e tranquillo, sin da subito, si sono dimostrate entusiaste nell'essere state scelte. Ai numerosi tentativi di approccio del bambino, queste sono state serene e hanno ricambiato i gesti d'affetto verso il



bambino. Hanno partecipato attivamente alle attività, rispondendo positivamente alle richieste che gli venivano poste dagli operatori, hanno rispettato il proprio turno d'azione e le regole di cura e di approccio al cane, spiegategli dal bambino che aveva precedentemente effettuato l'attività.

Verso la fase finale della seduta, quando il bambino certificato ha dimostrato segni di stanchezza, distrazione e agitazione, le bambine hanno reagito chiedendo a M. di smetterla di disturbare loro e la seduta e di ascoltare gli adulti che lo stavano richiamando. Le attività proposte hanno stimolato molto l'attenzione delle bambine anche se gli atteggiamenti disturbatori e provocatori dell'alunno le hanno infastidite in quanto volevano seguire l'attività.

## **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha accolto positivamente le richieste del responsabile, partecipando attivamente alle attività e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Hanno rispettato il proprio turno di parola, le regole di approccio e cura dell'animale.
- **Collaboratore:** il gruppo classe ha accolto positivamente le richieste dell'operatore, partecipando e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Hanno rispettato il proprio turno di parola, le regole di approccio e cura dell'animale.

## **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio al cane è stato molto positivo. Le bambine sono state molto felici nel rivedere Ciotola e poter passare del tempo con lei. Non hanno dimostrato paura o timore nel avvicinarsi al cane e hanno rispettato le regole di cura e avvicinamento in maniera corretta. Insieme agli operatori e M. hanno dato da bere e da mangiare al cane, lo hanno spazzolato, pulito con lo shampoo secco e, dopo un pò di coccole, gli hanno dato un premietto. Hanno seguito correttamente il tragitto dalla palestra alla classe accompagnando Ciotola al guinzaglio, rispettando la propria posizione e adottando un comportamento corretto e rispettoso verso l'animale.

**Attività seconda seduta:** La seduta si è effettuata nella palestra della scuola. La prima parte (30 minuti) ha visto come protagonista il bambino target lavorare individualmente con il team degli operatori in assenza del gruppo classe.

Al bambino è stato mostrato un grosso zaino contenente tutto il materiale per prendersi cura del cane. Il bambino ha esplorato, in autonomia, cosa c'era al suo interno, descrivendo verbalmente ogni oggetto presente nello zaino (conetti, borsa dei giochi con le palline, tappetino olfattivo, scatola sensoriale, spazzole, spazzolino, salviette umide, shampoo secco, ciotole, borraccia, crocchette, premietti, cucchiaio, tagliere). Successivamente la responsabile del progetto ha spiegato a M. come prendersi cura del cane e lo ha invitato a riempire una borraccia d'acqua e versarne una quantità (50 ml) all'interno della ciotola. Gli ha chiesto poi di aprire il contenitore delle crocchette, di annusarle e versarne quattro cucchiaini all'interno della ciotola e poi mescolare per qualche minuto il composto con un cucchiaio. Una volta terminato questo procedimento, l'operatrice, insieme al bambino, hanno dato il comando al cane per poter mangiare e contato insieme quanto tempo l'animale impiegava per mangiare tutto. Al termine di queste attività è stato chiesto a M. di riordinare il materiale, asciugare le ciotole e prendere spazzole e shampoo secco per poter pulire Ciotola. Il bambino ha poi pulito l'animale con la schiuma e il guanto a spazzola. Per concludere la

procedura di cura del cane è stato dato al bambino un premietto e, seguendo le regole insegnate nell'incontro precedente, ha chiesto al cane di sedersi e gli ha dato il croccantino. Terminate queste attività la responsabile ha invitato M. a ricordare quanto fatto e presentarlo ai compagni quando lo avrebbero raggiunto nella seconda fase della seduta.

Il collaboratore ha invitato il bambino a prendere il guinzaglio e ad andare tutti insieme a chiamare il gruppo di compagni con cui avrebbe proseguito l'incontro.

Il bambino ha scelto così due compagne e insieme si è tornati nella palestra, portando il cane al guinzaglio. M. ha raccontato alle compagne le regole di cura e approccio al cane e insieme hanno ripetuto le procedure sopra descritte eseguendo un compito per ciascuno e rispettando il proprio turno d'azione. L'incontro si è concluso ritornando in classe e portando, tutti insieme, Ciotola al guinzaglio.

<b>N. Seduta</b>	<b>3</b>	<b>Data</b>	20/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
------------------------	-------

**DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA:  
ALUNNO CERTIFICATO**

**1) Umore e comportamento del bambino:**

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** la prima mezz'ora dell'incontro si è svolta nella palestra della scuola in assenza del gruppo classe. Prima dell'incontro le insegnanti hanno fatto presente al team degli operatori che M. aveva uno stato d'animo alterato, che aveva manifestato atteggiamenti di tensione e aggressività verso i compagni e atteggiamenti provocatori e oppositori verso le insegnanti. L'arrivo del team e del cane ha portato degli effetti benefici nello stato d'animo del bambino. Si è infatti subito dimostrato entusiasta nel rincontrare gli operatori e il cane e di partecipare alle attività. Ha dimostrato un atteggiamento positivo, sorrideva e scherzava con la responsabile del progetto, le poneva costantemente domande e riepilogava quanto fatto nelle sedute precedenti. Ogni richiesta postagli dalla referente del progetto riguardo le varie fasi dell'attività è stata accolta in modo positivo, si è dimostrato curioso e collaborativo. Non è infatti stato necessario nessun intervento da parte dell'insegnante per richiamarlo all'attenzione. Il bambino ha piuttosto richiesto, anche se in maniera scherzosa, che l'insegnante non lo accompagnasse durante l'incontro.
- **In presenza del gruppo classe:** la seconda parte dell'intervento è avvenuta in presenza del gruppo classe, sempre all'interno della palestra, allestita come nella fase precedente. Le insegnanti hanno scelto un gruppo composto da tre bambini, due di sesso maschile, dal carattere piuttosto vivace e una bambina. In questa seduta si è evitato di far effettuare tale scelta a M. in quanto si temeva scegliesse sempre lo stesso gruppo di compagni. A differenza della seduta precedente la presenza dei compagni, anche se non ci sono stati atteggiamenti aggressivi o provocatori nei loro confronti, ha comunque destabilizzato lo stato d'animo del bambino. M. si è infatti diventato molto meno collaborativo, si stendeva a terra, non seguiva le consegne date, prendeva il materiale senza il consenso degli operatori e quando gli veniva chiesto di presentare l'attività fatta precedentemente ai compagni e illustrare come utilizzare il materiale utilizzava un linguaggio infantile, spesso incomprensibile. Anche l'atteggiamento verso l'animale è stato differente. Il bambino provocava il cane facendogli dei dispetti, lo toccava in zone in cui è preferibile non toccare l'animale, tirava il cane quando gli è stato chiesto di portarlo al guinzaglio. Si è inoltre dimostrato provocatorio verso la responsabile di progetto anche se, a seguito dei richiami di questa e dell'insegnante, il comportamento del bambino è tornato nei limiti della norma.

**2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso la responsabile del progetto è stato molto positivo. Il bambino, nonostante precedentemente avesse mostrato di essere teso e agitato, ha risposto con entusiasmo a tutte le richieste che questa gli faceva, si è presentato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva proposto. A inizio seduta la responsabile ha chiesto a M. come stava, se aveva voglia di partecipare alle attività e il bambino ha dimostrato consapevolezza del suo stato d'animo alterato, ma voglia ed entusiasmo nell'iniziare la seduta. In questa fase dell'incontro il bambino ha rispettato le indicazioni dell'operatrice, interagendo con lei e con il resto del team in maniera corretta e ha posto numerose domande e curiosità riguardo alle attività e all'animale. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato, è diventato più oppositivo e provocatorio, non sempre ha ascoltato le richieste dell'operatrice, tendendo a distrarsi e a riprodurre rumori forti nonostante venisse da questa richiamato. I tentativi di approccio dell'operatrice a M. attraverso rinforzi positivi, motivazionali o contatto fisico non sono stati accolti con piacere dal bambino.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso il collaboratore è stato positivo. Il bambino ha risposto con entusiasmo a tutte le richieste che gli venivano fatte, si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Più volte ha chiesto di poter condividere esperienze e racconti riguardo al cane, ha sorriso e scherzato con l'operatore. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato. Non sempre ha ascoltato quanto gli veniva richiesto, si distraeva stendendosi a terra o riproducendo rumori forti nonostante venisse più volte richiamato.

### 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata inizialmente positiva. L'accompagnamento di Ciotola al guinzaglio è avvenuto correttamente, il bambino si è dimostrato affettuoso e confidente verso l'animale. Non ha manifestato tensione, paura o rabbia verso di esso. M. si è molto divertito nel giocare con Ciotola ai giochi di attivazione mentale e frequentemente l'accarezzava o si distendeva vicino a lei dimostrando che la sua presenza era capace di alleviare il suo stato di agitazione. Con l'arrivo dei compagni anche l'atteggiamento verso l'animale è cambiato. L'accompagnamento al guinzaglio con non è avvenuto in modo corretto, tirava il guinzaglio, faceva rumori forti e, al termine della seduta, si è volontariamente gettato contro l'animale, nonostante i richiami e le avvertenze degli operatori.

<b>N. Seduta</b>	<b>3</b>	<b>Data</b>	20/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	Classe 2A
------------------------	-----------

### DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

#### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto tre compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambini, molto vivaci e una bambina. Questi hanno partecipato con entusiasmo alle attività e si sono dimostrati sereni di fronte alla presenza del cane. Il loro comportamento non è sempre stato corretto, si muovevano spesso nella stanza, non ascoltavano con costanza le richieste della referente e, dopo diversi richiami, un membro del gruppo classe ha messo in atto atteggiamenti provocatori e oppositivi verso il team degli operatori, alimentando ancora di più l'agitazione del bambino protagonista.

Le attività sono state comunque accolte positivamente, i bambini hanno mostrato interesse verso ciò che stavano facendo e, quando M. presentava le attività e il materiale da utilizzare hanno per lo più ascoltato il compagno.

## **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo gli operatori partecipando alle attività e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Non hanno sempre rispettato le indicazioni da parte della responsabile del progetto e dopo numerosi richiami sia da questa che dall'insegnante, uno di questi ha reagito con risposte provocatorie e rifiutandosi di eseguire alcune attività.
- **Collaboratore:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo il collaboratore partecipando alle attività e ponendo spesso domande o richiedendo la possibilità di raccontare esperienze personali riguardo ciò di cui si stava discutendo. Non hanno sempre rispettato le indicazioni nonostante i numerosi richiami sia da questo che dall'insegnante.

