



ÖNAKADÁLYOZÁS AZ ISKOLÁBAN: ELMÉLETI KERETEK, PREVENCIÓ ÉS MÉRÉSI LEHETŐSÉGEK

Török Lilla*, Szabó Zsolt Péter és Tóth László***

* *Testnevelési Egyetem, Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék*

** *Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szociálpszichológia Tanszék;
Pécsi Tudományegyetem, Szociál- és Szervezetpszichológia Tanszék*

Az iskolai önakadályozás elmélete

Berglas és Jones 1978-ban publikált kutatási eredményei szerint a vizsgálati személyek közül azok, akik tényleges eredményüktől (legyen az akár siker, akár kudarc) független siker visszajelzést kaptak, a következő feladat végrehajtása előtt teljesítménynövelő gyógyszer (Actavil) helyett inkább teljesítménygátló (Pandokrin) gyógyszer bevétele mellett döntöttek. A szerzőpáros arra a következtetésre jutott, hogy bizonyos tulajdonságokkal jellemezhető (pl. bizonytalan önértékelés) emberek, attribúciós előnyöket remélve, még a teljesítményhelyzetbe lépés előtt akadályozzák saját eredményességüket (Jones & Berglas, 1978; Berglas & Jones, 1978). A jelenséget önakadályozásnak (*self-handicapping*) nevezték el, ami definíciójuk szerint olyan cselekvés vagy teljesítményhelyzet-választás, amely növeli a kudarc externalizálásának (önfelmentés) és a siker internalizálásának esélyét. A szakirodalomban széles körben elterjedt (eredetileg Berglas és Jones 1978-as tanulmányából származó) példa annak a diáknak az esete, aki a fontos vizsgája előtti este szórakozni megy, majd másnap kialvatlanul, esetleg másnaposan érkezik. Ez esetben ő – Kelley (1971) felnagyítási és leszámítolási elvének értelmében – két lehetséges kimenetelre számíthat: (1) sikertelen teljesítmény esetén a kudarc a kialvatlanság és az alkoholfogyasztás számlájára íródik, illetve (2) sikeres végrehajtásnál – mivel mindez a gátló tényezők ellenére történt – a képesség felértékelődik. Az önakadályozás proaktív, anticipatív védekező technikájával még a feladat végrehajtása előtt egy „lehetetlen veszíteni” szituáció hozható létre, hiszen a kudarc esetén annak okait (többnyire) külső, instabil, kontrollálható, specifikus okokban lehet megtalálni (pl. „a barátnőmnek születésnapja bulija volt a hétvégén”), míg a sikert – a gátló tényezőket is legyőző – kimagasló képességeknek lehet tulajdonítani. Weiner (1985) elmélete alapján ezek az attribúciós következtetések ráadásul segítenek fenntartani a későbbi motivációt, illetve a következő feladathelyzetre vonatkozó pozitív érzelmeket (ellentétben a belső kudarc attribúciókkal, pl. buta vagyok). Ugyanakkor, ha jól teljesít az egyén, azt a kivételes képességeinek és kompetenciáinak tulajdoníthatja, hi-

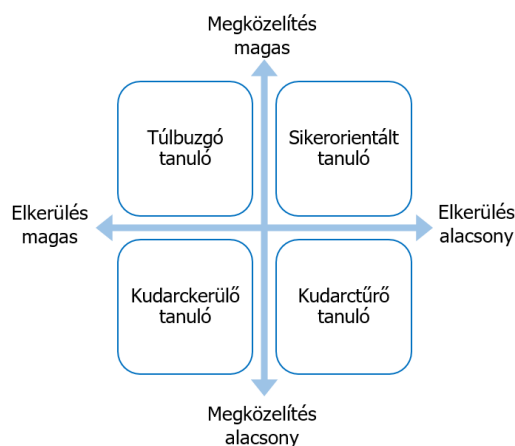
szen a gátló faktorok ellenére ért el sikert. Az önakadályozó tehát elhomályosítja a kapcsolatot képesség és teljesítmény között, és olyan stratégiát alkalmaz, amivel védeni és/vagy erősíteni tudja az önmagáról kialakított pozitív képet, illetve társas megítélését.

Ezek az eredmények ellentmondanak Festinger (1954) társas összehasonlítás elméletében megfogalmazott alaptézisének, miszerint az emberek alapvető törekvése, hogy képességeiket illetően pontos, hiteles és diagnosztikus visszajelzést kapjanak környezetüktől, hiszen láthatóan bizonyos helyzetekben kifejezetten kerülnek az effajta információkat. Ugyanakkor Atkinson (1957) kutatásaival összhangban van ez az eredmény, aki azt találta, hogy magas teljesítménymotivációjú egyének közepes nehézségű feladatot választanak (ami leginkább diagnosztikus a képességeket illetően), míg a magas kudarckerüléssel jellemezhető inkább nagyon könnyű vagy extrém nehézséggel jellemezhető (kis diagnosztikus képesség).

Az önakadályozás kapcsán felmerül a kérdés, hogy vonásról vagy szituációtól függő állapotról van-e szó. Berglas és Jones (1978, p. 406) a téma kapcsán úttörőnek számító tanulmányukban úgy fogalmazzák, hogy „kétségtelen, hogy néhány ember hajlamosabb önakadályozó stratégiákhoz nyúlni, mint mások”. Hozzájuk hasonlóan a kezdeti időszakban elvégzett kutatások elsősorban a vonásalapú megközelítést képviselték (pl. Rhodewalt, 1990; Strube, 1986). Az ily módon mért önakadályozási hajlam pozitív kapcsolatban áll a neuroticitással és negatív kapcsolatban a lelkiismeretességgel (Bobo, Whitaker, & Strunk, 2013). Az állapotként értelmezett önakadályozás a környezeti kontextust helyezi a középpontba, és bizonyos szituációs jellemzők befolyásoló hatását hangsúlyozza, illetve ezeket a jellemzőket igyekszik azonosítani (Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006; Self, 1990; Shepperd & Arkin, 1989). Az önakadályozás kutatása kifejezetten az 1990-es évektől, a vonáskérdőív elterjedésével élénkült meg a nemzetközi szakirodalomban, minthogy az egyéni teljesítmény, a tömegeből való kiemelkedés, így az interperszonális összehasonlítások egyre nagyobb hangsúlyt kaptak. A jelenség többféle elméleti keretben tárgyalható (összefoglalva l. Török, Szabó, & Boda-Ujlaky, 2016), de elsősorban a kognitív szociálpszichológia, az attribúciós irodalom tárgykörébe tartozik, hiszen alapvetően kauzális következtetéseken keresztül működik.

Azonban fontos hangsúlyozni, hogy az önakadályozás a teljesítményt megelőzően, a priori jelentkezik, míg az oktulajdonítás és az önakadályozáshoz szorosan kapcsolódó énkiszolgáló torzítás (a sikert a képességek, míg a kudarcot a külső körülmények számlájára írni) a teljesítményhelyzetet követi. A pedagógiai pszichológia is korán rátalált a témára, és napjainkban talán a legintenzívebben kutatott területe ez az önakadályozásnak. Az ebben a kontextusban leggyakrabban említett elméleti paradigma Covington (1984, 1992) önérték (*self-worth*) elmélete. Covington (1992, p. 131) szerint az iskola „zéró összegű pontozási rendszert” hoz létre, hiszen az osztályban korlátozott a jutalmak mennyisége, tehát ha egy diák győz, akkor a többieknek veszíteniük kell. Covington szerint az ember a saját értékességét képessége és elért teljesítménye mentén határozza meg, így legfőbb szükséglete, az (ön)elfogadás is ezen értékek vonatkozásában értelmeződik. A szerző szerint a tanulók fejében dominál két legfőbb érték a teljesítmény és a képesség, és ezt a meggyőződést felnőtt korukra is magukkal viszik. Az elmélet két, széles körűen elterjedt feltevésen alapul: (1) a társadalom egyenlőségjelet tesz a képesség (amit az elért

teljesítmény mutat) és az egyén értékessége között, illetve (2) az emberi viselkedés legfőbb alakító ereje az énfelnagyítási törekvés, így amikor csak lehetséges, az egyén igyekszik sikereit maximalizálni (amik a kivételes képességeire utalnak) és a kudarcot elkerülni (melyek képességbeli hiányt tükröznek). Covington (1992; Covington & Omelich, 1979) az erőfeszítést kétélű fegyverként írja le: egyrészt a tanulónak erőfeszítéseket kell tennie az irányba, hogy elkerülje a tanári büntetést és a büntudatot, másrészt kockázatot is jelent, hiszen a sok erőfeszítés és kudarc párosítása gyenge képességet feltételez róla, ami a megalázottság érzését és szégyent vált ki. Tehát a tanulók két lehetőség közül választhatnak: megbüntetik őket, amiért nem tesznek erőfeszítést vagy igyekeznek, de azzal kockáztatják azt, hogy képességeiket gyengének ítélik meg. Ennek következtében a diákokat folyamatos önvédő törekvés jellemzi, hogy pozitív énképüket megpróbálják védeni/fenntartani. Covington (1992) szerint az önaktályozás mindegyre kitűnő lehetőséget kínál. Covington és Omelich (1991; magyarul I. Szabó, 2004) ugyanakkor két dimenzió mentén (sikerkeresés és kudarcckerülés) négy kategóriába sorolják a tanulókat (1. ábra).



