

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE**

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

TESI DI LAUREA

Gli effetti della paura di fallire:
quando il fallimento può diventare una risorsa



DOCENTE 1° relatore: Prof. Simone Belli

STUDENTE: Emilia Possenti
N. Matricola: 16D03870

INDICE

INTRODUZIONE	2
CAPITOLO 1. Che cos'è la paura di fallire?	4
1.1 La psicologia del fallimento	4
1.2 Fallimento ed emozioni	5
❖ La paura	5
❖ L'ansia	7
❖ La delusione	8
❖ L'imbarazzo e il senso di ridicolo	8
❖ L'umiliazione e la mortificazione	10
❖ Il piacere del fallimento	11
1.3 La teoria dell'autostima di Covington	11
CAPITOLO 2. La paura di fallire in ambito scolastico	13
2.1 Atkinson e la motivazione al successo	13
2.2 La teoria dell'aspirazione di Beery	15
2.3 Le tecniche di <i>self-handicapping</i>	17
❖ La procrastinazione	18
2.4 Il fallimento e la teoria attributiva	19
CAPITOLO 3. L'autoefficacia come risposta al fallimento	24
3.1 La teoria dell'autoefficacia	24
3.2 L'autoefficacia e la paura di fallire	28
3.3 Come incrementare l'autoefficacia	30
CONCLUSIONE	32
BIBLIOGRAFIA / SITOGRAFIA	33
RINGRAZIAMENTI	39

INTRODUZIONE

Da un paio d'anni a questa parte, durante il turno notturno al lavoro, per alleggerire un po' la fatica, mi capita di ascoltare la musica alla radio. Il caso volle che quella sera fosse il settimo anniversario della morte di Steve Jobs e che in radio passasse proprio il suo celebre discorso "*Stay Hungry. Stay Foolish*" pronunciato agli studenti neolaureati dell'Università di Stanford. Il discorso è articolato in tre parti, ma quella che maggiormente mi ha colpito fu la seconda, la storia sull'amore e sulla perdita. Steve Jobs racconta di come, dopo aver creato la Apple, con la sua crescita decise di assumere un nuovo amministratore delegato che, in seguito ad uno scontro, lo licenzia, perché ritenuto poco al passo con i tempi. Questo fu un durissimo colpo per lui, che aveva dedicato la sua giovinezza unicamente a quello. Fu un fallimento pubblico e plateale. Con il tempo però quel fallimento si rivelò essere un'opportunità, che stimolò Steve Jobs a creare altre due aziende la Next e la Pixar. In seguito la Next si fuse con la Apple così lui ritornò al suo posto e la Pixar diventò uno dei più famosi studi d'animazione al mondo. Inoltre quell'esperienza gli permise di conoscere sua moglie e di formarsi una famiglia. Il consiglio che Steve Jobs da ai neolaureati è quello di amare quel che fanno, perché solo in questo modo saremmo in grado di superare le avversità che la vita ci presenta (Steve Jobs, 2005). Questo discorso mi colpì profondamente, tanto da domandarmi quali sono i meccanismi della paura del fallimento e se effettivamente esso può essere una spinta al cambiamento e come possibilità di trarne nuove opportunità.

L'obiettivo di questa tesi è quello di andare ad analizzare il fallimento da un punto di vista psicologico, esplorando le varie motivazioni per le quali fallire nella vita e, in particolare, nell'ambiente scolastico è ritenuta una cosa così minacciosa per la maggioranza delle persone. La teoria dell'autostima, secondo la quale un individuo cerca di mostrare un'immagine valida e abile di sé, è la teoria fondamentale sulla quale si basa questa tesi. Secondo questa teoria, fallire significa mettere in discussione la propria abilità, e quindi incrinare la propria autostima. Per questa ragione un individuo cercherà di evitare il fallimento nel miglior modo possibile.

Nel primo capitolo, verrà introdotto il significato di fallimento come termine polisemico. Nell'ambito psicologico, la parola fallimento, rimanda ad un insieme di vissuti ed

emozioni negative come la paura, l'ansia e l'imbarazzo, che verranno approfondite singolarmente.

Nel secondo capitolo verranno approfondite: la teoria della motivazione di Atkinson, secondo la quale l'individuo è spinto verso il successo; la teoria dell'aspirazione di Berry, dove gli individui fanno una previsione dei loro successi o dei loro fallimenti e la teoria attributiva, in cui un individuo attribuisce i successi o i fallimenti a caratteristiche interne o esterne a sé legate alla teoria di base dell'autostima. Nello stesso capitolo inoltre, verranno esemplificate le tecniche di *self-handicapping*, in particolare della procrastinazione con specifici approfondimenti sull'ambiente scolastico per ogni teoria.

Nel terzo capitolo invece verrà approfondita l'autoefficacia come risposta alla paura del fallimento. Secondo diverse ricerche, l'autoefficacia, ovvero la convinzione dell'individuo di essere in grado di ottenere dei risultati positivi nei compiti a lui assegnati, è inversamente correlata alla paura del fallimento. L'incremento dell'autoefficacia dell'individuo quindi, porterà una diminuzione della paura del fallimento.

CAPITOLO 1

Che cos'è la paura del fallire?

Durante la vita, chiunque, indifferentemente se si trova in cima alla scala sociale oppure in basso, si scontrerà con la durezza di un fallimento. Il fallimento è democratico, non gli importa cosa abbiamo passato, cosa stiamo vivendo o cosa stiamo cercando di fare, non risparmia nessuno. È la capacità ad affrontare l'insuccesso che ci distingue gli uni dagli altri, perché c'è chi si lascia schiacciare dal senso di sconfitta che ne deriva e chi invece riesce a superarlo e addirittura a trarne beneficio. (Maùti, 2013).

Nel 2008, durante la cerimonia finale dei neolaureandi di Harvard, J.K. Rowling impartiva a tutti i presenti, una grande lezione di vita sul significato del fallimento e i suoi benefici. Per spiegarsi meglio, J.K. Rowling, ha raccontato le durissime prove che la vita le aveva impartito fino a quel momento. Nei sette anni successivi alla sua laurea in Letteratura inglese, la scrittrice aveva accumulato una lunga serie di fallimenti, tra cui un matrimonio fallito, una figlia piccola a carico, la perdita della madre e l'aver conseguito degli studi, che inizialmente non le avevano dato un lavoro e tanto meno le avevano permesso di mantenere una casa. La sua più grande paura si era avverata. Allora perché Rowling ha deciso di parlare dei benefici del fallimento? Secondo la scrittrice, questo insuccesso le ha permesso di liberarsi delle cose superflue e di indirizzare tutte le sue energie verso le cose importanti, come scrivere romanzi. Fallire le ha permesso di scoprire di essere una donna forte e le ha mostrato l'importanza dei suoi affetti. Ma soprattutto significa essere sicuri che di fronte a nuove cadute, si è in grado di rialzarsi più forti e più saggi di prima (Rowling, 2008).

Che si tratti di superare di un esame universitario, organizzazione di uno spettacolo teatrale, vincere una gara sportiva o fare un colloquio di lavoro, la paura di fallire può stringerci in una morsa fino a portarci alla non riuscita del compito. Chiunque ha presente le sensazioni sgradevoli che il fallimento porta con sé, ma dare una definizione concreta di fallimento non è così semplice, in quanto esso ha diversi significati.

1.1 La psicologia del fallimento

Nella lingua italiana, la parola fallimento può avere utilizzi e significati differenti, in base all'ambito nel quale viene utilizzato. Secondo il vocabolario Treccani, il termine

fallimento ha innanzitutto una valenza giuridica, indicando «il procedimento giudiziario concorsuale instaurato con la sentenza del Tribunale che dichiara fallito l'imprenditore in stato di insolvenza e volto ad assicurare il soddisfacimento, a parità di condizioni, dei creditori». Con questa definizione si intende lo stato di bancarotta di un'attività o un'azienda.

Nell'utilizzo più comune del termine, e anche quello più inerente all'ambito della Psicologia, per fallimento si intende l'insuccesso in termini più ampi. Infatti, come altro significato sempre riportato sul vocabolario Treccani, c'è «esito negativo, disastroso, grave insuccesso [...] l'impossibilità e l'incapacità di raggiungere gli scopi fissati, rinunciando definitivamente alla lotta, all'azione.» Il fallimento infatti non è semplicemente l'esito negativo di un'iniziativa, ma rimanda ad un evento disastroso, come ad una grande tragedia. Rinunciando definitivamente alla lotta e all'azione, si interpreta il fallimento come qualcosa di irrimediabile, a cui non ci si può sottrarre e che difficilmente può essere superato. Questo tipo di pensiero non è legato di per sé all'errore che è stato commesso, ma è causato da una mentalità troppo rigida che non accetta la possibilità di fallire. Il fallimento è giudicato tale perché evoca, in ognuno di noi, una reazione emotiva forte e schiacciante, un vissuto di perdita, di rovina e di disastro irrimediabile e inaccettabile (Maùti, 2013).

1.2 Fallimento ed emozioni

Come accennato nel paragrafo precedente, il fallimento evoca una vasta gamma di emozioni negative consapevoli, dalla paura alla vergogna, ed al senso di colpa. Secondo Marrais e Tisdale (2002) nelle situazioni fallimentari, le emozioni negative che vengono scatenate, come ad esempio la vergogna, il senso di colpa e l'imbarazzo, sono irrefrenabili, devastanti e difficili da gestire. Inoltre, il forte senso di spiacevolezza associato all'insuccesso, attiva un intenso desiderio di evitamento nei confronti di qualunque cosa possa condurre ad esso.

❖ *La paura*

La paura è l'emozione più comune al fallimento, quella che di fronte ad un determinato compito, palesa tutte le nostre incertezze, e ci convince che evitare di farlo è la scelta più sicura. Indifferentemente dall'incarico che dobbiamo svolgere, che sia affrontare un esame universitario, fare il test della patente oppure salire su un palcoscenico, la paura rischia

di compromettere il risultato o sottrarre energie utili allo scopo che ci siamo prefissati (Maùti, 2013).

La paura è un meccanismo innato, mantenuto nel corso dell'evoluzione umana, che mette in atto una serie di reazioni di difesa fondamentali per la sopravvivenza. (LeDoux, 2000) Tale fenomeno si manifesta attraverso segnali corporei facilmente riconoscibili, come il battito cardiaco accelerato, il respiro affannoso, la tensione muscolare, l'intensa sudorazione, la secchezza delle fauci e l'alterazione della voce, dovute ad una serie di risposte endocrine, causate dagli ormoni rilasciati della corteccia surrenale. Queste risposte automatiche attivano il nostro organismo affinché si prepari all'attacco o alla fuga, di fronte a una situazione pericolosa. (Oliverio Ferraris, 2013) La paura può essere sia innata, quando è evocata senza una precedente esperienza, che acquisita, quando è evocata da stimoli neutri associati a stimoli dannosi. Si tratta di un meccanismo di condizionamento Pavloviano, secondo il quale, la paura viene acquisita con l'esperienza (Maren, 2001). L'amigdala e l'ippocampo sono due strutture cerebrali posizionate all'interno del lobo temporale, indispensabili nel controllo delle emozioni sia innate, che acquisite. Inoltre, l'ippocampo dorsale è fondamentale nell'apprendimento della paura, in quanto è impiegato nell'apprendimento contestuale (LeDoux, 2000; Maren, 2001).

