



Guidelines for ECEC Teachers

WORK PACKAGE 2

2024



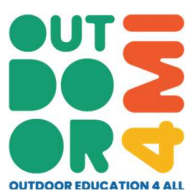
Co-Funded by
the European Union

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.
Project Number: 2023-1-T02-KA220-SCH-000165552



Indice

Tabelle delle abbreviazioni e degli acronimi	3
Parte 1: Introduzione	3
Scopo	3
L'educazione all'aperto nella prima infanzia	4
I benefici dell'educazione all'aperto	6
Attività all'aperto e disabilità motorie	11
Approccio metodologico e pedagogico	12
Bambine e bambini come soggetti attivi nell'apprendimento	12
Educazione all'aperto inclusiva e Universal Design per gli spazi esterni	13
Apprendimento attraverso il gioco	16
Tecnologia digitale ed educazione all'aperto inclusiva	18
Contesto dei paesi partner per l'educazione all'aperto e l'inclusione	21
Panoramica dei contesti nazionali	23
PARTE 2: Progettare attività all'aperto	28
Progettare un ambiente di educazione all'aperto per bambine e bambini di 3-5 anni	28
Il ruolo dell'insegnante	28
Salute e sicurezza in outdoor per bambine e bambini con disabilità motorie	30
Spazi esterni per l'apprendimento	30
Progettare e realizzare attività inclusive per l'educazione all'aperto	31
Osservare e facilitare	34
Riflessione e valutazione	35
PARTE 3: Portare dentro il fuori	35
Progettare un ambiente di classe efficace per integrare indoor e outdoor	36
Salute e sicurezza per un ambiente di classe accessibile e inclusivo	37
Conclusioni e raccomandazioni	39
Riferimenti bibliografici	43



Video tutorial sulle Linee Guida:

<https://www.outdoor4mi.eu/outputs/>

<https://www.youtube.com/@outdoor4mi>

Tabelle delle abbreviazioni e degli acronimi

OE	Outdoor Education
UD	Universal Design
ECEC	Early Childhood Education and Care - Educazione e Cura nella Prima Infanzia
MI	Movement Impairment - Disabilità Motoria

Parte 1: Introduzione

Scopo

Lo scopo di queste Linee Guida è fornire un manuale operativo, con un quadro teorico conciso e suggerimenti concreti, per progettare e realizzare attività di educazione all'aperto (OE), che sappiano rispondere anche ai bisogni di bambini e bambine con disabilità motorie (MI). Il lavoro è indirizzato a chi opera nei contesti di educazione e cura per la prima infanzia (ECEC) con la fascia d'età 3-5 anni. Le Linee Guida sono state sviluppate nell'ambito del progetto Erasmus+ Outdoor4mi (numero progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), grazie alla collaborazione di sette partner provenienti da Italia,



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Cipro, Malta, Spagna, Romania e Portogallo. Queste linee guida costituiscono il secondo pacchetto di lavoro del progetto (Work Package 2): Linee Guida Outdoor4mi per insegnanti ECEC. Riconoscendo il ruolo chiave degli insegnanti nel “personalizzare i processi di apprendimento di modo che risultino autentici e rilevanti”, le Linee Guida mirano a rafforzare la consapevolezza e le competenze di questi professionisti nel promuovere e implementare l’Educazione all’Aperto (UNESCO, 2021). L’obiettivo è contribuire alle priorità del programma Erasmus+ in materia di ambiente e inclusione, offrendo indicazioni per progettare spazi e attività all’aperto inclusivi, con particolare attenzione alla partecipazione di bambine e bambini con disabilità motorie. I principi guida, le idee fondamentali e i suggerimenti pratici presentati in questo documento non costituiscono un curriculum rigido, ma una risorsa flessibile per la realizzazione di attività di Educazione all’Aperto (OE). Gli orientamenti proposti vanno calati nel contesto e nella cultura scolastica dei professionisti della prima infanzia e sono pensati per ispirare e supportare la trasformazione degli spazi esterni, rendendoli sicuri e facilmente accessibili.

Lo sviluppo delle Linee Guida Outdoor4mi si è basato sugli esiti di un lavoro di ricerca che ha preso in considerazione: a) i risultati di una revisione della letteratura recente riguardante l’educazione all’aperto inclusiva nella prima infanzia; e b) l’analisi dei dati raccolti tramite interviste e focus group con insegnanti e altri attori ECEC e genitori di bambine e bambini con disabilità motorie. Più specificamente, dopo aver esaminato la letteratura sull’OE inclusiva, è stata condotta un’analisi tematica dei focus group, realizzati con insegnanti ECEC che lavorano con bambini di età compresa tra 3 e 5 anni, e delle interviste individuali, condotte con genitori di bambine e bambini con disabilità motorie. Tutti i paesi partner hanno realizzato: a) due focus group con un minimo di quattro



insegnanti partecipanti in ciascun paese partner; e b) quattro interviste individuali con i genitori in ciascun paese partner. In totale, 56 insegnanti e 28 genitori sono stati coinvolti nella raccolta dei dati a livello europeo.

Questo documento è suddiviso in tre parti. Nella prima parte, basandosi sulla letteratura recente, si discutono brevemente il concetto di educazione all'aperto e i suoi benefici e il quadro teorico dell'OE nei contesti della prima infanzia. Successivamente si sviluppano alcune considerazioni metodologiche e pedagogiche utili ad accompagnare le attività all'aperto in questa fascia d'età. Infine, si spiega la rilevanza dell'OE per i partner che hanno preso parte al progetto e si descrive il loro contesto di riferimento. Nella seconda parte, si presentano i principi guida e si offrono consigli su come progettare e implementare attività OE sicure e inclusive, adattate alle specifiche esigenze di apprendimento di bambine e bambini tra i 3 e i 5 anni, con particolare attenzione ai bisogni di coloro che presentano disabilità motorie. Nella terza parte, si esplora come progettare un ambiente di classe efficace per promuovere la continuità tra educazione indoor e outdoor, affrontando anche questioni legate a salute e sicurezza. La seconda e la terza parte si basano sull'analisi dei dati raccolti nei focus group e nelle interviste individuali.

L'educazione all'aperto nella prima infanzia

L'educazione all'aperto è un approccio innovativo all'apprendimento, sempre più apprezzato per i numerosi benefici che offre, soprattutto nella prima infanzia. L'OE si distingue per prevedere lo svolgimento di attività ed esperienze negli spazi esterni, che si integrano con il programma educativo formale. Secondo Murillo et al. (2018), l'educazione



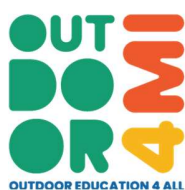
all'aperto favorisce l'apprendimento attraverso il corpo e i sensi, le relazioni con gli altri e l'interazione con luoghi specifici. Stavrianos e Pratt-Adams (2022) classificano l'educazione all'aperto come un approccio educativo non formale, che abbraccia una vasta gamma di discipline e si svolge al di fuori dell'aula. Vladescu (2022) sostiene che l'educazione all'aperto combini tutte e tre le forme di educazione - formale, informale e non formale - per promuovere lo sviluppo olistico del bambino. In estrema sintesi, l'OE si caratterizza per rivolgere l'attenzione all'ambiente di apprendimento.

Secondo Roji-Ramos et al. (2021), l'OE ha avuto origine negli Stati Uniti d'America, con la California che è stata la prima a sviluppare un programma di questo tipo. Bortolotti (2019) afferma che le radici dell'educazione all'aperto siano da ricondurre alla cultura anglosassone. Nel corso del tempo, l'Asia e l'Europa si sono unite al movimento e oggi i programmi di educazione all'aperto sono diffusi a livello globale.

Negli ultimi anni, questo approccio ha acquisito rilevanza a livello internazionale come strumento per promuovere l'apprendimento attivo e lo sviluppo di competenze trasversali. Rispetto alla didattica tradizionale, l'educazione all'aperto stimola la curiosità e incoraggia un coinvolgimento attivo nell'ambiente naturale, sostenendo il pensiero critico e la connessione con il mondo naturale (Lattarulo & Vandelli, 2021). Özgem (2022) evidenzia che questo approccio fornisce competenze essenziali per il 21° secolo, come quelle legate all'innovazione, alla vita e al lavoro, all'informazione, ai media e alle tecnologie, che l'educazione tradizionale in classe fatica a offrire.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



L'OE si declina in varie forme, tra cui l'educazione in natura, l'educazione ambientale, l'educazione fuori dall'aula, l'educazione esperienziale, l'educazione all'avventura, la pedagogia dei luoghi e l'educazione nella vita reale. Nei contesti ECEC, le attività all'aperto sono spesso associate a momenti di gioco libero, inserite nella routine quotidiana per incoraggiare l'interazione con persone, ambiente e materiali, nonché l'esplorazione, la sperimentazione e la comprensione del mondo in cui si è immersi (Birkeland, 2019). Inoltre, l'ambiente esterno offre eccellenti opportunità anche per apprendere tramite attività più strutturate, contribuendo allo sviluppo di una vasta gamma di competenze in discipline come matematica, storia, geologia, arte, musica e comunicazione. Le esperienze all'aperto arricchiscono anche l'apprendimento in aula, stimolando nuove domande ed esplorazioni e sostenendo un ciclo continuo di esperienze e riflessioni, fondamentale per l'OE (Progetto DEHORS 2021). Tutto questo ha portato a una crescita significativa dell'importanza attribuita alle attività all'aperto nelle scuole dell'infanzia a livello internazionale (Waller et al., 2017).

I benefici dell'educazione all'aperto

Le attività e le esperienze all'aperto offrono numerosi benefici da molteplici prospettive - motivo per cui sono da tempo valorizzate nell'educazione della prima infanzia. Come vedremo, il gioco e l'apprendimento all'aperto offrono opportunità uniche per esplorare, creare, scoprire e crescere, mettendo bambine e bambini alla prova nell'interazione attiva con la natura. La dimensione del fuori infatti consente loro di sviluppare i sensi, sperimentare il movimento e soddisfare la loro naturale inclinazione all'esplorazione.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Tuttavia, nell'attuale contesto di crescente urbanizzazione, la disponibilità di spazi all'aperto di qualità è diminuita, mentre le crescenti preoccupazioni per la sicurezza e la salute di insegnanti e genitori hanno avuto un impatto negativo sulla realizzazione di attività all'aperto. Bambine e bambini non hanno più lo stesso accesso ai parchi giochi del passato e diversi studi hanno dimostrato che l'uso diffuso di tecnologie digitali ha portato a una diminuzione dell'attività e del gioco all'aperto, con conseguenze negative sullo sviluppo fisico (Fischetti et al., 2020). Altri ostacoli all'integrazione delle attività all'aperto nei contesti scolastici comprendono politiche amministrative restrittive, timori ed equivoci sul valore dell'educazione all'aperto, carenza di formazione tra gli insegnanti della prima infanzia e mancanza di strutture adeguate.





Numerosi studi confermano i benefici dell'apprendimento all'aperto. Per esempio, una recente revisione della letteratura (Kiviranta et al., 2023) ha esaminato 20 studi provenienti da 10 paesi sull'apprendimento all'aperto nell'educazione della prima infanzia con l'obiettivo di identificare e descrivere i benefici e le sfide dell'implementazione dell'OE. I risultati della revisione hanno messo in luce sei elementi chiave dell'OE: lo sviluppo olistico di bambine e bambini, la salute e il benessere, l'apprendimento esperienziale, le esperienze in natura, il ruolo degli insegnanti come facilitatori e l'importanza di un'attenta progettazione. Secondo Gray (2018), invece, questi benefici si possono sintetizzare in quattro dimensioni: competenze e conoscenze, relazioni tra esseri umani e natura, conservazione e sostenibilità, salute e benessere. In estrema sintesi, Wattchow (2021: 106) spiega che l'OE può fornire "opportunità per interagire con un luogo a livello sensoriale, cognitivo, simbolico, empatico e persino spirituale". Come indicato da numerose ricerche, l'educazione all'aperto è anche riconosciuta come un'opportunità preziosa per l'apprendimento incarnato, un approccio che enfatizza il ruolo del corpo e dell'ambiente circostante nei processi di apprendimento.

