

Compiti per casa: motivarsi, emozionarsi, appassionarsi allo studio

Angelica Moè, Francesca Pazzaglia (Università di Padova)

Ci risiamo! Sono le 7.30. Tutti i ragazzi e le ragazze, i bambini e le bambine sono pronti o quasi per uscire.

È una normale giornata di scuola. I quaderni e i libri sono sistemati bene o male nello zaino. Si procede semmai all'ultimo ri-

passo della poesia, della tabellina, delle formule utili per affrontare le verifiche. Seguono alcune ore dopo di che il lavoro è destinato a riprendere.

Ore 14 (o 15 o 16...): "Che compiti ci sono per domani?", oppure: "Hai finito i compiti?"... in alcuni casi con coniugazioni al plurale: "Dai che facciamo i compiti!" o "Cosa dobbiamo fare per domani?". La routine non si arresta neppure al termine dell'anno scolastico, né in occasione di festività e vacanze: è un "compito continuo" o almeno un pensiero...

Spesso i compiti per casa costituiscono terreno di scontro fra genitori e figli e rischiano di demotivare e rendere poco piacevole l'apprendimento.

Il contributo intende fornire strumenti teorici e indicazioni metodologiche utili a chi vuole trasformare il momento dei compiti in una occasione ulteriore per sostenere la motivazione allo studio e il piacere di apprendere

I compiti per casa sono una realtà, una necessità, una parte importante del processo di apprendimento e della conquista dell'autonomia. Sono però anche – più di qualche volta – fonte di stress, incomprensioni, malumori

e... spesso sono demotivanti.

La presente rassegna intende sviluppare alcune delle tematiche legate al "fare i compiti" analizzando – in particolare – le ricadute sul piano emotivo-motivazionale dell'impegno domestico e con la prospettiva (che vorrebbe essere augurio) che i compiti siano o possano diventare occasione per accrescere quantitativamente e qualitativamente la motivazione a imparare e la gioia per lo studio.

Nasce da queste premesse il progetto CASE, in cui le autrici sono coinvolte, e che intende

sviluppare strumenti di indagine e modalità di intervento per promuovere l'obiettivo: *Compiti in Autonomia Studio con Emozione*.

1. Fare i compiti "bisogna": il ruolo della motivazione

È questo "bisogna" che spesso accresce il peso e rende talvolta incomprensibile il senso, il valore e gli obiettivi delle richieste domestiche. Del resto sembra dirlo la parola stessa "compiti", che richiama etimologicamente i due costrutti di "completo" e di "calcolo". Un compito è quindi qualcosa da portare a termine adottando le procedure corrette e facendo i giusti conti per organizzare il lavoro. A fare la differenza è il modo con cui queste incombenze sono vissute dai ragazzi, dai genitori e dagli insegnanti. A questo proposito Ryan e

Deci (2000) sottolineano il ruolo dell'ambiente evidenziando come la motivazione e il desiderio di imparare si strutturino in modo più adattivo allorché il contesto sociale si esprime attraverso modalità a sostegno dell'autonomia piuttosto che controllanti.

La Tabella 1 fornisce alcuni esempi di modalità favorevoli allo sviluppo della motivazione e della convinzione che i compiti servono soprattutto a chi li fa e consentono di padroneggiare meglio e fare propri i contenuti trasmessi a scuola. Tali modalità sono contrapposte ad altre che sostengono invece una sensazione di costrizione e di obbligo, portando di fatto a intendere i compiti come qualcosa che "bisogna" fare (e che se possibile si evita di affrontare). È evidente l'implicazione pratica di favorire modalità a sostegno dell'autonomia.

Tabella 1 Caratteristiche principali degli ambienti motivanti e di quelli demotivanti (controllanti).