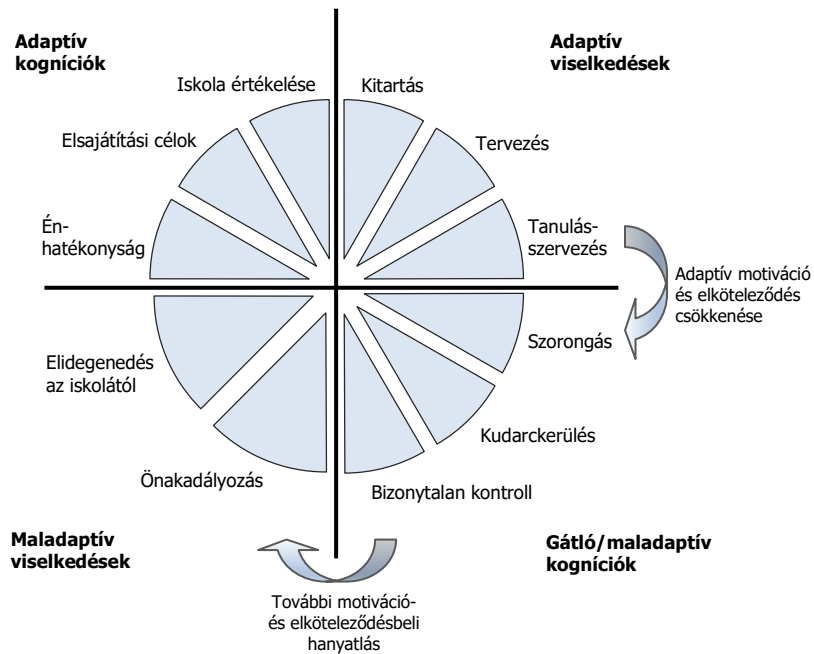
1. ábra

Covington és Omelich (1991) elmélete Covington és Mueller (2001, p. 168) alapján

Az 1. ábra alapján a sikerorientált (*success-oriented*) tanulók belsőleg motiváltak, a tanulást tekintik legfőbb értéknek, és nem másokhoz hasonlítják a teljesítményüket (ebben a többi három kategóriától alapvetően különbözik), hanem a tőlük telhető legjobbra törekednek. A túlbuzgót (*overstrivers*) magas sikerelvárás jellemzi, és ez egy szintén jelentős kudarcból való félelemmel párosul. A büszkeség megélése és a másoknál jobb teljesítmény elérése motiválja őket, melyek érdekében különböző stratégiákat vetnek be (pl. nagyon könnyű feladatok választása, alacsony elvárások, magolás, részletekben való elveszés, csalás). A kudarcckerülő (*failure-avoiding*) tanulókat erős motiváció jellemzi, hogy elkerüljék a kudarcot, azonban sikerelvárásaik nincsenek. Büszkeség helyett a megkönnyebbülés megélése motiválja őket, ezért különféle védekező stratégiákat használnak (pl. bevonódás hiánya, kifogáskeresés, halogatás, nagyon nehéz vagy elérhetetlen célok kitzúzése,

erőfeszítés hiánya). A kudarcűrő (*failure-accepting*) tanulók feladták azon törekvésüket, hogy megmutassák képességeiket és fenntartsák önértékelésüket. A tanult tehetetlenséghez hasonló attribúciós mintázat jellemzi őket, és a múltbeli kudarcokat olyan okokra vezetik vissza, amelyek felett nincs kontrolljuk. A siker elérése felett szintén nem érznek kontrollt, a kudarc okait magukban keresik, és amikor az bekövetkezik, azt a gyenge képességeiket megerősítőként fogják fel. Az elmélet szerint a kudarcűrő diákokat a legnehezebb motiválni.

A másik pedagógiai pszichológiához kapcsolódó elmélet Martin (2003, 2010; Liem & Martin, 2012) tanulók motivációjának és elköteleződésének multidimenzionális, integratív modellje, a Motivációs és Elkötelezettség Kerék (*Motivation and Engagement Wheel*, 2. ábra).



2. ábra

Motivációs és Elkötelezettség Kerék (Martin, 2010, p. 9)

A Kerék négy elsődleges és 11 specifikus faktorból áll. A főfaktorok két dimenzió mentén rendeződnek: adaptív és maladaptív, valamint viselkedéses és kognitív. Ennek megfelelően négy mintázat rajzolódik ki. Az első az adaptív kogníció (énhatékonyság, elsajátítási célok, az iskola értékelése), ami pozitív feladathoz való viszonyulást jelent. A második az adaptív viselkedés (kitartás, tervezés, tanulásszervezés) olyan pozitív viselkedéses stratégiákat takar, amelyeket a tanulás vagy a feladat végrehajtása során használunk. A harmadik a gátló vagy maladaptív kogníció (szorongás, kudarcckerülés, bizonytalan kontroll), ami olyan beállítódásra utal, amely akadályozza a megfelelő feladat iránti elköteleződést.

A negyedik, a maladaptív viselkedés (önacadályozás, elidegenedés, eltávolodás az iskolától) olyan káros stratégiákat jelent, amelyek a feladatot megközelítő egyént jellemzik. Az elmélet szerint a gátló vagy maladaptív kogníciók az adaptív kogníciók és viselkedések hanyatlásának következtében alakulnak ki, míg a maladaptív viselkedések az előbbinél is súlyosabb hanyatlás következményei.

Az iskola kifejezetten kockázatos terep az önacadályozás szempontjából, hiszen a diákok folyamatosan olyan helyzetekkel találkoznak, ahol demonstrálni és bizonyítani kell teljesítményüket és képességeiket, ráadásul mások előtt. Mindez különféle énvédelmi módszereket hívhat elő a fenyegető helyzetekkel való megküzdés céljából. Az iskola így kiemelt figyelmet kapott az önacadályozás területén, és ma is a legnépszerűbb terepe a kutatásoknak. Tanulmányunkban ennek a jelenségnek a bemutatására vállalkozunk.

Az önacadályozás megnyilvánulási formái az iskolában

Az önacadályozással foglalkozó szakirodalom elkülöníti a viselkedéses önacadályozást a mondott akadályoktól, avagy a kijelentéses önacadályozástól¹ (Arkin & Baumgardner, 1985; Leary & Shepperd, 1986; McCrea, Hirt, & Milner, 2008). Míg az előbbieket a teljesítményhelyzetet megelőző nyílt, önacadályozó cselekvések (pl. szórakozni menni egy fontos vizsga előtti estén), addig az utóbbiak csupán a teljesítményt hátráltató tényezők jelenlétével kapcsolatos verbális kijelentések (pl. nem volt időm tanulni). Számtalan lehetőség kínálkozik az önacadályozásra, az alábbiakban a szakirodalomban tanulmányozottak elemzésére vállalkozunk.

Iskolai környezetben talán leggyakrabban előforduló viselkedéses önacadályozási forma a teljesítményt megelőző erőfeszítés, illetve gyakorlás hiánya (Tice & Baumeister, 1990) vagy csökkentése (Thompson & Richardson, 2001), melyeknek krónikus megjelenése folyamatos alulteljesítéshez vezet (Nurmi, Onatsu, & Haavisto, 1995; Rhodewalt, 1990). A halogatás szintén gyakori jelenség a diákok körében (Takács, 2010). Bár Lay, Knish és Zenatta (1992) hangsúlyozzák, hogy a halogatás és az önacadályozás közé nem tehető egyenlőségjel, azonban kétségtelen, hogy az önacadályozásra hajlamos diákok egyúttal gyakran halogatnak is (Beck, Koons, & Milgrim, 2000; Ferrari, 1991; Ferrari & Tice, 2000). Önacadályozásnak tekinthető az elérhetetlen célok kitűzése is (Greenberg, 1985), hiszen az így bekövetkező kudarc valójában nem is számít annak. Ugyancsak fontos az alkohol- és a drogfogyasztás esetleges önacadályozást betöltő szerepe (Berglas & Jones, 1978; Higgins & Harris, 1988; Tucker, Vuchinich, & Sobell, 1981), mivel ezek kézenfekvő eszközei annak, hogy a kudarcot a képesség szempontjából irreleváns tényezők számlájára írhasssa az egyén.

Míg a viselkedéses önacadályozást használók meg vannak győződve a kudarc közeledtéről (alacsony énhatékonyság érzése), ezért „nincs mit veszteni” alapon járnak el, addig a kijelentéses önacadályozást alkalmazók nem számítanak egyértelműen kudarcra (Coudeyville, Martin Ginis, & Famose, 2008), és a teljesítményt megelőzően a hátráltató

¹ A tanulmány további részében a két kifejezést egymással felcserélve használjuk.

tényező jelenlétéről tett kijelentéseket nem feltétlenül kísérik valódi akadályozó cselekvések. Ezek a kijelentések a legkülönfélébb formát ölthetnek, ám van néhány, mely igen gyakran előfordul. Iskolai környezetben ilyen például a szorongás előzetes kifogásként történő használata (Smith, Snyder, & Handelsman, 1982; pl. nagyon izgulok), de ugyanilyen funkciót tölthet be a rossz hangulat (pl. szomorú vagyok, Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985), a fizikai tünetek felsorolása, illetve a fájdalom eltűlése is (Smith, Snyder, & Perkins, 1983; Uysal & Lu, 2010; pl. nagyon fáj a hasam). Ezek a tünetek esetenként hasonlíthatnak valós tünetcsoportokra (pl. ADHD; Suhr & Wei, 2013), így érdemes az önakadályozás lehetőségével is számolni a differenciáldiagnózisok megalkotásakor.

Az önakadályozó diák ezekkel a „cselekkkel” tereli el a figyelmet a képességeiről, hiszen az olyan mondatok, mint „ha tanultam volna/időben elkezdtem volna tanulni, mint a többiek; nem lennék másnapos/részeg; aludtam volna eleget; nem fájna volna a hasam, akkor nekem is jobban sikerült volna”, fenntartják annak lehetőségét, hogy a képességei alapvetően kifogástalanok, viszont a nyilvánvaló gátló tényező miatt ezeket nem tudja megmutatni.

