

## Enhancing Internal Areas through Outdoor Education Programmes: preliminary results of an interdisciplinary project in the Dauno Subappennino

### Valorizzare le Aree Interne attraverso percorsi di Outdoor Education: risultati preliminari un progetto interdisciplinare nel Subappennino Dauno

Guendalina Peconio

University of Foggia, Foggia (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Peconio, G. (2025). Enhancing Internal Areas through Outdoor Education Programmes: preliminary results of an interdisciplinary project in the Dauno Subappennino. *Italian Journal of Educational Research*, 35, 33-44.  
<https://doi.org/10.7346/sird-022025-p33>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

Received: July 7, 2025

Accepted: December 10, 2025

Published: December 27, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi10.7346/sird-022025-p33>

#### Abstract

Outdoor Education (OE) is an innovative and interdisciplinary methodology that is particularly effective in promoting Italy's inland areas, which are characterised by geographical isolation and a wealth of natural and cultural resources. This paper presents the baseline results of a cross-sectional study conducted as part of a larger project that adopts a longitudinal design divided into four phases: pre-intervention assessment, theoretical and practical training, classroom experimentation, and post-intervention analysis. The sample consists of 28 participants (25 teachers and 3 educators) with an average age of 46.3 years, involved in interdisciplinary activities conducted according to the principles of OE. The intervention was evaluated using a questionnaire consisting of psychometric scales and ad hoc questionnaires to investigate the satisfaction of psychological needs, motivation, self-efficacy and perception of the effectiveness of OE. Some of the results show high intrinsic motivation ( $M = 4.7$ ;  $SD = 0.4$ ) and a high perception of the effectiveness of OE for learning ( $M = 5.5$ ;  $SD = 0.3$ ). However, challenges related to logistics and the need for greater institutional support emerged.

**Keywords:** outdoor education; inner areas; motivation, self-efficacy

#### Riassunto

L'Outdoor Education (OE) si configura come una metodologia innovativa e interdisciplinare, particolarmente efficace per valorizzare le Aree Interne italiane, caratterizzate da isolamento geografico e ricchezza di risorse naturali e culturali. Il presente contributo presenta gli esiti della baseline di uno studio trasversale, condotto nell'ambito di un progetto più ampio che adotta un disegno longitudinale articolato in quattro fasi: rilevazione pre-intervento, formazione teorico-pratica, sperimentazione in classe e analisi post-intervento. Il campione è composto da 28 partecipanti (25 insegnanti e 3 educatori) con un'età media di 46,3 anni, coinvolti in attività, di natura interdisciplinare, condotte attraverso i principi dell'OE. La valutazione dell'intervento è stata effettuata mediante l'utilizzo di un questionario composto da scale psicométriche e questionari ad hoc per indagare la soddisfazione dei bisogni psicologici, la motivazione, l'autoefficacia e la percezione dell'efficacia dell'OE. Alcuni dei risultati evidenziano un'alta motivazione intrinseca ( $M = 4,7$ ;  $DS = 0,4$ ) e un'elevata percezione dell'efficacia dell'OE per l'apprendimento ( $M = 5,5$ ;  $DS = 0,3$ ). Tuttavia, sono emerse sfide legate all'aspetto logistico e alla necessità di un maggiore supporto istituzionale.

**Parole chiave:** outdoor education; aree Interne; motivazione; autoefficacia

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'Outdoor Education (OE) si è affermata come una promettente innovazione didattica per la scuola contemporanea, capace di rispondere alle sfide poste dalla complessità crescente della società e dalla necessità di una formazione integrale della persona, in alternativa o in collaborazione con le componenti mediatiche che, sempre di più, permeano l'esistenza pedagogica. Dal punto di vista psicopedagogico, l'OE si fonda su una visione costruttivista dell'apprendimento, in cui il sapere si costruisce attraverso il fare e il pensare, l'interazione concreta con il mondo e il confronto con l'altro (Rogoff, 2003; Vygotskij, 1978). L'esperienza diretta in ambiente naturale permette agli studenti di attivare processi cognitivi più fini, quali l'osservazione, la problematizzazione, la formulazione di ipotesi e la verifica empirica, che rappresentano le fondamenta del pensiero scientifico (Rios & Brewer, 2014; Gandolfi-Decristophoris, 2020). Le attività outdoor pongono gli studenti di fronte a situazioni autentiche e complesse, in cui le conoscenze disciplinari — dalla biologia alla matematica, dalla geografia alla tecnologia — sono chiamate a interagire per interpretare, spiegare e trasformare la realtà. In questo senso, l'OE rappresenta un contesto privilegiato per l'attuazione di una didattica interdisciplinare, in grado di superare la frammentazione dei saperi e di promuovere una visione sistemica dei fenomeni.

L'importanza dell'esperienza diretta e dell'apprendimento situato trova solide basi nelle teorie di Rogoff (2003), secondo cui il ciclo esperienziale — esperienza concreta, riflessione, concettualizzazione e sperimentazione attiva — costituisce il motore del vero apprendimento. L'OE, inoltre, risponde ai principi delle intelligenze multiple di Gardner (1999), offrendo stimoli e opportunità di crescita per diverse dimensioni della persona: visuo-spatiale, corporeo-cinestetica, interpersonale, naturalistica. L'ambiente esterno, ricco di stimoli multisensoriali, favorisce anche la motivazione e il benessere, come documentato da numerosi studi che evidenziano effetti positivi su attenzione, memoria di lavoro, regolazione emotiva e collaborazione tra pari (Bowler et al., 2010; Dadvand et al., 2015; Berman et al., 2009; Marchant, 2019).