## **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio al cane è stato positivo, i bambini si sono dimostrati felici nel rivedere nuovamente Ciotola e giocare con lei. Le attività di gioco di attivazione mentale sono molto piaciute e hanno riscontrato interesse e curiosità. Non hanno dimostrato paura o timore nell'avvicinarsi al cane, ma non hanno sempre rispettato le regole di cura e avvicinamento in modo corretto. Durante le attività hanno rispettato le regole proposte dagli operatori, anche se spesso hanno toccato l'animale in modo improprio. Hanno seguito in maniera non del tutto corretta il tragitto dalla palestra alla classe accompagnando Ciotola al guinzaglio in modo non del tutto corretto e rispettoso verso l'animale tirandolo durante il percorso.

**Attività terza seduta:** La terza seduta si è effettuata nella palestra della scuola. La prima parte (30 minuti) ha visto come protagonista il bambino lavorare individualmente con il team degli operatori in assenza del gruppo classe.

Al bambino sono stati presentati tre differenti giochi di attivazione mentale da poter effettuare con il cane. Il primo era un tappetino olfattivo in cui il bambino, dopo averlo osservato, toccato ed esplorato, ha potuto inserirci dei premietti che il cane avrebbe successivamente dovuto trovare. Una volta inseriti i premietti la responsabile del progetto ha chiesto al bambino di riprodurre un richiamo: "Ciotola cerca!". Una volta ripetuto il richiamo il cane, utilizzando l'olfatto, è riuscito a trovare tutti i premietti nascosti. Una volta effettuato un controllo per verificare se tutti i bocconcini fossero stati trovati, è stato presentato a M. un altro gioco. Si trattava di un disco di legno

bucherellato in cui inserire i premietti e ricoprirli con dei cilindri capaci di nascondere il premio ed evitare che il cane lo trovasse subito. Al bambino è stato chiesto di inserire nei fori i bocconcini, coprirli con i cilindri e ripetere il comando: “Ciotola cerca!”. Il terzo e ultimo gioco è stato realizzato con materiale di riciclo, utilizzando una bottiglietta d’acqua vuota bucherellata su due estremità su cui inserire un bastoncino di legno per poterla fare girare. Al bambino è stato richiesto di inserire un croccantino all’interno e aiutare l’animale a farlo uscire dal collo della bottiglia. Dopo un pò di carezze, il bambino, tenendo al guinzaglio Ciotola, è andato a chiamare i compagni. I compagni, insieme a M. hanno portato nuovamente Ciotola nella palestra tenendola al guinzaglio. Il bambino ha poi presentato al gruppo classe i giochi di attivazione mentale e, a turno, dopo che egli ne ha fatto una breve illustrazione sull’utilizzo, hanno replicato l’attività facendo giocare Ciotola. L’incontro si è concluso ritornando in classe e portando, tutti insieme, Ciotola al guinzaglio.

<b>N. Seduta</b>	4	<b>Data</b>	27/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	---	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
----------------------------	-------

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO

### 1) Umore e comportamento del bambino:

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** quando gli operatori sono arrivati in classe con il cane per portare M. a svolgere la seduta nella palestra, il bambino si è dimostrato piuttosto oppositivo. Ha più volte richiesto alle insegnanti di restare in classe perché non aveva voglia di fare l'incontro. Grazie al convincimento da parte della responsabile del progetto, il bambino ha preso il guinzaglio e ha raggiunto la palestra con più entusiasmo. I 30 minuti dell'incontro in assenza del gruppo classe, sono proceduti senza difficoltà. Gli operatori hanno chiesto a M. come stava e come aveva passato il fine settimana, il bambino ha subito e risposto di sentirsi stanco e che quella mattina non aveva voglia di venire a scuola. Quando l'operatrice ha però coinvolto il bambino e gli ha spiegato le attività, lui si è dimostrato entusiasta e ha risposto positivamente a tutti i compiti richiesti, distraendosi raramente. Non è stato necessario nessun intervento da parte dell'insegnante per richiamarlo all'attenzione. Il suo umore durante l'incontro è migliorato, si è dimostrato collaborativo e rilassato e non ha mostrato segni di paura e tensione verso il cane, anzi più volte ha accarezzato e coccolato Ciotola in maniera spontanea.
- **In presenza del gruppo classe:** per effettuare la seconda parte dell'intervento, gli operatori, il cane e M sono andati a chiamare i compagni in classe per proseguire l'incontro. Le insegnanti, per questa seduta, hanno scelto un gruppo composto da due bambini, di sesso differente. Sin dall'arrivo in classe l'umore del bambino si è destabilizzato notevolmente. Il bambino si è rifiutato di seguire i compagni e gli operatori, nonostante i convincimenti da parte di questi e delle insegnanti il bambino non voleva uscire dalla classe. Una volta raggiunta con fatica la palestra M. si è rifiutato di entrare nella stanza dell'incontro, nascondendosi in una stanzetta adiacente. Ha risposto in maniera provocatoria all'insegnante e agli operatori ed è rimasto nella sua posizione nonostante i numerosi richiami. Per più di metà incontro il bambino è rimasto fuori dalla stanza dimostrando rabbia, agitazione e, a tratti, aggressività. Gli operatori hanno quindi proseguito l'incontro con il gruppo classe. Solo per l'ultima attività di riporto della pallina, l'insegnante è riuscita a riportare il bambino nella stanza e farlo partecipare al gioco, nonostante mostrasse comunque comportamenti provocatori verso operatori e compagni e atteggiamenti aggressivi e prevaricatori verso il cane.

### 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso la responsabile del progetto è stato inizialmente oppositivo, il bambino non voleva infatti partecipare all'incontro, ma dopo un pò di incoraggiamenti da parte

di questa ha cominciato a collaborare e partecipare alle attività. Per la prima parte della seduta ha infatti risposto con entusiasmo a tutte le richieste, si è presentato abbastanza collaborativo e interessato a ciò che gli veniva proposto. Quando la responsabile ha chiesto a M. come stava il bambino ha subito risposto affermando la sua stanchezza, ma mostrando comunque la curiosità di iniziare le attività. Prima che arrivasse il gruppo classe, il bambino ha rispettato le indicazioni dell'operatrice, interagendo con lei e con il resto del team in maniera corretta, ha collaborato e offerto il proprio aiuto nel predisporre i materiali per l'attività. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato, è diventato oppositivo e provocatorio, non ha più voluto partecipare alle attività, nonostante l'operatrice provasse a coinvolgerlo dandogli compiti o usando la presenza del cane. Verso la fine dell'incontro, grazie al supporto dell'insegnante, il bambino è ritornato nella stanza dell'attività, ma non riusciva a seguire le indicazioni, produceva rumori forti e atteggiamenti aggressivi verso il cane, nonostante venisse da questa richiamato. I tentativi di approccio dell'operatrice a M. attraverso rinforzi positivi, motivazionali o contatto fisico non sono stati accolti con piacere dal bambino.

- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso il collaboratore è stato positivo. Il bambino ha risposto positivamente a tutte le richieste che gli venivano fatte, si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso e interagito con l'operatore. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato. M. si è rifiutato di partecipare alle attività nonostante i coinvolgimenti da parte del collaboratore.

### 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata inizialmente positiva. Nonostante inizialmente il bambino non volesse partecipare alle attività dicendo di non voler stare con Ciotola, l'accompagnamento al guinzaglio ha sollevato l'umore e l'entusiasmo del bambino. M. si è dimostrato affettuoso e confidente verso l'animale, non ha manifestato tensione o paura. Si è divertito nel giocare con lei facendo i percorsi di *agility* proposti dagli operatori. Non ha sempre rispettato le regole di condotta o avvicinamento al cane. Con l'arrivo dei compagni anche l'atteggiamento verso l'animale è cambiato. La condotta al guinzaglio con i compagni non è avvenuta in modo corretto e nell'ultima parte dell'incontro quando il bambino è ritornato nella stanza dell'attività, ha mostrato atteggiamenti di aggressività e comportamenti scorretti anche verso l'animale, nonostante gli operatori lo invitassero a prestare attenzione.

<b>N. Seduta</b>	4	<b>Data</b>	27/3/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	---	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunni della classe 2A
------------------------	----------------------------

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*



Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto due compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambini di sesso differente. Questi hanno partecipato con entusiasmo alle attività e si sono dimostrati sereni di fronte alla presenza del cane. Il loro comportamento è stato corretto, nonostante i comportamenti oppositivi del bambino, disturbassero la seduta. Si sono dimostrati pazienti e indifferenti nei suoi confronti di questo, anche se hanno dimostrato il loro disappunto quando M. ha infastidito l'animale. Mentre il bambino si rifiutava di partecipare all'incontro, il collaboratore gli ha presentato le attività, le quali hanno riscontrato entusiasmo e interesse, facendo divertire molto i bambini.

## **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo gli operatori. I bambini hanno infatti partecipato alle attività e interagito spesso con la responsabile. Hanno rispettato le indicazioni che questa gli poneva e si sono mostrati collaborativi nei suoi confronti nonostante la situazione fosse complicata a causa dei comportamenti del bambino protagonista.
- **Collaboratore:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo l'operatore partecipando alle attività. I bambini hanno rispettato le indicazioni e si sono mostrati collaborativi nonostante la situazione fosse complicata a causa dei comportamenti del bambino protagonista.

## **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio al cane è stato positivo, i bambini si sono dimostrati felici nel rivedere nuovamente Ciotola e giocare con lei. Le attività di *agility* e di riporto sono molto piaciute e i bambini si sono divertiti molto a fare il percorso con il cane. Non hanno dimostrato paura o timore nell'avvicinarsi all'animale e hanno seguito le regole di cura e avvicinamento in modo corretto. Hanno seguito in maniera abbastanza corretta il tragitto dalla palestra alla classe accompagnando Ciotola al guinzaglio, nonostante il bambino disturbasse il cane e la seduta.

**Attività quarta seduta:** La quarta seduta si è effettuata per la maggior parte del tempo nella palestra della scuola e poi, per un'attività conclusiva, all'aperto, nel giardino. La prima parte dell'incontro (30 min) ha visto come protagonista il bambino lavorare individualmente con il team degli operatori in assenza del gruppo classe.

Dopo aver convinto il bambino a partecipare all'incontro, gli è stata presentata l'attività ovvero costruire un percorso di *agility* usando gli attrezzi sportivi della palestra quali coni, cinesini, cerchi e bastoni di legno. L'attività prevedeva che il percorso venisse eseguito dal cane accompagnato dal bambino il quale doveva dargli i giusti comandi, premiando il cane alla fine. Gli operatori insieme al bambino, hanno recuperato quindi il materiale e hanno costruito il percorso creando: quattro ostacoli usando coni e aste di legno, un tunnel con i cerchi e uno slalom con i cinesini.