Önakadályozás és sztereotípiák

Az oktatás terén rendkívül hangsúlyos témák a sztereotípiák és stigmatizáció kérdései (Aronson, Cohen, & McCloskey, 2009; F. Lassú & Elekné Szarvas, 2000), melyeknek legtöbbször a káros és negatív oldala kerül előtérbe. Úgy tűnik, hogy a sztereotípiák általi fenyegetettség valóban elősegíti az olyan önvédő mechanizmusok megjelenését, mint az önakadályozás (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Stone, 2002), azonban Crocker és Major (1989) a jelenség egy másik oldalára is felhívják a figyelmet. Hangsúlyozzák, hogy bár a pszichológiai elméletek azt valószínűsítik, hogy a negatívan sztereotipizált csoportok tagjainak alacsony az önértékelése, az empirikus munkák ezt nem támasztják alá. A szerzők szerint e csoportok tagjai felhasználják a csoporttagságukat az önértékelésük védelmére, és például a negatív visszajelzéseket a csoporttal szembeni előítéleteknek tulajdonítják.

Ennek megfelelően Burkley és Blanton (2008) azt találták, hogy azok a nők, akik kudarc visszajelzést kaptak egy matematikai feladat kapcsán, magasabb önértékelésről számoltak be, ha emlékeztették őket a matematikával kapcsolatos negatív női sztereotípiákra (pl. a nők rosszabb matematikai képességekkel rendelkeznek, mint a férfiak), mint akiket nem. Ezen eredményekből kiindulva Kim, Lee és Hong (2012) azt találták, hogy amikor a nők nehéz matematikai feladatra számítottak, akkor sokkal valószínűbben fogadták el igaznak a nők gyenge matematikai képességeiről szóló megállapításokat, mint amikor könnyű feladatra készültek. Ugyanezt a mintázatot találták a verbális képességeket illetően férfiak esetében is. A szerzők önakadályozási dinamikaként értelmezik az eredményeiket, ahol az egyén a potenciális kudarc okát a szelf központi részéről (saját kompetencia) egy attól távolabb eső szelfrész felé irányítja (ami a csoport többi tagjával közös).

Önacadályozás mint szelf-reprezentációs stratégia

A kutatások kezdete óta élénk érdeklődés és vita övezi azt a kérdést, hogy vajon az önacadályozás elsődleges célpontja a környezet vagy a privát szelf, vagyis inkább magányos vagy inkább társas helyzetben fordul elő. Empirikus eredmények sokasága bizonyította, hogy gyakrabban találkozunk önacadályozással akkor, amikor közönség vagy megfigyelő is jelen van (pl. Kolditz & Arkin, 1982; Tice & Baumeister, 1990), amiből az következik, hogy az önacadályozás énmegjelenítést (is) szolgálhat. Fontos kérdés, hogy valójában milyen benyomást alakítanak ki a megfigyelők az önacadályozó személyekről. Úgy tűnik, hogy az önacadályozás eléri végső célját, hiszen a megfigyelők akadályok jelenlétében nem a képességeket tekintik a bekövetkezett kudarc okának (Levesque, Love, & Mendenhall, 2001; Smith & Strube, 1991), ám sikeres végkifejlet esetén az előzetes akadálynak nincs hatása a formált benyomásra (Crant, 1996). Luginbuhl és Palmer (1991) kutatása alapján az önacadályozás ténye pozitívan befolyásolja a megfigyelők ítéleteit a képességekre és a jövőre irányuló teljesítményelvárásokat illetően. A viselkedéses önacadályozókat intelligensebbnek tekintették, illetve a jövőbeli teljesítményhelyzetben jobb eredmény várományosainak, mint a nem önacadályozókat. Ugyanakkor más a helyzet a kijelentéses önacadályozás esetében, ahol két, objektíve megegyező teljesítmény esetében a megfigyelők negatívabban ítélték meg azt, amelyik önacadályozótól származott, mint amelyik nem (Rhodewalt, Sanbonmatsu, Tschanz, Feick, & Waller, 1995). Számított az is, hogy az akadály mennyire áll az egyén kontrollja alatt. Az az egyén, aki nem tett erőfeszítéseket, negatívabb megítélésre számíthatott mind kompetenciáját, mind a róla kialakított általános benyomást illetően, mint aki gyógyszer mellékhatásáról vagy szorongásról panaszkodott (Hip-Fabek, 2005; Levesque et al., 2001; Rhodewalt et al., 1995). Továbbá, az alacsony önértékeléssel, valamint az alacsony önacadályozási hajlammal rendelkező megfigyelők inkább használták fel az akadályt a teljesítmény és a képesség közötti kapcsolat gyengítésére, mint a magas önértékelésű vagy önacadályozásra hajlamos egyének (Smith & Strube, 1991).

Fontos mindezt azzal kiegészíteni, hogy bár a képességekre vonatkozó attribúciók többnyire az önacadályozóknak kedveznek, a személy(iség) megítélése összességében mégis csorbát szenved (vö. „okos ez a gyerek, csak lusta”). Az önacadályozó személy motiválatlannak, bizonytalannak, kevésbé felelősségteljesnek tűnik, és kevésbé preferált tanulópartner (Levesque et al., 2001; Luginbuhl & Palmer, 1991; Park & Brown, 2014), mint az, akire nem jellemző az önacadályozás. A megítélések attól függően különböznek, hogy viselkedéses vagy kijelentéses önacadályozásban vett-e részt a megítélendő személy, ugyanis az önacadályozó személyiségéről formált benyomásokat tekintve az előbbi negatívabb következményekkel jár (Cox & Giuliano, 1999).

Az önacadályozás és az önacadályozó személy megítélése a nemek tekintetében is különbözik. Ezzel kapcsolatban Hirt, McCrea és Boris (2003) azt a meglepő eredményt kapták, hogy magának az önacadályozónak a személye többnyire nem befolyásolja a mások általi megítélését – habár Park és Brown (2014) eredményei szerint a dolgozó felnőtt önacadályozókat a tanulókkal ellentétben nem védi kudarc esetén az önacadályozás –, viszont az őt megfigyelő neme igen (Milner, 2009). A nők kevésbé kedvelik az önacadályozást alkalmazó egyéneket, kevésbé tartják őket magukhoz hasonlóknak, és a motivációikat

illetően is gyanakvóbbak. A férfiak sokkal elfogadhatóbbnak tartják ezeket a viselkedéseket, és kérdéses esetben jobban elismerik a hátráltató tényező relevanciáját, mint a nők. A nők fegyelmezetlenségnek és önkontroll-hiányként értelmezik az önakadályozó viselkedéseket, elfogadhatatlannak tartják az erőfeszítés hiányát, és azt súlyosan büntetik (pl. negatív diszpozicionális attribúciókkal) a személypercepció folyamatok során (Hirt et al., 2003). Az önakadályozás észlelését nemcsak a nem, hanem az életkor és a státusz is befolyásolja (Park & Brown, 2014). A diákokkal ellentétben a dolgozó felnőttek negatívan nyilatkoznak az önakadályozó célszemélyről (nem szívesen találkoznának vagy dolgoznának vele), ami a (dolgozó) pedagógusok által formált benyomások és attitűdök szempontjából igen fontos.

Összességében úgy tűnik, hogy az önakadályozás mások szemében megvédi az egyén képességeit, viszont ezért súlyos árat kell fizetni. Azonban Milner (2009) rámutat arra, hogy a kísérleti személyek a valós és ismert önakadályozó személyeket szimpatikusabbnak, kedvelhetőbbnek, hozzájuk inkább hasonlónak, illetve alapvetően pozitívabban ítélik meg, szemben az empirikus vizsgálatokban általában alkalmazott fiktív személlyel. Szintén pozitívabb megítélésre számíthat az az egyén, aki nem önmaga számol be az őt hátráltató tényező jelenlétéről, hanem egy harmadik fél kommunikálja azt (pl. Bence nagyon izgul; McElroy & Crant, 2008).

Célok és önakadályozás

Meggyőző eredményekre jutottak azok a kutatások, amelyek az önakadályozást a célorientációs elmélettel (Dweck, 1986; magyar összefoglalását l. Fejes, 2011) hozták összefüggésbe. A célorientációs elmélet feltevése, hogy az emberi viselkedés célok elérésére irányul, és nem mindegy, hogy milyen típusú célokat fogalmazunk meg. Azonban ezeket meghatározza az, hogy az intelligenciáról milyen implicit elméleteink, illetve gondolkodásmódjaink vannak (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2006): veleszületettek és megváltoztathatatlanok (entitáselmélet; *fixed/entity implicit theory*; *fixed mindset*), vagy változtathatók, sőt javíthatók (inkrementális elmélet; *incremental implicit theory*; *growth mindset*). Az elméleti feltevés, hogy azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik eleve adottak és változtathatatlanok, nem arra fordítják az energiáikat, hogy fejlődjenek (hiszen ez nem lehetséges), hanem arra, hogy képességeiket minél jobb színben tudják feltüntetni önmaguk és mások előtt. Éppen ezért ők nagyobb valószínűséggel vesznek részt önakadályozásban, mint akik szerint a képességeik változtathatók, hiszen ez utóbbi csoport a védekezés helyett a fejlődésre és a javulásra törekszik (Ommundsen, 2001; Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005; Rhodewalt, 1994; Rickert, Meras, & Witkow, 2014; Shih, 2011). Ez az összefüggés akkor is megjelenik, ha nem a diákok saját intelligenciájukkal kapcsolatos vélekedéseiről van szó, hanem csupán információt kapnak arról, hogy a képességek általában változtathatók-e (Snyder, Malin, Dent, & Linnenbrink-Garcia, 2014). Snyder és munkatársai (2014) ennek megfelelően azt találták, hogy azok a tehetségesnek tartott tanulók, akik a tehetségről olyan információt kaptak, hogy az megváltoztathatatlan, kudarcélmény után nagyobb százalékkal vettek részt önakadályozásban, mint akiknek a tehetséget mint változtatható jellemzőt mutatták be (függetlenül attól, hogy ők maguk alapvetően mit gondoltak). Ugyanakkor egy újabb kutatási eredmény (De Castella

& Byrne, 2015) mindezt azzal egészíti ki, hogy a diákok saját képességeikre vonatkozó implicit elképzelései (pl. *Őszintén szólva nemigen tudom megváltoztatni, hogy mennyire vagyok intelligens.*) pontosabb előrejelzői a motivációnak, a teljesítménynek, illetve az olyan maladaptív viselkedésformák használatának, mint a lógás vagy az önaktadályozás, mint a képességekről alkotott általános implicit elképzeléseik (pl. *Őszintén szólva nemigen tudod megváltoztatni, hogy mennyire vagy intelligens.*). Ugyanakkor a fenyegető helyzetek hatására még az inkrementális elméletekkel rendelkező diákok is önaktadályoznak, amennyiben az önértékelésük és általában véve az értékeségükről alkotott képük nagymértékben függ az iskolai teljesítményüktől (Niiya, Brook, & Crocker, 2010).

