

[文章编号] 1003—4684(2021)03-0019-05

挑战性—阻断性压力对大学生旺盛感的影响

张桂平，朱宇激

(湖北工业大学经济与管理学院，湖北 武汉 430068)

[摘 要] 为探究大学生挑战性压力和阻断性压力与旺盛感之间的关系，调节焦点在二者关系中的中介作用，采用挑战性—阻断性压力量表、调节焦点量表和旺盛感量表对 285 名大学生进行问卷调查。结果表明：1)挑战性压力可以显著正向预测旺盛感，阻断性压力显著负向预测旺盛感；2)促进型调节焦点在挑战性压力与大学生旺盛感之间起部分中介作用，防御型调节焦点在阻断性压力与大学生旺盛感之间起部分中介作用。说明挑战性—阻断性压力不仅会直接影响大学生旺盛感，还能通过调节焦点间接影响旺盛感。

[关键词] 挑战性压力；阻断性压力；促进型调节焦点；防御型调节焦点；旺盛感

[中图分类号] C936 [文献标识码] A

Spreitzer 等(2005 年)发现,个体在学习和活力两方面的综合表现是一个人全面发展的重要标志,并提出“旺盛感(thriving)”的概念^[1]。作为一种理想的主观体验,旺盛感具有高度的信息特征,代表个体的认知和情绪正在往积极的方向发展,是一个自我适应和自我决定的过程。旺盛感属于积极心理学的范畴,目前已经成为学术界研究心理健康的重要构念。旺盛感的界定建立在享乐论(hedonic)和完善论(eudaimonic)两个心理功能之上,包括认知层面的学习以及情绪层面的活力两个维度,具有学习与活力的联动效应。其中,学习代表一种能获得知识和技能并能将之灵活运用的积极感受,活力指的是个体具有充足能量的感觉^[2]。这两者就像道家思想里的“阴阳交感化生万物”之说,具有对立统一相辅相成的关系。倘若光顾学习而缺乏活力体验,无法获得持续进步,难以达到真正意义上的旺盛感;反之,如果仅仅是有活力感知却没有学习行为,这种活力也是表面的,且难以持久。在我国,无论是家庭、社会还是学校,均对孩子的学业成绩寄予厚望,鼓励孩子“吃得苦中苦,方为人上人”,相对忽视了孩子情绪是否快乐。很多中学生在寒窗苦读 12 年后,本以为到大学校园可获得放松和自由,实际上却是进入大学后各类压力纷至沓来,期望和现实出现较大偏差。在学习方面,中学时代的学习内容和形式几乎全部由教师安排,面对大学的自主性专业学习,加上

“绩点”要求和“保研”等竞争压力,有些学生陷入困境。另一方面,大学校园就是一个小社会,有些学生在交友、课外活动等方面的障碍也凸显出来,导致情绪上的焦虑、抑郁等较为严重的问题,缺乏青年人该有的活力。总之,由各种压力所导致的学习和精神方面问题,反映了大学生旺盛感的严重缺失。根据旺盛感的社会嵌入模型的解释,环境对个体旺盛感具有重要影响,所以有必要从压力视角对大学生旺盛感进行探讨,为激发个体的旺盛感、促进大学生的身心健康以及提高高校教育水平提供对策。

1 文献综述和研究假设

1.1 压力与大学生旺盛感的关系

自我决定论认为,个体在遇到外部刺激时会通过主动性行为来促进个人的成长与发展,强调自我在认识需求和环境之后的能动作用。压力作为其中一种外部刺激,并不都是消极的。出于自身需求和资源多寡的判断标准,Cavanaugh 等(2000)将压力进行分类研究,认为压力存在“好”和“坏”两种类型,“好”压力被称为挑战性压力(Challenge stressor),而“坏”压力则被认为是阻断性压力(Hindrance stressor)。两种压力发生作用的内在机制存在显著差异。挑战性压力能够潜在地促进个体学习与成长,主要包含时间压力、认知需求、任务复杂性等;相反,阻断性压力是指限制个体获得成就和达成目标