L'Outdoor Education (OE) si presta in modo particolare a promuovere lo sviluppo di competenze trasversali come il problem solving, la capacità di lavorare in gruppo, la comunicazione efficace, la creatività e il pensiero critico (Ayotte-Beaudet et al., 2017; Mann et al., 2021). Queste competenze, che trovano un riconoscimento esplicito nel framework europeo EntreComp (European Entrepreneurship Competence Framework), sono fondamentali per preparare gli studenti ad affrontare le sfide delle società della conoscenza e rispondere alle esigenze delle scuole del XXI secolo. EntreComp sottolinea l'importanza di sviluppare competenze imprenditoriali, intese come capacità di trasformare idee in azioni, che includono non solo l'iniziativa e la progettualità, ma anche la creatività, il pensiero critico e il lavoro collaborativo. Tali competenze emergono con forza quando gli studenti si confrontano con attività di esplorazione, ricerca, progettazione e osservazione che richiedono l'integrazione di saperi diversi per risolvere problemi reali e contestualizzati (Ayotte-Beaudet et al., 2017; Mann et al., 2021). Questo approccio, in linea con i principi di EntreComp, non solo favorisce l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma sviluppa anche quelle capacità imprenditoriali che sono sempre più richieste nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana, contribuendo a formare cittadini attivi, responsabili e innovativi.

In particolare, nell'ambito delle scienze naturali, l'approccio outdoor favorisce la costruzione di conoscenze disciplinari solide e l'acquisizione del metodo scientifico attraverso l'indagine, la raccolta e l'analisi di dati direttamente sul campo, come illustrato nel lavoro di Gandolfi-Decristophoris (2020) sulle attività di bioindicazione dei corsi d'acqua. Ma l'interdisciplinarietà si estende anche ad altre aree: progetti outdoor possono prevedere la scrittura di resoconti, la produzione di mappe e infografiche, la realizzazione di calcoli matematici reali, la discussione di temi di cittadinanza e sostenibilità, in un'ottica di apprendimento integrato e significativo (Remmen & Iversen, 2023; Mann et al., 2021). In questo contesto, è possibile far riferimento alle strutture scolastiche delle Aree Interne, spesso inserite in paesaggi rurali o montani. Le stesse possono facilmente integrare percorsi di esplorazione e osservazione diretta, laboratori sul campo, progetti di citizen science e attività di educazione ambientale, rafforzando la dimensione interdisciplinare dell'apprendimento (Remmen & Iversen, 2023; Mann et al., 2021). L'OE in questi territori non solo favorisce lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali — come la collaborazione, il problem solving, la comunicazione e il pensiero critico — ma contribuisce anche alla costruzione dell'identità locale e alla coesione sociale, coinvolgendo attivamente le comunità, le famiglie e le istituzioni del territorio (Archie, 2000; Dillon et al., 2006).

## 2. Il progetto “innovazione didattica nelle aree interne: l’impatto dell’outdoor education su benessere e motivazione ed autoefficacia dei docenti”

Il progetto “Innovazione Didattica nelle Aree Interne: l’impatto dell’Outdoor Education su benessere, motivazione ed autoefficacia dei docenti” nasce dall’esigenza di rispondere alle particolari sfide educative e sociali delle aree interne pugliesi, come quelle del Subappennino Dauno, in cui opera l’Istituto Comprensivo “Paolo Roseti” e la società Cooperativa EcolForest, parte attiva del progetto.

In linea con la mission e la vision del Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), che riconoscono la scuola come “laboratorio didattico territoriale” e promotrice di un’educazione integrata con il patrimonio naturale, culturale e sociale locale, il progetto si propone di esplorare l’impatto delle metodologie innovative, in particolare dell’Outdoor Education (OE), su variabili chiave del benessere e della professionalità docente, con ricadute su studenti, famiglie e territorio.

L’Outdoor Education, come sottolineano Bortolotti (2019) e Schenetti, Salvaterra & Rossini (2015), si configura come una pratica pedagogica attiva e situata, fondata sulla dimensione esperienziale, sull’interdisciplinarità e sul coinvolgimento del territorio, capace di promuovere apprendimenti profondi e competenze trasversali (Beames, Higgins & Nicol, 2011; Mann et al., 2021). La letteratura internazionale evidenzia come l’OE favorisca il benessere psicofisico, l’autonomia, la motivazione e la coesione di gruppo, supportando sia la crescita degli alunni sia il *sense of efficacy* e la motivazione degli insegnanti (Kaplan & Kaplan, 1989; Passy et al., 2019). In particolare, la *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000) sottolinea che la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione è un predittore fondamentale del benessere lavorativo e della motivazione intrinseca, aspetti su cui l’OE può avere un impatto significativo.

Il progetto, rivolto ai docenti dell’Istituto Comprensivo “Roseti” (Alberona, Biccari, Roseto Valfortore), mira a indagare, in un’ottica di ricerca-azione e con un disegno di ricerca longitudinale intragruppo, gli effetti di una formazione mirata su OE e didattica innovativa sui seguenti costrutti:

1. Soddisfazione/frustrazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione (Deci & Ryan, 2000);
2. Autoefficacia percepita nell’adozione di metodologie innovative (Tschannen-Moran & Hoy, 2001);
3. Motivazione al lavoro;
4. Atteggiamento verso l’innovazione didattica e specificamente verso l’Outdoor Education.