Dweck és Leggett (1988) szerint a képességek természetéről kialakított implicit elméletek meghatározott típusú célok felé orientálják az egyént. Dweck (1986; Fejes, 2011) célorientációs elmélete kétféle célt különböztet meg: az elsajátítási célok esetében a cselekvő arra törekszik, hogy egy adott feladathelyzetben új készségeket, képességeket sajátítson el, a hangsúlyt a tanulásra helyezi, az összehasonlítás önreferencia alapján történik, míg az eredmény- vagy viszonyító célokat a másik túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére vonatkozó törekvések jellemzik. Dweck és Leggett (1988) szerint az inkrementális képességelmélet az elsajátítási célok kialakulásának kedvez, míg az entitáselmélet a viszonyító célok megjelenését segítik elő. Ennek megfelelően alakulnak a kutatási eredmények is a témában: minél inkább viszonyító célokat tesznek magukévá az egyének (felülmúlni és/vagy nem alulmúlni másokat), annál valószínűbben önaktadályoznak (Martin, Marsh, & Debus, 2003; Midgley et al., 1996; Urdan & Midgley, 2001; Rhodewalt, 1994; Ryska, Yin, & Boyd, 1999). Amikor a tanulók arra koncentrálnak, hogy kompetensnek tűnjenek vagy elkerüljék, hogy őket tehetségtelennek lássák, illetve a tanulási folyamat helyett csak a végeredményt helyezik a középpontba (aminek a megítélése másokhoz képest történik), hajlamosabbak az önaktadályozásra, hiszen az éppen ezeket a célokat képes elősegíteni. Ezzel szemben az elsajátítási célok a tanulási folyamatra koncentrálnak, hogy annak során az egyén új készségeket sajátítson el, illetve a már meglévőket javítsa, a teljesítmények összehasonlítása pedig önreferencia alapján történik. Az elsajátítási célokkal rendelkező tanulók kevésbé hajlamosak az önaktadályozásra, hiszen az aláássa a fejlődést és a tanulást (Martin et al., 2003; Midgley et al., 1996; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011; Urdan & Midgley, 2001; Rhodewalt, 1994; Ryska et al., 1999).

A célorientációk és az önaktadályozás összefüggését tekintve némileg árnyalódott a mintázat azzal, hogy az elsajátítási és a viszonyító célokhoz közelítő és elkerülő irányt rendeltek (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Fejes, 2011). Így négyfajta célorientációt lehet elkülöníteni: a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében az egyén a másoknál rosszabb teljesítmény elkerülésére törekszik, a teljesítménykereső viszonyító célok követésekor pedig a másoknál jobb teljesítmény elérésén van a fókusz. A teljesítménykerülő elsajátítási célok esetében a hiányos elsajátítás elkerülésére törekszik az egyén, míg a teljesítménykereső elsajátítási céloknál a cselekvő saját fejlődése áll a középpontban: a tanulás, megértés, elsajátítás válik hangsúlyossá. Az empirikus eredmények alapján a célorientációk négy típusa közül az önaktadályozás legerősebb bejósolója a teljesítménykerülő viszonyító célok felé való orientáció. Tehát minél erősebb a kudarcból való félelem, illetve minél inkább a kudarc elkerülése motiválja az egyént, annál valószínűbben önaktadályoz (Chen, Wu, Kee, Lin, & Shui, 2009; Elliot et al., 2006; Ommundsen, 2004;

Urdan, 2004; Urdan & Midgley, 2001). Ez az eredmény nem meglepő egyrészt a viszonyító célok jellegéből, másrészt az önakadályozás alapvetően elkerülő motivációs bázisából kiindulva (Elliot & Church, 2003; Martin, Marsh, & Debus, 2001). Ugyanakkor Tannenbaum (2007) szerint az önakadályozásnak egyenesen az a célja, hogy a lehető legkevesebb erőfeszítéssel vagy annak teljes elkerülésével érjen el sikert az egyén (*work avoidance goal*; Elliot, 1999), ami a teljesítménycélok hiányára utal.

Minthogy az elsajátítási célok esetében a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő irányok különválasztása újnak számít, nem áll rendelkezésünkre túl sok empirikus adat az önakadályozás kapcsán. Chen és munkatársai (2009) eredményei alapján a teljesítménykereső elsajátítási célok negatív kapcsolatban állnak az önakadályozással (tehát gátolják a megjelenését). A teljesítménykereső viszonyító célok esetében az eredmények nem egységesek. Néhány kutatás szerint növelik az önakadályozás megjelenésének esélyét (Chen et al., 2009; Leondari & Gonida, 2007), mások szerint csökkentik (Ommundsen, 2004; Urdan, 2004), bizonyos kutatások szerint pedig nincsenek vele kapcsolatban (Midgley & Urdan, 2001). Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a teljesítménykereső viszonyító célokkal kapcsolatban nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy minden esetben maladaptívak (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Nagyban függ a hatásuk egyrészt attól, hogy magas vagy alacsony mértékű elsajátítási célokkal párosulnak-e (többszörös célok elmélete). Például Ommundsen (2004) eredményei alapján a teljesítménykereső viszonyító célok legtöbbször adaptívak, azonban elősegíthetik az önakadályozás megjelenését, ha nem párosulnak az elsajátítási célok magas szintjével, másrészt pedig, hogy milyen célokat hangsúlyozz emellett a környezet (célstruktúrák). A célstruktúrák elméletében Ames (1992) azokra a környezetből érkező üzenetekre koncentrált, amelyek befolyással vannak a tanulók célorientációjának alakulására (a tanár szerint a hibák a fejlődés részei, vagy aki a legjobban teljesít, az az etalon). Lovejoy és Durik (2010) eredményei szerint a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő viszonyító célok elősegítik az önakadályozás megjelenését, de csak a teljesítménykerülő viszonyító célokat hangsúlyozó környezetben.

Néhány kutató szerint (Ryska et al., 1999; Midgley & Urdan, 2001) a célstruktúrák még a célorientációknál is fontosabbak, mert hatásuk a célorientációktól függetlenül megjelenik. A célstruktúrákkal kapcsolatos eredmények hasonlóan alakulnak, mint a célorientációknál látottak: a viszonyító célokat hangsúlyozó környezet pozitív előjelezője az önakadályozásnak (Coudeville, Sinnapah, Charles-Charlery, Baillot, & Hue, 2015; Midgley & Urdan, 1995; Standage, Treasure, Hooper, & Kuczka, 2007; Urdan, 2004), míg az elsajátítási célstruktúra gátolja (Kuczka & Treasure, 2005) vagy nincs hatással annak megjelenésére (Urdan, Midgley, & Anderman, 1998). Urdan és munkatársainak (1998) eredményei szerint ez az összefüggés nemcsak a diákok által érzékelt célstruktúra kapcsán áll fenn, hanem a tanárok által adott viszonyító célstruktúrát előidéző instrukciókat tekintve is.

Önakadályozás és iskolai teljesítmény

Az empirikus eredmények alapján egy olyan mintázat látszik kirajzolódni, amely szerint az önakadályozásnak rövid távú előnyei, de hosszú távú hátrányai vannak (Crocker &

Park, 2004). Ezek rövid összefoglalása után érthetőbbé válik az önacadályozás és a teljesítmény kapcsolata.

Az önacadályozás előnyei egyrészt az önértékelés védelme/erősítése mentén, másrészt a szorongásreguláción keresztül érvényesülnek. Ezeknek a védekező működéseknek az a lényege, hogy az egyén kudarc esetén továbbra is a képességeiben rejlő lehetőségekre tud támaszkodni ahelyett, hogy az aktuális teljesítményét nézné, így az képes megvédeni az önértékelését (McCrea & Hirt, 2001). Rhodewalt (1990) kiemeli, hogy ez az eredmény mind objektív méréssel, mind önbevallás alapján kimutatható. Másrésztől nagyon lényeges hangsúlyozni az önacadályozás szorongást szabályozó hatását is (vö. az esélytelenek nyugalma). Az önacadályozó csökkenti a környezet elvárását a várható teljesítményét illetően, ami szorongásreguláló hatású lehet. Snyder és Higgins (1988) eredményei ezt támasztják alá: az önacadályozás csökkenti az önértékelési aggodalmakat, így segít a feladatra való koncentrálásban és a magasabb szintű teljesítésben is. Más kutatók (pl. Deppe & Harackiewicz, 1996) eredményei szerint azok az önacadályozásra hajlamos egyének, akik teljesítményhelyzet előtt nem gyakorolnak, jobban bevonódnak és jobban élvezik a feladatot, mint akik igen, ugyanakkor az erre nem hajlamos egyénekre ugyanez akkor jellemző, amikor gyakorolnak.

