

自我跛足策略的理論基礎 及其對教學的啓示

向天屏

為達成教學目標，老師除了必須具備學科專門知識、運用有效的教學方法，還須了解學生「為何不努力」學習的原因，才能對症下藥，促使學生有效的學習。近年來，國外在探討學生「為何不全力以赴」的議題時，都會提到「自我跛足策略」一詞，本文透過文獻探討的方式，剖析在心理與教育研究領域中，自我跛足策略的意義、概念的發展與分類、自我跛足策略應用在學業情境的理論基礎及其測量，最後並論述自我跛足策略對教學的啓示，作為家長、教師輔導學生之依據。

關鍵字：自我跛足策略、自我價值理論、自我調節學習理論

The Theory of Self-Handicapping Strategies and Their Influence on Teaching

Hsiang, Tien-Ping

The purpose of this study was to analyze what self-handicapping strategies are; the development of the conception of self-handicapping strategies; the forms of self-handicapping strategies; the theory of the self-handicapping strategies in academic performance; how to measure self-handicapping strategies, and their influence on teaching.

Key words : Self-Handicapping Strategies, Self-Worth Theory, Self-Regulated Learning Theory.

壹、前言

在老師教學的過程中，常會發覺有些學生明明有能力，卻沒有盡最大的努力學習。當然影響學生不努力學習的因素有很多，不過近年來有越來越多的研究發現，當學生面臨對自尊具有威脅性的情境，又不確定自己是否會有好表現時，會故意不全力以赴，使用「自我跛足策略」(self-handicapping strategy)，讓自己能夠將未來可能的失敗歸因於能力以外的因素，以維護自我價值感(Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Salomon, 1998)。目前國外有關自我跛足策略的研究，已經從人格、社會、臨床心理學的領域，落實到教育、體育、身體意象、組織企業、兩性關係等各類研究中(Brennan, 1995; Midgley et al., 1996; Ryska, Yin, & Boyd, 1999; Siegel, 1998; Wise, 1997)。有鑒於國內教育學界對此一名詞仍感陌生，本文將深入剖析自我跛足策略的意義、概念的發展與分類、自我跛足策略應用在學業情境的理論基礎、自我跛足的測量，並論述自我跛足策略對教學的啓示，作為家長、教師輔導學生之依據。

貳、自我跛足策略的意義

Jones 和 Berglas (1978) 是最早提出「自我跛足策略」一詞的學者，他們認為凡是能夠減少能力歸因和可能的失敗的關係，或增加能力歸因和可能的成功的關係的任何行動或情境的選擇都是「自我跛足策略」(Berglas & Jones, 1978)。

Berglas 和 Jones (1978) 的自我跛足策略研究主要是根據 Kelley 的折扣和增加原則(discounting and augmentation principles)。根據折扣原則，如果個體在失敗之前事先為自己製造障礙，那麼這些障礙就可以做為失敗時的藉口，並且可以減少失敗時的能力歸因。根據增加原則，如果個體在障礙存在的情況下依舊能有好表現，就可以提高成功時的能力歸因(Berglas & Jones, 1978; Garsrud, 1988; Higgins, 1990)。

Snyder 和 Smith (1982:107) 對自我跛足策略有完整的解釋。他們認為自

我跛足策略是一種歷程，是個人在預期可能喪失自尊（預期可能會有不好的表現，而表現的結果和個人的能力、勝任感有關時）的情況下所做的反應。個人會利用一些特質或行爲，如虛弱、減少努力等，以提供個體：1.控制自己或他人對自己表現的歸因，以減少不好的表現和自己的關係，增加成功和自己的關係；2.逃避評價性情境的威脅；3.維持外在環境，擴大正向自我相關的回饋，減少負向自我相關的回饋。

Bird（1998）也將廣義的自我跛足策略定義為個人投入以減少可能的負向自我或他人評價的一種歷程；Bird認為，使用自我跛足策略的主要目的是為了減少個人對失敗的責任。

值得一提的是，雖然自我跛足策略和歸因有關，但是兩者之間的概念卻不相同。個體在事後對自己的成功或失敗進行歸因，但是自我跛足是一種個人在實際成功或失敗之前就先採取的前置策略（*a priori strategy*），因此自我跛足可以說是個體主動塑造歸因的策略（Midgley et al., 1996）。例如，「失敗是因為太累了」是歸因，而「故意熬夜以使自己可以用睡眠不足作為萬一失敗時的藉口」則是自我跛足策略（Midgley et al., 1996；Midgley & Urdan, 1995）。此外，自利歸因（*self-serving attribution*）往往將失敗歸因於工作難度、運氣等「外在」因素，而自我跛足策略則可能將失敗歸因於能力以外的任何因素，因此歸因和自我跛足策略兩者在建構意義上是有區別的（Leary & Shepperd, 1986）。

綜合上述可知，廣義的自我跛足策略是指一種歷程，包括動機與行爲等兩個層面。當面臨具威脅性的評價情境時，若對自己的能力沒有信心，或不確定是否可以有好表現時，個體為了保護或提升自我價值感，為自己未來可能的失敗預留理由（動機），會事先採取一些行動或找出一些藉口，為未來可能的成功製造障礙，陷自己於不利於成功的情境（行爲）。簡言之，自我跛足策略意指個體「事先為自己的表現製造障礙或尋找藉口，以為未來可能的失敗預留理由」（Aronson, Wilson, & Akert, 1994:237）。