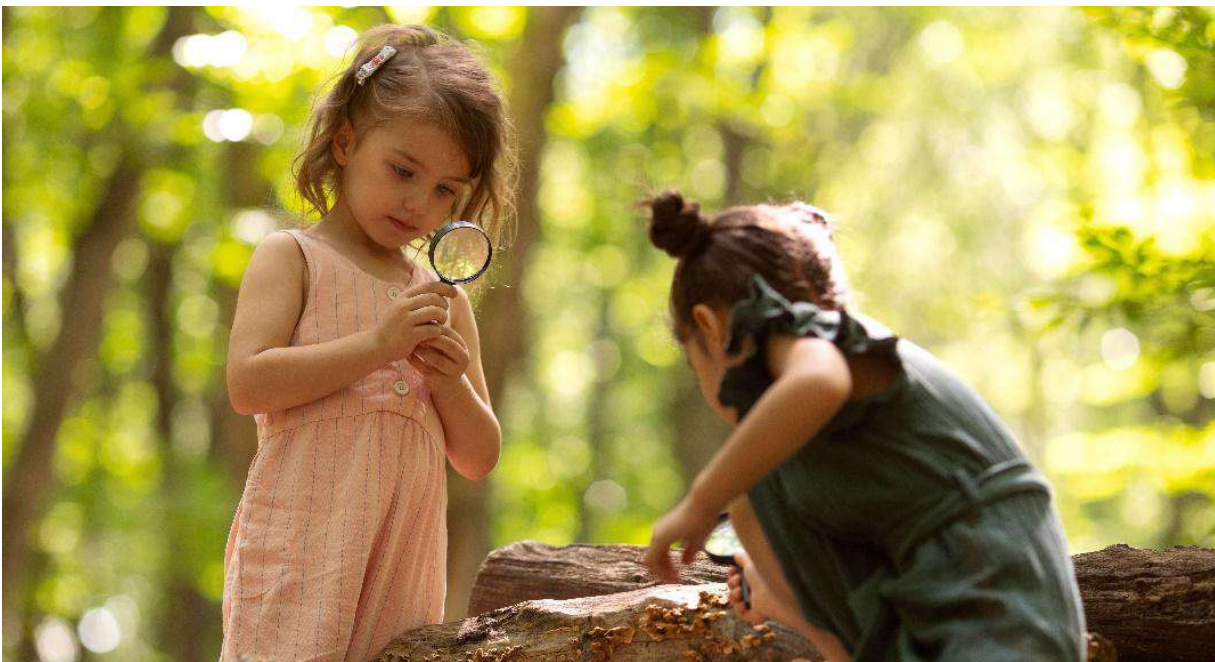
La letteratura recente raccomanda di includere l'educazione all'aperto nei contesti ECEC, integrando sistematicamente nel curriculum attività in outdoor che possono spaziare dalle gite scolastiche a esperienze pratiche in spazi progettati appositamente per l'apprendimento, come i giardini delle scuole (Dettweiler & Mygid, 2020). Si riconosce che incorporare il gioco all'aperto nei contesti ECEC promuove la motivazione e l'interesse, offre divertimento e soddisfazione, aumenta l'entusiasmo e la spinta di bambine e bambini a comunicare, sostiene l'autostima e stimola nuove competenze (Haraga, 2023). L'invito



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



quindi è a immergersi regolarmente in ambienti esterni per raggiungere i traguardi e gli obiettivi di apprendimento stabiliti dai curricula nazionali.



Chiaramente le potenzialità dell'apprendimento e del gioco all'aperto variano in base al contesto e agli obiettivi perseguiti (Bentsen & Eeby-Ernst, 2020). Di seguito elenchiamo e descriviamo i principali benefici:

1. Apprendimento indipendente e attivo

Attraverso esperienze pratiche e dirette che coinvolgono tutti i sensi, bambine e bambini possono soddisfare le proprie curiosità e acquisire indipendenza nell'apprendimento, sviluppando competenze cognitive come l'immaginazione, la creatività, il pensiero critico, la concentrazione e la riflessività. L'opportunità di



prendere decisioni e dirigere il proprio apprendimento nelle attività all'aperto promuove autonomia e fiducia in sé stessi. La partecipazione attiva in outdoor aumenta l'impegno e la responsabilità di ognuno nell'apprendimento attraverso il confronto con una vasta gamma di situazioni diversificate e sfide da superare (Mann et al., 2022). In particolare, gli ambienti esterni hanno il potenziale di introdurre un grado di rischio accettabile nelle attività di apprendimento. Permettere a bambine e bambini di confrontarsi con rischi ragionevoli e calcolati, attraverso tentativi ed errori, lavorando con i pari, guidati da un adulto capace di evitare situazioni pericolose, promuove lo sviluppo di competenze utili per affrontare e superare le difficoltà (Cortecci et al., 2021). Queste opportunità sono particolarmente preziose nel contesto di una società che tende a iperproteggere le nuove generazioni, poiché evitare i rischi non insegna loro come affrontarli e gestirli. Tuttavia, ciò richiede un approccio equilibrato tra rischi e benefici e tra sicurezza e opportunità di apprendimento, basato sul riconoscimento che il rischio è soggettivo e che devono essere create le giuste condizioni per garantire la sicurezza (Bento & Sandseter 2020, Gori et al. 2023). Infine, la dimensione esperienziale supporta lo sviluppo completo di bambine e bambini, mentre, gli ambienti esterni, verdi e tranquilli, migliorano l'apprendimento promuovendo l'impegno, l'attenzione, l'autodisciplina e riducendo lo stress (Kiviranta et al. 2023, Kuo et al. 2019).

2. Competenze comunicative e sociali

Ambienti di apprendimento vari e diversificati aumentano la motivazione di bambine e bambini e supportano l'interazione sociale (Mygind, 2020). Le attività all'aperto



forniscono un contesto per condividere e interagire con i coetanei: bambine e bambini cooperano, assumono ruoli diversi e si relazionano con gli altri in modi creativi e piacevoli. Inoltre, l'imprevedibilità degli spazi esterni e la necessità di adattarsi offrono numerose opportunità per misurarsi con la risoluzione di problemi, la gestione dei rischi e l'uso di diverse risorse personali, comprese quelle che non sono immediatamente evidenti, come la capacità di collaborazione con i pari (Giunti et al., 2023). La possibilità poi di riflettere a posteriori sulle proprie esperienze supporta lo sviluppo della consapevolezza di sé e del senso di autoefficacia.

3. Sviluppo di un senso di identità: individuale e culturale

Bambine e bambini possono imparare molto su sé stessi e le proprie comunità di riferimento attraverso le attività all'aperto, sviluppando così la propria identità personale e culturale. Coinvolgendosi attivamente in esperienze outdoor, attivano processi di auto-esplorazione che includono compiere scelte sulla base delle proprie preferenze e sviluppare consapevolezza delle proprie capacità - dei punti di forza come dei limiti - nutrendo così la propria crescita emotiva. Inoltre, è dimostrato che l'ambiente esterno possa agire come un'arena per la formazione culturale. Il fuori, che include sia aree selvatiche sia urbane, differisce tra culture e paesi. Pertanto, l'accesso agli ambienti e alle attività all'aperto consente a bambine e bambini di promuovere la conoscenza culturale dei luoghi che abitano, comprendendone le condizioni sociali, i comportamenti, le tradizioni, le usanze e i sistemi di credenze. Facendo esperienza diretta della realtà e costruendo significati su questa, bambine



e bambini diventano co-costruttori e ricostruttori della propria cultura (Mussini et al., 2020). Attraverso l'OE sviluppano appartenenza, responsabilità, apprezzamento e amore per il proprio ambiente. Lo spazio esterno offre loro opportunità di costruire attivamente il proprio apprendimento, agendo come protagonisti, migliorando la propria autostima e le capacità di comunicazione (Bento & Costa, 2018).



4. Capacità motorie, benessere e salute

Le attività all'aperto hanno il potenziale di ridurre lo stress e migliorare lo stato fisico ed emotivo di bambine e bambini. Come osservato da Bento e Sandseter (2020),



giocare in un ambiente esterno può incoraggiare l'attività fisica e migliorare la salute. Il fuori offre molteplici opportunità di divertimento e soddisfazione, promuovendo così un generale senso di benessere. L'interazione quotidiana con la natura rafforza il sistema immunitario e offre opportunità di esercizio e movimento. Essere attivi all'aperto può avere un impatto positivo sullo sviluppo fisico di bambine e bambini anche per quel che riguarda la consapevolezza del corpo, l'equilibrio, la coordinazione e la forza: fuori si impara a padroneggiare movimenti come saltare, arrampicarsi e correre. Secondo Mann et al. (2022), trascorrere del tempo in spazi aperti e naturali può avere un impatto positivo sulla salute fisica, cognitiva e mentale.

5. Consapevolezza ambientale e connessione con la natura

Le attività all'aperto, incluso il gioco, svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo della sensibilità, del rispetto e dell'affettività verso la natura. Consentendo a bambine e bambini di familiarizzare con gli elementi e le caratteristiche dell'ambiente, promuovendo in loro un senso di connessione con la natura e la comprensione dell'impatto delle azioni umane sull'ambiente. Onida (2021), discutendo l'importanza di relazionarsi e sperimentare con il suolo fin dai primi anni, ha sottolineato come questo sia molto più di semplice materia: è il "tessuto" che consente tutte le forme di vita sul nostro pianeta. Pertanto, esplorare, toccare e sperimentare il suolo gioca un ruolo cruciale nel sensibilizzare bambine e bambini, sin da piccoli, ad amare e rispettare la terra e a comprendere le sue qualità e proprietà. Giocare con e su un ambiente naturale può anche favorire connessioni emotive tra i bambini e la natura. Interagire con la natura può aumentare la comprensione di processi naturali e



biologici e facilitare atteggiamenti positivi verso questioni come la sostenibilità ambientale, il cambiamento climatico o il riciclaggio. In uno studio recente Barrable & Booth (2020) hanno esplorato il ruolo delle scuole d'infanzia outdoor nel promuovere la connessione con la natura rispetto alle scuole tradizionali. I risultati hanno evidenziato che le principali variabili che influenzano il legame tra bambini e natura sono le relazioni dei genitori con l'ambiente naturale e il tempo trascorso nelle scuole all'aperto. Questo suggerisce una relazione positiva tra la continuità delle attività all'aperto e la connessione con la natura.

Attività all'aperto e disabilità motorie

Sebbene l'educazione all'aperto, con tutti i suoi benefici, debba essere accessibile a tutti, bambine e bambini con disabilità motorie possono incontrare restrizioni e barriere che limitano la loro partecipazione, in termini sia di qualità dell'esperienza sia di quantità di tempo. Per garantire un ambiente esterno inclusivo, è essenziale che gli spazi siano prima di tutto accessibili e dotati di strutture adeguate. Ancora più importante è che questi spazi siano progettati per massimizzare la partecipazione, il comfort e il divertimento di tutti e di ciascuno (Everyone Can Play, 2023). Riconoscendo i benefici dell'educazione all'aperto (OE), è quindi cruciale lavorare per eliminare le barriere e creare ambienti accessibili, che siano realmente inclusivi, garantendo così che ogni bambino e bambina possa partecipare equamente al processo di apprendimento. Coloro che presentano delle disabilità motorie dovrebbero sentirsi benvenuti nel partecipare alle attività all'aperto e questo dovrebbe decostruire il pregiudizio legato alla percezione che gli spazi esterni non siano per tutti. L'obiettivo di queste Linee Guida è fornire linee guida agli insegnanti per facilitare la progettazione e l'implementazione di attività all'aperto, assicurando che tutti i bambini e le



bambine, dai 3 ai 5 anni, inclusi coloro che hanno delle disabilità motorie, possano vivere una vasta gamma di esperienze educative in spazi esterni accessibili e inclusivi.

Approccio metodologico e pedagogico

Bambine e bambini come soggetti attivi nell'apprendimento

Il quadro teorico dell'educazione all'aperto è radicato nel pensiero di Vygotskij (2016) e Dewey (1963), i quali vedono bambine e bambini come agenti attivi nei processi di apprendimento e formazione culturale. Dewey (1963), in particolare, è un punto di riferimento fondamentale per l'OE poichè la sua pedagogia progressista enfatizza l'importanza di apprendere attraverso esperienze reali e concrete. Il concetto di "imparare facendo" sta infatti alla base dell'impianto teorico dell'educazione all'aperto. Bambine e bambini sono pensati come soggetti attivi che imparano tramite interazioni significative con adulti, oggetti e natura - interazioni che offrono loro l'opportunità di mettersi alla prova e coltivare competenze sempre più sofisticate. Hedegaard (2020) arricchisce questa prospettiva sostenendo che l'apprendimento e la formazione culturale delle nuove generazioni siano da contestualizzare e integrare nel loro specifico ambiente culturale. Sottolinea inoltre come lo sviluppo e l'apprendimento non avvengano in modo fisso e sequenziale, ma siano piuttosto processi dinamici in cui bambini e bambine si coinvolgono attivamente in interazione dialettica con l'ambiente sociale. Bronfenbrenner (2001), attraverso la teoria dei processi prossimali, mette in luce come luoghi, persone, tempi e processi siano determinanti nello sviluppo dell'individuo, soprattutto durante i primi anni di vita. In altre parole, enfatizza l'importanza dell'interazione tra l'organismo in crescita e l'ambiente circostante. Ne deriva che gli spazi di apprendimento giocano un ruolo



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



fondamentale nello sviluppo olistico della persona e che la dimensione del fuori offre un'esperienza educativa di grande valore per l'apprendimento (Güdelhöfer, 2016). Bortolotti (2019) ribadisce proprio il ruolo centrale che i luoghi rivestono nell'educazione all'aperto, poiché ogni luogo offre molteplici possibilità e opportunità uniche di dare senso alle interazioni che lì si sviluppano.

