

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

► 歸因理論及其在體育教學上的應用

doi:10.6223/qcpe.0802.199409.3202

中華體育季刊, 8(2), 1994

Quarterly of Chinese Physical Education, 8(2), 1994

作者/Author: 洪建智

頁數/Page: 9-16

出版日期/Publication Date: 1994/09

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6223/qcpe.0802.199409.3202>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼 (Digital Object Identifier, DOI) 的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



歸因理論及其在 體育教學上的應用

洪建智

一、前言

辛格博士於民國七十六年應邀到我國專題演講時，在『二十一世紀體育心理學的展望』之講題中，曾提及：在『學習和成就心理學』(psychology of learning and achievement) 方面，將會開發許多可供選擇的教學方式，致使學生的學習更有意義。其中動機引發方法，強調內在價值重於外在價值；而認知的動機因素(cognitive motivational factors)包括：期望(expectancies)、成敗歸因(attributions)和自我知覺(self-perceptions)，是未來體育教師所必需體認的，用來協助學生，使之更專精於身體活動。

心理學家在研究人的行為時，常利用個體對其行為結果的知覺(perception)來研究動機上的結構；歸因理論(attribution theory)就是基於人們對他們為什麼成功或失敗的知覺所發展出來的一種理論。歸因(attribution) 乃是一種個體對其行為結果原因的一種解釋，由個體對行為結果的認知方式，我們可以深入探究其對某一種活動的動機(盧俊宏，民80年)。依照 Kelly(1967)的定義，所謂歸因(attribution)是指人對環境中的事件推論其原因與性質的過程，包括對自己或對他人行為原因的推論。歸因的心理歷程會影響個人以後的行為，可視為事件與行為間的中介歷程(mediating process)。

邇近，歸因與個體的行為及成就期望的關係研究，漸漸的受到社會心理學者及教育學者所重視，究其原因乃在於成敗歸因是後天習得的行為態度，此行為態度是可以改變的，如果藉著改變個體的歸因方式，便可以改變個體的行為，或更利於個

體的發展、成就，那麼歸因的研究意義就十分重大而深遠了（洪碧霞，民70）。

筆者平日就對歸因理論投注相當多的關心，再加上本人亦擔任網球教學及訓練工作，故殷盼藉此理論，來改變學生及球員學習的成果，助其減低沮喪及無助感等不利於學習的因素發生。進而引導其作得宜的歸因，消除他們在學習歷程中的障礙，積極輔助他們由挫敗中重作努力與調整，使其發揮潛能及建立良好的行為模式，以達成欲實現的目標，為本文論述的最主要動機及目的。

二、歸因理論的意義及其基礎理論架構

有關歸因理論的概念，始自 Heider(1958)在人際關係心理學(the Psychology of Interpersonal Relations)一書中提出歸因理論後，自此歸因研究遂逐漸成為社會心理學上最熱門的一個領域（李美枝，民80年）。Heider 認為個人對自己或他人行為結果的分析，可分為兩個方面來討論：(一)若將行為結果歸因於行為者本身的因素，則為個人歸因(personal attribution)或內在歸因(internal attribution)；(二)若將行為結果歸因於環境的因素，則為情境歸因(situational attribution)或外在歸因(external attribution)。前者又可分為二：一為『能』(can)，是指將行為的結果歸因為能力，一為『為』(trying)，係指將行為的結果歸因為努力。至於環境因素，亦可分為二種情形：一為將行為的結果歸因於作業難度(task difficulty)；一為將行為的結果歸因於運氣(luck)。後來 Weiner 等人(1972)正式將此種對成就行為的歸因分為四個因素，即能力、努力、難度、運氣。這四個因素分別由兩個向度(dimension) 組合而成(見表一)。其中一個向度是 Rotter(1966)所說的控制所在(locus of control)，即歸因於個人的內在因素或環境的外在因素；另一個向度是穩定程度(stability)，指該因素是否隨時間而變動。例如，『努力』一項是內在且較變動的因素，因為努力與否是盡其在我，且是可隨時間而改變的；『運氣』亦因時間而變，但不是操之在我，故為外在又變動的因素；『能力』是內在而且較穩定的因素；『(作業)難度』則是外在且較穩定的因素。

表一、對成功與失敗的認知歸因因素

穩定度	控制所在	
	內在	外在
穩定	能力	難度
不穩定	努力	運氣

此表引自 Weiner, Heckhausm, Meyer & Cook (1972)