參、自我跛足策略概念的發展

多年來自我跛足策略的概念依學者研究取向之不同而稍有差異，以下將自我跛足策略概念的發展做簡要的介紹。

一、Adler 個人心理學中之自我防衛的觀點

Freud 早在其 1894 年的著作「The Defence of Neuro-Psychoses」中就提出心理防衛的概念，但是 Adler 對自我防衛的概念卻有不同的解釋。Freud 認為所有的自我防衛都在潛意識中進行，以阻止本我（id）的衝動，大部份的人會在各種時候使用某些自我防衛策略，神經質的患者更經常使用。Adler 則認為 Freud 低估了自我防衛的重要性，指出許多心理患者的某些病症（symptoms）是患者在面對生活上的挑戰和可能的失敗時，為了維護自尊所採取的自我保護策略（ego/self safeguarding strategy）。Adler 發現心理患者會選擇某些病症繼而逐漸產生該種病症，直到這些病症真的對個體的行為造成影響，但是藉由躲藏在病症所帶來的障礙之後，個體卻能獲得安全感：因為如果自己表現得不好，可以將原因歸諸於疾病；若是以病人的身份卻依舊能有好表現，則表示要是自己沒有生病或許能表現得更好（林淑梨、王若蘭、黃慧真譯，1991；陳惠邦，1990；Higgins, 1990）。

Adler 曾提出兩種主要的自我保護策略：攻擊（aggression）和退縮/保持距離（withdrawal/seeking distance），其中退縮/保持距離的策略與目前所討論的自我跛足策略關係最密切。Adler 認為人們並不喜歡失敗的經驗，因為失敗經驗會增加自卑感，因此個體會在自己和目標之間建立一段距離以防衛失敗的情境。例如一個害怕被女性拒絕的男人可能會說：「要是我能找到一個漂亮且聰明的女人，我就會談戀愛」，這種防衛的方式使該男性能在被女性拒絕之前先拒絕女性，以保護自尊（林淑梨、王若蘭、黃慧真譯，1991；Higgins, 1990）。

Adler 發現某些心理患者將病症當作一種藉口的觀點，成為自我跛足策略概念發展的先驅，至於自我跛足策略的正式命名則是社會心理學家 Jones 和 Berglas（1978）的功勞（Higgins, 1990）。

二、自我跛足策略的正式命名：自我跛足是一種自我保護的歸因策略

有關自我跛足策略的研究首推 Berglas 和 Jones (1978) 所建立的實驗模式。Berglas 和 Jones 在一項名為「藥物與智力表現」的實驗研究中，向選修心理學導論、自願參與實驗的大學生說明，為了證實兩種藥物（Actavil—宣稱服用後可增進智力表現；Pandocrin—宣稱服用後會抑制或干擾智力表現）是否真的具有功效，受試者必須先在不服用藥物的情況下接受智力測驗前測，以瞭解其原有的智力狀況（研究者聲稱此測驗是用來測量最高層次的智力潛能，一般人只能達到 60%~70% 的百分等第），然後再在服用藥物的情況下接受後測。

因為 Berglas 和 Jones (1978) 認為自我跛足是個體在面對威脅情境時的不安全感和對自己能力的不確定感所引起的，因此他們操弄受試者接受智力測驗的困難度與事後的回饋，以製造受試者對自己能力的不確定感。在第一個實驗裡，研究者將受試者隨機分至「有條件正向回饋」(contingent positive feedback) 與「無條件正向回饋」(no contingent positive feedback) 兩組。「有條件正向回饋組」中的受試者先練習 20 題較容易的試題後獲得成功的回饋；因為這些題目並不難，受試者自然會覺得自己表現得不錯，所以對於成功的回饋頗能接受，而且也有信心當自己再做類似的測驗時依然會有優異的表現。而「無條件正向回饋組」中的受試者所接受的則是較困難的試題，但是實驗者還是給予受試者成功的回饋。因為測驗是困難的，因此當受試者獲得成功的回饋時，可能會覺得很意外；在此情況下的正向回饋並不會使受試者相信並預期自己在面對類似智力測驗時仍會有優異的表現，反而使受試者對自己的能力深感懷疑。像這樣明明試題很困難，容易答錯，卻還是一律給予受試者正向回饋的方式就稱之為「無條件正向回饋」(王崇信, 1995; 陳惠邦, 1990; Berglas & Jones, 1978)。在兩組受試者繼續接受智力測驗後測之前，研究者讓受試者自由選擇是否服用實驗者所提供，聲稱會抑制作業表現或提升作業表現的藥物及劑量。結果發現，不論在私人 (private: 實驗者不知道受試者在前測的表現) 還是公開 (public: 實驗者被告知受試者在前測的表現，並向受試者道賀) 的情境中，「無條件正向

回饋組」中的男性受試者因為對自己的能力不確定，並預期可能的失敗威脅，傾向於選擇服用有抑制能力作用的藥物 (Berglas & Jones, 1978)。

在第二個實驗裡，研究者再增加「不回饋組」，並且讓實驗者對受試者的智力測驗結果表示沒有興趣，研究結果依然發現在「無條件正向回饋組」中的男性受試者會選擇服用宣稱會抑制表現的藥物。可見不論在公開還是私人的場合中，對自己能力不確定的男性受試者較會服用抑制表現的藥物。Berglas 和 Jones (1978) 將此種個體主動安排環境，以便當面臨失敗時可以保護自我能力形象 (image of self-competence) 的行為，稱之為自我跛足策略。