A hátrányokhoz képest kisebbségben vannak az előzőekben felsorolt előnyök. Az önacadályozók nagyobb eséllyel alakítanak ki elégtelen (pl. elkerülő) megküzdési stratégiákat (pl. tagadás), rosszabbul alkalmazkodnak, ez pedig – ördögi kört kialakítva – további önacadályozáshoz vezet (Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998). Zuckerman & Tsai (2005) kiemelik azt is, hogy az önacadályozók gyakrabban fordulnak önmaguk ellen (pl. önhibáztatással), illetve elfordulnak a „nehéz” realitástól, és egy olyan valóságot konstruálnak maguknak, ami jobban támogatja az énképüket. Ezt követően az önacadályozó egyének csökken kompetenciáival való elégedettsége, negatív hangulata pedig az önacadályozás mértékével növekszik. Zuckerman és Tsai (2005) longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy idővel az önacadályozók az intrinzik motiváció csökkenését élik meg munkájukban. Emellett egy további maladaptív körforgás is elindul: az önacadályozás idővel az önértékelés csökkenéséhez vezet, ami viszont tovább növeli az önacadályozás mértékét, így a kettő kölcsönösen és folyamatosan megerősíti egymást. Ráadásul minél elégedetlenebb a diák az iskolai teljesítményével, illetve minél kevésbé tartja magát kompetensnek az iskolában, annál valószínűbben nyúl az önacadályozáshoz tanulmányai során, és ez az eredmény keresztmetszeti mintán és longitudinálisan vizsgálva egyaránt igaz (Urduan et al., 1998; Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998).

Ezek alapján az önacadályozás és az iskolai teljesítmény kapcsolata igen összetett. Rhodewalt (1990) szerint a magas és az alacsony önacadályozási hajlammal rendelkező egyének teljesítménye nem különbözik akkor, amikor könnyű feladatra számítanak, viszont akkor igen, amikor bonyolult. Ez utóbbi esetben az alacsony önacadályozási pontszámmal rendelkező vizsgálati személyek szignifikánsan jobban teljesítettek. Ráadásul, míg az anticipált feladat bonyolultsága nőtt, a kevésbé önacadályozók teljesítménye szintén nőtt, míg az önacadályozás magas szintjével rendelkezők teljesítménye csökkent. Ezt azért történhetett így, mert a magas önacadályozási hajlamúak a feladatok előtt általában kevesebb erőfeszítés kifejtését helyezték kilátásba, amely mintázat a nehéz feladatra számítók körében még kifejezettebb volt – ennek megfelelően alakult a teljesítményük is. A

kijelentéses önakadályozás kapcsán hasonló eredményre jutott McCrea és Hirt (2001), akik azt találták, hogy az erőfeszítés hiányáról szóló előzetes kijelentések negatív hatással voltak a teljesítményre, viszont a szorongásról szólóak nem. Rhodewalt és Hill (1995) eredményei szerint míg nőknél a mondott akadályok száma negatívan korrelált az iskolai teljesítményükkel (vizsgajegy), addig férfiak körében ilyen kapcsolatot nem látni.

Összességében az empirikus munkák negatív kapcsolatot találtak az iskolai önakadályozás és az iskolai teljesítmény között, miszerint az önakadályozás az idő előrehaladtával egyre romló teljesítményhez vezet (Gadbois & Sturgeon, 2011; McCrea & Hirt, 2001; Midgley & Urdan, 1995; Urdan, 2004; Zuckerman et al., 1998). Ezt a mintázatot tovább szilárdította a témában született friss metaanalízis (Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014), mely 36 tanulmány több mint 25 000 fős mintáját újraelemelve talált hasonlóan negatív kapcsolatot a két változó között. Azt is fontos hangsúlyozni, hogy az önakadályozás és a teljesítmény közötti negatív kapcsolatot részben magyarázzák azok a nem hatékony, illetve felszínes tanulási stratégiák (pl. magolás), amiket az önakadályozásra hajlamos diákok használnak (Gadbois & Sturgeon, 2011; Thomas & Gadbois, 2007; Zuckerman et al., 1998).

Prevenációs lehetőségek

Az önakadályozás összességében több szempontból is egy maladaptív énvédelmi eszköz, megelőzésére tehát kiemelt figyelmet szükséges fordítani. A befolyásoló tényezők osztályozhatók aszerint, hogy a személytől vagy situációtól függenek, illetve elősegítik vagy gátolják az önakadályozás megjelenését. A prevenció szempontjából a situációtól függő és egyúttal önakadályozást gátló okok a legfontosabbak, így a tanulmány e részében elsősorban ezekre koncentrálunk. A korábbiakban már szó volt egy ilyen tényezőről, az elsa-játítási célstruktúráról (Kuczka & Treasure, 2005; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Ez azt jelenti, hogy olyan dolgokat hangsúlyoz a pedagógus az osztályban, mint hogy a hibák elfogadhatóak, ha a fejlődést szolgálják; arra törekszik, hogy a diákok megértsék, és nem arra, hogy memorizálják az anyagot; az a célja, hogy a diákok élvezzék az új dolgok tanulását; értékeli a próbálkozást és az erőfeszítést. Annak érdekében, hogy ez eredményes legyen, a tanárnak hangsúlyoznia kell a diákok autonómiáját, hiszen ez önmagában elegendő, hogy csökkentse az önakadályozás előfordulását (Knee & Zuckerman, 1998; Lewis & Neighbors, 2005). Ugyancsak eltűnik az önakadályozás olyan helyzetekben, ahol a vizsgálati személyek már érzékelnek egy előzetesen fennálló hátráltató tényezőt (Shepperd & Arkin, 1989), hiszen így nincs szükség a további akadályok felállítására. Hasonlóan gátolja az önakadályozás megjelenését az, ha elegendő nagyságú külső ösztönző (pl. nagy jutalom, pénz) van jelen (Greenberg, Pyszczynski, & Paisley, 1984).

Szintén fontos preventív erővel bír a pozitív önmegerősítés. Amennyiben lehetőséget adunk az egyénnek, hogy pozitívan megerősítse magát a teljesítményhelyzet előtt (pl. a legfontosabb erényeiről írjon egy esszét), az szintén az önakadályozás csökkenéséhez vezethet (Finez & Sherman, 2012; Kimble, Kimble, & Croy, 1998; Siegel, Scillitoe, & Parks-Yancy, 2005). Azonban az önmegerősítés csak akkor hatásos, ha a megerősítés nem a

szóban forgó feladatot idézi (pl. iskolai feladat nem iskolai eredményességről szóló eszszével párosul), hiszen McCrea és Hirt (2011) szerint ez csak tovább növelné a tétet, vagyis a feladat énfenyegető jellegét. Tandler, Schwinger, Kaminski és Stiensmeier-Pelster (2014) ugyanakkor azt találták, hogy csak magas önértékelésű egyéneknél igaz ez az összefüggés.

Ami az önmegerősítésnél is hatásosabb, az a „ha... akkor...” nyelvi formulával megfogalmazott célok (*implementation intention*) jelenléte (Thürmer, McCrea, & Gollwitzer, 2013). Thürmer és munkatársai (2013) szerint ez az önszabályozó stratégia azért ilyen hatékony, mert ennek során a jövőbeli szituációval kapcsolatos mentális reprezentációk aktiválódnak, így könnyebben elérhető és hozzáférhető lesznek. Ráadásul a kiváltó szituáció és a kiváltott válasz között szoros asszociatív kapcsolat épül, tehát amint a kritikus inger megjelenik, a cél irányába ható válasz tudatos kontroll nélkül, automatikusan aktiválódik. Hasonlóan önakadályozást csökkentő hatás érhető el azzal, ha az egyént a teljesítményhelyzet előtt például ilyen nyelvi formulával feszítjük elő: „ha ...-t csinállok, jobban fogok teljesíteni a feladatban” (*upward prefactual*; McCrea & Flamm, 2012). Szintén csökkenti az évfedelmi motivációt, így az önakadályozás mértékét is a feltétlen elfogadás (Arndt, Schimel, Greenberg, & Pyszczynski, 2002). Amikor a vizsgálatban résztvevőknek egy olyan személyt kellett felidézniük, aki úgy fogadja el őket, amilyenek, és a szeretetét nem köti feltételekhez, nagyobb felelősséget vállaltak a teljesítményükért, mint akik olyan személyt idéztek fel, aki az elfogadását valamilyen feltételhez és/vagy értékeléshez köti, vagy mint aki ilyen szempontból semleges.

Mindezek mellett vannak olyan, az önakadályozást kiváltó szituációk, amelyeket érdemes egy pedagógusnak elkerülnie. Ilyen például a már említett viszonyító célstruktúra: minél inkább az interperszonális összehasonlításokon és az eredményen van a hangsúly, annál valószínűbb, hogy önakadályoznak a diákok. Ugyancsak ilyen a negatívstereotípiafenyegetettség (Midgley et al., 1996; Stone, 2002), aminek segítségével az egyén képes megküzdeni a fenyegető helyzettel.