Educazione all'aperto inclusiva e Universal Design per gli spazi esterni

Il concetto di inclusione si basa sull'idea che la diversità delle persone costituisca una risorsa per la società e che sia necessario operare cambiamenti nell'ambito dei contesti educativi per favorire la partecipazione di tutti i bambini e le bambine, secondo i loro bisogni. A questo proposito è utile considerare come le ricerche inizino a indicare un legame significativo tra le pratiche di educazione all'aperto e l'inclusione (Bortolotti et al. 2020). In particolare, alcune caratteristiche specifiche degli spazi esterni, come le dimensioni ampie, la mancanza di strutture rigide e i materiali aperti, sono considerate efficaci nel rispondere ai bisogni di bambine e bambini e nel sostenere i loro interessi e progetti. Ad esempio:

- Gli spazi esterni offrono molteplici opportunità - ai singoli e al gruppo - per manipolare oggetti, acquisire conoscenze, costruire percorsi, osservare l'ambiente circostante, segnare la propria presenza, nascondersi e così via.
- Gli ambienti naturali arricchiscono l'immaginazione, offrendo opportunità di esplorazione in una relazione attiva e significativa con il contesto.
- Lo spazio relazionale è altamente coinvolgente e incoraggia sia momenti individuali sia dinamiche cooperative, favorendo la collaborazione e il raggiungimento di obiettivi comuni.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



- La flessibilità e la scarsa strutturazione degli spazi esterni ne fanno un elemento educativo prezioso, permettendo ai bambini di esplorare e comprendere meglio se stessi.

Come spiegato da Schenetti e Petrucci (2023), "lo spazio educativo all'aperto deve essere concepito, progettato e testato in modo ricorsivo per assumere la forma di un ambiente di apprendimento ben curato, chiaro e ricco, capace di incoraggiare l'esplorazione, la ricerca e il gioco, supportando l'autonomia dei bambini e stimolando la collaborazione" (p. 9). Progettare spazi appropriati alla crescita e allo sviluppo è quindi essenziale. Questi dovrebbero essere sufficientemente flessibili da soddisfare una varietà di bisogni e interessi. Bambine e bambini amano i luoghi avventurosi, naturali, abitati da altri animali e ricchi di materiali. Hanno bisogno di ampi spazi per muoversi, giocare ed esplorare e di contesti trasformabili e variegati, dove scavare buche, giocare nel fango, dondolarsi e nascondersi tra i cespugli. Questi spazi dovrebbero essere luoghi di invenzione dove vivere ed esplorare il mondo circostante. I parchi giochi sono considerati eccellenti spazi di apprendimento dove i bambini possono vivere il gioco sia in zone di rischio che in zone strutturate. Le ricerche mostrano che un equilibrio tra elementi di rischio e caratteristiche sicure dei parchi giochi massimizza divertimento ed entusiasmo (Bento & Sandseter, 2020). Un ambiente misto, dove si offra una varietà di elementi naturali e manufatti, può supportare diversi stili di apprendimento e soddisfare un'ampia gamma di esigenze di bambine e bambini (DEHORS Project, 2021).



Adottando una visione dell'inclusione come un processo di politiche e pratiche che abbracciano la diversità e creano senso di appartenenza, radicata nell'idea che ogni persona abbia valore e potenziale e meriti rispetto, dovremmo impegnarci a progettare spazi esterni e attività in grado di soddisfare i bisogni e le priorità di ciascuno. L'educazione inclusiva sottolinea che gli approcci e gli strumenti utilizzati nel processo di apprendimento debbano rispondere ai bisogni di tutti, incluse le persone disabili (Schenetti & Petrucci, 2023). Anche bambine e bambini con disabilità motorie dovrebbero quindi avere pari accesso all'educazione all'aperto (Morse, 2023) e l'accessibilità e la piena partecipazione dovrebbero essere garantite (Malaguti & Augenti, 2022).

La qualità dell'educazione all'aperto è strettamente legata alla progettazione degli spazi esterni, che dipende - a sua volta - dal coinvolgimento di tutti i partecipanti che utilizzano questi spazi. Creare ambienti accessibili che promuovano la partecipazione di bambine e bambini con diverse abilità è essenziale. Gli spazi esterni devono offrire un ambiente sicuro e stimolante per il gioco attivo e possono essere trasformati per accogliere bambine e bambini con disabilità motorie. Questo richiede di introdurre misure per il superamento delle barriere architettoniche, come le rampe, e una varietà di attrezzature da gioco che possono essere utilizzate anche da chi impiega ausili per il movimento come, ad esempio, altalene accessibili, cucine di fango e sabbie rialzate, teepee e ponti con ingressi ampi. Anche elementi naturali accessibili possono giocare un ruolo importante: giardini rialzati e "piante di diverse altezze, forme e dimensioni" offrono opportunità di gioco sensoriale a bambine e bambini con ogni tipo di corpo (Everyone can play, 2023, p. 41). Questo tipo di progettazione inclusiva garantisce che ognuno possa godere dei benefici del gioco



all'aperto e permette l'interazione fra bambine e bambini di tutte le abilità, promuovendo così un clima di inclusione e comprensione reciproca. Costruendo ambienti esterni accessibili, possiamo favorire un senso di comunità e appartenenza, dove ogni giovane persona si senta valorizzata e inclusa. Questo può migliorare sensibilmente lo sviluppo e il benessere complessivo dell'intero gruppo. Una migliore comprensione di come supportare e facilitare le interazioni all'interno degli ambienti di gioco è un altro aspetto cruciale su cui soffermarsi per massimizzare i benefici della partecipazione al gioco all'aperto.

Per garantire spazi esterni accessibili che non marginalizzino né escludano bambine e bambini con disabilità motorie e di altro tipo, suggeriamo di adottare il concetto di Universal Design (UD), che è il più strettamente associato alla prospettiva inclusiva (Lynch et al., 2020). Il nuovo standard europeo (EN 17210:2021) sottolinea la necessità di ampliare i concetti di "progettazione universale", "progettazione inclusive" e "progettazione per tutti", spesso utilizzati in modo intercambiabile nella letteratura, per sviluppare ulteriormente anche le idee di "progettazione accessibile", "progettazione senza barriere" e "progettazione inter-generazionale" (NSAI Standards, 2021). In generale, la prospettiva dello UD promuove un design centrato sulla persona, che consideri un'ampia varietà di bisogni, e mira a far sì che tutti, anche le future generazioni, possano partecipare alle attività sociali, economiche, culturali e ricreative, indipendentemente dall'età, dal genere, dalle abilità o dal background culturale (<http://designforall.org/>).



Secondo Moore et al. (2023), gli obiettivi della progettazione universale applicati agli ambienti di gioco includono:

- Andare oltre l'accessibilità minima così da garantire che venga posta la giusta enfasi sul massimizzare opportunità di gioco diversificate e supportare l'inclusione sociale.
- Creare spazi dove tutti siano e si sentano benvenuti.
- Offrire esperienze e attività equivalenti o simili (queste potrebbero dover essere fornite in modi diversi a persone diverse).



- Progettare spazi con percorsi e infrastrutture accessibili e inclusive e garantire l'accesso ad attività che siano sia a livello del suolo sia rialzate.

In molti casi, l'uso di ausili centrati sui bisogni del bambino o della bambina può essere di supporto all'impegno di implementare la progettazione universale nelle attività educative all'aperto.

Apprendimento attraverso il gioco

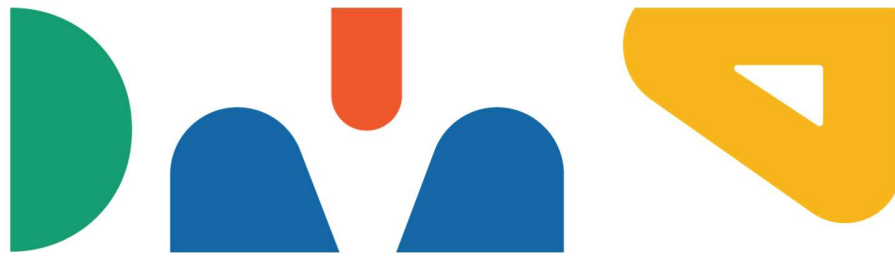
Il gioco è un'attività vitale durante l'infanzia poiché svolge un ruolo importante nell'apprendimento e nello sviluppo. I cervelli di bambine e bambini sono programmati per apprendere giocando. Ed è attraverso il gioco che esplorano il proprio ambiente e danno senso e significato al mondo che li circonda, arrivando a comprendere concetti complessi in modi per loro significativi e interessanti.

Nella seconda metà del secolo scorso, c'è stato un cambiamento nel modo di pensare l'infanzia e sono emersi gli approcci costruttivisti e attivi alla pedagogia e alla psicologia, che vedono l'essere umano come un soggetto resiliente e attivo nel proprio sviluppo. Bambine e bambini sono stati quindi riconosciuti come soggetti aventi diritti, esseri sociali con un innato desiderio di apprendere e risolvere problemi. Questa visione è riflessa, per esempio, nell'approccio di Reggio Emilia, che incoraggia bambine e bambini a esplorare diversi tipi di gioco per coltivare i propri interessi e costruire il proprio bagaglio di competenze e conoscenze.



Il gioco è il mezzo principale attraverso cui bambine e bambini prendono parte attiva nel processo di apprendimento. La dimensione del gioco incoraggia a porre domande, sperimentare idee e fare collegamenti tra concetti diversi, sviluppando così le proprie capacità di pensiero critico, risoluzione dei problemi e creatività. Attraverso il gioco, si coltivano anche importanti competenze sociali come la condivisione, il turn-taking e il lavoro collaborativo.

Valorizzare il gioco nell'educazione della prima infanzia ha permesso di vedere l'apprendimento come un processo dinamico, ricco di momenti di sorpresa e gioia. Il gioco,



quale strumento di apprendimento, può essere introdotto in diversi contesti educativi, come scuole, case e centri di riabilitazione per persone con disabilità. Attraverso l'osservazione e il supporto del gioco, gli insegnanti possono rendere le esperienze didattiche più stimolanti e rilevanti per gli interessi di bambine e bambini con cui interagiscono.

In sintesi, il gioco crea un ambiente sicuro e stimolante in cui bambine e bambini possono apprendere e crescere, sviluppandosi al proprio ritmo e coltivando le proprie passioni. È quindi essenziale offrire opportunità di gioco che siano coinvolgenti, significative e divertenti. Gli spazi esterni, in particolare, rappresentano un contesto ideale per giocare, esplorare e apprendere in modo attivo e creativo.

Il gioco all'aperto può essere avviato sia da bambine e bambini, sia dagli adulti. In ogni caso, gli insegnanti dovrebbero 'co-costruire, facilitare e monitorare i processi senza imporre strutture rigidamente fisse', ma adottando invece un atteggiamento di "fiducia pedagogica" verso il gioco e la naturale propensione ad apprendere (Bortolotti 2019, p. 146). Questa flessibilità è particolarmente importante all'aperto, dove le esperienze non possono essere completamente predeterminate, ma si sviluppano nel qui ed ora, invitando tutti a confrontarsi con l'imprevisto e a coltivare la capacità di "abitare l'imprevedibilità e il cambiamento" (Schenetti, 2021, p. 125).

Tuttavia, sebbene "molti ricercatori sottolineano l'importanza del gioco e dell'apprendimento libero dei bambini, nei programmi ECEC di molti paesi c'è una maggiore attenzione all'apprendimento accademico" (DEHORS Project 2021, p. 5). Pertanto, è fondamentale adottare strumenti interpretativi efficaci, adattati a ciascun



contesto nazionale, per identificare e descrivere come il gioco possa facilitare l'acquisizione e il consolidamento delle competenze desiderate. In questo modo, gli insegnanti possono meglio apprezzare e valorizzare il ruolo del gioco nell'educazione della prima infanzia, assicurando che esso sia integrato nei curricula in modo da sostenere sia gli obiettivi accademici sia quelli di sviluppo.

Tecnologia digitale ed educazione all'aperto inclusiva

Nel mondo contemporaneo, la tecnologia digitale è diventata una componente essenziale della vita quotidiana, anche nell'infanzia. Il fatto che una vasta gamma di dispositivi siano facilmente accessibili a bambini e bambine ha reso la tecnologia sempre più presente nelle attività educative all'aperto. Questo scenario porta con sé nuove opportunità e sfide: una vera e propria spada a doppio taglio, con potenziali impatti sia positivi che negativi sull'educazione all'aperto. L'uso crescente del mobile learning consente di utilizzare dispositivi elettronici portatili, come smartphone, tablet e laptop, per accedere a risorse curricolari, pedagogiche e sociali in vari contesti, inclusi gli spazi esterni. Usata in modo intenzionale, la tecnologia può arricchire le esperienze di apprendimento, per esempio favorendo un'osservazione più attenta della natura, permettendo di registrare esperienze vissute per sostenere successivamente la riflessione, garantendo la sicurezza tramite servizi di localizzazione (ad es. Google Maps) e migliorando la comunicazione. Tuttavia, è fondamentale riconoscere che la tecnologia digitale può anche portare conseguenze indesiderate che gli insegnanti possono non prevedere come, ad esempio, la distrazione. Pertanto, è cruciale trovare un equilibrio, utilizzando la tecnologia digitale per potenziare, piuttosto che compromettere, i programmi di OE (Hills et al., 2023).