由 Berglas 和 Jones (1978) 的實驗結果可知，個體在評價性的情境中，為了保護能力感 (sense of competence)，會主動安排環境，為自己的表現預先製造障礙，藉此將可能的失敗歸因於外在因素，而成功時又能提高自尊。因此自我跛足是一種自我保護的歸因策略 (Warden, 1991)。

三、自我跛足策略具有自我呈現的印象整飾功能

Berglas 和 Jones (1978) 指出，當有他人在場，知道自己的表現結果時，自我跛足的行為有可能增加，不過因為在私人隱密的情況下自我跛足的行為也會產生，因此 Berglas 和 Jones 認為個體採取自我跛足策略的主要動機是保護私人自尊 (private-esteem)/私人能力形象 (private competence image) (說服自己，自己是有能力、有價值的)。然而 Kolditz 和 Arkin (1982) 卻不同意上述的說法。他們認為 Berglas 和 Jones 的實驗設計不夠嚴謹，因為在 Berglas 和 Jones 的實驗過程中有安排研究助理，即使實驗者不在場，研究助理的存在使真正私人的情境根本不存在。此外，因為受試者選擇服用藥物的時候實驗者在場，即使實驗者未被告知受試者在前測時的表現，就受試者的觀點而言，還是會認為，如果選擇服用會抑制表現的藥物，就能讓實驗者覺得自己表現不好是因為藥物的緣故。於是 Kolditz 和 Arkin 修正 Berglas 與 Jones 的實驗設計，讓受試者在無人的情境中選擇服用一種藥物，並且將剩餘的藥密封於信封內。結果發現，當受試者認為自己在前測的成績及選擇服用哪種藥物都無人知曉的情況下，沒有人選擇服用會抑制表現的藥物。因此 Kolditz 和 Arkin 認為印象整飾，「維護

公眾自尊 (public-esteem) / 公眾能力形象 (public competence image)，向別人展現自己是有能力、有價值的」，才是促使個體採取自我跛足策略的主要因素。因此自我跛足是一種自我呈現策略 (self-presentation strategy)。

四、結合臨床和社會心理學的觀點—以宣稱的症狀作為自我跛足策略

雖然 Jones 和 Berglas (1978) 曾經提到人們也會以生病或心理疾病自我跛足，但是在他們所設計的實驗模式中，主要還是強調個人會採取實際的行動，操控外在環境 (如選擇服用會抑制表現的藥物或飲用酒精)，以將可能的失敗歸因於自己能力以外的因素。Snyder 和 Smith (1982) 進一步結合 Adler 認為心理症患者使用病症以保護自尊，及 Berglas 和 Jones (1978) 對自我跛足策略的解釋及實驗模式，認為個體也會以宣稱的症狀作為自我跛足策略。

Smith、Snyder 和 Handelsman (1982) 首先提出以症狀為基礎的自我跛足模式。研究者以女大學生為研究對象，先以一份考試焦慮問卷選出高、低考試焦慮者，並將之分配至「評價性情境組」(告知受試者將參與某智力測驗的新常模建立研究)，或「控制組」中。在填答完一份困難的認知問題測驗後，受試者再分別接受三種不同的實驗處理：第一組不提及焦慮對測驗成績是否會造成影響；第二組受試者被告知焦慮會影響測驗成績；第三組則告知受試者，測驗經過特殊設計，所以焦慮絕對不會影響測驗成績。最後再以問卷調查的方式，請受試者回憶自己在接受測驗時的焦慮程度。研究結果發現，在能力被評價的情境中 (被告知參與智力測驗的常模建立研究)，若告知「焦慮會影響測驗成績」，高焦慮的受試者會自陳有較高的考試焦慮，以宣稱的症狀 (焦慮) 作為自我跛足策略。

五、視自我跛足為一種人格特質

根據實驗研究結果，個體何時及為何會表現出某種自我跛足的行為深受其所面臨的任務、社會情境及個人先前經驗的影響，因此也有研究者將自我跛足視為一種傾向或人格特質，高自我跛足傾向者習慣於事先為自己未來可能的失

敗找藉口(包括個人主動為自己的表現製造障礙或只是個人聲稱的藉口),在面臨具威脅性的評價情境時較容易產生自我跛足的行為,以保護自尊(Jones & Rhodewalt, 1982; Strube, 1986; Warden, 1991; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998)。

肆、自我跛足策略的分類

從自我跛足策略概念的發展可以看出,實驗研究中所操弄的自我跛足策略雖然很多,不過可以依據「動機」和「行為」來加以分類(Arkin & Baumgardner, 1985)。個體採取自我跛足策略的動機可以分為「自我保護」和「自我提升」自我價值感兩種;至於自我跛足策略的行為部份則可分為「障礙的性質」和「歸因向度」等兩個層面。就「障礙的性質」而言,自我跛足行為可分成以下兩種類別:

一、取得的障礙(acquired obstacles, 會真的降低成功可能性的自我跛足行為)

前面曾提及在Berglas和Jones(1978)的研究中,當受試者不確定自己是否會有好表現時,會選擇具有抑制智力表現作用的藥物來服用;這種事先安排環境、為自己的表現製造障礙,使自己可以在萬一失敗的時候將失敗歸因於能力以外的因素的行為,就是「取得的自我跛足行為」(Aronson et al., 1994; Leary & Shepperd, 1986)。由於是個人主動採取行動產生的,因此這種自我跛足行為又稱作「行為的自我跛足」(behavioral self-handicapping)(Leary & Shepperd, 1986)。

