

# 体育运动情境再归因训练心理和行为效应研究综述

曾永忠

(深圳职业技术学院 体育部, 广东 深圳 518055)

**摘 要:**探讨了在体育运动成就情境中,再归因训练的心理效应和行为效应。分别就体育运动情境再归因训练对学生情绪情感、对随后行为的期望水平及对随后行为坚持性的影响进行综述。并且对如何在体育教学中实施再归因训练提出了具体的方法措施。

**关键词:**再归因训练;心理效应;行为效应;体育教学

中图分类号:G804.86 文献标识码:A 文章编号:1006-7116(2004)02-0061-04

## The summary of studys on psychological effect and behavior effect of reattribution training in physical exercise field

ZENG Yong-zhong

(Department of Physical Education, Shenzhen Polytechnic College, Shenzhen 518055, China)

**Abstract:** Based on a great deal of papers, the psychological effect and behavior effect of reattribution training in physical education are probed in this article. In the part of psychological effects the emotion, the affection and the expectancy are included. And in the section of behavior effect the enthusiasm and persistence of body exercises. At last the practical means of reattribution training in physical education is put forward.

**Key words:** reattribution training; psychological effect; behavior effect; PE teaching

### 1 再归因训练理论概述

再归因训练源自塞利格曼的习得性无助理论、班杜拉的自我效能理论及韦纳的动机与情绪的归因理论<sup>[1]</sup>。其主要的理论假设为:人类行为、情感与认知在很大程度上都是个体对事件或行为进行归因推断的结果。再归因训练的目的是变被试的不良(不理想)归因倾向为良性(理想)归因模式。对于什么是良性归因问题,在前述的3种理论模式中表现了不同的看法。在塞利格曼的模式中,成功与失败归因于不可控的原因(如运气、任务难度),容易引起个体的无助感,而成功与失败均归于可控的原因(如努力),并不会使个体感受到无助的体验。按照班杜拉的观点,成功时归因于努力及外部帮助,失败时归因于能力的缺乏,将使个体的自我效能感降低,进而使个体的努力程度减弱、坚持行为减少、成绩下降;而成功时归因于高能力、失败时归因于努力缺乏或运气不好,将使个体的自我效能感维持在一个较高的水平上,这样,个体的努力程度就会增加,成绩就不可能降低。在韦纳的模式中,成功时归因于运气、失败时归因于能力缺乏,是一种不适的归因倾向,而成功时归因于自身能力、失败时归因于努力的缺乏,是一种良性的归因倾向。在现有的研究中,努力归因是一种被普遍使用的良性归因策略。有的研究在成功

与失败的情境中都鼓励被试者动用这一策略<sup>[2]</sup>,有些研究仅引导被试者在失败情境下作努力归因,也有人主张被试者在成功时也进行努力归因<sup>[3-5]</sup>。

综观现有的再归因研究,所用的干预方法主要有3种:操作性方法<sup>[6]</sup>、说服力方法以及信息反馈的方法<sup>[7,8]</sup>。费斯特林<sup>[1]</sup>曾回顾此方面的有关研究时发现,归因训练的确可以使众多因变量朝着预期的方向发生变化。再归因训练在教育、管理、运动、临床等范围内得到广泛的应用,大量的研究结果表明再归因训练在增强与成就相关行为任务的坚持性和积极性上是有效的。

在我国,归因训练的研究起步较晚,关注的领域较窄,主要集中在中小学生的学业成就领域<sup>[9-11]</sup>,国外的大量研究证实,归因训练能增强行为的坚持性、积极性。因此,如何运用归因理论及再归因训练的理论,指导我国学校体育课的教学活动,发展学生的积极情绪,提高学生的期望水平,增强体育锻炼的积极性和坚持性,将具有极其重要的现实意义。