In Finlandia, riconoscendo il potenziale delle tecnologie per migliorare la partecipazione, l'equità, la comunicazione e l'apprendimento, si è introdotto l'uso degli strumenti digitali nell'educazione della prima infanzia. Il Curriculum Nazionale per i servizi ECEC (2019) enfatizza l'importanza di questi strumenti per il gioco, l'esplorazione dell'ambiente, l'attività fisica e la produzione artistica. In particolare, i dispositivi digitali sono stati integrati nella pratica pedagogica della scuola dell'infanzia attraverso la progettazione mirata di attività volte a sostenere la partecipazione dei bambini e delle bambine nella quotidianità.



Un altro esempio è quello del Comune di Firenze che propone una visione ecologica dell'educazione mediatica nelle attività all'aperto, in grado di combinare l'uso della tecnologia per giochi ed esplorazioni con la documentazione. In questa visione, le tecnologie digitali servono come "strumento di memoria accessibile ai bambini, capace di catturare le tracce e le impressioni delle esperienze, dando così significato e rilevanza alle uscite in terrazza, in giardino o nel cortile" (Cortecci et al., 2021, p. 78). Per questo scopo, vengono forniti set di strumenti analogici e digitali tra cui bambine e bambini possono scegliere per interagire attivamente con gli elementi dell'ambiente esterno. Inoltre si possono utilizzare fotografie e video realizzati negli spazi interni per creare ambienti immersivi tramite, ad esempio, l'uso di proiettori (Cortecci et al., 2021).

Studi recenti (Brink et al., 2023) hanno analizzato e classificato le attività tecnologiche più comuni tra bambini e bambine, come scattare fotografie, creare video, esplorare e discutere materiali visivi, interagire in modo ludico con i dispositivi e giocare ai videogiochi. Da questa analisi sono emerse due categorie principali di attività: (1) le interazioni ludiche con la tecnologia e la produzione di artefatti tangibili e (2) la documentazione visiva e la riflessione. Dalla ricerca è emerso che combinare queste attività permetterebbe un uso efficace della tecnologia nell'educazione della prima infanzia. Jerowsky e Borda (2022) sottolineano inoltre come le tecnologie virtuali offrano una straordinaria opportunità per aumentare la consapevolezza di bambine e bambini rispetto ai problemi ambientali, sia globali che locali, e per incoraggiare le escursioni all'aperto nei pressi della scuola. In particolare, la Realtà Virtuale (VR) e la Realtà Aumentata (AR) si rivelano trasformative quando permettono di esperire processi ambientali che altrimenti rimarrebbero invisibili a



causa della loro scala o dei tempi in cui si realizzano. L'AR può integrare efficacemente diverse fonti multimediali e informative sui processi ambientali. Nel contesto dell'educazione all'aperto, è cruciale riconoscere il ruolo della tecnologia al fine di preparare bambini e bambine ad affrontare le sfide attuali. Gli insegnanti, figure chiave in questo processo, hanno un ruolo fondamentale nel formare le nuove generazioni a prendersi cura dell'ambiente e una strada può essere quella di esplorare nuovi modi per integrare le tecnologie emergenti nell'educazione ambientale.

Inoltre, utilizzare la tecnologia per coinvolgere bambine e bambini nella documentazione delle loro esperienze all'aperto può aiutarli a esprimere le loro voci e garantire che siano ascoltati. Come afferma Luini (2023):

“Consentire ai bambini di svolgere un ruolo attivo nella creazione della documentazione può rendere visibili la loro realtà e le loro preferenze da una prospettiva diversa [...] e fornire opportunità per una comprensione più profonda di ciò che i bambini fanno e preferiscono fare quando sono all'aperto” (Luini, 2023, p. 6).

Un modo efficace per raggiungere questo obiettivo è utilizzare la fotografia come mezzo di espressione e comunicazione. Due approcci possibili sono il PhotoVoice e il Mosaico. Per esempio, Pozzo e Alastra (2021) discutono l'uso dell'approccio PhotoVoice nei contesti scolastici. Questa metodologia partecipativa di ricerca-azione coinvolge bambine e bambini nel condividere fotografie che hanno prodotto con altri membri del gruppo, promuovendo una riflessione collettiva sulle storie raccontate da queste immagini. Villa



(2021), invece, discute l'approccio Mosaico nei contesti di educazione all'aperto. Questa metodologia integra diversi strumenti: oltre a scattare fotografie, a bambine e bambini viene chiesto di creare mappe o condurre visite guidate. Le fotografie scattate vengono poi utilizzate come base per interviste e conversazioni.

Il forte focus sul linguaggio visivo rende entrambi gli approcci, PhotoVoice e Mosaico, particolarmente adatti a bambine e bambini. Inoltre, consentendo di raccogliere le prospettive di tutti, questi metodi hanno il potenziale di diventare strumenti di inclusione, assicurando che il punto di vista di ciascuno sia riconosciuto e valorizzato. In generale, la tecnologia sta rivoluzionato il modo in cui accompagniamo i processi di apprendimento all'aperto. Grazie a un'ampia varietà di dispositivi e strumenti disponibili, gli insegnanti possono creare esperienze di apprendimento coinvolgenti e immersive che favoriscano la connessione con la natura e consentano di acquisire nuove competenze.

Contesto dei paesi partner per l'educazione all'aperto e l'inclusione

L'analisi dei dati del progetto ha evidenziato come gli insegnanti nei vari paesi partner tendano a integrare attività all'aperto nei contesti ECEC, partendo dalla convinzione che l'apprendimento all'aperto sia essenziale per l'educazione prescolare e fondamentale per lo sviluppo.

Dalle interviste e dai focus group realizzati è emerso che, secondo gli insegnanti, i principali benefici dell'educazione all'aperto per bambine e bambini sono i seguenti:



- Miglioramento della salute fisica e della consapevolezza corporea.
- Incremento del benessere emotivo.
- Promozione dell'interazione sociale e sviluppo delle competenze sociali.
- Aumento della soddisfazione derivante da scoperte ed esplorazioni.
- Crescita del senso di connessione con la natura e della consapevolezza ambientale.
- Accesso a esperienze di apprendimento multisensoriali e basate sulla realtà.
- Sviluppo della responsabilità personale.

I risultati sono coerenti con il quadro teorico dell'OE discusso in precedenza. Accanto ai benefici, tuttavia, gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno anche discusso le difficoltà incontrate nella progettazione e realizzazione di attività di educazione all'aperto, prendendo in considerazione anche le esperienze di bambine e bambini con disabilità motorie. Le principali barriere identificate includono la mancanza di formazione, la carenza di risorse umane, l'inadeguatezza di strutture e spazi esterni, oltre che un supporto limitato da parte delle comunità locali in termini di finanziamenti e politiche favorevoli. Sono emersi anche problemi legati alla sicurezza, timori da parte dei genitori, difficoltà derivanti da condizioni climatiche avverse e dalla gestione di incidenti imprevisti. Diversi insegnanti, non avendo una formazione specifica, hanno dovuto affidarsi a metodi intuitivi per sviluppare le attività in outdoor e solo pochi hanno partecipato a sessioni di formazione sull'uso di strumenti digitali per attività all'aperto o al chiuso.

Le interviste ai genitori hanno confermato quanto emerso dagli insegnanti. Entrambi i gruppi condividono una visione positiva dell'educazione all'aperto, anche per bambine e bambini con disabilità motorie. I genitori in tutti i paesi partner considerano l'OE un mezzo



efficace per arricchire le esperienze di apprendimento e il benessere complessivo. Riconoscono il valore dell'esplorazione, della scoperta e del coinvolgimento attivo, tutti elementi fondamentali per lo sviluppo. Pensano che attività pratiche e multisensoriali permettano di acquisire una comprensione più profonda dei principi ecologici, delle pratiche sostenibili e della loro interdipendenza con l'ambiente. Hanno inoltre evidenziato gli effetti terapeutici dello stare in natura sulla salute mentale di bambine e bambini, sottolineando come questo contribuisca a ridurre stress e ansia e a promuovere il benessere emotivo. Molti di loro si sono mostrati entusiasti all'idea di offrire esperienze all'aperto anche nel tempo libero.

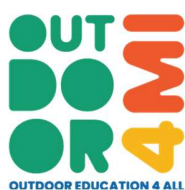
Nello specifico, i genitori di bambine e bambini con difficoltà motorie hanno riconosciuto i benefici delle esperienze di apprendimento all'aperto anche per le proprie figlie e i propri figli, enfatizzando come l'ambiente esterno offra libertà, opportunità di movimento, esplorazione e interazione sociale. Nonostante alcune preoccupazioni per la sicurezza, i genitori vedono positivamente l'integrazione dell'OE nella scuola. Ad esempio, la madre di una bambina con una grave disabilità motoria ha affermato: "Sono sempre un po' preoccupata e tengo il telefono a portata di mano il giorno delle attività all'aperto, ma vedere l'entusiasmo sul suo volto quando fa qualcosa di diverso dal solito ripaga di tutto".

Tuttavia, alcuni genitori hanno espresso dubbi sulle competenze degli insegnanti nella progettazione di attività all'aperto inclusive, con particolare attenzione ai rischi connessi alla gestione di bambine e bambini negli spazi esterni. Diversi genitori hanno sottolineato l'importanza di costruire una solida relazione di fiducia tra insegnanti e genitori,



suggerendo che si tratti di un elemento fondamentale per ridurre paure o preoccupazioni riguardo alle attività all'aperto. Inoltre, i genitori hanno enfatizzato la necessità di creare ambienti di apprendimento inclusivi che soddisfino le esigenze di bambine e bambini con ogni tipo di corpo. Alcuni hanno suggerito che gli insegnanti dovrebbero lavorare per individuare i modi migliori al fine di sostenere la partecipazione nelle attività all'aperto di chi incontra difficoltà nel muoversi. Hanno inoltre sottolineato l'importanza di realizzare spazi esterni accessibili, fornire ausili adeguati e garantire insegnanti di sostegno per permettere a tutti e tutte di partecipare pienamente alle attività di educazione all'aperto. La collaborazione tra insegnanti, genitori ed esperti di accessibilità è vista come fondamentale per promuovere empatia, comprensione e rispetto reciproco.

Infine, i genitori di bambine e bambini con disabilità motorie hanno sollevato preoccupazioni riguardo alle barriere architettoniche presenti in molti spazi esterni che limitano la mobilità e comportano rischi per la sicurezza. Hanno sottolineato l'importanza di un impegno congiunto tra decisori politici, urbanisti e altri attori rilevanti per garantire che l'accessibilità venga considerata una priorità e che le barriere vengano rimosse. Per promuovere l'inclusione e favorire la partecipazione, progettare ambienti esterni tenendo presenti le esigenze specifiche di bambine e bambini con disabilità motorie è considerato fondamentale. I genitori hanno suggerito che collaborare con esperti di accessibilità e adottare i principi dell'UD possa essere fondamentale per rendere gli spazi esterni realmente inclusivi. Hanno sottolineato, in particolare, l'importanza di una comunicazione efficace tra scuola e famiglia, insieme alla necessità di interventi specifici per migliorare l'accessibilità, come l'installazione di rampe, la creazione di percorsi con superfici lisce



facilmente percorribili da chi utilizza una sedia a rotelle e l'uso di attrezzature adattive, così da favorire la piena partecipazione all'educazione all'aperto.

Panoramica dei contesti nazionali

Italia

Negli ultimi dieci anni, l'educazione all'aperto in Italia ha conosciuto una crescita significativa. Originariamente sviluppata come risposta alla crescente tendenza di abitare più gli spazi interni, l'OE si è poi affermata come un'opzione educativa efficace per far fronte ai cambiamenti imposti dalla recente pandemia. La diffusione e l'implementazione di questa metodologia sono sostenute da comuni, enti locali e università e si concretizzano soprattutto nella riprogettazione degli spazi esterni delle scuole oltre che nella creazione di legami più stretti con i quartieri circostanti.

Dal 1977, il sistema scolastico italiano ha compiuto passi importanti verso l'inclusione, abolendo le classi differenziali e promuovendo l'integrazione di alunni e alunne con disabilità. Tuttavia, la progettazione universale degli spazi esterni, inclusi quelli dedicati all'educazione all'aperto, è ancora nelle fasi iniziali. È necessaria una maggiore attenzione alla creazione di ambienti accessibili e stimolanti che rispondano alle diverse esigenze di bambine e bambini con disabilità motorie, integrando al meglio le pratiche pedagogiche con l'architettura degli spazi scolastici.

Firenze - Toscana

I centri ECEC della regione Toscana e della città di Firenze coinvolti nel progetto accolgono prevalentemente bambine e bambini di nazionalità italiana. Sul piano culturale, la maggior



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



parte delle famiglie ha un alto livello di istruzione. Molti genitori lavorano nel settore sanitario e godono di una buona condizione socio-economica.

Milano - Lombardia

Le scuole d'infanzia della regione Lombardia e, in particolare, della città di Milano che hanno preso parte al progetto presentano una popolazione diversificata e multiculturale, con le aree urbane che mostrano una maggiore diversificazione rispetto alle zone suburbane. Gli insegnanti ECEC vedono nella diversità culturale un elemento essenziale da valorizzare, poiché arricchisce l'ambiente scolastico con esperienze, tradizioni e conoscenze variegate, anche in relazione all'educazione all'aperto. Abbracciando questa varietà, gli insegnanti creano un ambiente di apprendimento inclusivo, che promuove la creatività, la tolleranza e il rispetto.

