

Aleksandra Więckowska

Uniwersytet Wrocławski

**STRATEGIE CHRONIĄCE EGO
– ANALIZA MOTYWACYJNA
NA PRZYKŁADZIE
SELF-HANDICAPPING
I DEFENSIVE PESSIMISM**

Ego-protective strategies – motivational analysis of self-handicapping and defensive pessimism

In traditional classrooms, where students are evaluated on the basis of their actions, poor performance is closely linked to the lack of ability. Many students often see failure as a threat to their positive self-image and instead of increasing efforts, apply various *ego*-protective strategies to shift attention from real or hypothesized lack of ability to other factors influencing unsatisfactory production. In both cases self-worth is protected. This paper aims at performing a motivational analysis of two such strategies, i.e. *self-handicapping* and *defensive pessimism* used by secondary school students in achievement context.

1. Wstęp

Środowisko tradycyjnej klasy, w której stosowane są konwencjonalne metody oceniania wartościujące uczniów na podstawie osiągniętych przez nich wyników i promujące konkurencję, może być niezwykle stresujące. Na uczniach często poddawanych krytycznej ocenie nauczycieli i rodziców oraz wystawionych na rywalizację o dobre stopnie ciąży ogromna odpowiedzialność. W kontekście kontroli wiedzy czy umiejętności pojawić się może lęk przed porażką, a skoro niepowodzenie jest przede wszystkim utożsamiane z niewiedzą czy brakiem zdolności, może ono prowadzić do podważenia poczucia własnej wartości. Naturalną reakcją na zagrożenie jest obrona, czyli jak mogłoby się wydawać w kontekście szkolnym, silniejsza motywacja i zwiększony wysiłek w celu uzyskania

optymalnego wyniku. Niektórzy jednak uczniowie w podobnych sytuacjach wycofują się i wykorzystują różne strategie mające ochronić ich zagrożone *ego*. Do takich strategii należą *self-handicapping* i *defensive pessimism*, których podstawowym celem jest umiejscawianie przyczyn ewentualnej porażki daleko od osobistej niekompetencji. Zastosowanie pierwszej ze strategii polega na celowym wyszukiwaniu przeszkód mających uniemożliwić dobre przygotowanie się do kontroli. Strategia druga, natomiast, opiera się na stawianiu sobie zaniżonych wymagań po to tylko, by mieć pewność, że praca nad zadaniem zakończy się sukcesem. Jako że wykorzystywanie strategii obronnych „w służbie *ego*” należy do indywidualnych cech różnicujących uczniów i nie istnieje uniwersalny schemat motywacyjny podobnych zachowań, interesującym wydaje się być szczegółowe przeanalizowanie powodów, dla których uczniowie stosują strategie chroniące *ego*. Ciekawość budzić może również różnorodność form i technik, jakie wymienione strategie przyjmują, a także kwestia dostosowywania wymienionych technik do zmiennych warunków panujących w klasie językowej.

2. Strategie chroniące *ego* – perspektywa motywacyjna

Buss i Cantor (1989) w swoim modelu zachowania zaproponowali jasny schemat motywacyjny wyjaśniający implementację strategii chroniących *ego*. Czynnikiem motywującym jest w tym przypadku element afektywny, a mianowicie pragnienie obrony przed obniżeniem poczucia własnej wartości (*ego*) i narastającym poczuciem lęku. Jednak korzyści płynące z zastosowania tych strategii są wielorakie i nie ograniczają się jedynie do obrony *ego*. Mogą one również je wzmacniać i wpływać na sposób postrzegania nas przez innych.

Strategie chroniące *ego* można określić, jako strategie kognitywne o podobnej funkcji, lecz przybierające różną formę i stosowane dla osiągnięcia konkretnych celów, również w kontekście szkolnego testowania osiągnięć (Norem i Illingsworth, 1993). Strategie te stosowane są zazwyczaj przed mającymi nastąpić pracami kontrolnymi, a ich podstawowym zadaniem jest ochrona jednostki przed porażką i tym samym osłabieniem jego poczucia własnej wartości.