### 2 体育运动归因训练的心理效应

#### 2.1 归因与情绪、情感反应

韦纳<sup>[2]</sup>采用虚拟和真实的学业情境进行研究。他首先

区别了两类主要情绪:依赖于结果的情绪和依赖于归因的情绪。依赖于结果的情绪与结果本身相联系。韦纳认为这些情绪属于对结果的自然反映,如胜利后的愉快感和高兴。依赖于归因的情绪则与认识到的结果的起因或理由相联系。这些研究表明不同的归因维度以不同的方式与情绪相联系,研究认为自尊情绪(如自豪)与归因维度中内外源维度的内部归因相联系;与期望有关的情绪(如希望)和归因的稳定性维度相关;交往情绪(愤怒、内疚)与归因的控制性维度相关。由此可见,归因的内外源、稳定性、控制性维度对个体的情绪反应有不同的影响。

#### (1) 归因内外源维度对情绪的影响

个体将成功或失败归因于外部环境还是内部因素,受其人格特征的影响。把成功归于自己努力,失败归于自己努力不够,这是内控型;把成功归于运气或他人帮助,把失败归于外界条件,属于外控型。在体育运动情境中内控型的个体倾向于将成功或失败归因于自己的能力或努力,而外控型的个体倾向于将成功或失败归因于外部因素,如抱怨运气不好,裁判员不公平。个体对成败结果的不同归因,必然影响其后的情绪、情感反应。通常将成败结果归因于内部原因比归因于外部原因更容易引起强烈的情感体验。韦纳(1981)以及麦考利(1983)都明确指出,成功或失败引起的情绪反应的类型与原因的部位有关<sup>[12]</sup>。当人们把成功归于内部原因时,会产生自豪、自信和满意;当人们把成功归于外部原因时,会产生内疚、羞耻甚至沮丧。相反,当人们把失败归于外部原因时,会产生愤怒和惊诧。无论是归于内部还是外部原因,对成功的情绪反应是积极、热情的,对失败的情绪反应是消极、低落的。韦纳和拉塞尔等人(1979)指出,通过所观察到的情绪反应可以推测出个体把成功或失败归于什么原因<sup>[12]</sup>。因此,有计划地进行归因训练,转化其归因部位,将失败知觉为是由于运气不佳、场地不适等外部因素造成的,则有利于维护学生的自尊,不致产生消极的情绪体验。

#### (2) 归因的稳定性维度对情绪的影响

有些情绪,如乐观、悲观、绝望、担心、惧怕等,是由个体对未来行为结果的预期派生出来的。当个体将成功归于如能力、稳定努力等稳定的原因时,就会预期自己在这类活动中还会成功,导致对未来充满希望,产生乐观积极的情绪体验;而当个体将成功归于运气、机遇之类不稳定的原因时,他对随后的类似活动能否成功就不敢肯定,而产生担心等情绪。在失败情境下,如果个体将失败归因于个人能力等稳定原因,那么对未来类似活动的成功期望就会较低,引起消极的情绪反应;如果将失败归因于努力不够、运气不佳等不稳定原因时,个体对以后的期望不致过低,有助于保持乐观情绪。

个体把成功归因于稳定因素还是不稳定因素主要与个体对成绩的期望有关。个体常把符合自己期望的结果归因于稳定的原因;把不符合自己期望的结果归因于不稳定的原因,无论其结果是成功还是失败都是如此。弗雷茨和韦纳(1977)的研究支持了这种假设。基于个体对成绩所做的归因,可以预测他对下一次成绩的期望。如果个体把失败归因

于缺乏能力,则说明他认为下一次还会有同样的结果。所以,把失败归因于不稳定的因素是有效的,这意味着通过努力可以变失败为成功。杜凯(Duquin, 1978)、罗伯特(Robert, 1980)和瑞安(Ryan, 1981)的研究都支持了这一结论。研究表明,当个体把成功归于稳定的因素时,表明他对再次获取成功抱有期望;当个体把失败归于稳定的因素时,则表明他认为下一次还会失败。所以教师引导学生对成功和失败做出适当的归因十分重要。如鼓励成功者把成功归因于稳定、内部的原因,这将有利于提高自我效能感和自信心;鼓励失败者把失败归于不稳定的内部原因,使他们认识到失败是不可避免的,这将有助于个体对行为活动的结果承担责任。

