



# 泰国汉语三语本科生汉语学习成败归因及其对学业成绩的预测作用

林才均<sup>1\*</sup>

<sup>1\*</sup>汉学院，皇太后大学，清莱，57100，泰国。

**摘要：**为了探讨泰国汉语三语本科生汉语学习成败之归因倾向及特点，及其学习归因对学业成绩的预测作用。本研究基于三维归因理论框架，采用问卷调查的方法，对泰国北部某高校的 84 名三年级汉语三语本科生的汉语学习成败归因情况进行了考察。研究结果显示：1) 泰国汉语学习者在总体归因与成功归因之归因倾向上的积极性都表现得一般，而在失败归因上表现得较为消极。他们更倾向于将学习成败归因于内部、不稳定、可控性因素。同时，较少将成功主要归因于努力或能力，而更倾向于归因于外部因素（如教师与同学的帮助、课堂氛围）；2) 高低分组分别倾向于将学习成功归因于内部可控性因素与外部不稳定因素，但两者都将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素。其中，教师、同学的帮助、喜好与兴趣因素同是高低分组成功归因中的重要因素，努力因素同是高低分组失败归因中最重要的因素；3) 努力、成绩重视度、课后练习、喜好与兴趣、能力、教师的帮助、学习策略这七项因素都对学业成绩具有显著预测作用。上述发现有助于加深泰国汉语教师对学习者学习成败归因的认识，为其在教学过程中实施相应的归因再培训提供启示。

**关键词：**汉语学习，学习归因，归因倾向，学业成绩，泰国本科生

**通讯作者：**林才均，[caijun.lin@mfu.ac.th](mailto:caijun.lin@mfu.ac.th)

## 1. 引言

归因 (attribution) 指的是人们对自己在特定任务、测试或活动中失败或成功的原因的解释 (Weiner, 2010:29)。归因理论最早由美国心理学家 Heider (1958) 在其人际知觉的研究中提出，随后 Jones & Davis (1965)、Rotter (1966)、Kelley (1967, 1973) 等对 Heider 的归因理论就归因维度、稳定性与可控性等方面进行了扩展。在前人研究的基础上，Weiner (1979, 2000, 2010, 2012) 对行为结果的归因进行了深入系统的探讨，其提出的成就动机归因理论早在上世纪 80 年代已成为社会心理学领域最具影响力的理念 (Pepitone, 1981)，现已被广泛应用于教

育心理学领域。

自上世纪 90 年代以来，归因理论在外语教学领域逐渐得到学者们的重视 (Georgiou, 1999; Tes, 2000; Hsieh & Schallert, 2008)。第二语言习得研究发现，归因是影响第二语言习得的一个重要因素，它能对学习者的学习情绪、动机与行为产生积极或消极的影响 (Weiner, 2000; 秦晓倩, 2002)。近二十年来，基于归因理论的研究因其在外语学业成就的重要性而备受学界的关注 (Soriano-Ferrer & Alonso-Blanco, 2020)。然而，尽管过去几十年学者们在外语学习者的学习归因研究方面成果丰硕，但却主要集中英语等外语，汉语作为外语的归因研究则相对较少。目前，

汉语作为外语的归因研究尚处于起步阶段，数量有限，且主要集中于归因倾向及其与学习动机（丁洁, 2007; 唐敏, 2013; 李稚倩, 2016）、自主学习能力（李端, 2016）、以及汉语使用焦虑与学习归因的关系（张晓路, 2008）几个方面。至今，关于国别化汉语外语学习者学习归因的研究较为少见（陈德忠&郝佳昕, 2024），而汉语外语学习者的学习归因与学业成绩关系仍未得到充分探讨。这无疑不利于教师了解与意识到国别化汉语学习者对其学习结果成败的认知特点，以及对其汉语学习的影响，从而影响其汉语教学的高质开展。

在“一带一路”的不断推进下，越来越多的国家与人民开始重视汉语，汉语的

## 2. 相关文献回顾

### 2.1 归因、学习归因与归因倾向的定义

关于归因这一概念，不同的学者给出了不同的定义。Heider (1958) 认为，归因是指个体通过认知加工内部信息，从而推断出行为或事件的原因。Kelley(1973) 则认为，归因是个人通过感知和推断来解释事件发生的原因。Metalsky & Abramson(1981) 将归因定义为个体对现实生活中不同事件原因进行推理和解释的倾向。Richards 等人 (1992) 把归因定义为人们对自己生活中成功与失败原因的认知与解释。Weiner (2010:29) 则将归因定义为人们对自己在特定任务、测试或活动中成功或失败的原因进行的解释。不难发现，虽然学者们的具体定义存在一定的差异，但大多数学者都认为归因是指对特定事件或结果原因的解释。

在学习归因的定义方面，Weiner (1974) 认为，学习归因是通过对学习成绩结果的期望和心理机制的调整来影响学习动机的一种倾向。同时，他认为这也是学习者对成功或失败原因的特定信念 (Weiner, 2010)。Horwitz (1986) 认为，学习归因是人们对自己或他人学习成果的解释，并分析这种解释如何影响后续的学习动机、情绪与态度。闫江涛&乔华林

热潮也由此兴起。泰国作为最早将汉语纳入全面教育的“21世纪海上丝绸之路”沿线的重要国家，目前已成为东南亚地区“汉语热”热度最高的国家之一（林才均, 2024）。加之不同文化背景的学习者具有不同的归因倾向 (Gonzalez, 2015)。因此，泰国汉语作为外语学习者的学习归因研究应当引起国际中文教育领域学者们的足够关注与重视。有鉴于此，本研究拟以泰国汉语三语本科生为例，采用问卷调查法，探讨其汉语学习成败之归因倾向及特点，并分析这些学习归因对学业成绩的预测作用。通过此研究，旨在填补泰国汉语学习者学习归因研究之空白，且为教师提供有益的启示，以优化教学实践。

(2001) 将学习归因定义为学习者根据自身经验分析影响学业成绩的因素，并进行合理推测和解释的过程。李肖彬&张俊梅 (2013) 认为，学习归因是学生将自己的学业成绩或某一时期的学习表现归因于某些特定因素的过程。可见，有关学习归因的定义，学者们的看法各不相同，尚无统一的定论。

对于归因倾向 (attributional tendency)，Metalsky & Abramson (1981) 研究发现，个体会以一种相似的方式对不同事件和行为结果进行归因。他们将这种倾向性称为归因风格 (attributional style)。刘永芳 (2010) 认为，归因风格是指个体独特的归因认知方式和倾向。李端 (2016) 在前人定义的基础上，将归因倾向定义为个体在归因过程中表现出的认知风格，这种表现具有一定的规律性、方向性和个体差异。

鉴于本研究之研究目的与 Weiner 的学习归因的定义较为全面，故本研究将采用 Weiner (1974, 2010) 关于归因与学习归因的定义。在归因倾向的定义上，本研究将采用李端 (2016) 的定义，且明确指代学习者在学业成就方面的成败归因倾向。

### 2.2 归因理论

归因理论最早由 Heider (1958) 提出，并将归因划分为内部归因 (internal

attribution) 与外部归因 (external attribution) 两类。其归因理论着重于从个人和情境的角度分析成功和失败的因果因素，并强调因果因素的影响 (Gonzalez, 2015)。Jones & Davis (1965) 提出了对应推论理论，强调人们行为的动机和目的与人们对该行为发生的原因和结果的解释有关。Weiner (1979) 将归因理论与成就动机理论结合，提出了成就动机归因理论。将归因因素归纳为两个内部因素（能力和努力）和两个外部因素（任务难度与运气），并认为能力、努力、任务难度和运气是影响成就归因的最重要因素，这为其归因理论奠定了基础。此外，Weiner (1979) 在 Heider (1958) 和 Rotter (1966) 有关归因分类的基础上，提出了从因果源 (locus of causality)、稳定性 (stability) 与可控性 (controllability) 三个因果维度进行归因。其中，因果源维度是指区分原因是内部因素的还是外部因素；稳定性维度是与成功期望相关的因果因素，分为稳定性因素和不稳定性因素；可控性维度则指个人是否认为其成功或失败的原因在自己的控制范围内，分为可控性因素与不可控性因素。按照这一理论模型，他将常见的成败归因进行分类。具体为：能力属于内部、

### 2.3 外语学习归因倾向及其与学业成绩的关系研究

基于上述归因理论，近二十余年来学者们已对外语学习者的学习归因进行了大量研究，形成了较为丰富的成果，且主要聚焦于成功与失败的归因分析。现有研究普遍发现，外语学习者在归因时倾向于将成功归因于内部因素（如努力、能力），而对失败的归因存在一定的文化差异。例如，Williams & Burden (1999) 研究表明，学习法语的英国小学生主要将成功归因于努力、他人的帮助和个人能力，而学习不佳则归因于外部因素（如同学间的干扰、语言学习的困难、教学质量差和注意力不集中）。Williams 等人 (2001, 2004) 进一步证实，努力在语言学习中起着重要作用，

