

■ 学前教师专业发展

师范生归因方式、学业自我效能感与 CET4 成绩的关系

——以安徽省某师范院校为例

黄雅洁, 徐乐杰

(阜阳师范学院教育学院, 安徽阜阳 236000)

摘要:学习成绩受到诸多因素影响,其中探讨较多的是来自归因方式、学业自我效能感的影响。笔者以某师范院校 440 名本科生作为研究对象,施以“多维度多归因量表”(MMCS)和学业自我效能感量表,以 CET4 成绩为因变量,研究归因方式、学业自我效能感和学习成绩之间的关系。结果发现,归因方式与学习成绩之间的确存在间接因素,但学业自我效能感的中介作用并不显著。因而有必要对影响学习成绩的非智力因素进行深入探索。

关键词: 归因方式;学业自我效能感;学习成绩;CET4;师范生

中图分类号: G641

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)05-0111-04

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.05.023

A Research on the Relationship between Attribution Style and Academic Achievement of CET-4 among Normal College Students — Taking a Normal College in Anhui Province as an Example

HUANG Ya-jie, XU Le-jie

(Educational Department, Fuyang Normal College, Fuyang 236000, China)

Abstract: Academic achievement is affected by various factors, while attribution style and academic self efficacy were mentioned more than others. This paper conducted a survey of a sample with 440 teachers college students on multiple dimensional and more causal attribution scale (MMCS) and academic self efficacy scale, in order to clarify the relationship among attribution style, academic self efficacy and academic achievement by taking CET-4 scores as an independent variable. The results indicated that indirect factors exist in the relationship between attribution style and academic achievement, and academic self efficacy showed a non-significant mediated effect. Therefore, it is necessary to further explore the non-intelligence factors that may affect academic achievements.

Key words: attribution style; academic self efficacy; academic achievement; CET-4; normal college students

对学习成绩相关研究的元分析^[1]认为,有五类预测成绩的因素,即个性特质、动机因素、自我控制的学习策略、学习方法和心理因素。其中,归因和自

我效能这两个动机结构被广泛研究。归因理论假定人们会为自己生活中的重要事件寻找可以解释的原因^[2]。社会心理学家 Weiner^[2]最先提出归因的三

收稿日期: 2018-12-24; **修回日期:** 2019-03-11

基金项目: 阜阳师范学院校级一般教学研究项目(2016JYXM17)

作者简介: 黄雅洁,女,内蒙古包头人,安徽省阜阳师范学院教育学院讲师,主要研究方向:应用心理学。

个维度,即控制点、稳定性和可控性,又依据人们活动成败的原因区分出六个主要因素,即能力、努力、难度、运气、身心状态、外部环境。积极的归因模式是将积极事件归因于稳定的、内部的、可控的因素,如能力和努力,将消极事件归因于外部的、不稳定的、特定的因素,如任务难度、教师水平、运气等;而消极的归因模式则恰恰相反,且影响学生的学习成绩^[3]。

关于归因方式与学习成绩之间关系的研究结果存在很多矛盾之处^[3]。国外研究者对本科生的研究^[4]发现,成绩好的学生往往具有积极的归因方式,喜欢将成功归因于内部可控因素,将失败归因于外部不可控因素。与上述研究相反,我国大学生^[5]会对成功进行外部归因,对失败进行内部归因。

研究^[6]发现归因方式可以预测学习成绩。我国的相关研究也发现了这种关系,但归因方式能够解释的学习成绩的变异量却很小,一般仅为10%左右^[7-9]。研究者^[6]推测在归因方式和学习成绩之间还存在其它间接影响。

学业自我效能感是影响学习成绩的另一个重要的动机结构。学业自我效能感是指个体对自己完成某种特定学习任务的组织和执行能力的判断^[10]。已有研究^[11]表明,自我效能感与成绩相关显著,自我效能感强的学生通常比自我效能感弱的学生学习成绩好。