[收稿日期] 2020—10—23

[基金项目] 教育部人文社会科学研究一般项目(17YJA630129);全国教育科学“十二五”规划 2013 年教育部重点课题(DEA130233)

[第一作者] 张桂平(1975—),女,河北衡水人,管理学博士,湖北工业大学教授,研究方向为人力资源管理

[通信作者] 朱宇激(1997—),女,湖北潜江人,湖北工业大学硕士研究生,研究方向为人力资源管理

的压力,包括人际压力、角色模糊、繁文缛节等^[3]。挑战性压力能促使个体做出主动性行为来加以应对,挑战性压力中的时间压力和学习需求能够通过挑战性评价来激发学习动机^[4];相反,当个体遭遇到阻碍自身发展的阻断性压力时,往往会丧失学习和活力的积极感受^[5]。前期我们针对45名大学生进行的访谈发现,大学校园里存在挑战性压力和阻断性压力,挑战性压力主要聚焦于学业负荷、学业复杂度、考试压力以及时间紧迫感上,而阻断性压力集中体现在人际冲突、校园欺凌等方面。据此可认为,大学生所承受的压力可能是影响大学生旺盛感的重要诱因。据此,本研究提出:

假设1a,挑战性压力能显著正向预测大学生旺盛感;

假设1b,阻断性压力能显著负向预测大学生旺盛感。

1.2 促进焦点的中介作用

调节焦点是个体应对外部环境的自我调节机制,包括促进型调节焦点(promotion focus)和防御型调节焦点(prevention focus)^[6]。压力交易理论(Transaction theory)认为,调节焦点(regulatory focus)影响个体面对压力时所采取的应对措施^[7],不同调节焦点的个体对压力具有截然相反的反应模式。促进型调节焦点具有追求理想目标的倾向性,以成就和成长需求作为驱动力,偏好促进焦点的个体往往更看重“得失”中的“得”,喜欢探索和创新,属于积极的认知风格;而防御型调节焦点看重最低目标,以保守安全作为驱动力,倾向于采取防御焦点的个体往往更关心“得失”中的“失”,处事风格较为保守和循规蹈矩。调节焦点作为一种在压力情景下的目标选择和应对方式,正好回答了人们面对不同压力时如何进行自我调节的问题^[8]。

资源保存理论认为,有压力的环境会给人带来资源的损失,但个体可以通过提高自尊、自我效能以及采取适应性的应对方式来保存现有资源,并获取新的资源以应对压力源^[9]。因此,大学生在面对学业负荷等挑战性压力时,可以更加勤奋学习,努力通过扩充知识、争取新知渠道等来增加外部资源的摄入。在此过程中,学生因有明确的目标而感到充实,充满能量和活力,体验到高度的旺盛感。根据资源保存理论的思路,挑战性压力是未来回报和成长的绝佳机会,它与个体自设并努力追求的目标相一致,赋予个体乐观积极的情绪暗示,个体在面对这种“好”压力时,促进焦点得以激发,积极追求理想目标^[10]。由此推断,挑战性压力可以正向预测促进型调节焦点。另外,促进型调节焦点与活力呈正相关,

高促进型调节焦点的个体更可能参与探索性活动,想要“赢”的心态激励其做出具有高回报的创新行为,进而体验到学习的乐趣和身心活力的增加^[11]。调节焦点的元分析表明,学习目标导向会激发个体的促进型调节焦点动机,为了获得工作知识和技能而更愿意学习^[12]。原因在于,倾向于促进焦点的个体对未来更加乐观,会更主动地参与任务并坚持完成,具有高度的活力体验^[13]。大学校园里,促进型调节焦点高的大学生更具活力,为了获得个人成长和发展,会体验到乐于学习的积极状态。同时,专心学习和对知识的探索又会进一步提升大学生的活力感知^[14]。