稳定、不可控因素，努力属于外部、不稳定、不可控因素，任务难度属于外部、稳定、不可控因素，运气则属于外部、不稳定、不可控因素。

在因果源与稳定性维度方面，Weiner (2010) 指出，将成功归因于内部原因比外部原因更有可能提升自尊和自豪感。将失败归因于稳定性因素比归因于不稳定性因素更容易产生无助感。此外，与不稳定性因素相比，将事件归因于稳定性因素与未来成功预期的增加或减少有很大关系。在可控性维度方面，Weiner (2001) 指出，如果学习者将失败归因于可控原因，则很可能导致内疚感，而将失败归因于不可控原因，则会导致羞耻感和尴尬感。同时，如果可控归因被他人感知，则可能会引发愤怒和责备行为，而不可控归因则可能引起他人的同情和帮助行为。另外，Miller 等人 (2010) 指出，个人对行为和事件的控制程度受其年龄、性别、文化、社会经济背景和自我效能的影响。

鉴于 Weiner (1979) 提出的三维框架归因理论被视为解释学习动机的最系统的理论 (Zhang, 2000)，同时也是当前学习归因研究应用最为广泛的理论。故本研究将以这一理论框架为基础。

且大部分归因属于内部原因。然而，不同文化背景下的学习者表现出不同的归因倾向。张昭苑 (2006) 研究显示，中国英语大学生普遍将成功归因于努力和能力较强，而将失败归因于努力不够。相比之下，Gobel & Mori (2007) 研究发现，日本英语大学生倾向于将失败归因于内部原因，而将成功归因于外部原因，表现出一定的自责型归因倾向。Yaghoubi & Rasouli (2015) 研究表明，伊朗英语高中生更多地将成功归因于内部因素（如兴趣和努力），将失败归因于外部因素（如教师的方法与帮助不足、学习环境不适宜、以及缺乏教师的表扬和鼓励等）。这表明，不同社会文化背景下，学习者对学习成败的归因倾向可能存在显著差异。

同时，已有研究表明，归因类型对学习者的学习行动、动机和信念有重要影响。Takran & Aydn (2017) 研究发现，成功导向的学生相较于失败导向的学生，拥有更多内部、可控和相对稳定的归因倾向。这意味着，具有积极归因模式的学习者更可能保持高水平的学习动机，并采取更有效的学习策略。此外，Paker & Özkardes-Döğüş (2017) 研究发现，成功的中级水平的英语学习者将“拥有一位成功的老师”视为最重要的归因。同时“有自信”、“喜欢学习英语”和“对英语感兴趣”也是重要因素。而不成功的学员更容易将失败归因于外部、稳定和不可控因素（如“词汇量不足”以及“考试难度”、“学习英语的时间太短”和“缺乏背景教育”等）。

在学习归因与学业成绩的关系研究方面，研究者普遍认为，成功的学员更可能采用内部、可控的归因模式，而成绩较差的学员更可能归因于外部、不稳定因素。例如，秦晓晴 (2002) 研究发现，优秀学员的归因大致相同，把学习成绩归因于学习环境、课堂教学和个人的努力程度。而成绩差的学员在归因上的变化较大，不可控因素多于可控因素。Graham (2004) 调查发现，法语水平高的英国中学生倾向于把成功归因于内部因素，如努力、能力。Gobel & Mori (2007) 研究表明，日本英语专业大一学员的考试成绩与能力、任务

#### 2.4 汉语作为外语的学习归因研究

目前有关汉语作为外语的学习归因研究文献仍然有限，研究的广度与深度尚处于初步探索阶段。现有研究表明，汉语学习者的归因模式与其学习成效密切相关。例如，丁洁 (2007) 研究了在目的语环境中汉语留学生的学习归因倾向，并探讨了不同水平的学员在归因模式上的差异。研究结果显示，优秀生倾向于采用稳定、内部、可控的归因模式，这种归因倾向能够积极影响其学习动机。对于不稳定、外在、不可控的因素，他们会在学习中自觉、主动、积极地加以弥补。而差生却更多地归因于环境、课堂教学这些外在、不可控

难度和喜好的归因之间存在显著的关系。Yazdanpanah 等人 (2010) 也发现，学习英国文学的学员的学习归因与学习水平之间有着显著的关系。此外，李肖彬&张俊梅 (2013) 指出，高水平学员更容易认可自己的学习能力，表现出积极的归因倾向，而低水平学员则容易缺乏信心，表现出消极的归因倾向。Rosito (2020) 的研究结论与此一致，即因果归因是学业成就的重要预测因素。Çağatay & Erten (2020) 进一步表明，努力、运气和能力的归因是学员未来考试成绩的最佳预测因素。

综述所述，学者们主要采用问卷调查与访谈的方法，进行了一系列关于外语学习归因倾向及其与学习成绩关系的实证研究。然而，外语学习者对于学习成败的归因倾向较为复杂。因为调查对象及其外语水平或社会文化背景等外在条件的不同，可能会出现不同的研究结果。同时我们也注意到，学者们在研究中的归因因素日益全面细致，这不仅有利于更加深入地探讨外语学习者的归因倾向，还能够为师生提供更有针对性的“归因再培训”(attribution retraining)。在学习归因与学业成绩的关系上，学者们所得结论则较为一致，即学业成绩水平不同的学员之学习归因存在差异，且学习归因是学业成绩的重要预测因素之一。

的因素。李稚倩 (2016) 调查结果显示，汉语言专业的留学生更倾向采用内部归因来解释学习成败，不同成绩组的学员在学习归因上存在显著差异。该研究进一步表明，高分组学员在成功归因于努力方面的得分显著高于低分组，而低分组学员在失败归因于能力方面的得分显著高于高分组。高分组在失败归因于努力方面的得分也高于低分组。同时，有研究发现，不同文化背景的汉语外语学习者可能具有不同的归因倾向。例如，唐敏 (2013) 调查发现，中亚汉语留学生主要采用内部归因，动机水平高的学员倾向于将积极结果归因于自身，而将消极结果归因于环境。

此外，也有研究发现，汉语外语学习者的归因模式会影响其情感体验，特别是外语焦虑。张晓路（2008）调查显示，中等水平的在华汉语学习者将他们的成功归为内部因素（能力、努力）时，他们的外语焦虑水平高于那些将成功归于外部因素（任务难度、运气）的学习者。尤其是当学习者将成功原因归于内部可控因素（努力）时，他们在日常交流和参加 HSK 考试时的外语焦虑水平更高。同时，李端（2016）研究发现，美国留学生对汉语学习结果进行归因时以内在归因倾向为主，其内在动机和倾向于可控内在因素的归因倾向对其自主学习能力有显著促进作用。另外，陈德忠&郝佳昕（2024）调查发现，越南中文学习者的总体归因倾向相当积极，他们主要把中文学习的成功归因为内部因素。其中“学习兴趣”是最主要的归因因素，而“学习策略”与“学习能力”的重要性相对较低。这表明，在某些文化背景下，兴趣可能比能力和策略更能预测学习者的归因模式。

可见，目前有关汉语外语学习者学习归因的研究主要集中于汉语留学生的归因倾向及其与学习动机的关系。相比之下，有关本土汉语外语学习者的国别化学习归因研究仍然较少，且尚未有研究深入探讨学习归因对学业成绩的预测作用。本研究旨在填补这一研究空白，以推进汉语作为外语的学习归因研究的发展。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

本研究旨在调查泰国汉语三语本科生对汉语学习成败的归因倾向及特点及其与学业成绩的关系，主要回答与探讨以下问题：

- 1) 在非目的语背景下，泰国汉语三语本科生汉语学习成败归因的归因倾向如何？
- 2) 高低分组的泰国汉语三语本科生汉语学习成败归因在归因维度与归因因素上有何不同？
- 3) 泰国汉语三语本科生汉语学习成败

归因中不同归因因素对学业成绩的预测作用如何？

#### 3.2 调查对象与研究工具

在调查对象方面，本研究采取目的性抽样技术，向泰国北部某高校的汉语言文化专业三年级本科生发放了 96 份调查问卷，最终获得 84 名为汉语三语学习者的受试且问卷均有效。其中男生 12 人（14.29%），女生 72 人（85.71%）。年龄分布在 19–22 岁 ( $M=20.96$ ,  $SD=0.61$ )。收集数据时，所有受试都在修读《高级汉语》这一门专业必修课程。该门课每周 6 学时，是一门汉语综合课，旨在提高学生的听、说、读、写等综合汉语能力。

在研究工具方面，本研究采用的是调查问卷。该份问卷主要分为两个部分：第一部分要求提供被试的基本信息（如性别、年龄、是否为从小就在家使用汉语的华裔等）；第二部分旨在调查受试汉语学习成败的归因。本问卷考察了二十项归因变量，共 40 个项目，一半代表成功，一半代表失败，以调查受试认为哪些归因因素影响他们的学业表现。问卷的项目基于 Weiner (1979, 2010) 提出的三维归因框架，参考了在外语领域采用较广的 Lefcourt (1981) 的《多维度——多归因因果量表》以及归因因素比较细致的 Gobel & Mori (2007) 和 Paker & Özkardes-Döğüş (2017) 的问卷，采用李克特六级量表，范围从“非常不同意”到“非常同意”。依据 Lefcourt (1981) 对李克特量表的划分标准，在本研究中，均值等于或高于 4.20 为高频使用，介于 3.00 和 4.08 之间为中等程度，等于或低于 2.88 为低频使用。鉴于本研究之研究情景，本研究将所有题项原有情境限定为“高级汉语”这门课程。此外，为了确保所有题项的有效性，本研究问卷的翻译（汉译泰）得到了三位汉泰专家的认可。问卷第二部分的 Cronbach's alpha 系数为 0.732，其效度的 KMO 球形检验值为 0.834，Bartlett 球形检验的 p 值为 0.000，故该问卷的信度与效度都较为理想。

