

学習への動機づけと試験成績の原因帰属が 学業成績に及ぼす影響

— 学習能力と性格の関連性から —

松田浩平*・佐藤恵美**・地頭沙織***・田中翔子***・田原理恵***・森昇子***

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between examination results, intelligence, and personality. After completing an intelligence test and personality questionnaire, university students twice performed the examination. After the first test, we administered a questionnaire concerning study style for the examination, motivation to study, and attribution of examination results. By applying factor analysis, the motivation to study had two factors, the attribution of examination results had three, the attitude for study had two, and intelligence also had two. A significant correlation was revealed between intelligence and the examination results. We tried multiple linear regression analysis, the relationship between examination results, the attitude toward study, and the attribution for examination results.

The result of multiple linear regression analysis, showed some significant regression coefficients on study style for the examination and attribution of examination results. It suggested that when efforts are made before an examination, university students were satisfied with examination results and did not think an examination to be difficult.

Key Words: motivation, attribution, examination results

* 人間学部心理学科

** 白百合女子大学大学院

*** 大学院人間学研究科

I. はじめに

学校や大学での学業成績は、試験前の勉強や普段からの学習活動、学習態度、学習への意欲、知能、達成動機などの要因によって決定される。試験前あるいは普段からの学習活動は達成動機の1つの典型とされている(宮本, 1979)。達成動機は、優れた水準で意義あることを成し遂げたいと思う気持ちであり、この達成動機が生じることによって、学業やスポーツなどに対する姿勢が形成され、成績や結果として反映される。

学業への達成動機づけは子ども達の学業成績の差を説明するために考えられた概念である。オーバーアチーパー、アンダーアチーパーの原因解明のための手がかりとして進学後の学業達成の予測にも使用されている。この学業成績の予測に関して、学業成績と達成動機との関連性は相関係数が $r = .40$ 以上の結果が認められている研究もある(Heckhausen, 1967)。しかし、学習意欲の概念が明確ではなく、諸研究の結果はまちまちであり一貫した結果は得られていない。また、達成動機の測度のあいまいさと、学業への興味、勉強時間、知能、教科への動機づけなど学業成績に影響する要因の多様さにも問題があるとされている。

さて、学業成績と個人的な特性要因に関する研究においては、知能や性格に関する側面から検討されている。しかし、知能指数といった潜在能力が高いにもかかわらず学業成績が低い生徒であるアンダーアチーパーの研究でも指摘されているように、知能が高いからといって学業成績が高いというわけではない。これは、アトキンソンの定義(Atkinson, 1964)にあるように、自己が評価されること、あるいは自己の行為の結果が、好意的に評価されるか(成功)、非好意的に評価されるか(失敗)のどちらかであると分かっている場合にのみ達成動機は適用されるからである。このようにアトキンソン・モデルは、達成志向行動を成功達成の傾向と失敗回避傾向の2つの拮抗する内発的動機づけから説明しようとするものである(宮本, 1979)。また、成功・失敗の原因の認知によって、その人の行動が変化する場合がある。この場合、課題の行動結果によって個々の原因の帰属が行われてから動機づけが起こるため、後の行動を生起させる動機となる原因帰属理論による動機づけ理論(Wainer, 1986; Wainer, 1980)の考え方で説明される。

課題前の内発的動機づけは学習活動によってある程度予測することが可能であるが、成績という結果を実際に体験して原因帰属を行った後の動機づけが加わった場合、達成行動の予測は複雑となることが予測される。そこで、前の課題が後の学習行動にどのような影響を与えるかを検討するため、試験への学習状況と試験成績による学習への動機づけと原因帰属について検討を行った。この結果、授業科目に対する学習姿勢によって、その科目の試験成績や結果に対する原因帰属が大きく左右された(松田・佐藤, 2004)。また、前の課題の結果や試験前ということに関係なく、自分の興味ある勉強であれば学習行動を行うことが示唆された(松田・佐藤, 2005)。これらの研究では、ある教科に対する動機づけと原因帰属について検討を行って