#### (3) 归因的控制性维度对情绪的影响

麦考利等<sup>[13]</sup>研究发现胜败的情感与可控性维度联系紧密。在运动中获得成功时,归因于可控性因素,个体能从结果引起的一些积极、正面的情绪体验中获得更多的自豪感。如归于不可控的因素(能力),则较少有自豪感体验。在体育运动情境中,学生如觉得自己的失败是由其本来可以控制的原因造成的时候,就会强烈地体验到惋惜、后悔之类的情绪。而当归因于自我无法控制的原因时,就会很少产生这种悔恨的情绪体验。Forsyth和McMillan(1981)的研究指出控制性维度能够更好地解释情绪的唤起。对此,一个可能的解释是体育运动情境由于蕴含激烈的人际竞争并需要较大的自我投入,所以控制性维度对情绪的预测作用表现得更为突出。研究表明,通过归因训练可改变可控性归因维度的指向,能相应地转变其情绪体验。

## 2.2 归因训练与对随后类似活动期望的改变

期望是影响人的动机和行为的重要因素。从期望本身的涵义来看,既包含有需求或意向的成分,又包含有认知成分。研究发现,在体育活动中的期望并不会因先前活动的目标得以实现而提高或增强,也不会因失败而减弱或降低。个体对未来的期望是建立在现实的基础之上,是以当前状况基本不变的假设为前提。

海德曾提出,期望是个体与环境相互作用的结果。例如,对容易的任务,人们会有高期望。但韦纳<sup>[14]</sup>则认为,人是受对预期回报的期望左右的,影响期望水平的因素有很多,其中归因对期望的影响尤显突出。他在总结已有研究的基础上,进一步认为:在一次结果之后对成功期望的改变受对事件原因的稳定性的看法影响。

研究表明,当被试者面对成功结果时,将其归于能力和任务难度这些稳定的因素对随后成功的期望高低呈现正相关;而将其归于暂时努力和运气这些不稳定的因素与对随后成功期望的高低呈负相关<sup>[15]</sup>。这意味着越多将之前的成功归因于能力和任务难度这些稳定因素,或较少将其归因于不稳定因素时,对随后继续成功的期望就越大;另一方面,当被试者面对失败的结果时,将其归因于能力和任务难度这些稳定性因素,将削弱其对随后成功的期望。而将失败归因于暂时努力和运气这些不稳定的因素时,反而能增强其对随后成功的期望。归因训练能控制个体思维过程,能影响个体对随后活动的期望水平。

有研究认为,可控因素比稳定因素对期望水平的影响更大。鲁迪修(Rudisill, 1989)的研究发现,在平衡木的动作失败后,那些感知到高能力或倾向于能力归因以及内部、可控、不稳定归因的被试者,其期望坚持性和行为得到加强。失败后对未来成功仍抱有希望是有益的,而将已有结果归因于可控因素比稳定因素更显重要(Grove & Pargman, 1986)。

### 3 体育运动归因训练的行为效应

探讨归因对个体行为反应的作用是归因研究的最终目的。归因效果的研究一改传统的将体内平衡、驱力降低、趋乐避苦等概念或原则作为动机和情绪的基础的观点,把归因这种在现实生活中十分普遍的社会认知现象作为动机、情绪产生和随后类似行为发生的重要基础,为动机和情绪的认知理论注入了新的活力,提供了新的视野。

在韦纳的动机和情绪的归因理论提出之前,人们对归因效果问题的探讨是零碎的、不系统的,未形成一个完整的理论体系。韦纳<sup>[15]</sup>(1985)在吸取海德等人理论的基础上,提出了动机和情绪的归因理论。韦纳认为,在行为或结果发生后个体将进行因果归因以确定此行为结果的原因。该理论主要探讨个体对行为结果所作的解释以及此解释对个体后继行为的作用。韦纳把归因视为人类动机的一种认知基础,同时该理论还分析了归因与情绪之间的关系。韦纳动机、情绪的归因理论认为,个体觉察到的原因的“稳定性”决定他对随后行为结果的预期或期望,个体觉察到的原因部位和可控性决定他会产生什么样的情绪或情感体验,这二者结合起来又共同决定了他随后的动机和行为反应(见图1)。

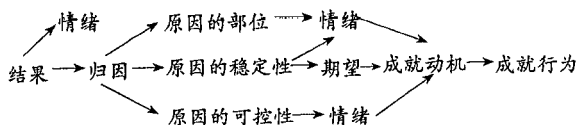


图1 韦纳的归因效果模型(1985)