### 3.3 数据的收集与分析

问卷调查是在临近 2024 学年第一学期期末考试前一周 (18-22 Nov, 2024) 进行的。本研

究得到了受试所在学院的口头批准，也征得了每位受试的同意。问卷开始前，受试被口头告知调查的目的与性质，并保证问卷和测试数据保密，且仅用于本研究。在受试回答问卷之前，研究人员用大约 5 分钟时间介绍问卷内容与作答要求，同时回答学生针对问卷的提问，以确保受试完全理解问卷的内容。在研究人员的监督下，调查问卷是通过谷歌表格的形式，在教室内部要求受试诚实且独立完成的。

考虑到汉语综合课是汉语学习者相对投入最多且最能全面反映其汉语水平的必修课程。故本研究中所采用的学业成绩指的是受试学习《高级汉语》这门汉语综合课所得的综合性成绩（共 82 分）。包括听写（10 分）、测验（32 分）、口语（8 分）、期末报告（12 分）与期末考试（20 分）等评分项的分数，不包括考勤分（2 分）与按时提交即得满分的课后作业分（13 分）。综合性成绩由各任课教师共同或按统一评分标准评定，包含了对受试听、说、读、写等汉语综合能力的评测，能相对全面地反映受试该门课的学习成效。

在数据分析方面，本研究使用百分比表 1. 学习者学习成败归因描述性统计结果

归因因素	成功			失败		
	均值	标准差	排序	均值	标准差	排序
教师的帮助(E/US/UC)	4.627	1.289	1	1.716	1.042	17
教师的能力(E/S/UC)	4.537	1.259	2	1.687	1.144	18
同学的帮助(E/US/UC)	4.209	1.081	3	1.925	1.146	16
喜好与兴趣(I/US/C)	4.194	1.196	4	2.164	1.214	14
成绩重视度 (I/S/C)	4.134	1.290	5	2.149	1.246	15
准备程度(I/US/C)	4.060	1.179	6	2.358	1.202	13
课堂氛围(E/US/UC)	3.910	1.215	7	2.537	1.418	12
课后输入(E/US/UC)	3.896	1.304	8	2.910	1.495	9
学习动机(I/US/C)	3.836	1.321	9	3.060	1.445	7
自信(I/US/C)	3.836	1.095	9	2.955	1.492	8
努力(I/US/C)	3.806	1.222	10	3.358	1.411	1
非正式数字化学习(I/US/C)	3.761	1.415	11	2.866	1.413	10
学习策略(I/US/C)	3.672	1.173	12	3.075	1.306	6
冒险(I/US/C)	3.642	1.240	13	3.209	1.513	3

来表示有关参与者个人信息的数据，采用 SPSS23 进行问卷量表的信效度检验，同时对数据进行描述性统计分析、差异性分析、相关性分析与线性回归分析。在确定学习归因与学习成绩的关系时，由于学习归因各组数据正态性检验结果存在正态与非正态分布两种情况，故本研究将同时采用皮尔森相关系数与斯皮尔曼相关系数来进行相关性检验。相关性强弱的评定则以 Cohen (1988) 相关性强弱分级参数为标准：  
0.0<|r|<0.09=不相关、0.1<|r|<0.3=低相关、0.3<|r|<0.5=中等相关、0.5<|r|<1.0=显著相关。

### 4. 研究结果

#### 4.1 汉语学习成败归因的整体归因倾向

为了弄清泰国汉语三语本科生汉语学习的成败归因的整体情况，我们对所得调查数据进行了描述性统计分析（见表 1）。从均值来看，受试的学习成败的总体归因倾向处于中等水平 (Mean=3.26)。成功归因的总体归因倾向处于中等水平 (Mean=3.82)，而失败归因的总体归因倾向处于较低水平 (Mean=2.69)。这表明，受试对汉语学习成败与学习成功的总体归因倾向都还不够积极，对学习失败的总体归因倾向则较为消极。

学习经验(I/US/UC)	3.612	1.302	14	2.612	1.414	11
教学方法(E/US/UC)	3.552	1.271	15	2.612	1.290	11
能力(I/US/C)	3.507	1.173	16	3.075	1.407	6
课后练习(I/US/C)	3.463	1.119	17	3.134	1.413	4
运气(E/US/UC)	3.358	1.264	18	3.090	1.454	5
任务难度(E/S/UC)	2.791	1.149	19	3.313	1.395	2

\* “I” 表示内部因素，“E” 表示外部因素，“S” 表示稳定因素，“US” 表示不稳定因素，“C” 表示可控因素，“UC” 表示不可控因素。

在成功归因方面，统计结果表明，受试对于成功因素的评分明显高于失败因素 ( $t=5.587$ ,  $df=19$ ,  $p=0.000 < 0.01$ )。受试倾向于将学习汉语的成功依次归因于教师的帮助、教师的能力、同学的帮助、喜好与兴趣、成绩重视度、准备程度（对学习任务或考试是否充分准备）、课堂氛围。在这排序前七的七项成功归因中，四项是外部归因（教师的帮助、教师的能力、同学的帮助、课堂氛围），而其他三项是内部归因。这表明，受试主要把学习成功归因于外部因素。同时，在这些主要归因中，只有两项是稳定性因素（教师的能力和成绩重视度），三项可控性因素（喜好与兴趣、成绩重视度、准备程度）。

在失败归因方面，统计结果显示，受试倾向于将学习汉语的失败依次归因于努力、任务难度、冒险（是否怕犯错）、课后练习、运气（完成学习任务或考试的运气）、能力、学习动机。在这些排序前七的最主要的失败归因中，有两项是外部归因（任务难度和运气），其他五项都是内部归因。这表明，受试对失败的内部因素非常重视。

另外，在稳定性与可控性方面，七项主要表 2. 高分组学习成败归因描述性统计结果

归因因素	成功			失败		
	均值	标准差	排序	均值	标准差	排序
教师的帮助	5.143	0.727	1	1.476	0.750	15
成绩重视度	5.000	0.894	2	1.571	0.811	14
教师的能力	4.952	0.973	3	1.381	0.805	16
努力	4.810	1.030	4	2.524	1.470	1
喜好与兴趣	4.714	1.007	5	1.762	0.831	12
同学的帮助	4.571	0.926	6	1.619	0.865	13
准备程度	4.571	0.926	6	1.762	0.944	12
学习经验	4.571	0.978	6	1.810	0.981	11
冒险	4.524	0.873	7	2.429	1.399	2
学习策略	4.476	0.750	8	2.381	1.244	3

失败归因中，有两项稳定性因素（能力和任务难度），三项不可控因素（能力、任务难度、运气）。

由上可知，受试在成功归因和失败归因方面表现出不同的模式。成功归因以外部因素（如教师的帮助与教师的能力）为主，而失败归因则更多涉及内部因素（如努力不足）。在归因维度上，受试对汉语学习成败进行归因时总体上主要以内部、不稳定与可控性因素为主。受试成功归因更倾向于外部、不稳定与不可控因素，而失败归因则更倾向于内部、不稳定与可控性因素。

#### 4.2 高分组与低分组汉语学习成败归因之差异

根据前人的研究，不同学习水平的学习者，其成败归因也有所不同。因此，不同学业成绩的学习者对学习成败的归因是否存在差异也值得研究。为此，本研究根据受试的学业成绩，从受试中分出高分组与低分组。其中，高分组为学业成绩等于或高于 85 分的受试，共 26 人；低分组则为学业成绩低于 70 分的受试，共 31 人。

自信	4.476	0.873	8	2.143	1.276	8
课堂氛围	4.429	0.978	9	2.095	1.179	9
能力	4.333	0.856	10	2.000	0.894	10
学习动机	4.333	1.390	10	2.429	1.076	2
非正式数字化学习	4.333	1.560	10	2.190	1.436	7
课后输入	4.238	1.480	11	2.524	1.537	1
运气	4.048	1.161	12	2.286	1.309	5
教学方法	3.952	1.071	13	2.238	1.091	6
课后练习	3.714	1.056	14	2.333	1.238	4
任务难度	3.238	1.261	15	2.524	1.167	1