きた。この結果をふまえ、学習行動には、学習者が持つ知能や性格は学習行動や学業成績に影響を及ぼす要因として考えられる。すなわち、学業成績には個人の持つ知能や性格、学習に対する知能観といった要因との関連性を検討する必要があるのではないかと考えた。これは、勉強やスポーツなど動機づけが関係する行動には、成績そのものを目標とする場合と、学習すること自体を目標とする場合の2つの異なった方向性を持つという指摘がある (Dweck, 1986)。この2つの目標はその人の持つ知能観を反映すると言われ、その目標の持ち方により達成行動のパターンが異なるとしている。すなわち、自分の知能は努力によって変化しないと考える固定的知能観を持つか、自分が持っている知能は努力によって変化すると考える拡大的知能観を学習者が持つかにより、その後の動機づけやその後の行動が変化する。しかし、知能概念の定義は多様であり、学業成績と知能の一貫した結果は見いだされていない。そこで、実際のIQだけでなく、試験前の学習パターンと性格との関連性についても検討を行う。日常的な学習態度は性格とも関連していると考えられるので、主要5因子性格検査を用いて、学習への姿勢や経験に対する解放性との関連性を検討する。

そこで本研究では、学習状況による課題への学習方略から学習行動に及ぼす影響について検討するために、学業成績に関係があると予測される要因として学習実態状況、達成動機、原因帰属の関係に加えて、学習者の知能と性格を新たな要因として検討する。この方法として、松田・佐藤 (2004, 2005) に引き続き、試験を2回設定し、1回目を中間考査、2回目を期末考査として行い、1回目の試験結果後の学習状況と、試験への達成動機と原因帰属からその後の試験結果への影響を検討した。その際、15歳以上の健常者を対象にした1つの知能連続体を構成する知能検査である新訂京大NX15—知能検査 (学阪・梅本, 1984) と、主要5因子性格検査 (村上・村上, 1997) を用いて、知能と日常的な学習への態度を形成すると考えられる性格と、学習への動機づけと原因帰属による関連性を検討することにした。実際の試験成績から、学習への動機づけと原因帰属に加えて、知能と性格に関する側面から検討することによって、知能や性格が学習状況や試験成績に及ぼす影響を検討し、大学生の能動的学習に向けた学習方法の指導について考察する。

II. 目 的

大学生の学習状況による課題への学習方略から学習行動に及ぼす影響について検討するために、学業成績に関係があると予測される要因として学習実態状況、達成動機、原因帰属の関係に加えて、学習者の知能と性格を新たな要因として検討する。実際に授業内に行われる試験への学習の取り組み方と2回の試験成績から、大学生の達成動機と原因帰属に加えて、学業成績に影響があると考えられる知能と日常的な学習への態度を形成すると考えられる性格との関連性を検討する。学習状況や試験成績に及ぼす影響を知能と性格の側面から検討することで、大

学生の能動的学習に向けた学習方法について考察する。

III. 方 法

【対象者】 心理学測定法 I を履修する大学 1 年生（心理学科）および再履修者を含む 104 名（男 37 名，女 67 名）。ただし，試験の非受験者や質問紙への非回答者を含むため実際のデータ処理対象人数とは異なる。

【授業概要と試験内容】 授業は測定法の心理学科の必修科目として，数的処理の基本的な技法と心理的変数の基本的な性質を数式の操作を含めて具体的に学習することを目的とする講義科目であった。

中間考査出題範囲：高等学校の 2 年次までの範囲を中心に数学の復習を行い， Σ の計算，簡単な微積分，簡単な行列計算などを出題範囲とした。

期末考査出題範囲：中間考査までの範囲で身につけた数式の操作能力を応用して，尺度水準，尺度変換（主に正規化），精神物理学的測定法（Weber-Fechner の法則の証明）を出題範囲とした。

【質問紙】

[知能検査] 京大 NX（苧阪・梅本，1984）

[性格検査] 主要 5 因子性格検査（村上・村上，1997）

[学習実態アンケート]

アンケート A：普段どのぐらい勉強しているか，試験前にどのぐらい勉強しているかなどの学習状況と，中間考査の予想点数と期末考査の目標点数について 10 項目を答えてもらった。さらに，達成動機測定尺度 23 項目（堀野，1987）を 4 件法で答えてもらった。