归因是学生评估学习情境中自我效能感时常用的一类线索^[10]。归因和自我效能感的关系揭示出,在失败情况下,自我效能感高的学生通常会作出努力归因,而自我效能感低的学生则会进行能力归因^[6]。研究^[6]发现自我效能感是归因方式与学习成绩之间的中介因素,即归因方式通过自我效能感对学习成绩发挥影响。

在上述研究的基础上,本次调查以大学英语四级考试(CET4)成绩为因变量,探讨学业自我效能感在学习归因方式与CET4成绩之间关系的作用,以厘清三者的关系。根据以往研究结果,预测大学生中,学业自我效能感是归因方式与CET4成绩之间的中介变量。

一、研究方法

(一)研究过程及被试

2017年6月的CET4考试后,在阜阳师范学院随机抽取22个考场,由心理学专业大四的22名学生施测,共发放问卷623份,回收问卷586份,回收

率为94.06%。由于当时没有得到被试学生的成绩数据,所有问卷为记名问卷,在成绩出来后于2017年9月请各班班长帮助收集成绩,共收集到480名被试的成绩。去掉不合格问卷,最终有效问卷共440份。被试平均年龄为19.77岁($SD=1.27$),女生303名(68.6%),男生137名(31.4%);文科生185名(42%),理科生255名(58%)。

(二)研究工具

1. 学业成就归因量表

采用多维度多归因量表(MMCS)中的学业成就归因量表,共24个题目,涉及成功努力、成功能力、成功背景、成功运气、失败努力、失败能力、失败背景、失败运气8个维度,采用李克特五点量表记分,从1到5分别代表“完全不符合”到“完全符合”。Coronbach α 为0.58-0.80^[12],在大学生中有很高的适用性。

2. 学业自我效能感量表

由梁宇颂等^[13]参考Pintrich和DeGroot编制。该量表把学业自我效能感分为学习能力自我效能感和学习行为自我效能感两个独立的维度。学习能力自我效能感是指个体对自己是否具有顺利完成学业、取得良好成绩和避免学业失败的学习能力的判断与自信。学习行为自我效能感是指个体对自己能否采取一定的学习方法达到学习目标的判断与自信。每个维度有11个测题,Coronbach α 分别为0.820和0.752。记分方法同MMCS量表,总分范围为22-110之间,分数越高代表学业自我效能感越高。

3. 学习成绩的测量

鉴于大学各科目考试有通过率的限制,本次调查没有选取专业课成绩。而大学英语四级(CET4)考试是所有在校本科生都必须通过的考试,考试及阅卷程序严格规范,是很好的研究变量。所以,笔者选用2017年6月的CET4成绩作为因变量,以保证成绩的客观性和准确性。

4. 统计工具

采用SPSS22 for windows, Amos24统计软件进行数据分析。

二、研究结果

(一)描述性统计

各变量平均数和标准差见表1,CET4的成绩范围较大,最低分200分,最高分580分,低于426分者共136人(426分为及格线);表1中数据显示努

力归因平均得分偏高,情境、运气归因平均分低于中等水平,能力归因处于中等水平。再用外控性总分(情境与运气共12个项目的总分)减去内控性总分

(能力和努力项目总分)得到被试归因方式总平均分为-8.24,即所测样本总体归因方式为内归因。

表1 CET4,归因方式与学业自我效能感描述性统计(n=440)

	CET4	能力	努力	情境	运气	归因总分	效能感总分
平均值 M	445.29	3.05	3.81	2.58	2.81	-8.24	75.91
标准差 sd	48.42	0.60	0.63	0.61	0.61	8.24	8.49

本次调查得到的学业自我效能感的平均分为75.91,高于一般水平(66分)。

关,即成绩低的人倾向于认为努力比其它因素更加重要;学习成绩与学业行为效能感显著正相关;努力归因与学业能力效能感显著正相关;情境和运气归因与两种自我效能感均显著负相关。