Według motywacyjnej teorii poczucia własnej wartości (Covington, 1992) jest ono w środowisku szkolnym powszechnie utożsamiane z reprezentowanym przez uczniów poziomem wiedzy czy ich zdolnościami. Każdorazowa porażka spowodowana deficytem wiedzy czy umiejętności może doprowadzić do obniżenia poziomu własnej wartości i podwyższenia poziomu lęku czy niepewności wśród uczniów. Niejednokrotnie ten niekorzystny wpływ porażek na sposób postrzegania się przez uczniów zostaje zniwelowany przez zastosowanie przed pracami kontrolnymi różnorodnych rodzajów strategii ochronnych polegających na zmianie atrybucji (Berglas i Jones, 1978). Ich celem jest odwrócenie uwagi od braku wiedzy czy zdolności ucznia i skierowanie jej na inne czynniki, często zewnętrzne. Dwoma przykładami takich strategii chroniących *ego* są *self-handicapping* i *defensive pessimism*.

3. *Self-handicapping*

Strategia ta polega na wyborze odpowiedniej do okoliczności przeszkody uniemożliwiającej właściwe przygotowanie się do kontroli wiedzy, również w klasie językowej. Zastosowanie tej strategii pozwala na przeniesienie odpowiedzialności za zły wynik kontroli z niezadawalającego poziomu wiedzy ucznia na inne czynniki obiektywne (Berglas i Jones, 1978). Strategia ta obejmuje rozmaite techniki, takie jak zaniechanie przygotowań, odkładanie ich na „ostatnią chwilę” lub też wybór czy nawet prowokowanie scenariuszy wydarzeń uniemożliwiających odpowiednie przygotowanie się do kontroli (na przykład brak snu, szukanie wymówek czy nawet zażywanie środków odurzających) (Shepperd i Arkin, 1998).

Stosowanie *self-handicapping* jako strategii mającej chronić przed porażką może się wydać niezrozumiałe – wszakże polega ono na świadomym do niej doprowadzaniu. Rozwiązaniem tego problemu jest rozróżnienie między porażką całościową (*global failure*) i konkretną (*specific failure*) (Elliot i Church, 2003). Pierwsza z nich jest rozleglejsza, jako że dotyczy nie pojedynczej sytuacji, ale ogólnego obrazu osoby jako takiej, jej intelektu, zdolności i umiejętności. Dlatego też uniknięcie porażki całościowej i poświęcenie dla tego szeregu konkretnych niepowodzeń wydaje się być zrozumiałe i motywacyjnie uzasadnione.

Istnieje jednak jeszcze jeden aspekt strategii *self-handicapping*, na który należy zwrócić uwagę. Oprócz pełnienia funkcji obronnych i przenoszenia odpowiedzialności na czynniki zewnętrzne daje ona dodatkową możliwość niezamierzonego podwyższania poczucia własnej wartości w przypadku, gdy mimo wyboru rozmaitych przeszkód, udaje się uzyskać satysfakcjonujący wynik. Sukces jest wówczas przypisywany wyjątkowym zdolnościom czy inteligencji ucznia (Urdań i Midgley, 2001).

4. *Defensive pessimism*

Kolejną strategią stosowaną w środowisku szkolnym jest przybierający dwie formy *defensive pessimism*. W pierwszej formie zapobieganie porażkom realizowane jest przez stawianie sobie zaniżonych wymagań. W drugiej natomiast, bez względu na historię osiągnięć, szczególnie pozytywnych, oczekuje się porażki w każdej sytuacji i podejmuje zdwojone wysiłki w celu jej uniknięcia (Norem i Cantor, 1986).

Stawiając sobie niskie wymagania, decydując się na wykonanie zadań o niskim poziomie trudności oraz, szczególnie w środowisku szkolnym, zadawalając się niskimi ocenami, uczeń zyskuje pewność, że nie poniesie porażki. Godnym podkreślenia jest fakt, iż obawa przed porażką i stosowanie strategii *defensive pessimism* jest niezależne od rzeczywistej wiedzy czy zdolności uczącego się.