アンケート B：中間考査の得点への満足度を 5 件法で答えてもらい，中間考査の得点に満足した／満足しなかった理由として 15 項目を挙げ，試験結果への原因帰属を検討した。

【手続き】

1. 京大 NX，主要 5 因子性格検査（2006 年 6 月 13 日）
2. 心理学測定法 I の中間考査実施（2006 年 6 月 27 日）
3. 学習動機アンケート実施（2006 年 7 月 4 日）：心理学測定法 I の中間考査を返却する前にアンケート A を配布，自分の得点を予想してもらった。アンケート A 回収後，中間考査を返却し，自分の点数を確認した。その後，アンケート B を配布し，中間考査得点は自分の予想と比較して，満足できた／満足できなかった理由について答えてもらった。
4. 心理学測定法 I の期末考査実施（2006 年 8 月 3 日）

IV. 結 果

対象となった大学における試験評価基準は、100～90点を「秀」、89～80点を「優」、79～70点を「良」、69～60点を「可」、60点未満を「不可」とし、合格基準は60点以上であった。

(1) 試験成績と試験予想得点

2006年度の中間考査得点、期末考査予想得点、期末考査得点の平均値と標準偏差を男女別に算出した(表1)。中間考査の全平均値は57.97点、期末考査の全平均値は69.3点であった。

表1 予想得点と試験成績

		n	μ	σ
中間考査	女	58	57.2	21.5
	男	35	60.5	24.8
期末予想考査	女	55	72.2	15.3
	男	35	76.6	13.4
期末得点	女	57	68.9	19.1
	男	34	70.7	22.9

(2) 学習状況についての実態調査項目の因子分析

学習状況についての実態調査項目からは、最尤推定基準に準拠した2因子が得られた(表2)。因子Iは「(2) テスト前になるとどのぐらい勉強しますか」「(5) 中間考査のために、合計でどのぐらいの時間勉強しましたか」など3項目で構成され、テスト前にたくさん勉強していることを示す試験勉強型因子であった。因子IIは「(1) 普段どれぐらい、授業時間外に勉強していますか」「(6) 中間考査の結果を予想すると、どのぐらい取れそうですか」の4項目で構成され、普段の学習時間が十分で、良い点数を取りたい、そして中間試験でも良い点数が取れているだろうと予測している日常学習型因子であった。

(3) 京大NXの因子分析結果

京大NXでの8つの下位項目の因子構造を調べるために最尤推定法で因子抽出を行い、Harris-Kaiser 法により単純構造を求めた結果、最尤推定基準に準拠した2因子が抽出された(表3)。因子Iは、文章構成、乱文構成など、文章構成や意味処理など限度処理に関する5項目であったので意味処理因子と解釈した。因子IIは図形分割、ソシオグラムなど図形などの空間操作と推論に関する5項目であったので操作的処理因子と解釈した。

(4) 達成動機尺度の因子分析

達成動機測定尺度(23項目)の因子構造を調べるために最尤推定法で因子抽出を行い、

表2 学習状況の実態調査項目の因子分析結果

調査項目	試験勉強型	日常学習型
1 普段の学習時間	.203	.469
2 テスト前の学習時間	.584	-.101
3 学習時間の充足性	.200	-. 571
4 試験勉強への取りかかりの早さ	-. 685	-.157
5 中間考査のための総学習時間	.861	-.069
6 中間考査の得点予想	.089	.411
7 今後の学習時間の増(減)	.002	.390
8 期末考査で取りたい点数	-.015	.453
因子寄与	1.972	1.599

表3 京大NX-15の因子分析結果

項目	意味処理因子	操作的処理因子
1 類似反対語	.169	.397
2 重合版	.204	.228
3 計算法	.247	.283
4 マトリックス	.529	.149
5 文章完成	.687	-.030
6 折り紙パンチ	.593	-.063
7 日常記憶	.000	.613
8 符号交換	.166	.332
9 図形分割	-.169	.627
10 乱文構成	.541	-.109
11 ソシオグラム	.013	.439
12 単語完成	.377	-.263
因子寄与	2.173	1.994