综上所述,本研究提出

假设2:促进型调节焦点在挑战性压力与旺盛感之间起中介作用。

1.3 防御焦点的中介作用

阻断性压力往往被看作是目标完成和个人发展的阻碍^[15]。由于这种“坏”压力不能带来潜在的收益和回报^[16],无法激发个体的促进型调节焦点,从而很难调动学习动机和活力体验,难以激发旺盛感。由于阻断性压力源与消极情绪(如愤怒)相联系,个体更有可能采用防御型调节焦点的应对方式以减少情绪负担^[17]。同样的,阻断性压力所固有的消极性与防御型调节焦点的被动性相一致,都强调避免失败而采取谨慎、消极的应对方式,比如通过减少与他人的社会互动来避免冲突,回避有竞争性的行为等^[18]。高防御型调节焦点的个体旨在完成基本任务,避免失误和风险,因此这种策略与促进型调节焦点相比不具备主动性。例如在高校,防御焦点高的大学生往往认为“60分万岁,多一分浪费”。其次,采取防御型调节焦点策略的个体更看重引发消极结果的可能和风险,而较容易忽视学习回报和自我发展的可能性,因此不太可能从事探索性行为来获得自身成长和发展,无法体会主动获取知识的乐趣,从而抑制个体的学习行为。另外,宋洪波等在对活力这一维度进行探讨时指出,活力与人际环境相关,与防御焦点相关的恐惧、羞辱等高抵触情绪会与个体低度的活力水平相一致^[19]。大学校园里最突出的阻断性压力来自于人际交往压力和与负向结果相关的激烈竞争。无论是同学之间的相互攀比,还是学生会的各种复杂关系,亦或是在奖学金等事务上的激烈“零和”竞争,无不反映出高校愈加浓郁的政治氛围。大学生在面对这些阻断性压力时,倾向于采取防御型调节焦点,不懂得政治技能的大学生很容易受到孤立和排斥^[20],被排斥者由于与同学的正常交往遭到破坏,从而引发精神抑郁,导致缺乏青春活

力并厌倦学习。

综上,本研究提出
假设 3:防御型调节焦点在阻断性压力与旺盛感之间起中介作用。

2 对象与方法

2.1 被试

选取武汉地区三所大学(包括一所 985 大学、一所 211 大学和一所普通一本大学)的大学生作为调查对象,共发放问卷 350 份,回收问卷 293 份,回收率达 83.71%。剔除无效问卷后剩余有效问卷 285 份,有效率达 97.27%。其中男生样本 123 份,占总人数 43.2%;女生样本 162 份,占总人数 56.8%。大一学生 50 人(占 17.5%),大二学生 64 人(占 22.5%),大三学生 128 人(占 44.9%),大四学生 43 人(占 15.1%)。

2.2 研究工具

2.2.1 挑战性-阻断性压力量表 问卷根据 Cavanaugh, Boswell 和 Boudreau^[3]开发的挑战性-阻断性压力量表进行修正,一共包括 11 个题项。其中,挑战性压力有 6 个题项,阻断性压力有 5 个题项。采用 Likert5 点计分法,评分从 1 分(非常小)到 5 分(非常大),得分越高代表挑战性-阻断性压力水平越高。本研究中该量表的挑战性压力维度 α 系数为 0.719,阻断性压力维度的 α 系数为 0.744。

2.2.2 调节焦点量表 问卷采用 Zhou, Hirst 和 Shipton^[21]编制的调节焦点量表,一共包括 7 个条目,2 个维度,促进焦点有 4 个题项,防御焦点有 3 个题项。采用 Likert5 点计分法,从 1 分(非常不符合)到 5 分(非常符合)。本研究中该量表的促进焦点维度 α 系数为 0.812,防御焦点维度的 α 系数为 0.73。

2.2.3 旺盛感量表 问卷采用 Porath 等^[22]开发的工作旺盛感量表进行修改后的旺盛感量表,一共有 10 个题项,分为 2 个维度,活力和学习各 5 个题项。问卷采用 Likert5 点计分法,从 1 分(非常不符合)到 5 分(非常符合)。本研究中该量表的活力维度 α 系数为 0.78,学习维度的 α 系数为 0.812。