MOTIVANTE (a sostegno dell'autonomia)	DE-MOTIVANTE (caratterizzato da controllo)
Sostiene aspettative positive e speranze: "Dai che ce la fai!", "Con il giusto impegno puoi riuscire".	Rimanda a paure: "È una materia per cui non sei portato". "Non vorrai mica prendere un'altra insufficienza...".
Esplicita ragioni intrinseche per imparare: serve per capire, per crescere.	Enfatizza che l'obiettivo è il voto, il diploma, il giudizio positivo.
Promuove la scelta di obiettivi e sostiene percorsi autonomi per raggiungerli.	Impone obiettivi, modalità, fa pressione, fa leva sulle scadenze.
Favorisce il comportamento di esplorazione e la conquista.	È direttivo, imperativo, sminuisce le espressioni di creatività.
Promuove il senso di appartenenza e la cooperazione.	Fa confronti con altri, giudica, si riferisce a standard esterni anziché personali.
Dà valore alle conquiste, al miglioramento, ai tentativi da parte dei ragazzi di muoversi autonomamente.	Esplicita che ciò che conta è il risultato, il giudizio, non il percorso fatto.
Suggerisce un senso (personale e di crescita) per comportamenti apparentemente poco interessanti.	Spinge a eseguire cose di cui non si capisce il senso e/o che non si sanno fare.

Al riguardo, Katz, Kaplan e Buzukashvily (2011) hanno evidenziato due fattori facilitanti. Il primo riguarda la motivazione per aiutare. Quanto più il genitore si sente coinvolto nel sostenere il figlio nel fare i compiti perché si diverte e ritiene importante il suo contributo (piuttosto che perché si sente in dovere o teme di essere giudicato male dagli insegnanti), tanto più manifesta comportamenti motivanti e a sostegno dell'autonomia, ovvero incoraggia il figlio, si dichiara disponibile all'aiuto e spiega l'importanza dei compiti. Il secondo fattore si riferisce alla percezione, da parte del genitore, di essere competente nell'aiutare il figlio. Ciò non significa che deve padroneggiare il compito o la materia oggetto di studio (anzi è preferibile che lasci questa responsabilità al figlio), ma che è importante che conosca e applichi le modalità più efficaci per motivare, ispirare fiducia, aiutare a costruire un efficace metodo di studio. Quanto più si sente in grado di affiancare efficacemente nei compiti, tanto più manifesterà comportamenti a sostegno dell'autonomia. Inoltre la ricerca ha evidenziato che tali comportamenti del genitore influenzano in modo rilevante la motivazione dei ragazzi promuovendo in essi forme di motivazione intrinseca caratterizzate da interesse, coinvolgimento, regolazione autonoma e percezione di competenza.

In tal senso a fare la differenza non è la quantità, ma la qualità del supporto fornito. A tale conclusione giungono anche Gottfried, Marcoulides, Gottfried e Oliver (2009), i quali hanno indagato lo sviluppo della motivazione intrinseca verso i compiti in ragazzi dai 9 ai 17 anni relativamente alla matematica e alle scienze in funzione di due contrapposte modalità genitoriali. La prima ("task-intrinsic") consiste nel fornire ragioni intrinseche per eseguire i compiti, quali sostenere il piacere di apprendere, stimolare la curiosità, favorire la persistenza, la padronanza e il coinvolgimento (esempio di item con cui è misurata:

"Incoraggio mio figlio ad essere persistente nel lavoro scolastico"). La seconda ("task-extrinsic") prevede l'uso di rinforzi, modalità controllanti o minacce di punizioni (esempi di item: "Se mio figlio va bene a scuola, lo premio con dei soldi", "Se va male gli nego qualcosa di piacevole"). I risultati hanno indicato che la modalità di sostegno "task-intrinsic" favorisce la motivazione intrinseca fin dall'età dei 9 anni e rende meno accentuato il declino della motivazione durante gli anni successivi. Al contrario, la modalità "task-extrinsic" si lega a livelli inferiori di motivazione intrinseca e piacere di apprendere nei ragazzi fin dai 9 anni.

Entrambi gli studi riportati hanno valutato anche il percorso opposto, ovvero hanno indagato se siano i livelli di motivazione mostrati dai ragazzi a influenzare il modo in cui i genitori sostengono il loro apprendere. Tale influenza dell'atteggiamento dei ragazzi sullo stile educativo dei genitori non è però risultata confermata dai dati empirici.

La conclusione a cui è possibile giungere è che il tipo di supporto fornito dai genitori può favorire nei ragazzi forme di motivazione intrinseca caratterizzate da autonomia e piacere nell'apprendere.