「取得的自我跛足行為」雖然降低個人成功的機會,但是卻能減少失敗時的能力歸因,增加成功時的能力歸因,不管行為的結果成功與否,個人都能從自我跛足的行為獲得歸因上的利益(陳惠邦,1990; Leary & Shepperd, 1986)。因為是犧牲個人的成功機會以換取對自己有利的歸因,因此Baumeister和Scher(1988)也將此類型自我跛足策略稱為「交易式的自我擊敗行為」(trade-offs of

self-defeating or self-destructive behavior)。

此外，取得的自我跛足行爲又可依「歸因向度」分爲內在歸因與外在歸因等兩種類型。內在歸因的自我跛足行爲如飲用酒精、服用抑制表現的藥物、減少努力的程度、競賽前不當練習或練習不足、故意放棄嘗試機會或減少練習時間（陳惠邦，1990；Harris & Snyder, 1986；Kimble, Kimble, & Croy, 1998；Tice & Baumeister, 1985）等，能夠讓個人在失敗時將失敗歸因於自己能力以外的其他內在因素（表現失常或自己不夠努力）。而外在歸因的自我跛足行爲則如故意選擇困難的目標（Greenberg, 1983）、選聽可能會導致分心、抑制表現的音樂（王崇信，1995；Rhodewalt & Davison, 1986）等，能使個人在失敗時將失敗歸因於外在情境因素（任務太困難或外在環境的干擾）。

二、宣稱的障礙（claimed obstacles, 人們聲稱自己擁有障礙）

Smith et al. (1982) 發現，若告知高焦慮的受試者焦慮會影響表現，則會使受試者覺得可以把焦慮當作表現不佳的藉口，並且宣稱自己在應試時的確非常焦慮；像這樣並沒有實際採取行動，爲自己的表現製造障礙，只是事先宣稱自己具有某種身體、心理症狀或不利的經驗，以作爲萬一失敗時的藉口的行爲，就是「宣稱的自我跛足行爲」(Aronson et al., 1994；Leary & Shepperd, 1986)。Leary 和 Shepperd (1986) 又將此種自我跛足行爲稱作「自我報告的自我跛足」(self-reported handicapping)。

宣稱的自我跛足行爲也可以分爲內在歸因與外在歸因等兩種類型。內在歸因的自我跛足行爲如宣稱練習不足（Lay, Knish, & Zanatta, 1992；Warden, 1991）、宣稱考試時沒有全力以赴（Rhodewalt & Fairfield, 1991）、宣稱是自己所具有的特質（害羞、憂鬱、沮喪或抑鬱）影響表現（Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985；Smith, Snyder, & Perkins, 1983；Snyder & Smith, 1982）等，使個人能在失敗時將失敗歸因於自己不夠努力或表現失常。而外在歸因的自我跛足行爲則如宣稱作業太困難（Mayerson & Rhodewalt, 1988），使個人能在失敗時將失敗歸因於外在情境因素。

前述 Berglas 和 Jones (1978) 與 Smith et al. (1982) 這兩個實驗最大的差別在於，Berglas 和 Jones 所觀察的是受試者實際服用假藥的自我跛足行爲，而 Smith 等人的研究則是讓受試者回想自己在填寫智力測驗時的焦慮程度。因爲受試者在自陳量表上所報告的焦慮程度可能只是在面對挫折結果時所提出的事後藉口 (post hoc excuse)，而不是在面對威脅情境時所採取的自我跛足行爲，因此受試者宣稱某種心理症狀是否具有自我跛足的意義仍受到部份學者的質疑 (陳惠邦，1990)。

一般而言，個人會先考慮自我跛足行爲對成功機會的影響，以及成功對自己的重要性，然後再決定採取哪一類型自我跛足行爲。因爲宣稱某種藉口對成功可能性的影響較小，故若情況允許，個人可能會選擇此種較不極端、代價比較小的自我跛足行爲 (陳惠邦，1990；Arkin & Baumgardner, 1985；Aronson et al., 1994；Hirt, Deppe, & Gordon, 1991)。

基本上，只有當個人認爲某種行爲會對自己的表現造成障礙，並且認爲別人也會相信該種行爲的確會影響表現時，個人才會採取該種行爲作爲自我跛足策略 (Leary & Shepperd, 1986)。因此在歸因向度上，個人要考慮的是自我跛足行爲對自己或他人的說服性，以及對自尊的威脅程度；外在歸因自我跛足行爲的說服性較低，但是對自尊所造成的威脅較小，內在歸因自我跛足行爲的說服性較高，但是對自尊所造成的威脅就比較大 (陳惠邦，1990)。

伍、自我跛足策略應用在學業情境的理論基礎

一、Covington 的自我價值理論

Covington (1992) 透過自我價值理論進一步說明爲什麼學生會使用自我跛足策略。Covington 認爲，尋求自我接納 (self-acceptance) 是人類的本能，因爲我們的社會傾向於把能力和個人價值等同看待，認爲只有具有成就的人才是有價值的，因此學生常會以爲能力等於價值，學生若想要在學校裡獲得自我接納感則必須仰賴個人在競爭的情境中展現自己的能力。但是混淆能力與價值感