La paura di fallire non è una paura innata, i bambini al di sotto di una certa età, ad esempio, non la provano ma viene acquisita tramite l'esperienza. Questo è dovuto al fatto che certe emozioni, come la vergogna e l'imbarazzo, si sviluppano più lentamente rispetto ad altre, come la gioia, la tristezza e la paura che sono già presenti a pochi giorni dalla nascita. A tal proposito, Bennett e Cormack (1996) hanno proposto uno studio molto interessante. Per indagare la sensibilità ai propri e altrui fallimenti, i due autori hanno sottoposto tre gruppi di bambini di diverse età ad una prova che consisteva nel racconto di una situazione imbarazzante, in seguito alla quale i bambini dovevano descrivere le emozioni provate. I risultati hanno evidenziato che sotto i cinque anni di età nessun bambino ha riconosciuto di provare imbarazzo, e che solamente il 33% dei bambini di otto anni e il 44% di quelli di undici anni, sono stati in grado di individuare e attribuire a sé e agli altri questa emozione. Se per i bambini fallire non è un problema, per gli adulti, invece, è molto diverso. Crescendo, impariamo che ogni nostra azione viene osservata e giudicata dagli altri. E la paura di fare

errori, di essere giudicati o di deludere le aspettative altrui, condizionano gran parte delle nostre azioni. Per capire meglio, facciamo un esempio:

Durante un corso di formazione manageriale, diverse persone stanno seguendo con interesse le parole del docente, facendo domande e prendendo appunti. Dopo aver spiegato come si fa, chiede se c'è un volontario per fare una dimostrazione. Sul gruppo cala il silenzio, e ognuno dei presenti abbassa la testa sul quaderno che ha davanti, evitando ogni contatto visivo con l'insegnante. Quando finalmente qualcuno viene scelto, gli altri tirano un sospiro di sollievo. A quel punto il povero malcapitato non ha scelta, si alza e si avvicina al docente, cercando di svolgere la prova. La paura prende il sopravvento, le mani sudano, la gola è secca e le parole non escono. Solo lunghissime vocali interrompono il silenzio (Maùti, 2013).

In questo caso, la paura di fallire e di rendersi ridicoli davanti agli altri hanno preso il sopravvento, compromettendo la performance. Per questa ragione la paura di fallire, è una paura acquisita tramite l'esperienza.

❖ *L'ansia*

Un'altra emozione frequente, che ci permette di avvertire la comparsa di un fallimento, è l'ansia (Maùti, 2013). Paura ed ansia producono effetti simili sull'organismo, ma si distinguono l'una dall'altra per quanto riguarda l'oggetto dell'angoscia e i tempi di esaurimento dell'attivazione ormonale. Per quanto riguarda l'oggetto, l'ansia a differenza della paura, non insorge di fronte ad un fatto specifico, ma spesso è frutto della mente da parte dell'immaginazione. Secondo Freud (1925) l'angoscia è indissolubilmente legata all'attesa, essa infatti non possiede un oggetto, è indeterminata, infatti quando ne ha uno, viene chiamata paura. L'ansia che si prova per il fallimento può essere accomunata all'angoscia d'attesa esemplificato da Freud. La persona tormentata dall'angoscia d'attesa prevede sempre, per sé e per le persone a lui care, le situazioni peggiori e sfortunate. Questo processo avviene anche quando una persona si mette nell'ottica che indipendentemente da quello che fa, avverrà un fallimento.

Per quanto riguarda i tempi di esaurimento invece, l'ansia mantiene l'organismo in stato di allerta, anche quando il pericolo è stato scongiurato. Questo è dovuto al fatto che nella nostra memoria rimane presente il ricordo dell'esperienza spiacevole e che possiamo immaginare che una situazione identica o simile possa ripresentarsi. L'ansia diventa pericolosa quando è talmente persistente da impedire all'individuo di fare lucidamente la scelta migliore in quanto porta ad un'interpretazione distorta o parziale della realtà (Oliverio Ferraris, 2013). L'ansia di fallire si traduce quindi in un'angoscia persistente, che ci accompagna passo a passo e che mina ogni attività che cerchiamo di compiere.

❖ *La delusione*

La delusione è un'altra delle emozioni che accompagna il fallimento. Per spiegare meglio la delusione, facciamo un esempio:

Elisabetta è da sempre una studentessa modello, che ha sempre eccelso in tutte le materie. Lei è l'orgoglio di tutta la sua famiglia, che hanno investito su di lei sogni e speranze, oltre a un discreto budget economico, per farla studiare nelle migliori scuole. Quando si accinge ad entrare in una facoltosa università, e viene respinta, la sensazione di fallimento che prova è bruciante e la delusione dei suoi genitori è evidente.

La paura di deludere le persone che ci stanno accanto spesso ci obbliga a seguire una strada che non è la nostra, ignorando i nostri veri desideri. Per non essere sommersi da questa emozione dobbiamo imparare ad essere onesti con noi stessi. (Maùti, 2013)

❖ *L'imbarazzo ed il senso del ridicolo*

Ogni società ha delle convinzioni su quello che è ritenuto giusto o adeguato per ogni contesto, e ciò che è sconveniente o fuori dal comune. Questi ultimi comportamenti, solitamente non vengono accettati dalla comunità o addirittura vengono condannati. Per questa ragione, il senso di imbarazzo e di ridicolo derivante da un fallimento, può essere molto difficile da accettare in quanto è una forma di rifiuto sociale (Maùti, 2013).

Come per la paura, anche l'imbarazzo è un'emozione facilmente riconoscibile nelle persone, in quanto scatenano una serie di risposte fisiologiche e comportamentali, uguali a

tutti gli individui. Il sintomo più comune è il rossore del viso e del collo, causato dalla vasodilatazione periferica provocata dall'imbarazzo (D'Urso e Trentin, 1998). Sono state avanzate numerose teorie sulla funzione del rossore, una delle quali è la *Placation Theory*, secondo la quale servirebbe a placare gli altri e a ristabilire dei rapporti normali, avendo il ruolo di scusante o riconciliante nelle situazioni difficili (Halberstadt e Green, 1993). Altri sintomi tipici sono l'irrequietezza motoria contraddistinta da auto-manipolazione, lo sguardo basso, la postura rigida e la voce stridula. L'imbarazzo, inoltre, è caratterizzato da un meccanismo di rinforzo circolare, per il quale una volta riconosciuti i sintomi corporei dell'emozione, essi si intensificano, causando ulteriore imbarazzo (D'Urso e Trentin, 1998).

L'imbarazzo è un'emozione momentanea, che avviene solitamente in seguito ad un evento di tipo sociale, scatenato dalla presenza delle persone che lo osservano. Usualmente esso insorge in seguito all'infrazione di una regola sociale, reale o immaginaria, anche se non condivisa dalla persona stessa (D'Urso e Trentin, 1998). Secondo Castelfranchi (1988), l'imbarazzo è il risultato della perdita della propria autostima situazionale, che può essere reale o ipotetica, che a sua volta dipende dalla perdita, reale o ipotetica, della stima pubblica. L'imbarazzo è quindi dovuto alla situazione specifica che lo suscita, l'autostima dell'individuo viene ferita solo in quel determinato contesto, ma senza avere delle permanenti conseguenze sull'autostima dell'individuo. Una ballerina, solitamente molto agile e aggraziata, può sentirsi in imbarazzo in seguito ad una rovinosa caduta di fronte ai compagni di corso, in quel momento la sua autostima situazionale ne rimarrà ferita, ma senza ulteriori conseguenze (D'Urso e Trentin, 1998). L'imbarazzo è quindi la conseguenza di un danno alla propria persona (Babcock e Sabini, 1990) ed all'immagine pubblica che l'individuo cerca di proteggere (Castelfranchi e Poggi, 1990).

Solitamente l'imbarazzo viene visto come un'emozione debilitante, ma nel caso di un insuccesso, l'individuo, consciamente o inconsciamente, può utilizzarlo come un alleato, in modo da abbassare le aspettative degli altri. Secondo Shepperd e Arkin (1990) l'individuo che sceglie di mostrare o accentuare un proprio handicap, sia fisico che psicologico, momentaneo o durevole, prevede o teme un proprio fallimento, e preferisce che questo insuccesso venga attribuito all'handicap esibito piuttosto che ad una mancanza di capacità o conoscenza. Un esempio tipico è quello dello studente universitario che prima di iniziare l'esame dice al docente di essere molto ansioso (D'Urso e Trentin, 1998).

❖ *L'umiliazione e la mortificazione*

Nella società odierna, orientata al successo, all'affermazione e al consenso pubblico, fallire in un determinato compito o attività, è un'esperienza molto umiliante, difficile da sopportare (Maùti, 2013). L'umiliazione è un'emozione molto complessa che spesso viene accomunata ad esperienze simili, come la vergogna e l'imbarazzo. L'umiliazione è il risultato di una miscela di altre emozioni, che vanno dalla vergogna, con ad esempio, la perdita dell'autostima, alla rabbia, con ad esempio, il sentirsi abbattuti. Inoltre, anche la delusione gioca un ruolo importante in questo miscuglio (Elshouta, Nelissen & van Beesta, 2017).

L'umiliazione viene definita come una qualche forma di ridicolo, di disprezzo o di altri trattamenti avvilenti da parte di altri (Klein, 1991) nei confronti di una o più persone, legata a un esercizio di potere imprevedibile e arbitrario che coinvolge una serie di elementi come: l'eliminazione dello status, il rifiuto e l'esclusione, e che scatena nell'individuo assoggettato un senso di ingiustizia ricondotto all'ingiuria subita (Leask, 2013). Sull'umiliazione sono state fatte diverse teorie, ma ancora non si è arrivati ad un consenso. Solitamente viene ricondotta ad un danno alla propria identità e al proprio senso di sé (Klein, 1991; Statman, 2000) secondo altre pubblicazioni, invece, essa è dovuta alla privazione della propria dignità, senza provocare un senso interno di inferiorità (Gilbert, 1997).

