

「認知」歸因與「解釋」歸因 相配性之研究

黃玲玲

摘要

本研究是以學校輔導工作的觀點，討論Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因之相配性，並以性別、成績預期、成績表現檢視之。研究結果發現考得好的男性多歸因為努力因素，女性則歸因為老師因素；當考得比預期壞時，不論男、女性皆多歸因為努力不夠因素，不同性別對歸因的解釋有相當的差異性。從判別分析來看，成績高低、性別為最重要的解釋變項，不能忽視；認知歸因類別對解釋歸因也具有顯著之影響，整個判別函數之解釋力達69.84%至81.05%之間，相當令人滿意。但是純粹僅檢視認知與解釋之相配性部分時，約介於28%至46%之間，相配部分達顯著統計性，但不是百分之百完全相配。總之，此一不相配性部分正指出，學校輔導人員可以用認知歸因來檢視其解釋歸因之差異性，並且由此差異性來了解案主潛在困擾的問題，而予以適切的干預，透過學校諮商過程，找到一個合理歸因解釋，以進行最適切的輔導。

Attribution theory in school counselling : The consistency between Kelley's covariation model and Weiner's attribution theory

Ling-Ling Hwang

Abstract

The purpose of this study is to examine the consistency between Kelley's covariation model and Weiner's attribution theory from the school counselling point of view. The results show that, men show a tendency to attribute their success more to effort, in contrast, women show a tendency to attribute their success more to external factor, such as good teachers. Both men and women attribute their failure to less effort. A more detailed discriminant analysis indicates test score and sex are the most important factors to explain Weiner's attribution model, and there is a significant consistency between Kelley's covariation and Weiner's model. In sum, the results suggest that a school counsellor can examine students' attributions by Kelley's and Weiner's model comparison, and to find proper attributions helping students coping with their problems.

壹、前言

「歸因」是一個人對成敗事件的解釋。在歸因的歷程中，事件成敗的客觀事實是歸因的起點，之後形成成敗的認知，最後形成歸因的解釋。往往，人們在事件成敗之後，會把成功的事件歸因為內控的能力及努力的因素，以滿足成就的需求；而把失敗歸因為時運不濟或事件太難而無法成功等外控的歸因，以保持自尊或展現出自我防衛的合理化功能，維持身心不之平衡（Rotter,1966; Weiner,1972; tmwc mgoii mgoii ,1986）。過去的研究均針對歸因解釋的歸類加以研究，同時也檢視不同的自變項，如成敗與否、性別、社經地位等。有些研究則進一步討論不同歸因解釋如何影響自我概念、自尊及下次預期之成就（黃玲玲，1991）。

事實上，在歸因歷程中，有關「認知」與「解釋」的關聯，是一個相當值得探討的領域。所謂認知，亦即當事人對事件成敗的看法或評量；所謂的解釋，即表示對事件成敗認知完成之後所做的說明。黃玲玲與陳耀東曾探討過Kelley的共變認知歸因的預測性，發覺在其定義的三向度客觀歸因認知上對事實成敗水準之真象具有0.78的解釋力（黃玲玲，1991；黃玲玲與陳耀東，1991）。本研究企圖進一步以Kelley的共變認知歸因模型為基礎來討論解釋歸因的分配狀況，同時，討論在歸因的歷程中，考慮不同性別在「認知」與「解釋」的相配合性。

在學校輔導工作當中，學習歸因輔導是一個相當重要的環節，學生所面臨的困擾，根據青少年狀況調查中所指出的，青少年個人生活最感困擾的問題依序為學業問題（49.70%）、職業問題（22.57%）、家庭問題（7.77%）、健康問題（7.57%）、異性交往（4.70%）及其他（7.67%）（社會指標統計，1983，表78）。其中學習問題顯然是最重要的困擾。學習問題的困擾主要的重點就是學習成就以及歸因等問題。所以學校輔導工作人員最主要的工作在輔助學生澄清其學習困擾與成敗理由，歸因理論乃是澄清學習困擾與成敗理由一個最重要的理論背景。青少年正處於Erlson（1963）所指的認同危機時期，在學習與成就的過程當中，往往在找尋其自我的認同與解釋，形成不同的成敗歸因。在過去許多研究中發現，不同的歸因來自不同的成敗因素，同時，不同的歸因將會影響青少年之自我概念、自尊之形成，導致下一次之成就（Weiner,1972; Weiner & Kakula,1970; Nic hools,1975; 黃玲玲，1991）。因此，在學校輔導工作的個案諮商中，如果能對青少年之歸因予以有力之輔助，將可協助學生做一適當之歸因，而導致正向之成就結果。否則，如果學生以一不當之歸因，來解釋其成敗，並且用了不正當之適應策略，去面臨成敗壓力，不只傷害其身心、自尊，也將再度面臨失敗，其一再的失敗，會形成惡性之循環。因此，歸因理論在學校輔導工作中，是一個相當值得研究及應用的主題。

本研究的目的是以學校輔導工作的觀點，將Kelley共變認知歸因歸因類別當做認知層面，來討論成敗當事人在不同認知歸因類別下，如何以Weiner解釋歸因來做事件成敗之解釋。本文當然無法完整地討論「認知」與「解釋」的通則，但是藉兩個

屬於不同概念領域的模型理論來檢視在歸因理論中「認知」與「解釋」的配合性諸問題將對歸因理論具有創新貢獻。爲了更進一步了解歸因解釋在不同控制條件下的差異性，本研究除了討論Weiner解釋歸因之外，還深入討論在性別因素在「認知」與「解釋」歸因的相配性，以期更釐清此一複雜之關係。

貳、歸因理論與研究之文獻探討

一、歸因理論

歸因 (attribution) 是人們經歷了事件成敗之後所做的詮釋。從過寺的許多經驗研究中，學者們發現人們在事件成功時，多傾向於歸因自己的努力及能力（也就是，因爲有能力及我努力，所以導致成功）；在經歷事件失敗時，往往將之歸因於運氣不好或事件難度太高（也就是，因爲我時運不佳或工作太難以克服了，所以才失敗）（Nicholls,1975; Weiner & Wakula,1970; 黃玲玲，1991）。

Rotter (1966) 用「控制所在」(locus of control) 的歸因架構來解釋人們歸因的形成及類別。他認爲一事件成敗之歸因可分爲內在因素及外在因素兩類。內在歸因即是內控因素，指一個人的成敗來自個人本身的能力或努力等因素，外在歸因即是夕外控因素，指成敗歸因於環境或運氣等因素。Weiner、Heckhausen、Meyer及Cook (1972) 繼承Heider及Rotter的概念並進一步予以發展爲兩個向度，其中第一個向度仍爲Rotter的「控制所在」(locus of control) 第二個向度爲事件發生過程的「穩定度」(stability)，是指事件發生過程中是否會因時間的變動而有所變。此兩向度予以交叉即成四分類的架構（見表二-1）

