

自我设限及其影响因素和对策

郭成¹, 黄爽²

(1. 西南大学教育科学研究所, 重庆市 400715; 2. 北京金色摇篮潜能教育机构, 北京市 100107)

摘要:自我设限是个体在完成任务之前面对可能到来的失败而预先设置障碍行为的过程, 是个体面对可能到来的失败而采取的一种应对策略。自我设限策略的使用存在性别和年龄的差异, 并受到个体内部心理因素和外部环境因素的影响。预防个体自我设限一方面要营造合作型的学习环境, 减少学习情境的不确定性, 另一方面要增强学生的成功体验, 提高其自尊水平。

关键词:自我设限; 影响因素; 对策

中图分类号: B844.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-2677(2007)01-0138-05

自 Berglas 和 Jones 1978 年首次开创自我设限(self-handicapping)研究以来, 它一直受到西方心理学家的广泛关注, 其研究范围不断扩大, 并引起学校教育工作者的关注。自我设限是个体面对可能到来的失败而在完成任务之前预先设置障碍行为的过程。它是部分学生在学习过程中经常采用的一种策略。多数时候, 自我设限对学生的学业成绩和行为习惯有消极影响, 因此, 及早发现和调控这种策略的使用对学生学业进步和心理健康发展有重要意义。

一、自我设限的内涵

(一)什么是自我设限?

在个体的社会化过程中, 每个人都希望表现自我的长处而尽力维持积极的自我评价。但是, 如果个体不能确认自己是否获得成功, 甚至可能受到威胁时, 他会主动采取一种被称为自我设限(self-handicapping)的策略来使自己避免可能的失败, 进而保护自我价值感免受损害。关于什么是自我设限, 研究者从不同角度进行了界定。最早界定自我设限的是美国心理学家 Jones 和 Berglas。他们认为, 自我设限是指个体针对可能到来的失败威胁而事先设计障碍的一种防卫行为^[1], 是个体为了给失败寻找借口, 躲避或忽略成就的负面影响而采取的行动和选择^[2]。Tice 则认为, 自我设限是指人们面对一次评价的威胁, 为了保持和增强自我评价而

采取的一系列活动^[3]。Covington 把自我设限界定为: 个体为取得成就, 创设一些障碍(想象的和真实的), 以便为潜在的失败提供借口^[4]。Urduan & Midgley 认为, 自我设限是个人在完成他们认为重要的任务时自己为自己创设障碍的过程^[5]。自我设限是发生在活动之前或活动之中, 而不是发生在活动之后。由此, 大多数研究者都认为自我设限是个体面对可能到来的失败而在完成任务之前预先设置障碍行为的过程。这些障碍行为包括一些背离目标的具体行为, 如考试前通宵玩耍, 也包括停止目标行动, 如考试前不学习。看起来自我设限与归因有联系, 但它们有着重要的区别。因为自我设限是一种前摄策略, 它的目的是避免表现出没有能力, 它发生在活动之前并且会使成绩遭到削弱。因此它为归因提供了基础, 但它本身并不是归因。例如, 说你没有做好是因为你累了这是一种归因, 然而故意睡得很晚以便将缺少睡眠作为你做得不好的一个借口, 这就是一种自我设限策略。

Hirt E 等进一步研究发现, 自我设限主要有行为的自我设限(behavioral self-handicapping)、声称的自我设限(claimed self-handicapping)和抬举他人(other-enhancement)三种类型^[6]。所谓行为的自我设限就是指个体以实际行为来阻碍成功结果的出现, 以换取归因上的利益, 达到自我保护或自我提升的目的, 其表现形式主要有: 故意拖延、减少努力、逃避或放弃尝试机会、生病、酗酒、缩短

* 收稿日期: 2006-08-23

作者简介: 郭成(1964-), 四川达县人, 西南大学教育科学研究所, 教授, 主要研究发展与教育心理学。

基金项目: 全国教育科学“十五”规划课题“大中小幼各学段学生心理素质教育衔接研究”(DBA030082)和重庆市教育科学规划课题“青少年学业自我与健全人格的相关研究”(04-GJ-081), 项目负责人: 郭成。