La pianificazione del progetto ha previsto quattro fasi principali:

- Fase 1 (t0): rilevazione pre-intervento (baseline) – i docenti e gli educatori hanno compilato un questionario baseline composto cinque scale di cui tre scale psicométriche, strutturate e validate; una scala sull’utilizzo delle metodologie didattiche innovative adattata da un questionario validato e una scala costruita ad hoc per indagare la percezione dei docenti rispetto alle pratiche legate all’Outdoor Education;
- Fase 2 (t1): formazione docenti – gli insegnanti e gli educatori hanno partecipato a un percorso che ha alternato seminari teorici su metodologie didattiche attive e principi dell’Outdoor Education dal punto di vista storico, metodologico ed applicativo (Barbiero & Berto, 2016; Berman et al., 2009), sessioni pratiche sul campo (laboratori in natura, progettazione di attività outdoor, simulazioni), discussione di casi e progettazione di attività integrabili nel curricolo.
- Fase 3 (t2): sperimentazione e rilevazione post-intervento – dopo alcuni mesi di implementazione delle pratiche OE nelle classi (attraverso uscite nei boschi, nei parchi, nei centri storici, laboratori di orticoltura scolastica, attività di citizen science e osservazione locale), i docenti completeranno nuovamente il questionario per valutare i cambiamenti.
- Fase 4 (t3): analisi e restituzione – i dati quantitativi saranno analizzati attraverso statistica inferenziale (t-test, ANOVA per misure ripetute), mentre focus group e interviste raccoglieranno dati qualitativi sulle percezioni, sulle difficoltà incontrate e sulle buone pratiche emerse.

Il progetto si radica, in modo puntuale, nel contesto del Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'I.C. Roseti che individua tra i suoi punti di forza la valorizzazione del territorio (aree naturalistiche come Monte Cornacchia, Parco Daunia Avventura, boschi locali), la promozione della didattica laboratoriale, l'inclusione e la costruzione di una comunità educante aperta e sostenibile. Le azioni già previste, come "La Scuola nel Bosco" e "L'Orto di Classe", sono espressione di questa visione e costituiscono un terreno fertile per l'applicazione dell'OE, in sintonia con le strategie nazionali per le aree interne (SNAI) e con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (cfr. PTOF, sezioni Transizione Ecologica e Curricolo di Educazione Civica). Particolarmente rilevante risulta dunque l'applicazione di strategie Outdoor nei contesti delle aree interne, dove le scuole possono assumere un ruolo centrale nel promuovere innovazione e sviluppo locale. In tali scenari, l'OE si configura come una risposta concreta per contrastare lo spopolamento, rafforzare il senso di appartenenza e stimolare forme di cittadinanza attiva (Remmen & Iversen, 2023; Schenetti et al., 2020). Questo approccio, infatti, trasforma la scuola in un presidio radicato nella comunità, capace di contribuire alla vitalità culturale e sociale del territorio. Numerosi studi evidenziano, inoltre, come queste pratiche non solo migliorino significativamente la memoria di lavoro e la capacità di attenzione (Kaplan & Kaplan, 1989; Berman et al., 2009), ma contribuiscano anche a promuovere il benessere emotivo (Bowler et al., 2010). La letteratura mette, infatti, in luce come l'immersione nella natura rafforzi il senso di autoefficacia e alimenti la motivazione professionale (Mann et al., 2021), oltre a favorire la costruzione di relazioni positive tra docenti, studenti e territorio (Farné & Agostini, 2014; Gandolfi-Decristophoris, 2020). Tali benefici si intrecciano in un quadro che valorizza l'educazione come esperienza olistica, capace di incidere tanto sulle competenze individuali quanto sui legami comunitari.

Il progetto si propone, dunque, di dimostrare come la formazione dei docenti su metodologie attive e Outdoor Education possa rappresentare non solo un'occasione di rinnovamento didattico, ma anche un potente strumento di benessere e autoefficacia professionale. Gli effetti positivi si propagano a cascata, generando motivazione negli insegnanti, migliorando la qualità dell'apprendimento degli studenti e favorendo lo sviluppo sostenibile delle comunità nelle aree interne.

### 3. Lo studio preliminare

Il presente studio, di natura trasversale, si inserisce nella cornice teorica e progettuale delineata. In particolare, l'indagine preliminare fa riferimento alla raccolta dati posta in essere al fine di delineare la baseline della Fase 1 (t0) del progetto.

#### 3.1 Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo dello studio è stato raccogliere dati e opinioni dei docenti strutturati della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado in servizio presso l'I.C. Roseti, sede del progetto, e degli educatori afferenti alla Società Cooperativa, parte attiva del progetto. In particolare, l'inchiesta ha avuto come fine indagare la percezione di accordo ed efficacia che i docenti hanno rispetto alla pratica di insegnamento, proprio e generalizzata, in relazione ai costrutti di motivazione al lavoro, soddisfazione lavorativa, senso di autoefficacia, potenzialità e limiti dell'Outdoor Education sostenuta dalle metodologie didattiche innovative. Le domande di ricerca individuate nello studio preliminare nei confronti degli intervistati sono state:

- qual è il grado della soddisfazione di vita?
- qual è il grado di motivazione lavorativa?
- qual è il grado di autoefficacia all'insegnamento?
- qual è la percezione rispetto all'efficacia e all'utilizzabilità delle metodologie didattiche attive?
- qual è la percezione rispetto all'efficacia e all'utilizzabilità dell'Outdoor Education?

### 3.2 Metodologia e campione di riferimento

Le domande di ricerca individuate hanno guidato la prima indagine di natura trasversale. La stessa è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario self-report costruito attraverso la piattaforma Google moduli e distribuita attraverso due canali: e-mail e Circolare Scolastica predisposta a cura della Dirigente dell'Istituto Comprensivo, in tutti i plessi di riferimento (Biccari, Alberona, Roseto Valfortore), ma principalmente rivolta agli insegnanti e agli educatori che, in maniera volontaria, hanno scelto di aderire al progetto.