表二-1 成敗的認知歸因架構

控 制 所 在		
穩定度	內 在	外 在
穩定	能 力	難 度
不穩定	努 力	運 氣

資料來源：Weiner (1972)

Weiner於1979年再度反省此兩向度歸因時，發覺有些歸因比想像的還複雜，此兩向度尚不足以解釋更複雜的歸因歷程，他再加入「可控制性」(controlability) 的向度於原來架構中，企點解決事件過程中「人們掌握程度」與否對事件歸因的影響。

此向度的加入可以進一步說明不同類型的歸因如何影響到一個人未來的成就動機、期望及下次的成就表現 (performance)。加入第三向度之後，若每一向度以二分類區辨，即成 $2 \times 2 \times 2$ 的8類交叉表格 (見表二-2)。

表二-2 「內外控」、「穩定性」、「可控制性」的成就歸因架構

	內 控		外 控	
	穩 定	不穩定	穩 定	不穩定
可控制的	典型的 努力	暫時的努力 (對特定事件)	教師的偏見	他人不尋常 的協助
無法控制的	能力	心情	工作難度	幸運

資料來源：Weiner 1979

Weiner所建構的三向度分析顯然比過寺二向度的解釋歸因更具說明性。Weiner發覺人們在做歸因時，會參考「情境」條件，也就是人們與此一客觀事件的關聯性，其關聯性為「人們對此一成敗事件是否能有效掌握？」，當在不同的有效掌握條件之下，將會對成敗的歸因有不同的解釋。傳統的內控且穩定被歸因為「能力」；加入可控制之後，內控、穩定且可控制的被稱為「典型的努力」，無法控制的則仍歸因為「能加」，所謂典型的努力即為長期的努力。傳統的內控不穩定的歸因為「努力」，加入可控制向度之後，內控、不穩定、可控制的將歸因「暫時的努力」，表示對某一特定事件在短期內予以努力，比如在期中考前努力用功。外控、穩定的「難度」歸因，因為加入可控制性變項之後，可分為可控制的「教師因素」，以及無法控制「工作難度」。傳統的外控、不穩定的「運氣」，將依可控制性變項，歸因為可控制的「他人不尋常的協助」及無法控制的「幸運」。Weiner提出了此一之向度解釋歸因之後，受到許多學者的引用並予以檢證，引發出解釋歸因的許多文章，並得到許多豐碩的結果，說明此一之向度的有效性 (Wilson & Linville, 1982; Weiner, 1985; Conway, Defazio & Bonneville, 1989)。

Weiner對解釋歸因具有重大的貢獻，但是並沒有在正確性歸因的探討上提出有力的說明。Kelley (1967) 指出不管人們如何做解釋歸因，往往真正的成敗與歸因的解釋會有所不同。Kelley主要的貢獻在於他能以客觀的事件歷史來分析真正的客觀歸

因原因。他認為今天為何會失敗，可由「過去當事人特有的行為模式及能力表現（distinctiveness）」、「在同一事件之下，當事人一向表現的能力（consistency）」、以及「無論如何，此次當事人的各方面綜合表現」（consensus）的高、低分類水準，得出 $2 \times 2 \times 2 = 8$ 的8種不同認知歸因類別。Kelley認為如果人們是在理性且客觀的條件之下分內類，此8種類別則能說明一個當事人真正成敗的歸因組型。

Kelley的共變認知模型一被提出之後，在認知的面向上具有相當的影響，一些學者予以廣泛的探討，並支持此一理論的貢獻性（McArthur, 1972; Orvis, Cunningham & Kelley, 1976; Kassin, 1979; 黃玲玲, 1991），許多歸因的個案工作人員即常以Kelley的理論來為當事人做正確性歸因的探討，將之比對於當事人之解釋歸因，以做為了解當事人所遭遇之情境、人格特質及思考方式等，並進一步有效地輔助當事人做恰當之歸因解釋，俾協助當事人有較佳的士氣、自尊與心理發展。

二、性別與成敗歸因解釋

性別在歸因解釋方面有相當的差異性。從過去的經驗研究中，一些學者發現女性往往比男性更努力用功學業好，但傾向於把失敗歸因為能力不足（Dweck & Goetz, 1978; 鄭慧玲、楊國樞, 1977）。洪碧霞（1983）以中學生為對象的研究中指出，當成功時，男性比女性傾向於以能力做歸因；黃玲玲與陳耀東（1991）以國中學生為樣本，在性別的標準化數學分數均無差異之下，男性傾向於歸因努力與能力，女生傾向於自我謙虛及題目太難；黃玲玲（1991）在研究專科學生英文成就歸因時，也發覺女生在「我努力不夠」的歸因上顯著多於男性，而相反的男生在「我能力好」的歸因上，顯著多於女性。

Deaux（1976）認為由於人們對性別原型（stereo type）的看法，使得人們對男、女性的成功與失敗有不同的歸因組型，會把成功的男性歸因為「高能力」（high ability），失敗的男性歸因為「努力不足」或「運氣不佳」；相反地，將女性的成功歸因為「高努力」或「運氣好」，對失敗的女性卻歸因為「低能力」，對男、女性正好呈現相反的評價系統。Nicholls（1975）也認為男性多採用「自我誇耀偏向」（self-enhancing bias），常對成功事件採取內在的歸因；女性則常採取「自我貶抑偏向」（self-derogatory bias），常對失敗事件做內在歸因。所以，在目前的社會當中，對男性的成功多持讚許的態度，而對女性的成功認為是幸運；對男性的失敗是同情的，對女性的失敗卻認為她能力不好卻還要做。顯示出社會對不同的性別有不同的期待與歸因。

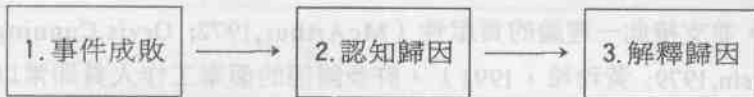
總結而言，顯然不只性別不同對歸因解釋有不同，而且社會對不同性別的角色期待與成敗歸因也存著相當不同的評量判準。

三、「認知」與「解釋」

「認知」與「解釋」常常是不一致的（陳宇嘉譯, 1981），當一個人面對一件成敗件時，他對此一成敗的認知與認知後的解釋往往不同，似乎是兩套不盡相同的參考架構，導致認知與歸因的解釋不一定是相互協調的。Kelley的理論是以共變認知