La responsabile del progetto ha fatto prima eseguire ad M. il percorso, senza l'animale, poi gli ha insegnato i comandi da riferire al cane durante l'esecuzione del percorso: "salta", "cerchio", "gira", "seduta". Ha consegnato poi al bambino un premietto da tenere in mano fin quando Ciotola non ha concluso il percorso per poi premiarla con questo, una volta terminato il percorso e averla e fatta sedere. Il bambino ha quindi ripetuto più volte il percorso, seguendo i giusti comandi e facendo superare a Ciotola tutti gli ostacoli.

Dopo un pò di carezze e coccole, il bambino, tenendo al guinzaglio Ciotola, è andato a chiamare i compagni. Con l'arrivo dei compagni M. non ha più voluto partecipare alla seduta e i bambini, in attesa che questo si ridimensionasse, hanno ascoltato le indicazioni degli operatori e hanno eseguito il percorso insieme al cane come aveva fatto precedentemente il bambino. L'ultima attività si è svolta nel cortile della scuola. A questa ha partecipato anche M. insieme ai compagni. I bambini hanno portato fuori insieme il cane, gli hanno tolto il guinzaglio e, a turno, seguendo le indicazioni dell'operatrice (tiro corto e non troppo alto) hanno lanciato la pallina aspettando che il cane la riportasse indietro. L'incontro si è concluso ritornando in classe e portando, tutti insieme, Ciotola al guinzaglio.

<b>N. Seduta</b>	<b>5</b>	<b>Data</b>	4/4/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
------------------------	-------

## **DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO**

### **1) Umore e comportamento del bambino:**

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** in questa seduta il bambino si è dimostrato piuttosto sereno e felice di partecipare alle attività. Era tranquillo e affettuoso con il cane e collaborativo e partecipa con i collaboratori. La responsabile del progetto ha spiegato a M. che questo sarebbe stato l'ultimo incontro con Ciotola e con lei e che, dalle prossime sedute, sarebbe arrivato un nuovo cane e un nuovo operatore. Il bambino ha accettato tranquillamente la notizia e ha posto domande e curiosità sul nuovo animale. Le richieste che gli operatori gli hanno posto sono state accolte con entusiasmo, il bambino ha collaborato e aiutato gli operatori nelle varie attività, dimostrandosi interessato. Per tutta la durata della seduta ha sorriso e scherzato sia con l'animale che con la responsabile del progetto, ha rispettato le regole ed è stato rispettoso con tutto il team.
- **In presenza del gruppo classe:** per effettuare la seconda parte dell'intervento, gli operatori, il cane e M. sono andati a chiamare i compagni in classe per proseguire l'incontro. Le insegnanti, per questa seduta, hanno scelto un gruppo composto da due bambini, di sesso differente. L'arrivo dei compagni ha leggermente agitato il bambino, il quale ha ridotto la sua attenzione verso l'attività e ha adottato un comportamento più provocatorio verso il team degli operatori. Dopo dei richiami da parte della responsabile del progetto, il bambino ha adottato un comportamento più corretto, ha seguito il più delle volte le indicazioni, spiegando ai compagni l'attività. In due occasioni, durante l'interazione con i compagni, ha perso la pazienza innervosendosi e rispondendo male ai compagni o adottando dei comportamenti prevaricatori nei loro confronti. L'atteggiamento verso il cane non è sempre stato corretto, il bambino ha prodotto dei rumori forti, consapevole del fatto che danno fastidio al cane e ha adottato un approccio non sempre corretto, diversamente a quanto aveva fatto nella prima parte della seduta.

### **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso la responsabile del progetto è stato positivo. Il bambino ha ascoltato le indicazioni dell'operatrice e ha partecipato attivamente alle attività che questa gli proponeva. È stato rispettoso, ha riso e scherzato con lei. Con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento verso la responsabile è leggermente cambiato. M. ha iniziato a distrarsi con più facilità e quindi è stato necessario più volte richiamarlo all'attenzione. A seguito dei rimproveri ha però proseguito le attività adottando un comportamento abbastanza corretto.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, l'atteggiamento verso il collaboratore è stato positivo. Il bambino ha risposto positivamente a tutte le richieste che gli

venivano fatte, si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso e interagito con l'operatore. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è leggermente cambiato. M. ha iniziato a distrarsi con più facilità e quindi è stato necessario più volte richiamarlo all'attenzione. A seguito dei rimproveri ha però proseguito le attività adottando un comportamento abbastanza corretto.

### 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata positiva. Il bambino sorrideva e scherzava in presenza del cane, lo accarezzava e coccolava di sua spontanea volontà. Tra le attività che poteva scegliere di fare con Ciotola, lui ha scelto le attività di accudimento, ha infatti voluto pulire Ciotola e accarezzarla più volte. Il bambino ha giocato e interagito con il cane rispettando il più delle volte le corrette norme di approccio, anche la condotta al guinzaglio è stata eseguita correttamente. Con l'arrivo del gruppo classe il comportamento verso l'animale è leggermente cambiato, il bambino ha più volte prodotto rumori forti che è consapevole del fatto che infastidiscono il cane, si distendeva per terra o toccava parti che non è opportuno toccare nell'animale. Nonostante ciò, dopo un pò di richiami ha ricominciato a comportarsi correttamente, dimostrando atteggiamenti di premura e affetto verso il cane.

<b>N. Seduta</b>	<b>5</b>	<b>Data</b>	4/4/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunni della classe 2A
------------------------	----------------------------

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto due compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambini di sesso differente. Questi hanno partecipato con entusiasmo alle attività e si sono dimostrati sereni di fronte alla presenza del cane. Il loro comportamento è stato corretto, sia nei confronti degli operatori che dell'animale. Hanno ascoltato M. nella spiegazione del gioco, hanno collaborato con lui e rispettato il proprio turno d'azione.

Quando l'operatrice ha spiegato loro che sarebbe stata l'ultima seduta con lei e con Ciotola hanno accettato la notizia e posto domande riguardo il nuovo cane.

### 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo gli operatori partecipando alle attività e interagendo con loro. I bambini hanno rispettato le

indicazioni da parte della responsabile di progetto e si sono mostrati collaborativi nei suoi confronti. Non è stato necessario nessun tipo di intervento per riportarli all'attenzione.

- **Collaboratore:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo l'operatore partecipando alle attività. I bambini hanno rispettato le indicazioni e si sono mostrati collaborativi. Non è stato necessario nessun tipo di intervento per riportarli all'attenzione.

### **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio al cane è stato positivo, i bambini si sono dimostrati felici nel rivedere Ciotola e giocare con lei. Insieme a M i bambini hanno scelto dei giochi di attivazione e di riporto, attività che non erano mai state fatte prima con questo gruppo classe, le quali gli sono molto piaciute. Non hanno dimostrato paura o timore nell'avvicinarsi all'animale e hanno seguito le regole di cura e avvicinamento in modo corretto. Hanno seguito correttamente il tragitto dalla palestra alla classe accompagnando Ciotola al guinzaglio e aiutando M nell'esecuzione di questo compito.

**Attività quinta seduta:** La prima parte della quarta seduta si è effettuata nella palestra della scuola e poi, per un'attività conclusiva, all'aperto, nel giardino. La prima parte dell'incontro (30 min) ha visto come protagonista il bambino M.A.C lavorare individualmente con il team degli operatori in assenza del gruppo classe.

Al bambino è stato chiesto di scegliere tra le attività e i giochi fatti nei precedenti incontri quello che più ha preferito per replicarlo. A tal proposito è stata data la possibilità di cercare tra il materiale portato dal team qualche oggetto utile per eseguire l'attività. M. ha scelto di replicare con il cane i giochi di attivazione mentale. Ha quindi preso dallo zaino due tappetini olfattivi, il gioco delle scatole e i premiati. Assieme agli operatori sono state ripassate le regole di utilizzo di questi oggetti e, dopo aver inserito i premiati prima nel tappetino e poi nella scatola, il bambino ha dato al cane il comando: "Ciotola cerca!". Dopo aver controllato che nel tappetino non fossero rimasti croccantini, M. ha chiesto agli operatori di seguire le procedure di cura e pulizia del cane, prendendo dallo zaino lo shampoo secco. Dopo aver spazzolato e pulito con lo shampoo Ciotola, il bambino ha messo il guinzaglio al cane e, assieme agli operatori, ha raggiunto la classe per chiamare i compagni. Portando tutti insieme Ciotola al guinzaglio, i bambini hanno raggiunto la palestra. M ha spiegato loro i giochi fatti precedentemente, a turno hanno riempito il tappetino di premiati, dato il comando e pulito e coccolato Ciotola. L'incontro si è concluso spostandosi nel giardino della scuola per eseguire l'attività di riporto con la pallina. L'operatrice, insieme al bambino, hanno spiegato ai compagni come effettuare il lancio e farsi restituire la pallina. A turno ciascun bambino ha eseguito il lancio e poi, portando il cane al guinzaglio, i bambini sono tornati in classe.

<b>N. Seduta</b>	<b>6</b>	<b>Data</b>	17/4/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	----------	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
----------------------------	-------

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO

### 1) Umore e comportamento del bambino:

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** nella sesta seduta si è assistito al cambiamento del responsabile di progetto e del cane coinvolto nelle sedute. Da questo incontro e per i successivi quattro, la seduta sarà condotta dal dottor. Enrico Grossi, quale responsabile del progetto e coadiutore dell'animale, assieme a Kaja, una cagnolina di Bracco Ungherese, di otto anni. Tali cambiamenti hanno prodotto nel bambino un atteggiamento di opposizione, agitazione e nervosismo tanto da non voler partecipare all'incontro. Le insegnanti hanno riferito agli operatori che, nella stessa mattina, c'era stato un cambiamento nella routine scolastica e questo, insieme ai cambiamenti della seduta, hanno contribuito ad agitare il bambino. Gli operatori, dopo aver lasciato M. tranquillizzarsi e giocare ancora un pò con i compagni durante la ricreazione, insieme all'insegnante, sono riusciti a convincere il bambino a seguire l'incontro. Dopo questo primo momento di opposizione, M. ha interagito positivamente con il nuovo referente e il collaboratore, è stato molto affettuoso e rispettoso nei confronti dell'animale e ha partecipato con entusiasmo alle attività proposte. Ha risposto in modo adeguato alle domande che gli venivano poste, raccontando quanto fatto nelle sedute precedenti, le corrette regole di approccio al cane e quali attività gli erano piaciute di più. Insieme agli operatori ha ripetuto il gioco di nascondere il premietto e invitare il cane a cercarlo. La presenza del cane ha tranquillizzato il bambino e, per gran parte dell'incontro, ha infatti accarezzato Kaja esplorando il suo pelo, molto diverso dal cane delle sedute precedenti. La condotta al guinzaglio è stata corretta.
- **In presenza del gruppo classe:** M. insieme a Kaja e agli operatori sono tornati in classe per chiamare i compagni. Le insegnanti avevano scelto due bambini di sesso differente, dal temperamento abbastanza tranquillo e molto entusiasti di partecipare alla seduta. Il bambino, tornando in classe e vedendo i compagni fare altre attività, non ha più voluto partecipare all'incontro. Il suo atteggiamento è diventato molto oppositivo, provocatorio e a tratti aggressivo nei confronti della propria insegnante che provava a convincerlo a seguire i compagni e l'animale. M. ha iniziato a piangere, a sedersi a terra senza volersi muovere e né i convincimenti dell'insegnante, né quelli degli operatori sono stati efficaci per convincerlo. Dopo avergli più volte avvicinato il cane e lasciato che questo lo annusasse, M. ha deciso di alzarsi e, con qualche convincimento da parte di tutti, ha ripreso il guinzaglio e ha raggiunto il luogo dell'incontro. Per un pò di tempo il suo atteggiamento è stato ancora oppositivo e provocatorio, il bambino nascondeva la testa nel cappuccio e si rifiutava di fare qualsiasi attività. Proponendogli il gioco di nascondere i premiati e, grazie anche al supporto dei compagni, M. si è però poi convinto e ha proseguito l'incontro e le attività senza particolari problemi. È diventato nuovamente agitato e oppositivo nella condotta al guinzaglio per riportare Kaja nella classe. Nonostante questi