Weiner(1979)根據實驗的研究結果，指出兩個向度的歸因尚不足以解釋一個人複雜的歸因歷程，於是提出應加入『可控制性』(controllability)向度的觀念(見表二)。他認為加入此向度後更能精確的分析人的歸因歷程。可控制性係指事件或行為結果是否為個人所能掌握及預測的一種個人知覺，並且會影響到一個人未來的成就動機、期望及表現(performance)。

表二、成就行爲成敗原因三向度分類架構

可控制性	內 控		外 控	
	穩 定	不 穩 定	穩 定	不 穩 定
可控制性	典型的努力	即時的努力	教師偏見	他人不尋常的協助
不可控制性	能 力	情 緒	工作難度	運 氣

此表引自 Weiner, 1979; Rosenbaum, 1972

表二的三個向度包括：

1. 控制所在 (Rotter, 1966) 從內控到外控，像能力、努力、情緒、興趣、人格等屬於個人內在特質；而難度、運氣、教師偏見、他人不尋常的協助等則屬於外在因素。
2. 穩定性，如典型的努力、能力、難度、教師偏見通常被視為較穩定的因素；即時的努力、情緒、運氣等則有較高的變異性。
3. 可控制性：努力、教師偏見、他人幫助則屬於可控制且能掌握的因素；能力、情緒、難度、運氣則為個人不可控制的因素。自從 Weiner(1979) 提出新的向度後，使得歸因理論架構愈形成熟，並進而使得心理學，教育心理學領域中對成就行爲歸因的研究轉趨以向度為歸因的方式(盧居福, 民 78 年)。

Weiner(1974, 1979) 為解釋有關於歸因之中介歷程在兩次成就行爲間所扮演的角色，遂綜合歸因理論的大量研究結果，而提出了『成就動機的歸因理論』(attributional model of achievement motivation)，將歸因歷程分為三種不同的向度：

1. 原因的根源 (locus of causality) 向度：指將刺激個體的行為做內在或外在歸因。
2. 穩定性 (stability) 向度：指某項行為其原因穩定或不穩定。
3. 控制度 (controllability) 向度：是指影響成就的原因能否為個人所控制。同時，認為歸因向度對期望的變化、努力程度及情緒反應會產生影響。由表三所示即可瞭解成敗歸因在不同情況下的關係(葉正, 民 79 年)。

表三、成就動機的歸因理論

歸因的先決變項	→	歸因	→	歸因向度	→	歸因的主要影響	→	其他後果
成敗經驗		能力		原因的根源		期望變化		成就表現
個別差異		努力		穩定性		努力程度		
(性別、自尊等)		難度		控制度		情緒反應		
		運氣						

引自 Weiner(1974, 1979)

由表三可以看出：此一理論以三個主要步驟來解釋歸因在兩次成就間所扮演的角色，即步驟一：個體過去的成敗經驗和個別差異會影響他對某一次成就的歸因；步驟二：個體對前次成就所作的不同歸因及這些歸因的向度特性將會影響個體對下一次的期望、努力程度，以及情緒反應；步驟三：歸因透過對期望和努力持續度的影響而影響下一次的成就（莊耀嘉，民69年）。

三、歸因理論在體育教學上的應用

歸因理論在教育上的應用開始於 Weiner 等人(1971)，從認知的觀點提出歸因理論來解釋與成就有關的行為。Weiner 等人認為個人對成功、失敗原因的知覺(perception)是決定後來成就行為的主要原因。也就是說，學生對自己成功或失敗原因的解釋方式是決定其是否繼續追求成功的重要因素。例如：傾向於把失敗歸因於缺乏能力的學生，當他遭遇失敗的時候很容易放棄所追求的目標，甚至一蹶不振，自甘墮落，因為他知覺到能力是一種穩定因素，是沒有辦法改變的，他的這種認知方式只是徒增他個人的無力感，增加個人導向成功之路的障礙而已。相反的，傾向於把失敗歸因於缺乏努力的學生，當他面臨失敗時，比較能夠面對問題負起失敗的責任，重新再出發，繼續努力不懈，因為他知覺到努力是可以改變的、可以控制的，只要努力成功依然可得。因此在追求目標的歷程上，不管有多麼艱辛困苦，他都具有堅忍持久的力量，努力去追求達成自己的目標。由此可見個人如何對自己的成敗作解釋，常常是決定這個人是否能從失敗中學習改進的重要因素（游淑燕，民76年）。

教學情境是一種師生互動的歷程，而體育教師乃是體育教學活動中的主體，因此他的一言一行（包括語言和非語言的行為），不僅提供學生有關學習的訊息，同時也針對體育運動中所發生的事情和學生本身的行為提供各種回饋；透過此種回饋作用，進而影響學生的行為。根據 Cooper(1977)的研究發現，教師對學生在學習情境中的知覺和態度具有相當大的影響力。在歸因方面，Bar-Tal & Guttman(1981)的研究指出：學生對其成敗原因的知覺比較像他的老師而不像父母。此研究顯示教師對學生歸因歷程的影響大於父母。所以 Bar-Tal(1982)在分析過許多文獻後認為可