模型來討論認知歸因，Weiner是以內外控、穩定性及可控制性來討論解釋歸因。事實上，「認知」與「解釋」是屬於兩個不同層次的概念。從事件成敗發生的過程來看，事件成敗發生在最先，人們對成敗的「認知」隨後形成，最後才是人們對成敗認知後之「歸因解釋」，形成一個序列關係（見圖一）。

圖一：事件成敗與歸因的序列關係



往往事件成敗的真正原因，我們無法去證實究竟是如何？所以對事件成敗的真正原因與歸因解釋無法配對地予以檢證，因為過去的研究均以此次事件成敗與否來討論此次「歸因解釋」的分類性，因此，此種研究的方式是無法釐清不同真正原因如何影響解釋歸因的。在此一研究無法進行之下，Kelley共變歸因提供了另一個值得探討的方向，亦即「認知」與「解釋」相配性。過去的學者，多專注於Kelley共變認知歸因或Weiner解釋歸因的可能性或正確性及應用性，或在各種不同的情境之下人們如何做歸因。很少觸及探討有關「認知」與「歸因」的相配性問題，而且到目前為止也尚未有學者針對Kelley的認知與Weiner的歸因予以運作化之後做一個配對分析。本研究即在深入探討Kelley共變認知歸因的歸類別當做認知層面，如何以Weiner解釋歸因來做事件成敗之解釋。

參、研究設計

一、Kelley 認知歸因共變模型

Kelley (1967) 發展出來的認知歸因共變模型，所著重重點是，人們雖然對事件的觀察及歸因解釋是主觀的，但是如果依過去及現在的事實，在有效的客觀資訊下，人們依然可以找出其正確的歸因，意即可從一些充分的資料透過客觀判斷，能以多種客觀事實之交叉「共變關係」，可以釐清人們真正行爲的原因。

根據Kelley共變歸因的模型及理論，黃玲玲與陳耀東（1991）曾依「個人—對象」歸因解釋發展出一套配合Kelley的 $2 \times 2 \times 2 = 8$ 項之歸因解釋陳述句。一個學生考試成敗的歸因三向度可為：第一、該學生此次考試成敗如何？第二、是否該生以往總考高分？第三、該生在各科表現是否總是很好？依Kelley的概念，可視學為當事人（person），考試為對象（entity）。為了研究方便，本研究取期中考為成敗歸因的結果（outcome），三向度定義如下：

(一) 一區辨向度（distinctiveness）：此次考試期中考英文如何？

(二) 二一致性向度（consistency）：是否該生以往英文總是很好？在問卷上及計算實際分數上是以上學期歷次英文成績為運作化數據。

(三) 三同質性向度 (consensus)：此次各科是否高分？

表三-1 的三向度各有兩層分類共組成八種不同歸因組型，分述如下：

1. H H H：表示此次期中考高分 (high distinctiveness)，以前英文也是高分 (high consistency)，此次各科也是高分 (high consensus)，本項可歸因為「各科成績本來一向就不錯，所以考得也不錯」，屬於「個人歸因」(person attribution)。

2. H H L：表示以前英文不錯 (H)，此次英文也不錯 (H)，但此次各科考低分 (L)；表示該生為「英文科一向比其他科好，所以考得不錯」，屬於「個人歸因」。

3. H L H：表示此次英文高分 (H)，以往英文不好 (L)，這次各科不錯 (H)；表示「這次努力用功，所以進步了」，屬個人-對象歸因。

4. H L L：表示此次英文高分 (H)，但是以往英文不好 (L)，這次各科也考不好 (L)；表示「因為題目簡單，所以考得不錯」，屬於對象歸因。

5. L H H：此次英文考不好 (L)，但是以往英文不錯 (H)，此次各科高分 (H)；表示「因為題目太難，所以考得不好。」屬對象歸因，與第 4 題歸因正好相反。

6. L H L：此次英文考低 (L)，但是以往英文不錯 (H)，這次各科考低 (L)；表示「因為這次努力不夠，所以退步了」，屬於個人-對象歸因，與第 3 題歸因正好相反。

7. L L H：此次英文考低 (L)，而且以英文均低 (L)，不過此次各科仍考高 (H)；表示「英文科一向比其他科差，所以考不好」，屬個人-對象歸因，與第 2 項歸因相反。

8. L L L：此次英文低 (L)，而且以往英文也低 (L)，此次和科也低 (L)；表示「各科成績就不好，所以當然也考不好」，屬個人歸因，正好與第 1 項歸因相反。

表三-1：學生考試成就歸因共變模型—以英文期中考為歸因科目

(區辨向度)	High distinctiveness			
Distinctiveness	(此次英文考試考高分)			
(一致向度)	High consistency		Low consistency	
Cosistency	(以前英文考試考高分)		(以前英文考試考低分)	
(同質向度)	High	Low	High	Low
Consensus	consensus	consensus	consensus	consensus
	(此次，各科 成績考高分)	(此次，各科 成績考低分)	(此次，各科 成績考高分)	(此次，各科 成績考低分)

歸因說明	我各科功課一向不錯，所以考得也不錯	我的英文科一向比其他科好，所以當然考得不錯	這次我下功夫努力，所以進步了	因為題目簡單所以考得不錯
三向度	1. HHH	2. HHL	3. HLH	4. HLL
歸因類別	person attribution 個人歸因	person-entity attribution 個人-對象歸因	person-entity attribution 個人-對象歸因	entity attribution 對象歸因

表三-1：學生考試成就歸因共變模型—以英文期末考為歸因科目（續）

(區辨向度) Distinctiveness	Low distinctiveness (此次英文考試考低分)			
(一致向度) Consistency	High consistency (以前英文考試考高分)		Low consistency (以前英文考試考低分)	
(同質向度) Consensus	High consensus (此次，各科成績考高分)	Low consensus (此次，各科成績考低分)	High consensus (此次，各科成績考高分)	Low consensus (此次，各科成績考低分)
歸因說明	因為題目太難，所以考得不好	這次我努力不夠，所以退步了	我的英文成績一向比其他科差，所以當然考得不好	我各科成績本來就不好，所以考得不好
三向度	5. LHH	6. LHL	7. LLH	8. LLL
歸因類別	entity attribution 對象歸因	person-entity attribution 個人-對象歸因	person-entity attribution 個人-對象歸因	person attribution 個人歸因