2. Fare i compiti è divertente: il ruolo delle emozioni

Le ricerche condotte all'interno del contesto teorico della teoria dell'autodeterminazione presentate nel precedente paragrafo sembrerebbero evidenziare come sia più produttivo e motivante eseguire i compiti e/o affiancare i figli in questo importante percorso di apprendimento mossi da convinzioni di importanza (ciò che viene fatto ha valore, serve per la crescita, per sviluppare competenza, per interiorizzare procedure, regole, concetti...) e da uno stato affettivo caratterizzato sostanzialmente da emozioni positive.

Eppure fare i compiti non è di solito una delle attività capaci di generare o mantenere entusiasmo, passione, coinvolgimento, felicità. Anzi, spesso è proprio vero il contrario. L'attività di per sé può rappresentare un terreno di scontro fra figli e genitori e le stesse richieste specifiche di studio o esecuzione di procedure difficili, mal comprese o lunghe può facilitare l'emergere di rabbia, disappunto, frustrazione. Proprio per questo, alcuni studiosi si sono occupati dell'aspetto affettivo legato al "fare i compiti", testando le madri, visto che sono più coinvolte rispetto ai padri nell'affiancare i figli nello studio. Naturalmente tale ruolo non è scontato, ma si riferisce a una realtà educativa e sociale. Pomerantz, Wang e Ng (2005) ne hanno intervistate un centinaio, telefonando loro ogni giorno per due settimane consecutive allo scopo di raccogliere dati riguardanti l'aiuto fornito nei compiti (assistenza diretta o controllo del lavoro svolto), le emozioni provate (irritazione, rabbia, amore, divertimento) e la percezione di difficoltà manifestata dal figlio, denominata *helplessness*, letteralmente "sentirsi senza aiuto", ovvero impotenti (e poco disponibili a farsi aiutare). Dal punto di vista comportamentale questa difficoltà si concretizza in espressioni di frustrazione da parte del ragazzo e nella tendenza a rinunciare al compito, spesso accompagnate da incertezza circa le cose da fare e la bontà del lavoro svolto (per esempio non capire la consegna, leggere più volte ma non farcela a ricordare, non riuscire ad applicare la regola appresa negli esercizi...). Infine alle madri è stato chiesto di riportare il grado di persistenza, ovvero quanto il figlio di fronte alle difficoltà dimostrasse di applicarsi con maggiore impegno senza desistere. Queste misure raccolte quotidianamente sono poi state messe in relazione con altre effettuate prima e dopo di esse e riguardanti varie componenti di natura emotiva e motivazionale

dei ragazzi. I risultati hanno evidenziato che le madri provano più emozioni negative nei giorni in cui ci sono più compiti e quando il figlio o la figlia manifestano impotenza (*helplessness*) piuttosto che persistenza di fronte alle sfide poste dal compito. Sembrerebbe quindi che l'emotività negativa non discenda dal fatto di aiutare, ma dalle difficoltà manifestate dai ragazzi. Ciò non stupisce. Dati di ricerca (Cooper, 1989; Levin et al., 1997) evidenziano che fra la quantità di aiuto fornito e i risultati scolastici la relazione varia fra -0.22 e $+0.40$. Ciò significa che può capitare che più il genitore assiste il figlio, più questi presenti voti inadeguati o problematiche di comprensione o studio. Tale eventuale

Il modo con cui il genitore interviene ad aiutare il figlio in difficoltà sui compiti può fare la differenza sui risultati scolastici

relazione non è però di natura causale, ma discende dal fatto che il genitore offre il suo supporto quanto più percepisce il figlio in difficoltà, ragion per cui i ragazzi che fa-

ticano a capire a scuola ricorrono più spesso all'aiuto del genitore, che può fare la differenza a seconda del modo con cui interviene.