是相當很危險的，因為學校往往只能提供有限的獎賞，而大部分的學生在成功難求的情況下，只能致力於「逃避失敗」。

Covington (1992) 指出，學生爲了維持正面的自我形象，避免被貼上愚笨的標籤，會使用自我跛足策略，爲自己尋找一些失敗的理由。Covington 以「拖延」爲例，認爲學生一直到考前最後一秒鐘才讀書，可以爲自己帶來雙贏的局面 (a win-win position)；如果考得不好，學生可以說是因爲自己沒有足夠的時間讀書，如果在書讀得少的情況下依舊考得好，學生就能感受到自己是有能力的。相對的，努力則像是一把雙刃劍 (a double-edged sword)，如果付出努力後獲得成功，雖然會受到讚美，卻無助於提升能力感；如果付出努力後竟招致失敗，更會嚴重的傷害到個體對自己能力的知覺。由此也可以看出自我跛足者特別在意努力與能力的關係 (effort-ability link)。

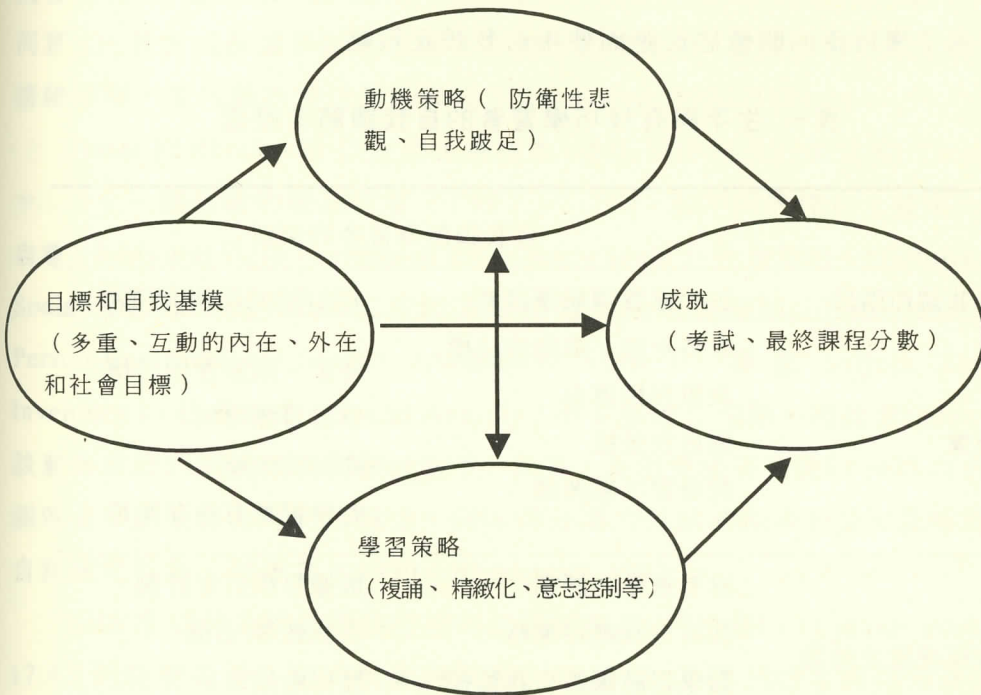
二、Garcia 和 Pintrich 之自我調節學習的一般理論模式

Garcia 和 Pintrich (1993, 1994) 視自我調節學習爲融合技巧 (skill) 與意願 (will) 的歷程；動機、學習策略、動機策略在個體自我調節學習歷程中扮演同等重要的角色。

在 Garcia 和 Pintrich (1993, 1994) 的自我調節學習理論中，技巧泛指「學習策略」的部份，包括「認知策略」、「後設認知策略」、「意志 (volitional) 策略」，而意願則是指學生的動機，尤其是學習目標 (個體投入該任務的理由)。Garcia 和 Pintrich 認爲，個體除了會運用學習策略幫助其達成既定的目標外，還會運用「動機策略」調節情感 (Garcia & Pintrich, 1993, 1994; Du Bois & Staley, 1997)。學校教育既然投注了經費與資源，就希望能夠看到成果，因此重視學生的表現，於是學生在學校裡不僅學習知識，還必須時時接受評價 (Covington, 1992)。學生在接受評價時一定會產生情感性的反應 (affective consequence)，而自我跛足、防衛性悲觀 (defensive pessimism)、自我肯定 (self-affirmation)、歸因形態 (attributional style) 都是「動機策略」，也就是個體用來調節被評價後所產生情感性反應的思想與行爲 (Garcia & Pintrich, 1993, 1994; Weinstein & Mayer, 1986)。

Garcia 和 Pintrich (1993, 1994) 認為，如同「學習策略」，「動機策略」也會受到個人期望、價值、學習目標的影響，但是動機策略主要是針對學習表現後的情感性結果 (motivational outcomes) 做反應，進而調節學習動機、影響認知投入 (cognitive engagement) 及學業成就。而「學習策略」則是經由處理訊息，進而調節認知歷程，影響學業成就。因此學習策略與動機策略同為自我調節學習歷程中的重要因素而且相互影響 (Garcia & Pintrich, 1993, 1994)。

Garcia 和 Pintrich (1993) 將其理論架構以圖一呈現之。



圖一 自我調節學習的一般理論模式圖 (引自 Garcia & Pintrich, 1993:12)

三、Zimmerman 的自我調節學習理論

Zimmerman (1998) 綜合 Dweck 和 Leggett (1988) 社會—認知觀點的目標導向理論、Garcia 和 Pintrich (1993, 1994) 的一般理論模式及其他自我調節學習理論，將自我調節學習分爲「深慮」、「表現或意志控制階段」、「自我反應」等三個階段，並指出專家與生手學習者在自我調節學習的各個階段會有不同的行爲表現(見表一)；Zimmerman 認爲，相較於有技巧的自我調節學習者，生手學習者抱持「表現目標導向」，自我效能感較低，缺乏學習的內在動力，在意行爲的結果並且將成敗歸因於能力而非努力，因此在「表現或意志控制階段」比較會爲了獲得正向的情感反應而使用自我跛足策略。