資料來源：依Kelley (1967) 之理論架構，以英文科為歸因項目，予以歸類設計。

二、Weiner解釋歸因之運作化

Weiner (1970) 的內在模型是源自於人工實驗室，試圖研究人們如何自己做歸因，他認為人們的成就歸因可以用「控制所在」與「穩定度」兩向度做歸因，當人們因成功而歸因於能力時表示為「內在穩定」，歸因為努力時表示為「內在不穩定」；但失敗時則歸因為工作太難表示為「外在穩定」，歸因為運氣不好表示為「外在不穩定」，表二-1正說明此二向度交錯分析結果。Weiner, Heckhausen, Meyer及Cook (1972) 認為內外控及穩定度尚不足以解釋人們各種行為自情境歸因，當情境改變時，們的兩向度歸因會跟著改變。Weiner等人於是加「可控制」的向度，因此表二-1的四種歸因即形成 $2 \times 2 \times 2$ 的8種歸因。原來歸因為能力的向度，在可控制條件下將被分為典型的努力（可控制的）及能力（不可控制的）。而原先的努力可再進一步分析為暫時的努力（可控制的）及心情（不可控制的）。至外控不穩定的運氣，將可細分為他人不尋常的協助（可控制的）及幸運（不可控制的），至外控穩定的難度再進一步分為教師的偏見（可控制的）及工作難度（無法控制的）（見表二-2）。

三向度交叉的結果會形成 1. 「內控、穩定、可控制的」典型的努力因素， 2. 「內控、穩定、無法控制的」能力因素， 3. 「內控、不穩定、可控制的」暫時的努力因素， 4. 「內控、不穩定、不可控制的」心情因素， 5. 「外控、穩定、可控制的」教師的因素， 6. 「外控、穩定、不可控制的」工作難度的因素， 7. 「外控、不穩定、可控制的」他人不尋常的協助的因素， 8. 「外控、不穩定、不可控制的」幸運的因素，本研究又將考得比預期好、壞之變項加以考慮，形成考得比預期好之歸因組型，及考得比預期壞之歸因組型。茲將各歸因類別之操作性定義，列於表三-2及表三-3，本研究將Weiner的解釋歸因予以運作化之後，將與Kelley之認知歸因做配合性之分析。

表三-2：考得比預期好之歸因組型

解釋歸因類別	運作化解釋	三向度交錯別
1. 老師因素	因為老師教得好	外控、穩定、可控制的
2. 典型的努力	我平時即用功	內控、穩定、可控制的
3. 能力	我英文程度一向很好	內控、穩定、無法控制的
4. 暫時的努力	臨考前，我努力用功	內控、不穩定、可控制的
5. 心情	考前我的心情很好	內控、不穩定、無法控制的
6. 工作難度	考題簡單	外控、穩定、無法控制的
7. 他人的協助	有人協助我	外控、不穩定、可控制的
8. 幸運	運氣比較好	外控、不穩定、無法控制的

表三-3：考得比預期壞之歸因組型

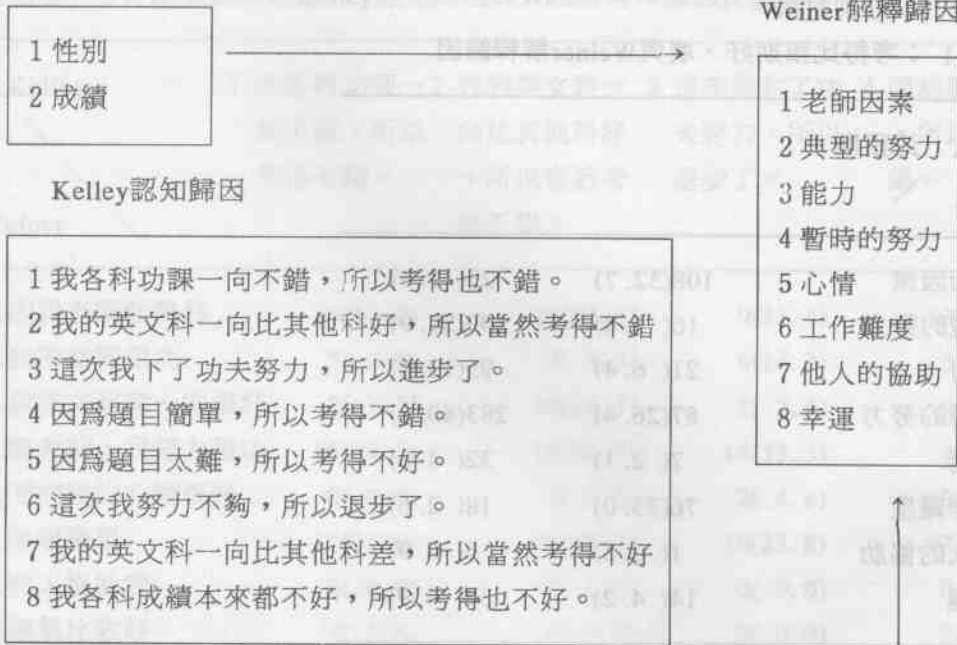
解釋歸因類別	運作化解釋	三向度交錯別
1. 老師因素	因為老師教得不好	外控、穩定、可控制的
2. 典型的努力	我平時就不用功	內控、穩定、可控制的
3. 能力	我英文程度一向不好	內控、穩定、無法控制的
4. 暫時的努力	臨考前，我沒努力用功	內控、不穩定、可控制的
5. 心情	考前我的心情不好	內控、不穩定、無法控制的
6. 工作難度	考題較單	外控、穩定、無法控制的
7. 他人的協助	沒有人協助我	外控、不穩定、可控制的
8. 幸運	運氣比較不好	外控、不穩定、無法控制的

三、研究架構與資料來源

根據本文前述的文獻及理論的討論，本研究依Kelley的8項認知歸因及Weiner解釋歸因之理論，設計之研究架構如圖二。本研究架構之主要目的在檢視Kelley之認知歸因與Weiner之解釋歸因之相配性，同時檢視性別與成績予以討論，主要的意義在於討論「認知」與「解釋」之相配情形。資料來源係取自中部某專科學校1989年所做的「成就與歸因」研究檔案。其資料檔案以該校學生五專二、三、四、五年級為主研究對象，共計68班學生，由其中隨機選取24班學生做為研究樣本，共計1155人，訪問之後扣除未回覆、廢卷及不完全卷子之後，共實得1064份有效問卷。訪問時間是在1989年第一學期期中考後第三個星期進行，正介於期中考成績公布之後及期末考前之中間。