Harris-Kaiser 法により単純構造を求めた結果、最尤推定基準に準拠した2因子が抽出された(表4)。因子Iは「(5) 他人と競争して勝つとうれしい」「(9) 競争相手に負けるのはくやしい」など12項目の因子負荷量が高かったので、競争的達成動機因子とした。因子IIは「(13) 勉強や仕事で努力するのは、他の人に負けなためだ」「(21) 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う」など9項目の因子負荷量が高かったので、自己充實的達成動機因子とした。04年度、05年度の達成動機の因子構造は4因子構造であったが、本研究の結果は達成動機測定尺度(堀野, 1987)の2因子を支持する結果が得られた。

(5) 試験結果への原因帰属尺度の因子分析

中間考査得点に満足した/しなかった原因(15項目)について最尤推定法で因子抽出を行い、Harris-Kaiser 法により単純構造を求めた。この結果、最尤推定基準に準拠した3因子が抽出された(表5)。因子Iは「(8) ヤマが当たったので」「(8) 授業時間内での説明が難しくわか

表4 達成動機尺度の因子分析結果

質問項目	競争的 達成動機	自己充實的 達成動機
1 いつも何か目標を持っていたい。	.213	.482
2 ものごとは他の人よりうまくやりたい。	.602	.270
3 決められた仕事の中でも個性をいかしてやりたい。	.202	.543
4 人と競争するより、人と比べることができないことで自分を いかしたい。	-.109	.406
5 他人と競争して勝つとうれしい。	.621	.176
6 ちょっとした工夫をすることが好きだ。	-.063	.332
7 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと 思う。	-. 520	.382
8 みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい。	.228	.420
9 競争相手に負けるのはくやしい。	.566	.251
10 何でも手がけたことには最善を尽くしたい。	.069	.546
11 どうしても私は人より優れていたいと思う。	.675	.079
12 何か小さなことでも自分にしかできないことをしてみたいと 思う。	-.097	.568
13 勉強や仕事で努力するのは、他の人に負けないためだ。	.640	-.043
14 結果は気にしないで、何かを一生懸命やってみたい。	-. 413	.376
15 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ。	.482	-.360
16 いろいろなことを学んで自分を深めたい。	.064	.464
17 就職する会社は、社会で高く評価される場所を選びたい。	.602	-.042
18 成功することは、名誉や地位を得ることだ。	.665	-.374
19 今日一日何をしようかと考えることは楽しい。	.074	.356
20 社会の高い地位を目指すことは重要だと思う。	.683	.028
21 難しいことでも自分なりに努力してやってみようと思う。	.006	.662
22 世に出て成功したいと強く願っている。	.717	.092
23 こういうことがしたいなあと思えるとわくわくする。	-.015	.606
因子寄与	4.805	3.796

りにくかったので」の因子負荷量が高かったので、課題の困難さの因子と解釈した。

因子IIは「(9) 試験当日は、たまたま調子が悪かったので」「(14) 試験の成績はそのときの運にも左右されるので」の因子負荷量が高かったので、運・好機志向性因子とした。

因子IIIは「(12) 普段から勉強していたので」「(13) みんなに負けたくなかったので」の因子負荷量が高かったので、努力型（外部志向）因子と解釈した。本研究の原因帰属は04, 05年度の因子構造と異なり、他者への期待に関する因子がなくなり、努力によって課題を乗り越えようとする因子に負荷が高かった。

(6) 試験成績と京大NX, 動機づけ, 原因帰属, 主要5因子性格検査との相関係数

中間, 期末試験の試験結果を従属変数とし, 京大NX 2 因子, 学習への動機づけ 2 因子, 原因帰属 3 因子, 主要5因子性格検査との関連性を検討するために相関係数を算出した(表6)。