韦纳动机、情绪的归因模型虽得到不少实验的证实(Weiner et al, 1978, 1979; Weiner & Handel, 1985; Meyer, 1970; Weiner & Sinerad, 1975),但有学者对韦纳的模型提出了异议。一些研究表明,行为表现的变化或期望的变化可能先于因果归因,也有可能独立于归因过程之外而存在(Covington & Omelich, 1984)。还有些学者指出,一般性情绪变化可能由个体的归因促发,而非仅由成功或失败的结果所决定(McFarland & Ross, 1982)。这些批评不但针对时间序列本身,同时也指向归因过程,对归因过程在这一时间序列中的位置提出了疑义(Russell & McAuley, 1986)。

行为效应包括行为的强度和行为的坚持性,主要受对活动成功期望的影响。韦纳这一理论表明,个体受不同因素的影响,对自己的成功或失败进行不同的归因,不同的归因导致不同的情绪反应和期望水平,进而导致不同的行为结果。因而改变个体的归因最终可以改变个体的成就行为结果。

体育运动情境是一种典型的成就情境,韦纳动机与情绪

的归因理论对这一研究领域产生了重大影响。在一项坚持与放弃体育锻炼的归因研究中发现,锻炼坚持者和放弃者在归因方面存在明显差异。坚持锻炼者的坚持性与自己的努力及任务相对容易有关;而放弃锻炼者中断的原因,主要与运气相关,与任务的难度和自身的能力、努力无关(Smith & Biddle, 1991)。周可人(1993)在研究中区分出努力归因指导与能力归因指导两个实验组,研究结果表明在失败情境下努力归因指导较之能力归因指导与无归因指导能够更有效地延长被试的坚持行为。

### 4 再归因训练与体育教学

#### 4.1 归因倾向的可训练性

再归因训练源自班杜拉自我效能理论、塞利格曼的习得性无助理论及韦纳的动机与情绪的归因理论。其主要的理论假设为:人类行为、情感与认知在很大程度上都是个体对事件或行为进行归因推断的结果。归因理论主张按行为结果解释原因,以及觉察到的原因、期望、情感在抉择后继行为上的重要作用,强调从认知的角度探讨动机和行为之间的关系(见图2)。

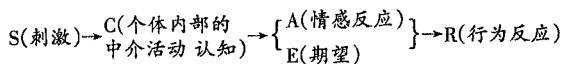


图2 动机和行为之间的关系

基于这种合乎逻辑并得到大量研究支持的认知——行为模式,归因论者设想:人们在活动中反应出不当的原因归因会导致不良的情绪和行为,如果采用一系列干预方法,纠正或改善不适当的归因方式,随之就可以改变情绪和行为。再归因训练是在韦纳的动机和情绪的归因理论,班杜拉自我效能理论和塞利格曼的习得性无助理论观点指导下,将认知、情感、行为设想为一个人对周围事件和行为结果的原因推断而进行的训练。再归因训练在教育、管理、运动等范围内得到了广泛的应用,大量的研究表明再归因训练在增强行为的坚持性、积极性,提高学生的动机水平是有效的。

再归因训练的目的在于变被试者的不良归因倾向为良性归因模式。再归因训练有2种途径:1)首先辨别个体的不良认知或行为,然后对那些具有不适认知或行为的被试者进行训练,教会他们用更恰当的、合理的归因方式(Forsterling, 1985);2)改变情境以便个体能够顺利地取得成功,并进一步引导被试者以个人的内在特质解释个人成功结果(Montgomery & Haemmerlie, 1986)。

#### 4.2 在体育教学中实施再归因训练的具体措施

从现有研究结果的分析来看,学生在体育活动中产生的心理效应和行为效应与学生的归因状况紧密相关。既然归因倾向是后天认知形成的,那么对学生不当的归因方式进行有计划、有步骤地教育干预,就完全有可能使其转变为积极的归因倾向,这就是接下来要讨论体育教学中再归因训练的实施。