圖二 研究架構

基本特性



肆、Kelley 認知歸因與 Weiner 解釋歸因配合性分析

一、預期與 Weiner 解釋歸因

Kelley 發展出共變認知模型來討論正確性歸因，他認為人們對事件成敗的觀察及歸因往往是主觀的且模糊的，雖然有時候已有相當充足的資訊來協助人們做適當的歸因。而 Weiner 於 1979 年則以「控制所在」「穩定度」「可控制性」三向度，交叉為八種歸因組型。以下就 Kelley 認知歸因與 Weiner 八種解釋歸因組型進行分析，以檢視二者的配合性，討論「認知」與「解釋」的一致性程度。成敗事件在不同心理預期之下會有不同的歸因，在過去的研究中許多學者以指出不同成敗結果的當事人，其成敗歸因類別各不相同。

從此次期中考成績成敗事件中，66.7% (710 人) 的當事人，都認為考得比預期壞，31.2% (320 人) 認為考得比預期好，2.1% (22 人) 未回答 (見表四-1)，顯示出三分之二以上的學生認為考試結果比預期結果還差，傾向於較自謙的現象。從 Weiner 的歸因次數表看，考得比預期成績好的多歸為老師的因素 (32.7%)，暫時的努力次之 (26.4%)，第三為題目簡單 (23.0%)；比預期壞的以歸因為暫時的努力居多 (40.4%)，典型的努力次之 (29.9%) (見表四-1)。由此可見，考得比預期好的人將之歸因為老師的因素及努力，考得比預期差的則歸因為努力不夠。顯示學生在成績表現好時會歸功於老師以及自己努力；而表現不佳時，均歸因為努力不足以維護自尊，為下一次事件成功做一個合理的準備，也就是下次我只要努力，將有邁

向成功機會的可能。以上討論顯示考試結果比預期好、壞與歸因之解釋有很大的關聯，因此在討論歸因與解釋之相配性時，應控制「考得比預期好」及「考得比預期壞」，予以分別討論。

表四-1：考得比預期好、壞與Weiner解釋歸因

歸因 \ 比預期	好	壞
1. 老師因素	108(32.7)	23(3.3)
2. 典型的努力	16(4.8)	209(29.9)
3. 能力	21(6.4)	95(13.6)
4. 暫時的努力	87(26.4)	283(40.4)
5. 心情	7(2.1)	32(4.6)
6. 工作難度	76(23.0)	18(2.6)
7. 他人的協助	1(0.3)	6(0.9)
8. 幸運	14(4.2)	34(4.9)
Total	330(100.0)	700(100.0)
卡方值	347.37***	p<0.001

格子中左端數字為次數，右端為百分比。

二、考得比預期好或壞之認知歸因與解釋歸因

表四-2列出考試成績比預期好者之Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因之相配性，由於Kelley八種認知歸因中，第一至第四類歸因為正向認知歸因，而第四至第八類歸因為負向認佑歸因，故此處只看Kelley第一至第四類認知歸因，以討論成績考得比預期好之現象。在Kelley做為一項認知歸因「我各科功課一向考得不錯」者，在Weiner解釋歸因則為「因為老師教得好」（45.2%）；而在Kelley認知歸因為「我的英文科一向比其他科好，所以當然考得不錯」，在Weiner之解釋歸因為「因為老師教得好」（33.3%）；再看Kelley認知歸因為「這次我下了功夫努力，所以進步了」，其Weiner之解釋歸因為「臨考前，我努力用功」（33.3%），顯然在此類歸因上人們的認知與解釋頗為一致；在Kelley認知歸因為「因為題目簡單，所以考得不錯」者，其在Weiner之解釋歸因為「考題簡單」（32.5%），及「老師教的好」，在認知與解釋不甚一致。由此表看出學生在Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因上，去除不能與Weiner相配之「我各科功課一向考得不錯」之後，主要歸因為老師因素，其次才是

相配的歸因類別，而其二者相配一致性比率為26%，並不完全相配。但如果扣除老師因素，其認知與解釋相配的一致性比率將達37%。

表四-2：考得比預期好之Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因比較表

Kelley \ Weiner	1. 我各科功課 向不錯，所以 考得不錯。	2. 我的英文科一 向比其他科好 ，所以當然考 得不錯。	3. 這次我右了功 夫努力，所以 進步了。	4. 因為題目簡 ，所以考得 錯。
1. 因為老師教得好	28(45.2)	20(33.3)	9(21.4)	13(32.5)
2. 我平常即用功	3(4.8)	2(3.3)	6(14.3)	3(7.5)
3. 我英文程度一向很好	2(3.2)	10(16.7)	1(2.4)	2(5.0)
4. 臨考前，我努力用功	15(24.2)	16(26.7)	14(33.3)	7(17.5)
5. 考前我的心情很好	0(0.0)	2(3.3)	2(4.8)	0(0.0)
6. 考題簡單	13(21.0)	10(16.7)	10(23.8)	13(32.5)
7. 有人協助我	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
8. 運氣比較好	1(1.6)	0(0.0)	0(0.0)	2(5.0)
TOTAL	62(100.)	60(100.)	42(100.)	40(100.)

表四-3乃以考得比預期不好的人來看，由於Kelley八種認知歸因中，第一至第四類歸因為正向認知歸因，故去除。在Kelley認知歸因為「因為題目太難，所以考得不好」者，在Weiner解釋歸因上為「臨考前，我沒努力用功」（44.2%）在Weiner解釋歸因上為「這次我努力不夠，所以退步了」，其Weiner解釋歸因也是「臨考前，我沒努力用功」（42.7%）；Kelley歸因為「我的英文科一向比其他科差，所以當然考得不好」，其Kelley認知歸因為「我英文程度一向不好」（38.6%），顯然做此項歸因者，認知與解釋上一致；Kelley歸因為「我各科成績本來都不好，所以考得也不好」，在Weiner解釋歸因上為「我平常就不用功」（35.4%），「我英文程度一向不好」次之（30.1%），認知與解釋不完全一致。扣除不能與Weiner相配之Kelley認知歸因類別，人們之正確性歸因比率為28%。由此表顯示，人們的認知和主觀解釋不能完全相配，而且對於不理想的表現，很少歸於老師不好、考題較難、沒有人協助、運氣較不好的外在歸因，卻做內在不安定的歸因，即「不努力」的因素，並不否認自己的能力，此種歸因有助於個人下次的表現。

表四-3：考得比預期壞之Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因比較表

Kelley	5. 因為題目太難	6. 這次我努力不夠，所以考得不好。	7. 我的英文科一向比其他科差	8. 我各科成來都不好
Weiner	1. 因為老師教得不好	2. 我平常就不用功	3. 我英文程度一向不好	4. 臨考前，我沒努力用功
	5. 考前我的心情不好	6. 考題較難	7. 沒有人協助我	8. 運氣比較不好
TOTAL				

3(3.5)	6(4.8)	0(0.0)	4(3.5)
21(24.4)	43(34.7)	14(31.8)	40(35.4)
9(10.5)	5(4.0)	17(38.6)	34(30.1)
38(44.2)	53(42.7)	11(25.0)	29(25.7)
7(8.1)	9(7.3)	0(0.0)	0(0.0)
2(2.3)	1(0.8)	2(4.5)	1(0.9)
1(1.2)	1(0.8)	0(0.0)	2(1.8)
5(5.8)	6(4.8)	0(0.0)	3(2.7)
86(100.)	124(100.)	44(100.)	113(100.)

