© Francesco Bearzi, Salvatore Colazzo

FASI ONTOGENETICHE NWQ

FASE	*AMBIENTE FORMATIVO*	*ETÀ FRUITORI (anni)*
1	1A - INFANZIA	3-5
	1B - PRIMARIA (CLASSI I-II)	6-7
2	2A - PRIMARIA (CLASSE III-V)	8-10
	2B - SECONDARIA I GRADO (CLASSE I)	11
3	3A - SECONDARIA I GRADO (CLASSI II E III)	12-13
	3B - SECONDARIA II GRADO (CLASSI I-V)	14-18
4	UNIVERSITÀ, TERZO SETTORE, LIFELONG LEARNING, PEER EDUCATION, FORMAZIONE AZIENDALE DEMOCRATICA	OVER 18

CARATTERISTICHE DI NWQ NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO (aggiornamento 04.11.21)

<table>
<tr><th rowspan="3"></th><th>FASE 1</th><th>FASE 2</th><th>FASE 3</th></tr>
<tr><td>1A - Infanzia.</td><td>2A - Primaria (classi III-V).</td><td>3A - Secondaria I grado (classi II-III).</td></tr>
<tr><td>1B - Primaria (classi I-II).</td><td>2B - Secondaria I grado (classe I)</td><td>3B - Secondaria II grado (classi I-V).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ETÀ STUDENTI</td><td>3-5</td><td>8-10</td><td>12-13</td></tr>
<tr><td>6-7</td><td>11</td><td>14-18</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PROGRESSO SPERIMENTALE</td><td>Pre-sperimentale</td><td>Sperimentale.</td><td>Sperimentale.</td></tr>
<tr><td>Sperimentale.</td><td>Sperimentale.</td><td>Evidence-based.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">SETTING FORMATIVO (A PICCOLI GRUPPI DI PARI)</td><td>Gruppo sezione
(eventualmente sezioni parallele).</td><td rowspan="2">Gruppo classe
(eventualmente classi parallele).</td><td rowspan="2">Gruppo classe
(eventualmente classi aperte).</td></tr>
<tr><td>Gruppo classe
(eventualmente classi parallele).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CARATTERISTICHE DELLA COMUNITÀ CREATIVA DI RICERCA</td><td rowspan="2">Comunità di gioco creativo e scoperta con adulti (docenti e genitori) facilitatori/guide.

3 POLI: Studenti, Docenti e Genitori
(+ genitori, in subordine famiglia allargata, amici ed esperti).</td><td rowspan="2">Comunità creativa di ricerca con adulti (docenti e genitori) facilitatori/guide, che offrono uno scaffolding essenziale, col progredire dell’età degli studenti tendenzialmente più contenuto e comunque stimolante l’autonomia e l’autoregolazione dell’apprendimento.

3 POLI: Studenti, Docenti e Genitori
(+ genitori, famiglia allargata, amici ed esperti).</td><td>Comunità creativa di ricerca.
I docenti-facilitatori operano come adulti sensibili alle dinamiche pre-adolescenziali.

2 POLI: Studenti e Docenti
(genitori, famiglia allargata, amici ed esperti in subordine).</td></tr>
<tr><td>Comunità creativa di ricerca.
I docenti-facilitatori operano come adulti competenti, come antropologi immersi nelle micro-comunità, il cui centro è il grande gruppo dei pari adolescenziale.

2 POLI: Studenti e Docenti
(amici, esperti, genitori e famiglia allargata in subordine).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">DIMENSIONI ORIENTATIVE GRUPPI</td><td>3-5 membri</td><td colspan="2" rowspan="2">4-6 membri
N.B.: i gruppi da 6 membri presentano maggiori potenzialità generative e inclusive; vanno però utilizzati con una certa prudenza, nel caso di classi decisamente vivaci, per le fasi 1B (classe terza) e 2B.</td></tr>
<tr><td>4-5 membri
N.B.: spesso l’allargamento a 6 membri costituisce un’opportunità inclusiva e generativa.</td></tr>
</table>