Quello che è risultato da molte ricerche sull'argomento, e che non è chiaro se l'umiliazione sia un'emozione separata o faccia parte di un'emozione già esistente. Essa è stata associata in primo luogo alla rabbia (Leask, 2013; Walker & Knauer, 2011) in quanto in entrambe si tende ad incolpare gli altri e a desiderare vendetta. La differenza sta nel ruolo del sé: a differenza dei casi di rabbia, nei casi di umiliazione, le azioni degli altri sono vissute come un'esibizione delle carenze del proprio io. (Negrao, Bonanno, Noll, Putnam e Trickett, 2005) Spesso l'umiliazione viene equiparata alla vergogna e all'imbarazzo emotivo (Negrao et al., 2005; Hartling & Luchetta, 1999) condividendo la visione negativa di sé (Gilbert, 1997). Tra le due esistono diverse differenze, nelle esperienze di vergogna le persone attribuiscono la colpa della situazione a loro stesse, mentre nelle esperienze di umiliazione, la responsabilità dell'accaduto va a qualcun'altro (Gilbert, 1997; Hartling & Luchetta, 1999; Leask, 2013). Di conseguenza le persone sentono di meritare la vergogna, ma non l'umiliazione (Klein, 1991).

L'umiliazione scatena nell'individuo vissuti di rabbia e di vergogna, che vedono gli altri come responsabili dell'accaduto. Nel caso di un fallimento, la causa della non riuscita, può essere attribuita sia a se stessi che all'ambiente esterno. Argomento che verrà trattato adeguatamente nel prossimo paragrafo.

❖ *Il piacere del fallimento*

Non sempre fallire è una cosa negativa, a volte deludere le aspettative altrui non riuscendo a svolgere un compito, ci permette di eliminare le richieste troppo difficili che questi ci impongono. Un esempio è quello del bambino che pur di evitare di passare le sue giornate in accademia a suonare il violino, come desideravano i genitori, dando la colpa all'ansia, fallisce il test d'ammissione alla scuola. I genitori delusi dal fatto che il figlio non fosse stato ammesso, rinunciano così al sogno di avere un figlio violinista, lasciandogli più tempo libero per giocare e divertirsi. In questo caso fallire è il vero successo, perché si è riusciti ad evitare quella situazione sgradevole (Maùti, 2013).

1.3 La teoria dell'autostima di Covington

Secondo Martin Covington (1992, pp.78) «uno dei maggiori principi organizzatori in psicologia è l'assunzione che gli individui agiscono in modo da promuovere una positiva autostima al fine di ottenere l'approvazione degli altri, e per sottrarsi ad azioni ed eventi che potrebbero causare loro conseguenze sociali negative». Secondo l'autore, è connaturato nell'essere umano cercare di agire in modo tale da percepirsi come una persona valida, competente e dotata di abilità per affrontare il mondo e le esperienze sociali. Il bisogno di autostima motiva l'individuo a ricercare occasioni e circostanze nelle quali possa dimostrare a se stesso e agli altri di essere una persona abile e di valore. Infatti, per questa motivazione, gli individui tendono ad attribuire alle proprie responsabilità i successi, ed a cause esterne i fallimenti. Secondo le ricerche di Covington, gli individui sono costantemente concentrati a mantenere una significativa immagine di sé, e un'autostima credibile a sé stessi e agli altri, che difficilmente riesce ad attribuire a se stesso le responsabilità di un fallimento. Questo argomento verrà approfondito nel seguente capitolo. La teoria dell'autostima presume quindi, che la ricerca di accettazione di sé è la maggiore aspirazione dell'umanità e questa necessità induce gli individui sia in una ricerca del successo, ma anche in una forte paura del

fallimento. Per proteggere la propria autostima, e quindi evitare il fallimento, un individuo spesso mette in atto diverse strategie, come ad esempio il *self-handicapping* e la procrastinazione, argomenti che verranno ripresi nel seguente capitolo. La paura di fallire è quindi il risultato della necessità umana di apparire delle persone abili e di valore, e quindi di proteggere la propria autostima.

Secondo i teorici Atkinson e Feather (1966) «una persona che evita il fallimento a tutti i costi, è dominata dalla minaccia di perdere la propria autostima e quindi resiste alle attività in cui la sua competenza potrebbe essere valutata rispetto a uno standard o alla competenza di altri. Inoltre, si sente minacciato quando viene costretto in attività orientate al successo, rispetto ad altre persone che la potrebbero considerare una sfida. Esso si difenderà prendendo parte ad attività in cui il successo è praticamente assicurato o attività molto difficili, che offrono così poche possibilità di successo da non essere considerato un vero e proprio fallimento. Spesso rinunciano alle attività che comportano la valutazione della propria prestazione» (pp. 369-370). Nel seguente capitolo verranno analizzate più approfonditamente queste caratteristiche, prendendo in considerazione le varie teorie a cui si appoggia.

CAPITOLO 2

La paura del fallimento nell'ambiente scolastico

La maggioranza degli studi sul malessere scolastico hanno portato gli studiosi a scoprire una vasta gamma di problemi scolastici sorprendentemente diversificati. Molti studenti presentano blocchi nello studio, procrastinazione e ansia da esame, mentre altri sono apatici, mancano di uno scopo chiaro o perseguono degli obiettivi irragionevoli. Altri studenti invece, sono paralizzati a causa del perfezionismo e si sforzano in modo quasi compulsivo (Beery, 1975). Alcuni ricercatori considerano la paura del fallimento come motivo di malessere scolastico, specialmente perché si manifesta in compiti sperimentali (Birney, Burdick e Teevan 1969; Heckhausen 1963). Secondo Richard G. Beery (1975) la paura di fallire ha un'importanza molto più ampia. Secondo l'autore, i problemi sopra elencati, come la procrastinazione, l'ansia da esame e il perfezionismo, sono dovuti al tentativo degli studenti di evitare il fallimento.

2.1 Atkinson e la motivazione al successo

Nel suo eccezionale lavoro, il teorico motivazionale, J.K. Atkinson (1973), ha ipotizzato che la *achievement motivation*, ovvero la motivazione a riuscire o a raggiungere un obiettivo, è la conseguenza di una tensione emotiva tra la lotta per il successo e l'elusione del fallimento. Secondo Atkinson (1973) ogni persona, di fronte ad una prova che comporti efficacia, qualità di riuscita e validità nell'esecuzione, avverte delle anticipazioni positive o negative sul risultato. In base a queste anticipazioni, l'individuo decide se impegnarsi attivamente nel compito, oppure abbandonarlo. In questo modo anche uno studente, di fronte ad un compito accademico, valuta se impegnarsi nella prova oppure evitarla (schema della teoria in figura 1).

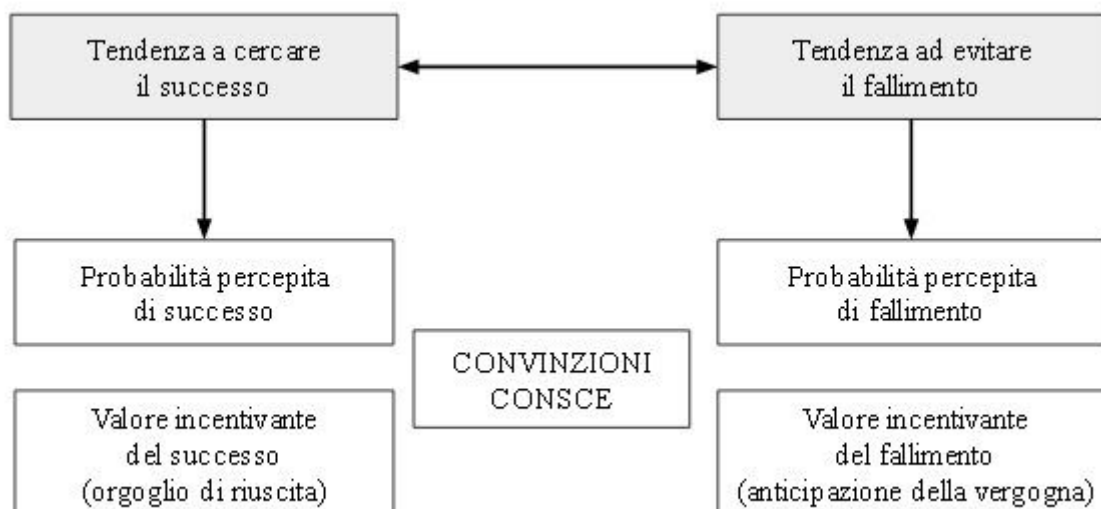


Figura 1. Schema della teoria di Atkinson (tratto dal libro «*Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*» di Luigi D'Alonzo, 1999, pp. 27)

Secondo Atkinson (1973), nella tendenza a cercare il successo, giocano un ruolo decisivo due convinzioni legate alle situazioni:

1. La probabilità percepita di ottenere un successo nel compito;
2. La sensazione incentivante di orgoglio derivante dall'ottenere un risultato positivo.

Nella tendenza ad evitare il fallimento, invece, giocano un ruolo importante:

1. La percezione della probabilità del fallimento: se uno studente, ad esempio, di fronte ad un compito si convince che nonostante gli sforzi non riuscirà ad ottenere risultati positivi, è probabile che non si impegnerà affatto nel compito.
2. Il sentimento incentivante di vergogna derivante dall'insuccesso.

Secondo l'autore, tutti gli individui si sentono sollecitati verso il successo. Atkinson (1973) infatti valuta «la motivazione al successo come una disposizione relativamente generale e stabile» (pp.25). Ricerche successive (McClelland, Atkinson, Clar e Lowell, 1953; Atkinson e Feather, 1966), hanno dimostrato che la necessità di riuscita è una tendenza stabile nelle persone orientate al successo, mentre nelle persone che hanno paura del fallimento, la tendenza disposizionale è quella all'evitamento del fallimento. Sono queste disposizioni a guidare il comportamento successivo degli individui. In situazioni in cui la paura del fallimento supera le probabilità di successo, le persone optano per compiti che sono abbastanza facili per avere successo oppure troppo difficili, in modo da non percepire un vero

e proprio fallimento. In questo modo, ad esempio, uno studente universitario per assicurarsi il successo, potrebbe iscriversi ai corsi più semplici del suo corso di studi. Questo argomento verrà approfondito nel paragrafo seguente.

2.2 La teoria dell'aspirazione di Berry

Per spiegare la sua teoria, Berry (1975) fa un esempio attraverso il gioco del lancio degli anelli. In questo gioco, il soggetto dell'esperimento, ha venti anelli che deve lanciare, da una certa distanza, su un piolo montato sulla parete. Lo scopo è quello di appendere il maggior numero di anelli al piolo. Il punteggio massimo è venti, ma si potrebbe ottenere anche zero, se non si aggancia nessun anello. Supponiamo che un individuo, Susan, ottenga un punteggio pari a dieci. Se si chiede a Susan di fare una previsione sul punteggio che potrebbe ottenere rifacendo la prova, la sua risposta sarebbe dieci oppure, se prevede di aver imparato qualcosa dall'esercizio precedente, la risposta potrebbe essere undici o dodici. La previsione è piuttosto realistica. Secondo Beery (1975) il livello di aspirazione di un individuo, quindi, equivale al livello delle loro esperienze precedenti, o poco più in alto.