### (1)了解学生归因倾向

不同学生的归因方式各不相同,但学生的归因倾向具有一定的稳定性。了解了学生的归因倾向后,就可以有针对地对其进行归因指导。了解归因倾向的途径主要有:1)归因测量表。2)与学生晤谈。3)观察、分析学生的体育活动。3种方法综合运用,教师可以较为客观、准确地把握学生的归因特点。

### (2)在体育教学中实施再归因训练

教师确定了学生归因倾向后,运用一定的训练程序,对学生不适当的归因方式进行干预指导,使其归因向较理想的方向转变。在教学中实施再归因训练的方法主要有:1)行为强化法。设计多种运动任务,让学生在运动中既能体验到成功又能体验到失败,然后引导他们进行正确归因。有意识选择一些比较容易或接近学生实际水平的运动任务,让学生练习。学生完成后,教师予以积极的反馈,充分肯定他们的能力,并强调这种能力在平时未能很好地发现和挖掘,使学生产生自豪感和成就感,提高对随后行为的成功期望。与此同时,另外选择一些技巧性较强、对身体素质要求较高,学生很难一下完成的运动内容,让学生在完成这些练习时产生挫折感,体验到失败。此时要求学生反省自己的行为,在哪些方面努力不够,然后给学生简洁的技术指导,使其能较顺利地完成练习。让学生体会到,原来这些练习并不难,只是自己没有下力气而已。2)补偿矫正法。开展多样的体育活动,让学生在多种活动中展示自己的才能,体验成功的积极情绪。这样可以弥补在体育教学较为单一情境中产生情绪体验。3)情感移入法。有不良归因倾向且运动能力较差的学生,往往有回避成就任务的倾向,不愿接近教师。教师对这类学生应从情感入手,引导他们关注其过去的闪光点,积极参与体育活动。帮助学生建立自己的运动档案,并及时填上每次运动的成绩。教师帮助学生正确设定自己的运动目标,让学生经常回顾自己过去的成绩,根据自己过去的运动成绩而不是别人的成绩判断自己成功与否。即使有时比别人差,但只要超出了自己过去的成绩,也是很大的进步,是能力不断增强的表现,教师给予肯定,让学生产生积极的情绪体验,增强学生对随后行为的期望水平,提高随后行为的坚持性。

### 参考文献:

- [1] Forsterling F. Attributional retraining: A review[J]. Psychology Bulletin, 1985, 98: 495 - 512.
- [2] Anderson C A. Motivational and performance deficits in interpersonal settings: The effects of attributional style[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 45: 1136 - 1147.
- [3] Shunk D H. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement[J]. Journal of Educational Psychology, 1982, 74: 548 - 556.
- [4] Shunk D H. Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement[J]. Journal of Educational Psychology, 1983, 75: 848 - 856.
- [5] Shunk D H. Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors[J]. Journal of Educational Psychology, 1984, 76: 1159 - 1169.
- [6] Andrews G R, Debus R L. Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions[J]. Journal of Educational Psychology, 1978, 70: 154 - 166.
- [7] Wilson T D, Linville P W. Improving the performance of college freshman: Attribution theory revisited[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 42: 367 - 376.
- [8] Wilson T D, Linville P W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1985, 49: 287 - 293.
- [9] 隋光远. 中学生学业成就动机归因训练研究[J]. 心理科学, 1991(4): 21 - 26.
- [10] 韩仁生. 中小學生归因训练的实验研究[J]. 心理学报, 1998(4): 442 - 450.
- [11] 成云, 卢青, 马共青. 归因训练与学生个性发展的研究[J]. 四川师范学院学报(哲社版), 1998(4): 108 - 112.
- [12] 高虹, 陈秀福. 谈体育运动中的归因问题[J]. 山东师范大学学报, 2000(2): 217 - 220.
- [13] McAuley E, Russell D, Gross J B. Affective consequences of winning and losing: An attributional analysis[J]. Journal of Sport Psychology, 1983, 5: 278 - 287.
- [14] Weiner B. An Attributional Theory of Motivation Emotion[M]. New York: Spring-Verlag, 1986.
- [15] Weiner B. An attributional theory of achievement and emotion[J]. Psychological Review, 1985, 92: 548 - 573.

[编辑:周威]