三、性別在認知與解釋上的交錯比較

不同性別是否在認知與解釋上有所不同？表四-4指出考得比預期好的人在Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因的關係，以男性來看，考得比預期好會歸因為「我英文程度一向很好」、「臨考前，我努力用功」、「因為老師教得好」；女性則多數因歸為「老師教得好」、「臨考前，我努力用功」、「考題簡單」，男女相較，男性較會將成功因素歸為自我的努力，而女性則較會將之歸為老師的因素，顯示男女性在歸因類別上的差別。表5指出考得比預期壞的人，男性及女性在Weiner的解釋歸因上均相同，傾向於歸因「我平常就不用功」以及「臨考前，我沒努力用功」。因此男女性在考得比預期壞時，其歸因方式大致上頗為類似。

表四-4：考得比預期好的男性、女性之Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因比較表

Kelley \ Weiner	1. 我各科功課一向不錯，所以考得不錯。	2. 我的英文科一向比其他科好，所以當然考得不錯。	3. 這次我下了功夫努力，所以進步了。	4. 因為題目，所以考錯。
男性				
1. 因為老師教得好	2(40.0)	2(25.0)	1(12.5)	1(16.7)
2. 我平常即用功	1(20.0)	1(12.5)	0(00.0)	1(16.7)
3. 我英文程度一向很好	0(00.0)	2(25.0)	1(12.5)	1(16.7)
4. 臨考前，我努力用功	0(00.0)	2(25.0)	3(37.5)	2(33.3)
5. 考前我的心情很好	0(00.0)	0(00.0)	1(12.5)	0(00.0)
6. 考題簡單	1(20.0)	1(12.5)	2(25.0)	1(16.7)
7. 有人協助我	0(00.0)	0(00.0)	0(00.0)	0(00.0)
8. 運氣比較好	1(20.0)	0(00.0)	0(00.0)	0(00.0)
計	5(100.)	8(100.)	8(100.)	6(100.)
女性				
1. 因為老師教得好	26(46.4)	18(34.6)	8(23.5)	12(35.3)
2. 我平常即用功	2(3.6)	1(1.9)	6(17.6)	2(5.9)
3. 我英文程度一向很好	2(3.6)	8(15.4)	0(0.0)	1(2.9)
4. 臨考前，我努力用功	15(26.8)	14(26.9)	11(32.4)	5(14.7)
5. 考前我的心情很好	0(0.0)	2(3.8)	1(2.9)	0(0.0)
6. 考題簡單	11(19.6)	9(17.3)	8(23.5)	12(35.3)
7. 有人協助我	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
8. 運氣比較好	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(5.9)
計	56(100.)	52(100.)	34(100.)	34(100.)

格子中左端數字為次數，右端為百分比。

表四-5：考得預期壞的男性、女性之Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因比較表

	Kelley		Weiner	
	5. 因為題目太難，所以考得不好。	6. 這次我努力不夠，所以退步了。	7. 我的英文科一向比其他科差，所以當然考得不好。	8. 我各科成來都不好，所以考得也。
男性				
1. 因為老師教得不好	1(7.7)	1(4.3)	0(0.0)	1(2.2)
2. 我平常就不用功	4(30.8)	13(56.5)	4(30.8)	14(30.4)
3. 我英文程度一向不好	0(0.0)	1(4.3)	6(46.2)	16(34.8)
4. 臨考前，我沒努力用功	5(38.5)	6(26.1)	2(15.4)	13(28.3)
5. 考前我的心情不好	1(7.7)	2(8.7)	0(0.0)	0(0.0)
6. 考題較難	1(7.7)	0(0.0)	1(7.7)	0(0.0)
7. 沒有人協助我	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(2.2)
8. 運氣比較不好	1(7.7)	0(0.0)	0(0.0)	1(2.2)
計	13(100.)	23(100.)	13(100.)	46(100.)
女性				
1. 因為老師教得不好	2(2.7)	5(5.0)	0(0.0)	3(4.5)
2. 我平常就不用功	17(23.3)	30(29.7)	10(32.3)	26(38.8)
3. 我英文程度一向不好	9(12.3)	4(4.0)	11(35.5)	18(26.9)
4. 臨考前，我沒努力用功	33(45.2)	47(46.5)	9(29.0)	16(23.9)
5. 考前我的心情不好	6(8.2)	7(6.9)	0(0.0)	0(0.0)
6. 考題較難	1(1.4)	1(1.0)	1(3.2)	1(1.5)
7. 沒有人協助我	1(1.4)	1(1.0)	0(0.0)	1(1.5)
8. 運氣比較不好	4(5.5)	6(5.9)	0(0.0)	2(3.0)
計	73(100.)	101(100.)	31(100.)	67(100.)

格子中左端數為次數，右端為百分比。

四、Kelley 認知歸因與Weiner 內外控、穩定性對照分析

表四-6為Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因關係，以「控制所在」及「穩定性」向度加以討論。Kelley之歸因類型以區辨性（distinctiveness）、一致性（consistency）、

同質性 (consensus) 三向度發展之歸因組型為「能力」(我各科功課一向不錯或不好、英文科一向比其他科好或不好)、「努力」(這次我下了功夫努力或不努力)、「難度」(因為題目簡單或難)；而Weiner於1972年提出之歸因向度為「穩定性」、「控制所在」二向度交叉結果有「能力」、「努力」、「難度」、「運氣」四類歸類與Kelley歸因組型符合。本文以歸因選項最重要百分比加以歸類，以「穩定度」及「控制所在」來看，發現考得比預期好時，男性在解釋上均一致的顯示出是內控因素，女性在解釋上多傾向外控因素(題目簡單)。考得比預期壞時，男性在解釋上一致顯示出是內控因素(長期不努力、臨考不努力)，女性亦一致解釋為內控因素(長期不努力、臨考不努力)。顯然男性在表現好時，多會解釋為努力或自己的能力好，女性則歸功於別人；當表現不佳時，男、女性則沒有差別，皆歸罪自己，顯示學生較有自責或自謙的傾向。此表示指出，性別在解釋歸因上的差別，以「控制所在」較能預測歸因類型，「穩定性」向度預測性較弱(見表四-6)。