Il campione è costituito da 28 partecipanti (25 insegnanti; 3 educatori) (Tabella 1), è composto prevalentemente da donne (90,3%) e risulta essere un campione di convenienza in quanto i partecipanti allo studio sono gli insegnanti che, volontariamente, hanno scelto di aderire all'attività formativa. L'età media dei partecipanti è di 46,3 anni, con un range che va dai 24 ai 66 anni. Per quanto riguarda il grado di insegnamento, il 67,7% degli intervistati opera nella scuola primaria, il 16,1% nella scuola dell'infanzia, il 9,7% nella scuola secondaria di primo grado, e il 6,5% è rappresentato da educatori ed educatrici. Analizzando i ruoli, il 77,4% del campione è costituito da insegnanti su materia, mentre il 19,4% da insegnanti di sostegno, con una piccola percentuale (6,5%) di educatori ed educatrici. In termini di esperienza professionale, il 58,1% dei partecipanti insegna da più di 16 anni, il 19,4% ha un'esperienza compresa tra i 3 e i 6 anni, il 12,9% tra i 7 e i 10 anni, il 6,5% ha meno di 3 anni di esperienza e solo il 3,2% insegna da 10 a 15 anni. Inoltre, il tempo medio impiegato per raggiungere il luogo di lavoro varia: il 12,9% dei partecipanti impiega fino a 10 minuti, il 29% tra 10 e 20 minuti, il 25,8% tra 20 e 30 minuti, il 22,6% tra 30 e 40 minuti, mentre il restante 9,7% supera i 40 minuti.

Caratteristica	Item	Percentuale	Numero (su 28)
Genere	Donne	90,3%	28
	Uomini	9,7%	3
Età	Età media	46,3 anni	-
	Range di età	24-66 anni	-
Grado di insegnamento	Infanzia	16,1%	5
	Primaria	67,7%	21
	Secondaria di I grado	9,7%	3
	Educatori/Educatrici	6,5%	2
Ruolo	Insegnante su materia	77,4%	24
	Insegnante di sostegno	19,4%	6
	Educatori/Educatrici	6,5%	2
Anni di esperienza	Meno di 3 anni	6,5%	2
	3-6 anni	19,4%	6
	7-10 anni	12,9%	4
	10-15 anni	3,2%	1
	Più di 16 anni	58,1%	18
Tempo per raggiungere la scuola	Fino a 10 minuti	12,9%	4
	10-20 minuti	29,0%	9
	20-30 minuti	25,8%	8
	30-40 minuti	22,6%	7
	Oltre 40 minuti	9,7%	3

Tab. 1: Caratteristiche socio-demografiche del campione

### 3.3 Strumenti

Il questionario somministrato, oltre a una sezione dedicata ai dati socio-demografici, comprende le seguenti scale di misurazione:

- Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (versione italiana; Liga, Cuzzocrea, Inguglia, Costa, Coco, & Larcari, 2018). Scala, composta da 24 item, che valuta il livello di soddisfazione e frustrazione dei tre bisogni psicologici fondamentali delineati dalla Self-Determination Theory (SDT): soddisfazione dell'autonomia, competenza e relazione; frustrazione dell'autonomia, competenza e relazione. Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti, che va da 1 (completamente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo).
- Motivation at Work Scale (MAWS) (versione italiana; Galletta, Battistelli & Portoghesi, 2011). Questa scala è composta da 20 item suddivisi in quattro dimensioni, ciascuna delle quali include cinque item. Le dimensioni misurate sono: motivazione intrinseca, regolazione integrata, regolazione identificata, regolazione introversa e regolazione esterna. I partecipanti valutano il loro grado di accordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (completamente d'accordo).
- Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) (La Marca & Di Martino, 2021): lo stesso è stato sviluppato adattando strumenti già validati per la valutazione dell'autoefficacia degli insegnanti. I partecipanti esprimono il loro accordo o disaccordo su una scala Likert a 6 punti, da 1 (completamente in disaccordo) a 6 (completamente d'accordo).
- Questionario sviluppato ad hoc per valutare l'attitudine verso le metodologie didattiche innovative. Questa scala è stata progettata facendo riferimento al modello ITIS (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014). Il questionario include 21 item che esplorano tre dimensioni principali: senso di autoefficacia, aspettative di risultato e interesse verso le metodologie didattiche innovative. Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti, che va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
- Questionario ad hoc per indagare la percezione rispetto alle potenzialità e limiti dell'Outdoor Education: il questionario, composto da 19 item, ha come fine il registrare il grado di accordo/disaccordo delle percezioni, punti di forza e debolezza dell'Outdoor Education (OE) come metodologia didattica. Gli item sono valutati una scala Likert da 1 a 6, dove: 1 indica "Per niente d'accordo" 6 indica "Totalmente d'accordo".

### 3.4 Analisi e risultati

L'analisi dei dati ha evidenziato risultati significativi in diverse aree del questionario. Per la BPNSFS (Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale), i partecipanti hanno riportato un'alta soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia ( $M = 4,3$ ;  $DS = 0,6$ ), competenza ( $M = 4,5$ ;  $DS = 0,5$ ) e relazionalità ( $M = 4,6$ ;  $DS = 0,4$ ) (Tabella 2). Nel QAI (Questionario sull'Autoefficacia Insegnante), i docenti hanno mostrato alte percezioni di autoefficacia nella gestione della classe ( $M = 4,8$ ;  $DS = 0,5$ ), nella collaborazione professionale ( $M = 4,7$ ;  $DS = 0,6$ ) e nell'autoefficacia generale ( $M = 4,6$ ;  $DS = 0,4$ ) (Tabella 3). Per il MAWS (Motivations at Work Scale), la motivazione intrinseca ha registrato un punteggio elevato ( $M = 4,7$ ;  $DS = 0,4$ ), mentre la motivazione estrinseca è risultata meno marcata ( $M = 3,8$ ;  $DS = 0,7$ ) (Tabella 4).