atteggiamenti di rabbia il bambino non è mai stato aggressivo nei confronti del cane, anzi ha sempre accarezzato e coccolato la cagnolina.

## 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** l'arrivo del nuovo responsabile di progetto ha inizialmente destabilizzato M. Il bambino infatti non voleva partecipare alla seduta, ma, grazie all'approccio di Enrico insieme alla presenza del cane, è stato possibile convincere il bambino a partecipare alla seduta. M. ha interagito positivamente con il responsabile del progetto, si è dimostrato interessato alle attività proposte, ha risposto in modo adeguato alle domande postagli e ha offerto il suo aiuto nell'eseguire determinati compiti. Con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è cambiato, M. si è nuovamente rifiutato di proseguire l'incontro dimostrandosi oppositivo e provocatorio con tutti. Nonostante i convincimenti da parte del responsabile, il bambino non ha mostrato segni di collaborazione, ma piuttosto di sfida. Grazie all'intervento dell'insegnante e del cane il bambino ha poi concluso l'incontro e si è mostrato più collaborativo e rispettoso nei confronti dell'operatore.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività, in assenza del gruppo classe, dopo un primo momento di opposizione e rifiuto, l'atteggiamento verso il collaboratore è stato abbastanza positivo. Il bambino si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso e interagito con l'operatore facendosi aiutare nell'attività di nascondere i premiati. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato, M. non ha più voluto partecipare all'incontro, si è dimostrato oppositivo e provocatorio, grazie all'intervento dell'insegnante e del cane il bambino ha poi concluso l'incontro e si è mostrato più collaborativo e rispettoso nei confronti dell'operatore.

## 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata positiva. Nonostante il bambino non volesse iniziare la seduta, una volta raggiunto il luogo dell'intervento, non si è mai allontanato dall'animale. Ha più volte toccato ed esplorato il pelo di Kaja, sistemato il suo collare, ha accarezzato con dolcezza l'animale senza dimostrare segni di paura, rabbia o tensione. Il bambino ha dimostrato di ricordarsi le regole di approccio al cane, ha eseguito correttamente le fasi del gioco di nascondere il premio e farlo cercare dall'animale e ha eseguito in modo corretto la condotta al guinzaglio.

<b>N. Seduta</b>	6	<b>Data</b>	17/4/2023	<b>Durata</b>	60 min
<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunni della classe 2A				

### DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

#### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto due compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambini di sesso differente. Questi hanno accolto in maniera positiva sia il nuovo responsabile del progetto che il nuovo cane. Nonostante il bambino target impedisse di iniziare la seduta e tutti gli operatori fossero concentrati su di lui, il loro comportamento è stato corretto, hanno provato, usando frasi convincenti, a incoraggiare M. a partecipare all'incontro e hanno atteso, senza infastidirsi, che passasse la crisi del bambino. Durante l'attività hanno ascoltato il bambino nella spiegazione del gioco e si sono lasciati guidare nell'esecuzione del compito collaborando con lui e rispettato il proprio turno d'azione.

2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha accolto positivamente e con entusiasmo il nuovo responsabile del progetto, partecipando alle attività e interagendo in maniera positiva con lui. I bambini hanno rispettato le indicazioni e si sono mostrati collaborativi nei suoi confronti, non è stato infatti necessario nessun tipo di intervento per riportarli all'attenzione.
- **Collaboratore:** il gruppo classe ha accolto con entusiasmo l'operatore partecipando alle attività. I bambini hanno rispettato le indicazioni e si sono mostrati collaborativi. Non è stato necessario nessun tipo di intervento per riportarli all'attenzione.

3) **Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio con il nuovo cane è stato positivo, i bambini si sono dimostrati sereni e felici nel conoscere Kaja e giocare con lei. Insieme a M. i bambini hanno coccolato e esplorato il pelo dell'animale, il quale presenta un pelo totalmente diverso dal cane utilizzato nelle sedute precedenti, hanno giocato, rispettando le regole di approccio, a nascondere i premiati e hanno condotto in modo corretto il cane al guinzaglio. Non hanno dimostrato paura o timore.

**Attività sesta seduta:** La sesta seduta si è effettuata all'esterno, nel giardino della scuola. È stato un incontro per lo più conoscitivo in quanto a partire da questa seduta e per le prossime quattro, gli incontri saranno condotti dal dottor Enrico Grossi insieme a una nuova cagnolina di Bracco Ungherese di nome Kaja. Si è deciso di effettuare la seduta all'esterno per osservare se i comportamenti del bambino miglioravano o comunque cambiavano modificando il *setting* di conduzione della seduta, inoltre tale scelta è stata fatta anche per rispettare le esigenze del cane. Questo cane necessita infatti, essendo più dinamico del cane presente nelle prime sedute, di correre e restare all'aria aperta. Dopo una prima fase oppositiva e di chiusura del bambino, gli operatori si sono presentati e hanno fatto conoscere ad M., Kaja. Dopo aver ricapitolato le regole di approccio al cane, coccolato ed esplorato il pelo e le caratteristiche del cane, le quali presentano notevoli differenze rispetto alle caratteristiche fisiche del cane utilizzato nelle sedute precedenti, gli operatori hanno chiesto a M. di andare in bagno e riempire la borraccia d'acqua, dando poi da bere al cane. In seguito è stato proposto al bambino di giocare a nascondere il premio e farlo cercare all'animale ricordandogli di ripetere ogni volta il comando "Kaja certa!". Tale attività era già stata fatta nelle sedute precedenti, il bambino infatti ha eseguito il compito correttamente.

Nella seconda parte dell'incontro M., portando il cane al guinzaglio, ha chiamato i compagni e, dopo un'ulteriore momento di crisi, i bambini hanno ripetuto l'attività insieme. Al termine della



seduta il gruppo classe e il bambino hanno portato il cane al guinzaglio e sono tornati nella propria classe.

<b>N. Seduta</b>	7	<b>Data</b>	8/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	---	-------------	----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
------------------------	-------

La seduta è stata annullata. Il bambino sta vivendo un periodo difficile, è molto agitato e aggressivo con i compagni ragione per cui, per motivi di sicurezza e gestione efficace dell'alunno e della classe, le insegnanti hanno deciso di annullare l'incontro per questa settimana.

<b>N. Seduta</b>	8	<b>Data</b>	15/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	---	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
------------------------	-------

### **DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO**

#### **1) Umore e comportamento del bambino:**

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** Le insegnanti raccontano agli operatori che in questo periodo il bambino sta vivendo un periodo di difficoltà, è sempre più agitato, oppositivo, provocatorio e sono sempre più frequenti comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni. Per tali ragioni, per decreto del dirigente scolastico, il bambino è stato isolato, durante il normale tempo a scuola, dalla sua classe. Si è quindi inoltre deciso che, per evitare che M. si destabilizzi troppo, siano gli stessi compagni a raggiungerlo nel luogo della seduta e non più lui chiamarli tornando in classe. Nonostante queste difficoltà, M. ha da subito accolto positivamente l'arrivo degli operatori e del cane. Ha interagito positivamente con il referente e il collaboratore ed è stato molto affettuoso nei confronti del cane, standogli sempre vicino e accarezzandolo in modo dolce e premuroso. Ha svolto le attività di cura e pulizia del cane correttamente e ha risposto in modo per lo più adeguato alle domande che gli venivano poste sorridendo e scherzando con tutti. Nella prima parte della seduta, si è pertanto dimostrato abbastanza tranquillo e sereno.
- **In presenza del gruppo classe:** Rispetto alle sedute precedenti, sono stati i compagni a raggiungere M. nel luogo della seduta. I compagni scelti per questa seduta sono state due bambine, una dal carattere abbastanza vivace ed espansivo, con cui la bambino sembrava avere particolare intesa e una bambina dal carattere molto più introverso. L'arrivo delle compagne, come per i precedenti incontri, ha inizialmente agitato M., il quale ha messo in atto i soliti atteggiamenti oppositivo provocatori verso gli operatori e talvolta anche verso la propria insegnante. Ha dimostrato difficoltà nel presentare le attività precedentemente svolte alle compagne, non ha voluto rispondere alle domande postagli e non ha sempre rispettato il proprio

turno d'azione, tanto da dover essere richiamato. Anche l'approccio verso il cane non è stato totalmente corretto, il bambino ha continuato a stare assiduamente vicino al cane, accarezzandolo e toccandolo costantemente, ma in modo non corretto e spesso irruento. Nonostante queste difficoltà, grazie a opportuni richiami è stato possibile replicare le attività che il bambino aveva precedentemente svolto da solo, come la cura e pulizia di Kaja, condotta al guinzaglio e lancio del frisbee e pallina. In questa ultima attività è stato particolarmente difficile fargli rispettare il proprio turno d'azione e, nei momenti di attesa si è mostrato particolarmente agitato, facendo fatica a controllare i propri movimenti. Visto il periodo di particolare difficoltà del bambino anche la seconda parte dell'incontro si è svolta, nonostante tutto, in maniera abbastanza positiva, il bambino non ha avuto crisi di rabbia o aggressività e la seduta si è conclusa con una richiesta da parte di M. di abbracciare assieme alla compagna Kaja.