Diversi esperimenti però hanno dimostrato che non sempre le persone fanno delle previsioni realistiche. Alcuni individui, dopo aver ottenuto un punteggio di dieci, potrebbero fare una previsione ridicolmente bassa, come due. Tale previsione è fortemente irrealistica, in quanto anche con la sfortuna, quella persona potrebbe ottenere un punteggio molto maggiore di due. Al contrario, altri individui invece, sempre dopo un punteggio di dieci, prevedono di ottenere risultati ridicolmente alti come diciotto o diciannove, semplicemente impossibili. Secondo l'autore gli *undershooters*, ovvero coloro con aspirazioni molto basse, attraverso questa strategia si assicuravano la riuscita dell'esercizio. Infatti anche prevedendo uno o più sbagli durante l'esercizio, essi sapevano che non avrebbero mai ottenuto un punteggio inferiore a due. Se l'individuo afferma un'aspirazione al di sotto del suo livello di successo assicurato, quell'individuo non può perdere, qualsiasi punteggio ottenuto sarà un successo. Queste persone quindi, hanno paura di fallire. Gli *overshooters*, ovvero coloro con aspirazioni molto alte, sono un po' più complicati. Avendo imposto un obiettivo così alto, praticamente irraggiungibile, hanno assicurato il loro insuccesso. Proprio per via dell'obiettivo così irrealistico, essi non si sentiranno umiliati per non aver raggiunto quel traguardo. In questo modo l'esperienza del fallimento è stata evitata, perché ottenere quel risultato era impossibile.

Questa strategia, per quanto sembri insensata, protegge l'individuo dal senso di umiliazione e le altre emozioni negative che potrebbero scaturire da un vero fallimento.

Per mitigare o evitare le esperienze di fallimento, gli studenti, mettono in pratica strategie molto simili a quelle presentate nel paragrafo precedente. Gli studenti *undershooters*, per ottenere sempre dei successi, si pongono degli obiettivi molto al di sotto delle loro capacità. Gli studenti universitari, ad esempio, seguono dei corsi molto facili, che sono molto al di sotto del loro livello di abilità. Se questa strategia è utile per gli studenti universitari, per i liceali non è altrettanto valida, in quanto alle superiori non è possibile scegliere quali corsi frequentare. Gli studenti *undershooters* liceali, assicurano il loro successo scegliendo una scuola al di sotto del loro vero talento, con dei corsi abbastanza semplici. In questo modo mantengono una media praticamente perfetta, e quindi non falliscono. Gli studenti *overshooters*, invece, si impongono degli obiettivi talmente ambiziosi per le loro capacità, che la loro reale non riuscita non va a ledere la loro autostima. Beery (1975) propone un esempio di uno studente:

«Stava, senza alcuna ragione apparente, specializzandosi in fisica. Non aveva alcun interesse per la fisica che né lui né io potevamo rilevare, detestava i corsi che stava seguendo e non aveva seguito matematica o scienze al di fuori del liceo. [...] Stava seguendo corsi che richiedevano interessi, capacità e un background che semplicemente non aveva. Alla fine, quando lo interrogai sul perché nel mondo si stava specializzando in questo argomento, la sua risposta fu: «Dopo tutto, è meglio essere bocciato in fisica piuttosto che in sociologia». Ha ammesso di aver pensato di non poter mai farcela in questa scuola, in nessuna materia, e di esserne stato convinto fin dall'inizio. Quindi, pensò, impostando un compito così chiaramente impossibile per se stesso, avrebbe potuto almeno in parte salvare il suo onore» (Beery, 1975, pp.198).

Queste strategie, anche se funzionano così bene nella teoria, non sono così facili da attuare nella pratica. Infatti uno studente difficilmente può prevedere con successo quali siano i corsi essenzialmente facili. Nel sistema scolastico, la maggior parte dei corsi rientra nelle capacità degli studenti. Oltre alle strategie, un po' estreme, di *overshooting* e *undershooting*, esistono dei metodi che prevedono degli obiettivi realistici ma verso i quali, lo sforzo e

l'investimento nel raggiungimento dell'obiettivo viene attenuato o bloccato. Anche queste strategie, come le precedenti, hanno lo scopo di evitare il senso di fallimento (Beery, 1975).

2.3 Le tecniche di *self-handicapping*

Come discusso nel paragrafo precedente, anche se lo studente si è posto degli obiettivi raggiungibili, spesso vengono messe in atto delle strategie per bloccare o ridurre lo sforzo o l'investimento. Queste ultime vengono chiamate tecniche di *self-handicapping*.

Il modo più semplice per ridurre gli investimenti in ambito scolastico, è attraverso un cattivo approccio allo studio. Spesso si tratta di studenti che utilizzano delle cattive abitudini di studio, studiano troppo poco o troppo tardi, in maniera inefficace. Essi possono anche essere vittime di blocchi inconsci, come sintomi fisici che impediscono di studiare, oppure di ansia durante l'esame (Beery, 1975). L'*auto-handicapping* comporta l'uso di un ostacolo autoimposto prima dell'esecuzione di una performance, come ad esempio un esame, il cui scopo è proteggere l'autostima dell'individuo (Elliot e Church, 2003). L'uso di un ostacolo autoimposto come la procrastinazione, sebbene aumenta la possibilità di fallimento, consente all'individuo di attribuire il fallimento ad una mancanza di sforzo piuttosto che di abilità (Cox, 2009; Beery, 1975; Thompson, 1999). Tali atti, sono dei tentativi di prevenire le implicazioni negative del fallimento, stabilendo anticipatamente una spiegazione di incapacità per la sua causa. Nel caso imprevisto di un successo invece, il senso di competenza e l'autostima dell'individuo aumenterebbero, perché il soggetto ha avuto successo nonostante l'handicap (Jones e Berglas, 1978). Uno studente universitario che la sera prima di un importante esame, al posto di studiare, decide di andare ad una festa, rappresenta un caso di *auto-handicapping*. Nel caso di fallimento, l'affaticamento e i postumi della sbornia, servono come alternative plausibili ad una mancanza di abilità, come spiegazione delle scarse prestazioni del test. Nel caso di successo, attraverso l'ottenimento di un buon voto, gli handicap autoimposti della fatica e i postumi della sbornia aumenteranno l'autostima dello studente. Infatti lo studente si sentirà molto abile ad aver superato l'esame, nonostante l'inibizione dell'handicap (Feick e Rhodewalt, 1997).

In assenza di *auto-handicapping*, il fallimento può essere difficile da accettare, soprattutto per soggetti con bassa autostima, perché suscita forti emozioni negative, come ad esempio l'imbarazzo (Brown e Dutton, 1995) e l'umiliazione. Quindi limitare il proprio

investimento scolastico, consente ad alcuni studenti di proteggersi dalle esperienze negative di fallimento.

L'handicap auto-imposto, quindi, fornisce un modo per proteggere l'autostima, ma è anche una strategia ideata per influenzare le opinioni delle altre persone. Infatti, le persone che si auto-impongono un handicap sono più preoccupate di come appaiono agli altri e dell'umiliazione che deriva dal fallimento, che dall'atto reale di fallire (Urdu e Midgley, 2004).

Le strategie di *auto-handicapping*, messe in atto dagli studenti, sono molte e diversificate tra loro. Una di queste strategie è sicuramente quella di procrastinare su compiti accademici (Beery, 1975).

❖ *La procrastinazione*

La procrastinazione è uno dei meccanismi più conosciuti ed utilizzati tra i metodi di *self-handicapping*. Secondo Tuckman (1991) la procrastinazione è la «tendenza a rimandare o evitare completamente un'attività sotto il proprio controllo» (Tuckman, 1991, pp. 474) a causa della mancanza o dell'assenza dell'autoregolazione. Solomon e Rothblum (1984), invece, hanno definito la procrastinazione come «atto di ritardare inutilmente i compiti fino al punto di provare disagio soggettivo» (pp.503). Questa strategia di *auto-handicapping* è molto presente all'interno degli ambienti scolastici, secondo Özer, Demir e Ferrari (2009) il 52% degli studenti ritarda i propri compiti accademici. Questi comportamenti, come ad esempio aspettare fino a poche ore prima di un esame per studiare, oppure scrivere una ricerca solo la sera prima della consegna, porta spesso a prestazioni di livello inferiore, oppure a fallimenti (Urdu e Midgley, 2001). La procrastinazione protegge l'individuo, nel breve termine, dall'ansia di fallire, ma aumenta le probabilità di ottenere scarsi risultati o l'insuccesso nell'attività che si sta portando a termine.

Secondo il diagramma di Solomon e Rothblum (1984) rappresentato in figura 2, gli studenti che hanno paura di fallire, di fronte ad un compito accademico importante, sviluppano una forte ansia mentre la scadenza del compito si avvicina. L'ansia rafforza la bassa autoefficacia dello studente e lo porta ad evitare del tutto il compito. Ma il sollievo dall'ansia è di breve durata, in quanto la ramificazione negativa per evitare l'incarico, rafforza

la convinzione dello studente di non avere le qualità adatte per raggiungere il successo a scuola.