(二)师范生归因方式、学业自我效能感、CET4 的相关分析

从表2中可知,学习成绩与努力归因明显负相

表2 各研究变量的皮尔逊相关系数

	1	2	3	4	5	6	7
1 CET4	1	0.040	-0.110*	0.047	0.053	0.055	0.107*
2 能力		1	0.313**	0.215**	0.202**	0.008	0.063
3 努力			1	-0.021	-0.076	0.149**	0.067
4 情境				1	0.496**	-0.226**	-0.262**
5 运气					1	-0.203**	-0.198**
6 能力效能感						1	0.552**
7 行为效能感							1

注:*表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$

(三)路径分析

1. 共同方法偏差检验

由于本次调查为记名问卷,可能存在共同方法偏差的问题,故采用 Harman 单因素法进行共同方法偏差检验。共抽取4个因子,第一个因子可解释的变量为20.76%,表明研究数据不存在严重的共同方法偏差问题。

值分别为失败量表 4.15 ± 3.02 ,成功量表 0.43 ± 2.42 。各变量的相关系数见表3。

表3 各研究变量的皮尔逊相关系数

	失败归因	成功归因	学业能力效能感	学业行为效能感
CET4	-0.083	-0.129**	0.055	0.107*
失败归因		0.265**	0.151**	0.047
成功归因			0.033	-0.048

注:*表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$

2. 归因方式与学习成绩的关系:学业自我效能感的中介作用的检验

根据初始假设,将各变量数据中心化后,再次构建归因方式、学业行为效能感与学习成绩的结构方程模型(如图1)。模型拟合度良好,各项指标分别为: $\chi^2/df = 2.505$ ($p > 0.05$, 接受假设模型), $SRMR=0.021$, $RMSEA=0.059$, $CFI=0.964$, $NFI=0.948$, $GFI=0.997$ 。

根据最初的假设,学业自我效能感在归因方式和学习成绩之间起中介作用。以归因方式作为自变量,CET4成绩作为因变量,学业自我效能感作为中介变量,构建结构方程模型。其中归因方式作为潜变量,包含能力、努力、情境、运气四个因子。模型不能拟合。

又根据 MMCS 失败量表和成功量表的分数,计算失败归因与成功归因总分。由于调查中所测样本总体归因方式为内归因,故只包括能力及努力两个维度,即分别将失败量表和成功量表中的努力项目分与能力项目分相减,得到失败归因和成功归因分数,分数范围为-12~+12。分数越高,表示越趋向于努力归因;分数越低,越趋向于能力归因。其平均

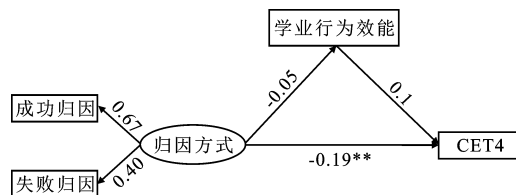


图1 归因方式、CET4 成绩与学业自我效能感的路径依据温忠麟^[14]等提出的中介作用检验程序,运

用 AMOS24 软件对学业自我效能感的中介作用进行检验。采用 Bootstrap 法重复取样 1000 次,生成一个近似抽样分布。结果如下:成功归因与 CET4 之间的总效应为 $-0.197(c, p < 0.01)$,达显著水平,说明成功归因与 CET4 之间具有中介效应;二者之间的直接效应分别为 $-0.05(a, p > 0.05)$, $0.1(b, p > 0.05)$ 。于是进行 Sobel 检验,结果未达显著性水平($p > 0.05$),表明成功归因与 CET4 之间的中介效应不显著。

三、讨论

(一) 师范生的归因方式与学业自我效能感处于健康水平

本次调查的被试均来自阜阳师范学院,主要目的是探讨师范生的归因方式、学业自我效能感与学习成绩之间的关系,以 CET4 成绩为例,结果发现师范生的归因方式和学业自我效能感总体上处于健康水平;在归因方面以内归因为主,与综合院校大学生的归因方式不一致^[5],体现出师范生自身的发展特点。