表一 生手與有技巧學習者的自我調節次歷程

自我調節學習者的類別		
自我調節階段	生手自我調節學習者	有技巧的自我調節學習者
深慮	非特定性、細微的目標	特定、階段性的目標
	表現目標導向	學習目標導向
	低自我效能	高自我效能
	對學習不感興趣	對學習具有內在興趣
表現或意志控制	沒有焦點的計劃	根據目標訂定計劃
	使用自我跛足策略	自我教導/心像
	對學習結果的自我監控	歷程監控
自我反應	逃避自我評價	尋求自我評價
	能力歸因	策略、努力歸因
	負向的自我反應	正向的自我反應
	不適應	適應

(引自 Zimmerman, 1998:6)

陸、自我跛足的測量

過去相關的研究顯示，自我跛足是可以測量的；測量自我跛足的工具大致可以分為兩類：

一、測量自我跛足的傾向

自我跛足量表 (Self-Handicapping Scale, 簡稱 SHS) 是 Jones 和 Rhodewalt (1982) 發展用來測量受試者「自我跛足行為傾向」(tendencies) 的問卷。原問卷共有 25 題，為 6 點 Likert 式量表 (以 0 至 5 代表「非常不同意」至「非常同意」)，其方式是讓受試者自陳在評價性的情境中，會減少努力、生病、拖延、情緒困擾、使用藥物等行為的傾向 (Rhodewalt, 1990, 1994)。

Jones 和 Rhodewalt 以大學生為樣本，發現 SHS 有良好的信度 (Cronbach $\alpha = .79$ ；一個月後的重測信度 $r(90) = .74$)。在不同的樣本上發現，SHS 和自尊 (Janis and Field Feelings of Inadequacy Scale)、社會期許 (Marlowe-Crowne Social Desirability Scale) 有顯著負相關，和情境歸因 (Lowe and Medway Person-Environment Causal Attribution Scale)、憂鬱 (Beck Depression Inventory)、社會焦慮 (Social Anxiety) 等有顯著正相關，因此 Rhodewalt 認為該量表有好的區辨效度與聚斂效度。此外，多項實驗研究證明 SHS 有很好的預測效度，在威脅自尊的情境中，SHS 得分高的受試者較容易採取取得或宣稱的自我跛足行為 (陳惠邦，1990；Rhodewalt, 1990)。

SHS 主成份分析結果抽取出兩個主要因素：「找藉口」(make excuse) (佔 17.4% 的總變異量) 和「對動機與努力的關切」(佔 10.9% 的總變異量)。因為 SHS 中「找藉口」佔較大的解釋變異量，因此 Rhodewalt (1990) 認為，SHS 可以用來測量使用自我保護策略 (包括自我跛足、藉口、放棄) 的一般傾向。

不過，SHS 和對成就的需求、A 型人格 (Jenkins Activity Survey) 呈負相關但不顯著 (Rhodewalt, 1990)。

其後 Strube (1986) 將 SHS 縮短為 10 題，Rhodewalt (1990) 也將原

SHS 中因素負荷量較高的 14 題進行信、效度分析，發現可以做為原量表的短式量表。上述兩種短式量表其實很相似，只不過 Rhodewalt (1990) 的 14 題量表修正在後，包含 Strube (1986) 的 10 題且稍加修改。至目前為止，這兩種短式 SHS 仍被許多研究者使用 (Zuckerman et al., 1998)。

Warden (1987) 修改 SHS，發展出包含 22 題，適用於學業情境的「學業自我跛足問卷」(The Academic Self-Handicapping Questionnaire, 簡稱 ASHQ)，以測量學生學業自我跛足傾向。其內在一致性信度 $r = .76$ ，和 SHS 具有高相關 ($r(50) = .73, p < .01$)，並且和自評的成就負相關 ($r(50) = -.40, p < .01$)。Warden(1991) 自己再修正 ASHQ，將原 ASHQ 延長為 25 題，Cronbach α 介於 .79 至 .84。

值得一提的是，傳統上認為自我跛足是一種個人在面臨自我威脅時，保護自尊的策略，和 SHS 中所測之傾向不盡相同 (Zuckerman et al., 1998)。此外，研究運動自我跛足的學者發現，運動員的自我跛足情形並不普遍，運動員是否會採取自我跛足策略乃是受到情境因素的影響，因此以測量自我跛足傾向為目的的 SHS 在運動自我跛足的相關研究中，信度和效度都不理想 (Martin, 1997)。

二、測量學生使用自我跛足策略

Midgley 和 Urdan (1995) 參考中學老師的意見，並根據 1. 和學業領域有關的自我跛足策略；2. 高中至國小階段學生會使用的自我跛足策略；3. 能被學區接受的自我跛足策略等三個原則，選擇題項，發展「學業自我跛足策略量表」(Academic Self-Handicapping Strategy Scale)。基於上述的考量，原 SHS 中飲用酒精或藥物、情緒化和報告痛苦 (reported pain) 等題目都被刪除。