A questo proposito Pomerantz e collaboratori (2005) hanno evidenziato l'importanza delle emozioni positive, che sono in grado di contrastare gli effetti di quelle negative favorendo un orientamento motivazionale che porta a voler padroneggiare il compito (*mastery*). Inoltre, anche a fronte di espressioni di impotenza, la manifestazione di emozioni positive da parte della madre mantiene adeguati livelli di motivazione e di percezione di autonomia nei figli. Tali effetti dipendono dal contagio e dalle convinzioni comunicate dal genitore. La madre che esprime poca passione ed entusiasmo e manifesta irritazione e rabbia fa percepire le stesse emozioni nel/la figlio/a e gli/le comunica che i compiti sono cosa difficile, noiosa,

inutile, problematica, fonte di ansia e difficoltà. Di converso, le madri che riescono a mantenere uno stato emotivo positivo annientano gli eventuali effetti dovuti alle emozioni negative, sostengono un vissuto di autonomia e riducono le espressioni di rinuncia, incapacità e difficoltà tipiche dell'*helplessness* o impotenza. Il suggerimento per i genitori è quindi quello di lavorare con i figli, superando gli ostacoli assieme e comunicando nel concreto quel vissuto di "sfida" anziché di "rinuncia" di fronte ai compiti problematici, difficili o lunghi. In tal modo il genitore può trasmettere non solo emozioni positive, ma anche motivazioni funzionali all'apprendimento.

3. Effetti delle convinzioni degli insegnanti

Di chi sono i compiti? Per chi si fanno? Con quali obiettivi vengono assegnati? Le risposte fornite a domande di questo tipo possono motivare o demotivare allo studio e al fare i compiti nello specifico. Bempechat (2004) ha identificato tre ragioni addotte dagli insegnanti per assegnare i compiti. La prima e principale è "perché gli alunni imparino". A questa si collega una riflessione specifica riguardante coloro che presentano difficoltà. L'esercizio da svolgere a casa servirebbe per colmare o recuperare ciò che non è stato direttamente acquisito in classe. La seconda ragione è "perché sviluppino autonomia nell'organizzarsi e nell'auto-motivarsi". Il contesto domestico non è strutturato come quello scolastico e agli alunni è richiesto di sapere gestire tempi e luoghi, magari guidati dai genitori. Infine, la terza ragione si riferisce al "facilitare la comunicazione scuola-famiglia". I compiti costituirebbero uno strumento per comunicare a casa che cosa si sta facendo in classe. Tutte queste ragioni possono nascere da assunzioni da parte degli insegnanti mosse da

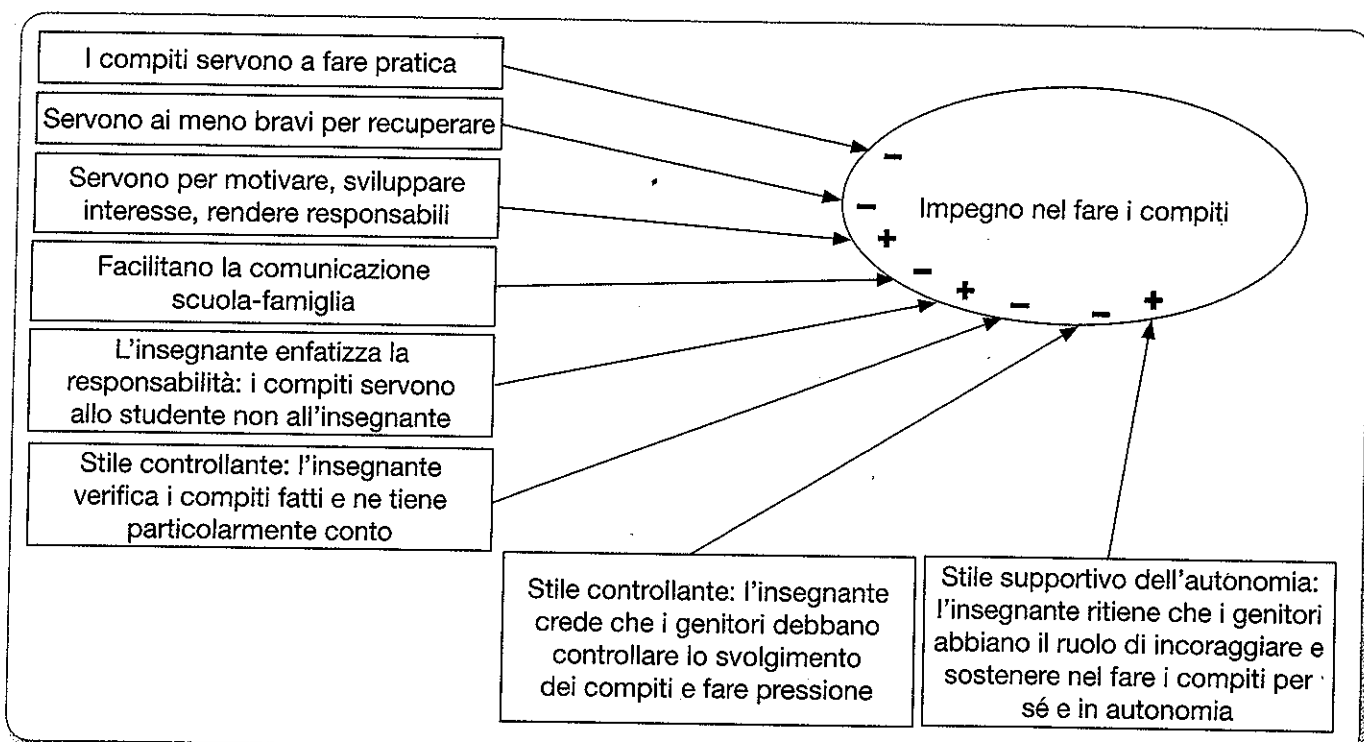
un atteggiamento supportivo dell'autonomia o controllante. A fare la differenza pare sia il modo con cui in classe si verifica la quantità/qualità dal lavoro svolto a casa. A questo proposito è possibile distinguere un feedback percepito come informativo, del tipo: "L'insegnante ci tiene che proviamo ad affrontare il compito", da uno controllante, per esempio: "Se non abbiamo svolto i compiti, sono guai con l'insegnante". Evidentemente, il primo è più motivante del secondo (Trautwein, et al., 2006).