表 3. 低分组学习成败归因描述性统计结果

归因因素	成功			失败		
	均值	标准差	排序	均值	标准差	排序
教师的帮助	4.160	1.405	1	2.000	1.118	17
教师的能力	4.080	1.288	2	2.080	1.525	16
同学的帮助	3.800	1.080	3	2.240	1.200	15
课堂氛围	3.720	1.173	4	2.800	1.472	14
课后输入	3.480	0.918	5	3.400	1.323	11
喜好与兴趣	3.440	1.158	6	3.000	1.354	12
非正式数字化学习	3.400	1.118	7	3.520	1.194	10
学习动机	3.280	1.173	8	3.840	1.344	6
课后练习	3.240	1.091	9	3.720	1.275	7
准备程度	3.240	1.128	9	3.240	1.128	12
自信	3.240	0.970	9	3.600	1.323	9
成绩重视度	3.200	1.041	10	2.880	1.333	13
教学方法	3.200	1.258	10	2.880	1.201	13
运气	3.080	1.352	11	4.000	1.291	5
冒险	2.960	1.060	12	4.040	1.399	4
努力	2.920	0.909	13	4.200	0.957	1
学习策略	2.920	1.077	13	4.040	0.978	4
学习经验	2.880	1.092	14	3.640	1.381	8
能力	2.720	1.100	15	4.160	1.106	2
任务难度	2.480	1.005	16	4.080	1.256	3

统计结果显示，高低分组学习成败归因均值在总体上不存在显著差异 ( $t=-0.349$ ,  $df=39$ ,  $p=0.729 > 0.05$ )，但在成功与失败归因方面的均值总体上都存在明显的差异 ( $t=12.287$ ,  $df=19$ ,  $p=0.000 < 0.01$ ;  $t=-12.465$ ,  $df=19$ ,  $p=0.000 < 0.01$ )。高分组在成功归因上的均值明显高于低分组，而低分组在失败归因上的均值明显高于高分组。在归因倾向上，高分组的学习成败的总体归因倾向处于中等水平 (Mean=3.25)，成功归因的总体归因倾向水平较高 (Mean=4.42)，而失败归因的总体归因倾向水平较低 (Mean=2.07)。低分组的学习成败的总体归因倾向也处于中等水

平 (Mean=3.32)，成功与失败归因的总体归因倾向都处于中等水平 (Mean=3.27, Mean=3.37)。这表明，高低分组在学习成败的总体归因倾向上不存在差异，但高分组成功归因的总体归因倾向比低分组明显更积极，但高分组失败归因的总体归因倾向却明显不如低分组积极。

在成功归因方面，从排序前七的影响因素来看，两者的相同之处在于，高低分组都将教师的帮助视为成功归因最重要的因素。同时两者都将教师的帮助、教师的能力、同学的帮助、喜好与兴趣视为学习成功的重要因素。不同的是，高分组的成功归因涉及更多因素，表现出较大的个体

差异性，使其整体归因倾向相对分散。相较之下，低分组的归因模式更为集中。具体而言，高分组提及的“成绩重视度、努力、准备程度、学习经验和冒险”五项因素均未出现在低分组的前七排序中，这可能表明高分组在成功归因时更倾向于内部与可控性因素，而低分组更依赖外部因素。同样，低分组所提及的课堂氛围、课后输入与非正式数字化学习三项因素未出现在高分组的前七排序中。从归因维度来看，高分组将学习成功主要归因于内部、不稳定和可控性因素。这与受试的整体成功归因趋势不同，而低分组的成功归因在维度上却与整体趋势一致，即将成功主要归因于外部、不稳定与不可控因素。这说明，在成功归因上，高分组明显更看重内部与可控性因素，而低分组则明显更看重外部与不可控因素。

在失败归因方面，在排序前七的影响因素方面，两者虽有七项相同的因素，但排序除了努力与学习策略外，其他各项排序完全不同。虽然两者都将努力视为失败归因中最重要的因素，但高分组同时也将任务难度与课后输入视为失败归因的最重要的因素。这表明，高分组在失败归因最重要因素的确定上相对更不明确，也更复

杂，涉及到归因理论的多个维度，表现出更大的个体差异性。这与低分组的相对较为固定的归因倾向形成对比。具体表现为高分组提及的课后输入、教学方法与非正式数字化学习未出现在低分组的前七排序中。同样，低分组提及的能力因素也未出现在高分组的前七排序中。这说明，高分组在失败归因时比低分组更重视不稳定性因素的影响。在归因维度方面，高分组与低分组都将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素。

不难看出，高分组在成败归因两个方面都相对不如低分组明确，其归因更为复杂。高分组在成败归因的维度方面都主要倾向于内部、不稳定和可控性因素，而低分组在成败归因的维度方面除了在稳定维度方面都为不稳定因素外，其他两个维度则刚好相反。在成功归因维度方面，高分组明显更看重内部与可控性因素，而低分组则明显更看重外部与不可控因素。但在失败归因维度方面，两者都看重内部、不稳定与可控性因素。这与受试的整体失败归因趋势相同。

#### 4.3 汉语学习成败归因与学业成绩的关系

表 4. 学习归因与学业成绩的相关系数检验结果

归因因素	成功		失败	
	相关系数	显著性(双尾)	相关系数	显著性(双尾)
努力	.693**	.000	-.570**	.000
成绩重视度	.676**	.000	-.516**	.000
学习策略	.637**	.000	-.623**	.000
能力	.636**	.000	-.700**	.000
学习经验	.605**	.000	-.610**	.000
冒险	.568**	.000	-.532**	.000
自信	.551**	.000	-.441**	.000
准备程度	.536**	.000	-.539**	.000
喜好与兴趣	.478**	.000	-.475**	.000
运气	.370**	.002	-.511**	.000
教师的帮助	.367**	.002	-.300**	.014
教师的能力	.362**	.000	-.258*	.035
学习动机	.350**	.004	-.483**	.000
同学的帮助	.333**	.006	-.285*	.019
任务难度	.300*	.014	-.511**	.000

教学方法	.288*	.018	-.269*	.028
课后输入	.283*	.020	-.321**	.008
非正式数字化学习	.281*	.021	-.424**	.000
课堂氛围	.274*	.025	-.198	.109
课后练习	.246*	.045	-.433**	.000

“\*”表示  $p<0.05$ , “\*\*”表示  $p<0.01$ 。

相关性检验结果显示, 总体上, 除了失败归因中的课堂氛围外, 所有成功归因因素与其他失败归因因素都与学业成绩存在不同程度的相关关系, 这说明这些因素

对学业成绩都有不同程度的预测作用。我们进一步将这些因素作为预测变量键入回归模型, 以便确定学习成败归因中影响学业成绩的主要变量。

表 5. 学习归因各因素对学业成绩的共同预测作用

预测变量	结果变量	回归模型		拟合指数		系数		共线性统计	
		R	R <sup>2</sup>	F	β	t	B 的 95% 置信区间	容差值	VIF
成 功 归 因	课后练习	.861	.741	44.241	-.241	-3.217**	[-5.461, -1.275]	0.697	1.434
	努力	.840	.705	50.157	.372	3.894**	[2.317, 7.206]	0.429	2.329
	成绩重视度	学业成绩	.820	.672	65.676	.313	3.768**	[1.779, 5.801]	0.569
失 败 归 因	喜好与兴趣	.872	.761	38.802	-.174	-2.272*	[-4.200, -.268]	0.673	1.487
	能力	.713	.508	67.135	-.343	-4.068**	[-5.678, -1.936]	0.552	1.811

“\*”表示  $p<0.05$ , “\*\*”表示  $p<0.01$ 。

逐步线性回归分析 (stepwise linear regression) 结果显示, 模型的拟合度较好。在成败归因对学业成绩的共同预测作用中, 成功归因中的努力与成绩重视度因素均对学业成绩具有显著的正向预测作用, 而成功归因中的课后练习因素与失败归因中的喜好与兴趣、能力因素都对学业成绩具有显著的负向预测作用。多重共线性 (multicollinearity) 诊断结果 ( $VIF < 5$ ) 表明该模型存在共线性问题的可能性极小。 $95\%$ 置信区间均不跨 1, 表明各路径达到显著水平的结果可信。从  $R^2$  值来看, 努力与成绩重视度因素对学业成绩的正向预测作用十分显著, 分别可以解释学业成绩的 70.5% 与 67.2% 的变化原因。课后练习因、喜好与兴趣、能力因素则对学业成绩的负向预测作用也十分明显, 分别可以解释学业成绩的 74.1%、76.1% 和 50.8% 的变化原因。可见, 总体上, 在受试汉语学习成败的归因之中, 成功归因中的努力和成绩重视度因素是正向预测学习者学业成绩的主

要变量, 而成功归因中的课后练习因素与失败归因中的喜好与兴趣、能力因素都是负向预测学习者学业成绩的主要变量。

同样, 我们将高低分组中与学业成绩具有相关性的因素作为预测变量键入回归模型, 以便确定高低分组学习成败归因中影响学业成绩的主要变量。逐步线性回归分析结果显示, 高分组失败归因中的教师的帮助因素对学业成绩具有显著的负向预测作用 ( $R=0.452$ ,  $R^2=0.204$ ,  $F=4.884$ ,  $\beta=-0.452$ ,  $t=-2.210$ ,  $p=0.040 < 0.05$ )。在低分组成败归因对学业成绩的共同预测作用中, 成功归因中的成绩重视度对其学业成绩具有显著的正向预测作用 ( $R=0.803$ ,  $R^2=0.644$ ,  $F=19.909$ ,  $\beta=0.427$ ,  $t=4.085$ ,  $p=0.001 < 0.01$ ), 而失败归因中的努力与学习策略因素都对其学业成绩具有显著的负向预测作用 ( $R=0.903$ ,  $R^2=0.816$ ,  $F=22.151$ ,  $\beta=-0.364$ ,  $t=-2.461$ ,  $p=0.023 < 0.05$ ;  $R=0.683$ ,  $R^2=0.466$ ,  $F=20.075$ ,  $\beta=-0.674$ ,  $t=-4.982$ ,  $p=0.000 < 0.01$ )。