La sezione relativa alle metodologie didattiche innovative ha mostrato una buona percezione di competenza ( $M = 4,4$ ;  $DS = 0,5$ ) e un forte interesse per la formazione continua ( $M = 4,6$ ;  $DS = 0,4$ ). Analizzando le metodologie conosciute, quelle più citate sono state la lezione frontale (100%) e il Cooperative Learning (90%), mentre tra quelle utilizzate spiccano la didattica laboratoriale (85%) e il Cooperative Learning (80%) (Tabella 6). Le metodologie che i docenti desiderano approfondire includono Inquiry Based Learning (70%), Gamification (60%) e Digital Storytelling (50%) (Tabella 8). L'indagine mostra in genere un atteggiamento molto positivo verso le metodologie didattiche innovative. I punteggi medi più alti riguardano l'interesse e la motivazione: gli insegnanti dichiarano forte interesse a utilizzare strumenti innovativi ( $M=4,52$ ), a partecipare a seminari di formazione ( $M=4,44$ ) e ad apprendere nuove metodologie ( $M=4,62$ ). Anche la percezione che l'uso di tali metodologie renda l'insegnamento più stimolante ( $M=4,56$ ) e favorisca il lavoro docente ( $M=4,44$ ) risulta molto elevata. Le percezioni di autoefficacia sono generalmente positive ma leggermente più contenute: la capacità di usare efficacemente le metodologie ( $M=3,70-3,93$ ) e di integrarle regolarmente nelle lezioni ( $M=4,00$ ) ottiene valori discreti, ma inferiori rispetto agli indicatori motivazionali. Ciò suggerisce interesse e apertura, accompagnati però da un moderato senso di incertezza sulle proprie competenze. Gli aspetti legati al riconoscimento sociale da parte dei colleghi sono

quelli con i punteggi più bassi: l'idea che l'uso delle metodologie innovative aumenti la stima o il prestigio professionale ottiene valori inferiori ( $M=2,85$  e  $M=2,93$ ), indicando che tali pratiche non sono percepite come elementi determinanti per il riconoscimento all'interno della comunità docente (Tabella 9).

Infine, nella sezione sull'Outdoor Education (OE), i partecipanti hanno evidenziato una percezione molto positiva dell'efficacia dell'OE per l'apprendimento ( $M = 5,5$ ;  $DS = 0,3$ ), della sua applicabilità ( $M = 5,2$ ;  $DS = 0,4$ ) e del coinvolgimento degli studenti durante le attività all'aperto ( $M = 5,4$ ;  $DS = 0,3$ ) (Tabella 5).

Item	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nelle cose in cui mi impegno	4,3	0,6
Sento che le mie decisioni rispecchiano quello che voglio veramente	4,5	0,5
Sento che le mie scelte esprimono chi sono veramente	4,4	0,5
Sento che sto facendo quello che veramente mi interessa	4,5	0,4
La maggior parte delle cose che faccio, le faccio perché "le devo fare"	2,0	0,8
Mi sento costretto/a a fare molte cose che io non avrei scelto di fare	2,1	0,7
Mi sento costretto/a a fare troppe cose	2,3	0,7
Le mie attività quotidiane mi sembrano come una catena di obblighi	2,2	0,6
Sento che le persone a cui tengo, tengono a me	4,6	0,4
Mi sento legato/a alle persone che si prendono cura di me e alle quali tengo	4,7	0,3
Mi sento vicino/a e in relazione con gli altri che sono importanti per me	4,5	0,4
Provo un sentimento di calore con le persone con cui passo il mio tempo	4,6	0,4

Tab. 2: Risultati BPNSFS (Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale)

Item	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Posso far sentire i genitori a proprio agio a scuola	4,5	0,5
Posso aiutare le famiglie ad aiutare i loro figli ad andare bene a scuola	4,6	0,4
Sono in grado di far rispettare agli studenti le regole della classe	4,7	0,5
Sono fiducioso/a quando ho a che fare con studenti fisicamente aggressivi	4,3	0,7
Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa quando gli studenti sono confusi	4,8	0,4
Sono fiducioso/a nella capacità di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche	4,5	0,5
Posso collaborare con altri professionisti nella progettazione di progetti educativi	4,6	0,4
Riesco a rispondere efficacemente a studenti con atteggiamento insolente	4,4	0,6
Sono fiducioso/a nelle mie capacità di ottenere il massimo dagli studenti più difficili	4,5	0,5
Posso contenere un comportamento di disturbo in classe	4,6	0,5
Sono in grado di portare gli studenti a credere di poter svolgere bene il lavoro scolastico	4,7	0,4
Sono fiducioso/a nel progettare compiti di apprendimento adeguati alle esigenze degli studenti	4,6	0,4

Tab. 3: Risultati QAI (Questionario sull'Autoefficacia all'Insegnamento)