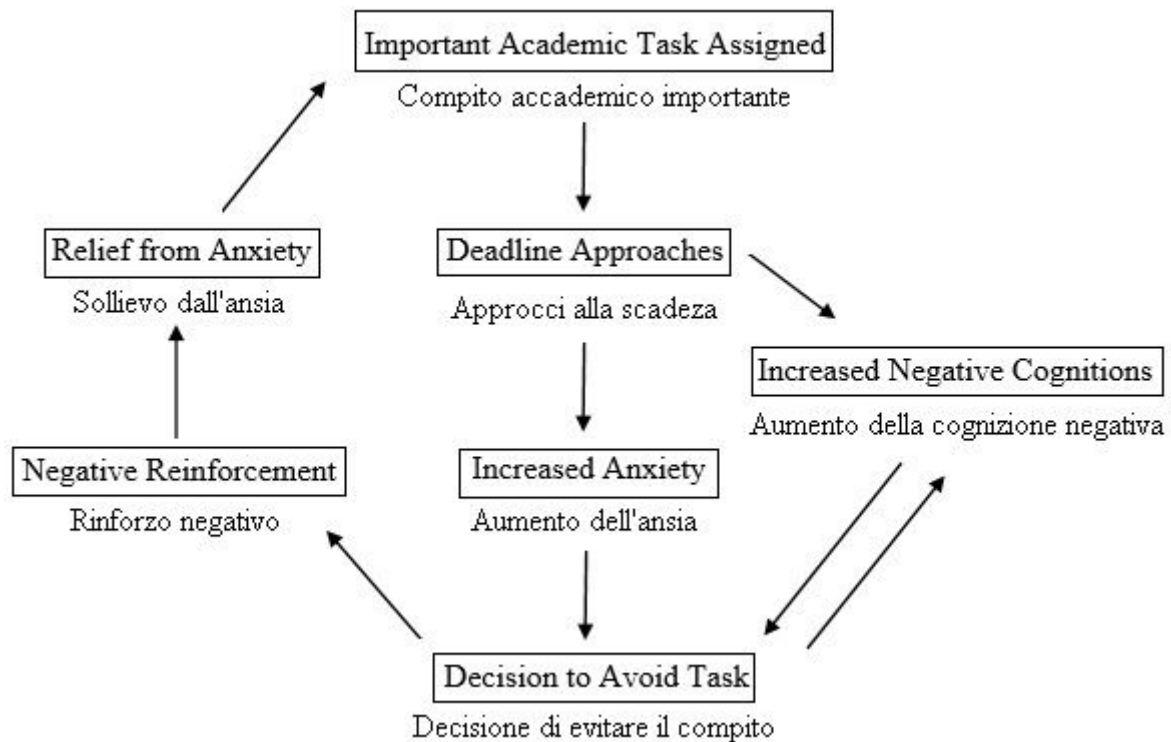


Figura 2. Diagramma dell'evitamento della procrastinazione di Solomon e Rothblum (1984) tratto dall'articolo di Moores Stuart, et al. (2013, pp. 20).

Si può dire quindi che, la procrastinazione, ha una natura complessa che coinvolge componenti cognitive, affettive e comportamentali (Solomon e Rothblum, 1984) e influisce, non solo sulla vita accademica degli studenti, ma anche sul loro benessere psicofisico in modo negativo. Numerosi studi dimostrano che esiste una relazione tra procrastinazione, depressione, stress e ansia (Sirois 2007; Stöber e Joormann, 2001).

2.4 Il fallimento e la teoria attributiva

Sia nel caso di un successo, che di un fallimento, l'uomo ha sempre cercato di spiegarsi le cause di quel determinato evento, attribuendo la responsabilità a se stessi o agli altri (Weiner, 1995). Come tutti, quindi anche gli studenti si fanno numerose domande sulla motivazione dei voti che prendono, sull'atteggiamento dei compagni e degli insegnanti nei loro confronti, ecc. (D'Alonzo, 1999).

Normalmente si pensa che il soggetto abbia un ruolo attivo nell'ottenere quella ricompensa, nel caso di un successo o quel biasimo, nel caso di un fallimento. Ma non sempre una persona è disposta ad ammettere di averne la responsabilità, soprattutto nel caso di un fallimento, dando la colpa a qualcun altro, o addirittura al fato (Carriero, Filandri & Parisi, 2014). Un esempio lampante è quello dello studente universitario che, in seguito all'esito negativo dell'esame, incolpa il professore di averlo messo in difficoltà di proposito, con domande troppo difficili o che erano fuori dal programma.

Diversi furono gli autori a parlare di attribuzioni. Heider (1958), distinse tra le attribuzioni al soggetto (interne alla persona) e le attribuzioni all'oggetto (esterne alla persona). Le attribuzioni interne, quando la responsabilità dell'evento è attribuita a se stessi, sono dovute ai tratti di personalità, all'intelligenza o alla motivazione del soggetto, invece le attribuzioni esterne, quando la responsabilità viene attribuita ad altri o all'ambiente, sono dovute alla fortuna, alle circostanze o alle azioni di altre persone. Lo stile di attributivo di un individuo lascia un'impronta ponderosa sulla sua vita. Uno stile attributivo esterno comporta un insieme di atteggiamenti fatalistici e rinunciatari. Quando le cause dei propri successi e fallimenti sono considerate al di fuori del nostro controllo, la fatica e l'impegno non avranno alcun significato, perché sarà tutto attribuito alla fortuna o alla sfortuna. Più si ritiene di avere controllo sul proprio destino, invece, e più ci si sforzerà di ottenere dei risultati convenienti per sé (Carriero et al., 2014).

Rotter (1996), riprese le idee di Heider e le applicò al controllo. Secondo la teoria del *locus of control* di Rotter (1996) gli individui che ritengono di poter controllare gli eventi, attraverso le proprie capacità e volontà, hanno un *locus of control* interno, mentre gli individui che credono che gli eventi della vita siano dettati da fattori esterni, incontrollabili, come il caso e la fortuna, possiedono un *locus of control* esterno. Normalmente le attribuzioni vengono fatte in base a quattro dimensioni del locus of control: abilità, impegno (sforzo), fortuna e facilità del compito. Attraverso queste quattro dimensioni, un individuo giustifica il successo o l'insuccesso di un determinato evento. Ad esempio perché sono stati abili, *locus of control* interno, o perché hanno avuto fortuna, *locus of control* esterno.

Secondo Weiner (1984), gli individui per natura cercano di comprendere e cercano di scoprire il perché degli eventi, le cause di ciò che accade. Il motivo di questa naturale ricerca è duplice. Innanzitutto, permette al soggetto di ridurre la sorpresa e l'incertezza, permettendo all'individuo di risolvere in futuro un problema analogo. In secondo luogo, esso permette di

raggiungere ulteriori obiettivi (Weiner, 1984). Ad esempio, comprendere la causa del fallimento di un esame all'università permette di creare delle nuove strategie per il suo superamento, portando ad una preparazione più adeguata alle esigenze intrinseche dell'esame in sé (D'Alonzo, 1999). Weiner tematizza tre dimensioni causali, comprendenti cinque cause, per semplificare la categorizzazione delle attribuzioni:

1. Il locus interno o esterno della causa: la spiegazione di ciò che avviene è attribuita alle capacità interne all'individuo, come ad esempio l'intelligenza e la personalità, oppure alle situazioni esterne, come la fortuna o la difficoltà del compito.
2. La costanza si divide in:
 - Stabilità temporale: una causa può essere considerata stabile nel tempo, poco modificabile, come ad esempio le abilità possedute o le caratteristiche del compito, mentre altre possono essere più variabili, come ad esempio l'impegno o la fortuna.
 - Generalizzazione attraverso la situazione (globalità): le cause possono essere sia specifiche, quando riguardano un certo ambito, sia generali, quando riguardano, contemporaneamente, una pluralità di settori. Ad esempio, un basso QI potrebbe essere considerato una causa generale di insuccesso scolastico (Carriero et al., 2014).
3. La responsabilità personale: riguarda la possibilità di trovare un proprio effettivo errore nell'attività eseguita:
 - Controllabilità: alcune cause sono più controllabili di altre, ad esempio, si può ottenere un esito migliore impegnandosi maggiormente, mentre altre variabili come la fortuna, non possono essere controllate.
 - Intenzionalità: un compito potrebbe avere degli esiti più positivi se fosse più intenzionalmente portato a termine (Carriero et al., 2014).

In accordo con Weiner (1984), un individuo che attribuisce il fallimento alla propria abilità crede che esso sia interno, stabile e incontrollabile. Credendo che i fallimenti siano attribuiti alla loro mancanza di abilità, essi si sentiranno impotenti, perché la vedranno come una caratteristica interna, stabile nel tempo. Al contrario, attribuire il fallimento a cause esterne, consente di proteggere l'autostima dell'individuo. Ad esempio, dopo essere stato bocciato ad

un esame, uno studente potrebbe attribuire la colpa all'emozione o alla carenza di studio, piuttosto che ad una sua mancanza di abilità, proteggendo così la propria autostima.

Secondo Kelly (1967) oltre alle cause, nella formulazione delle attribuzioni vengono presi in considerazione altri tre elementi:

1. Il consenso: deriva dal confronto con gli altri, che stabiliscono il grado di difficoltà della realizzazione di un determinato compito. In base al parere degli altri, gli individui attribuiscono se il successo o il fallimento dipende da cause interne a sé, come l'abilità, oppure da cause esterne, come il caso.
2. La coerenza: fa riferimento alla dimensione temporale secondo la quale, se un soggetto ottiene sempre degli ottimi risultati, allora tenderà ad attribuire il successo alle proprie capacità, *locus of control* interno. Invece se la riuscita è solo occasionale, il soggetto tenderà ad attribuire quel successo a cause esterne come la fortuna, *locus of control* esterno.
3. La specificità: nel caso in cui un soggetto riesca in un compito, in cui altri non riescono, quindi il cui consenso sia basso, si ritiene che il successo ottenuto risalga ad una particolare abilità del soggetto stesso.

Lo stile attributivo, influisce sul modo in cui gli studenti valutano le loro prestazioni accademiche (Berry, 1975). Le emozioni di uno studente, l'aspettativa sui risultati e le prestazioni per le attività, sono il risultato delle proprie attribuzioni in base ad esperienze precedenti. Successo o fallimento può essere interno, quando è attribuito all'abilità o allo sforzo dello studente, o esterno quando è attribuito alla fortuna o alla difficoltà del compito (Weiner, 1979). Nel suo libro «Demotivazione alla scuola», Luigi D'Alonzo (1999), presenta le attribuzioni più comuni ai contesti scolastici:

- Le attribuzioni causali di abilità: sono attribuzioni che reputano il successo e il fallimento come risultato delle capacità dello studente. Ad esempio, ho avuto successo perché sono intelligente, oppure ho fallito perché sono insicuro.
- Le attribuzioni dovute agli sforzi effettuati: sono attribuzioni che valutano il successo e l'insuccesso sulla base dell'impegno nello studio. Ad esempio, ho preso un buon voto perché ho studiato tantissimo, sono stato bocciato perché non ho studiato.

- Le attribuzioni connesse alle persone che interagiscono nelle vicende: si tratta di attribuzioni esterne dovute, ad esempio, all'insegnante o ai compagni di classe. «L'interrogazione mi è andata bene perché l'insegnante è stato davvero comprensivo» oppure «mi è andata male per colpa di quel compagno che con il suo comportamento maleducato ha mandato su tutte le furie l'insegnante» (D'Alonzo, 1999, pp.31).
- Le attribuzioni dovute a fattori psicologici: ad esempio all'umore, alla salute o alla felicità.
- Le attribuzioni dovute alla difficoltà del compito: tra le più usate dagli studenti, attribuiscono maggiore o minore difficoltà al compito che hanno svolto per giustificare il successo o il fallimento di quest'ultimo. Ad esempio, l'interrogazione è andata male perché il professore mi ha fatto delle domande troppo difficili.