多重共线性诊断结果 ( $VIF=1.184 < 5$ ) 表明该模型存在共线性问题的可能性极小。95%置信区间均不跨 1, 表明各路径达到显著水平的结果可信。从 R<sup>2</sup> 值来看, 高分组失败归因中的教师的帮助这一因素对其学业成绩的负向预测作用一般, 可以解释学业成绩的 20.4% 的变化原因。低分组成功归因中的成绩重视度与失败归因中的努力因素分别对学业成绩的正向与负向预测作用都十分显著, 分别可以解释学业成绩的 64.4% 和 81.6% 的变化原因。低分组失败归因中的学习策略因素对学业成绩的负向预测作用则比较显著, 可以解释学业成绩的 46.6% 的变化原因。可见, 在高分组学习成败归因中, 失败归因中的教师的帮助因素是负向预测其学业成绩的主要变量。在低分组学习成败的归因之中, 成功归因中的成绩重视度因素与失败归因中的努力和学习策略因素分别是正负预测其学业成绩的主要变量。

## 5. 讨论

### 5.1 总体因果归因倾向及特点

本研究发现, 泰国汉语三语本科生对汉语学习成败进行归因时总体上倾向于内部、不稳定与可控性因素。也就是说, 在因果源这一维度上, 泰国学习者将汉语学习成败主要归因于内部因素。这一发现与唐敏 (2013)、李端 (2016)、李稚倩 (2016) 关于在华汉语留学生学习归因的研究结果一致。此外, 该结果也与 Williams 等人 (2004) 对英国外语学习者的研究结论相符, 即外语学习者倾向于强调内部因素的作用。这似乎说明汉语外语学习者在非目的语环境与目的语环境下汉语学习成败的因果源总体归因倾向上具有一致性, 与其他外语学习者的学习成败因果源归因也具有一定的相似性。这验证了内部因素对外语学习者学习成败的重要性。

同时, 在具体归因方面, 泰国学习者更倾向于将汉语学习成功主要归因于外部、不稳定与不可控因素, 而将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素。具体来看,

他们倾向将汉语学习成功主要依次归因于教师的帮助、教师的能力、同学的帮助、喜好与兴趣、成绩重视度、准备程度、课堂氛围, 将失败主要依次归因于努力、任务难度、冒险、课后练习、运气、能力、学习动机。在因果源这一维度上, 泰国学习者将汉语学习成功主要归因于外部因素, 而将失败主要归因于内部因素。这与 Gobel & Mori (2007)、Mori et al. (2010) 针对日本与泰国英语大学生的研究结论相同, 但与 Yaghoubi & Rasouli (2015) 针对伊朗英语高中生的研究结论相反。这一归因模式的差异可能与调查对象的社会文化背景 不 同 有 关 (Weiner, 1985; Gonzalez, 2015)。Weiner (1985) 指出, 个体的归因模式受社会文化习俗和教育方式的影响, 不同文化背景的学习者在归因维度上可能存在显著差异。例如, 东亚文化通常强调外部因素 (如教师帮助), 而西方文化更倾向于强调个人能力与努力 (Markus & Kitayama, 1991)。同时, 也显示出泰国大学汉英外语学习者在学习成败归因的因果源这一维度上具有相同的归因倾向。值得注意的是, 泰国汉语学习者在成功归因中很重视教师与同学的帮助、课堂氛围等外部因素, 这与以往研究中强调个人能力和努力的结论有所不同 (Williams & Burden, 1999; Williams et al., 2001; 张昭苑, 2006; Soriano-Ferrer & Alonso-Blanco, 2020)。这一归因倾向可能与泰国文化背景下的群体导向型学习观念相关, 即学习者倾向于认为社会支持在学习成功中发挥关键作用 (Hofstede, 2001)。

### 5.2 不同学业成绩的学习者之学习归因差异

本研究表明, 泰国高低分组汉语学习者在总体归因倾向上都处于中等水平。这一结论与李肖彬&张俊梅 (2013) 得出的英语高水平学生具有积极的归因倾向, 而低水平学生具有消极归因倾向的研究结果不同。与陈德忠&郝佳昕 (2024) 调查发现的越南中文学习成功者的总体归因倾向相当

积极之研究发现也不相同。换言之，与他国英语与汉语外语学习者相比，泰国高分组学习者在学习成败归因时总体上还不够积极，且具体表现在失败归因倾向不够积极，但低分组学习成败归因则表现得相对更为积极。这一归因倾向差异可能与所学语言、社会文化背景或归因测量工具的差异有关。

在成功归因的各维度方面，本研究发现，泰国高分组汉语学习者明显更看重内部、不稳定、可控性因素，而低分组则明显更看重外部、不稳定、不可控因素。这表明，高分组学习者更可能认为自己的行为决定了学习成败，而低分组学习者则较多依赖外部环境。这与丁洁（2007）、Weiner（2010）、Takran & Aydn（2017）、Soriano-Ferrer & Alonso-Blanco（2020）等研究发现的高分组成功归因在因果源与可控性两个维度的研究结果一致，但与丁洁（2007）和Takran & Aydn（2017）均发现高分组在成功归因上倾向于稳定性因素为主之研究结论不同，也与Soriano-Ferrer & Alonso-Blanco（2020）发现的低分组倾向于将成功归因于内外部、不稳定、可控性因素之研究结果存在些许差异。此研究结果表明，虽然所学语言不同，但高分组外语学习者都会倾向于将学习成功归因于内部可控性因素，而低分组则都会归因于外部不稳定因素。这为外语学习者高低分组成功归因特征提供了证据。具体来看，本研究发现，高分组将教师的帮助视为成功归因最重要的因素，并依次将成绩重视度、教师的能力、努力、喜好与兴趣等视为学习成功的重要因素。这与Paker & Özkardes-Döğüş（2017）中级水平的英语外语成功学习者将成功依次主要归因于拥有一位成功的老师、有自信、喜欢学习英语、对英语感兴趣之研究发现较为相似。这说明教师、喜好与兴趣是中级水平或中高年级外语学习者成功归因中的重要因素。

在失败归因的各维度方面，本研究显示，泰国高低分组汉语学习者都将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素。此

结论与Hsieh & Schallert（2008）高成就者都将外部因素（同伴的帮助、教师的能力、教师的帮助等）视为主要归因因素的研究结果相反，也与Paker & Özkardes-Döğüş（2017）不成功的英语外语学习者倾向于将失败主要归因于外部、稳定、不可控因素之研究结果完全相反。与Soriano-Ferrer & Alonso-Blanco（2020）研究发现的高低分组分别倾向于把失败主要归因于外部变量与内部变量之研究结论有同有异。这暗示高低分组外语学习者失败归因较为复杂。具体表现为，泰国高低分组汉语学习者都将努力视为失败归因最重要的因素。这一结果与张昭苑（2006）、Williams et al.（2004）等的研究发现基本一致，但与Yaghoubi & Rasouli（2015）、Paker & Özkardes-Döğüş（2017）发现的学习者将失败归因于外部因素的研究结果明显不同。

### 5.3 学习成败归因对学业成绩的预测作用

本研究结果显示，泰国汉语学习者成功归因中的努力和成绩重视度因素是正向预测学习者学业成绩的主要变量，而成功归因中的课后练习因素与失败归因中的喜好与兴趣、能力这两项因素都是负向预测学习者学业成绩的主要变量。这表明，尽管“课后练习”通常被认为对学习有益，但在泰国汉语学习者中，其影响可能与练习方式、练习质量或学习者依赖性有关，导致其与学业成绩呈负相关关系。在高分组学习成败归因中，失败归因中的教师的帮助因素是负向预测其学业成绩的主要变量。在低分组学习成败的归因之中，成功归因中的成绩重视度因素与失败归因中的努力和学习策略因素分别是正负预测其学业成绩的主要变量。这可能意味着，低分组学习者在归因失败时，过度关注自身努力与学习策略的不足，可能导致自我效能感降低，进而对学业成绩产生消极影响。

上述研究结果与Gobel & Mori（2007）、Yazdanpanah等人（2010）、Çağatay & Erten（2020）等关于学习归因与学业成绩

关系的研究结论在一定程度上保持一致。然而, Gobel & Mori (2007) 研究发现, 日本英语大学生的考试成绩主要受到能力、任务难度和喜好归因的影响。Çağatay & Erten (2020) 研究表明, 努力、运气和能力的归因是土耳其英语大学生未来考试成绩的最佳预测因素, 而本研究发现任务难度与运气这两项因素对泰国汉语学习者的学业成绩并无显著影响, 反而发现前人甚少提及的成绩重视度、课后练习、教师的帮助这几项成败归因因素是影响泰国汉语学习者学业成绩的重要预测因素。这说明, 泰国汉语学习者更倾向于内部因素是影响其学业成绩的主要因素。同时也暗示这一差异可能与不同学习群体的文化背景、外语学习情境或个体学习策略的不同有关。