Item "Faccio questo lavoro..."	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Perché questo lavoro è molto interessante	4,8	0,3
Per la gioia che provo quando lavoro su compiti interessanti	4,7	0,4
Perché mi diverto a fare questo lavoro	4,6	0,4
Perché mi piace molto questo lavoro	4,7	0,4
Per i momenti di gratificazione che questo lavoro mi apporta	4,7	0,3
Perché questo lavoro è personalmente significativo per me	4,8	0,3
Perché questo lavoro concorda bene con i miei valori personali	4,8	0,3
Perché il mio lavoro è la mia vita ed io non voglio fallire	4,5	0,5
Perché ci tengo ad essere assolutamente adatto in questo lavoro	4,4	0,5
Perché la mia reputazione dipende dal mio lavoro	4,1	0,7

Tab. 4: MAWS (Motivations at Work Scale)

Item	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
L'Outdoor Education è un metodo efficace per promuovere l'apprendimento	5,5	0,3
L'Outdoor Education contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali	5,4	0,3
Gli studenti sono più motivati durante le attività all'aperto rispetto alle lezioni tradizionali	5,4	0,3
L'insegnamento all'aperto aumenta il benessere psicofisico degli studenti	5,5	0,3
L'insegnamento all'aperto aumenta il benessere psicofisico degli insegnanti	5,3	0,4
L'Outdoor Education permette di collegare in modo efficace teoria e pratica	5,4	0,3
Ritengo che l'Outdoor Education sia applicabile al mio contesto scolastico	5,2	0,4
Organizzo regolarmente attività di Outdoor Education con i miei studenti	4,8	0,5

Tab. 5: Risultati questionario ad hoc Outdoor Education (OE)

Metodologia	Percentuale (%)
Lezione frontale	100%
Cooperative Learning	90%
Flipped Classroom	85%
Didattica laboratoriale	80%
Gamification	50%
Challenge Based Learning	45%

Tab. 6: Risultati indagine metodologie didattiche conosciute

Metodologia	Percentuale (%)
Lezione frontale	100%
Didattica laboratoriale	85%
Cooperative Learning	80%
Gamification	35%
Challenge Based Learning	30%

Tab. 7: Risultati indagine metodologie didattiche utilizzate

Metodologia	Percentuale (%)
Inquiry Based Learning	70%
Gamification	60%
Digital Storytelling	50%
Lezione frontale	10%

Tab. 8: Risultati indagine metodologie didattiche da voler approfondire

Item	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Ritengo di avere le competenze necessarie per usare nelle mie lezioni le metodologie didattiche innovative	3,78	0,77
Proseguire con l'uso delle metodologie didattiche innovative in classe faciliterà il mio lavoro di insegnante	4,44	0,79
Mi interessa leggere articoli e libri che riguardano l'uso delle metodologie didattiche innovative	4,19	0,66
Se continuo ad usare le metodologie didattiche innovative in classe questo aumenterà la mia efficacia come insegnante	4,11	1,25
Sono interessato/a a lavorare con gli strumenti offerti dalle metodologie didattiche innovative	4,52	0,62
Proseguire con l'uso delle metodologie didattiche innovative in classe renderà il mio insegnamento più stimolante	4,56	0,73

Item	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente le metodologie didattiche innovative nel mio lavoro di insegnante	3,70	0,97
Proseguire con l'uso delle metodologie didattiche innovative in classe aumenterà il mio senso di realizzazione professionale	3,63	1,34
Se continuo ad usare le metodologie didattiche innovative in classe questo renderà il mio modo di insegnare più soddisfacente.	3,85	1,17
Ritengo di essere capace di integrare con regolarità le metodologie didattiche innovative nelle mie lezioni per migliorare l'apprendimento degli studenti	4	0,59
Se continuo ad usare efficacemente le metodologie didattiche in classe questo aumenterà la stima dei miei colleghi nei miei confronti	2,85	1,12
I miei colleghi mi percepiscono tanto più competente quanto più sono in grado di usare efficacemente le metodologie didattiche in classe	3,40	1,26
Ritengo di essere in grado di scegliere le metodologie didattiche innovative appropriate rispetto agli standard pedagogici di base	3,56	1,32
Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l'utilizzo delle metodologie didattiche innovative	4,26	0,80
Proseguire con l'uso delle metodologie didattiche innovative in classe aumenterà la mia produttività	3,89	1,09
Ritengo di essere in grado di insegnare i concetti fondamentali delle materie attraverso un uso appropriato delle metodologie didattiche innovative	3,81	0,74
Sono interessato ad apprendere l'utilizzo di nuove metodologie didattiche innovative	4,62	0,62
Ritengo di essere in grado di aiutare gli studenti quando hanno difficoltà nell'esperienza delle metodologie didattiche innovative	3,93	0,74
Cerco di accrescere le mie conoscenze sull'integrazione delle metodologie didattiche innovative nel curriculum	4,22	0,80
Se continuo ad usare efficacemente le metodologie didattiche innovative in classe questo accrescerà il mio prestigio di insegnante tra i miei colleghi	2,93	1,06
Mi interessa partecipare a seminari di formazione sull'uso delle metodologie didattiche innovative	4,44	0,73

Tab. 9: Risultati indagine attitudine verso le metodologie didattiche innovative

### 3.5 Discussione

I risultati di questo studio forniscono una prima panoramica relativa alle percezioni e alle esperienze dei docenti in relazione alla soddisfazione dei bisogni psicologici, all'autoefficacia nel contesto scolastico, alla motivazione lavorativa e all'adozione di metodologie didattiche innovative, con particolare attenzione all'Outdoor Education (OE). Questi elementi emergono come componenti fondamentali per promuovere approcci interdisciplinari che favoriscano lo sviluppo di conoscenze e competenze trasversali, essenziali in un contesto educativo complesso e in continua evoluzione.