## 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** Nella prima parte della seduta M ha interagito positivamente con il responsabile del progetto, si è dimostrato interessato alle attività proposte, ha risposto in modo abbastanza adeguato alle domande postagli e ha offerto il suo aiuto nell'eseguire determinati compiti. Con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è cambiato, M. si è più volte rifiutato di eseguire determinati compiti, di rispondere alle domande o di rispettare il proprio turno. Ad ogni richiamo è diventato più oppositivo e provocatorio.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività l'atteggiamento verso il collaboratore è stato abbastanza positivo. Il bambino si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso e interagito con l'operatore facendosi aiutare. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è cambiato, M. si è dimostrato più oppositivo e provocatorio.

## 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata positiva. Sin dal primo momento è stato particolarmente affettuoso nei confronti di Kaja, ha accarezzato ed esplorato il suo manto, si è preso cura di lei, lavandola e spazzolandola e le ha dato correttamente i premi senza dimostrare nessun tipo di paura o agitazione. Il bambino ha dimostrato di ricordarsi le regole di approccio al cane, ha eseguito correttamente le fasi del gioco di lancio della pallina e ha eseguito in modo corretto la condotta al guinzaglio.

Con l'arrivo del gruppo classe è diventato più irruente anche nel modo di avvicinarsi al cane tanto che è stato necessario richiamarlo ad adottare un comportamento più moderato per evitare di spaventare l'animale.

<b>N. Seduta</b>	<b>8</b>	<b>Data</b>	15/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunne della classe 2A				

**DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA:  
GRUPPO CLASSE**

### **1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:**

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto due compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambine, una dal carattere molto vivace la quale ha interagito particolarmente con il bambino e una dal carattere più tranquillo e introverso. Queste hanno accolto in maniera positiva gli operatori e il cane, ascoltando le indicazioni degli operatori e adottando un comportamento per lo più corretto con l'animale. È stato necessario richiamarle ogni tanto all'attenzione perché una di queste tendeva a distrarsi alle provocazioni di M.

### **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha interagito positivamente con il responsabile di progetto partecipando alle attività e ascoltando il più delle volte le indicazioni da lui poste. Le bambine si sono mostrate collaborative nei suoi confronti, anche se talvolta è stato necessario richiamarle all'attenzione perché tendevano ad assecondare le provocazioni di M.
- **Collaboratore:** le bambine hanno rispettato le indicazioni del collaboratore, si sono mostrate collaborative e hanno interagito positivamente con lui, lasciandosi aiutare quando necessario.

### **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio con il cane è stato positivo, le bambine si sono dimostrate serene e felici nel vedere Kaja e giocare con lei. Insieme a M. hanno coccolato e esplorato il pelo dell'animale, l'hanno spazzolata, pulita collaborando insieme in modo abbastanza corretto. Non hanno dimostrato paura o timore nell'avvicinarsi al cane e hanno eseguito in modo non sempre corretto il gioco di lancio e riporto della pallina. Il responsabile ha dovuto più volte spiegare che i lanci non devono essere troppo forti e che, per riportare la pallina, è necessario abbassarsi e allungare la mano con i premiati.

**Attività ottava seduta:** L'ottava seduta si è effettuata all'esterno, nel giardino della scuola. Nella prima parte il bambino ha coccolato Kaja esplorando il suo pelo e chiacchierando su di lei con gli operatori. Successivamente le attività si sono incentrate sulla cura e pulizia del cane, il bambino ha spazzolato e poi pulito con le salviette Kaija per poi passare alle attività di lancio e riporto con frisbee e pallina rispettando le indicazioni degli operatori. Nella seconda parte dell'incontro, insieme al gruppo classe, sono state replicate le attività favorendo la cooperazione tra i bambini, si è svolta una breve passeggiata al guinzaglio e infine, a turno, è stata effettuata l'attività di lancio e riporto insegnando ai bambini come farsi riportare la pallina usando il comando "porta", abbassandosi e dando un premio.

<b>N. Seduta</b>	<b>9</b>	<b>Data</b>	22/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C				

## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO

### 1) Umore e comportamento del bambino:

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** M. ha accolto positivamente l'arrivo degli operatori e del cane. Ha rispettato le indicazioni sia da parte del responsabile di progetto che del collaboratore, interagendo positivamente con con loro. Il suo atteggiamento è stato propositivo nei confronti delle attività proposte e alle domande degli operatori sull'esecuzione delle attività proposte o sul modo più corretto di approcciarsi all'animale il bambino ha sempre risposto correttamente. Il bambino si è inoltre dimostrato tranquillo e sereno sia nei confronti degli operatori, ridendo e scherzando con loro, sia nei confronti del cane. Con l'animale è stato infatti molto affettuoso, gli è sempre stato vicino e lo ha accarezzato in modo dolce e premuroso. L'attività di condotta al guinzaglio è stata eseguita correttamente e, ai tentativi di comando usando le parole insegnante nel corso delle sedute dagli operatori, il cane ha risposto correttamente gratificando il bambino e rendendolo ancora più propositivo e collaborativo nei confronti di tutti. Al bambino sono stati proposti i giochi di attivazione mentale, ovvero l'utilizzo del tappetino olfattivo e della scatola sensoriale. Per animare la seduta il responsabile di progetto ha chiesto a M. di provare ad utilizzare i giochi senza utilizzare le mani, provando in prima persona, come agisce il cane per eseguire questi compiti. Il bambino ha accolto con entusiasmo questa proposta, mettendosi in gioco e dimostrandosi divertito dal compito proposto.
- **In presenza del gruppo classe:** come nella seduta precedente sono stati i compagni a raggiungere M. nel luogo della seduta, il giardino della scuola. I compagni scelti per questa seduta sono state due bambine, entrambe dal carattere dolce e tranquillo le quali si sono avvicinate al bambino in modo molto sereno e premuroso. All'arrivo delle compagne il bambino ha mantenuto un atteggiamento abbastanza corretto, gli operatori e l'insegnante hanno cercato di mantenere il bambino al centro dell'attenzione, evitando che si destabilizzasse dalla presenza delle compagne. Il bambino, nonostante qualche atteggiamento provocatorio per attirare l'attenzione, è stato collaborativo e ha adottato un comportamento per lo più corretto con gli operatori. È stato in grado di presentare alle compagne l'attività e i materiali utilizzati, ha rispettato il proprio turno d'azione ed ha adottato un comportamento corretto e rispettoso verso le compagne, collaborando con loro e talvolta abbracciandole. Anche il comportamento verso il cane ha continuato ad essere positivo, il bambino ha manifestato serenità, tranquillità e particolare affetto verso Kaja. Insieme alle compagne ha dato all'animale dei comandi, come "seduta", "resta", "cerca" dimostrando di ricordarsi, anche in presenza delle compagne, le indicazioni date in tutte le sedute precedenti. Non si sono evidenziati momenti di crisi con manifestazioni di rabbia e aggressività. La seduta si è conclusa con un abbraccio tra M. e le compagne.

### 2) Tipo di interazione con l'equipe:

(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** Nella prima parte della seduta M. ha interagito positivamente con il responsabile del progetto, si è dimostrato interessato alle attività proposte, ha risposto in modo adeguato alle domande postagli e ha offerto il suo aiuto nell'eseguire determinati compiti. Con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento è rimasto tale, il bambino ha ascoltato le indicazioni del responsabile, ha collaborato con lui continuando a mantenere un atteggiamento propositivo, facendo numerose domande.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività l'atteggiamento verso il collaboratore è stato positivo. Il bambino si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso, scherzato e interagito con l'operatore facendosi aiutare. Nella seconda fase dell'incontro, con l'arrivo del gruppo classe, l'atteggiamento del bambino è rimasto tale il bambino ha ascoltato le indicazioni del collaboratore, ha collaborato con lui continuando a mantenere un atteggiamento propositivo e facendo numerose domande.

### 3) Interazione con il cane:

(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)

L'interazione con il cane è stata molto positiva. Sin dal primo momento è stato particolarmente affettuoso nei confronti di Kaja, ha accarezzato ed esplorato il suo manto, ha giocato con lei ai giochi di attivazione mentale e ha dato correttamente i premietti senza dimostrare nessun tipo di paura o agitazione. Il bambino ha dimostrato di ricordarsi le regole di approccio al cane e dell'utilizzo dei giochi di attivazione mentale e ha eseguito in modo corretto la condotta al guinzaglio.

Con l'arrivo del gruppo classe l'atteggiamento nei confronti dell'animale non è cambiato, il bambino ha continuato ad essere dolce ed affettuoso nei suoi confronti, sentendosi in qualche modo più responsabile di lei rispetto alle compagne. Ha posto a Kaja diversi comandi seguendo le indicazioni degli operatori, la cagnolina ha risposto correttamente, scodinzolandogli e dandogli la zampa. Questo ha gratificato il bambino rendendolo più collaborativo e motivato nello svolgere le attività proposte.

<b>N. Seduta</b>	9	<b>Data</b>	22/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunne della classe 2A				

#### DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

### 1) Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:

(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, le insegnanti hanno scelto due compagni di classe con cui proseguire la seduta. Il gruppo classe scelto era composto da due bambine, entrambe dal temperamento dolce e tranquillo, le quali si sono mostrate sin dall'inizio affettuose e collaborative nei confronti del bambino. Il gruppo classe ha accolto in maniera positiva gli operatori e il cane, ascoltando le indicazioni di questi e adottando un comportamento corretto con l'animale. Non hanno manifestato ansia o paura

nell'approcciarsi a Kaja e hanno eseguito correttamente le attività proposte rispettando il proprio turno d'azione.

## **2) Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** il gruppo classe ha interagito positivamente con il responsabile di progetto partecipando alle attività e ascoltando le indicazioni da lui poste. Le bambine si sono mostrate collaborative nei suoi confronti e interessate alle attività proposte.
- **Collaboratore:** le bambine hanno rispettato le indicazioni del collaboratore, si sono mostrate collaborative e hanno interagito positivamente con lui, lasciandosi aiutare quando necessario.

## **3) Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'approccio con il cane è stato positivo, le bambine si sono dimostrate serene e felici nel vedere Kaja e giocare con lei. Insieme a M., hanno coccolato e esplorato il pelo dell'animale e hanno giocato con lei ai giochi di attivazione mentale. Non hanno dimostrato paura o timore nell'avvicinarsi al cane e hanno eseguito in modo corretto il percorso di condotta al guinzaglio, collaborando tra di loro.