## 6. 结论与启示

本研究基于三维归因理论框架, 采用问卷调查方法, 探讨了泰国汉语三语本科生的汉语学习成败归因倾向, 并采用回归分析检验了不同归因因素对学业成绩的预测作用。研究发现: 1) 总体上, 非目的语环境下的泰国汉语学习者在学习成败的总体归因与成功归因的归因倾向上的积极性都表现得一般, 而在失败归因上则表现得较为消极。泰国汉语学习者更倾向于将学习成败主要归因于内部、不稳定、可控性因素, 同时较少将成功主要归因于努力或能力, 而更倾向于归因于外部因素(如教师与同学的帮助、课堂氛围)。这一发现是对以往类似研究结论的验证与补充。2) 泰国高分组汉语学习者在失败归因倾向方面尚不够积极, 低分组在成败归因倾向上表现得都较为积极。高低分组分别倾向于将学习成功归因于内部可控性因素与外部不稳定因素, 但两者都将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素。具体表现为高低分组都倾向于将教师、同学的帮助、喜好与兴趣因素作为成功归因中的重要因素, 都将努力因素视为失败归因中最重要的因素。3) 除了努力、喜好与兴趣、能力、学习策略对泰国汉语学习者的学业成绩具有

显著预测作用外, 本研究还发现, 成绩重视度、课后练习和教师的帮助对学业成绩同样具有显著预测作用, 而这三项因素在先前研究中较少被系统探讨。这一发现丰富了外语学习归因研究的理论视角, 为未来相关研究提供了新的考察维度。

归因会影响学习者未来的学习过程, 因为它决定了个人对未来成功的期望、情绪状态以及他们对于学习的态度与行为 (McLoughlin, 2007)。作为汉语外语学习者学习成败归因的实证研究之例证, 其研究发现有助于深化学界对汉语外语学习者学习归因的认识。具体则有助于预测泰国汉语学习者汉语学习成败的优势与挑战, 于对泰汉语教学具有一定的教学启示:

首先, 泰国汉语学习者总体上将学习成败主要归因于内部因素, 这有利于提升其自尊和自豪感 (Weiner, 2010)。但泰国学习者总体上倾向于将汉语学习成功主要归因于外部、不稳定与不可控因素, 这表明其尚无坚定的意志将学习汉语的成功归功于自己。这不利于增强学习者的自主性与自我效能感。这就要求教师采取行动, 提供积极反馈, 通过榜样示范强化学习者的内部归因意识, 将外部不可控的消极看法转变为更为积极的内部可控性看法, 进行“归因再培训” (Gonzalez, 2015), 这才有助于提高其在学习上的坚持意志与学业表现。另外, 泰国汉语学习者总体上将失败主要归因于内部、不稳定与可控性因素是一种总体偏积极的归因倾向。其将失败归因于努力与课后练习这两项内部因素, 这无损自信心, 反而会促使学习者付出更多的时间与努力。然而, 其将失败归因归于任务难度与运气这两项外部因素, 这是典型的自我保护归因, 这虽有利于维护学习者的自尊心, 但并不会减少其无助感与焦虑感。其将失败归因于能力、冒险与学习动机这三项内部因素, 则会打击学习者的自信, 使其感到自卑, 可能导致习得性无助 (learned helplessness), 甚至会放弃。作为教师, 则应引导学生在失败归因上多倾向于努力与课后练习不足所致, 而

非能力不够、不敢冒险与学习动机不足，从而提升其面对失败的坚持程度。同时，我们也要注意到，教师的帮助与教师的能力是两种泰国汉语学习者总体最认可的成功归因。这表明教师保持和提高对于学习者的帮助与自身的能力有助于学习者对学习成败进行积极归因。

其次，教师应该根据泰国学优生与学困生汉语学习成败归因的特点，有针对性地采取行动，引导学生将消极有害的归因转变为更积极的归因 (Chodkiewicz & Boyle, 2014)。具体表现在，对于学优生，应该鼓励他们对失败原因进行更为积极地归因，且在成败归因方面都应更加明确，

提升内部归因在成功因素排序中的位次与重要性，从而坚定其对自身能力的信念。对于学困生，应积极引导其将成功原因归因于内部可控性因素，以提升其自信心，减少担忧与疑虑。

最后，根据泰国汉语学习者学习成败归因各因素对学业成绩的预测作用，教师应重点关注内部因素对泰国汉语学习者学业成绩的影响。具体表现为强调努力与成绩重视度对学业成绩的正向促进作用，以及课后练习不当，喜好与兴趣不足，学习策略不佳对学业成绩的负面影响，从而帮助学生认识到改善这些归因倾向对提升自己学业成绩的重要性。

## 7. 局限性与对未来研究的建议

本研究的局限性首先体现在样本范围较小且数量有限，可能影响研究结论的外部效度。因此，研究结果在更广泛的泰国汉语学习者群体中的适用性仍需进一步验证。其次，本研究主要采用问卷调查法，虽然能够量化学习者的归因倾向，但缺乏深度访谈数据的补充，无法进一步探讨学习者归因背后的具体认知过程与情感体验。最后，本研究主要关注泰国汉语三语本科生在一个学期内特定汉语课程的学习成败归因及其与学业成绩的关系，而未能考察学习者在不同学习阶段（如初级、中级、高级）或跨学年的归因变化趋势。因此，研究结论的普适性可能受限，尚需进一步的纵向研究来验证。

鉴于上述研究局限，未来研究可采用问卷调查与深度访谈相结合的混合研究方法，并扩大样本覆盖范围，以开展针对泰国汉语学习者的纵向研究。例如，可跟踪不同学习阶段（初级-中级-高级）学习者的归因倾向的变化，并探讨学习动机、焦虑水平、自我效能感等不同个体变量对学习归因模式的影响，以丰富与拓宽对泰汉语外语学习者学习成败归因的国别化研究。

## 附录

表 1. 学习者学习成败归因描述性统计结果

归因因素	成功			失败		
	均值	标准差	排序	均值	标准差	排序
教师的帮助(E/US/UC)	4.627	1.289	1	1.716	1.042	17
教师的能力(E/S/UC)	4.537	1.259	2	1.687	1.144	18
同学的帮助(E/US/UC)	4.209	1.081	3	1.925	1.146	16
喜好与兴趣(I/US/C)	4.194	1.196	4	2.164	1.214	14
成绩重视度(I/S/C)	4.134	1.290	5	2.149	1.246	15
准备程度(I/US/C)	4.060	1.179	6	2.358	1.202	13
课堂氛围(E/US/UC)	3.910	1.215	7	2.537	1.418	12
课后输入(E/US/UC)	3.896	1.304	8	2.910	1.495	9
学习动机(I/US/C)	3.836	1.321	9	3.060	1.445	7
自信(I/US/C)	3.836	1.095	9	2.955	1.492	8
努力(I/US/C)	3.806	1.222	10	3.358	1.411	1
非正式数字化学习(I/US/C)	3.761	1.415	11	2.866	1.413	10
学习策略(I/US/C)	3.672	1.173	12	3.075	1.306	6

冒险(I/US/C)	3.642	1.240	13	3.209	1.513	3
学习经验(I/US/UC)	3.612	1.302	14	2.612	1.414	11
教学方法(E/US/UC)	3.552	1.271	15	2.612	1.290	11
能力(I/US/C)	3.507	1.173	16	3.075	1.407	6
课后练习(I/US/C)	3.463	1.119	17	3.134	1.413	4
运气(E/US/UC)	3.358	1.264	18	3.090	1.454	5
任务难度(E/S/UC)	2.791	1.149	19	3.313	1.395	2

\* “I” 表示内部因素，“E” 表示外部因素，“S” 表示稳定因素，“US” 表示不稳定因素，“C” 表示可控因素，“UC” 表示不可控因素。

Table 1. Descriptive statistics

The attribution factors	mean value	Succeed	sort	mean value	Fail standard deviation	sort
		standard deviation				
Teacher's assistance (E / US / UC)	4.627	1.289	1	1.716	1.042	17
Teacher's Ability (E / S / UC)	4.537	1.259	2	1.687	1.144	18
Student assistance (E / US / UC)	4.209	1.081	3	1.925	1.146	16
Preferences and Interests (I / US / C)	4.194	1.196	4	2.164	1.214	14
Degree of Performance Value (I / S / C)	4.134	1.290	5	2.149	1.246	15
Preparation level (I / US / C)	4.060	1.179	6	2.358	1.202	13
Classroom atmosphere (E / US / UC)	3.910	1.215	7	2.537	1.418	12
Post input (E / US / UC)	3.896	1.304	8	2.910	1.495	9
Learning Motivation (I / US / C)	3.836	1.321	9	3.060	1.445	7
Confidence (I / US / C)	3.836	1.095	9	2.955	1.492	8
Efforts (I / US / C)	3.806	1.222	10	3.358	1.411	1
Informal Digital Learning (I / US / C)	3.761	1.415	11	2.866	1.413	10
Learning Strategy (I / US / C)	3.672	1.173	12	3.075	1.306	6
Adventure (I / US / C)	3.642	1.240	13	3.209	1.513	3
Learning Experience (I / US / UC)	3.612	1.302	14	2.612	1.414	11
Teaching Method (E / US / UC)	3.552	1.271	15	2.612	1.290	11
Capacity (I / US / C)	3.507	1.173	16	3.075	1.407	6
Class exercises (I / US / C)	3.463	1.119	17	3.134	1.413	4
Luck (E / US / UC)	3.358	1.264	18	3.090	1.454	5
Task Difficulty (E / S / UC)	2.791	1.149	19	3.313	1.395	2

\* "I" represents internal factors, "E" represents external factors, "S" represents stable factors, "US" represents unstable factors, "C" represents controllable factors, and "UC" represents uncontrollable factors.