Sulla verifica dei compiti a casa si può distinguere un feedback percepito come informativo da uno percepito come controllante

Che cosa contraddistingue allora insegnanti più pronti a fornire feedback informativi piuttosto che controllanti? Trautwein, Niggli, Schnyder e Lüdtke (2009) hanno condotto una ricerca per indagare gli *effetti delle convinzioni degli insegnanti*, cui è stato proposto un questionario volto a indagare obiettivi, pratiche e atteggiamenti riguardanti i compiti (Fig. 1). Ai ragazzi è stato chiesto di riportare l'impegno nel fare i compiti (esempio di item: "Cerco sempre di finire i compiti") e di svolgere un test standardizzato per valutare la preparazione. Inoltre è stata proposta una misura di "emozioni negative nel fare i compiti" ("Fare i compiti è noioso, fastidioso"). Le convinzioni e le pratiche degli insegnanti sono poi state poste in relazione con l'impegno nel fare i compiti riferito dai ragazzi, il risultato nella prova di apprendimento e le emozioni negative. I risultati, in parte riportati in Figura 1, evidenziano che:

- la convinzione che i compiti servano a motivare influenza positivamente l'impegno e il rendimento; al contrario, credere che i compiti servano come "esercizio/pratica" incide negativamente;

Fig. 1 Effetti positivi (+) e negativi (-) delle convinzioni degli insegnanti sull'impegno nel fare i compiti (tratto da Trautwein et al., 2009).



b. la convinzione che i compiti servano a rafforzare la comunicazione scuola-famiglia incide negativamente sull'impegno e si traduce in un incremento delle emozioni negative;

c. che i compiti siano uno strumento per consentire un recupero ai meno brillanti è convinzione che va a incidere positivamente solo sul rendimento, non sugli aspetti emotivi e motivazionali;

d. le modalità controllanti dirette o indirette (cosa l'insegnante crede dovrebbe fare un genitore) incidono negativamente, quelle a sostegno dell'autonomia positivamente favorendo l'impegno, consentendo una riduzione delle emozioni negative e sostenendo il rendimento.

4. Quando i compiti motivano all'apprendimento

I compiti possono motivare se affrontati in modo da sostenere la percezione di competenza, un vissuto emotivo positivo, adeguate

percezioni di auto-efficacia e valori intrinseci per apprendere.