Spagna (Madrid)

La Spagna è un paese con una vasta gamma di esperienze e stili di vita. Le attività all'aperto sono implementate in modo diverso nelle scuole private e pubbliche e questa implementazione è influenzata dalla posizione della scuola. Tipicamente, le scuole rurali e private offrono più attività all'aperto. In Spagna, la politica governativa sull'educazione della prima infanzia (0-6 anni) mira a contribuire allo sviluppo delle competenze di bambini e bambine nel rispetto delle differenze. Le nuove generazioni sono incoraggiate a esplorare e osservare i loro ambienti familiari, naturali e sociali, scoprendo ed esplorando i loro dintorni. Questo quadro facilita l'implementazione delle attività all'aperto nei contesti ECEC. Tuttavia, nel gruppo di età 3-5 anni, un insegnante della prima infanzia è responsabile



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



per ogni classe della scuola dell'infanzia che di solito conta 20-25 bambini. L'educazione della prima infanzia in Spagna si concentra anche su materie specialistiche come l'inglese, le competenze psicomotorie e la musica e le attività di OE sono principalmente realizzate da un docente specializzato.

Romania (Contea di Harghita)

In Romania, nella Contea di Harghita, bambini e bambine sono per lo più di nazionalità ungherese o rumena e sono generalmente cresciuti in famiglie tradizionali con valori tradizionali. Le famiglie monoparentali e le famiglie ricomposte non sono molto diffuse. I genitori spesso incoraggiano figlie e figli a partecipare allo sport fin da piccoli, per favorire l'amore per l'attività fisica e la natura. Tuttavia, ci sono differenze negli atteggiamenti verso l'ambiente. Una classe di asilo in Romania conta 15-20 fra bambine e bambini, supervisionati da un insegnante ECEC, con la compresenza di un assistente che gestisce più gruppi. A seconda dell'età, i gruppi possono essere omogenei o eterogenei. La posizione (rurale o urbana) della scuola d'infanzia e il numero di iscritti influenzano la formazione dei gruppi. Nelle scuole speciali, i gruppi contano tendenzialmente 6-7 bambini e bambine con due insegnanti. Nei programmi rivolti alle disabilità gravi, i terapeuti motori e i psicologi lavorano accanto agli insegnanti per garantire che ogni bambino e bambina riceva le cure e l'attenzione di cui ha bisogno. Le scuole rumene hanno introdotto l'apprendimento all'aperto come parte delle attività extra-curricolari. Tuttavia, la progettazione e l'integrazione delle attività all'aperto è a discrezione degli insegnanti. Il Curriculum Nazionale Rumeno per la Prima Infanzia (2019) menziona "attività all'aperto" in relazione all'OE. In Romania sono stati istituiti programmi nazionali come "Scuola Diversa" e



"Settimana Verde" per promuovere l'OE. Tuttavia, la mancanza di un curriculum di supporto che descriva, spieghi e illustri i contenuti e le specificità dell'OE fa sì che ogni insegnante implementi l'educazione all'aperto in modo intuitivo.

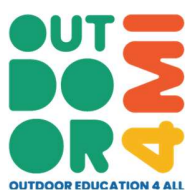
Portogallo (Norte - Lousada)

Le scuole nel comune di Lousada accolgono una popolazione studentesca diversificata in termini di nazionalità. La maggior parte delle famiglie ha uno status economico di classe media, anche se alcune famiglie non rientrano in questa categoria. L'istruzione è gratuita in Portogallo, il che garantisce a tutti i bambini e le bambine un uguale accesso alle attività educative. I genitori sono generalmente ben istruiti e sostenitori dell'educazione dei propri figli e figlie.

Tutte le scuole coinvolte in Outdoor4MI partecipano alle attività di educazione ambientale come parte del progetto "BioSchool" del comune. L'obiettivo del progetto è sensibilizzare le famiglie e le nuove generazioni alle questioni ambientali e promuovere la conoscenza della flora e della fauna presenti nella comunità. Molte famiglie hanno applicato a casa quanto appreso nel progetto, con un impatto positivo sull'ambiente. La Sfida BioSchool 360° incoraggia le scuole a partecipare ad attività e politiche di educazione ambientale, come la riduzione del consumo di acqua e gas. Si promuove anche la pratica del riciclaggio da parte dei genitori e del personale scolastico. L'impegno in queste politiche e attività è premiato con fondi per acquistare materiali e attrezzature a beneficio di bambine e bambini. Si incoraggia anche il lavoro manuale mediante il riutilizzo dei rifiuti o l'uso di materiali naturali. Alcune scuole dispongono di ampie aree all'aperto dove bambine e



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



bambini possono praticare il giardinaggio e altre attività in outdoor, ma questa non è una tendenza diffusa in tutto il Portogallo dato che molte realtà scolastiche sono prive di spazi all'aperto di qualità. Gli spazi esterni nelle scuole sono particolarmente importanti per chi vive in appartamenti con accesso limitato agli spazi esterni.

Sebbene alcune famiglie non abbraccino pienamente queste pratiche, le scuole stanno lavorando per incoraggiarle a partecipare al progetto. Queste realtà si trovano in aree semi-rurali dove il supporto e le cure dei nonni aiutano bambine e bambini a sviluppare un legame con la natura attraverso attività come il giardinaggio e la cura degli animali.

Cipro

Le scuole dell'infanzia a Cipro hanno un corpo studentesco diversificato, con bambine e bambini di diverse nazionalità e background culturali grazie alla popolazione variegata dell'isola. La ricchezza culturale di Cipro è influenzata dalla sua storia e geografia, con la maggior parte della popolazione composta da ciprioti greci, ma anche da immigrati provenienti da paesi diversi come Russia, Ucraina, Romania, Bulgaria, Siria e Filippine.

La diversità del corpo studentesco è notevole, con bambini e bambine provenienti da diverse comunità che contribuiscono al tessuto culturale del paese. Inoltre, le scuole dell'infanzia a Cipro pongono l'accento sulla consapevolezza ambientale attraverso attività scolastiche e comunitarie. I bambini sono incoraggiati a svolgere compiti semplici come usare bottiglie d'acqua riutilizzabili, utilizzare il bidone per la raccolta differenziata e spegnere le luci quando non sono in uso. Inoltre, il curriculum ECEC a Cipro promuove l'OE,



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



ma non fornisce linee guida specifiche o suggerimenti pratici per l'implementazione delle attività di educazione all'aperto.



Malta (Floriana)

A Malta, in particolare nelle scuole internazionali e inclusive come la Newark School Malta, abbiamo un gruppo diversificato di bambine e bambini di diverse nazionalità e background culturali. La comunità scolastica è composta da studenti di paesi come Malta, Italia, Germania, Cina, Corea, Russia e molti altri. La presenza di questa diversità aggiunge un valore unico all'ambiente scolastico, poiché ogni studente condivide le proprie tradizioni,



lingue e prospettive uniche. Avere una varietà di nazionalità e background culturali nelle scuole arricchisce l'ambiente di apprendimento, amplia le nostre prospettive e ci prepara a essere cittadini globali in un mondo sempre più interconnesso. Appartenere a una comunità così diversificata e inclusiva è motivo di orgoglio.

PARTE 2: Progettare attività all'aperto

Progettare un ambiente di educazione all'aperto per bambine e bambini di 3-5 anni

Il ruolo dell'insegnante

Un elemento chiave nella progettazione e nell'implementazione dell'educazione all'aperto (OE) è garantire che chi lavora nei contesti di educazione e cura per la prima infanzia (ECEC) diventi consapevole del valore di questo approccio. L'analisi dei dati raccolti nel progetto ha rivelato che tutti gli insegnanti interpellati riconoscono l'importanza dell'OE per bambine e bambini di questa fascia d'età, anche per coloro che presentano difficoltà nel movimento e sono per questo impegnati a integrare le attività all'aperto nella propria pratica educativa. Le principali barriere con cui si stanno confrontando includono la mancanza di spazi esterni inclusivi e ben attrezzati, la carenza di risorse umane - un numero insufficiente di insegnanti - e la mancanza di conoscenze e competenze adeguate per la gestione degli spazi esterni. Altre barriere significative riguardano le preoccupazioni di insegnanti e genitori per la sicurezza che si manifestano prevalentemente come paure di potenziali incidenti o esposizione a pericoli.



Come osservato da Thomas (2021), affinché gli insegnanti ECEC si sentano sicuri nell'integrare regolarmente attività di OE nel curriculum, è necessario che acquisiscano alcune competenze e abilità essenziali. In primo luogo, è fondamentale che modifichino il proprio atteggiamento pedagogico, superando la paura di perdere il controllo negli spazi esterni, per iniziare a fidarsi del senso di responsabilità di bambine e bambini. Nell'OE, gli insegnanti devono possedere una vasta gamma di competenze di leadership e una profonda comprensione delle teorie dell'educazione all'aperto per applicare queste competenze in modo efficace (Thomas, 2021). Nello specifico, è fondamentale che sappiano distinguere fra pericoli, situazioni che rappresentano una minaccia per la sicurezza di qualcuno, e rischi, situazioni che invece comportano incertezze, richiedendo quindi una valutazione dei possibili risultati, inclusi i potenziali benefici. Permettere a bambine e bambini di affrontare rischi gestibili e ragionevoli li aiuta a diventare abili nella valutazione di situazioni incerte, acquisendo così la competenza necessaria per affrontare i rischi in modo più sicuro: infatti, è più probabile che si verifichino incidenti con gravi conseguenze quando le bambine e i bambini non sono abituati a confrontarsi con la valutazione dei rischi (Gori et al. 2023; Cortecci et al. 2021).

L'analisi dei dati delle interviste conferma quanto emerso nella letteratura riguardo al ruolo dell'expertise degli insegnanti nella progettazione e nella realizzazione delle attività di OE. Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno riconosciuto che progettare e implementare attività all'aperto è un compito impegnativo che richiede particolare attenzione. La ricerca ha mostrato come un atteggiamento di resistenza e un certo aumento dello stress tra gli insegnanti riguardo all'implementazione di attività all'aperto, specialmente con bambine e



bambini con disabilità motorie, sia collegato alla carenza di competenze nella gestione dell'apprendimento non formale associato a questo approccio. Inoltre, le preoccupazioni relative alla sicurezza e all'accessibilità, dovute alla natura imprevedibile degli ambienti esterni, amplificano queste difficoltà. Anche i genitori considerano che le competenze e la professionalità dell'insegnante siano cruciali per la buona riuscita delle attività all'aperto. Questo elemento risulta particolarmente importante quando si tratta di bambine e bambini con disabilità motorie.

Molti insegnanti coinvolti nel progetto hanno evidenziato come opportunità di sviluppo professionale, linee guida chiare, workshop pratici, reti di supporto tra pari e formazione possano accrescere la loro sicurezza e fiducia nell'implementare l'OE, soprattutto quando si lavora con bambine e bambini con disabilità motorie. Lo sviluppo professionale continuo è dunque fondamentale per garantire un'educazione all'aperto di alta qualità (Passy & Blackwell, 2022). Considerando il bisogno di maggiore formazione, è consigliabile introdurre l'educazione all'aperto procedendo per piccoli passi, familiarizzando sia con l'ambiente esterno sia con il gruppo di bambine e bambini, prima di pianificare attività su larga scala. Un uso sistematico e continuativo degli spazi esterni, sebbene limitato per estensione, può favorire l'adattamento al nuovo ambiente di apprendimento.

Secondo Kiviranda et al. (2023), per incoraggiare gli insegnanti più riluttanti a integrare le attività educative all'aperto, è utile adottare i seguenti approcci:



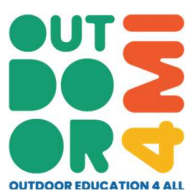
- **Promuovere una mentalità pedagogica orientata all'outdoor:** motivare gli insegnanti, discutendo i benefici educativi dei rischi e dimostrando il valore dell'educazione all'aperto.
- **Fornire linee guida pratiche:** sostenere gli insegnanti a superare barriere e paure relative all'organizzazione delle attività all'aperto, incrementando così la loro fiducia.
- **Offrire indicazioni per spazi esterni inclusivi e sicuri:** fornire agli insegnanti linee guida su come progettare ambienti esterni accessibili e sufficientemente sicuri.
- **Suggerire idee per attività ludiche:** proporre attività appropriate che possano essere realizzate efficacemente negli spazi esterni.

Come evidenziato dai dati, affinché le attività all'aperto siano efficaci, è cruciale affrontare questioni specifiche prima, durante e dopo ogni esperienza. Tuttavia, un elemento ancor più determinante per il successo dell'OE è la progettazione dello spazio esterno. Disporre di un ambiente esterno adeguato e ben strutturato risulta infatti fondamentale per garantire esperienze significative e di qualità.