MODALITÀ COSTITUZIONE GRUPPI	Scelta tendenzialmente autonoma, co-definita dai facilitatori e dagli studenti sulla base dei seguenti vincoli e opportunità: - comunanza di interessi e progettualità; - fattibilità logistica degli incontri in presenza extrascolastica; - presenza delle abilità multiple richieste dal compito co-definito; - inclusione dei compagni con BES. Nella *fase 1*, più raramente nella fase *2*, in diverse situazioni si profila l'opportunità di: 1) un intervento più marcato dei facilitatori, fino ad una sostanziale etero-definizione dei gruppi da parte loro, oppure 2) una co-definizione dei gruppi operata dai facilitatori e dalle famiglie, specie quelle "trainanti" l'organizzazione dell'attività. Quest'ultimo caso presenta notevoli vantaggi in termini di elusione del rischio di contatti di famiglie con rapporti pregressi problematici. Nel precedente si eliminano alla radice relazioni non ideali tra gli studenti e squilibri di vario genere nella composizione dei gruppi. D'altra parte, è stato spesso riferito che anche nelle fasi 1 e 2 i bambini e i pre-adolescenti «compongono i gruppi meglio di quanto avrebbe fatto chiunque altro».
RUOLI INTERNI AL GRUPPO – CRITERI GENERALI	Leadership distribuita. Ruoli <u>facoltativi</u>, definiti dagli stessi studenti (supervisionati dai facilitatori nelle *fasi* 1 e 2) e funzionali all'ottimale realizzazione del progetto co-definito. Suddivisione del lavoro solo se conciliabile con la piena condivisione.
RAPPORTO TRA LE ATTIVITÀ DEI GRUPPI DEI PARI	Idealmente tutti i gruppi cooperano ad un progetto creativo di ricerca unitario. Le attività dei singoli gruppi risultano ad esso subordinate e complementari, come i tasselli di un puzzle (es. progetto di sviluppo sostenibile, plastico di un parco giochi ideale, ecc.). Per alcune attività si può ravvisare l'opportunità che i singoli gruppi operino in termini sostanzialmente indipendenti, declinando il compito secondo le loro particolari attitudini e scelte compositive, come una sorta di personale variazione sul tema (es. copioni teatrali, racconti, cortometraggi creativi, ecc.).
TEMATICA COMPITO ORIGINARIO PROPOSTO DAL/DAI DOCENTE/I	Di norma, tematica (preferibilmente interdisciplinare per le *fasi* 1, 2 e 3A, in subordine anche per la *fase* 3B) curricolare o prevista dalla programmazione del docente/dei docenti, già trattata o introdotta, che ha suscitato interesse, curiosità e positive dinamiche di insegnamento-apprendimento. In subordine (predisponendo adeguata impalcatura formativa), tematica prevista dalla programmazione del docente e non ancora trattata, oppure emersa in itinere come rilevante per la specifica classe, oppure rispondente ad un'opportunità creativa ed euristica legata alla vita dell'Istituto (es. open day, concorso, ecc.).
CARATTERISTICHE COMPITO ORIGINARIO PROPOSTO DAL/DAI DOCENTE/I	Autentico; complesso (relativamente alla fase ontogenetica); ad abilità multiple; orientato allo sviluppo di competenze.

<table>
<tr>
<td>ITER
DALLA
PRESENTAZIONE
DEL COMPITO
ORIGINARIO
ALLA MESSA A
PUNTO DEL
COMPITO
CO-DEFINITO</td>
<td>Sostanzialmente come nelle fasi 2 e 3; l’iter è però più semplice e guidato dai facilitatori. Il compito è compartecipato e liberamente accettato dai bambini, piuttosto che propriamente co-definito.
Nelle sezioni senza laboratorio tecnologie si impiegano strumenti e materiali disponibili a scuola.
Nelle sezioni con il laboratorio tecnologie si impiegano anche database, ricerca web in ambiente protetto e software in dotazione.</td>
<td>

Pre-presentazione: eventuale agile introduzione a principi, obiettivi e metodologie dell’apprendimento cooperativo (rapportata al livello ontogenetico degli studenti e delle loro abilità sociali) ed eventuale training nelle abilità sociali (nella maggior parte dei casi è più fecondo operare in itinere, riflettendo sulla prassi);
Presentazione del compito come originariamente concepito dai facilitatori;