Diversamente possono addirittura far sperimentare un senso di impotenza e rafforzare quelle percezioni di difficoltà, problematicità e incomprensione che rischiano di deprimere anche gli aspetti di natura emotiva e motivazionale.

In particolare Eva Pomerantz (si veda anche Pomerantz, Moorman e Litwack, 2007), all'interno del progetto "No child left behind" ("Che nessun bambino resti indietro"), ha proposto 6 principi, qui sotto tradotti e ampliati, che potrebbero essere seguiti dai genitori per motivare i figli.

1. Convincersi che le abilità (tutte!) sono malleabili, modificabili, in crescita. Non fare riferimento a parametri oggettivi, ma al cambiamento... e non considerare solo l'esito (ha saputo fare, si è ricordato di...), ma anche e soprattutto l'incremento di motivazione e re-

sponsabilità per il personale apprendimento.

2. Essere consapevoli che il proprio coinvolgimento è importante e può fare la differenza. Ciò non significa solo affiancare nei compiti o aiutare in caso di difficoltà, ma anche e soprattutto manifestare interesse e partecipazione per ciò che sta facendo a scuola, per gli argomenti che sta affrontando, su come si sente (inserito, accettato... o valutato, escluso...). Comporta anche il nutrire e comunicare la convinzione che il figlio/la figlia ha le potenzialità per riuscire (che è aspetto altamente motivante).

3. Sostenere l'autonomia. Non sostituirsi al figlio: è la sua scuola, i suoi compiti... e naturalmente i suoi successi e le sue difficoltà. Di conseguenza si tratta di incoraggiarlo a costruire la sua motivazione e a riconoscersi parte attiva e principale protagonista del suo apprendimento.

4. Mantenere uno stato affettivo positivo. È naturale che i compiti generino emozioni negative, anche nei ragazzi che non presentano particolari difficoltà scolastiche. È quindi importante contrastare le emozioni negative controbilanciandole con vissuti emotivi positivi che sostengono e aiutano a costruire la motivazione.

5. Correggere gli errori in modo informativo. Si tratta di evidenziare cosa non va nel comportamento, nell'impegno, nella procedura adottata, mantenendo nel contempo alta la percezione di abilità.

6. Ricordarsi che ogni ragazzo/a è differente. Fare i compiti con il figlio è un modo per conoscerlo e per sviluppare quella sensibilità alle peculiarità di ognuno che è fattore facilitante nell'implementare i suggerimenti proposti.

Le indicazioni fornite dalla studiosa puntano a motivare senza dimenticare gli aspetti emotivi e facendo leva sull'ambiente sia scolastico che familiare.

5. Indicazioni per insegnanti e genitori

Quali sono allora i "compiti" dei genitori e degli insegnanti? Come motivare o addirittura appassionare i ragazzi ai compiti? Quali le strategie per auto-motivarsi?

Il tema è piuttosto vasto e va dall'identificare il tipo di problema (deficit motivazionale primario o specifico; si veda per esempio Moè, 2012) e la sua natura (motivazionale, strategica, relazionale; si veda De Beni e Moè, 2000), per giungere infine a strutturare ambienti e modalità più motivanti (Friso, Moè e Pazzaglia, 2005; Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato, 2002).

Si tratta, in sostanza, di comprendere se il ragazzo "non sa fare" (deficit strategico), "non vuole fare" (deficit motivazionale) o entrambi! Fatto questo, si possono individuare modalità e strumenti specifici per avviare un processo che può risultare bloccato o mai interamente sviluppato.

Il contagio emotivo e motivazionale può fare la differenza (Frenzel et al., 2009). È importante

È importante che l'ambiente sostenga l'autoefficacia e promuova forme di motivazione intrinseca

però anche che l'ambiente risulti in grado di sostenere l'autoefficacia e di promuovere forme di motivazione intrinseca, sostenga un vissuto emotivo positivo, aiuti a gestire

l'emotività negativa e fornisca delle convinzioni riguardanti i compiti che vadano nella direzione di trasmettere autonomia piuttosto che controllo e di favorire la meta-cognizione e l'autoregolazione.