Salute e sicurezza in outdoor per bambine e bambini con disabilità motorie

Spazi esterni per l'apprendimento

L'educazione all'aperto può svolgersi sia negli spazi esterni della scuola dell'infanzia, sia in altri contesti, come ambienti naturali più selvatici, quali boschi e spiagge, oppure istituzioni culturali come teatri e musei, o anche spazi di vario tipo dedicati a laboratori educativi. I dati raccolti attraverso le interviste agli insegnanti hanno evidenziato l'uso di una varietà di



spazi esterni per lo svolgimento delle attività, che spaziano dal cortile scolastico ai dintorni della scuola, fino a escursioni in luoghi più lontani.

Gli spazi esterni della scuola dell'infanzia, come un giardino o un cortile, possono essere facilmente trasformati in stimolanti aule all'aperto capaci di favorire apprendimenti significativi attraverso il gioco. Questi ambienti dovrebbero sostenere le esplorazioni di bambine e bambini, affinando le loro capacità di osservazione e scoperta. Lattarulo e Vandelli (2021) spiegano, per esempio, come attraverso la creazione di giardini pensili, orti interni e piccole serre, tutte le scuole – anche quelle meno orientate verso l'outdoor – possano trasformarsi in laboratori per l'apprendimento all'aperto. Il progetto DEHORS (2021) fornisce suggerimenti pratici per trasformare i cortili scolastici in spazi ricchi di opportunità per il gioco e l'apprendimento all'aperto, eliminando così la necessità di spostarsi lontano per trovare un ambiente sicuro, inclusivo e adatto alle attività educative in outdoor. In particolare, il progetto propone la realizzazione di diversi centri di interesse negli spazi esterni delle scuole, ciascuno con scopi e caratteristiche specifiche, organizzati e adattati per supportare gli interessi di bambine e bambini osservati dagli insegnanti. Tra i centri di interesse suggeriti vi sono l'area selvaggia, il luogo segreto, il giardino per tutti i sensi, percorsi di vario tipo (naturalistici, sensoriali, a ostacoli), la zona relax e l'area di gioco strutturata. Le interviste hanno poi evidenziato anche la necessità di strutturare aree inclusive, interattive e adeguate all'interno dei locali scolastici, facilmente fruibili. Insegnanti e genitori hanno concordato nel rilevare l'importanza di migliorare i cortili scolastici per offrire a bambine e bambini maggiori e più varie opportunità di apprendimento all'aperto.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



La progettazione di spazi esterni che possano ospitare bambine e bambini con ogni tipo di corpo nelle attività all'aperto è un processo impegnativo. Il framework dell'Universal Design proposto da Ron Mace (1997) offre alcuni principi di base per progettare ambienti e prodotti utilizzabili da tutti, ove possibile, senza necessità di adattamenti e interventi specializzati. In relazione all'applicazione dello UD agli ambienti di gioco, Moore et al. (2023) suggeriscono di dare priorità a diverse opportunità di gioco, garantendo che tutti si sentano benvenuti, offrendo esperienze equivalenti e progettando infrastrutture accessibili. Gli spazi esterni dovrebbero quindi includere attrezzature per il gioco accessibili alle sedie a rotelle, posizionate in aree sufficientemente ampie da permettere manovre agevoli. I centri di interesse dovrebbero fornire materiali e attrezzature a un'altezza agevole e accessibile anche per chi si muove su ruote: per esempio la sabbiera dovrebbe essere rialzata. Inoltre, sarebbe utile installare le stesse attrezzature a diverse altezze per facilitare le relazioni fra bambini e bambine con e senza sedia a rotelle. Ad esempio, si potrebbero posizionare due cucine di fango di diverse altezze una accanto all'altra: quella più bassa risulterebbe facilmente fruibile da chi sta seduto, mentre quella più alta da chi sta in piedi.

Infine, è fondamentale riconoscere come le esigenze delle persone che utilizzano ausili per il movimento possano variare considerevolmente. Alcuni bambini potrebbero utilizzare la sedia a rotelle in modo continuo, mentre altri potrebbero essere in grado di spostarsi dalla sedia per utilizzare le attrezzature di gioco. Ad esempio, potrebbero avvicinare la sedia a rotelle a un'altalena, trasferirsi sull'altalena e per i ritornare in un secondo momento sulla sedia. In questo caso, per promuovere l'autonomia, sarebbe essenziale far sì che il processo di trasferimento sia il più semplice e sicuro possibile. Strutture come corrimani, piattaforme



di trasferimento e gradini possono svolgere un ruolo cruciale nel facilitare questi movimenti (Landscapes for Learning, 2023). Anche gli strumenti proposti, per esempio gli attrezzi da giardinaggio, dovrebbero essere scelti tenendo presente l'accessibilità: per esempio strumenti con manici allungati, materiali leggeri e impugnature ergonomiche.

Progettare e realizzare attività inclusive per l'educazione all'aperto

Progettare e riflettere su tutti gli aspetti delle attività e delle esperienze all'aperto è essenziale per garantire che l'outdoor education risulti efficace, inclusiva e sicura per bambine e bambini con disabilità motorie. Come evidenziato dagli insegnanti coinvolti nella ricerca, una "buona progettazione" riveste un'importanza cruciale. Munge & Thomas (2021) sottolineano che, per progettare, sia essenziale organizzare l'ambiente prima dell'attività, proporre attività interessanti e stimolanti e promuovere l'interazione tra bambine e bambini con e senza disabilità. L'analisi dei dati ha messo in luce che le azioni chiave per una buona progettazione includono:

- 1. Progettazione dell'attività:** Organizzare l'attività o l'esperienza all'aperto con particolare attenzione a raccogliere e sostenere gli interessi e i ragionamenti di bambini e bambine, che sono stati osservati durante il gioco. Collegare l'attività o l'esperienza agli obiettivi di apprendimento stabiliti dal curriculum nazionale. Valutare l'adeguatezza del luogo, la durata dell'attività, il percorso per raggiungere il sito e tornare alla scuola, nonché l'attrezzatura e i materiali necessari.
- 2. Sopralluogo preventivo:** Visitare lo spazio esterno in anticipo per verificarne l'accessibilità e individuare eventuali caratteristiche specifiche dell'ambiente da considerare. Valutare



rischi e pericoli e identificare possibili misure per gestirli, eventualmente segnalando zone od oggetti pericolosi per tenerli lontano dalla portata di bambini e bambine. Considerare anche i benefici delle aree o delle attività rischiose per sviluppare un approccio equilibrato.

3. Organizzazione delle risorse: Stabilire un numero minimo di adulti per accompagnare bambine e bambini. Identificare strumenti utili all'organizzazione come fischietti, kit di pronto soccorso, sacchetti per la spazzatura, disinfettanti, carta igienica. Selezionare materiali adatti a supportare le interazioni spontanee dei bambini con l'ambiente: per esempio, lenti d'ingrandimento, sacchetti e scatoline per la raccolta, presse portatili, corde per fare altalene, libri illustrati, fogli e matite colorate.

4. Considerazioni meteorologiche: Monitorare le condizioni meteorologiche e le previsioni per evitare temperature estreme o situazioni difficili. Garantire spazi ombreggiati o riparati dalla pioggia, assicurare l'accesso all'acqua e la disponibilità di servizi igienici. Collaborare con le famiglie perchè bambine e bambini indossino un abbigliamento adeguato alle condizioni meteorologiche, sentendosi comodi e protetti.

5. Comunicazione con i genitori: Informare i genitori sulle attività all'aperto, fornendo dettagli su obiettivi, luoghi, tempistiche, abbigliamento e cibo adeguati, anticipando eventuali preoccupazioni. Coinvolgere attivamente le famiglie, non solo per condividere informazioni, ma anche per ascoltare le loro opinioni e conoscenze sull'educazione all'aperto e per includerle nella progettazione o realizzazione delle attività. A questo scopo, può essere utile organizzare un workshop tematico. Infine, comunicare in modo



personalizzato con i genitori di bambini e bambine con disabilità motorie, offrendo informazioni specifiche sul loro coinvolgimento nelle attività.

6. Preparazione di bambine e bambini: Presentare l'attività all'aperto, collegandola agli interessi di bambine e bambini per stimolare la loro motivazione e favorire la collaborazione. Offrire in anticipo informazioni sul contesto dell'attività e co-costruire regole essenziali per il suo buon svolgimento. Prepararsi a supportare la loro capacità di autoregolarsi nel momento, agendo con empatia.

7. Strumenti digitali: Selezionare risorse digitali appropriate per facilitare l'attività, come fotocamere e attrezzature audio. Stabilire in anticipo quali parti o aspetti dell'attività si desidera documentare, rimanendo però aperti a eventuali cambiamenti nel processo.

La lista delle attività all'aperto più apprezzate secondo quanto emerso dalle interviste con insegnanti e genitori include:

- Gioco spontaneo.
- Esplorazioni guidate della fauna e della flora locali.
- Visite a fattorie didattiche e cura degli animali.
- Giardinaggio e raccolta di frutta e verdura.
- Attività fisiche all'aperto (arrampicarsi, correre, canoa, sci, nuoto, sport avventurosi).
- Pulizia dell'ambiente locale.
- Raccolta di materiali naturali per attività artistiche.



- Passeggiate su sentieri naturali.
- Escursioni e visite in aree circostanti.
- Esperienze all'aperto con pioggia o neve.
- Disegni dell'ambiente naturale.



Osservare e facilitare

Le ricerche sulla formazione di facilitatori nell'educazione all'aperto hanno sottolineato l'importanza di "essere con" ed "essere presenti" nel processo di apprendimento (Thomas 2019). Per svolgere questo ruolo in modo efficace, è infatti fondamentale rivolgere



l'attenzione ai singoli membri del gruppo e alle dinamiche complesse che si sviluppano tra di loro. Nel fuori, la sicurezza di bambine e bambini e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dipendono dalla capacità di tutti i partecipanti di prestare attenzione a sé e agli altri, senza dimenticare l'importanza dell'ambiente e della storia naturale e culturale del luogo. Osservare come i bambini si coinvolgono e interagiscono con il contesto offre preziose informazioni per comprendere e rispondere ai loro bisogni, curiosità e interessi. Questo è particolarmente rilevante in outdoor dove bambini e bambine possono coltivare e ampliare la curiosità e i propri interessi in setting ricchi e flessibili.

Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno sottolineato l'importanza di mantenere un'attenzione costante per vigilare su bambine e bambini durante le attività all'aperto. Hanno evidenziato la necessità di promuovere l'interazione sociale in questi contesti e alcuni hanno riferito di utilizzare strumenti digitali, come fotocamere e dispositivi audio, per facilitare le attività. Tuttavia, è emerso che l'uso della tecnologia non è ancora una prassi ben consolidata tra gli insegnanti nei paesi partner. Questo è dovuto sia alla mancanza di competenze e conoscenze su come integrare i mezzi digitali nell'educazione all'aperto - ad esempio a Cipro-, sia alla preoccupazione di mantenere un buon equilibrio tra l'uso della tecnologia e l'esperienza diretta in natura. Alcuni insegnanti di paesi come Romania e Portogallo hanno espresso la preoccupazione che l'uso della tecnologia possa compromettere le esperienze di immersione in natura, soprattutto considerando che bambini e bambine fanno già largo uso di questi strumenti in altri contesti. Nonostante queste riserve, i mezzi digitali sono stati riconosciuti come strumenti utili per registrare e documentare le attività all'aperto, facilitando così la possibilità di portare negli spazi chiusi i processi di riflessione e scoperta avviati all'esterno.



Riflessione e valutazione

Analizzare, interpretare e riflettere sulle attività all'aperto è fondamentale per individuare punti di forza e aree di miglioramento nella progettazione e orientare futuri rilanci delle attività. Porsi domande come "Cosa ha funzionato bene e cosa no? Come hanno reagito bambine e bambini durante l'attività? Cosa ha suscitato maggiore interesse? Quali sfide sono emerse? Quali episodi possono essere considerati 'successi'?" fornisce una solida base per valutare l'efficacia delle attività. Inoltre, riflettere sulle esperienze fatte, collegandole agli obiettivi del curriculum nazionale e ai risultati di apprendimento è un modo efficace per dimostrare i benefici dell'educazione all'aperto (progetto DEHORS, 2021).

PARTE 3: Portare dentro il fuori

La continuità tra spazi interni ed esterni è fondamentale nei contesti di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) per promuovere uno sviluppo olistico. Reggio et al. (2023) indicano diverse direzioni per integrare l'educazione all'aperto con quella al chiuso in modo da offrire a bambine e bambini un'esperienza educativa completa. Suggestiscono, ad esempio, che: (1) immergersi, quando si sta fuori, negli elementi acustici dei corpi, degli spazi, dei materiali e della natura, può preparare bambine e bambini a reinterpretare l'esperienza della scuola al chiuso come un paesaggio sonoro, favorendo l'acquisizione di nuove abilità e conoscenze; (2) osservare i movimenti all'aperto che evidenziano scopi espressivi può aiutare a ripensare gli spazi interni dedicati al gioco motorio; e (3)



raccogliere materiale destrutturati naturali all'esterno può servire a creare un'area interna dedicata alla loro esplorazione.