Strategią zdecydowanie korzystniejszą z punktu widzenia nauczycieli i uczniów jest antycypacja porażki. W tym bowiem przypadku uczący się podważają wysiłki w celu uniknięcia porażki i starają się tak dobierać metody pracy, by były one wydajne, efektywne i jak najlepiej chroniły wrażliwe *ego* przed porażką.

Z punktu widzenia charakterystyki motywacyjnej strategii *defensive pessimism* ważnym wydaje się rozróżnienie między postawą czynną (*active avoidance*) i bierną (*passive avoidane*). Wyniki badań pokazują, że osoby reprezentujące pierwszą postawę są mniej nakierowane na sukces i nie jest on dla nich tak ważny jak dla osób bardzo ambitnych i źle znoszących porażki (Showers, 1992).

5. Analiza motywacyjna

Zarówno *self-handicapping* jak i *defensive pessimism* wykorzystywane są w celu ochrony wrażliwego *ego* przed porażką i przy opisie motywacji ich wykorzystywania można posłużyć się wspólnym mianownikiem motywacyjnym. Do szczególnych czynników motywacyjnych sprzyjających stosowaniu tych strategii należą, między innymi, niepewność co do własnych możliwości (Berglas i Jones, 1978), nieśmiałość i wysoki poziom lęku przed kontrolą wiedzy (Snyder et al., 1985), uzależnianie poczucia własnej wartości od ocen i opinii innych (Covington, 1992), dążenie przez pracę raczej do imponowania innym niż rozwiązywania określonego zadania i uczenia się (Urdań i Midgley, 2001), silne skoncentrowanie na sobie (tzw. *ego orientation*) raczej niż na powierzonym zadaniu (tzw. *task orientation*) (Martin et al., 2001), strach przed porażką (Elliot i Church, 2003) czy wreszcie pragnienie bycia lepszym od innych (Martin et al., 2003).

Oprócz wymienionych szczególnych czynników motywacyjnych tożsamy dla obu analizowanych strategii regulujących, występują również liczne cechy je różnicujące. W przypadku *self-handicapping* jest to historia przypadkowych sukcesów (gdzie szczęście traktowane jest jako czynnik atrybucyjny) (Feick i Rhodewalt, 1997) oraz niski poziom motywacji do działania, unikanie odpowiedzialności i brak zadowolenia z odniesionego sukcesu (Elliot i Church, 2003). Inaczej dla *defensive pessimism*, w przypadku którego czynnikiem motywującym zostały wykazane silne pragnienie odniesienia sukcesu i poczucie odpowiedzialności za porażki (atrybucje wewnętrzne) (Norem i Cantor, 1986).

6. Badanie

6.1. Pytania badawcze

Badanie zostało zaplanowane i przeprowadzone w celu znalezienia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- 1) Jaki udział w badanej grupie uczniów liceum stanowią osoby z wyraźną tendencją do stosowania *self-handicapping* lub *defensive pessimism*?
- 2) Jakie czynniki osoby z badanej grupy uczniów liceum chciałyby widzieć jako odpowiedzialne za porażkę?
- 3) Dlaczego osoby w badanej grupie uczniów liceum stosują te strategie?

6.2. Procedury i instrumenty badawcze

Badanie zostało przeprowadzone dwuetapowo. W pierwszym etapie badania wzięło udział 86 uczniów liceum ogólnokształcącego, w wieku 16-17 lat, reprezentujący średniozaawansowany poziom znajomości języka angielskiego. Wśród osób badanych znajdowało się 41 mężczyzn i 45 kobiet. Uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie dwóch przetłumaczonych na język polski kwestionariuszy badających stosunek badanych do stosowania strategii obronnych *self-handicapping* i *defensive pessimism*. W badaniu wykorzystano następujące instrumenty badawcze: *Defensive Pessimism Questionnaire*, *DPQ* (Norem, 2001) oraz *Self-Handicapping Scale* (Jones i Rhodewalt, 1982). W obu przypadkach uczniowie zostali poproszeni o zaznaczenie najbliższych prawdziwie odpowiedzi na skali Likerta. Przykładowe pytania z obu kwestionariuszy miały następującą treść: „Poddaję się kontroli spodziewając się najgorszego, nawet jeśli mam powody sądzić, że sobie poradzę”, „Dokładnie analizuję wszystkie możliwości wyniku zanim poddam się kontroli”, „Przed kontrolą często martwię się, że nie będę w stanie zrealizować tego, co założyłem”, „Staram się nie czuć się podczas kontroli zbyt pewnie”, „Przewidywanie wszystkiego złego, co może się przytrafić podczas kontroli pomaga mi się przygotować” (*Defensive Pessimism Questionnaire*) oraz „Kiedy robię coś źle, w pierwszym impulsie winię za to okoliczności”, „Osiągalbym znacznie lepsze wyniki, gdybym nie pozwalał emocjom nad sobą panować”, „Wolę być podziwiany za to ile pracy wkładam w wykonanie zadania niż za moje zdolności i wiedzę”, „Przyznaję, że czuję pokusę, żeby się usprawiedliwiać, kiedy nie udaje mi się spełnić oczekiwań innych” (*Self-Handicapping Scale*). Na podstawie uzyskanych odpowiedzi do drugiego etapu zostało zakwalifikowanych 20 uczniów (7 mężczyzn i 13 kobiet), których podzielono na 2 grupy:

- z wyraźną tendencją do stosowania *self-handicapping*
- z wyraźną tendencją do stosowania *defensive pessimism*

W drugim etapie badania wybrane osoby reprezentujące silną tendencję do stosowania jednej lub drugiej strategii zostały poproszone o wypełnienie przygotowanej na potrzeby niniejszego badania ankiety (*Ankieta dot. Stosowania Strategii Ochronnych*) mającej za zadanie pomóc w określeniu czynników motywujących uczniów liceum do stosowania wymienionych strategii. Przykładowe pytania otwarte z tej ankiety to: „Czy zdarza Ci się odkładać przygotowania „na ostatnią chwilę”? Kiedy i dlaczego to robisz?”, „Czy zdarza Ci się znajdować wymówki, by tylko nie musieć się uczyć? Kiedy? Jakie to są wymówki?”, „Czy jesteś zadowolony ze swoich wyników w nauce języka angielskiego? Dlaczego?”.

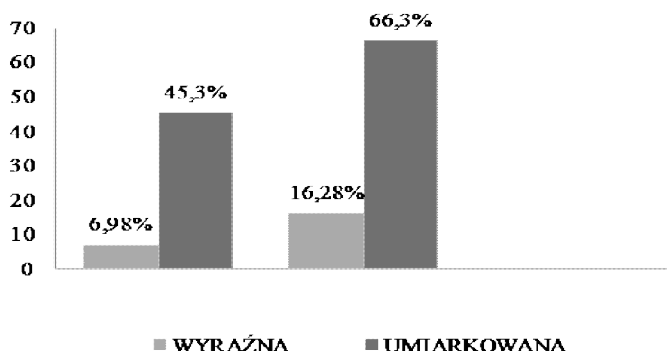
7. Wyniki

7.1. Wyniki pierwszego etapu

Spośród wszystkich badanych uczniów zdecydowana większość reprezentowała umiarkowaną tendencję do stosowania strategii *defensive pessimism* (66,3%), podczas gdy *self-handicapping* reprezentowało 45,3% badanych. Podobne proporcje zostały zaobserwowane w przypadku osób z wyraźną tendencją w kierunku pierwszej strategii, które w poszczególnych kwestionariuszach uzyskały największe ilości punktów (ponad 80% ilości punktów).

	<i>SELF-HANDICAPPING</i>	<i>DEFENSIVE PESSIMISM</i>
UMIARKOWANA TENDENCJA	39/86 (45,3%)	57/86 (66,3%)
WYRAŻNA TENDENCJA	6/86 (6,98%)	14/86 (16,28%)

Tabela 1: Wyniki kwestionariuszy z pierwszego etapu badania



Wykres1: Wyniki kwestionariuszy z pierwszego etapu badania

7.2. Wyniki drugiego etapu

Najczęstszymi powodami odkładania pracy na „ostatnią chwilę” przez uczniów stosujących strategię *self-handicapping* były nuda, zmęczenie, brak czasu, konieczność uczęszczania na zajęcia pozalekcyjne, lenistwo, ważne prace domowe z innych przedmiotów niż język angielski, liczenie na szczęście, zbyt duże obciążenie pracą nad innymi przedmiotami, większa szansa na dobre zapamiętanie materiału, złe samopoczucie czy nadzieja na łatwe pytania. Wśród uczniów często stosujących strategię *defensive pessimism* odkładanie pracy pojawiała się w odpowiedziach zdecydowanie rzadziej, ale powody takiego stanu rzeczy pozostały niezmienione.