Midgley 和 Urdan (1995) 的學業自我跛足策略量表共有五題，採 5 點 Likert 記分法。以 8 年級學生為研究對象，每個題項與總量表的相關從 .54 至 .65，Cronbach $\alpha = .80$ ，因素分析後得到一個單一因素。Midgley 和 Urdan (1995) 認為此量表具有良好的建構效度。不過此量表尚未將歸因與自我跛足策略明確區分。

Midgley et al. (1996) 修正 Midgley 和 Urdan (1995) 的學業自我跛足策略量表，徹底區分歸因和自我跛足（學生用來影響自我呈現的前置策略），純粹測量「取得的自我跛足行爲」（行爲的自我跛足），並加上自我呈現的描述句（例：有些學生會拖拖拉拉，直到最後關頭才開始寫作業，到時候如果作業寫得不好，就可以說是因爲自己沒有足夠的時間寫作業的緣故。這和您的學習經驗相符合嗎？）。1996 年版本的學業自我跛足策略量表仍爲 5 點量表（「一點都不符合」至「非常符合」），各題項得分平均數從 2.2 至 2.7，標準差從 1.20 至 1.42，因素分析後得到一個單一因素，能解釋 99% 的總變異量，因素負荷量從 .59 至 .79，Cronbach $\alpha = .83$ ，因此新的版本具有良好的建構效度。

Urdan, Midgley, & Anderman (1998) 以國小五年級學生爲研究對象，再修正 1996 年的版本（增加一題），Cronbach $\alpha = .84$ 。

Midgley 等人的學業自我跛足策略量表近來也逐漸受到重視，被其他學者所採用（Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998）。

柒、自我跛足策略對教學的啓示

一、以鼓勵、指導取代責備，讓孩子在沒有心理負擔的環境下快樂學習

向天屏（2000）以國中學生與國小高年級學生爲研究對象，發現「自我防衛目標導向」傾向高的學生，較常使用自我跛足策略。「自我防衛目標導向」傾向高的孩子，特別在意他人對自己的看法，爲了避免失敗後被別人認爲沒有能力，使自尊心受損，寧願以故意不努力的方式因應課業上的壓力。由此可知，當孩子表現不佳時，父母、師長應該就事論事，找出問題癥結，給予孩子指導、叮嚀與鼓勵，避免因一時衝動，過度責備孩子，讓其覺得自己一無是處，或拿孩子和他人比較，使其當衆出糗。給予孩子沒有壓力的學習環境，使其不必擔心失敗會讓自己陷入萬劫不復的深淵，孩子將更勇於嘗試，樂於接受挑戰，不再需要藉由使用自我跛足策略來維持自我價值感。

二、觀察子女的言行，瞭解子女行為背後的動機

由於越常使用自我跛足策略的學生，學業成就表現越差（向天屏，2000；Martin, Marsh, & Debus, 2001；Urduan et al., 1998），故父母對子女的行為表現應多加留意。當發現子女會以某些行為或藉口逃避學業上的壓力與責任，例如常會拖到最後一分鐘才寫作業，在該讀書的時候不讀書，或是在考試前特別容易緊張或生病時，須知子女可能正在運用自我跛足策略。此時父母應該耐心的與子女溝通，瞭解子女表現出上述行為的真正原因，適時加以輔導，鼓勵子女以正向、積極的態度面對挑戰。若父母一時疏忽，對子女的藉口信以為真，還替子女向老師說情，無疑是稱了子女的心意，成為幫兇；常此下來，惡性循環的結果，對孩子的學習將有不利的影響。

三、瞭解學生的特質與潛能，給予適當的期望

向天屏（2000）、Kimble et al.（1998）、Urduan et al.（1998）發現國中小男生比女生較常使用自我跛足策略。造成這種情形的原因之一可能是家長、教師對男孩有較高的期望，認為男生應該表現出堅強、有能力的樣子，一旦男孩有不好的表現，家長、教師的反應往往比較激烈，但是對女生則比較寬容；此種差別待遇可能會導致國中小男生在面對挑戰時比較容易採取自我跛足策略以維護自我價值感（Warden, 1991）。因此家長、教師對男女生應一視同仁，根據學生的特質，給予適當的期望，勿因性別差異而有不同的要求與獎懲標準。

四、降低國中的競爭氣氛

向天屏（2000）發現國中學生比國小高年級學生較常使用自我跛足策略。由於青少年在意他人對自己能力的看法，自我意識特別的敏感，因此在面對壓力的情境下較容易使用自我跛足策略以保護自尊，頗值得國中教育相關人士深思。雖然國中學生有升學壓力，學校強調競爭在所難免，不過方法上應再做調整。例如目前國中在升學壓力與辦學績效的雙重壓迫下，公開張貼或寄給家長全班甚至全年級的成績單乃時有所聞，這種作法對學生造成相當大的壓力；畢

竟前幾名的學生只佔少數，不少學生以消極的態度因應，對之視若無睹，或努力為自己的表現尋找藉口以求開脫，更有學生為了讓自己在成績單上有漂亮的成績，不惜作弊（Anderman et al., 1998）或竄改考卷、偽造成績單，以身試法只為博取父母歡心，教育價值實在弊多於利。隨著升學入學管道的多元化，以及教育機會的增加，國中或可改變傳統強調排名的成績單寄發方式，除了學業成就外，也強調個人特質的發揮。此外，校方也應調整對教師「教學績效」要求的標準，以免帶給教師過大的壓力，而教師又將其情緒轉嫁到學生身上，使學生成為學校教育的受害者。