Indicazioni orientative sui possibili percorsi/processi per realizzare il compito;
Tempi indicativi per la realizzazione dell’attività, in particolare deadline invalicabile; suggerimenti per evitare la dilatazione dei tempi intermedi;
Indicazioni sulle modalità consigliabili di incontro extrascolastico, soprattutto per la fase 2;
Indicazioni orientative su ICT, risorse e app Web-based potenzialmente utili;
Indicazioni strutturate ma non vincolanti sulla composizione ottimale dei gruppi (cfr. supra Modalità costituzione gruppi);
Indicazioni orientative per strutturare l’auto-monitoraggio e l’auto-regolazione (con particolare attenzione al diario di bordo);
Indicazioni sui criteri su cui si baserà la co-valutazione;

Co-definizione dei gruppi;
Eventuale brainstorming (soprattutto per la fase 2, si può consigliare l’utilizzo di mappe concettuali, o mentali, o miste) volto a:

ri-definizione preliminare del compito;
in subordine:
definizione preliminare del processo;
definizione preliminare degli strumenti che si utilizzeranno;
definizione preliminare delle modalità di incontro;
definizione preliminare del prodotto finale;

Co-definizione del compito, che nella fase 2 consiste in un processo intermedio tra quello della fase 1B (compartecipazione e accettazione libera) e quello della fase 3B (vera e propria co-definizione). Nelle fasi 1B e 2A anche i genitori possono essere coinvolti nella co-definizione del compito.

</td>
</tr>
<tr>
<td>NWQ
TASKONOMY</td>
<td colspan="2">
</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="2">TEMPI NWQ</td><td>2-6 MESI</td><td colspan="2" rowspan="2">1 SETTIMANA - 4 MESI
(alcune particolari attività possono impiegare più di 4 mesi)</td></tr>
<tr><td>Come nelle fasi 2 e 3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ST NWQ</td><td>2 MESI</td><td colspan="2" rowspan="2">1-2 SETTIMANE</td></tr>
<tr><td>Come nelle fasi 2 e 3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">MT NWQ</td><td>3-4 MESI</td><td colspan="2" rowspan="2">3-6 SETTIMANE</td></tr>
<tr><td>Come nelle fasi 2 e 3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">LT NWQ</td><td>5-6 MESI</td><td colspan="2" rowspan="2">2-4 MESI
(alcune particolari attività possono impiegare più di 4 mesi)</td></tr>
<tr><td>Come nelle fasi 2 e 3</td></tr>
<tr><td>AMBIENTE DI APPRENDIMENTO
Blended learning/
complex learning</td><td>COME NELLA FASE 2, con queste specificazioni:
• Proporzione attività in presenza scolastica/in sede extrascolastica: orientativamente 80%/20% per la fase 1A e 75%/25% per la fase 1B;
• L’utilizzo delle ICT per la comunicazione a distanza è interamente gestito dai genitori.</td><td>• Proporzione attività in presenza scolastica/in sede extrascolastica: orientativamente 60%/40% per la fase 2B e l’ultimo anno della fase 2A, 70%/30% per i primi due anni della fase 2A, con possibilità di rimodulare ampiamente le percentuali in base alle opportunità situazionali;
• Attività in presenza scolastica con tempi didattici estesi, eventualmente in laboratorio tecnologie, se disponibile;
• Attività extrascolastica prevalentemente in presenza (abitazioni familiari; eventuali attività esplorative o creative outdoor – queste ultime sono particolarmente apprezzate e feconde nella fase 2B) e limitatamente a distanza, con proporzioni variabili e scelte da ogni gruppo; per le attività extrascolastiche in presenza e a distanza i genitori fungono da supervisori e facilitatori, sulla base di indicazioni metodologiche dei docenti, a seguito di manifestazione di interesse e disponibilità da parte delle famiglie (cfr. infra coinvolgimento delle famiglie);
• A distanza il gruppo dei pari e le rispettive famiglie comunicano attraverso varie ICT hardware (smartphone, tablet, PC) e app web-based (piattaforme didattiche come Padlet ed Edmodo, WhatsApp, chat, e-mail, videochiamate), privilegiando quelle a tutti accessibili. Costruiscono attraverso software e app web-based, prediligendo quelli di uso abituale (word, powerpoint, movie maker);
• Nelle classi 2.0 la comunicazione e la costruzione a distanza sono più intense e possono impiegare software e app più sofisticati eventualmente proposti dai facilitatori (google drive, prezi, wiki).</td><td>• Proporzione attività in presenza scolastica/in sede extrascolastica: orientativamente 40%/60% per la fase 3A, 30%/70% per la fase 3B;
• Per la fase 3A, tempi iniziali in presenza scolastica tendenzialmente più estesi; monitoraggio più serrato;
• Per la fase 3B, attività in presenza scolastica con tempi relativamente contenuti (max 6h in LT e MT NWQ, 2h1/2 in ST NWQ);
• Per la fase 3A, i genitori possono svolgere rilevanti funzioni di facilitazione logistica, sulla base di indicazioni metodologiche dei docenti;
• Attività extrascolastica in presenza (abitazioni familiari; biblioteche; bar; eventuali attività esplorative o creative outdoor), ordinariamente la più prolungata, e anche a distanza; proporzioni variabili e scelte da ogni gruppo;
• A distanza il gruppo comunica e costruisce attraverso ICT e app web-based, prediligendo quelle di uso quotidiano, di cui tende a scoprire le finalità formative, testandone eventualmente altre proposte dai facilitatori.</td></tr>
<tr><td>PROCESSO - SCAFFOLDING</td><td>Scaffolding premuroso, compatibilmente all’apprendimento per scoperta e alla stimolazione dell’auto-regolazione dell’apprendimento.</td><td colspan="2">Scaffolding non invasivo, che interviene su richieste specifiche, sostiene i processi metacognitivi, rimotiva se opportuno, modera eventuali conflittualità e competitività, negozia la gestione dei tempi.</td></tr>
</table>