**Attività nona seduta:** La nona seduta si è effettuata all'esterno, nel giardino della scuola. Nella prima parte il bambino ha condotto Kaja al guinzaglio facendole fare una breve passeggiata, l'ha poi coccolata, esplorando il suo pelo, e chiacchierato su di lei con gli operatori. Successivamente le attività si sono incentrate sui giochi di attivazione mentale. Al bambino è stato riproposto il tappettino olfattivo e la scatola olfattiva, chiedendogli di spiegare che tipo di giochi fossero, come devono essere utilizzati e gli è stata proposta una sfida divertente, secondo la quale M. avrebbe dovuto provare ad aprire la scatola olfattiva senza utilizzare le mani, proprio come fa Kaja. Il bambino ha accolto con divertimento l'attività, mettendosi in gioco e dimostrandosi allegro e contento. Sono stati dati poi a M i premi per poter giocare ai giochi di attivazione mentale con il cane ricordandogli i comandi quali "stai" e "cerca". Nella seconda parte dell'incontro, insieme al gruppo classe, sono state replicate le attività favorendo la cooperazione tra i bambini, si è svolta una breve passeggiata al guinzaglio e infine, i bambini hanno giocato insieme con i giochi di attivazione mentale. È stato proposto al bambino di descrivere ai compagni l'attività, i giochi e di proporre anche a questi la stessa sfida che era stata fatta a lui. La seduta si è conclusa ritornando in classe, portando Kaja al guinzaglio e con un abbraccio spontaneo di M. Verso una compagna. La seduta è stata decisamente positiva.

<b>N. Seduta</b>	<b>10</b>	<b>Data</b>	29/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
------------------	-----------	-------------	-----------	---------------	--------

<b>SOGGETTO TARGET</b>	M.A.C
----------------------------	-------

## **DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: ALUNNO CERTIFICATO**

### **1) Umore e comportamento del bambino:**

*(stress, paura, tensione, rilassamento, serenità, umore positivo, umore negativo, sbalzi d'umore, momenti di crisi, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

- **In assenza del gruppo classe:** M. ha accolto positivamente l'arrivo degli operatori e del cane tanto da desiderare di mostrargli il gioco che ha portato con sé nella seduta. Il bambino ha infatti interagito in modo corretto sia con il responsabile di progetto che con il collaboratore, scherzando e chiacchierando con serenità con loro. L'atteggiamento è stato propositivo verso le attività proposte e alle domande poste dagli operatori il bambino ha risposto sempre correttamente, dimostrando di aver appreso e interiorizzato quanto gli era stato insegnato nelle sedute precedenti. Anche le attività sono state eseguite in modo adeguato, la condotta al guinzaglio e le procedure di accudimento sono avvenute correttamente, come anche i giochi di riporto usando il frisbee. Rispetto alle sedute precedenti, gli operatori hanno lasciato il bambino lavorare in modo più autonomo, scegliendo lui stesso quali materiali utilizzare e quindi quali attività svolgere con il cane, lui ha risposto positivamente. Anche l'atteggiamento verso l'animale è stato buono, M. si è mostrato molto affettuoso, standogli spesso vicino e accarezzandolo in modo dolce e premuroso. Durante la seduta il bambino ha ricordato Ciotola, la cagnolina presente nelle prime sedute e le attività fatte con lei, chiedono agli operatori dove si trovava ora e come stava. Durante le sedute, il rapporto con Kaja è diventato sempre più stretto e profondo tanto che M. ha espresso il desiderio di mostrare a Kaja la propria classe in cui non ci entrava da qualche settimana a causa delle misure di isolamento precauzionali imposte dal dirigente scolastico per tutelare i bambini a seguito di diversi episodi di rabbia e aggressività mostrati da M. nelle ultime settimane. Il bambino ha quindi accompagnato il cane al guinzaglio nella propria classe, gli ha mostrato il suo banco e le attività che aveva fatto durante l'anno dimostrandosi sereno e felice.
- **In presenza del gruppo classe:** la seconda parte delle sedute è avvenuta coinvolgendo l'intera classe. Per la prima volta, dopo qualche settimana di distanziamento, si è provato a far incontrare M. con i propri compagni utilizzando la figura mediatrice del cane. Il fatto di interagire con l'intera classe e non con un gruppetto ristretto di compagni ha fatto sì che il bambino diventasse un po' irrequieto e agitato. Le interazioni inizialmente erano caratterizzate da atteggiamenti di prevaricazione sui compagni, anche se poi, con il procedere della seduta il modo di porsi di M. è cambiato in senso positivo. L'attività prevista per l'ultima seduta di gruppo prevedeva un momento conclusivo in cui, a turno, i bambini raccontavano quale attività gli era piaciuta fare di più durante le sedute e se hanno preferito giocare con Ciotola o con Kaja. Infine si è realizzato tutti insieme un cartellone riassuntivo del percorso fatto. Gli operatori, per far calmare il bambino, lo hanno coinvolto nella presentazione dell'attività, facendo tenere a lui il guinzaglio e chiedendogli di spiegare ciò che bisognava fare. Il bambino è diventato molto più tranquillo e collaborativo sia verso gli operatori che i compagni, partecipando senza difficoltà alle discussioni, interagendo con qualche amico in merito alle caratteristiche del cane.

L'atteggiamento con l'animale, dopo un primo momento caratterizzato da movimenti bruschi, una volta stabilizzato il suo stato d'animo, è tornato dolce e premuroso, dimostrandosi anche molto dispiaciuto del fatto che sarebbe stata l'ultima volta in cui avrebbe visto Kaja.

## 2) Tipo di interazione con l'equipe:

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** nella prima parte della seduta l'interazione con il responsabile di progetto è stata positiva. Sin da subito il bambino ha accolto positivamente l'operatore, chiacchierando e scherzando con lui, tanto da coinvolgerlo nel gioco che aveva portato con sé. Ha ascoltato le sue indicazioni e ha risposto correttamente alle domande che questo gli ha posto, dimostrandosi interessato ed entusiasta nel lavorare con lui e il cane. Durante la seduta di gruppo, lo squilibrio emotivo causato dalla presenza di tutti i compagni nella seduta, ha inizialmente influito negativamente nel modo in cui il bambino si rapportava all'operatore. Inizialmente infatti ha fatto fatica a rispettare le indicazioni che gli vengono poste adottando degli atteggiamenti non sempre corretti verso l'animale. Successivamente però, dopo che il responsabile ha maggiormente coinvolto M. nella presentazione dell'attività e chiedendo il suo aiuto per la gestione del cane, il bambino è tornato ad essere più tranquillo e propenso a collaborare.
- **Collaboratore:** nella prima fase dell'attività l'atteggiamento verso il collaboratore è stato positivo. Il bambino si è dimostrato collaborativo e interessato a ciò che gli veniva presentato. Ha sorriso, scherzato e interagito con l'operatore, mostrandogli il gioco portato nella seduta e facendosi aiutare durante le attività con il cane. Nella seconda fase dell'incontro, con la presenza di tutta la classe, l'atteggiamento del bambino verso il collaboratore è diventato meno corretto e non sempre ha rispettato le sue indicazioni. Successivamente però, dopo averlo coinvolto nella presentazione dell'attività, è diventato più collaborativo e rispettoso verso l'operatore.

## 3) Interazione con il cane:

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata per lo più positiva. Durante la prima parte della seduta, dopo un primo momento di indifferenza, il bambino si è dimostrato molto felice nel passare del tempo con il cane, ha coccolato e giocato con Kaja, facendole prima fare una passeggiata al guinzaglio e poi giocando con lei al lancio del frisbee. Le modalità di approccio sono avvenute correttamente e non sono mancate le occasioni in cui M. ha impartito al cane i comandi imparati nelle sedute precedenti, come "seduta" o "zampa", mostrandosi soddisfatto ogni volta che il cane gli rispondeva correttamente. Con la presenza dell'intera classe nella seduta, lo stato emotivo del bambino si è inizialmente destabilizzato e questo ha avuto delle conseguenze anche nelle modalità che il bambino ha utilizzato per avvicinarsi al cane, i momenti sono diventati infatti più irruenti e scattosi tanto da richiedere l'intervento del responsabile. Successivamente però, una volta calmato, è tornato molto dolce e premuroso verso Kaja, dimostrandosi, alla fine della seduta, molto dispiaciuto nel doverla salutare.

<b>N. Seduta</b>	<b>10</b>	<b>Data</b>	29/5/2023	<b>Durata</b>	60 min
<b>SOGGETTO TARGET</b>	Due alunne della classe 2A				



## DIARIO DI BORDO SEDUTE EAA: GRUPPO CLASSE

### 1) **Umore e comportamento della classe in presenza del soggetto target:**

*(tensione, serenità, umore positivo, umore negativo, accettazione alla partecipazione, negazione alla partecipazione, accettazione dell'altro, collaborazione, cooperazione)*

Una volta terminata la prima fase dell'incontro, in cui il bambino ha lavorato in maniera individuale con gli operatori, i compagni di classe hanno partecipato con M. alla seduta. Il gruppo classe ha accolto in maniera positiva gli operatori e, in particolare, il cane, nonostante un po' di agitazione generale, i bambini hanno ascoltando le indicazioni degli operatori, adottando un comportamento abbastanza corretto con l'animale. Non hanno manifestato ansia o paura nell'approcciarsi a Kaja, anzi spesso, facendosi prendere dall'entusiasmo, si avvicinavano in modo un po' irruento. Nonostante questo l'attività proposta è stata accolta con entusiasmo e tutti hanno espresso il loro pensiero riguardo agli incontri, alle attività e agli animali. Quando hanno visto il bambino un po' agitato hanno ascoltato le indicazioni degli operatori e degli insegnanti nel fare meno confusione e abbassare la voce per non agitare Kaja.

### 2) **Tipo di interazione con l'equipe:**

*(interesse per le attività, coinvolgimento, aiuto, contatto/sguardo con gli operatori, modalità di interazione, esecuzione/non esecuzione dei compiti richiesti, rispetto, partecipazione)*

- **Responsabile del progetto/coadiutore del cane:** l'interazione con il responsabile di progetto è stata corretta, hanno ascoltato le sue direttive iniziali e anche quando richiedeva di abbassare la voce per evitare che il cane si spaventasse. Hanno interagito e chiacchierato con lui in modo positivo e corretto.
- **Collaboratore:** i bambini hanno rispettato le indicazioni del collaboratore, si sono mostrati collaborativi e hanno interagito positivamente con lui, lasciandosi aiutare quando necessario.

### 3) **Interazione con il cane:**

*(riconosce l'animale, attenzione/interesse verso il cane, approccio corretto, contatto, paura)*

L'interazione con il cane è stata per lo più positiva, salvo un primo momento di entusiasmo generale per aver rivisto il cane che ha reso i bambini un po' invadenti nei confronti di Kaja, dopo però un piccolo richiamo del responsabile hanno adottato un comportamento corretto nei suoi confronti cercando di non fare troppo rumore per evitare che si spaventasse.