(二) 师范生归因方式和学业自我效能感与 CET4 成绩存在相关

CET4 成绩与成功归因和失败归因都为负相关,即把成绩理想归结于能力高,把成绩不理想归于努力不够。这与以往的研究^[7]结果一致,是典型的内归因模式^[15]。在归因理论中努力一直受到极大的关注^[10],因为努力需要意志控制且易于改变。当个体将失败归结于努力不够时,就会产生动机性效果,认为额外的努力会产生成功,于是就会坚持更长时间的努力,以期提高成绩^[16]。这种模式与师范生这个群体的人格特质密切相关,师范生的责任性明显高于其它人格特质^[17],因而会将学习失败过多地归因于自身努力不足。

调查发现,师范生学业行为效能感与 CET4 成绩明显正相关,与以往研究结果一致^[9]。因为学生的学习行为、努力程度与自我效能感的高低有密切的关系^[18],高的学业行为效能感能够激发更多的学习行为,从而增加提高成绩的可能性。

结果还表明,失败归因与学业能力自我效能感明显正相关,显示将失败归于努力时,会获得或维持较高的学业能力自我效能感。个体会认为,“考不好不是因为能力不够,而是因为自己没有努力”。这样将失败归结于努力不足,从而有效地避免了由于实际能力不足带来的内心困扰,以获得较高的学业能

力自我效能感,这实质上是心理防御的结果。

(三) 学业自我效能感的中介作用不显著

本次调查发现学业自我效能感在归因方式和学习成绩之间确有中介效应,即归因方式通过学业自我效能感影响 CET4 成绩,但结果显示学业自我效能感的中介效应未达到显著。以往研究大多发现归因方式可以解释的学习成绩的变异量很小,且影响学习成绩的因素有很多^[6],可能是因为其它中间变量遮掩了二者的关系;此外,为了获得调查被试的成绩数据,调查时采用了记名问卷的方式,可能增加了被试的心理负担,从而掺入了其它中间变量。未来的研究如果能够有效控制其它中间变量的影响,学业自我效能感在归因方式与学习成绩之间的中介作用应该能凸显出来。

四、结论

师范生归因方式、学业自我效能感与 CET4 成绩三者之间存在一定的关系,所调查群体倾向于努力归因,且内归因模式明显;学业行为效能感与 CET4 成绩正相关,学业自我效能感在归因方式与 CET4 成绩之间有中介作用(但未达到显著)。以上调查结果在师范生学习心理辅导中具有一定的指导意义,应加强师范生学业自我效能感尤其是学业行为效能感的培养。结果还显示,师范生的努力归因非常明显,这种归因模式一定程度上能激发学生的学习动机,但如果将失败过多地归结于自身努力不足,从而更加执着地投入更多精力于学习中,反而会产生负面效果。因此,应对师范生进行适当的归因再训练,帮助他们关注学习中过程因素的影响,如时间管理、学习策略、能力增长方面,培养他们科学客观的归因能力,有效提高他们的学业自我效能感,从而对学习产生积极影响。

[参考文献]

- [1] Richardson M, Abraham C & Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis[J]. Psychological Bulletin, 2012, 138(2): 353—387.
- [2] Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion[J]. Psychological Review, 1985, 92: 548—573.
- [3] Houston D M. Revisiting the relationship between attributional style and academic performance[J]. Journal of applied social psychology, 2016, 46: 192—200.

[注 释]

- ① NCTL 已于 2018 年 4 月被教学管理机构 (Teaching Regulation Agency, 简称 TRA) 取代。

[参考文献]