Un'altra risorsa preziosa per collegare l'apprendimento all'aperto e quello al chiuso è l'uso di albi illustrati che possono ispirare bambine e bambini a esplorare il fuori, mentre offrono rappresentazioni della natura su cui soffermarsi all'interno. Il corso di alta formazione "Libri illustrati e natura, tra immagini e rappresentazioni. Metodi e strumenti per promuovere la lettura all'aperto", organizzato dall'Università della Valle d'Aosta, Italia, suggerisce che gli albi possono servire a una vasta gamma di scopi: supportare l'osservazione dell'ambiente naturale, attivare competenze interdisciplinari in ambito artistico, letterario e scientifico, stimolare la riflessione sulle rappresentazioni della natura reale e immaginaria e promuovere la costruzione di comunità ecologiche.

I risultati delle interviste con gli insegnanti hanno rivelato che la maggior parte considera gli spazi interni ed esterni come un continuum, piuttosto che come ambienti di apprendimento separati. Molti insegnanti tendono a collegare le attività all'aperto e al chiuso in modi diversi: ad esempio avviando un'attività all'interno per poi proseguirla all'esterno, oppure iniziando all'aperto per continuare al chiuso. Il principio che guida questa continuità è l'idea che integrare il fuori e il dentro arricchisca le esperienze di apprendimento e motivi bambine e bambini a partecipare attivamente alla quotidianità della classe. In questo modo si creano connessioni significative tra esperienze in ambienti diversi, sfruttando i benefici dell'educazione all'aperto, che facilita una comprensione più profonda di temi e concetti.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Progettare un ambiente di classe efficace per integrare indoor e outdoor

Per favorire la continuità tra ambienti interni ed esterni, gli insegnanti intervistati hanno sottolineato l'importanza di progettare attività complementari che integrino esperienze provenienti da entrambi i contesti. Molti di loro hanno evidenziato la necessità di instaurare un dialogo costante e produttivo tra gli spazi interni ed esterni della scuola, osservando come le attività all'aperto offrano esperienze autentiche che arricchiscono i concetti trattati in aula. Materiali naturali come foglie, rocce, pezzi di legno, insieme ad altri artefatti e documentazioni delle esplorazioni all'aperto—tra cui disegni, fotografie, registrazioni video e le stesse esperienze vissute dai bambini—si rivelano spesso strumenti utili per raggiungere obiettivi di apprendimento, approfondire concetti, risolvere problemi emersi e riflettere criticamente su di essi. Come spiega Onida (2021), i materiali naturali, come il terreno, possono fungere da ponte tra le attività all'aperto e quelle al chiuso, essendo facilmente trasportabili all'interno della scuola. Per massimizzare l'esperienza di apprendimento, gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di progettare con attenzione attività che colleghino in modo efficace le esperienze educative all'aperto e al chiuso.

Anche la tecnologia è stata indicata come uno strumento utile per mettere in relazione l'esterno e l'interno. Diversi insegnanti hanno spiegato come gli strumenti digitali possano essere utilizzati per documentare e poi condividere le esperienze all'aperto, permettendo ai bambini di riflettere su quanto fatto e di creare collegamenti con i temi trattati in aula. Inoltre, film, video e realtà virtuale possono aiutare a portare la natura in classe, soprattutto

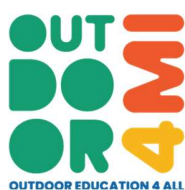


quando circostanze come il maltempo, la mancanza di trasporti o emergenze come la pandemia (Covid 19) impediscono l'accesso al fuori. Infine, foto e video possono essere validi mezzi per stimolare l'immaginazione dei bambini, incoraggiando discussioni e riflessioni.

Salute e sicurezza per un ambiente di classe accessibile e inclusivo

Creare un ambiente di classe accessibile e inclusivo significa offrire esperienze di apprendimento adatte all'ampia varietà di bisogni di cui possono essere portatori bambini e bambine, anche e soprattutto coloro che presentano una disabilità. Questo richiede strutture accessibili, materiali didattici adeguati, metodi di insegnamento supportivi e la promozione di una cultura della comprensione e dell'accettazione. L'obiettivo finale è garantire che ogni giovane persona, indipendentemente dalle proprie necessità educative, possa apprendere in un contesto positivo e accogliente. Riconoscere e valorizzare la diversità, impiegare pratiche didattiche flessibili, promuovere la partecipazione attiva e garantire pari opportunità sono misure essenziali per l'inclusione.

Il Design Universale (Ron Mace, 1997) è un principio fondamentale dell'infrastruttura inclusiva, che enfatizza l'importanza di creare spazi, prodotti e ambienti usufruibili da persone di tutte le abilità senza la necessità di adattamenti o interventi specifici. Nell'ambito delle scuole, ciò significa progettare aule, corridoi e aree comuni in grado di accogliere bambine e bambini con una grande varietà di abilità.



Struttura della classe

La struttura della classe è un elemento fondamentale per creare un ambiente sicuro e inclusivo. Il layout fisico dell'aula, l'accessibilità di ingressi e uscite, l'uso di mobili regolabili e la gestione dello spazio devono essere progettati con cura. L'integrazione di rampe, ascensori, porte automatiche e servizi igienici accessibili – dotati di maniglioni, lavandini a misura di bambino e rubinetti facili da usare – assicura che anche chi ha difficoltà nella mobilità possa partecipare autonomamente all'ambiente di apprendimento. Una disposizione ben studiata dell'aula dovrebbe creare un ambiente confortevole e stimolante, permettendo a bambine e bambini di muoversi liberamente, interagire tra loro e con l'insegnante e partecipare ad attività che richiedono ampi spazi come il circle-time o i giochi fisici.

Materiali educativi, risorse e procedure

Per creare un'esperienza di apprendimento efficace per gruppi di bambine e bambini con esigenze diverse, è essenziale fornire una vasta gamma di materiali in grado di intercettare e sostenere gli interessi e gli stili di apprendimento che emergono in classe. In questo contesto, la tecnologia può rivelarsi una risorsa preziosa. Dispositivi digitali come tablet e computer possono supportare l'apprendimento in vari modi, ad esempio offrendo ausili visivi o audiovisivi e proponendo esercizi interattivi stimolanti. Questi strumenti non solo rendono l'apprendimento più accessibile e coinvolgente, ma favoriscono anche lo sviluppo di competenze digitali essenziali. Combinando una varietà di materiali e tecnologie, gli insegnanti possono creare un ambiente di apprendimento inclusivo, dinamico e



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



coinvolgente per l'intero gruppo classe. A questo fine, è importante che impieghino una gamma diversificata di metodi di insegnamento, adattando il proprio approccio pedagogico e i metodi di valutazione alle caratteristiche dei propri alunni. Utilizzare diverse strategie didattiche garantisce che ognuno possa partecipare equamente al processo di apprendimento. In questo modo, gli insegnanti possono creare un ambiente educativo inclusivo e di supporto che promuova gli apprendimenti di ogni bambino e bambina, permettendo loro di raggiungere il proprio potenziale.

Un ambiente di apprendimento di supporto e sicuro

Creare un ambiente sicuro e accogliente, sia negli spazi interni che esterni, è essenziale per far sentire bambine e bambini valorizzati, protetti e a proprio agio. In un simile contesto, i loro interessi vengono riconosciuti, apprezzati e sostenuti attraverso un'osservazione attenta e una pianificazione flessibile, permettendo di valorizzare e coltivare i punti di forza di ciascuna giovane persona (DEHORS Project, 2021). Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale promuovere una cultura dell'ascolto e del rispetto reciproco sia tra adulti e bambini sia tra pari. Come suggerito da Hookway (2022), gli insegnanti possono seguire alcune linee guida per creare e mantenere un ambiente in cui ogni bambino e bambina riceva il supporto e il rispetto necessari:

- Prestare attenzione alle prospettive di ogni bambino e bambina, indipendentemente dai loro background, disabilità o altri fattori.
- Stabilire aspettative chiare e organizzare l'ambiente di apprendimento in modo semplice e intuitivo. Come insegnanti, è importante rispondere ai comportamenti



legati allo stress di bambine e bambini con una presenza costante ed empatica, ricordando l'importanza della comprensione. Le loro azioni sono infatti il risultato di una combinazione di fattori: il loro sviluppo emotivo, l'acquisizione di competenze e abilità e, non ultimo, il sostegno offerto da adulti empatici e attenti (Carpi, 2024).

- Includere attività e discussioni in aula che riconoscano e valorizzino la diversità del gruppo classe.
- Garantire che ogni bambina e bambino possa partecipare alle attività in aula, anche fornendo opzioni alternative per chi necessita di adattamenti specifici.
- Costruire relazioni con bambine e bambini basate su rispetto, fiducia e comprensione reciproca.
- Dare l'esempio parlando e comportandosi in modo rispettoso e inclusivo.
- Incoraggiare bambine e bambini a rispettarsi attivamente l'un l'altra, indipendentemente dai loro background e credenze.
- Dimostrarsi aperti alle prospettive di bambini e bambine, rispondendo in modo rispettoso e costruttivo.

L'idea di garantire che ogni giovane persona, indipendentemente dalle proprie abilità, possa apprendere e crescere in un ambiente sicuro e accogliente dovrebbe tradursi in un impegno concreto che coinvolga diversi attori: insegnanti, architetti, decisori politici e comunità. Abbracciando i principi dell'Universal Design, che valorizzano flessibilità, sicurezza e attenzione alla dimensione sensoriale, possiamo costruire scuole che permettano a tutti i bambini e le bambine di esprimere appieno il proprio potenziale e



contribuire a una società più equa e inclusiva. Così facendo, potremo affermare con forza che l'istruzione è un diritto di tutti, non un privilegio per pochi.

Conclusioni e raccomandazioni

Le Linee Guida Outdoor4mi sono state elaborate partendo da una revisione della letteratura recente sull'educazione all'aperto inclusiva per bambini e bambine in età prescolare. Inoltre, sono state arricchite con idee e temi emersi dall'analisi di interviste e focus group condotti con professionisti ECEC che lavorano con bambine e bambini di 3-5 anni e con i genitori di bambine e bambini con disabilità motorie nei paesi partner del progetto. L'obiettivo di questo documento è contribuire alle priorità del programma Erasmus+ relative ad ambiente e inclusione, offrendo agli insegnanti ECEC indicazioni su come progettare spazi e attività all'aperto accessibili anche a bambine e bambini con limitazioni motorie. Inoltre, intendiamo potenziare le competenze degli insegnanti nella realizzazione di attività all'aperto, suggerendo strategie per superare barriere e difficoltà, affinché tutti i bambini e le bambine possano trarre beneficio da questo approccio. Sebbene le linee guida, i principi, le idee chiave e i suggerimenti pratici presentati in questo rapporto non rappresentino un curriculum rigido, possono servire come strumento complementare per incoraggiare e supportare gli insegnanti nell'adattare gli spazi esterni e implementare attività all'aperto in modo accessibile e sicuro.

I concetti chiave emersi da questo progetto sono:



- **Educazione all'aperto:** Questo termine comprende diversi approcci come l'educazione in natura, l'educazione ambientale, l'apprendimento esperienziale, l'educazione all'avventura e l'apprendimento basato sul luogo. Si riferisce a modalità di apprendimento che avvengono al di fuori dell'aula tradizionale, nell'ambiente naturale o in contesti di vita reale.
- **Apprendimento attivo e autentico:** L'educazione all'aperto valorizza la dimensione corporea e promuove un apprendimento attivo e autentico, che può spaziare dal mondo naturale ad altre dimensioni dell'esperienza. Si realizza in ambienti esterni che vanno dal cortile della scuola e zone limitrofe fino a escursioni in aree lontane. Esempi includono visite a foreste, campi, spiagge, laghi, fiumi, musei, teatri, concerti, parchi cittadini e strade urbane.
- **Benefici delle attività all'aperto:** Partecipare ad attività all'aperto offre numerosi vantaggi nella prima infanzia anche per bambine e bambini con disabilità motorie. Queste esperienze promuovono il benessere generale, i risultati accademici e aiutano a sviluppare importanti competenze cognitive e sociali, migliorando anche la salute mentale.
- **Apprendimenti interdisciplinari:** Sebbene l'ambiente esterno sia spesso associato al gioco libero, può anche essere ideale per attività strutturate. In generale, il fuori favorisce apprendimenti interdisciplinari che possono toccare materie come matematica, storia, geologia, arte, musica e comunicazione.



- **Ricadute:** Integrare regolarmente le attività all'aperto nei contesti ECEC è funzionale a:
 - Stimolare l'apprendimento indipendente e attivo.
 - Favorire lo sviluppo cognitivo.
 - Migliorare le abilità comunicative e interpersonali.
 - Costruire un'identità personale e culturale.
 - Rafforzare le abilità fisiche, il benessere e la salute.
 - Promuovere la consapevolezza ambientale e la connessione con la natura.
- **Qualità degli spazi esterni:** La qualità dell'educazione all'aperto dipende dalla progettazione degli spazi, che devono essere accessibili a tutti i bambini e le bambine, compresi coloro che hanno delle disabilità motorie. Gli spazi devono offrire un ambiente sicuro e stimolante per il gioco e l'apprendimento attivo.
- **Universal Design:** L'applicazione dei principi dell'UD consente di non marginalizzare o escludere bambine e bambini con disabilità motorie o di altro tipo, permettendo di:
 - Andare oltre la mera accessibilità, creando ambienti che massimizzino le opportunità di gioco e promuovano l'inclusione sociale.
 - Creare uno spazio dove tutti siano benvenuti.