五、統整性的學習策略教學

研究發現越常使用學習策略的學生，越少使用自我跛足策略，學業表現越好（向天屏，2000；Martin et al., 2001），可見學習策略與自我跛足策略同為自我調節學習歷程中的重要因素而且相互影響（Garcia & Pintrich, 1993, 1994）。由於學習策略可以透過教學而習得（Zimmerman, 1998），因此教師可以透過教導學習策略降低學生使用自我跛足策略的頻率。然而學習策略的教學應當具有統整性，關注整體學習歷程，教師除了教導學生如何使用學習策略外，還需教導學生何時使用學習策略，兼顧引起動機、動機的維持、認知、後設認知策略與資源經營策略的教學，同時給予學生鷹架支持與自我練習的機會，才能培養具有技巧與意願的自我調節學習者。

六、自我肯定與歸因再訓練

王崇信（1995）研究發現，自我肯定的歷程能減弱自我跛足的傾向，故教師、家長應該在平時幫助學生經由適度的成功經驗建立自信心；其次，在投入各種評價性情境（如考試、比賽）之前，對學生做好心理建設，鼓勵學生發揮實力，全力以赴；最後再幫助學生面對結果事實，客觀檢討，教導學生將失敗歸因於努力不足或是運用不當的學習策略，使學生對成敗有正向的價值觀與期待，並能從修正錯誤中增進自我監控與自我教導的能力，使學生成為具有完整自我概念與信心的個體，進而積極迎向學習中的任何挑戰，如此才能降低學生

使用自我跛足策略的機率（吳耀明，1998；陳惠邦，1990）。

參考文獻

- 王崇信（1995）。自我肯定對自我設限的影響。私立中原大學心理學研究所碩士論文。
- 向天屏（2000）。國中小學生成就目標導向、學習策略、自我跛足策略與學業成就關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳耀明（1998）。不同目標導向之動機型式對兒童學習的影響。師友，370，37-40。
- 林淑梨、王若蘭、黃慧真譯（Phares, E. T. 著）（1991）。人格心理學。台北：心理出版社。
- 陳惠邦（1990）。自我設限與行爲歸因。國立政治大學心理研究所碩士論文。
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 84-93.
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping, In J. H. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academy Press.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1994). Self-understanding: How do we know ourselves. In E. Aronson, T. D. Wilson, & R. M. Akert (Eds.), *Social psychology. The heart and the mind* (pp. 199-239). New York: Harper Collins College Publishers.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*(4), 349-357.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin, 104*(1), 3-22.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(4), 405-417.
- Bird, B. S. (1998). *Snyder's research on self-handicapping, excusing, and hope: Overview and therapeutic applications*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422535)
- Brennan, C. J. (1995). Risky ventures: Self-handicapping processes in romantic relationships (intimacy, conflict avoidance). *Dissertation Abstracts International, 56*(05), B2937.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. NY: Cambridge University Press.
- Du Bois, N. F., & Staley, R. K. (1997). A self-regulated learning approach to teaching educational psychology. *Educational Psychology Review*, 9(2), 171-197.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1993). *Self-Schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, April 12 – 16, 1993. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359234)
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and education implications*(pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garsrud, R. S. (1988). *Self-handicapping behavior: A critical review of empirical research*. Doctoral dissertations, Biola University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 299521)
- Greenberg, J. (1983). *Difficult goal choice as a self-handicapping strategy*. Unpublished manuscript, Ohio University, Columbus, OH.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458.
- Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 1-35). New York: Plenum Press.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-Reported versus Behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.
- 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(2), 200-206.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *Self-handicapping scale*. Department of Psychology, Princeton University and University of Utah.
- Kimble, C. E., & Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *Journal of Social Psychology*. 138(4), 524-534.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the

- self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242-257.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- Martin, K. A. (1997). Self-handicapping in sport and physical activity: Conceptualizing and measuring an elusive concept. *Dissertation Abstracts International*, 58(02), B1023.
- Mayerson, N. H., & Rhodewalt, F. (1988). The role of self-protective attributions in the experience of pain. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2), 203-218.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there is a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: the paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Rhodewalt, F., & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt, F., & Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: The relation of reduction intended effort to performance. *Journal of Research in Personality*, 25, 402-417.
- Ryska, T. A., & Yin, Z., & Boyd, M. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate on situational self-handicapping among. *Journal of Sport Behavior*,

22(3), 410-425.

- Salomon, K. L. (1998). Self-handicapping as threat regulation (self-esteem, attributions). *Dissertation Abstracts International*, 58(08), B4528.
- Siegel, P. A. (1998). Tying a hand behind one's back: An examination of self-handicapping and its implications for organizations. *Dissertation Abstracts International*, 59(05), A1667.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314-321.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Perkins, S. C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 787-797.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology* (pp. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Strube, M. J. (1986). A analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1985). *Self-handicapping as a self-presentational response to success and failure: The role of self-esteem*. Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Warden, M. R. (1987). *Construction and validation of an academic self-handicapping questionnaire*. Paper presented at the 67th annual convention of the Western Psychological Association, April, Long Beach, California.
- Warden, M. R. (1991). Withdrawal of academic effort: Implications for self-handicapping and self-worth theories (Doctoral dissertation, University of California, Riverside, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52(03), B1782, No. AAC 9123696.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). NY: Macmillan.
- Wise, D. J. (1997). Self-Handicapping factors in subclinical weight concerns and eating disorders in college women: An investigation of the claimed impediment. *Dissertation Abstracts International*, 57(09), B5939.

自我跛足策略的理論基礎及其對教學的啓示

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.