2.3 统计方法

采用 SPSS24.0 统计软件对数据进行录入、相关分析处理以及中介效应分析,采用 Amos22.0 软件进行因子分析。

3 数据统计与结果分析

3.1 共同方法偏差检验

由于本研究的所有数据均来源于调查问卷,有

可能导致共同方法偏差的产生。在数据处理时,采用 Harman 单因子测验法(Harman's One-Factor Test),将 3 个量表的全部测量题项进行探索性因子分析。未旋转的因子分析结果表明,共有 6 个因子的特征值大于 1,且第一个因子的变异量只有 26.31%,远小于临界值 40%。这一结果说明研究可以排除共同方法偏差的可能性。

3.2 各变量的相关关系

对各变量进行 Pearson 相关分析,相关系数如表 1 所示。结果表明,挑战性压力与促进型调节焦点显著正相关,与旺盛感显著正相关;阻断性压力与防御焦点显著正相关,与旺盛感之间呈现显著负相关;促进焦点与旺盛感具有显著正相关,防御焦点与旺盛感呈显著负相关,这为后面研究假设的检验提供了支持。

表 1 各变量的描述性统计与相关性分析(N=285)							
变量	M	SD	1	2	3	4	5
1.挑战性压力	3.25	0.59	1				
2.阻断性压力	2.98	0.69	0.07	1			
3.促进焦点	3.79	0.68	0.34**	-0.15*	1		
4.防御焦点	2.75	0.77	-0.09	0.27**	-0.29**	1	
5.旺盛感	3.52	0.57	0.29**	-0.32**	0.57**	-0.42**	1

** $P < 0.01$, * $P < 0.1$

3.3 调节焦点对压力和大学生旺盛感的中介模型检验

为了进一步探讨各变量间的关系,采用温忠麟和叶宝娟^[23]的中介检验流程,对调节焦点是否在挑战性-阻断性压力与大学生旺盛感之间存在中介效应进行检验,抽取次数为 5000 次,并计算 95%的置信区间,结构拟合指标良好($\chi^2/df = 1.627$, RMSEA = 0.047, IFI = 0.934, CFI = 0.933, TLI = 0.921)。假设检验的结果如表 2、表 3 所示。模型 M1 说明挑战性压力显著正向预测大学生旺盛感($\beta = 0.307, P < 0.001$),阻断性压力显著负向影响旺盛感($\beta = -0.317, P < 0.001$),假设 1a 和 1b 得到支持;模型 M2 说明挑战性压力显著预测促进型调节焦点($\beta = 0.365, P < 0.001$),阻断性压力显著预测防御型调节焦点($\beta = 0.276, P < 0.001$);模型 M3 说明促进焦点显著预测旺盛感($\beta = 0.522, P < 0.001$),防御焦点显著预测旺盛感($\beta = -0.347, P < 0.001$),挑战性压力对旺盛感的直接效应为 0.116,阻断性压力对旺盛感的直接效应为 -0.221。挑战性压力—促进焦点—旺盛感这条间接效应路径标准化的 95%置信区间不包含 0,表明促进焦点在挑战性压力与旺盛感之间起中介作用,中介效应值为 0.191;阻断性压力—防御焦点—旺盛感这条间接效应路径标准化

的 95%置信区间不包含 0,表明防御焦点在阻断性压力与旺盛感之间起中介作用,中介效应值为-0.096。在该模型里,挑战性压力和阻断性压力可以直接预测旺盛感,所以调节焦点在挑战性-阻断性压力与旺盛感之间起部分中介作用,假设 2 和假设 3 得到支持。

表 2 促进焦点对挑战性压力和旺盛感的中介效应检验					
因变量	自变量	β	t	A-R ²	F
M1:旺盛感	挑战性压力	0.307	5.401***	0.122	7.76
M2:促进焦点	挑战性压力	0.365	6.514***	0.147	9.622
M3:旺盛感	挑战性压力	0.116	2.221*	0.355	25.486
	促进焦点	0.522	10.152***		

* $P<0.1$, * * * $P<0.001$,下同

表 3 防御焦点对阻断性压力和旺盛感的中介效应检验					
因变量	自变量	β	t	A-R ²	F
M1:旺盛感	阻断性压力	-0.317	-5.517***	0.126	8.021
M2:防御焦点	阻断性压力	0.276	4.695***	0.085	5.171
M3:旺盛感	阻断性压力	-0.221	-3.960***	0.236	14.277
	防御焦点	-0.347	-6.321***		