以指導或訓練老師，進而影響學生的歸因。

(一)教師影響學生歸因歷程的途徑可歸類為以下五類 Bar-Tal(1982)：

1. 語文的共鳴 (verbal appeals)：是指教師針對學生的學習行為所提出的應答反應。教師平時對男女生的反應有所不同，男女生的歸因方式也因而有別。例如在失敗的情境中，教師對男生常使用努力的歸因，對女生較少用努力的歸因，使得在失敗的情境中，男生比較強調努力的重要，而女生則會強調是因為能力的不足。Cooper(1977)的研究結果也發現，若教師對學生的批評，常根據外在的理由，而非學生本身的努力，則學生比較不會知覺到努力和作業的成績是有密切關係的。
2. 指導語 (instructions)：是指教師在學生做某一工作之前，對該種工作的說明和解釋。這種說明通常包括作業的難易程度、作業的限制、所需的技能和動機等。很多研究顯示，指導語不但影響學生對成敗原因的知覺（歸因），也影響其成就行為。
3. 增強作用 (reinforcement)：是指教師對學生的作業成績給予有形的獎勵或懲罰。Ames和Felker(1979)的研究結果顯示：只有獲勝的人才能獲得獎勵的競爭情境中，學生較會將其成敗歸因於能力和運氣。而且在競爭情境中失敗的學生對自己能力的評估低於在非競爭情境中的失敗者。
4. 語文的回饋 (verbal feedback)：就是教師對學生學習的成敗用語言的方式給予讚賞或責備，也會影響學生的歸因。當受試者發現別人在容易的作業獲得成功並受到老師的讚美時，對那個人的能力評估很低；若受試者瞭解到別人在一個困難的作業獲得成功，卻只得到老師中性的反應（不讚美也不責備），或在容易的作業失敗而受到責備時，受試者對那個人的能力評估卻很高。可見教師的語文回饋的確會影響學生對成敗歸因的知覺。
5. 原因的直接提示 (direct reference to causality)：教師在學生的學習過程中，直接告訴學生學習成敗的原因，會影響學生對原因的知覺，改變原有的歸因模式，進而改變其學習行為。此論點已受到許多研究的支持（趙曉美，民78年）。

近十餘年來，許多心理學者由於受到認知心理學理論的影響，不但相信認知因素對瞭解人類行為的重要，更主張經由思考與認知的訓練，應可改變一個人的行為。從歸因理論的觀點而言，如果我們能改變一個人對成功與失敗的歸因模式，也就是訓練他們用一種新的、更正確的歸因模式，來取代原有不正確的模式，理論上應可使其未來的行為發生改變（趙曉美，民78年）。因此在教育上產生了所謂『歸因再訓練』（attribution retraining）的研究（Bar-Tal，1982；Schunk & Cox，1986）。

(二)目前更有些研究正致力於尋求如何透過改變人類的歸因方式，使個體能發揮其

應的潛能，避免因歸因偏差而影響其追求目標之驅力。有關改變歸因方式對行為的影響研究大致可獲得下列的結論：

1. 努力一直被認為是意志上可控制的，能夠加以修正改變的 (Weiner, 1971, 1979)，因此對那些將失敗歸因於缺乏能力使他們面對工作時缺乏工作持續力者，教導他們將過去之失敗歸因於不夠努力，可以增加工作持續力及行為表現 (Andrew & Debus, 1978)
2. 努力歸因的回饋是增進自我效能有用的訊息之一，對個體過去之行為表現予以努力回饋，會影響個體對努力的歸因，進而增加個體相信只要努力，他們可以完成工作，並維持其動機及增加繼續學習之自我效能，最後便真的提高其表現水準 (Schunk, 1982, 1985)。
3. 提供訊息使個體相信表現不好是可以改變的 (即把失敗歸因於可以改變之因素)，可以提高成就表現 (Wilson & Linville, 1985)
4. 予個體能力回饋，其自我效能及成就表現優於僅予努力回饋，而予努力回饋或能力、努力回饋並用其努力程度優於僅用能力回饋 (Schunk, 1983)。
5. 適時的努力回饋可以提高解決問題的能力 (Schunk & Cox, 1986)。
6. 策略性歸因的運用可避免失敗時歸因於不夠努力所產生的罪惡感，亦可避免高努力而失敗時給予人能力差且笨拙的窘態，使人們在面對問題解決情境時，能更積極的去找尋有用的策略來解決問題 (Clifford, 1986)。