Badanie wykazało również, że wszyscy uczniowie liceum biorący udział w drugiej części badania szukają wymówek i mają skłonność do usprawiedliwiania swoich niepowodzeń obarczając za nie czynniki obiektywne. Interesującym jednak wydaje się fakt, iż osoby stosujące *self-handicapping* do wymówek zaliczały mało istotne wydarzenia, na przykład niezapowiedziane wizyty czy spotkania z przyjaciółmi. Uczniowie reprezentujący wyraźną tendencję do stosowania *defensive pessimism* do wymówek zaliczali zajęcia pozalekcyjne, zadania domowe z innych przedmiotów czy dodatkowe obowiązki. Można zatem wysnuć wniosek, że choć wszyscy uczniowie szukają usprawiedliwień, sposób ich pojmowania przez obie grupy zasadniczo się różni.

Ponadto 60,9% badanych uczniów okazała się niezadowolona z wyników uzyskiwanych na lekcjach języka angielskiego. Natomiast dla aż 73,9% badanych opinia osób trzecich nie była ważna. Uczniowie ci podkreślali znaczenie wiedzy i deklarowali, że uczą się dla siebie. Zwracali też uwagę na subiektywizm ocen innych osób. Zaledwie 23,1% badanych przyznała, że liczy się z opiniami innych, a dobre recenzje działają na nie motywująco i dają poczucie spełnienia i bezpieczeństwa.

8. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Otrzymane wyniki ankiety przedstawiają w dużym stopniu zróżnicowany obraz uczniów liceum, jednak zdają się potwierdzać wyniki wcześniejszych badań analizujących zbliżone zagadnienia. Jako uzasadnienie istniejącego stanu rzeczy można podać następujące czynniki. Przede wszystkim poziom znajomości języka angielskiego badanych był dość wysoki (tj. średniozaawansowany), co wiąże się z ich dużym doświadczeniem w nauce języka i mniejszą potrzebą pochwały. Fakt, iż badani podkreślali znaczenie wiedzy można wyjaśnić zbliżaniem się w ich przypadku egzaminu maturalnego. Często subiektywna opinia nauczycieli czy rodziny może w porównaniu z obiektywnymi wynikami egzaminów tracić na znaczeniu. Co więcej przewaga strategii *defensive pessimism* nad *self-handicapping* może świadczyć o mniejszej przydatności tej drugiej w dłuższej perspektywie, bowiem unikanie odpowiedzialności i szukanie przeszkód w nauce jest działaniem wysoce niekorzystnym w kontekście Matury w środowisku licealnym, skierowanym na sukces.

Średniozaawansowany poziom znajomości języka angielskiego oraz uczęszczanie do drugiej klasy liceum może również wskazywać na bogate doświadczenia badanych w uczeniu się i znajomość innych niż poddane analizie strategii obronnych. Powodem przewagi *defensive pessimism* może być również większe skoncentrowanie na zadaniu (*task orientation*) niż na sobie (*ego orientation*) (Dweck, 1986), brak wiary we własne możliwości, przewaga krytyki nad pochwałą i związany z tym brak szczegółowych informacji zwrotnych ze strony nauczycieli czy poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje (atrybucje wewnętrzne). Niski poziom zadowolenia z osiągniętych wyników charakterystyczny dla *defensive pessimism* może wskazywać na poważne obawy żywione przez

uczniów, a dotyczące zbliżającego się egzaminu maturalnego. W dyskusji nad wynikami nie można również pominąć niebezpieczeństwa nieszczerych odpowiedzi badanych, którzy mogli udzielać, jak im się wydawało, „poprawnych” a nie „prawdziwych” odpowiedzi.