表四-6：性別在Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因向度比較表

Kelley認知歸因	Weiner解釋歸因			
	比 預 期 好		比 預 期 壞	
	男 性	女 性	男 性	女 性
1 內控、穩定 (能力)	內控、穩定 (能力)	外控、穩定 (題目簡單)	內控、穩定 (不努力)	內控、穩定 (不努力)
2 內控、不穩定 (努力)	內控、不穩定 (努力)	內控、不穩定 (努力)	內控、穩定 (長期不努力)	內控、不穩 (努力)
3 內控、穩定 (難度)	內控、不穩定 (努力)	外控、穩定 (題目簡單)	內控、不穩定 (臨考不努力)	內控、不穩 (臨考不努力)

總之，由以上討論可發覺「認知」歸因與「解釋」歸因的相配性約在26%及28%之間，如果扣除兩向度不相對稱之分類，其相配率可達37%，顯示出「認知」與「解釋」僅有部份的相配性，不是完全一致的。此外，本研究也指出不同的考試預期、性別對「認知」與「解釋」之交錯分析有顯著之影響；其中以考試預期的變數大於性別變項，然在比預期考得好的條件之下，性別變項更具顯著性影響，相對地，在比預期考得壞的條件之下，性別變項之影響則不顯著。

伍、認知歸因與解釋歸因的判別分析

判別分析是探討在不同自變項水準之下，類別的依變項如何被決定。本章將以認知歸因、成績及性別為自變項，而以Weiner解釋歸因為依變項，來探討類別歸因現象的模型。

一、成績比預期好之判別分析

在成績比預期好的這一組中（見表五-1），判別函數共有六個，其中第1函數典型相關0.322，解釋變異38.32%，Lambda所轉換的卡方值達0.001之顯著水準。第2函數的典型相關為0.295，累積解釋變異69.84%，Lambda所轉換的卡方值達0.002顯著水準。第3函數則未達顯著，所以只取到第2函數為止。因表五-2續討論各自變項與判別函數之相關，其中函數1與「英文成績」高相關，顯示函數1表現在「此次英文成績」的向度上，函數2則與「性別」、「英文一向的能力」與「努力」有關聯。

表五-1 成績比預期好判別分析—典型判別函數

判別函數	eigen value	累積變異%	典型相關	Wilks' Lambda	卡方值	df	顯著水準
1	0.116	38.32	0.322	0.749	91.9	42	0.0000***
2	0.095	69.84	0.295	0.835	57.2	30	0.0020**
3	0.054	87.82	0.227	0.915	28.3	20	0.1010
4	0.020	94.48	0.140	0.964	11.5	12	0.4795
5	0.127	98.70	0.112	0.984	5.2	6	0.5108
6	0.004	100.0	0.062	0.996	1.2	2	0.5376

***p<0.001 **p<0.01

表五-2 成績比預期好判別分析—判別函數與自變項之相關

判別變項	判別函數	
	1	2
性別	-0.269	0.574*
英文成績	0.909*	0.053
1.我各科功課一向不錯，所以考得也不錯。	0.234	-0.260
2.我的英文科一向比其他科好，所以當然考得不錯。	0.405	0.483*
3.這次我下了功夫努力，所以進步了。	-0.102	0.446*
4.因為題目簡單，所以考得不錯。	0.015	-0.104

*表示高關聯

表五-3所列的形心值，表示判別函數1（此次英文成績）是對「老師教得好」，「平時即用功」，「英文程度一向好」，形成正影響，與其它類目形成負影響，此一結果顯然指出英文成績高低水準對歸因解釋有具體的作用，尤其差距最大的是「我的英文程度一向很好」（0.621），對比於「有人協助我」（-3.450）。函數2與「性別」、「努力」有關，其中1為男性，女性為0，所以當女性考得比期好是傾向於歸因為「老師教得好」、「考題簡單」以及「運氣比較好」，顯示出不同性別可預測不同性別可預測不同歸因類別之解釋。

表五-3 成績比預期好 8 種 Weiner解釋歸因的形心值

歸因解釋	判別函數 1	函數 2
1. 因為老師教得好	0.169	-0.210
2. 我平常即用功	0.137	0.587
3. 我英文程度一向很好	0.621	0.627
4. 臨考前，我努力用功	-0.005	0.059
5. 考前我的心情很好	-1.017	0.881
6. 考題簡單	-0.210	-0.039
7. 有人協助我	-3.450	0.983
8. 運氣比較好	-0.453	-0.613

二、成績考得比預期差之判別分析

成績比預期差之判別分析中（見表五-4），只有函數1達0.001顯著水準，其它函數均未達0.05之顯著水準，故僅取至判別函數1。函數1典型相關為0.393，解釋變異百分比為81.05%（見表五-5）。同時表五-5中也指出此一判別函數與諸自變項中主要高關聯為「此次英文成績」、「英文科一向不好」與「各科成績本來就不好（能力差）」之因素。

表五-4 成績比預期壞判別分析—典型判別函數

判別函數	eigen value	累積變異%	典型相關	Wilks' Lambda	卡方值	df	顯著水準
1	0.183	81.05	0.393	0.810	143.6	42	0.0000***
2	0.025	92.12	0.156	0.958	28.9	30	0.5205
3	0.011	96.99	0.104	0.982	12.1	20	0.9127
4	0.004	98.67	0.061	0.993	4.6	12	0.9692
5	0.003	99.87	0.052	0.997	2.1	6	0.9149

6 0.001 100.00 0.170 0.999 0.2 2 0.9061

*** $p < 0.001$

表五-5 成績比預期壞判別分析—判別函數與自變項之相關

判別變項	判別函數 1
性別	-0.235
英文成績	0.775*
5. 因為題目太難，所以考得不好。	0.157
6. 這次我努力不夠，所以退步了。	0.311
7. 我的英文科一向比其他科差，所以當然考得不好。	-0.497*
8. 我各科成績本來都不好，所以考得也不好。	-0.573*

*表示高關聯

表五-6以形心值方式指出，判別函數 1（英文成績）與「平常不用功」、「英文程度一向不好」及「考題較難」形成負關聯，而與其它因素形成正關聯。其間差異最大的是「英文一向不好」與「運氣不好」、「考前心情不好」，顯示英文成績在這方面有相當的不同，尤其是「英文一向不好」對此於「運氣不好」者。