表 2. 高分组学习成败归因描述性统计结果

归因因素	成功			失败		
	均值	标准差	排序	均值	标准差	排序
教师的帮助	5.143	0.727	1	1.476	0.750	15
成绩重视度	5.000	0.894	2	1.571	0.811	14
教师的能力	4.952	0.973	3	1.381	0.805	16
努力	4.810	1.030	4	2.524	1.470	1
喜好与兴趣	4.714	1.007	5	1.762	0.831	12
同学的帮助	4.571	0.926	6	1.619	0.865	13
准备程度	4.571	0.926	6	1.762	0.944	12
学习经验	4.571	0.978	6	1.810	0.981	11
冒险	4.524	0.873	7	2.429	1.399	2
学习策略	4.476	0.750	8	2.381	1.244	3

自信	4.476	0.873	8	2.143	1.276	8
课堂氛围	4.429	0.978	9	2.095	1.179	9
能力	4.333	0.856	10	2.000	0.894	10
学习动机	4.333	1.390	10	2.429	1.076	2
非正式数字化学习	4.333	1.560	10	2.190	1.436	7
课后输入	4.238	1.480	11	2.524	1.537	1
运气	4.048	1.161	12	2.286	1.309	5
教学方法	3.952	1.071	13	2.238	1.091	6
课后练习	3.714	1.056	14	2.333	1.238	4
任务难度	3.238	1.261	15	2.524	1.167	1

Table 2. Descriptive statistical results of the success or failure of high group learning

The attribution factors	mean value	Succeed standard deviation	sort	Fail mean value	standard deviation	sort
The help of teachers	5.143	0.727	1	1.476	0.750	15
Grades are valued	5.000	0.894	2	1.571	0.811	14
The ability of teachers	4.952	0.973	3	1.381	0.805	16
make great efforts	4.810	1.030	4	2.524	1.470	1
Preferences and interests	4.714	1.007	5	1.762	0.831	12
Help from classmates	4.571	0.926	6	1.619	0.865	13
degree of readiness	4.571	0.926	6	1.762	0.944	12
Learn from experience	4.571	0.978	6	1.810	0.981	11
take a risk	4.524	0.873	7	2.429	1.399	2
learning strategy	4.476	0.750	8	2.381	1.244	3
self-confident	4.476	0.873	8	2.143	1.276	8
classroom atmosphere	4.429	0.978	9	2.095	1.179	9
ability	4.333	0.856	10	2.000	0.894	10
academic motivation	4.333	1.390	10	2.429	1.076	2
Informal digital learning	4.333	1.560	10	2.190	1.436	7
Post-class input	4.238	1.480	11	2.524	1.537	1
directing one's strength	4.048	1.161	12	2.286	1.309	5
teaching method	3.952	1.071	13	2.238	1.091	6
homework	3.714	1.056	14	2.333	1.238	4
Task difficulty	3.238	1.261	15	2.524	1.167	1

表 3. 低分组学习成败归因描述性统计结果

归因因素	均值	成功标准差	排序	失败均值	标准差	排序
教师的帮助	4.160	1.405	1	2.000	1.118	17
教师的能力	4.080	1.288	2	2.080	1.525	16
同学的帮助	3.800	1.080	3	2.240	1.200	15
课堂氛围	3.720	1.173	4	2.800	1.472	14
课后输入	3.480	0.918	5	3.400	1.323	11
喜好与兴趣	3.440	1.158	6	3.000	1.354	12
非正式数字化学习	3.400	1.118	7	3.520	1.194	10
学习动机	3.280	1.173	8	3.840	1.344	6
课后练习	3.240	1.091	9	3.720	1.275	7

准备程度	3.240	1.128	9	3.240	1.128	12
自信	3.240	0.970	9	3.600	1.323	9
成绩重视度	3.200	1.041	10	2.880	1.333	13
教学方法	3.200	1.258	10	2.880	1.201	13
运气	3.080	1.352	11	4.000	1.291	5
冒险	2.960	1.060	12	4.040	1.399	4
努力	2.920	0.909	13	4.200	0.957	1
学习策略	2.920	1.077	13	4.040	0.978	4
学习经验	2.880	1.092	14	3.640	1.381	8
能力	2.720	1.100	15	4.160	1.106	2
任务难度	2.480	1.005	16	4.080	1.256	3

Table 3. Descriptive statistical results of the success or failure of low group learning

The attribution factors	mean value	Succeed standard deviation	sort	mean value	Fail standard deviation	sort
Teacher's help	4.160	1.405	1	2.000	1.118	17
Teacher's ability	4.080	1.288	2	2.080	1.525	16
Help from your classmates	3.800	1.080	3	2.240	1.200	15
classroom atmosphere	3.720	1.173	4	2.800	1.472	14
Enter after class	3.480	0.918	5	3.400	1.323	11
Be fond of and interested in	3.440	1.158	6	3.000	1.354	12
Informal digital learning	3.400	1.118	7	3.520	1.194	10
academic motivation	3.280	1.173	8	3.840	1.344	6
homework	3.240	1.091	9	3.720	1.275	7
degree of readiness	3.240	1.128	9	3.240	1.128	12
self-confident	3.240	0.970	9	3.600	1.323	9
Degree of achievement	3.200	1.041	10	2.880	1.333	13
teaching method	3.200	1.258	10	2.880	1.201	13
directing one's strength	3.080	1.352	11	4.000	1.291	5
take a risk	2.960	1.060	12	4.040	1.399	4
make great efforts	2.920	0.909	13	4.200	0.957	1
learning strategy	2.920	1.077	13	4.040	0.978	4
Learning experience	2.880	1.092	14	3.640	1.381	8
ability	2.720	1.100	15	4.160	1.106	2
Task difficulty	2.480	1.005	16	4.080	1.256	3

表 4. 学习归因与学业成绩的相关系数检验结果

归因因素	成功		失败	
	相关系数	显著性(双尾)	相关系数	显著性(双尾)
努力	.693**	.000	-.570**	.000
成绩重视度	.676**	.000	-.516**	.000
学习策略	.637**	.000	-.623**	.000
能力	.636**	.000	-.700**	.000
学习经验	.605**	.000	-.610**	.000
冒险	.568**	.000	-.532**	.000
自信	.551**	.000	-.441**	.000

准备程度	.536**	.000	-.539**	.000
喜好与兴趣	.478**	.000	-.475**	.000
运气	.370**	.002	-.511**	.000
教师的帮助	.367**	.002	-.300**	.014
教师的能力	.362**	.000	-.258*	.035
学习动机	.350**	.004	-.483**	.000
同学的帮助	.333**	.006	-.285*	.019
任务难度	.300*	.014	-.511**	.000
教学方法	.288*	.018	-.269*	.028
课后输入	.283*	.020	-.321**	.008
非正式数字化学习	.281*	.021	-.424**	.000
课堂氛围	.274*	.025	-.198	.109
课后练习	.246*	.045	-.433**	.000

“\*”表示  $p < 0.05$ , “\*\*”表示  $p < 0.01$ 。

**Table 4. Results of the correlation coefficient between study attribution and academic performance**

The factors	attribution	Succeed		Fail	
		correlation	Significance (two-tailed)	correlation	Significance (two-tailed)
Effort	.693**	.000	-.570**	.000	
Degree of achievement	.676**	.000	-.516**	.000	
Learning strategy ability	.637**	.000	-.623**	.000	
Learning experience	.605**	.000	-.610**	.000	
Take a risk	.568**	.000	-.532**	.000	
self-confident	.551**	.000	-.441**	.000	
degree of readiness	.536**	.000	-.539**	.000	
Be fond of and interested in directing one's strength	.478**	.000	-.475**	.000	
Teacher's help	.370**	.002	-.511**	.000	
Teacher's ability	.367**	.002	-.300**	.014	
Academic motivation	.362**	.000	-.258*	.035	
Help from your classmates	.350**	.004	-.483**	.000	
Task difficulty	.333**	.006	-.285*	.019	
teaching method	.288*	.014	-.269*	.028	
Enter after class	.283*	.018	-.321**	.008	
Informal digital learning	.281*	.020	-.424**	.000	
classroom atmosphere	.274*	.025	-.198	.109	
homework	.246*	.045	-.433**	.000	

“\*” Represents  $p < 0.05$ , and “\*\*” represents  $p < 0.01$ .