4 研究结论与讨论

4.1 研究结论

研究结果表明,挑战性压力可以显著正向预测大学生旺盛感,阻断性压力则显著负向预测大学生旺盛感。该结论验证了压力与旺盛感的直接效应。这说明当大学校园的挑战性压力较大时,学生学习动机越强,越能感受到积极的活力体验,从而激发旺盛感;当阻断性压力较大时,学生倾向于逃避现实、消极怠工,从而难以促进旺盛感的形成。另外,为进一步探讨两种压力源对大学生旺盛感的影响机制,本研究探索了调节焦点的中介作用。研究结果表明,挑战性压力对促进焦点有显著的正向预测作用,促进焦点还可以正向预测旺盛感,挑战性压力不仅对大学生旺盛感有直接的影响,还可以通过促进型调节焦点间接影响大学生旺盛感,这验证了研究假设 2。此外,研究还发现防御型调节焦点在阻断性压力与大学生旺盛感之间起中介作用,这也验证了研究假设 3。高促进调节焦点的大学生更愿意竭尽全力从事主动性行为;高防御焦点的大学生倾向于选择逃避和绩效回避的目标导向,较难达到学习和活力的精神状态^[24]。当大学生面对学业负荷等挑战性压力时,会把挑战性压力视为一个自我提升的机会,学习态度更加积极主动,旺盛感得以激发;当面对人际冲突等阻断性压力时,大学生往往会受到心理伤害,采取防御型的调节焦点,旺盛感很低。

4.2 实践意义

第一,为了提升大学生的旺盛感,学校应注重给学生制定具有挑战性的学习目标,让他们“跳起来摘苹果”,激发学生自我实现的内在动机,从而提升学生的促进型调节焦点。高校应合理规划专业设置、课程安排,引导学生与优秀院校学生进行比较,找出差距,并重视培养计划的制定和实施,给予平台资源的支持。第二,尽量减轻大学生的阻断性压力,减少无意义的课程和社团活动,“淘汰‘水课’、打造‘金课’”,真正让大学课堂充满活力。第三,培养大学生的人际主动性。对缺乏社交技巧的大学生进行科学指导,通过心理教育和辅导,引导他们采取促进焦点的策略以应对困难和挑战。第四,对于不同性格特点的大学生,老师及学校应采取不同的教育方式。对于那些重视自我提升和进步的学生,学校应给予充分的机会和空间任其参与挑战性、探索性活动,以获得自身的发展;而对于那些害怕失败、谨慎消极的学生,应多加正面鼓励,减少批评指责。

[参 考 文 献]

[1] SPREITZER G, SUTCLIFFE K, DUTTON J, et al. A socially embedded model of thriving at work[J]. Organization Science, 2005, 16(5):537-549.

[2] JIANG Z. Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. Journal of Vocational Behavior[J]. 2017, 98:85-97.

[3] CAVANAUGH M A, BOSWELL W R, ROEHLING M V, et al. An empirical examination of self-reported work stress among US managers[J]. Journal of Applied Psychology, 2000, 85(1):65-74.

[4] PREM R, OHLY S, KUBICEK B, et al. Thriving on challenge stressors? Exploring time pressure and learning demands as antecedents of thriving at work [J]. Journal of Organizational Behavior, 2017, 38(1): 108-123.

[5] FLINCHBAUGH C, LUTH M T, LI P. A challenge or a hindrance? Understanding the effects of stressors and thriving on life satisfaction[J]. International Journal of Stress Management, 2015; 22(4):323-345.

[6] HIGGINS E T. Beyond pleasure and pain[J]. American Psychologist, 1997, 52(12):1280-1300.

[7] LAZARUS R S, FOLKMAN S. Stress, appraisal, and coping[M]. New York, NY: Springer, 1984

[8] SKINNER E A, ZIMMER-GEMBECK M J. The development of coping[J]. Annual review of psychology, 2007, 58:119-144.