练习时间,或者选择困难作业、花太多时间在其他活动上或做一些与目标行为不相关的事情等;声称的自我设限是指个体用难辨真假的借口公开表示自己处于不利的竞争情境,但并不一定减少实际的努力,失败时据此归因又容易博取他人的谅解,同时也避免了自我价值受到伤害,其表现形式主要有:声称自己有各种生理或心理疾病、心情不佳,强调自己有考试焦虑,声称练习不足、作业太难,声称忙于与目标行为不相关的其他活动,抱怨环境和他人干扰等。抬举他人则是指为他人(竞争者)提供额外的信息或者帮助使其有更好的表现,而自己同样尽力以求最佳表现。若结果为失败,则可将之归因于竞争者所获得的额外帮助,从而避免对自己努力的怀疑,同时还可博取不自私、有爱心的美名^[7]。

从本质上看,自我设限是个体面对可能到来的失败而采取的一种应对策略。这种策略的使用可以使个体即使失败也心安理得,因为“良好”形象并未受到损害,如果成功则可据此吹嘘,从而达到自我提升(self-enhancement)的目的。一些研究也表明,自我设限产生了积极的影响,如增加了喜悦的心情,缩小了失败的消极影响^[8],但更多的研究认为,从长远的角度来看,自我设限产生了许多消极的影响,如,个体如果长期使用自我设限,会使自己经常处于失败的境地,进而使自我设限与低成就之间形成一种恶性循环,自我设限会导致低成就,而低成就又会使他们有更强烈的需要进行自我设限^[9],这样最终会损害其自我价值感;同时,由于自我设限者遇事易采取退缩和消极处理策略,因此过多使用这种策略就容易使个体形成不好的学习和行为习惯^[10]。所以,自我设限并非是一种应对威胁性情境的积极策略,而是一种自我欺骗策略,维护的是自己虚假的自尊。

(二)自我设限的动机

个体为什么会采取自我设限这种策略?这就涉及自我设限的动机问题。一些研究者认为,自我设限策略的使用是出于自我价值保护动机。Covington认为,失败对于学生的自我价值来讲有隐含意义,因为失败暗示着低能力,低能力又可与低的自我价值等同起来。因此,很多学生会用尽全力来避免失败或改变它的意义。自我设限就是他们所用的策略之一。运用自我设限策略的人通过将失败的原因从能力差转移到如缺乏努力之类的因素来改变失败的意义,以维护自我形象。他们采取的各种自我设限策略被认为是自我价值保护的症状^[11]。Feick & Rhodewalt的研究证明了这一点,他们发现低自尊的学生在进行自我设限后考得不好,比他们没有进行自我设限考得不好对自己的感觉要好一些^[12]。也就是说,采用自我设限策略之后,即使考得不好,但心理感受要好得多。其根本

原因就在于使用自我设限策略保护了他们的自我价值。Tice更明确指出,低自尊个体使用自我设限是出于保护自尊,高自尊个体使用自我设限则是出于增强自尊^[13]。因此,低自尊个体采取自我设限策略是出于躲避动机,而高自尊个体采用自我设限策略则是出于接近动机。

但另一些研究者认为,自我设限的目的在于操纵他人对自己的看法。因此,自我展示(self-presentation)和印象管理(impression management)才是自我设限发生的动机。如Urdan和Midgley认为,害怕在其他人的面前表现得没有他们想象或希望自己在其他人面前表现出来的那样有能力才是自我设限的动机^[14]。运用自我设限可能并不代表害怕失败,自我设限者主要并不是避免失败。事实上,他们的自我设限行为往往增加了失败的可能性。自我设限者关心的是如果他们表现得不好,他们在别人面前是一种什么样的形象,尽管这个表现不好是他们自己定义的。因此,自我设限的真正动机可能既包括低绩效期望也包括避免对结果进行能力归因的愿望。也就是说,自我设限者关心他们在其他人眼里的形象至少像关心他们实际的表现一样。

不过,关于自我设限的动机问题的争议仍在继续,也许两者皆有,但究竟以何者为主还需要进一步的研究。

二、自我设限的个别差异

(一)自我设限的性别差异

许多研究发现,男性比女性更可能运用行为的自我设限策略(behavioral self-handicapping),即采用实际行为设限从而阻碍成功结果的出现,而女性比男性更可能运用声称的自我设限策略(claimed self-handicapping),即用难辨真假的借口,公开表示自己处于不利的竞争情境,但并不一定减少实际的努力,以便在失败时据此归因来博取他人的谅解^[15]。Rhodewalt还指出,当女性进行自我设限时,她们更常用声称的自我设限策略,如考试焦虑、缺少努力、近期创伤性事件,而不是行为的自我设限策略,如减少练习、吸毒或酗酒^[16]。Kimble C E, Fergusson J M等研究发现,在青少年自我设限的性别差异方面,6年级、7年级、8年级学生中男生都比女生更多地运用自我设限策略^[17]。