**表 5. 学习归因各因素对学业成绩的共同预测作用**

回归模型	拟合指数	系数	B 的 95%置信	共线性统计
------	------	----	-----------	-------

预测变量	结果变量	R	R <sup>2</sup>	F	β	t	区间	容差值	VIF
成功归因	课后练习	.861	.741	44.241	-.241	-3.217**	[-5.461, -1.275]	0.697	1.434
	努力	.840	.705	50.157	.372	3.894**	[2.317, 7.206]	0.429	2.329
	成绩重视度	.820	.672	65.676	.313	3.768**	[1.779, 5.801]	0.569	1.757
失败归因	喜好与兴趣	.872	.761	38.802	-.174	-2.272*	[-4.200, -.268]	0.673	1.487
	能力	.713	.508	67.135	-.343	-4.068**	[-5.678, -1.936]	0.552	1.811

“\*”表示  $p < 0.05$ , “\*\*”表示  $p < 0.01$ .

**Table 5. The common predictive effect of learning attribution factors on academic achievement**

	Regression model calculate variable	Fits the index			Coefficient		B is 95% confident siding-to- siding block	Correlation statistics		
		bear fruit variable	R	R <sup>2</sup>	F	β		Variance value	VIF	
Successful attribution	after class practise		.861	.741	44.241	-.241	-3.217**	[-5.461,-1.275]	0.697	1.434
	Effort		.840	.705	50.157	.372	3.894**	[2.317,7.206]	0.429	2.329
	mark Pay attention to degree	one's studies mark	.820	.672	65.676	.313	3.768**	[1.779,5.801]	0.569	1.757
Failure attribution	like And interest		.872	.761	38.802	-.174	-2.272*	[-4.200,-.268]	0.673	1.487
	ability		.713	.508	67.135	-.343	-4.068**	[-5.678,-1.936]	0.552	1.811

“\*\*” Represents  $p < 0.05$ , and “\*” represents  $p < 0.01$ .

## 文献参考

- 陈德忠, &郝佳昕. (2024). 越南中文学习成功者归因研究. 汉语国际传播研究, 15, 142-150.
- 丁洁. (2007). 首都师范大学留学生汉语学习归因倾向调查及分析. 首都外语论坛, 00, 698-705.
- 李端. (2016). 美国留学生学习动机、归因倾向与自主学习能力相关关系研究. 硕士学位论文, 华东师范大学.
- 李肖彬, &张俊梅. (2013). 非英语专业大学生英语学习归因分析. 海外英语, 4, 3-5.
- 李稚倩. (2016). 汉语作为L2学习者学习自我效能感与学习归因研究. 硕士学位论文, 辽宁大学.
- 林才均. (2024). 泰国本土大学生高级汉语精读课学习焦虑研究——以皇太后大学为例. 汉学与国际中文教育, 6(1), 58-72.

- 刘永芳. (2010). *归因理论及其应用* (修订版). 上海教育人民出版社.
- 秦晓晴. (2002). 大学生外语学习归因倾向及其对归因现象的理解. *现代外语*, 1, 71-78.
- 唐敏. (2013). 从归因理论看中亚留学生汉语学习动机. 硕士学位论文, 新疆大学.
- 闫江涛, & 乔华林. (2001). 关于初中生英语学习归因心理特点的研究. *教育探索*, 7, 52-54.
- 张晓路. (2008). 留学生汉语使用焦虑与归因的相关性研究. *语言教学与研究*, 2, 32-37.
- 张昭苑. (2006). 大学生英语成绩、学习归因与学业自我概念关系的研究. *山东外语教学*, 2, 25-28.  
<https://doi.org/10.16482/j.sdwj37-1026.2006.02.019>.
- Çağatay, S., & Erten, İ. H. (2020). The relationship between ideal L2 self, achievement attributions and L2 achievement. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(3), 337-359.  
<https://doi.org/10.32601/ejal.834642>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2014.880048>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Erten, İ. H. (2015). Age related gender differences in causal attributions of Turkish learners of English as a foreign language. *ELT Research Journal*, 4(2), 129-146.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: An introduction to theories, research and applications*. East Sussex: Psychology Press.
- Graham, S. J. (2004). Giving up on Modern Foreign Languages Students' Perceptions of Learning French. *Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.  
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00224.x>
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.  
<https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Gobel, P., & Mori, S. (2007). Success and failure in the EFL classroom: Exploring students' attributional beliefs in language learning. *EUROSLA yearbook*, 7(1), 149-169.  
<https://doi.org/10.1075/eurosla.7.09gob>
- Gonzalez, A. S. (2015). *The influence of cultural contexts in learners' attributions for success and failure in foreign language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. SAGE, Thousand Oaks,

- London, New Delhi.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.  
<http://doi.org/10.2307/3586302>
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Jones, E.E., & Davis, K.E. (1965). *From acts to dispositions: The attribution process in person perception*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 220-265). New York: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium of motivation* (Vol. 15, 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.  
<https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Lefcourt, H.M. (1981). *The construction and development of the Multidimensional-Mult attributional Causality Scales*. In H.M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol.1, pp. 245-277). New York: Academic Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- McLoughlin, D. (2007). Attribution theory and learner motivation: Can students be guided towards making more adaptive causal attributions? *OnCUE Journal*, 1(1), 30-38.
- Metalsky, G. I., & Abramson, L. Y. (1981). *Attributional style: Toward a framework for conceptualization and assessment*. In P. C. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions* (pp.13-58). San Diego, CA: Academic Press.
- Miller, F. P., A. F. Vandome, J. Mc Brewster (eds.). (2010). *Attribution theory*. UK: Alphascript Publishing.
- Mori, S., Gobel, P., Thepsiri, K., & Pojanapunya, P. (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai university students. *JALT Journal*, 32(1), 5-28.  
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ.32.1-1>
- Paker, T., & Özkardeş-Döğüş, A. (2017). Achievement attributions of preparatory class learners in learning English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 109-135.
- Pepitone, A. (1981). Lessons from the history of social psychology.

- American Psychologist, 36(9), 972-985.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.9.972>
- Richards, J. C., Schmidt, R., Kendrick, H., & Kim, Y. (Eds.). (1992). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (2nd ed.). New York: Longman.
- Rosito, A. C. (2020). Academic achievement among university students: The role of causal attribution of academic success and failure. *Humanitas Indonesian Psychological Journal*, 17(1), 23-33.  
<https://doi.org/10.26555/humanitas.v17i1.11719>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.  
<https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Soriano-Ferrer, M., & Alonso-Blanco, E. (2020). Why have I failed? Why have I passed? A comparison of students' causal attributions in second language acquisition (A1-B2 levels). *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 648-662.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12323>
- Takran, A., & Aydn, B. (2017). EFL learners' causal attributions and dimensionality styles for perceived success and failure. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 11-26.  
<https://doi.org/10.18037/ausbd.417235>
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.  
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00053>
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. New Jersey: Germanal Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.  
<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (2012). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Science & Business Media.

- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.  
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>
- Williams, M. R., Burden, S., & Al-Baharna, H. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in language learning. *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, 169-82.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning* Journal, 30(1), 19-29.  
<https://doi.org/10.1080/09571730485200191>
- Yaghoubi, A., & Rasouli, Z. (2015). EFL learners attributions to English language learning. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(3), 130-138.  
<https://doi.org/10.18488/journal.23/2015.4.3/23.3.130.138>
- Yazdanpanah, M., & Sahragard, R., & Rahimi, A. (2010). The interplay of locus of control and academic achievement among Iranian English foreign language learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 181-201.
- Zhang, C. X. (2000). *Education Psychology*. Zhejiang Education Press.

# **Attributions to Success and Failure in Chinese Language Learning and Its Predictive Effect on Academic Performance among Thai Trilingual Undergraduate Students**

Lin Caijun<sup>1\*</sup>

School of Sinology, Mae Fah Luang University, Chiang Rai, 57100, Thailand.

Email: [caijun.lin@mfu.ac.th](mailto:caijun.lin@mfu.ac.th) (correspondence)

**Abstract:** In order to explore the attributional tendencies and characteristics of success and failure in Chinese language learning among Thai trilingual Chinese undergraduates, as well as the learning attributions' predictive effect on academic performance. Based on the three-dimensional attributional theoretical framework, this study used a questionnaire to examine the attributions of Chinese learning success and failure of 84 third-year Chinese trilingual undergraduates at a university in northern Thailand. The results showed that 1) Thai Chinese learners showed average positivity in both overall attribution and attributional tendency of success attribution, and were more negative in failure attribution. They were more likely to attribute learning success or failure to internal, unstable, and controllable factors. At the same time, they are less likely to attribute success mainly to effort or ability, and more likely to attribute it to external

factors such as the help of teachers and classmates, and the classroom atmosphere; 2) the high and low subgroups tended to attribute learning success to internal controllable and external unstable factors, respectively, but both attributed failures mainly to internal, unstable and controllable factors. Among them, the teacher, classmates' help, likes and interest factors were important factors in the attributions for success of the high and low subgroups, and the effort factor was the most important factor in the attributions for failure of the high and low subgroups; (3) all seven factors, namely, effort, grades emphasis, after-school practice, likes and interest, ability, teacher's help, and learning strategies, were significant predictors of academic performance. The above findings help to deepen Thai Chinese language teachers' understanding of the attribution of learners' academic success and failure, and provide implications for the implementation of attribution retraining in the teaching process.

**Keywords:** Chinese learning, learning attribution, attributional tendency, academic performance, Thai undergraduate students