[9] HOBFOLL S E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress[J]. American Psychologist, 1989, 44(3): 513-524.

[10] SACRAMENTO C A, FAY D, WEST M A. Work-place duties or opportunities? Challenge stressors, regulatory focus, and creativity[J]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2013, 121(2): 141-157.

[11] FRIEDMAN R S, FÖRSTER J. The effects of promotion and prevention cues on creativity[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 81(6):1001-1013.

[12] LANAJ K, CHANG C-H “DAISY”, JOHNSON R E. Regulatory focus and work-related outcomes: A review and meta-analysis[J]. *Psychological Bulletin*, 2012, 138(5):998-1034.

[13] BYRON K, PETERSON S J, ZHANG Z, et al. Realizing challenges and guarding against threats: Interactive effects of regulatory focus and stress on performance[J]. *Journal of Management*, 2018, 44(8):3011-3037.

[14] CALDERWOOD C, GABRIEL A S. Thriving at school and succeeding at work? A demands-resources view of spillover processes in working students[J]. *Journal of Vocational Behavior*, 2017, 103(Part B):1-13.

[15] LEPINE M A, YIWEN ZHANG, CRAWFORD E R, et al. Turning Their Pain to Gain: Charismatic Leader Influence on Follower Stress Appraisal and Job Performance[J]. *Academy of Management Journal*, 2016, 59(3):1036-1059.

[16] PODSAKOFF N P, LEPINE J A, LEPINE M A. Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2007, 92(2):438-454.

[17] RODELL J B, JUDGE T A. Can “good” stressors spark “bad” behaviors? The mediating role of emotions in links of challenge and hindrance stressors with citizenship and counterproductive behaviors[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2009, 94(6):1438-1451.

[18] ZHANG Y, ZHANG Y, NG TWH, et al. Promotion- and prevention-focused coping: A meta-analytic examination of regulatory strategies in the work stress process[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2019, 104(10):1296-1323.

[19] 宋洪波,符明秋,杨帅.活力:一个历久弥新的研究课题[J].*心理科学进展*,2015,23(9):1668-1678.

[20] 张桂平,王茹.大学生社会排斥行为诱发因素的扎根研究[J].*教育学术月刊*,2016(3):77-84.

[21] ZHOU Q, HIRST G, SHIPTON H. Context matters: Combined influence of participation and intellectual stimulation on the promotion focus - employee creativity relationship[J]. *Journal of Organizational Behavior*, 2012, 33(7):894-909.

[22] PORATH C, SPREITZER G, GIBSON C, et al. Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement[J]. *Journal of Organizational Behavior*,2012, 33(2):250-275.

[23] 温忠麟,叶宝娟.中介效应分析:方法和模型发展[J].*心理科学进展*,2014,22(5):731-745.

[24] WALLACE J C, BUTTS M M, JOHNSON P D, et al. A multilevel model of employee innovation: Understanding the effects of regulatory focus, thriving, and employee involvement climate[J]. *Journal of Management*,2016, 42(4):982-1004.

The Influence of Challenge Hindrance Stressors on College Students’ Thriving at School

ZHANG Guiping,ZHU Yuwei

(School of Economics and Management , Hubei Univ. of Tech., Wuhan 430068,China)

Abstract: The objective of this paper is to explore the relationship between the stressor (i.e. challenge stressor and hindrance stressor) and thriving at school, as well as the mediating effect of regulatory focus. Totally 285 college students were selected to complete the Challenge Hindrance Stressor Scale, Regulatory Focus Scale and Thriving at School Scale. Results show that (1) the challenge stressors can significantly positively affect collage students’ thriving at school, while the hindrance stressors can significantly negatively affect the thriving at school; (2) the promotion focus plays a partially mediating effect between the challenge stressors and college students’ thriving at school, while the prevention focus plays a partially mediating effect between the hindrance stressors and the thriving at school. It suggests that challenge hindrance stressor not only directly influences the college student’s thriving, but also influence thriving indirectly through regulatory focus.

Keywords: challenge stressors; hindrance stressors; promotion focus ; prevention focus;thriving

[责任编辑: 张 众]