**Attività decima seduta:** La prima parte della decima seduta si è effettuata nel giardino della scuola, il bambino ha passato del tempo con Kaja, scegliendo lui stesso che materiali utilizzare con lei. Inizialmente il bambino ha accompagnato il cane a fare una passeggiata al guinzaglio, poi sono state eseguite le attività di cura e pulizia usando salviettine profumate e spazzola, infine il bambino ha giocato al lancio del frisbee dando a Kaja, ogni volta che riportava il gioco o rispondeva correttamente a un comando, un premio.

La seconda parte della seduta è avvenuta nella palestra, insieme a tutti i compagni. Si è proposta ai bambini un'attività conclusiva in cui, a turno, ognuno doveva raccontare ciò che gli era piaciuto fare durante le sedute, quali attività lo avevano maggiormente incuriosito o divertito e con quale cane aveva preferito giocare. Al termine della discussione ogni alunno ha segnato, su un cartellone, l'impronta della sua mano e ha scritto il suo nome, vicino all'impronta della zampa di Kaja e Ciotola. La seduta si è conclusa lasciando ai bambini la possibilità, uno alla volta, di salutare Kaja.

# ALLEGATO D: GRIGLIE DI OSSERVAZIONE

N. Seduta	1	Data	6/2/23	Durata	30 min
SOGGETTI TARGET	M.A.C + gruppo classe (7,8 anni)				
ALTRI ATTORI COINVOLTI	Insegnante di sostegno + insegnanti di classe (2)				

**Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	TTB	TB	RGB	B (incredibile)	BRRI	R G C G
	AA		GTI	SA	ACAA ACTI G	TTT (abbraccia una compagna) CAA GA
Area orientamento al compito: OFFERTA	TGG BTG	TGB	GT	BBDT GTA	BRCA TICC CRIT A	ICC RCR
	TGG BTGG GGGG G	GGB GGGG		BBB CRTGG BBTR G	RCC RIAC ARIG	RIAT CTTC CRGIG
Area socio-emozionale NEGATIVA				BB	AI C → non gestisce	RGRARG TIRC IITGR GIATR

**Bambino**

- Poca pazienza (Quando andiamo con questi cani?)
- No, non voglio chiacchierarmi
- Attacca e poi abbraccia la compagna
- Interrompe
- Att. neg. con le maestre
- Possiamo fare ricreazione?

**GC - Tutte domande**

- Felicità x vedere le cane
- Non sempre ascoltano

**- Aiutano le bambini (Dai cometi) chiacchi?**

- non riesce a stare fermo
- accarezza il cane
- si alza e prende un merenda
- urla al cane
- chiede se può dare il suo cane preferito

SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA

N. Seduta **2** Data **13/3/23** Durata **30 min**

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	Silvia
	Coadiutore dell'animale	Silvia
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO	
-------------------	--

SOGGETTO TARGET	M.A.C.
-----------------	--------

ALTRI ATTORI COINVOLTI	Insegnante di sostegno
------------------------	------------------------

Osservazione individuale di: Elena Venturato

I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

- Bambino canta *canz. sociale* racconta *crediti personali*
- Fa domande
- Accoglie positivamente le richieste della referente

con la referente

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BABB AB	BABB	BCID T C	AT	RCAR RATRC ACACA RARTCARARE
Area orientamento al compito: OFFERTA	BBBB B	BBB		AB	RCRR R R R
Area orientamento al compito: RICHIESTA	BBABB BBBB BBB BBB	BBBB T nicodi le regole?		RB	RRR RCRR
Area socio-emozionale NEGATIVA					R - si dimostra A - fa nomi che uno prese perduta R - si dimostra stanco

mondo Marco

Go accarezza  
lo porta al  
quinto piano  
lo salta

lo sale  
controlla  
scart

chi da le  
croccette  
(e prout)  
mangia  
domande

N. Seduta 2 Data 13/3/23 Durata 30 min

SOGGETTI TARGET M.A.C + gruppo classe ZA

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

Gruppo classe:

- Anais
- Amy

Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

• M. vede scherza, sonole

• M. tra strettone ne quinte

• Vuole sedersi tra le 2 compagne

• R. chiede cosa abbiamo fatto? Risposta: Niente

• R. risponde alle domande ed esegue ciò che gli viene chiesto

• Si ricorda le regole insegnate prima

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BGG BA	BG A	TCR BGB GG	GB	RBR ARR ACR A	GRGR G → facciamo tutti insieme AR GACGAGAT A
Area orientamento al compito: OFFERTA	GBB		/	R	RAA CA	RGG G → le coccole IAA
Area orientamento al compito: RICHIESTA	BGB GGBG BGB	GG		BB	R(B) nono, barto R	RRR C I
Area socio-emozionale NEGATIVA				(B) impavore		RR → agitare A → fa rumori G → distribuisce le compagne G → B → RAA S. butta x terra

Non fare rumore  
• Fai con calma

- bambino dice "FACCIAMO TUTTI INSIEME"
- facciamo una cosa e ciascuno, molto cooperative
- Il bambino è + stanco rispetto a prima
- Il bambino dice di volere le coccole e abbracci le compagne
- prende il materiale senza chiedere, non ha pazienza dice offese
- M. è un po' travolto con coccole

SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA

N. Seduta 3 Data 20/3/23 Durata 30 min

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	Silvia
	Coadiutore dell'animale	Silvia
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO Ciotala

SOGGETTO TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

• M. nonostante prima fosse piuttosto agitato, le inseg. raccontano che aveva appena avuto uno scatto d'ira ma è sereno, collaborativo, rido, silenzioso  
 • M. chiede molte curiosità raccontate o medior.

Osservazione individuale di: Elena Venturato

I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti

- soggetti:
- Referente del progetto (R)
  - Collaboratore (C)
  - Animale (A)
  - Insegnante di sostegno (I)
  - Bambino certificato (B)
  - Tutti (T)

• Ins. = Vedi che anche Ciotala ha bisogno di aiuto, come te quando sei in classe.  
 Vedi Ciotala che è agitato, come te  
 • M. si stende affianco a Ciotala e lo abbraccia, ride e scherza con Ciotala

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: <b>POSITIVA</b>	BA B I	BA A P	B C R I B B B	RA	R C R C A A R A R C A R R A
Area orientamento al compito: <b>OFFERTA</b>	B B B B B	B B		B	R C R A A
Area orientamento al compito: <b>RICHIESTA</b>	B B B B B	A		B B B B	R R A R R C R
Area socio-emozionale: <b>NEGATIVA</b>	(B)				A A A R A A

nichiana si all'attenzione

non è contento di dormire i compagni

occorre a Ciotala

un po' movimenti del movimento

prende il giro dell'animale facendo degli schizzi



• Come stai r.2 lo sai  
che Ciotola era molto  
emozionata e vedenti #  
• No non vuole venire e  
scuola

SCHEDA DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA

N. Seduta 4 Data 27/3/23 Durata 30 min

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	Silvia
	Coadiutore dell'animale	Silvia
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO Ciotola

SOGGETTO TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI  
Insegnante di sostegno

Osservazione individuale di: Elena Venturato

I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti

- soggetti:
- Referente del progetto (R)
  - Collaboratore (C)
  - Animale (A)
  - Insegnante di sostegno (I)
  - Bambino certificato (B)
  - Tutti (T)

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BBBA B risolto invisibile	BAB	BCRB	AR	ARRBR AA RA AA RR A
Area orientamento al compito: OFFERTA	BBBBB BAB	BBAB		A	RCRR AA A offre logica sua
Area orientamento al compito: RICHIESTA	BBBBB BBB B guardavi per attenzione prevalente	BBBB		BBB	BCCRA AA diverbo a Ciotola di fare il reclamo
Area socio-emozionale NEGATIVA				BB	R A non Bancata RTIA

Il sorride e ride a Ciotola non ha paura

accarezza

gli mette in cantazione le pinzette

diverbo a Ciotola di fare il reclamo

le ruote e R non riprova

non lo non vuole venire off' incentivo





SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA

N. Seduta **5** Data **4/4/23** Durata **30 min**

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	Stylia
	Coadiutore dell'animale	Simone/Sylvia
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO **Ciotola**

SOGGETTO TARGET **M.A.C**

ALTRI ATTORI COINVOLTI **Insegnante di sostegno**

• Il è tranquillo, sicuro e felice collaborare

Osservazione individuale di: **Elena Venturato**

**1 parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: <b>POSITIVA</b>	B B A A	B B A A	B I B B R C T B B I	B R A R B	R C A I C R A A R A C C T A A R
Area orientamento al compito: <b>OFFERTA</b>	B A B B A A A	A B B B	Scadinida	A A	AA R R A A A
Area orientamento al compito: <b>RICHIESTA</b>	B B B B B B B	B B B			R C R R R R R A A A
Area socio-emozionale <b>NEGATIVA</b>				A - si spaventa	A - fa rumori R - fa rumori B - rumori C - rumori

si è fatto  
felice  
la sicurezza  
Ciotola  
di cui la  
sollievo  
Ciotola  
Ciotola cerca  
si spaventa  
fa rumori  
fa rumori  
rumori  
rumori



Bambini: 2 ← Moscho  
Femmine

N. Seduta 6 Data 17/4/23 Durata 60 min

SOGGETTI TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

- M. non vuole venire + all'incontro/oppositivo con tutti
- Nel tragitto nella il funzoglio
- Si riede e non vuole partecipare
- I compagni sono indifferenti stanno con il cane o girano x il giardino

Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

o le collaboratore da ai bambini 2 premiati a fare

- Si mosconde dietro il cubetto dice di voler andare e casa e oppositivo
- Si mosconde / si rifiuta di fare le attività moscondono
- M e collaboratore premietti

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	B B G A A A	B B G B B	B B B G G (+) Gohnde	B B	(B) Pai Moschi vien A A R A A R	(A) occorrenze kaile A A (G) - Mai e moscondono (G) di chiud. il premio compagn R (G) C (G) Collaboratore
Area orientamento al compito: OFFERTA	B G	B G G B B B		(B) vocale e coreto (B)	A A A R	A A A
Area orientamento al compito: RICHIESTA	(B) parte lo laido al gruppo (B) AA G G B B B G	G B		(B) B do andiso B G B B	(B) Pai Moschi (B) R R	(G) di chiud. i compagni x moscondono i premiati
Area socio-emozionale NEGATIVA	(B) Pai Moschi all'ora				(A) lo rucos male (M) nono imp non in fa con (R) T	T I A I - piange (I) opponimo (R) e opponimo (R) T A x me cant o gata non gata

- Staccano kaile e dicono "Kaile cerca"
- Insieme cercano se il cane ha trovato tutti i premiati
- Il gruppo classe tiene il cane e q. cerca i premiati
- ~~Il gruppo classe~~ M. ha vinto Tamano in classe
- M saluta kaile ma è agitato e provocatore