- Offrire esperienze e attività equivalenti, considerando che queste potrebbero dover essere proposte in modi diversi per persone diverse.
- Progettare spazi con percorsi e infrastrutture accessibili e garantire l'accesso ad attività e materiali a livello del terreno o sollevati.

- **Tecnologia:** La tecnologia può essere uno strumento messo al servizio di attività di outdoor education che considerino bambini e bambine come agenti attivi e vedano l'apprendimento basato sul gioco come un elemento chiave. La tecnologia può infatti documentare e collegare le esperienze all'aperto con quelle in aula, stimolando discussioni e riflessioni attraverso strumenti come film, video e realtà virtuale.

- **Progettazione e riflessione:** Gli insegnanti devono progettare attentamente attività ed esperienze all'aperto e riflettere a posteriori su queste per lavorare nella direzione dell'inclusività. Per esempio, può essere utile:
 - Identificare spazi esterni adeguati e organizzare l'ambiente perché risulti accessibile.
 - Progettare attività che favoriscano l'interazione tra bambini con e senza disabilità.
 - Comunicare con i genitori per informarli sulle attività all'aperto in programma, descrivendone caratteristiche, luogo, orari, nonché suggerendo abbigliamento e cibo appropriati.



- Comunicare in modo personale con i genitori di bambine e bambini con disabilità motorie per assicurare una comprensione reciproca rispetto alle modalità di coinvolgimento previste e affrontare eventuali preoccupazioni.
 - Discutere con i bambini il contesto dell'attività all'aperto e comunicare alcune regole di base, meglio se co-costruite.
- **Continuità tra dentro e fuori:** Per offrire un'esperienza di apprendimento completa e creare collegamenti tra spazi interni ed esterni, gli insegnanti possono integrare esperienze da entrambi i contesti. Per esempio, le attività all'aperto possono sviluppare i concetti appresi in aula o, viceversa, possono aprire a nuove ricerche e approfondimenti da riprendere poi all'interno. A questo fine, i materiali naturali e gli artefatti prodotti all'aperto possono essere utilizzati come risorse didattiche efficaci dentro l'aula. Inoltre la tecnologia, attraverso la documentazione delle esperienze nel fuori, può facilitare la riflessione a posteriori oppure può consentire di portare la natura in classe quando non è possibile uscire.
 - **Ambienti inclusivi:** Creare un ambiente di apprendimento inclusivo e sicuro per tutti i bambini, comprese le persone con disabilità motorie, richiede strutture accessibili, nonché metodi e materiali didattici adattabili a diversi stili di apprendimento. L'obiettivo finale di tale ambiente - sia all'aperto sia al chiuso - è garantire che ogni alunno e alunna, indipendentemente dai propri bisogni, possa accedere alle informazioni necessarie in un ambiente accogliente e positivo. Per raggiungere questo obiettivo, è fondamentale riconoscere e celebrare le differenze tra i bambini,



adottare strategie didattiche flessibili, incoraggiare la partecipazione attiva e garantire pari opportunità per tutti.

Creare spazi di apprendimento interni ed esterni accessibili e inclusivi richiede la collaborazione di diversi attori - insegnanti, responsabili delle politiche, architetti e comunità. Adottando i principi dell'Universal Design, come flessibilità, sicurezza, attenzione alla dimensione sensoriale, possiamo trasformare questi spazi in ambienti che permettono a tutti i bambini e le bambine di raggiungere il proprio potenziale, favorendo un'educazione più inclusiva. Così, avranno accesso a un apprendimento attivo, autentico ed esperienziale che ne sostenga lo sviluppo in modo olistico.

Riferimenti bibliografici

Barrable, A. & Booth, D. (2020). Nature Connection in Early Childhood: A Quantitative Cross-Sectional Study. *Sustainability*, 12, 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>

Bento O. J., & H. Sands eter E. B. (2020). Affordances for physical activity and well-being in ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>.

Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, Ambiti e Metodi*. Guerini Scientifica.

Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). Outdoor Education as potential inclusive approach. A research into Kindergatens of Bologna Municipality. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433.



Birkeland, A. (2019). Temporal settings in kindergarten: A lens to trace historical and current cultural formation ideals? *Journal of European Early Childhood and Care Research*, 27(1), 53-67.

Birkeland, Å., Sørensen, H.V. (2021). Time Regulation as Institutional Condition for Children's Outdoor Play and Cultural Formation in Kindergarten. In: Grindheim, L.T., Sørensen, H.V., Rekers, A. (Eds.) *Outdoor Learning and Play. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 34. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2_7

Brink, J., Leimonel, T., Lipponen, L., & Kallio-Tavin, M. (2023). Open design pedagogy: Revealing openness in early childhood education with digital technology. *International Journal of education through art*, 19(2), 223-240.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp.6963–6970). Elsevier.

Carpi, L. (2024). *Educare secondo natura in e outdoor: la risposta psicomotoria ai Bisogni Educativi Naturali*. Centro studi Erickson.

Coppola, R. Tortella, P., Coco, D., & Sgrò, F. (2021). *How can the technology be integrated in Outdoor Movement Education for children and the youth with special needs?* 10.14198/jhse.2021.16.Proc2.50.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



DEHORS Project (2021). “Guide for the development and valorization of outdoor spaces. Intellectual Output 2.” DEveloping innovative learning contexts in pre-sHools’ OutdooR Spaces. https://dehors-project.eu/docs/Dehors_Guida_EN.pdf

EIDD-Design for all Europe, <https://dfaeurope.eu/>

Fischetti, F., Cataldi, S., Di Terlizzi, P., Greco, G. (2020). Multilateral methodology in physical education improves coping skills, resilience and physical fitness in drug addicts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15 (2), 367-379.

Frederiks Dettweiler U. & Mygind E. (2020). Dansk udeskole I et international togsammenlignende perspektiv. In (Edt.) E. Mygind. Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. Outdoor school. The results of the TEACHOUT project.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Outdoor education”, versione 2.0 [2023], INDIRE, Firenze, 2023.

Gray, T. (2018). Outdoor learning: not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 145–149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0054-x>

Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and Inclusion of children with special needs – A case study from Germany*. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03.pdf>

Haraga, A. (2023). Promovarea incluziunii sociale în cadrul activităților outdoor, In Revista Profesorului, ISSN 2602-0068, ISSN-L 2602-0068, retrived from



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



<https://revistaprofesorului.ro/promovarea-incluziunii-sociale-in-cadrul-activitatilor-outdoor/> , on the 8.01.2024

Hedegaard, M. (2020). Children's perspectives and institutional practices as keys in a whole-ness approach to children's social situations of development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.008>

Hills, D., & Thomas, G. J. (2021). Digital technology in outdoor education. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education :International perspectives* (pp. 147–159). Springer.

Hills, D., van Kraalingen, I., & Thomas, G. J. (2023). The Impact of Technology on Presence in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10538259231202452>

Hookway, J. (2022). Special Education Classroom: Creating A Safe And Inclusive Environment. <https://brainwave.watch/special-education-classroom-creating-a-safe-and-inclusive-environment/>

lanes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249-263: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09509-7>

Jerowsky, M. & Borda, A., (2022). Virtual reality can support and enhance outdoor environmental education, The Conversation.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



<https://magazine.alumni.ubc.ca/2022/environment-technology/virtual-reality-can-support-and-enhance-outdoor-environmental-education>

Kiviranta, Leena & Lindfors, Eila & Rönkkö, Marja-Leena & Luukka, Emilia. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 1-18. 10.1080/00131881.2023.2285762.

Lattarulo M., Vandelli D. (2021). Laboratori con i materiali naturali. Percorsi ed attività in sezione e all'aperto. *Scuola dell'Infanzia*. Erickson.

Landscapes for Learning. "How to make a playground wheelchair accessible". June 1, 2023. Onlicne: <https://landscapes4learning.com/how-to-make-a-playground-wheelchair-accessible/>

Luini, L. (2023). Sguardi sulle cose fuori. *Bambini*, 39(10), 6-7.

Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan., L. (2020). Advancing Play Participation for All: The Challenge of Addressing Play Diversity and Inclusion in Community Parks and Playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83 (2), 107-117. doi:10.1177/0308022619881936.

Malaguti E., & Augenti M.A. (2022). From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposals. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(1).



Co-Funded by
the European Union

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. In *Frontiers in Public Health* (Vol. 10). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Merçon-Vargas, E.A., Lima, R.F.F., Rosa, E.M. and Tudge, J. (2020), Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *J Fam Theory Rev*, 12, 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>

Moore, A., Boyle, B. & Lynch, H. (2023). Designing public playgrounds for inclusion: a scoping review of grey literature guidelines for Universal Design. *Children's Geographies*, 21(3), 422-441. DOI: 10.1080/14733285.2022.2073197

Morse, P. (2023). The Impact of Outdoor Recreation Activities on Individuals with Physical Disabilities: A Synthesis Project. Master's thesis, SUNY Brockport, State University of New York, Department of Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education.

Murillo, J.F.M., González, P.H., Arjones, A., Peña, J.J.D., Sinoga, J.D.R. (2018). La Educación al Aire Libre Como Herramienta para Mejorar el Aprendizaje del Alumnado. Available online: <https://hdl.handle.net/10630/16751>

Munge, B., & Thomas, G. (2021). Managing outdoor fieldwork. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 389-398). Springer.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., Martini D. & Gariboldi A. (2020). Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia, Junior Edizioni p.94 <http://hdl.handle.net/11380/1226880>

Mygind E. (2020). (Ed.). Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. (Outdoor school. The results of the TEACHOUT project).

National Standards Authority of Ireland (NSAI) Standards. (2021). Accessibility and Usability of the Built Environment – Functional Requirements.” I.S. EN17210:2021&LC:2021. Dublin: NSAI.

Onida, M. C. (2021). La Terra, tra indoor e outdoor, per un'educazione ecologica. Zeroseiup. <https://www.zeroseiup.eu/la-terra-tra-indoor-e-outdoor-per-uneducazione-ecologica/>

Özgem, K. & Akçıl, U. (2022). An Investigation of Preschool Level Out-of-Class Education Activities in Finland, Estonia, Ireland, and Turkey within the Framework of 21st Century Skills. *Sustainability* <https://doi.org/10.3390/su14148736>

Passy, R., Blackwell, I. (2022). Natural Connections: Learning About Outdoor-Based Learning. In: Jucker, R., von Au, J. (Eds) *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_18.

Pozzo, E., & Alastra, V. (2021). Dare voce ai bambini attraverso la metodica del photovoice: gli ambienti e la vita scolastica ripensati ai tempi del Covid 19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(Journal of Health Care Education in Practice VOL. 3/1), 115-118.

Reggio, G., Lentini, R., Benatti, D. & Ceresa, F. (2023). Rinnovare gli sguardi. Osservare il fuori per cambiare (anche) dentro. *Bambini*, 39(8), 36-40.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



- Rojo-Ramos, J., Manzano- Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo, M.A., & Adsuar, J.C. (2021). Early Childhood Education Teachers' Perception of Outdoor Learning Activities in the Spanish Region of Extremadura. *Sustainability* 13, 8986. <https://doi.org/10.3390/su13168986>
- Schenetti, M., & Pera, C. L. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). Promoting Inclusive Education Through Participatory Design of Outdoor Learning Spaces: Insights from Italian Educational Services. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(22), 6-24.
- Stavrianos, A., & Pratt-Adams, S. (2022). Representations of the Benefits of Outdoor Education for Students with Learning Disabilities: A Thematic Analysis of Newspapers. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 256-268. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.106020>
- The Center for Universal Design (1997). The principles of universal design, Version 2.0. Raleigh: North Carolina State University. http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprincipleshtmlformat.html
- Thomas, G. J. (2019). Learning to be a group facilitator in outdoor education: Using self-awareness to overcome fears and be fully present. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 19(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1509720>



Thomas, G. J. (2021). Intentionality for outdoor educators. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 135–145). Springer.

Van Dijk-Wesselius J.E, van den Berg A.E., & Maas J and Hovinga, D. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02919

Villa, F. (2021). Fare ricerca in contesti educativi all'aperto: alcune riflessioni metodologiche sugli strumenti video. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Atti Junior Congresso Nazionale SIPED* (pp. 331-339). Pensa Multimedia.

Vlădescu, E. (2022): Învățarea bazată pe competențe din perspectiva educației outdoor, In: EDICT -Revista educației (ISSN 1582 - 909X), <https://edict.ro/invatarea-bazata-pe-competente-din-perspectiva-educatiei-outdoor/>, accessed on 16.01.2024

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.

UNESCO (2021). *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*. France.

Wattchow, B. (2021). Place-responsiveness in outdoor environmental education. In G. J. Thomas, J. Dymont, & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 101–110). Springer.



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.
Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552



Image Source: Freepik

Partnership:



Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono essere ritenute responsabili.

Numero di progetto: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552