(二)自我设限的年龄差异

研究表明,行为上自我设限的倾向是在6年级时得到了发展,而且在男孩中尤其明显^[18]。随着年龄的增加,青少年的自我设限策略的发展存在着性别差异。女生的年龄与自我设限呈显著相关,即年龄较大的女生比较小的女生更易采取自我设限策略,而男生的年龄与自我设限无关^[19]。

三、导致自我设限的因素

(一) 内部因素

1. 自尊水平

自尊是导致个体运用自我设限策略的一个重要心理因素。如 Nurmi J E 等研究发现,低自尊与自我设限呈正相关^[20]。但多数研究表明,低自尊和高自尊的人都运用自我设限策略,只是运用的原因不同。低自尊的人运用自我设限是为了在他们可能失败的时候来保护自己的形象,高自尊的人运用自我设限是为了表现出他们尽管准备较少但仍能取得成功来提升自己的形象^[21]。如低自尊的大学生主要是在完成与自我相关的任务时害怕自己可能失败的情况下才进行自我设限,而高自尊的大学生则是在完成与自我相关的任务时有机会获得成功的情况下进行自我设限^[22]。不过,高自尊被试在他们被告知在这之前的任务中表现很好之后,就不会在即将进行的任务中进行自我设限,但他们如果没有得到之前任务表现的一种反馈,就会在即将进行的任务中进行自我设限^[23]。这也说明保护自尊或者提升自尊是个体运用自我设限策略的一种重要原因。

2. 目标定向

关于目标定向和自我设限的研究,目前的结论并不一致。Rhodewalt 的研究表明,任何关注个人在其他他人面前的形象的目标定向(如绩效目标)与自我设限呈正相关^[24],但 Midgley 等人的研究表明,对于非洲的美国学生来说自我目标(ego goal)与自我设限呈正相关,对于欧洲的美国学生来说这个结论却不成立^[25]。对此,Urdan 和 Midgley 运用刻板威胁理论解释为,当非洲的美国学生关注学业上表现出有能力的话(即绩效目标定向),关于他们低学业能力的消极刻板危险就被激活了,因此就比没有刻板危险的欧洲美国学生更需要避免在学业上表现得无能。其后他们进一步研究发现,个人绩效回避目标显著预测自我设限策略的使用,而个人绩效接近目标却不能预测^[26]。

关于任务目标与自我设限的研究结论也很不一致。Midgley 等人在 1995、1996、1998 年的研究表明,任务目标不能预测自我设限的使用,但在 2001 年的研究中却发现,任务目标是自我设限的显著消极预测因素;Maehr 和 Kaplan 的研究也表明,任务目标降低了在成就情境中自我概念和自我意识的重要性,因而减少了通过运用自我设限策略来保护自我形象的需要。这说明任务目标与自我设限关系还需要进一步的研究来确定。

关于绩效目标和任务目标的联合效应的研究发现,当学生的个人绩效回避目标相对较高时,无论他们的个人任务目标定向水平如何,都更易于运

用自我设限策略。然而,Urdan & Midgley 在 2001 年的研究表明:当学生的绩效回避目标较低时,任务目标定向低就比任务目标定向高的学生易于自我设限。这说明,当学生的绩效回避目标定向高时,任务目标和绩效接近目标对自我设限不会产生显著的影响。

3. 认知的不确定性

Rhodewalt 和 Davison 认为,自我设限最容易出现在以下三种情况中:个体对自己的能力状况不确定;个体对成就结果的原因不确定;个体对自己在未来的情境中怎样避免失败不确定^[27]。因此,个体对自己及其所处情境认知的不确定性成为采取自我设限策略的一个重要因素。Thompson & Richardson 认为,对能力不确定的自我评价会使个体倾向于进行自我设限以作为一种自我保护策略^[28]。Thompson & Hepburn 的进一步研究表明,对原因不确定性(causal uncertainty)较高的人比对原因不确定性较低的人更易进行自我设限^[29]。对原因不确定是指一个人对发生在自己身上或他人身上的事件原因的理解或察觉表示出怀疑。对原因不确定的学生往往都是对自己能力状况不确定,因此就不确定怎样将自己的学习成果进行归因——是归因于努力、策略、能力等内部因素,还是归因于运气好坏或任务难易等外部因素。他们也更倾向于在失败时将失败的原因归于内部稳定的因素,而将成功归因于外部,而且他们不能自信地预测未来取得学业成功的可能性。这表明学业自我效能较低的人,会更易采取自我设限策略。