表五-6 成績比預期壞 8 種 Weiner 解釋歸因的形心值

歸因解釋	判別函數 1
1. 因為老師教得不好	0.244
2. 我平常就不用功	-0.073
3. 我英文程度一向不好	-0.946
4. 臨考前，我沒努力用功	0.229
5. 考前我的心情不好	0.678
6. 考題較難	-0.150
7. 沒有人協助我	0.207
8. 運氣比較不好	0.487

以上討論，發覺不論在預期好或預期壞的歸因類型討論中，此次英文成績對判別函數影響最大，性別次之，認知歸因類型再次之。總之，認知判斷對歸因解釋有重要的影響，而客觀的事實（考試高低）及個人特性（性別）也不能忽視。

陸、結 論

本研究主要討論Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因之相配性，並以性別、成績預期、成績表現檢視之。Weiner歸因理論是以「控制所在」、「穩定性」、「可控制性」三向度交叉為典型的努力、暫時的努力、能力、心情、老師因素、工作難度、他人的協助、幸運等八類歸因組型。本研究討論不同變項在歸因上的差異，結果發現當學生考得比預期好時，多歸因為老師因素，也就是老師教得好；考得比預期壞時則歸為努力因素，也就是自己不夠努力，所以考得不夠好。當考慮性別時，則考得好的男性多歸因為努力因素，女性則一致歸因為老師因素；當考得比預期壞時，不論男、女性皆多歸因為努力不夠因素，不同性別對歸因的解釋有相當的差異性。

Kelley認知歸因與Weiner解釋歸因有某些程度的相配性，約介在28%至46%之間，但是並不完全相配，顯示人們對事件成敗所做的解釋，不同於自己成敗認知概念的定義。控制性別時，亦發現當表現好時，男性傾向自我肯定的解釋，而女性傾向於自謙解釋；表現不如預期好時，男、女性均以努力不夠較自責之解釋做歸因，是屬內控歸因。如此歸因於努力不足將有助於個人下次成敗事件來臨時，更加努力，當然比歸因為能力不足時所產生的挫敗感對個人心理適應更為恰當。不過從另一個角度來看，如果過度的歸因自己努力不足，而沒有考量外在環境及問題難度的影響，一味只歸因為努力不足時，將使學生給自己太多的壓力，反而降低學習成效，甚至損及自己的心理健康。當前國內教育體制當中，一向當學生表現不佳時，即總是教導學生認為是自己努力不足，此方法不一定是恰當的。此一過度的將一切失敗一味的歸因為自己的努力不足，是一不適切的教育方法，將抹殺學生的自我覺知與正確的因應之道，影響其身心之健全發展。值得教育人員深思反省。

從判別分析的方法來討論Kelley的認知如何解釋Weiner解釋歸因的類別分配中，我們發覺此次成績高低、性別為最重要的解釋變項，不能忽視，其中以成績高低為最重要，性別變項次之。當扣除了成績水準及性別因素之後，認知歸因類別對解釋歸因也具有顯著之影響。一向英文能力、努力等認知判斷對解釋歸因類別之分類具有解釋力，雖然並不完全相配，但相配水準在判別函數之解釋力介於69.84%至81.05%之間，典型相關係數在第一函數上介於0.322與0.393之間。總而言之，人們對成敗事件的「認知」與「解釋」歸因，雖有部分相配，但是仍然是不完全相配的。此一不相配性部分正指出學校輔導人員可以用案主（或學生）的認知歸因來檢視其解釋歸因之差異性，並且由此差異性來了解案主自我狀況及潛在困擾的問題，而予以適切的干預，透過與案主的輔導諮商過程，找到一個合理歸因解釋，以便採取適當的因應策略，去面對成敗之結果；同時，從經驗中學習因應技巧，培養自尊，調整學習方式，為下次事件之來臨（如下次考試）而預做準備，迎接新的挑戰。

參考書目

一、中文部分

- 洪光遠、楊國樞 (1979) 歸因特質的測量與研究, 中央研究院民族所集刊, 48, 89-154。
- 陳宇嘉譯 (1981) 認知心理治療的批判, 東海大學社會學刊, 14, 73-79。
- 黃玲玲 (1986) 歸因理論及其在輔導工作上的應用, 中市青年輔導專刊, 1, 3-8。
- 黃玲玲、陳耀東 (1991) 成就與歸因：歸因理論與共變認知歸因模型之研究, 僑光學報, 9, 53-98。
- 黃玲玲 (1991) 成就與歸因：僑光商專學生學習成就歸因之研究, 僑光學報, 9, 99-178。
- 鄭慧玲、楊國樞 (1977) 成就歸因歷程對成就動機與學業成就之影響, 中央研究院民族學研究所 43, 85-127。
- 洪碧霞 (1983) 國中學生歸因方式及其相關因素之探討, 新竹師專學報 9, 95-132。
- 行政院主計處編 (1983) 中華民國社會指標統計。台北：行政院主計處。

二、英文部分

- Conway, M., DiFazio, R., & Bonneville, F. (1989). Consensus and causal attributions for negative affect. The Journal of Social Psychology, 130 (3), 375-384.
- Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), New Directions in Attribution Research (Vol.2). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deaux, K. (1976). Sex: A perspective on the attribution process. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), New directions in attribution research (Vol.1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: Norton.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). Social Cognition. Meulo Park Addison: Weseley Publishing Company.
- Kassin, S. M. (1979). Consensus information, prediction, and causal attribution: A review of the literature and issues. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1966-1981.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology in D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation (vol 15). Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- McArthur, L. Z. (1972). The how of what and why: Some determinants and consequences of causal attribution. Journal of Personality and social Psychology, 22, 171-193.

- Nicholls, J. G. (1975). Causal attribution and other achievement-related cognition: Effects of task outcome, attainment value and sex. The Journal of Psychology and Social Psychology, 31, 379-389.
- Orvis, B. R., Cunningham, J. D., & Kelley, H. H. (1975). A closer examination of causal inference: The roles of consensus, distinctiveness, and consistency information. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 605-616.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancy for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80.
- Weiner, B., & Kukula, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. The Journal of Personality and Social Psychology, 15, 1-20.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U. & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement motivation: An attributional analysis of effort and reanalysis of locus of control. The Journal of Personality and Social Psychology, 21, 239-248.
- Weiner, B. (1972). A conceptual analysis of locus of control. The Journal of Personality and Social Psychology, 21, 239-248.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. The Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4), 548-573.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution theory revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 367-376.