由實證研究中已得知歸因之改變可以提高學業表現、工作持續力等方面之表現，因此教師可以改變學生此種不適當的歸因方式，如提供適合學生能力之課程，並使學生在某種工作上經歷到成功的經驗，只有經歷到成功的經驗才能建立自我能力的概念，或者教師對學生之表現予以『努力』回饋，或者提供一些訊息，增加學生對未來成功之信念，以改善成就表現 (Bar-Tal, 1978)。

四、結論

教育的終極目標之一在於使學生的潛能充份發揮，身心健全發展，為達此目標，端視教育情境能否激勵學生的學習動機，給予他們充份發展自己潛能進而自我實現的機會 (李明堂, 民 76 年)。

體育是教育的一環，其重要功能在促進身心的平衡生長發育與健康；透過團體運動的學習或相互競爭，培養良好的社會道德，使人們從合理的運動中體會生命的意義與樂趣。為此想要提高體育教學效果，在體育教學上非應用各種既有的科學理論不可 (吳萬福, 民 71 年)。而歸因理論在歷經三十餘載之研究後，已具備相當有系統有組織的科學理論架構，且近年來歸因的研究大多偏向應用方面。因此如何將多年來諸多學者之研究成果，實際的加以應用到體育教學情境中，是一個非常值得

體育教師們加以深入探討、研究的課題。期盼本篇能拋磚引玉的引發更多的同好者繼續加以深入研究。

參考文獻

一、中文部份

1. 盧俊宏，運動因果歸因理論的探討，中華體育第十六期，第1頁，民國80年4月。
2. 洪碧霞，國中學生歸因方式及其相關因數之探討，國立高雄師範教育學院教育研究所碩士論文，第3頁，民國70年。
3. 李美枝，社會心理學，台北市，大洋出版社，第97頁，民國80年6月。
4. 盧居福，運動員之競賽成敗歸因與成就期望、學習行為及能力知覺的關係探討，國立體育學院體育研究所碩士論文，第2-3頁，民國78年6月。
5. 葉正，運動競賽成敗歸因與情緒反應，臺大體育第17期，第32頁，民國79年10月。
6. 莊耀嘉，國中生的人格特質、學業成就歸因及其學習行為，國立台灣大學心理學研究所碩士論文，第3-4頁，民國69年6月。
7. 游淑燕，年級、性別、自我統整與成敗歸因關係之研究，國立政治大學教育研究所碩士論文，第1-2頁，民國76年6月。
8. 趙曉美，歸因再訓練策略與成敗比率對國小低成就動機兒童的成就動機、自我概念、堅持力及歸因方式之影響，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，第15-17頁，民國78年6月。
9. 同註8，第17頁。
10. 李明堂，常模參照回饋、自我參照回饋對國小學童成敗歸因、成就動機、測驗焦慮影響之研究，國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，第1頁，民國76年6月。
11. 吳萬福，心理學在體育教學上的應用，國民體育季刊第十一卷，第四期，第10-11頁，民國71年12月。

二、英文部份

1. Ames, C. & Felker, D.W. Effects of self-concept on children's causal attributions and self-reinforcement. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 613-619. (1979).
2. Bar-Tal, D. Attributional analysis of achievement-related behavior *Review of Educational Research*, 48, 259-271. (1978)
3. Bar-Tal, D. & Guttman, J. A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 301-311. (1981).

4. Bar-Tal, D. The effects of teachers' behaviour on pupils attributions: a review. In C. Antaki & C. Brewin (Eds.). (1982). *Attributions and Psychological Change*. New York: Academic Press.
5. Clifford, Margaret M. The comparative effects of strategy and effort attribution. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 75-83. (1986)
6. Cooper, H.M. Controlling personal rewards: professional teachers' differential use of feedback and the effects of feedback on students' motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69, 419-427. (1977).
7. Heider, F. *The psychology of interpersonal relations* New York: Wiley (1958).
8. Kelley, H.H. Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press. (1967).
9. McMahan, I.D. Relationships between causal attributions and expectancy of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 105-114. (1973),
10. Rosenbaum, R.M. A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure, Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles. (1972).
11. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. (1966).
12. Schunk, D.H. & Cox, P.D. Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201-209. (1986).
13. Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R.E. Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effect and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248. (1972).
14. Weiner, B. (Eds) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristow N.T.: General Learning Press. (1974)
15. Weiner, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. (1979).
16. Wilson, T.D. & Linville, P.W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 287-293. (1985)

(本文作者為淡江大學教師)