(二) 外部因素

1. 课堂环境

Ferguson & Dorman 的研究表明,课堂气氛越具有竞争性,则更多的学生会采取自我设限的策略,如果课堂氛围更重视合作,就意味着自我设限较少^[30]。因为竞争性的课堂一般突出绩效目标(performance goal),学生们的能力和成绩会经常拿来作比较,这样学生之间就会互相竞争,经常谈论等级和测验分数的重要性。在这种情境下,学生就很关心他人对自己能力的看法,显示有能力,至少是避免显示没有能力的策略就可能被经常运用^[31]。而合作性的环境更强调个体的发展、理解和掌握知识,错误也会被认为是学习过程的一部分,努力在任何时候都是有价值的。这样所有的学生都愿意接受富有挑战性和创造性的任务,也就较少运用自我设限策略。

2. 家庭环境

家庭环境中,父母对子女的态度可能会影响其自我设限策略的使用。Greaven 等研究表明,母亲的关心对男生和女生自我设限的影响有差异^[32]。对于女生来说,母亲的关心对其自我设限策略运用

的影响比较直接,是它的消极预测因素之一,即女生的母亲对她们的关心较少,自我设限就更有可能出现。也就是说,尽管母亲的关心与女儿的焦虑有一定的相关,但是缺少母亲的关心并不会通过影响她们的焦虑而最终导致她们运用自我设限策略,相反,缺少母亲的关心是直接从行为上导致她们更易运用自我设限。但是对于男生来说却不一样,缺少母亲的关心并不直接预示着自我设限的出现,它只是在男生焦虑的情况下成为自我设限的一个重要预测因素。

四、预防自我设限的教育对策

(一) 营造合作型学习环境

在帮助学生克服自我设限策略的运用时,教师要努力为学生创造一种较为轻松、和谐的课堂学习氛围,让学生以自己为常模参照,而不是通过竞争性的努力来证明自己的能力。首先,教师应该向学生传达合理看待分数重要性和失败意义的信息。教师应强调失败并不反映能力低,也不会损害到个人的形象。学生应该以任务为导向,以掌握知识为目标,而不应该以成绩为导向,过分强调分数的高低。其次,教师应准确把握自我设限的一些常见症状和征兆,这样可以及时发现哪些学生正在使用自我设限策略或者有使用它的趋势,然后尽早让学生意识到这个问题以便利用该策略的积极意义来促进自己更好地适应和发展。

(二) 减少学习情境中的不确定性

由于自我设限的一个重要原因是对原因认知的不确定性,因此,教育者要帮助学生对学习结果的原因进行清晰而准确的把握,以此打破认知的不确定性——自我设限的恶性循环。教师首先应该帮助学生确定有哪些可以解释学习结果的潜在因素是可以得到发展和提高的。在成功的情景下,适当的解释应该包括进行了一定的努力,掌握了解决问题所需的技巧,很好地理解了任务的要求等等;然而在失败的情景下,最好归因为不恰当策略的运用,因为归因于策略这个因素既没有能力那么稳定,但又比努力要稳定,它比较容易改变。在对学生进行归因训练时,教师应更多地鼓励学生在成功时接受合理的表扬,而不是训练他们在因为缺少努力,而失败后进行非能力的归因。

(三) 鼓励肯定学生,增强其成功体验

自尊是影响自我设限的重要内在心理因素。它反映的是个体对自己是否有价值、是否重要的一种自我体验。高自尊的学生总是用积极和现实的观点看待自己的能力,自信而不担心他人的批评,喜欢亲自实践,在学习活动中取得让人认可的成就。而低自尊的学生对自我的认识总是比较悲观,孤独不合群,不喜欢参加各种活动,低估自己的能

力,对批评过分敏感。因此,在教学中,教师要对学生的学习反应给予充分的肯定和鼓励,为他们提供积极的情感支持和社会支持;让他们更多地体验学习的成功,这样就有助于提高其自尊水平,进而降低其使用自我设限策略来消极应对问题或困难,促进积极的预先应对。

参考文献:

- [1] Jones E E, Berglas S. Control of Attributions about the self through self-handicapping strategies: the Appeal of Alcohol and the role of underachievement[J]. Personality and social psychology Bulletin, 1978, 4: 200-206.
- [2] Berglas S, Jones E E. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1978, 36: 405-417.
- [3] Tice D M. Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 60: 711-725.
- [4] Covington M V. Making the grade: a self-worth protective on motivation and school reform[M]. Cambridge University Press, New York, 1992.
- [5] Tim Urdan & Carol Midgley. Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn[J]. Educational Psychology Review, 2001, Vol. 13, No. 2: 115-137.
- [6] Hirt E R, Deppe R K, Gordon L J. Self-reported versus behavioural self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 61: 981-991.
- [7] 石伟, 黄希庭. 自我设限及其研究范型和影响因素[J]. 心理科学进展, 2004, 12(1): 72-77.
- [8] Deppe R K, Harackiewicz J M. Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 70: 868-876.
- [9] Garcia T. The role of motivational strategies in self-regulated learning[J]. New Directions for Teaching and Learning, 1995, 63: 29-42.
- [10] Zuckerman M, Kieffer S C, Knee C R. Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 74: 1619-1628.
- [11] Berry R. Fear of failure in the student experience[J]. Personnel and Guidance Journal, 1975, 54: 191-203.
- [12] Feick D L, Rhodewalt F. The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation and the protection and enhancement of self-esteem[J]. Motivation and Emotion, 1997, 21(2): 147-163.
- [13] Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem[J]. J. Person. Soc. Psychol. 60: 711-725.
- [14] Urdan T, Midgley C. Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn[J]. Educational Psychology Review, 2001, 13(2): 115-138.

- [15] Rhodewalt F, Davison J. Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valance and attributional certainty[J]. *Basic and Applied Social Psychology*, 1986, 7: 307—323.
- [16] Thompson T, Richardson A. Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback[J]. *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71: 151—170.
- [17] Furguson J M, Dorman J. The self-handicapping phenomenon[J]. *Kappa Delta Pi Record*, 2002, 38(2): 64—67.
- [18] Kimble C E, Kimble E A, Croy N A. Development of self-handicapping tendencies[J]. *Journal of Social Psychology*, 1998, 138(4): 524—534.
- [19] Greaven S H, Santor D A, Thompson R, Zuroff D C. Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles[J]. *Journal of Youth and Adolescence*. 2000, 29(6): 631—646.
- [20] Nurmi J E, Onatsu T, Haavisto T. Underachievers' cognitive and behavioral strategies-Self-handicapping at school [J]. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1995, 20(2): 188—200.
- [21] Midgley C, Arunkumar R, Urdan T. "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies[J]. *Journal of Educational Psychology*, 1996, 88: 423—454.
- [22] Tice D M. Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60: 711—725.
- [23] Tice D M, Baumeister R F. Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice [J]. *Journal of personality*, 1990, 58: 443—464.
- [24] Rhodewalt F. Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories[J]. *Journal of Personality*, 1994, 62(1): 67—85.
- [25] Midgley C, Urdan T. Predictors of middle school student's use of self-handicapping strategies[J]. *Journal of Early Adolescence*, 1995, 15(4): 389—411.
- [26] Urdan T, Midgley C. Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn[J]. *Educational Psychology Review*, 2001, 13(2): 115—138.
- [27] Rhodewalt F, Davison J. Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valance and attributional certainty[J]. *Basic and Applied Social Psychology*, 1986, 7: 307—323.
- [28] Thompson T, Richardson A. Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback[J]. *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71: 151—170.
- [29] Thompson T, Hepburn J. Causal uncertainty, claimed and behavioral self-handicapping[J]. *British Journal of Educational Psychology*, 2003, 73: 247—266.
- [30] Furguson J M, Dorman J. The self-handicapping phenomenon. *Kappa Delta Pi Record*, 2002, 38(2): 64—67.
- [31] Covington M V. *Making the grade: a self-worth protective on motivation and school reform*[M]. Cambridge University Press, New York, 1992.
- [32] Greaven S H, Santor D A, Thompson R, Zuroff D C. Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles[J]. *Journal of Youth and Adolescence*. 2000, 29(6): 631—646.

责任编辑 曹 莉

The Influencing Factors of Self-handicapping and Its Countermeasures in Education

GUO Cheng¹, HUANG Shuang²

(*Research Institute of Education Science, Southwest University, Chongqing 400715, China*)

Abstract: Self-handicapping is a process of setting impediments when individuals predict the possible failure before undertaking certain tasks. It is a coping strategy adopted by individuals in the face of possible failure. There is difference in sex and age in the use of the strategy of self-handicapping, usually influenced by individuals' inner psychological factors and outer environmental factors. To prevent self-handicapping, on the one hand, it is necessary to set up a cooperative learning atmosphere so as to reduce uncertainty of learning context; on the other hand, it needs to increase students' successful experience and improve students' self esteem.

Key words: self-handicapping; influencing factors; countermeasures