M. racconta che con le sue famiglie hanno adottato un cane a distanza

Bambini: 2 Maschio  
Femmine

N. Seduta 6 Data 17/4/23 Durata 60 min

SOGGETTI TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

- M. non vuole venire + all'incontro/oppositivo con tutti
- Nel tragitto nella il guinzaglio
- Si riede e non vuole partecipare
- I compagni sono indifferenti stiano con il cane o girano x il giardino

**II parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

o il collaboratore da ai bambini 2 premiati a forte

- Si nasconde dietro il subarto dice di voler andare e cassa e oppositivo
- Si nasconde / si rifugia di fare le attività
- M e collaboratore nascondono i premiati

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BBG AAA	B B G B B	B B B G G T - Gabriele	B B	B - dai Marco A A R A A R	A - occorre Kaile A A G - vai a nascondere G - chiama i premiati G - Collaboratore C
Area orientamento al compito: OFFERTA	B G	B G G B B B		B - vuole e lo vede B	A A A R	A A A
Area orientamento al compito: RICHIESTA	B - porta lo cane al gruppo B AA G G B B B	G B		B B - dai Marco B G B B B	B - dai Marco B R R	G G - chiama i compagni x nascondere i premiati
Area socio-emozionale NEGATIVA	B - non vuole andare alla classe				A - lo ricavo male M - non mi parlo con R	T I A I - piange I - aggressivo B - e oppositivo R - T - sta x un po' con noi

- Saluto Kaile e dicono "Kaile cerca"
- Insieme cercano se il cane ha trovato tutti i premiati
- Il gruppo classe tiene il cane e gli cerca i premiati
- ~~Si nasconde~~ I bambini Tommaso in classe  
M saluta Kaile ma è agitato e provocatore

M. tacca che con la sua famiglia hanno adottato un cane a distanza

Incontro 7 il bambino era attento  
 • Attività di cura dell'animale (prendere l'acqua, pulirne)  
 • Gioco della pallina  
 • Condotte al quadruplo

SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA

N. Seduta 8 Data 15/5/23 Durata 1h

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	Enrico
	Coadiutore dell'animale	Enrico
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO Kaja

SOGGETTO TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

• È sereno e coccola in modo dolce Kaja, lo cerca.  
 • È tranquillo e propositivo con le referenze, ascolta e interiorizza quello che gli viene chiesto

Osservazione individuale di: Elena Venturato

I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

• È tranquillo con l'insegnante

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BBBB (B) trasciamo super	BBB	B(B) B S R <i>scodinzola</i>	BB BBB (B) bravo!	AR C RA CAA esplora il suo pelo AAART sorriso AAAA <i>ride e scherza con loro</i>
Area orientamento al compito: OFFERTA	BBBBBB BBBBBB	BBB			RA RA guida la A accarezza A RAA AA <i>la coccola</i>
Area orientamento al compito: RICHIESTA	BBBAA BBB	BBB		BBB	CRRIC ARRAA AA
Area socio-emozionale NEGATIVA					

- Attività di pulizia e spazzamento
- Gioco con la pallina

• Condotta al quadruplo  
non corre

classe  
2 bambine - 1 agitata  
scelte poco

N. Seduta 8      Data 15/5/23      Durata 1h

SOGGETTI TARGET M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

- Il bambino tocca in modo più irruento e come
- Con l'ormo delle donne in gita e scelto meno il responsabile

**Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

• Collaborazione e siede con i compagni

⊕ • Si oppone all'attività e un po' agitato

• Non vuole ripetere il suo turno

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	B G B B A A	B G B B	B G B B G	B B	A B R C B B R A B B B	R G A R G G R C A A G G A G G
Area orientamento al compito: OFFERTA	B G B G B G B G B G	B B G B B G B			A A R A A A A A	A G - si agita A A A G A A A A G A A
Area orientamento al compito: RICHIESTA	B B B B B B B G B B G B B G B B A	G B B B B		B B B B B B	R B B A A A	I R A A A
Area socio-emozionale NEGATIVA	B B B B B B G B B G B		B 2 si allentano di tutto che fanno dove non viene	B		A - lo accarezza A in modo A ⊕ si muove a A ⊕ si muove a A R ⊕ A R G ⊕ A R

Bisogna  
muoversi  
del preavviso  
e non  
quando  
Mediano  
= si muove  
in anticipo

diversa

non  
oppone il  
suo turno  
e talora  
va dalla  
non si  
oppone  
alle compagni

agitato

- Marco presenta agli operatori le compagne

→ gruppo classe

• 2 bambine

N. Seduta **9** Data **22/5/23** Durata **1h**

SOGGETTI TARGET **H.A.C**

ALTRI ATTORI COINVOLTI **Insegnante di sostegno**

- Condotta al guinzaglio (positiva)
- Tappeto alfabetico
- Scatola *Sei stati attenti?*

**Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti soggetti:**

- Referente del progetto (R)
- Collaboratore (C)
- Animale (A)
- Insegnante di sostegno (I)
- Gruppo classe (G)
- Bambino certificato (B)
- Tutti (T)

- Ha un bellissimo rapporto con il cane, lo coccola, le dice i comandi in modo non corretto (lo fa volentieri)
- Buono rapporto con le compagne
- I bambini collaborano
- È un po' provocatorio, ma si comporta bene

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: <b>POSITIVA</b>	BG BB B	BG BB b	BG A gli dice la zampa BB	AGBR ABB	BRCB A (sorride) A G B R A A I C	RAGGC ACGA AG AAGG A
Area orientamento al compito: <b>OFFERTA</b>	BGA BB GBBG	B			AAA ARR	AAGG A (coccola) lo obbl GG A AGA
Area orientamento al compito: <b>RICHIESTA</b>	BBBBB BBBBB BBBQ GB	BBBQ BB		ABC R	BR	AGRR AAAA AACR
Area socio-emozionale <b>NEGATIVA</b>	(B) non mi ha scollato					(R) non ascolta quello che dice R

- M dà i comandi al cane, il cane risponde e lui è contento
- M sorride ed è positivo con i collaboratori
- La seduta si conclude che M abbraccia una compagne

- Condotta al guinzaglio (positiva) e corrette
- Dare da bere a Raja
- Tappetino olfattivo, scatola olfattiva (= giochi di attivazione mentale)
- Osservare e registrare le reazioni di Raja

**SCHEDE DI OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO PER SEDUTE DI EAA**

Al bambino viene chiesto di aprire la scatola olfattiva senza usare le mani e provare come fa Raja e farlo

N. Seduta **9**    Data **22/5/23**    Durata **1h**

EQUIPE OPERATIVA	Referente del progetto	ENRICO GROSSI
	Coadiutore dell'animale	ENRICO GROSSI
	Collaboratore	Simone

ANIMALE COINVOLTO    Raja

SOGGETTO TARGET    M.A.C

ALTRI ATTORI COINVOLTI    Insegnante di sostegno

• Relazione molto buona con i collaboratori. Ride e scherza con loro, chiacchierano tra domande, chiede chiarimenti, anche dimostra di aver interiorizzato le attività precedenti

Osservazione individuale di: Elena Venturato

I parte intervento (assenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei seguenti

- oggetti:**
- Referente del progetto (R)
  - Collaboratore (C)
  - Animale (A)
  - Insegnante di sostegno (I)
  - Bambino certificato (B)
  - Tutti (T)

- E' collaborativo
- E' tranquillo e sereno

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI				
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	BBABBB B	BBBBB B	BBRC	CRBBB	AAAR RCCCA IATR
Area orientamento al compito: OFFERTA	BBB	BBB		BB	AAA - accarezza R - lo aiuto RCA(A) - coccola
Area orientamento al compito: RICHIESTA	BBBBB BBBBB	BBBBB B		BBBB	AACRC ARCAR CRTI AAA
Area socio-emozionale NEGATIVA					

chi si cala con lui



• Il spiega alle compagne come mettere il giuocattolo  
 • Prendono l'acqua insieme, il non lascia molto spazio alle compagne

Gruppo classe:  
 2 bambine

N. Seduta 10 Data 29/9/23 Durata 1h

• Dove i comandi "seduto" "zampa"

SOGGETTI TARGET M.A.C

• Gioco del freeze tag con comando seduto e zampa + dare premio

ALTRI ATTORI COINVOLTI Insegnante di sostegno

• I bambini mettono il giuocattolo e portano K in classe

Il parte intervento (in presenza del gruppo classe). Osservazione e rilevazione dell'interazione dei

- seguenti soggetti:
- Referente del progetto (R)
  - Collaboratore (C)
  - Animale (A)
  - Insegnante di sostegno (I)
  - Gruppo classe (G)
  - Bambino certificato (B)
  - Tutti (T)

TIPO DI INTERVENTO	ATTORI COINVOLTI					
	Referente del progetto	Collaboratore	Animale	Insegnante di sostegno	Gruppo classe	Bambino
Area socio-emozionale: POSITIVA	G B A	G B B B	G B G B G B G B	B	B B A B A A B R	G A A A A A B R C G A G
Area orientamento al compito: OFFERTA		B B G G B G G B G G			A A A A A A A A R A	G G G A A A A A A A A
Area orientamento al compito: RICHIESTA	B B G B G B A B B B B	B B G G		B R	B A A A A B A A B R	I G A A G A A C A A A G
Area socio-emozionale NEGATIVA	(B) (B) (B) B		(B) non risponde al comando	B B		(G) io sono felice (G) io sono triste (A) io sono felice (G) io sono triste

Piano per attenzione

io sono felice  
io sono triste  
calce alle compagne  
intervento

- Con l'arrivo dei compagni si offre un po' e un po' brusco con K, non ascolta molto i collaboratori, ma se richiama segue le attività
- Il maestro si comporta come

## RINGRAZIAMENTI

---

Desidero fare un ringraziamento speciale al mio relatore, il professore Fabio Bonaldo, per la sua infinita disponibilità e per il suo sostegno fornitomi durante questo percorso. Grazie per i consigli, le indicazioni e per il tempo che mi ha dedicato. Il suo contributo è stato prezioso e mi ha permesso di arricchire le mie conoscenze e competenze.

Ci tengo inoltre a ringraziare l'associazione Cave Canem, il dottor Enrico Grossi, Silvia Petenuzzo e Simone Lambri per il tempo dedicatomi, per avermi accolta nel loro team dandomi la possibilità di osservare i loro interventi con gli animali. È stata per me un'esperienza straordinaria.

Un grazie va fatto anche a Ciotola e Kaja, per le loro coccole e attenzioni ricevute durante gli incontri e per la pazienza e dolcezza dimostrata con ogni adulto e bambino durante l'intero percorso.

Ringrazio infine le insegnanti della Scuola Primaria Pio X di Tavo di Vigodarzere (PD), per la loro disponibilità, dimostrata sin dal primo incontro e per aver contribuito, con le loro testimonianze, alla stesura di questo elaborato.