A teljesítménytől független sikervisszajelzés (*noncontingent success feedback*) önakadályozást előhívó hatása a jelenség kutatásának kezdete óta ismert (Berglas & Jones, 1978; Thompson, 2004). Kim, Chiu és Zou (2010) kutatásából az derül ki, hogy az a kiemelkedő teljesítményt elérő vizsgálati személy, aki rossz teljesítményről kap visszajelzést, inkább önakadályoz, mint a kontrollcsoport, vagy az, aki a teljesítményének megfelelő visszajelzést kap. Ugyanez volt igaz az alacsony teszteredményt elérő vizsgálati személyeknél is: aki kiemelkedő teljesítményéről kapott visszajelzést, inkább önakadályozott, mint a kontrollcsoport, illetve az, aki a teljesítményének megfelelő visszajelzést kapott. Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy a vártnál jobb visszajelzés érkezése esetén az egyén motiválttá válik abban, hogy ezt az önmagáról ébresztett képet fenntartsa (*inflated self-assessment*), és kevésbé lesz motivált arra, hogy a következő feladatban a valódi képességeiről kapjon visszajelzést. Ugyanakkor az olyan visszajelzés, ami kevésbé kedvező, mint amire számított (*deflated self-assessment*), kétségeket ébreszt a képességeit illetően, így a következő feladathelyzetben inkább a képesség szempontjából diagnosztikus visszajelzés elkerülése, vagyis az évfedelem ezen formája mellett dönt (ami a későbbiekben további képességről való kedvezőtlen visszajelzéshez vezet). Ugyanakkor több kutatásban (pl.

Hobden, & Pliner, 1995) az egofenyegő helyzet megkomponálásának az alapja a másokhoz való hasonlítás és eredményt hangsúlyozó környezet, így sokszor nem lehetünk biztosak abban, hogy az adott eredményért a vizsgálni kívánt független változó (pl. eredménytől független sikervisszajelzés) vagy a viszonyító célokat hangsúlyozó környezet a felelős. Ugyancsak érdemes kerülni az olyan nyelvi formula gyakori használatát, mint a „ha ...-t csinállok, rosszabbul fogok teljesíteni a feladatban” (*downward prefactual*), ami szintén növeli az önakadályozási hajlandóságot (McCrea & Flamm, 2012).

A társakat illetően az önakadályozás megjelenésének valószínűségét növelő tényező a negatív iskolai orientációval rendelkező barátok jelenléte (Midgley & Urdan, 1995), illetve a társas kirekesztés előrevetítése. Azok a vizsgálati személyek, akik egy ál személyiséget alapján olyan visszajelzést kaptak, hogy végül nem találhatnak társra, többet halogattak a következő feladathelyzet előtt, mint a kontrollcsoport tagjai, akik nem kaptak ilyen visszajelzést (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2002).

Az iskolai önakadályozás mérése

Az önakadályozás mérésében a legelterjedtebb eszköz a Jones és Rhodewalt által 1982-ben létrehozott Önakadályozás Skála (Self-Handicapping Scale, SHS), ami az önakadályozás általános és vonásszintű megragadására képes. A skála széles körben alkalmazott, magyar nyelven először Török, Szabó és Boda-Ujlaky (2014) használták. A kérdőív 25 itemét (pl. *Amikor egy fontos esemény közeledik, például egy vizsga vagy állásinterjú, megpróbálok jól kialudni magam az előző éjszaka.*) hatfokú Likert-skálán kell értékelni. A skálát eredetileg multidimenzionális mérőeszközként alkalmazták, azonban a legtöbb kutatás egydimenziós kérdőívként használja (pl. Thompson & Richardson, 2001). Az SHS használatával kapcsolatban több kritika is felmerült, például nem minden esetben különíti el egyértelműen az önakadályozást az utólagos attribúciós folyamatoktól (pl. kifogáskeresés), és inkább egy differenciálatlan védekező viselkedést mér, mint specifikusan az önakadályozási hajlamot (Schwinger et al., 2014; Török et al., 2014), így egy új mérőeszköz kidolgozásának szüksége merült fel (Clarke & MacCann, 2016).

Néhány empirikus eredmény nyomán (Martin & Brawley, 1999; Schwinger, 2013) felvetődött az önakadályozás területspecifikusságának lehetősége, így az iskolai környezetre adaptálva megjelent az Iskolai Önakadályozás Skála (Academic Self-Handicapping Scale, ASHS; Urdan & Midgley, 2001). Ez egy hat itemből álló mérőeszköz, mely nyíltan kérdez rá önakadályozási formák stratégikus és a priori alkalmazására (pl. *Néhány diák szándékosan nem próbálkozik eléggé az iskolában, ezért aztán amikor nem jól teljesítenek, tudják azt mondani, hogy azért, amiért nem próbálkoztak eléggé. Mennyire igaz ez rád?*). Az állítások felépítése előre megszabott elvet követ: tartalmaz egy viselkedést (nem próbálkozás), egy okot (tudják azt mondani, hogy...) és az a priori időzítést (Urdan & Midgley, 2001). A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell megadniuk válaszaikat.

Szintén iskolai környezetre adaptálva, a motiváció és az elköteleződés kognitív és viselkedéses aspektusait vizsgálva Liem és Martin (2012) létrehozták a Motiváció és Elköteleződés Skálát (Motivation and Engagement Scale, MES), melyből az önszabotázs

alskála (*self-sabotage*) négy iteme az önaktályozást méri. Ezek az állítások az SHS-ből és az ASHS-ből származó, tehát szintén expliciten megfogalmazott itemek. Az önaktályozás kérdőívvel való vizsgálata kifejezetten problémás lehet abból a szempontból, hogy az önaktályozás és az önbecsapás viszonya közel sem tisztázott. Több szerző is felveti az önbecsapás potenciális szerepét az önaktályozási folyamatban (Baumeister, 1996; McCrea, Myers, & Hirt, 2009; Török et al., 2014; Zuckerman & Tsai, 2005), illetve az énvédő mechanizmusok kapcsán egyenesen hangsúlyozzák a szükségességét (Alicke & Sedikides, 2009), azonban ennek a feltételezett kapcsolatnak az empirikus úton való tisztázása még hiányzik.

Mindebből kiindulva, a jelen tanulmány szerzői az önaktályozás mértékének kísérleti úton való megállapítása mellett érvelnek (minthogy egy potenciálisan önbecsapás alapon működő folyamat kérdőívvel való vizsgálata módszertani aggályokat vet fel). A viselkedéses önaktályozás esetében ez az önaktályozó viselkedés mérésében nyilvánul meg (pl. gyakorlás/erőfeszítés mennyisége, előnyös körülmények választása előnytelenek helyett, fogyasztott alkohol/drog mennyisége), míg a kijelentéses önaktályozás esetében a gátló tényezők jelenlétéről tett említések elemzése történik (van-e jelen, hány darab, milyen mértékben akadályozza az egyént a teljesítésben). Az empirikus eredmények között való eligazodást és általánosítást nagymértékben nehezíti a különböző mérőeszközök változatos használata.

Összegzés

Tanulmányunkban az iskolai önaktályozás témájával foglalkoztunk. Fontosnak tartjuk ennek a területnek a kutatását, még inkább a jelenség ismeretét, hiszen széles körben előfordul az oktatásban, és igen káros következményekkel jár mind az iskolai teljesítményt, mind a jóllétet vagy általános önbizalomszintet illetően (Zuckerman & Tsai, 2005). Ugyancsak kiemelten fontos, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni az énvédő ezen formáját, hiszen a megfigyelők szemszögéből az önaktályozó gyerek felelőtlen, nemtörődöm, sőt lusta tanuló képét közvetíti, akit nem érdekel az iskola és az ottani teljesítmény, azonban Midgley és Urdan (1995) felhívják a figyelmet arra, hogy az önaktályozás éppen annak jele, hogy a diákok ennek nagy jelentőséget tulajdonítanak. A pedagógusoknak érdemes figyelmet fordítaniuk a prevencióra, hiszen – amint több kutató is felveti – az önaktályozás huzamos alkalmazása következtében nemcsak folyamatos iskolai alulteljesítésre kell számítani, hanem a valódi képességek akár egy életen át is teljesen láthatatlanok maradhatnak az egyén előtt (pl. Harris & Snyder, 1986). Tehát az iskolai és gyerekkori prevenció kiemelt fontosságú.

Szintén speciális figyelmet érdemlő terület a pedagógusok számára a fejlődési és a tanulási zavarral élő diákok esete. Mind az ADHD-val, mind a tanulási zavarral (pl. dyslexia, szövegértés zavara, matematikai képességek zavara) pozitív együttjárást mutat az önaktályozás (Alesi, Rappo, & Pepi, 2012; Waschbusch, Craig, Pelham, & King, 2007). A szerzők szerint ezek az eredmények azzal magyarázhatók, hogy ezek a gyerekek több kudarcélménnyel kell, hogy szembesüljenek, mint a tanulási és fejlődési zavarral nem

rendelkező társaik, ezért még inkább ki vannak téve az önakadályozás csábításának. Alesi és munkatársai (2012) kiemelik, hogy ez egy negatív körforgást indít el hosszú távon, hiszen az önakadályozás következtében a diákok iskolai teljesítménye csökken (hiszen az olvasás/számolás gyakorlása is csökken), így a tanulási zavar mélyül.

Rendkívül sok megoldandó kérdés áll a terület kutatására vállalkozók előtt. Az egyik legsürgetőbb ezek közül a módszertan egységesítése nyomán az eredmények közös nevezőre hozása. Az iskolai önakadályozás mérése többnyire az ASHS-sel történik, így az eredmények túlnyomó többsége is egy olyan kérdőív eredményein alapul, ami tudatos, stratégikus és szándékos folyamatként konceptualizálja azt, holott ez a feltételezés erősen kétségbe vonható (pl. McCrea et al., 2009). Több – kísérletes módszertannal, ökológiailag valid környezetben végzett – kutatásra lenne szükség, ami alátámasztja a kérdőíves eredményeket. A kérdőív további hátránya, hogy nem különíti el a viselkedéses és a kijelentéses önakadályozást, így azok teljesítményre való hatásairól egyenként keveset tudunk. Míg a viselkedéses önakadályozás iskolai teljesítményt rontó hatásai kézenfekvőek, a kijelentéses önakadályozás kapcsán erre vonatkozóan kevés és nem egyértelmű az adat.