PROCESSO - MONITORAGGIO	Osservazione dello svolgimento della attività, con "scatti metacognitivi" in situazione. Aggiornamenti puntuali in classe sulle attività extrascolastiche, condivisione degli eventuali diari di bordo. Frequenti interviste ai genitori in itinere.	Riflessione metacognitiva cadenzata e ricorsiva in classe (aggiornamento del diario di bordo, circle time, evidenziare punti di forza e criticità). Interviste ai genitori in itinere. Indicazioni tratte dall'eventuale ambiente online, che prevede la presenza dei facilitatori (non invasiva, specie nella *fase* 2B).	Riflessione metacognitiva cadenzata e ricorsiva, per lo più a margine delle attività didattiche, non invasiva della sfera in cui i gruppi vogliono segretamente "cospirare". Indicazioni tratte dall'eventuale ambiente online, che prevede la presenza (non invasiva) dei facilitatori. Eventuali questionari intermedi, specie online. Interviste ai genitori in itinere (soprattutto *fase* 3A).
STRATEGIA DI RICERCA DELLE RISORSE WEB	Ricerca guidata. La ricerca in classe avviene all'interno di reti protette o database e sitografie predisposti dai docenti. In ambiente extrascolastico, la ricerca nel Web è guidata dai genitori.	Ricerca guidata o semiautonoma e facilitata (più autonoma nella *fase* 2B). In classe, la ricerca avviene all'interno di reti protette o database e sitografie predisposti dai docenti. In ambiente extrascolastico, la ricerca nel Web è supervisionata dai genitori. Idealmente l'attività si inscrive in un vero e proprio processo di information literacy, orientato allo sviluppo di competenze digitali, valorizzando ricorsivamente le esperienze pregresse. Nelle classi 2.0, processo di ricerca di livello più alto.	Ricerca autonoma di risorse web, previe indicazioni strutturate, semi-strutturate o puramente orientative dei facilitatori, rapportate all'età degli studenti e al livello di complessità della ricerca. Idealmente l'attività si inscrive in un vero e proprio processo di information literacy, orientato allo sviluppo di competenze digitali, valorizzando ricorsivamente le esperienze pregresse. Per le classi 2.0 il processo di ricerca è di livello più alto.
DIARIO DI BORDO	Si seguono le linee guida della *fase* 3. Come per la *fase* 2, fecondo l'utilizzo di Padlet et similia. Come per la *fase* 2A, si può proporre la compilazione di un breve modulo al termine di ogni incontro in presenza extrascolastica, effettuata interamente dagli stessi genitori per la *fase* 1A. L'eventuale cortometraggio è prodotto dagli stessi genitori.	Si seguono le linee guida della *fase* 3. Specifiche per la *fase* 2: L'utilizzo di alcune piattaforme di condivisione (come Padlet et similia) può produrre un efficace e coinvolgente diario di bordo, piuttosto completo e puntuale, che si aggiorna spontaneamente e automaticamente. Nel caso della produzione di un cortometraggio, è preferibile che a girarlo e montarlo siano gli stessi studenti, se ne sono capaci. Si può prevedere, al termine di ogni incontro extrascolastico in presenza, la compilazione di un breve modulo/relazione, cartaceo o digitale, proposto agli studenti (nella *fase* 2A, con un'eventuale appendice destinata al feedback dei genitori facilitatori).	Il diario di bordo mira alla revisione metacognitiva dell'intera attività e in particolare a documentare gli incontri extrascolastici in presenza. Costituisce spesso un prodotto creativo complementare a quello finale, un'ulteriore occasione per creare insieme. Investe tutte le dimensioni dell'attività, ma può concentrarsi sulle dinamiche relazionali. I facilitatori consigliano di comporlo in stile narrativo, come una vera e propria storia. I registri espressivi possono però essere diversi. Particolarmente apprezzato dagli studenti è quello del cortometraggio (orientativamente 2'-10'); molto apprezzati, nonché efficaci e suggestivi, anche i diari di bordo cartacei, corredati da immagini e foto. L'esigenza della documentazione può essere subordinata alla creatività e all'espressione delle emozioni. In tal caso è opportuno consegnare anche un resoconto schematico dell'attività (comunque descritta nella relazione finale, se prevista). Il diario di bordo è una sintesi collaborativa; può essere però coordinato da un "segretario metacognitivo" (o da un componente del gruppo con particolari capacità tecniche, nel caso del montaggio di un video).