Questo genere di attribuzioni, possono essere fatte anche dagli altri studenti nei confronti di un altro individuo, non solo dall'individuo stesso. Ad esempio, Bill ha ottenuto un buon voto nella verifica di matematica, perché «è intelligente», «ha studiato molto», «è il favorito dell'insegnante» oppure «è stato fortunato» o ancora «ha copiato», ecc. (Berry, 1975, pp.200)

Normalmente, nelle situazioni in cui avviene un fallimento, la tendenza è di attribuire la colpa dell'esito negativo agli altri o all'ambiente, in modo da preservare la propria autostima. In caso contrario, ovvero di attribuzione interna, i danni alla già bassa autostima dell'individuo sarebbero devastanti, portando l'individuo a stati di ansia prolungata e depressione. Oltre al concetto di autostima, la paura di fallire è legata all'autoefficacia. Secondo Urdan e Midgley (2001) la paura di fallire crea un circolo vizioso che rafforzando l'ansia e l'imbarazzo, impedisce allo studente di arrivare al successo. La paura del fallimento mina quindi l'autoefficacia e impedisce agli studenti di impegnarsi in attività che permetterebbe loro di costruire il proprio sé accademico. I concetti di autostima ed autoefficacia verranno ripresi nel seguente capitolo.

CAPITOLO 3

L'autoefficacia come risposta al fallimento

Walt Disney, famosissimo animatore, disegnatore e produttore cinematografico statunitense, dovette attraversare una lunga serie di fallimenti prima di arrivare al successo. All'inizio della sua carriera, mentre lavorava come fumettista per il giornale *Kansas City Star* venne licenziato perché, secondo il suo capo, mancava d'immaginazione e non aveva buone idee. Il suo primo corto di Topolino, inizialmente fu respinto, perché ritenuto "troppo spaventoso per le donne" (tratto dal film di Khoa Le, *Walt before Mickey*, 2015). La sua prima attività imprenditoriale, la Laugh-O-Gram, finì in bancarotta nel 1923. Ma nonostante fosse ricoperto di debiti, l'illustratore si dimostra caparbio e lungimirante, creando il marchio di Mickey Mouse. Walt Disney aveva un'idea, quella di creare attraverso l'immaginazione, un mondo che fosse reale per chi ne fruiva, e riuscì a crearlo. La Walt Disney Production attualmente guadagna miliardi, ed è tra le più famose case di produzione di film d'animazione del mondo.

Walt Disney è un grande esponente di autoefficacia, in quanto nonostante le difficoltà incontrate, sapeva di essere capace di raggiungere il proprio obiettivo, senza mai arrendersi.

3.1 La teoria dell'autoefficacia

Per affrontare la paura del fallimento, l'autoefficacia, ovvero la convinzione di poter svolgere i compiti necessari per produrre dei risultati positivi (Bandura, 1977), è fondamentale. Secondo la teoria socio-cognitiva di Bandura (1977), l'uomo utilizza le proprie abilità cognitive e motivazionali per operare attivamente e intenzionalmente sulle mete e gli obiettivi piccoli o grandi che esso si prefigge, cercando di prevedere in anticipo le conseguenze delle sue azioni, in modo tale da evitare sconfitte e fallimenti. In questa teoria, il costrutto di autoefficacia, ovvero la «convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati» ha un ruolo molto importante. «Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono» (Bandura, 1997, pp. 15). Quindi gli individui sono

propensi ad impegnarsi in attività nelle quali ritengono di avere successo, ed evitano le situazioni che potrebbero risultare fallimentari. Impegnandosi però in attività ritenute fallimentari ma conseguentemente riuscite, gli individui contrastano le loro paure e acquisiscono un senso di padronanza, aumentando così l'autoefficacia. Uno studente che si sente in grado di rispondere positivamente alle questioni del compito assegnato e persevera di fronte ai compiti accademici, anche se c'è la possibilità di incorrere in un fallimento, possiede una buona autoefficacia (Newton, Khanna e Thompson, 2008). Un individuo si autoconvince di essere una persona valida, in grado di superare un problema, in base alle proprie esperienze passate positive e negative, alle considerazioni presenti e future, ai vissuti personali efficaci e inefficaci e alle componenti affettive.

Secondo la teoria di Bandura (1997) l'autoefficacia dipende da quattro fattori: le *performance*, l'esperienza vicaria, le persuasioni verbali e gli stati emotivi.

1. Le performance: un individuo può aumentare o abbassare la propria autoefficacia attraverso le proprie esperienze passate e i risultati positivi o negativi ottenuti da azioni precedenti, modificando così la propria visione di sé. Secondo Bandura (1997, pp.16), «le esperienze di gestione efficace, cioè quelle in cui una persona affronta effettivamente con successo una determinata situazione, costituiscono la via più proficua per acquisire un forte senso di efficacia». Quindi un successo, aumenta le aspettative dell'individuo nel poter padroneggiare un determinato compito, al contrario, un fallimento ne diminuisce l'aspettativa. Inoltre, secondo l'autore, i tempi in cui avviene il successo o il fallimento, sono fondamentali per l'autoefficacia. Le aspettative di autoefficacia aumentano se, durante i primi tentativi in un determinato compito, si ottiene un successo, e i fallimenti futuri potrebbero avere un impatto minore. Mentre se i primi tentativi di padronanza falliscono, difficilmente l'autoefficacia potrebbe aumentare.
2. L'esperienza vicaria: un soggetto può incrementare la propria autoefficacia anche osservando gli altri, attraverso il meccanismo imitativo. Se i modelli osservati riescono a raggiungere risultati positivi, l'individuo può aumentare la propria autoefficacia, mentre modelli negativi potrebbero indebolire la propria visione di sé. Ad esempio, un bambino che osserva i propri genitori svolgere un compito con successo, si sentirà in grado di riuscirci a sua volta.

3. Le persuasioni verbali: l'incoraggiamento da parte degli altri, i loro consigli, le loro indicazioni e i loro giudizi possono rafforzare e aumentare l'autoefficacia, ma esse da sole non sono sufficienti per incrementare la convinzione di padronanza di sé. Secondo Bandura (1997) infatti, la sola persuasione verbale, non seguita da risultati positivi, non aiuta, anzi, potrebbe ostacolare la costruzione di un'ideale visione di sé.
4. Gli stati emotivi: le condizioni fisiche ed emotive come la propensione allo stress, l'eccitazione, l'ansia e la paura, che accompagnano l'esecuzione di un compito, incidono sull'autoefficacia di un individuo. Le emozioni positive come l'eccitazione e la gioia per i risultati, possono incrementare l'autoefficacia, mentre emozioni negative come l'ansia e la paura possono essere paralizzanti per l'individuo, portando all'evitamento di quelle attività. Evitando i compiti che ci creano emozioni negative, non si svilupperà l'autoefficacia.

Anche se questi quattro fattori concorrono unitariamente allo sviluppo dell'autoefficacia, essi non hanno un uguale importanza, le informazioni ricavate dalla performance, ad esempio, hanno un peso maggiore rispetto a quelle delle persuasioni verbali. Le informazioni acquisite, per ottenere un corretto senso di autoefficacia, verranno selezionate ed elaborate cognitivamente dall'individuo. Questo processo porterà il soggetto a formare un giudizio personale, in base ai giudizi preconetti sulle proprie abilità, la difficoltà della prova, le circostanze situazionali, ecc (D'Alonzo, 1999).

Secondo Bandura (1997) le convinzioni di efficacia regolano il comportamento delle persone attraverso quattro processi: i processi cognitivi, motivazionali, affettivi e di scelta.

- a. L'autoefficacia influenza i processi cognitivi nella determinazione degli obiettivi. Ad esempio, un individuo che si sente molto capace, si porrà degli obiettivi molto ambiziosi, mentre una persona insicura, con una bassa autoefficacia, si porrà degli scopi molto più facili da raggiungere.
- b. L'autoefficacia influisce sulla motivazione degli individui. Bandura (1997) fa riferimento a tre fonti di motivazione:
 - *le attribuzioni causali*: che determinano se il risultato del compito è dovuto alle capacità della persona (attribuzione interna) oppure agli altri, al destino o alle circostanze esterne (attribuzione esterna);

- *l'aspettativa del risultato*: la capacità di prevedere gli esiti di determinati comportamenti di fronte a un risultato, regola la motivazione;
 - *la capacità di darsi obiettivi* reali e validi, ben definiti e raggiungibili, mantiene e accresce la motivazione.
- c. Le convinzioni di efficacia influenzano i processi affettivi, in quanto ci permettono di gestire le situazioni ritenute minacciose. Un individuo con una bassa autoefficacia si sentirà costantemente in pericolo, in balia dell'ansia e dello stress, mentre una persona con una buona autoefficacia, riesce a superare facilmente situazioni problematiche, evitando quelle emozioni negative.
- d. L'autoefficacia condiziona i processi di scelta degli individui. In base alla propria efficacia un soggetto può scegliere se affrontare le proprie paure, andando all'avventura, o rimanere al sicuro nel proprio ambiente familiare. Un individuo che non ha paura di avventurarsi in situazioni che non conosce e di mettersi in gioco per ottenere dei risultati positivi, è in possesso di un'alta concezione di sé, mentre un individuo pauroso, che non si mette mai in situazioni a rischio, possiede una bassa autoefficacia.

Secondo quanto riportato finora, l'autoefficacia non è una qualità stabile nell'individuo, anzi, essa viene influenzata dalle caratteristiche come la performance e le persuasioni verbali, sopra elencate, ed a sua volta ne influenza delle altre, come la motivazione e i processi di scelta. Gli studiosi Cervone e Peake (1986), nel loro studio hanno dimostrato quanto in realtà l'autoefficacia sia duttile. Assegnando casualmente dei numeri ad alte o basse prestazioni dei partecipanti, i due ricercatori sono riusciti ad aumentare o abbassare l'autoefficacia dell'individuo. I partecipanti che avevano ottenuto dei punteggi più elevati, hanno continuato la propria prestazione più a lungo, mentre quelli che avevano ottenuto dei punteggi più bassi, in breve tempo, avevano rinunciato all'attività. Ottenere dei bassi risultati in una *performance*, spinge l'individuo a smettere di fare quella determinata attività. Questo aspetto è facilmente riscontrabile negli studenti, in quanto la loro autoefficacia è spesso sensibile alle loro prestazioni accademiche (Zimmerman, 2000).

3.2 L'autoefficacia e la paura di fallire

Secondo gli studiosi Caraway, Tucker, Rienke e Hall (2003) tra l'autoefficacia e la paura di fallire c'è una correlazione inversa, ovvero all'aumentare dell'autoefficacia, diminuisce la paura del fallimento e al contrario, all'aumentare della paura di fallire, l'autoefficacia diminuisce. Secondo questa prospettiva, uno studente con un alto livello di paura del fallimento e una bassa autoefficacia tenderebbe a mettere in atto comportamenti di auto-handicap, mentre uno studente con un'alta autoefficacia e un basso livello di paura di fallire, non ricorrerebbe al *auto-handicapping*, come ad esempio alla procrastinazione. Gli autori Klassen, Krawchuk e Rajani (2008), hanno dimostrato la correlazione inversa tra autoefficacia e procrastinazione negli studenti universitari attraverso un modello, raffigurata nella *figura n°3*.