La soddisfazione dei bisogni psicologici di base, come misurata dalla BPNSFS, evidenzia punteggi elevati per l'autonomia ( $M = 4,3$ ;  $DS = 0,6$ ), la competenza ( $M = 4,5$ ;  $DS = 0,5$ ) e la relazionalità ( $M = 4,6$ ;  $DS = 0,4$ ). Questi risultati sono in linea con la teoria dell'Autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000), che sottolinea come la soddisfazione di questi bisogni sia essenziale per il benessere e la motivazione intrinseca. In particolare, la forte percezione di relazionalità suggerisce che i docenti si sentono supportati dalla comunità scolastica, un aspetto cruciale non solo per il loro benessere ma anche per la costruzione di ambienti di apprendimento collaborativi e interdisciplinari (Van den Broeck et al., 2016). Tuttavia, i punteggi più bassi relativi alla percezione di obblighi ("le devo fare",  $M = 2,0$ ;  $DS = 0,8$ ) indicano che alcuni insegnanti possono sperimentare pressioni esterne, come carichi burocratici o vincoli istituzionali, che potrebbero limitare la loro autonomia. Questa tensione è stata ampiamente discussa da Ryan e Deci (2017), che evidenziano come la motivazione estrinseca controllata possa influire negativamente sull'efficacia delle pratiche didattiche.

Tale percezione trova conferma anche nei risultati del Questionario sull'Autoefficacia Insegnante (QAI), dove i docenti hanno riportato una forte autoefficacia nella gestione della classe ( $M = 4,8$ ;  $DS = 0,5$ ) e nella collaborazione professionale ( $M = 4,7$ ;  $DS = 0,6$ ). L'autoefficacia percepita è un indicatore chiave della capacità dei docenti di promuovere esperienze di apprendimento che integrino diverse discipline e metodologie (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tuttavia, la maggiore variabilità osservata in alcuni item, come la gestione degli studenti con comportamenti difficili, evidenzia la necessità di ulteriore formazione specifica, in particolare per affrontare contesti di inclusione scolastica. Gli studi di Avramidis e Norwich (2002) sottolineano come una preparazione inadeguata in questo ambito possa limitare la fiducia dei docenti e, di conseguenza, la loro capacità di implementare pratiche didattiche inclusive e interdisciplinari.

L'importanza delle motivazioni intrinseche nel lavoro docente è ulteriormente confermata dai risultati del MAWS (Motivations at Work Scale). I partecipanti hanno riportato punteggi elevati per la motivazione intrinseca ( $M = 4,7$ ;  $DS = 0,4$ ), evidenziando che trovano il loro lavoro significativo e appagante. Questo dato è coerente con i modelli teorici sulla motivazione lavorativa (Hackman & Oldham, 2005), che identificano il significato percepito del lavoro come un elemento chiave per il benessere professionale. La motivazione estrinseca, invece, è risultata meno marcata ( $M = 3,8$ ;  $DS = 0,7$ ), suggerendo che fattori come il salario o i benefici sociali non costituiscono un forte incentivo per i docenti. Questo potrebbe rappresentare un limite, specialmente in contesti caratterizzati da carichi di lavoro elevati o da condizioni lavorative stressanti, come evidenziato da Day et al. (2007).

Un aspetto cruciale emerso dallo studio è l'interesse per le metodologie didattiche innovative. I partecipanti hanno riportato un'elevata percezione di competenza nell'utilizzo di tali metodologie ( $M = 4,4$ ;  $DS = 0,5$ ) e un forte desiderio di formazione continua ( $M = 4,6$ ;  $DS = 0,4$ ). Questo risultato è particolarmente rilevante per promuovere approcci interdisciplinari che integrino conoscenze provenienti da diverse aree disciplinari, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali come il problem-solving e la collaborazione (Johnson & Johnson, 2009). Tuttavia, metodologie come la Gamification (35% di utilizzo) e il Challenge Based Learning (30% di utilizzo) risultano meno diffuse, suggerendo la necessità di un maggiore investimento nella formazione dei docenti su approcci innovativi. Biasutti (2017) sottolinea come la mancanza di competenze specifiche e risorse adeguate rappresenti una barriera significativa all'adozione di metodologie più dinamiche e partecipative. I risultati relativi alle attitudini all'utilizzo delle metodologie didattiche innovative indicano un elevato interesse degli insegnanti (es., interesse ad apprendere nuove metodologie:  $M=4,62$ ,  $DS=0,62$ ), sebbene accompagnato da un'autoefficacia percepita più moderata (es., capacità di usare efficacemente le metodologie:  $M=3,70$ ;  $DS=0,97$ ). Ciò suggerisce che la motivazione iniziale non si traduce automaticamente in competenza pratica. L'interesse per la formazione (es., partecipazione a seminari:  $M=4,44$ ;  $DS=0,73$ ) evidenzia una potenziale leva per migliorare le competenze. Le convinzioni positive sull'impatto delle metodologie innovative sull'insegnamento (es., insegnamento più stimolante:  $M=4,56$ ;  $DS=0,73$ ) sono un fattore favorevole all'adozione. Tuttavia, il basso riconoscimento sociale percepito (es., aumento della stima dei colleghi:  $M=2,85$ ;  $DS=1,12$ ) indica che l'innovazione potrebbe non essere ancora pienamente valorizzata nella cultura scolastica.