CO-VALUTAZIONE	Diretta dal docente, che stimola la revisione metacognitiva e l'autovalutazione.		Facilitata dal docente, che stimola la revisione metacognitiva e l'autovalutazione.
INDICATORI AUTO-VALUTAZIONE ATTIVITÀ INDIVIDUALE	Cosa ho imparato. Come ho vissuto le relazioni durante l'attività. Quanto mi sono impegnato. Le auto-valutazioni sono espresse con simboli (a.e. smile) e/o indicatori proiettivi (disegni) e/o brevi giudizi.	Cosa ho imparato. Come ho vissuto le relazioni durante l'attività. Come ho utilizzato gli strumenti ICT e le risorse web. Quanto mi sono impegnato.	Impegno. Progressi cognitivi e metacognitivi. Progressi capacità relazionali e abilità sociali. Progressi utilizzo formativo strumenti ICT.
INDICATORI AUTO-VALUTAZIONE ATTIVITÀ DI GRUPPO	Cosa abbiamo imparato. Come abbiamo vissuto le relazioni. Quanto ci siamo impegnati. Com'è il nostro prodotto finale? Le auto-valutazioni sono espresse con simboli (a.e. smile) e/o indicatori proiettivi (disegni) e/o brevi giudizi.	Cosa abbiamo imparato. Come abbiamo vissuto le relazioni. Come abbiamo utilizzato gli strumenti ICT e le risorse web. Quanto ci siamo impegnati. Qualità del prodotto finale (creatività, fruibilità sociale, aderenza ai vincoli di genere).	Impegno. Progressi cognitivi e metacognitivi. Progressi capacità relazionali e abilità sociali. Progressi utilizzo formativo strumenti ICT. Qualità del prodotto finale (creatività, aderenza ai vincoli di genere, fruibilità sociale).
SOGGETTI E INDICATORI ETERO-VALUTAZIONE	I suddetti indicatori sono valutati anche dai facilitatori tramite osservazione, intervista, analisi dei diari di bordo, qualità dei prodotti finali. Elementi eterovalutativi si possono maturare anche tramite socializzazione del prodotto e del processo (sezioni o classi parallele, open day, eventi pubblici, eventuale condivisione nel Web).	I suddetti indicatori sono valutati anche dai facilitatori tramite osservazione, intervista, analisi dei diari di bordo e delle relazioni finali, collazione dei questionari individuali online, qualità dei prodotti finali. Per tutti questi indicatori è consigliabile definire criteri di valutazione all'inizio dell'attività, mantenendo però una certa elasticità, in quanto il processo rimane co-definito. Elementi eterovalutativi si possono maturare anche tramite socializzazione del prodotto e del processo (classi parallele/aperte, open day, eventi pubblici, eventuale condivisione nel Web).	
FEEDBACK SULL'ATTIVITÀ - ESTERNO	• Progetti continuità; • Socializzazione del processo e del prodotto con pari e famiglie; • Interviste genitori; • Incontri con le famiglie; • Questionari genitori.	• Socializzazione del processo e del prodotto con pari e famiglie; • Eventuale condivisione nel Web; • Questionari e interviste ai genitori (soprattutto per le *fasi* 2A, 2B e 3A); • Incontri con le famiglie (soprattutto per le *fasi* 2A, 2B e 3A).	
FEEDBACK SULL'ATTIVITÀ - INTERNO	• Autovalutazione del gradimento (cfr. indicatori auto-valutazione); • Osservazioni e feedback informali.	Osservazioni e feedback informali, interviste, revisione metacognitiva della comunità, diari di bordo, relazioni finali, questionari di auto-valutazione e gradimento.	
VALUTAZIONE OPERATO FACILITATORI	• Osservazioni e feedback informali; • Rappresentazioni iconiche e rievocazioni; • Questionari; • Eventuale diario di bordo; • Feedback genitori.	• Osservazioni e feedback informali; • Interviste; • Questionari; • Relazioni finali e diari di bordo; • Analisi interazioni facilitatori-studenti, anche in eventuale ambiente online; • Feedback genitori (specie per le *fasi* 2A, 2B, 3A).	