- [1] 教育部. 教育部办公厅关于公布卓越教师培养计划改革项目的通知. [EB/OL]. [http:// www. moe. gov. cn/ src site/ A10/s7011/201412/t20141209_182218. html](http://www.moe.gov.cn/src site/ A10/s7011/201412/t20141209_182218.html).
- [2] Department for Education. National College for Teaching and Leadership. Early years teachers standards. [EB/OL]. [https://www. gov. uk/government/publications/early-years-teachers-standards](https://www.gov.uk/government/publications/early-years-teachers-standards).
- [3] Department for Education. More great childcare: raising quality and giving parents more choice. [EB/OL]. [https:// www. gov. uk/government/publications/more-great-childcare-raising-quality-and-giving-parents-more-choice](https://www.gov.uk/government/publications/more-great-childcare-raising-quality-and-giving-parents-more-choice).
- [4] National College for Teaching and Leadership. Guidance Early years initial teacher training (ITT): accredited providers. [EB/OL]. [https://www. gov. uk/government/publications](https://www.gov.uk/government/publications)

ions/early-years-initial-teacher-training-itt-providers-and-school-direct-early-years-lead-organisations/early-years-initial-teacher-training-itt-providers-and-school-direct-lead-organisations.

- [5] 教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见. [EB/OL]. [http://old. moe. gov. cn/ publicfiles/ business/htmlfiles/moe/ s7011/201408/174307. html](http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7011/201408/174307.html).
- [6] 程秀兰. 卓越幼儿园教师职前培养的实践教学改革与实施[J]. 当代教师教育, 2017(9): 56—75.
- [7] 张亚妮, 陈浩. 地方本科院校卓越幼儿园教师培养管窥——以陕西学前师范学院“卓越幼儿园教师实验班”为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(8): 60—65.
- [8] Department for Education. Early years initial teacher training: funding guidance for academic years 2018 to 2019. [EB/OL]. [https://www. gov. uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-funding-guidance-for-academic-years-2018-to-2019#bursary-rates](https://www.gov.uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-funding-guidance-for-academic-years-2018-to-2019#bursary-rates).

[责任编辑 王亚婷]

(上接第 114 页)

- [4] Mkumbo K A K & Amani J. Perceived university students' attributions of their academic success and failure[J]. Asian Social Science, 2012, 8(7): 247—255.
- [5] Lei C. On the causal attribution of academic achievement in college students[J]. Asian Social Science, 2009, 5(8): 87—96.
- [6] Ganguly Sohinee, Kulkarni Mrinmoyi, Gupta Meenakshi. Predictors of academic performance among Indian students[J]. Journal of social psychological education, 2017, 20: 139—157.
- [7] 王硕, 高莲中, 刘娜娜. 大学生英语学习归因方式与四级成绩的相关性研究[J]. 黑龙江教育学院学报, 2015, 34(3): 119—123.
- [8] 魏秀超, 张英锋. 高中生学业自我效能感、学习归因方式与语文成绩关系研究——以新课程改革背景下的学生为例[J]. 教学研究, 2014, 37(4): 117—120.
- [9] 王燕菲, 聂衍刚, 罗惠卿. 高职生英语学习归因方式与学习成绩的关系: 学习自我效能感的中介作用[C]//第十五届全国心理学学术会议论文摘要集. 中国心理学会, 2012: 2.
- [10] Schunk Dale H. Self-efficacy and achievement behaviors [J]. Educational psychology review, 1989, 1(3): 173—208.

- [11] Coutinho Savia A, Neuman George. A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy[J]. Learning environ res, 2008, 11: 131—151.
- [12] 朱昭. 大学生归因特性与自我效能感的实证研究[J]. 长安大学学报(社会科学版), 2015, 17(3): 104—108.
- [13] 梁宇颂. 大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究[D]. 武汉: 华中师范大学, 2000.
- [14] 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 等. 中介效应检验程序及其应用[J]. 心理学报, 2004, 36(5): 614—620.
- [15] 赵文红. 大学生自主学习的非智力影响因素分析与提升对策[J]. 陕西学前师范学院学报, 2014, 30(5): 36—39.
- [16] Weiner B. A theory of motivation for some educational experiences[J]. Journal of Educational Psychology, 1979, 71: 3—25.
- [17] 姜晓玲. 免费师范生自主学习与人格特质关系的调查研究——以陕西学前师范学院免费师范生为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2016, 32(9): 13—17.
- [18] Covington M V, Omelich C L. As failures mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom[J]. Journal of educational psychology, 1981, 73(6): 796—808.

[责任编辑 朱毅然]