A tale proposito si può fare riferimento ai "rimedi" proposti da Reeve (2009) per contrastare la frequente tendenza da parte di genitori e insegnanti a preferire modalità controllanti e di minaccia (della serie: "Se non studi!...") piuttosto che supportive dell'autonomia ("Tro-

viamo assieme delle strategie che ti aiutino a motivarti..."). Questi consistono in:

1. Rendersi conto delle ragioni che spingono a essere controllanti (di solito sono pressioni quali completare il programma, reazioni per esempio dovute alla passività del ragazzo o disposizioni personali). Acquisire consapevolezza del fatto che si soffre nel sentirsi controllati e si trae particolare beneficio da ambienti supportivi dell'autonomia in un'ampia gamma di aspetti: benessere, motivazione, autostima, profitto, persistenza, emozioni positive e naturalmente motivazione;
2. Voler sostenere l'autonomia per almeno due ragioni: fa bene ai ragazzi e fa bene a se stessi. Gli insegnanti che sostengono l'autonomia risultano meno a rischio di burn-out, più soddisfatti, più realizzati e manifestano livelli superiori di emozioni positive;
3. Saper sostenere l'autonomia. A questo proposito sono state proposte varie attività, molte delle quali basate su una inversione dei ruoli: "Se tu (insegnante/genitore) fossi un ragazzo come vorresti essere trattato? Come ti sentiresti se...?". Altre si riferiscono a una implementazione di modalità quali quelle presentate nella prima colonna della Tabella 1. Poiché però lo stile autonomo non è una lista di comportamenti, ma principalmente un insieme di atteggiamenti e disposizioni da sviluppare, i principali aspetti su cui fare leva sono cinque, nel dettaglio: **a.** credere nelle risorse motivazionali interne degli alunni e "nutrirle", sostenerle, promuoverle, incoraggiarle; **b.** dare almeno un senso alle attività svolte e ai contenuti trasmessi preferibilmente di tipo intrinseco (per la propria crescita, per sapersi destreggiare...). Naturalmente tale compito riesce meglio ponendosi nella prospettiva dell'allievo; **c.** fornire feedback informativi, non controllanti, per esempio evitare espressioni come "veloce", "andiamo", "bisogna", "non in questo

modo", e preferire un linguaggio non valutativo e ricco di informazioni, che favorisce e mantiene l'iniziativa da parte del ragazzo e incoraggia a trovare soluzioni autonome anziché bloccare per consegnare quelle "giuste", ma non "conquistate" da sé; **d.** rispettare i tempi di apprendimento evitando di fare pressione o di risolvere problemi, tradurre parole, fornire risposte prima che l'alunno abbia avuto la possibilità di provarci da solo. Agli adulti impazienti si consiglia durante l'attesa di fornire incoraggiamento per ogni forma di iniziativa, sostenere l'impegno, riconoscere il progresso e fornire uno *scaffolding* ovvero una strutturazione dell'attività che faciliti i percorsi di autonomia, esplorazione, costruzione personale delle conoscenze; **e.** riconoscere e accettare le espressioni di emotività negativa da parte dei ragazzi. In tal modo agli alunni (o ai figli) viene comunicato che: "L'insegnante/la mamma si preoccupa di me (delle mie emozioni e delle difficoltà che incontro) e non è interessata/o solo al completamento del programma o ai risultati".

A partire dagli assunti teorici sopra esposti brevemente (si rimanda il lettore interessato a Moè 2010; 2011), abbiamo predisposto una batteria di strumenti atti a valutare auto-efficacia, autoregolazione, emozioni, convinzioni sui compiti in alunni, ragazzi e genitori mettendoli in relazione fra di loro e con variabili di natura socio-demografica e stiamo approntando percorsi atti a promuovere la motivazione a fare i compiti e ad aiutare nel farli. L'obiettivo generale è quello di giungere all'individuazione dei punti forti capaci di sostenere nell'adulto la capacità di fare emergere nei ragazzi la motivazione. L'auspicio è che i compiti per casa non costituiscano un fardello in più, ma l'occasione ulteriore per sviluppare motivazioni funzionali ed emozioni positive verso l'apprendimento, il proprio.