<table>
<tr><td>CARATTERISTICHE NWQ CATALIZZANTI DINAMICHE INCLUSIVE</td><td>[Attività cooperativa con utilizzo ICT];
Attività in presenza extrascolastica;
Co-definizione compito (o accettazione libera del compito) e processo;
Co-definizione gruppi pari.</td><td colspan="2">[Attività cooperativa con utilizzo ICT]
Attività in presenza extrascolastica;
Co-definizione gruppi pari;
Co-definizione compito e processo.</td></tr>
<tr><td>STRATEGIE INCLUSIVE IMPIEGATE DAI FACILITATORI NELLA CO-DEFINIZIONE DEI GRUPPI</td><td>Facilitare gli spontanei processi inclusivi, evitare e trasformare gli esclusivi.</td><td colspan="2">Rispettando tendenzialmente, nella costituzione dei gruppi, la scelta autonoma degli studenti, si punta sulle reti di micro-solidarietà già esistenti, cercando di allargarle;
Facilitare gli studenti più propensi e capaci di cura e sostegno nei confronti dei compagni con BES ad assumersi le proprie responsabilità, valutando l’opportunità di un eventuale apposito breve training o comunque di indicazioni strutturate.</td></tr>
<tr><td>STRATEGIE INCLUSIVE IMPIEGATE DAI FACILITATORI NEL CONCEPIMENTO DEL COMPITO E NELLA SUA CO-DEFINIZIONE</td><td colspan="3">Valutare con attenzione, soprattutto in presenza di BES tali da ostacolare fluide dinamiche relazionali:
Se il compito è realmente ad abilità multiple;
Se la classe in generale è in possesso delle abilità sociali necessarie per la partecipazione dell’attività, anche a seguito di eventuale breve training;
Se gli obiettivi e i processi in gioco sono compatibili con, o meglio incontrano, le caratteristiche e le zone di sviluppo prossimale degli studenti con BES;
Se sono opportune indicazioni miranti a modificare le aspettative del gruppo circa il rendimento dei membri in base allo status pregresso;
Come gli studenti con BES si rappresenteranno mentalmente l’attività, come la potranno concepire per costruirla attivamente all’interno della relazione socio-culturale in cui è inscritta;
Se i BES degli studenti costituiscono una vera e propria disabilità, per cui è bene limitare i relativi obiettivi, fino alla semplice partecipazione alla cultura del compito.</td></tr>
<tr><td>RAGIONI INCLUSIVE PER TRASFORMARE ST IN MT O LT NWQ</td><td colspan="3">Livello di inclusività ottenuto nello ST NWQ e opportunità di sviluppo inclusivo dell’attività.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE, CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA PROMOZIONE DELLE DINAMICHE INCLUSIVE</td><td rowspan="2">Come nella fase 2.
N.B.: Il coinvolgimento delle famiglie è più delicato nel primo anno delle fasi 1A e 1B, specie se l’attività comincia all’inizio dell’a.s.).</td><td rowspan="2">Predisporre uno o più incontri preliminari con le famiglie e distribuire informative che illustrano il percorso del progetto;
Coinvolgere i facilitatori “trainanti”, identificando tra i genitori quelli più disponibili, inclusivi e in subordine più competenti rispetto alle tematiche coinvolte nell’attività;
Stimolare le famiglie al coinvolgimento di esperti (tra cui familiari, amici e conoscenti) relativamente alle tematiche coinvolte nell’attività;
Coinvolgere gli adulti facilitatori nella promozione del diario di bordo;
Ricevere prezioso feedback durante i Colloqui scuola-famiglia e i Consigli Interclasse.
N.B.: Il coinvolgimento delle famiglie è più delicato nella fase 2B, specie se l’attività comincia all’inizio dell’a.s.</td><td>Come nella fase 2.</td></tr>
<tr><td>Gli studenti selezionano da soli, spontaneamente, specie a partire dal terzo anno di corso, gli ambienti familiari o extrafamiliari più accoglienti, inclusivi e funzionali dove svolgere gli incontri in sede extrascolastica.
Durante i Colloqui scuola-famiglia e i Consigli di Classe si può accennare all’attività e comunque ricevere a posteriori prezioso feedback.</td></tr>
</table>