表 5 原因帰属尺度の因子分析結果

質問項目	課題の困難さ	運・好機志向性	努力型
1 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかった。	-.251	.344	.388
2 自分なりに精一杯頑張った結果なので。	-.068	-.212	.365
3 授業の内容がわかりやすかった。	-.055	.145	.527
4 ヤマが当たった。	.697	.460	.140
5 自分にとって大切な科目だったので。	.045	-.076	.466
6 細かい計算が多く、面倒で難しかった。	.524	.072	.247
7 十分に試験勉強をしていなかった。	.337	.125	-.270
8 授業時間内での説明が難しくわかりにくかった。	.663	.011	-.007
9 試験当日は、たまたま調子が悪かった。	.064	.652	-.053
10 もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	.023	.518	-.047
11 大学の授業レベルが、自分にとって難しかった。	.588	.033	-.063
12 普段から勉強していた。	.266	-.231	.602
13 みんなに負けたくなかった。	-.073	.106	.632
14 試験の成績は、そのときの運にも左右される。	.095	.650	.030
15 勉強しても、この先どうなるかわからない。	-.206	.498	-. 634
因子寄与	1.469	1.948	1.878

この結果、中間試験と期末試験の間に有意な相関関係が認められた。また、中間試験と学習実態の日常学習型に相関が認められ、期末試験と試験勉強型に相関が認められた。中間、期末試験ともに京大NXと相関が認められた。試験成績と達成動機、主要5因子性格検査においては相関関係が認められなかった。

(7) 試験成績と京大NX、動機づけ、原因帰属、主要5因子性格検査との重回帰分析

中間、期末試験の成績を従属変数として、達成動機、原因帰属、京大NX、主要5因子性格検査との関連性を検討するために重回帰分析を行った。各尺度の因子スコアをサーストンの最小二乗法により標準化得点として算出し、試験結果との回帰係数を算出した。因子スコアは母集団において母平均0、母分散1と仮定した標準正規分布に従う。この性質を利用し各尺度の平均値を標本平均と見なし、母平均と母分散が既知である場合のt値を用いることで、母集団からの相対的な偏奇を検定することができる（竹内ら、1996）。そこで中間、期末試験と各尺度の因子スコアによる回帰係数の検定を行い、中間、期末試験によって知能、学習態度、動機づけ、原因帰属、性格が有効な変化を示すかどうかを検討した。

【中間試験の成績】 中間試験と京大NXとの回帰式は有効であったが ($F(3,71)=7.86$, $p<.01$), IQ, 言語知能因子, 操作知能因子の下位項目に有意な回帰は認められなかった。決

表 6 試験結果と各尺度因子との相関係数

尺度	因子	中間試験	期末試験
	期末試験	.488	—
学習実態	試験成績型	.384	.444
	日常学習型	.445	.336
京大NX	意味的处理	.354	.341
	操作的処理	.421	.426
	IQ	.468	.413
達成動機	競争的達成動機	.154	.021
	自己充實的達成動機	.133	.085
原因帰属	課題の困難さ	-.446	-.323
	運・好機志向性	.187	.024
	努力感	.493	.312
主要5因子 性格検査	虚構尺度	.038	.082
	外向性	.086	.071
	協調性	-.014	.071
	勤勉性	.195	.207
	情緒安定性	.071	.106
	知性	.037	.089

定係数は $r^2 = .249$ であった。アンケートAの項目10) 中間試験はあなたにとって難しかったですかという試験への主観的難しさを問う項目で有意な回帰が認められた ($t(71) = 4.69$, $p < .01$)。

中間試験と主要5因子性格検査との回帰式は有効でなかった ($F(6, 82) = 1.32$, n.s)。決定係数は $r^2 = .087$ であった。中間試験と学習実態との回帰式は有効であり ($F(2, 81) = 9.48$, $p < .01$)、決定係数は $r^2 = .189$ であった。因子Iの試験勉強型には有意な回帰は認められなかったが ($t(81) = 0.71$, n.s)、因子IIの日常学習型には有意な回帰は認められた ($t(81) = 2.80$, $p < .01$)。

中間試験と原因帰属との回帰式は有効であった ($F(3, 78) = 11.03$, $p < .01$)。決定係数は $r^2 = .297$ であった。因子Iの課題の困難さと ($t(78) = 2.88$, $p < .01$)、因子IIIの努力感に有意な回帰が認められた ($t(78) = 3.58$, $p < .01$)。因子IIの運・好機志向性には有意な回帰は認められなかった ($t(78) = 0.44$, n.s)。中間試験と達成動機との回帰式は有効ではなかった ($F(2, 79) = 0.39$, n.s)。