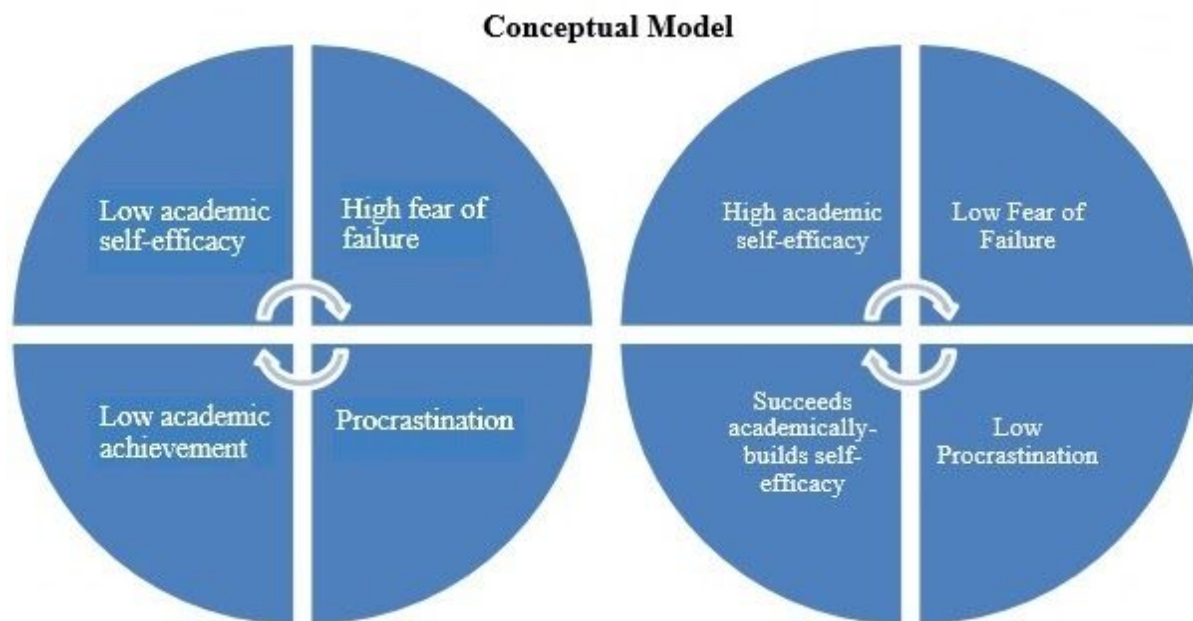


Figura 3. Modello semplificato della correlazione inversa tra autoefficacia e procrastinazione di Klassen, et al. (2008) tratto dall'articolo di Moores Stuart, et al. (2013, pp. 22-23).

Secondo il modello di Klassen, et al. (2008), uno studente con un'autoefficacia accademica bassa e un'alta paura di fallire, cercherà di alleviare l'ansia attraverso la procrastinazione. La procrastinazione a sua volta allontanerà ancora di più lo studente dal successo, abbassando ulteriormente l'autoefficacia dello studente. Al contrario, uno studente con un'autoefficacia accademica alta ed una bassa paura di fallire, difficilmente si affiderà a tecniche di *self-handicapping* come la procrastinazione. I successi, ottenuti attraverso le

proprie abilità e i propri sforzi, aumenteranno il senso di autoefficacia dello studente, che di fronte a nuovi compiti, si sentirà in grado di ottenere dei buoni risultati. Questo studio non intende indicare però la causalità di una variabile sull'altra, ad esempio, il modello non indica che la paura di fallire provoca la procrastinazione negli studenti.

Diversi studiosi (Hall, Smith e Chia, 2008; Zimmerman, 2000), hanno rilevato l'esistenza dell'autoefficacia accademica, che si distingue dall'autoefficacia generale dell'individuo, perché specifica della situazione scolastica in cui lo studente si trova. Secondo Zimmerman (2000), l'autoefficacia accademica si misura attraverso la convinzione di uno studente nella sua capacità di svolgere con successo compiti accademici, come ad esempio, la scrittura di articoli di ricerca, la gestione e l'organizzazione del tempo e lo studio per gli esami. Credere nella propria capacità di ottenere dei buoni risultati nei compiti accademici, determina la quantità di sforzo e impegno dello studente, così come la capacità di perseverare di fronte alle sfide e alla possibilità di incorrere in un fallimento (Chemers, Hu, & Garcia, 2001). Uno studente quindi, può possedere una buona autoefficacia generale, credendo di essere in grado di padroneggiare le situazioni di vita quotidiana, ma avere una bassa autoefficacia nel contesto accademico. Anche se diversi studiosi tendono a distinguere le due tipologie di autoefficacia, spesso ci sono delle sovrapposizioni, anche se l'autoefficacia accademica è specifica alla situazione. Ad esempio, una persona insicura e paurosa, che possiede una bassa autoefficacia generale, in un contesto scolastico potrebbe apparire ansioso e stressato a causa della paura di fallire il compito assegnato, sviluppando così una bassa autoefficacia accademica. Allo stesso modo, uno studente che appare sicuro delle proprie capacità di affrontare le prove della vita quotidiana, potrebbe rivelarsi insicuro e ansioso di fronte a un esame universitario.

Come per l'autoefficacia generale, anche quella accademica può crescere e decrescere in base alla situazione, basandosi in particolare, sull'andamento delle prestazioni scolastiche dello studente (Zimmerman, 2000). Uno studente con delle buone prestazioni scolastiche, ad esempio con dei voti piuttosto alti, possiederà un alto senso di autoefficacia accademica. Lo stesso studente, che ad un esame si ritrova con un esito negativo, oppure con un voto più basso di quello che stava aspettando, potrebbe sentirsi scontento e insicuro, abbassando così il suo senso di autoefficacia accademica. Anche se l'autoefficacia è modellabile e può essere aumentata, l'autoefficacia accademica estremamente bassa, viene spesso correlata all'abbandono degli studi. Secondo Lazarus & Folkman (1984), un'autoefficacia molto bassa

potrebbe spingere lo studente a rinunciare velocemente o evitare completamente i compiti accademici, perché ritenuti troppo minacciosi. Gli studenti con un alto livello di autoefficacia accademica, invece, hanno una probabilità più bassa di percepire le sfide accademiche come minacciose e provano meno paura di fallire (Betz & Hackett, 1983).

1.3 Come incrementare l'autoefficacia

Per affrontare la paura del fallimento, aumentare il proprio senso di autoefficacia potrebbe essere una soluzione. Secondo la ricerca di Caraway, et al. (2003) riportata precedentemente, l'autoefficacia e la paura di fallire sono correlate inversamente, ovvero all'aumento della propria autoefficacia, ovvero la fiducia nelle proprie capacità di riuscire in un compito, si abbassano i livelli di ansia e di paura di fallire. Per incrementare la propria efficacia è importante riprendere la teoria socio-cognitiva di Bandura (1997) secondo la quale esistono quattro fattori che influenzano l'autoefficacia.

1. Concentrarsi sulle esperienze dirette di gestione efficace, valorizzando le esperienze precedenti nelle quali si è ottenuto un successo e sui processi messi in atto per ottenerli. Il processo di valorizzazione è piuttosto semplice, in quanto è sufficiente porsi le seguenti domande:
 - *Ripensando alle proprie esperienze dirette, sia presenti che passate, quali sono quelle in cui sei riuscito ad ottenere i tuoi obiettivi?*
 - *Quali tecniche hai utilizzato in quelle circostanze?*
 - *Quali azioni ha intrapreso?*

In seguito, in base alle strategie acquisite attraverso l'indagine, l'individuo sarà in grado di modificare le proprie azioni e i propri comportamenti per ottenere dei risultati positivi, aumentando così la propria autoefficacia. Ad esempio, ponendosi degli obiettivi ben definiti, validi e raggiungibili, adatti alle capacità dell'individuo stesso.

2. Attraverso le esperienze vicarie l'individuo può prendere come modello di riferimento delle altre persone che hanno avuto delle esperienze simili alle proprie e sono riuscite nel loro scopo. Le possibili domande sono:
 - *Ci sono delle persone che hanno avuto delle esperienze simili alle tue?*

- *Ci sono delle cose che loro hanno fatto che potrebbero rivelarsi utili nella tua esperienza?*
- *Ci sono degli spunti utili da prendere dalle loro esperienze?*

Utilizzando le esperienze altrui come modello, si possono imparare delle strategie utili per avere dei successi oppure, al contrario, evitare di incorrere negli stessi errori da loro commessi.

3. Utilizzando le persuasioni verbali degli altri, l'individuo può aumentare la propria autoefficacia. Circondarsi di persone positive, in grado di dare dei buoni consigli, è molto importante per rafforzare e migliorare la propria autoefficacia. Inoltre, ascoltare il parere di un proprio familiare, amico o conoscente riguardo una propria problematica potrebbe mettere in evidenza degli aspetti poco valorizzati fino a quel momento.
4. Infine, gli stati fisiologici ed affettivi dell'individuo possono influenzare l'autoefficacia. Mantenere un buon stato di salute, prendersi cura di sé e allenare il proprio senso di benessere è molto importante per aumentare il proprio senso di autoefficacia. Esercizi come quelli dello *Yoga* o del *Mindfulness*, di rilassamento e di concentrazione sulla propria mente e sul proprio corpo, sarebbero gli ideali in questo caso.

CONCLUSIONE

Questa tesi affronta un argomento ancora poco studiato in psicologia, la paura del fallire nell'ambito scolastico, offrendo così dei possibili nuovi spunti per delle ricerche future. La paura di fallire non assume più un significato generale, ma viene interpretato nell'ottica della teoria dell'autostima di Covington, ovvero come risultato del bisogno di percepirsi come una persona valida, competente e dotata di abilità, capace di affrontare il mondo e le esperienze sociali. Un fallimento metterebbe quindi in discussione la propria autostima, tanto da portare l'individuo a mettere in atto delle strategie, a volte deleterie, per proteggerla, come ad esempio l'*auto-handicapping*.

Secondo gli studi di Bandura e colleghi, il livello di autoefficacia, ovvero la convinzione dell'individuo di poter ottenere dei risultati positivi grazie alle proprie abilità, è inversamente correlato al livello della paura di fallire. In questo senso, avere un alto livello di autoefficacia oppure incrementarlo se debole, è ritenuta una soluzione valida per contrastare la paura di fallire.