Szintén kutatásra váró terület az önakadályozás kialakulásának ideje és pontos folyamata. A kutatások szerint az anyai gondoskodás elégtelensége, illetve annak hiánya felelős az önakadályozás megjelenéséért, azonban az, hogy ez pontosan mikor történik, arról nem sokat tudunk (Greaven, Santor, Thompson, & Zuroff, 2000; Want & Kleitman, 2006). Urdan és Midley (2001) szerint késő gyerekkorig nem is jelenik meg, hiszen a 3. osztályos (8-9 éves) gyerekek még kevésbé kötötték össze a teljesítményük értékelését az önértékelésükkel, mint a 6. osztályosok (10-12 éves; Kimble et al., 1998). Az önakadályozás védekező reakcióként jelenik meg elsősorban az ingatag önértékelésű diákok körében. Problémát okoz, hogy az akadályok felállítása több negatív kört is beindít, amelyek végső soron a valódi képességek kibontakozásának akadályává válnak, és egyúttal negatív érzelmi állapotokkal is járnak.

Irodalom

- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111*(3), 952–962. doi: [10.2466/15.10.pr0.111.6.952-962](https://doi.org/10.2466/15.10.pr0.111.6.952-962)
- Alicke, M., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection. What they are and what they do. *European Review of Social Psychology, 20*(1), 1–48. doi: [10.1080/10463280802613866](https://doi.org/10.1080/10463280802613866)
- Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. doi: [10.1037//0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261)
- 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: Academic Press.
- Arndt, J., Schimel, J., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (2002). The intrinsic self and defensiveness. Evidence that activating the intrinsic self reduces self-handicapping and conformity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(5), 671–683. doi: [10.1177/0146167202288011](https://doi.org/10.1177/0146167202288011)
- Aronson, J., Cohen, G., & McCloskey, W. (2009). *Reducing stereotype threat in classrooms. A review of social-psychological intervention studies on improving the achievement of Black students*. No. 076, U. S.

Department of Education, Institute of Education Services, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory, Washington, DC.
doi: [10.1037/e601042011-00100](https://doi.org/10.1037/e601042011-00100)

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(1), 359–372. doi: [10.1037/h0043445](https://doi.org/10.1037/h0043445)
- Baumeister, R. F. (1996). Self-regulation and ego threat. Motivated cognition, self-deception, and destructive goal setting. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 27–47). New York: Guilford Press.
- 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. doi: [10.1177/0146167285114001](https://doi.org/10.1177/0146167285114001)
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination. The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 3–13.
- 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. doi: [10.1037//0022-3514.36.4.405](https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.4.405)
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping. A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 619–621. doi: [10.1016/j.paid.2013.04.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010)
- Burkley, H., & Blanton, H. (2008). Endorsing a negative in-group stereotype as a self-protective strategy. Sacrificing the group to save the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*(1), 37–49. doi: [10.1016/j.jesp.2007.01.008](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.01.008)
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2x2 achievement goal, and self-handicapping. An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(4), 298–305. doi: [10.1016/j.cedpsych.2009.06.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.006)
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours. Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, *100*, 6–11. doi: [10.1016/j.paid.2016.03.080](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080)
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, *36*(3), 391–398. doi: [10.2224/sbp.2008.36.3.391](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391)
- Coudevylle, G. R., Sinnapah, S., Charles-Charlery, C., Baillot, M., & Hue, O. (2015). Impact of motivational climates on claimed self-handicapping strategies. Illustration in tropical environment. *Journal of Applied Sport Psychology*, *27*(4), 384–397. doi: [10.1080/10413200.2015.1014975](https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1014975)
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames, (Eds.), *Research on motivation in education. Student motivation* (pp. 77–113). New York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press, Cambridge, England. doi: [10.1017/cbo9781139173582](https://doi.org/10.1017/cbo9781139173582)
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation. An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 157–176. doi: [10.1023/a:1009009219144](https://doi.org/10.1023/a:1009009219144)
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort. The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, *71*(2), 169–182. doi: [10.1037//0022-0663.71.2.169](https://doi.org/10.1037//0022-0663.71.2.169)
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited. Verification of Atkinson's original 2x2 model. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar, & G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion. Anxiety, anger, and curiosity* (pp. 85–105). Washington: Volume 14. Hemisphere, DC.

- Cox, C. B., & Giuliano, T. A. (1999). Constructing obstacles versus making excuses. Examining perceiver's reactions to behavioral and self-reported self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 419–432.
- Crant, J. M. (1996). Doing more harm than good. When is impression management likely to evoke a negative response. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(16), 1454–1471.
doi: 10.1111/j.1559-1816.1996.tb00080.x
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem. The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630. doi: 10.1037//0033-295x.96.4.608
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.
doi: 10.1037/0033-2909.130.3.392
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours. The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 245–267.
doi: 10.1007/s10212-015-0244-y
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation. Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868–876.
doi: 10.1037//0022-3514.70.4.868
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
doi: 10.1037//0003-066x.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. doi: 10.1037//0033-295x.95.2.256
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. doi: 10.1207/s15326985sep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. doi: 10.1037//0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396. doi: 10.1111/1467-6494.7103005
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment. A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344–361. doi: 10.1123/jsep.28.3.344
- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177.
doi: 10.1016/s0959-4752(97)00015-7
- F. Lassú, Z., & Elekné Szarvas, A. (2000). Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 100(2), 227–242.
- Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya. A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25–51.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators. Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245–261. doi: 10.1016/0092-6566(91)90018-1
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women. A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83.
doi: 10.1006/jrpe.1999.2261

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117–140. doi: 10.1177/001872675400700202
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain. The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(5), 600–620. doi: 10.1123/jsep.34.5.600
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping. Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. doi: 10.1348/000709910x522186
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631–646. doi: 10.1023/a:1026499721533
- Greenberg, J. (1985). Unattainable goal choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140–152. doi: 10.1111/j.1559-1816.1985.tb02340.x
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Paisley, C. (1984). Effect of extrinsic incentives on use of test anxiety as an anticipatory attributional defense. Playing it cool when the stakes are high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1136–1145. doi: 10.1037//0022-3514.47.5.1136
- 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. doi: 10.1037//0022-3514.51.2.451
- Higgins, R. L., & Harris, R. N. (1988). Strategic alcohol use. Drinking to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2), 191–202. doi: 10.1521/jscp.1988.6.2.191
- Hip-Fabek, I. (2005). The impact of self-handicapping strategies use on the impression formation. *Review of Psychology*, 12(2), 125–132.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). „I know you self-handicapped last exam”: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177–193. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.177
- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism. Self- presentation vs self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461–474. doi: 10.1006/jrpe.1995.1027
- 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. doi: 10.1177/014616727800400205
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The self-handicapping scale* [PDF document]. Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT. Retrieved from https://psych.utah.edu/_documents/research/self-handicapping-scale.zip doi: 10.1037/t09528-000
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
- Kim, H., Lee, K., & Hong, Y.-Y. (2012). Claiming the validity of negative ingroup stereotypes when foreseeing a challenge. A self-handicapping account. *Self and Identity*, 11(3), 285–303. doi: 10.1080/15298868.2011.561560
- Kim, Y., Chiu, C., & Zou, Z. (2010). Know thyself. Misperceptions of actual performance undermine achievement motivation, future performance, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3), 395–409. doi: 10.1037/a0020555
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524–535. doi: 10.1080/00224549809600406
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality. Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115–130. doi: 10.1006/jrpe.1997.2207
- 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. doi: 10.1037//0022-3514.43.3.492

- Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport. Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport & Exercise*, 6(5), 539–550. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.007
- 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. doi: 10.1016/0092-6566(92)90042-3
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Self-handicapping. A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268. doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1265
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups. The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. doi: 10.1348/000709906x128396
- Levesque, M. J., Lowe, C. A., & Mendenhall, C. (2001). Self-handicapping as a method of self-presentation. An analysis of costs and benefits. *Current Research in Social Psychology*, 6(15), 1–13.
- Lewis, M. A., & Neighbors, C. (2005). Self-determination and the use of self-presentation strategies. *Journal of Social Psychology*, 145(4), 469–489. doi: 10.3200/socp.145.4.469-490
- Liem, G. A., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale. Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3–13. doi: 10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping. The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, 34(3), 242–252. doi: 10.1007/s11031-010-9179-4
- Luginbuhl, J., & Palmer, R. (1991). Impression management aspects of self-handicapping. Positive and negative effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 655–662. doi: 10.1177/0146167291176008
- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale. Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88–106. doi: 10.1177/000494410304700107
- Martin, A. J. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*. London: Continuum.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583–610. doi: 10.3102/00028312038003583
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism. A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1–36. doi: 10.1016/s0361-476x(02)00008-5
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (1999). Is the Self-Handicapping Scale reliable outside of academic achievement settings? *Personality and Individual Differences*, 27(5), 901–911. doi: 10.1016/s0191-8869(99)00039-2
- McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72–81. doi: 10.1002/ejsp.845
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378–1389. doi: 10.1177/01461672012710013
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2011). Limitations on the substitutability of self-protective processes. Self-handicapping is not reduced by related-domain self-affirmations. *Social Psychology*, 42(1), 9–18. doi: 10.1027/1864-9335/a000038
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money. Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 292–311. doi: 10.1016/j.jesp.2007.05.006