RICORDARE CHE GLI STUDENTI CON BES, PUR SUPERANDO MOLTISSIME DIFFICOLTÀ GRAZIE ALLE RELAZIONI DI CURA E SOSTEGNO ATTIVATE NELLE MICRO-COMUNITÀ E ALLA PREDISPOSIZIONE DI UN AMBIENTE REALMENTE FACILITANTE, TENDONO A:	• faticare a rapportare i nuovi obiettivi e contenuti al loro background di abilità e competenze, limitando così le potenzialità di apprendimento significativo; • concepire il proprio Sé in termini piuttosto rigidi e poco proattivi, con un senso di autoefficacia piuttosto debole; • percepirsi, almeno inizialmente, come incompatibili con attività fortemente espressive come quelle teatrali, perché "io sono poco creativo", nonostante l'asse Creative del compito NWQ presenti eccellenti potenzialità inclusive; • percepire l'insegnamento delle abilità sociali come incompatibile con il loro essere "già in un certo modo"; • prefigurare il loro risultato in termini piuttosto modesti e poco motivanti, con obiettivi e aspirazioni piuttosto limitati e depressi; • iniziare il lavoro in sordina, proseguire con un ritmo più lento; • persistere con minore tenacia, impegnarsi meno nell'attivazione di utili strategie e regole; • controllare con difficoltà l'ansia; • presentare maggiori reazioni depressive alle frustrazioni; • recuperare più lentamente e con difficoltà gli insuccessi; • essere poco disponibili ad utilizzare strategie di autovalutazione e i feedback ricevuti; • concepire inadeguate attribuzioni dell'efficacia delle loro azioni rispetto al risultato.