Cercando di mantenere uno stile unitario ed il più esaustivo possibile, questa tesi fa riferimento a ricerche svolte principalmente su studenti universitari, di nazionalità americana ed europea. Questa scelta pone però delle limitazioni, in quanto non vengono valutate le differenze tra studenti di età, scuole ed etnie differenti.

Una raccomandazione per ulteriori ricerche future, potrebbe essere, quella di valutare le differenze nel vissuto emotivo di fallimento degli studenti di scuole, età e culture differenti. Ad esempio valutando se uno studente universitario ha più paura di fallire rispetto ad uno studente della scuola secondaria, oppure se la paura del fallimento è culturalmente più presente negli studenti europei oppure negli studenti asiatici.

Attraverso le ricerche e le teorie a cui fa riferimento, questo elaborato ha messo in luce diversi aspetti del fallimento, sia positivi che negativi. In quanto, un fallimento può aiutare a spogliarsi di ciò che è superfluo e concentrarsi su ciò che veramente si desidera, come disse la Rowling, ma esso è anche molto doloroso, spaventoso ed imbarazzante. Contrastare l'esperienza negativa della paura del fallimento si può, attraverso l'autoefficacia. L'autoefficacia non potrà evitare all'individuo un fallimento, ma essa gli permetterà di affrontarlo in maniera positiva, come possibilità di trarne degli insegnamenti.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Atkinson, J. W. (1973). *La motivazione*. Bologna, Il Mulino.
- Babcock, M. K., Sabini, J. (1990). *On differentiating embarrassment from shame*. *European Journal of Social Psychology*, 20, pp.151-169.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*. 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Il senso di autoefficacia*. Trento, Erikson.
- Bartels, J. M., Hermann, W. E. (2011). *Fear of Failure, Self-Handicapping, and Negative Emotions in Response to Failure*. Poster presented at the 23rd Annual Convention of the Association for Psychological Science (APS) Washington, D.C., U.S.A.
- Beery, R. G. (1975). *Fear of failure in the student experience*. *Personnel and Guidance Journal*, pp. 191-203.
- Bennett, M., Cormack, C. (1996). *Age and Embarrassment and Others' Gaffes*. *The Journal of Social Psychology*, 136(1), pp.113-115.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1983). *The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors*. *Journal of Vocational Behavior*, 23, pp. 329-345.
- Bidjerano, T. (2010). *Self-Conscious Emotions in Response to Perceived Failure: A Structural Equation Model*. *The Journal of Experimental Education*, 78, pp. 318–342.
- Bimey, R. C.; Burdick, H.; & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- Brown, J. D. & Dutton, K. A. (1995). *The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 712-722.

- Caraway, K., & Tucker, C. M. (2003). *Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students*. *Psychology in the Schools*, 40 (4), pp. 417-427.
- Carriero R., Filandri M., Parisi T. (2014). *Merito o fortuna?* Quaderni di Sociologia, 64, pp. 73-96.
- Castelfranchi, C. (1988). *Che figura. Emozioni e immagine sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Castelfranchi, C., Poggi, I. (1990). *Blushing as a discourse: Was Darwin wrong?* a cura di R.W. Crozier, *Shyness and embarrassment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cervone, D., & Peake, P. K. (1986). *Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 492-501.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). *Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment*. *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 55-64.
- Covington, M.V. in R. Ames (1992). Ames, C. *Motivation in education: Student Motivation*, pp.78.
- Cox, R. (2009). *It was just that I was afraid: Promoting success by addressing student's fear of failure*. *Community College Review*, 37 (1).
- D'Alonzo, L. (1999). *Demotivazione alla scuola. Strategie di superamento*. Brescia, Editrice La scuola.
- D'Urso, V. e Trentin, R. (1998). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Bari, GLF Editori Laterza.
- deMarrais, K., Tisdale, K. (2002). *What happens when researchers inquire into difficult emotions? Reflections on studying women's anger through qualitative interviews*. *Educational Psychologist*, 37, pp. 115–123.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). *Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn*. *Educational Psychology Review*, 13 (2), pp. 115-138.

- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). *A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping*. *Journal of Personality*, 71, pp. 369-396.
- Elshouta, M., Nelissen, R. M. A. & van Beesta, I. (2017). *Conceptualizing Humiliation*. *Cognition and Emotion*, VOL. 31, NO. 8, pp. 1581–1594.
- Feick, D. L. & Rhodewalt, F. (1997). *The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem*. *Motivation and Emotion*, Vol. 21, No. 2, pp. 147-163.
- Freud, S. (1925). *Inibizione, sintomo e angoscia*. in *Opere cit.*, X: 1924-1929. *Inibizione, sintomo e angoscia e altri scritti*, Torino, Boringhieri.
- Gilbert, P. (1997). *The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt, and therapy*. *British Journal of Medical Psychology*, 70, pp. 113-147.
- Halberstadt, A. G., Green, L. R. (1993). *Social attention and placation theories of blushing*. *Motivation and Emotion*, 17, pp.1003-1026.
- Hall, K., Smith, K. & Chia, R. (2008). *Cognitive and personality factors in to timely completion of a college degree*. *College Student Journal*, 42, pp. 1087-1094.
- Hartling, L. M., & Luchetta, T. (1999). *Humiliation: Assessing the impact of derision, degradation, and debasement*. *The Journal of Primary Prevention*, 19, pp. 259-278.
- Heckhausen, H. *Hoffnung und Furcht* (1963). *Leistungsmotivation*. Meisenheim Glan: Hain.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). *Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, pp. 200-206.
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. In *Nebraska Symposium on Motivation* (vol 15), ed. D. Levine. Lincoln, Nebraska University Press.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

- Klein, D. C. (1991). *The humiliation dynamic: An overview*. The Journal of Primary Prevention, 12, pp. 93-121.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Leask, P. (2013). *Losing trust in the world: Humiliation and its consequences*. Psychodynamic Practice, 19, pp. 129-142.
- LeDoux, J. E. (2000). *Emotion circuits in the brain*. Annu. Rev. Neurosci., 23, pp. 155-184.
- Maren, S. (2001). *Neurobiology of Pavlovian fear conditioning*. Annu. Rev. Neurosci, 24, pp. 897-931.
- Maùti, E. (2013). *Sbagliando si impara. Trasformare il fallimento in una risorsa si può*. Firenze, Giunti Editore S.p.A.
- McClelland, D.C., Atkinson, J. W., Clar, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- Moore Stuart, E., Bray, N., Chair, C., Breaux, A., Erevelles, N., Hayduk, S., Major, C. (2013). *The Relation of Fear of Failure, Procrastination and Self-efficacy to Academic Success in College for first and non first-generation students in a private non-selective institution*. Tuscaloosa, Alabama.
- Negrao, C., Bonanno, G.A., Noll, J.G., Putnam, F.W., Trickett, P.K. (2005). *Shame, humiliation, and childhood sexual abuse: Distinct contributions and emotional coherence*. Child Maltreatment, 10, pp. 350-363.
- Newton, N. A., Khanna, C. & Thompson, J. (2008). *Workplace failure: Mastering the last taboo*. Chicago School of Professional Psychology Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 60, pp. 227-245.
- Rotter, J.B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, SO (whole no. 609).
- Rowling, J.K. (2008). *Buona vita a tutti, i benefici del fallimento e l'importanza dell'immaginazione*. trad. it a cura di Guido Calza, Milano, Salani Editore.

- Oliverio Ferraris, A. (2013). *Psicologia della paura*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). *Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons*. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), pp. 241-257.
- Shepperd, J. A., Arkin, R. M. (1990). *Shyness and embarrassment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sirois, F. M. (2007). *"I'll look after my health, later": a replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults*. *Personality and Individual Differences*, 43, pp. 15-26.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 503-509.
- Statman, D. (2000). *Humiliation, dignity, and self-respect*. *Philosophical Psychology*, 13, pp. 523-540.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). *Worry, procrastination, and perfectionism: differentiation amount of worry, pathological worry, anxiety and depression*. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), pp. 1-14.
- Strata, P., Scelfo, B., Sacchetti, B. (2007). *Cervelletto, emozioni e paura*. Conferenza. *Rend. Fis. Acc. Lincei*, 18, pp. 129-137.
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect the self-worth: Theory, research and interventions*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Tuckman, B. W. (1991). *The development and concurrent validity of the procrastination scale*. *Educational and Psychological Measurement*, 51, pp. 473-480.
- Walker, J., & Knauer, V. (2011). *Humiliation, self-esteem, and violence*. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22, pp. 724- 741.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York Guilford.

Weiner, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, 71, pp. 3-25.

Weiner, B. (1984) in R. Ames - C. Ames. *Motivation in education: Student Motivation*. Academic Press, San Diego (CA).

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. Contemporary Educational Psychology. 25 (1), pp. 82-91.

SITOGRAFIA

- <https://catania.liveuniversity.it/2016/02/02/il-discorso-di-steve-jobs-ai-neolaureati-di-stanford/> (Visitato il 22 gennaio, 2020)
- <https://catania.liveuniversity.it/2016/02/02/il-celebre-discorso-pronunciato-da-j-k-rolling-ad-harvard/> (Visitato il 22 gennaio, 2020)
- <http://www.treccani.it/vocabolario/fallimento> (Visitato il 24 gennaio, 2020)
- <http://www.venderedipiù.it/dalle-rubriche/walt-disney-immaginazione-s-ma-anche-per-severanza-e-fallimenti> (Visitato il 29 febbraio, 2020)
- https://it.wikipedia.org/wiki/Walt_Disney (Visitato il 29 febbraio, 2020)
- https://www.corriere.it/cronache/10_febbraio_18/spielberg-disney-graduatoria-fallimenti-successi_ecf19640-1c89-11df-beab-00144f02aabe.shtml (Visitato il 29 febbraio, 2020)

Ringraziamenti

A conclusione di questo elaborato, desidero menzionare tutte le persone senza le quali questo lavoro di tesi non esisterebbe nemmeno.

Innanzitutto un sentito grazie al mio relatore Simone Belli, per la sua infinita pazienza, soprattutto nella ricerca dell'argomento, e per l'aiuto di questi mesi nella stesura dell'elaborato.

Ringrazio infinitamente mia madre Margherita che, nonostante le difficoltà, mi ha sempre sostenuto e soprattutto mi ha spronato a non mollare mai, fino al raggiungimento di questo traguardo.

Ringrazio la mia collega e amica Lorena, che ha condiviso con me questi tre anni di studio, e la mia amica Lukrezia, che insieme mi hanno sostenuta e aiutata nei momenti difficili di questo percorso.

Ci tengo inoltre a ringraziare il personale della biblioteca universitaria per l'immensa disponibilità. Un grazie particolare va alla Dott. ssa Chiara Frezet che mi ha dato numerosi suggerimenti per condurre al meglio le mie ricerche.

Grazie infinite a tutti.