Z poczynionych obserwacji wynika kilka istotnych implikacji dydaktycznych. Podstawową przesłanką z analizy motywacyjnej stosowania przez uczniów liceum strategii chroniących *ego* wydaje się być zwiększona wrażliwość nauczycieli na indywidualne potrzeby uczniów i w największy możliwie sposób, indywidualizowanie procesu nauczania w klasie. Ważnym czynnikiem decydującym o wyborze danej strategii okazał się być kontekst jej użycia, w tym przypadku egzamin maturalny. Jest on dla uczniów czynnikiem tak stresującym, jak motywującym, co stwarza z kolei istotną szansę dla nauczycieli na zintensyfikowanie pracy z uczniami i jeszcze lepsze wykorzystywanie zwiększonego poziomu uczniowskiej motywacji.

Negatywnymi czynnikami wpływającymi na konieczność stosowania strategii chroniących poczucie własnej wartości, a także duży odsetek badanych angażujący się w podobne działania mogą być również nadmierna krytyka ze strony nauczycieli oraz niedostateczna wiedza uczniów o przyczynach porażek. Może to być spowodowane brakiem wyczerpującej informacji zwrotnej ze strony nauczycieli. Należy zatem zmodyfikować sposób oceniania i omawiania postępów uczniów w nauce i wzbogacić informacje zwrotne, by zapobiegać stosowaniu strategii ochronnych „na wszelki wypadek”.

9. Perspektywy badawcze

Przeprowadzone przeze mnie badanie, choć dostarczyło kilku interesujących wniosków, z pewnością nie wyczerpało tematyki dotyczącej strategii chroniących *ego*. Przede wszystkim należałoby przyrzeć się ich związkom z poszczególnymi czynnikami indywidualnymi różnicującymi uczniów, zbadać długoterminowe konsekwencje stosowania strategii chroniących *ego*, takie jak choćby wyuczona bezradność, obniżenie wyników w nauce czy wzrost pesymizmu. Badany przeze mnie kontekst należałoby powiększyć o dodatkowe zmienne, jak choćby wiek czy poziom znajomości języka angielskiego, a także zastanowić się nad rolą nauczyciela w modyfikowaniu użycia podobnych strategii w klasie szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Berglas, S. i E.E. Jones. 1978. „Drug Choice as Self-Handicapping Strategy in Response to Success.” *Journal of Personality and Social Psychology* 36: 405-417.
- Buss, D.M. i N. Cantor (red.). 1989. „Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions”. New York: Springer-Verlag. 115-127
- Covington, M. 1992. *Making the grade*. New York: Cambridge University Press.

- Dweck, C.S. 1986. „Motivational processes affecting learning.” *American Psychologist* 41: 1040-1048.
- Elliot, A.J. i M.A. Church. 2003. „A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping.” *Journal of Personality* 71: 369-396.
- Feick, D.L. i F. Rhodewalt. 1997. „The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem.” *Motivation and Emotion*, 21: 147-163.
- Jones, E.E. i F. Rhodewalt. 1982. *The Self-Handicapping Scale*. Princeton University.
- Martin, A., H., Marsh, i R. Debus. 2001. „Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective.” *Journal of Educational Psychology*, 93: 87-102.
- Martin, A.J., H.W. Marsh, A. Williamson i R.L. Debus. 2003. „Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students.” *Journal of Educational Psychology* 95: 617-628.
- Norem, J.K. i N. Cantor. 1986. „Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 51: 1208-1217.
- Norem, J.K. i K.S.S. Illingworth. 1993. „Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism.” *Journal of Personality and Social Psychology* 65: 822-835.
- Norem, J.K. 2001. „Defensive pessimism, optimism, and pessimism.” (w) *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (red.) E.C. Chang Washington: American Psychological Association.
- Showers, C. 1992. „The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 474-483.
- Shepperd, J. i R. Arkin. 1998. „Determinants of self-handicapping: Task importance and effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps.” *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15: 101-112.
- Snyder, C.R., T.W. Smith, R.W. Augelli i R.E. Ingram. 1985. „On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 48: 970-980.
- Urda, T. i C. Midgley. 2001. „Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn.” *Educational Psychology Review*, 13: 115-138.