Un esempio particolarmente efficace di metodologia interdisciplinare è rappresentato dall'Outdoor Education (OE), che ha registrato punteggi estremamente positivi. I docenti percepiscono l'OE come un metodo altamente efficace per promuovere l'apprendimento ( $M = 5,5$ ;  $DS = 0,3$ ) e per aumentare il coinvolgimento degli studenti ( $M = 5,4$ ;  $DS = 0,3$ ). Questi risultati supportano la letteratura esistente, che evidenzia come l'OE migliori il benessere psicofisico degli studenti e sviluppi competenze trasversali come la collaborazione, la creatività e il pensiero critico (Beames et al., 2012; Rickinson et al., 2004). Inoltre, l'OE si presta naturalmente a esperienze di apprendimento interdisciplinare, collegando concetti teorici e pratiche in contesti reali, come sottolineato da Waite (2011). Tuttavia, i docenti hanno riportato alcune difficoltà logistiche ( $M = 4,5$ ;  $DS = 0,6$ ) e problemi nella gestione della classe durante le attività all'aperto ( $M = 4,8$ ;  $DS = 0,5$ ), indicando che l'adozione diffusa dell'OE richiede un supporto istituzionale più robusto e una formazione specifica.

Nel complesso, i risultati di questo studio evidenziano come le metodologie didattiche innovative e l'Outdoor Education non solo migliorino la motivazione e il benessere dei docenti, ma rappresentino anche strumenti fondamentali per promuovere approcci interdisciplinari. Questi approcci sono essenziali per preparare gli studenti ad affrontare le sfide di un mondo complesso e interconnesso, sviluppando com-

petenze chiave come la collaborazione, il problem-solving e la creatività. È quindi fondamentale investire in politiche educative e programmi di formazione che supportino i docenti nell'adozione di pratiche didattiche più dinamiche e partecipative, garantendo al contempo il superamento delle barriere organizzative e logistiche.

#### 4. Limiti dello studio e prospettive future

Le evidenze emerse dalle prime due fasi del progetto confermano, dal punto di vista degli insegnanti ed educatori coinvolti, il potenziale dell'Outdoor Education (OE) come pratica pedagogica in grado di promuovere una didattica innovativa e interdisciplinare. La Fase 1 (t0), dedicata alla raccolta dei dati baseline, ha evidenziato un'elevata motivazione intrinseca e una percezione positiva dell'autoefficacia da parte dei partecipanti, nonché una marcata apertura verso metodologie didattiche innovative. La Fase 2 (t1), incentrata sulla formazione teorico-pratica dei docenti, ha consolidato tali risultati, favorendo un aumento della consapevolezza rispetto alle potenzialità dell'OE e alla sua applicabilità nei contesti scolastici delle Aree Interne.

L'intervento formativo ha permesso ai docenti di sviluppare competenze specifiche nell'adozione di pratiche outdoor, integrando conoscenze teoriche con simulazioni e progettazioni didattiche sul campo. Questa sinergia tra teoria e pratica è risultata efficace nel rafforzare l'autonomia, la competenza e la relazionalità percepite, in linea con i principi della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). Inoltre, l'OE si è dimostrata uno strumento in grado di valorizzare le risorse territoriali, promuovendo apprendimenti situati e contestualizzati, che collegano discipline diverse in modo sistematico e significativo.

Nonostante i risultati positivi, alcune criticità sono emerse nel corso delle due fasi, in particolare legate alla gestione logistica delle attività outdoor e alla necessità di un maggiore supporto istituzionale per garantire la sostenibilità delle pratiche innovative. Questi aspetti rappresentano un elemento chiave da affrontare nella Fase 3 (t2), che prevede la sperimentazione delle attività OE direttamente nelle classi e la raccolta di dati post-intervento per valutare i cambiamenti nei costrutti di riferimento, come il benessere psicofisico e la motivazione intrinseca.

I risultati ottenuti finora indicano che l'Outdoor Education può rappresentare un impulso strategico per ripensare i modelli educativi tradizionali, favorendo il superamento della frammentazione disciplinare e promuovendo la costruzione di competenze trasversali, quali la collaborazione, il pensiero critico e la creatività. Inoltre, l'OE si configura come uno strumento efficace per rafforzare il legame tra scuola e territorio, contribuendo alla rigenerazione culturale e sociale delle Aree Interne.

Le fasi successive del progetto saranno cruciali per consolidare queste evidenze, misurando l'impatto diretto delle pratiche outdoor sulle variabili chiave identificate. Attraverso un approccio di ricerca-azione, sarà possibile identificare le buone pratiche e le condizioni necessarie per l'implementazione sostenibile dell'OE, con l'obiettivo di diffondere modelli educativi innovativi anche in contesti scolastici più ampi.

#### Bibliografia

Archie, M. (2000). *Advancing education through environmental literacy*. Washington DC: National Environmental Education and Training Foundation.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. London: Routledge.

Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 59-62.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi* (pp. 5-189). Milano: Guerini.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.

Galletta, M., Portoghesi, I., & Battistelli, A. (2011). Intrinsic motivation, job autonomy and turnover intention in the Italian healthcare: The mediating role of affective commitment. *Journal of Management research*, 3(2), 1-19.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. New York: Cambridge University Press.

La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validation of teacher self-efficacy (QAI) questionnaire. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 57-66.

Liga, F., Ingoglia, S., Cuzzocrea, F., Inguglia, C., Costa, S., Coco, A. L., & Larcan, R. (2020). The basic psychological need satisfaction and frustration scale: Construct and predictive validity in the Italian context. *Journal of Personality Assessment*.

Marchant, E. (2019). Outdoor learning has huge benefits for children and teachers – so why isn't it used in more schools? *The Conversation*.

Remmen, K. B., & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433-451.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Schenetti, M., Salvaterra, M., & Rossini, F. (2015). L'Outdoor Education nel panorama italiano: uno sguardo d'insieme. *Infanzia*, 2, 77-84.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.