- McCrea, S. M., Myers, A. L., & Hirt, E. R. (2009). Self-handicapping as an anticipatory self-protection strategy. In E. P. Lamont (Ed.), *Social Psychology. New Research* (pp. 31–53). Nova Science, Hauppauge, NY.
- McElroy, J. C., & Crant, J. M. (2008). Handicapping. The effects of its source and frequency. *Journal of Applied Psychology, 93*(4), 893–900. doi: [10.1037/0021-9010.93.4.893](https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.893)
- Midgley, C., & Urđan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389–411. doi: [10.1177/0272431695015004001](https://doi.org/10.1177/0272431695015004001)
- Midgley, C., & Urđan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals. A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61–75. doi: [10.1006/ceps.2000.1041](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041)
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urđan, T. C. (1996). „If I don't do well tomorrow, there's a reason". Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423–434. doi: [10.1037//0022-0663.88.3.423](https://doi.org/10.1037//0022-0663.88.3.423)
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals. Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. doi: [10.1037//0022-0663.93.1.77](https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.77)
- Milner, B. (2009). *Individual differences in peer relationships. The role of self-handicapping*. VDM Verlag, Saarbrücken.
- Niiya, Y., Brook, A. T., & Crocker, J. (2010). Contingent self-worth and self-handicapping. Do contingent incremental theorists protect self-esteem? *Self and Identity, 9*(3), 276–297. doi: [10.1080/15298860903054233](https://doi.org/10.1080/15298860903054233)
- Nurmi, J. E., Onatsu, T., & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioral strategies – self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology, 20*(2), 188–200. doi: [10.1006/ceps.1995.1012](https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1012)
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes. The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 2*(3), 139–156. doi: [10.1016/s1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s1469-0292(00)00019-4)
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(2), 183–197. doi: [10.1080/10413200490437660](https://doi.org/10.1080/10413200490437660)
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Education Research, 49*(5), 461–474. doi: [10.1080/00313830500267838](https://doi.org/10.1080/00313830500267838)
- Park, S. W., & Brown, C. M. (2014). Different perceptions of self-handicapping across college and work contexts. *Journal of Applied Social Psychology, 44*(2), 124–132. doi: [10.1111/jasp.12204](https://doi.org/10.1111/jasp.12204)
- 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, NY. doi: [10.1007/978-1-4899-0861-2_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_3)
- 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. doi: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x)
- Rhodewalt, F., & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom. The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology, 16*(4), 397–416. doi: [10.1207/s15324834basps1604_1](https://doi.org/10.1207/s15324834basps1604_1)
- Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D. M., Tschanz, B., Feick, D. L., & Waller, A. (1995). Self-handicapping and interpersonal trade-offs. The effects of claimed self-handicaps on observers' performance evaluations and feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(10), 1042–1050. doi: [10.1177/01461672952110005](https://doi.org/10.1177/01461672952110005)

- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1–8. doi: [10.1016/j.lindif.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002)
- Ryska, T. A., Yin Z., & Boyd, M. P. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate in situational self-handicapping among young athletes. *Journal of Sport Behavior, 22*(3), 410–425.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping. Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134–143. doi: [10.1016/j.lindif.2013.07.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009)
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping – The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 699–709. doi: [10.1016/j.lindif.2011.09.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004)
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement. A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744–761. doi: [10.1037/a0035832](https://doi.org/10.1037/a0035832)
- Self, E. A. (1990). Situational influences on self-handicapping. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas, (Eds.), *Self-handicapping. The paradox that isn't* (pp. 37–68). New York: Plenum Press, NY. doi: [10.1007/978-1-4899-0861-2_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_2)
- Shepperd, J. A., & Arkin, R. M. (1989). Determinants of self-handicapping. Task importance and the effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*(1), 101–112. doi: [10.1177/0146167289151010](https://doi.org/10.1177/0146167289151010)
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-Grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research, 104*(2), 131–142. doi: [10.1080/00220670903570368](https://doi.org/10.1080/00220670903570368)
- Siegel, P. A., Scillitoe, J., & Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap. The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(6), 589–597. doi: [10.1016/j.jesp.2004.11.004](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.11.004)
- Smith, T. W., & Strube, M. J. (1991). Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology, 12*(1), 63–80. doi: [10.1207/s15324834basp1201_5](https://doi.org/10.1207/s15324834basp1201_5)
- 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*(2), 314–321. doi: [10.1037//0022-3514.42.2.314](https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.2.314)
- 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*(4), 787–797. doi: [10.1037//0022-3514.44.4.787](https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.4.787)
- Snyder, C. R., & Higgins, R. L. (1988). Excuses. Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin, 104*(1), 23–35. doi: [10.1037//0033-2909.104.1.23](https://doi.org/10.1037//0033-2909.104.1.23)
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters. The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 230–241. doi: [10.1037/a0034553](https://doi.org/10.1037/a0034553)
- Standage, M., Treasure, D., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education. The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 81–99. doi: [10.1348/000709906x103636](https://doi.org/10.1348/000709906x103636)
- Stone, J. (2002). Battling doubt by avoiding practice. The effects of stereotype threat on self-handicapping in White athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(12), 1667–1678. doi: [10.1177/014616702237648](https://doi.org/10.1177/014616702237648)
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology, 7*(3), 211–224. doi: [10.1207/s15324834basp0703_4](https://doi.org/10.1207/s15324834basp0703_4)
- Suhr, J., & Wei, C. (2013). Symptoms as an excuse. Attention deficit/hyperactivity disorder symptom reporting as an excuse for cognitive test performance in the context of evaluative threat. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(7), 753–69. doi: [10.1521/jscp.2013.32.7.753](https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.7.753)

- Szabó, M. (2004). Motiváció. In N. Kollár, & É. Szabó (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 169–191). Budapest: Osiris.
- Takács, I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Unpublished manuscript, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Tandler, S., Schwinger, M., Kaminski, K., & Stiensmeier-Pelster, J. (2014). Self-affirmation buffers claimed self-handicapping? A test of contextual and individual moderators. *Psychology*, 5, 321–327. doi: [10.4236/psych.2014.55042](https://doi.org/10.4236/psych.2014.55042)
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3274072)
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping. The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119. doi: [10.1348/000709905x79644](https://doi.org/10.1348/000709905x79644)
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239–260. doi: [10.1348/000709904773839860](https://doi.org/10.1348/000709904773839860)
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151–170. doi: [10.1348/000709901158442](https://doi.org/10.1348/000709901158442)
- Thürmer, J. L., McCrea, S. M., & Gollwitzer, P. M. (2013). Regulating self-defensiveness. If-then plans prevent claiming and creating performance handicaps. *Motivation and Emotion*, 37(4), 712–725. doi: [10.1007/s11031-013-9352-7](https://doi.org/10.1007/s11031-013-9352-7)
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation. The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443–464. doi: [10.1111/j.1467-6494.1990.tb00237.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00237.x)
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, 21(2), 123–130.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakerályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3), 513–540. doi: [10.1556/0016.2016.71.3.6](https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6)
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Sobell, M. B. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220–230. doi: [10.1037//0021-843x.90.3.220](https://doi.org/10.1037//0021-843x.90.3.220)
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606–615. doi: [10.1037//0022-3514.83.3.606](https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.3.606)
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement. Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264. doi: [10.1037/0022-0663.96.2.251](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251)
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping. What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. doi: [10.1023/a:1009061303214](https://doi.org/10.1023/a:1009061303214)
- Urdu, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. doi: [10.3102/00028312035001101](https://doi.org/10.3102/00028312035001101)
- Uysal, A., & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 502–505. doi: [10.1016/j.paid.2010.05.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.012)
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping. Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961–971. doi: [10.1016/j.paid.2005.10.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005)
- Waschbusch, D. A., Craig, R., Pelham Jr., W. E., & King, S. (2007). Self-handicapping prior to academic-oriented tasks in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Medication effects and comparisons with controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 275–286. doi: [10.1007/s10802-006-9085-0](https://doi.org/10.1007/s10802-006-9085-0)

Török Lilla, Szabó Zsolt Péter és Tóth László

- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi: 10.1037//0033-295x.92.4.548
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x
- 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. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1619

ABSTRACT

ACADEMIC SELF-HANDICAPPING: THEORETICAL BACKGROUND, PREVENTION AND MEASUREMENT

Lilla Török, Zsolt Péter Szabó & László Tóth

In our review academic self-handicapping has been discussed. We highlight the most relevant theories with regard to academics and self-handicapping, such as the self-worth theory (Covington és Omelich, 1991) and the Motivation and Engagement Wheel (Martin, 2003). We also touch upon the self-protective role of the belief 'being negatively stereotyped', that can function as a way of self-handicapping. The study analyses self-handicapping as a means of impression formation that is leading to positive competence judgements (e.g. smart), but its costs are high regarding the judgements of personal characteristics (e.g. lazy). We discuss in detail the role of goal orientations and goal contexts in the process of self-handicapping. Empirical studies show that performance goal orientation and perceived performance goal context promote self-handicapping, while mastery orientation and perceived mastery goal context decrease its occurrence. Self-handicapping negatively influences academic performance/achievement, therefore prevention should be promoted. Finally, we discuss the measurement opportunities, the future directions also the investigational difficulties.

Magyar Pedagógia, 117(1). 49–72. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.1.49

Levelezési cím / Address for correspondence:

Török Lilla és Tóth László, Testnevelési Egyetem, Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék.
H–1123 Budapest, Alkotás utca 44.

Szabó Zsolt Péter, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szociálpszichológia Tanszék. H–1117
Budapest, Pázmány Péter sétány, 1/A, 2.67; Pécsi Tudományegyetem, Szociál- és
Szervezetpszichológia Tanszék, H–Pécs 7624, Ifjúság u. 6.