【期末試験の成績】 期末試験と京大NXとの回帰式は有効であったが、($F(3, 71) = 5.53$, $p < .01$)。IQ, 言語知能因子, 操作知能因子に有意な回帰は認められなかった。決定係数は $r^2 = .189$ であった。期末試験と主要5因子性格検査との回帰式は有効でなかった ($F(6, 82) = 0.82$, n.s)。決定係数は $r^2 = .056$ であった。期末試験と学習実態との回帰式は有効であった

($F(2,81)=10.21, p<.01$)。因子 I の試験勉強型には有意な回帰が認められた ($t(81)=2.98, p<.01$) が、因子 II の日常学習型には有意な回帰は認められなかった ($t(81)=0.64, n.s$)。決定係数は $r^2=.189$ であった。期末試験と原因帰属との回帰式は有効であった ($F(3,78)=4.79, p<.01$)。回帰係数は $r^2=.155$ であった。因子 I の課題の困難さと ($t(78)=2.25, p<.05$)、因子 III の努力感に有意な回帰が認められた ($t(78)=2.16, p<.05$)。因子 II の運・好機志向性には有意な回帰は認められなかった ($t(78)=0.39, n.s$)。期末試験と達成動機との回帰式は有効ではなかった ($F(2,79)=0.29, n.s$)。

V. 考 察

大学生の学習状況と動機づけと原因帰属、そして知能と性格が、試験成績に及ぼす影響を検討した。重回帰分析の結果、試験成績と関連性のあった変数は、学習状況と原因帰属であった。学習状況においては、中間試験は日常学習型、期末試験では試験勉強型に有意な回帰が認められた。これは、中間、期末ごとに試験問題が異なり、どちらかの学習スタイルであれば最終評価として合格するようになっているためである。しかし、期末試験において日常学習型よりも試験勉強型の方が、最終評価が良くなってしまふことが示唆され、試験問題についての今後の課題となった。原因帰属との回帰式は有効であり、中間、期末ともに課題の困難さに有意な回帰傾向が認められ、計算が面倒、あるいは授業が難しいといった課題が困難さのせいになかった人は成績が良いことを示唆していた。また、自分にとって大切な科目である、精一杯努力したという努力感が高かった人は成績が良かったことを示唆していた。中間試験後のアンケート項目「中間試験はあなたにとって難しかったですか」という試験への主観的難しさを問う項目でも有意な回帰傾向が認められたが「テストは簡単だった」と答えた人ほど、試験結果が良かったことを示唆している。ここから、試験前に努力して勉強した人ほど、試験を難しいと感じず結果に満足していたことが示唆された。

試験成績と知能との関連性においては、重回帰分析では中間、期末試験の成績と京大NXとの回帰式は有効であったが、試験成績と知能の下位項目との関連性は示されなかった。また、試験成績と性格との関連性では、中間、期末試験ともに主要5因子性格検査との回帰式は有効でなかったため、試験成績と性格との関連性は示されなかった。さらに、達成動機との回帰式も有効ではなかったため、試験の成績と達成動機は関連性がないことが示唆された。

さらに、04、05年度の結果と比較して、学習状況についての実態調査項目、達成動機尺度、原因帰属尺度ともに04、05年度と異なる因子構造が得られた。試験への達成動機では、課題への興味と個性追求の動機から試験や勉強を行うことが示唆されたが(松田・佐藤, 2005)、本年度は競争的達成動機と自己実現的達成動機で構成された。これは、自己の興味のみで学習を行うかを決定するのではなく、大学生としての自分、あるいは将来のために学習を行っている

傾向であることが示唆された。また、学習状況についての実態調査項目においては、試験勉強型と日常学習型の2因子で構成された。この2つの学習方法は、学習者が持つ知能観に関する研究で説明することが可能であるという指摘がある。勉強やスポーツなどモチベーションが関係する行動には、一見同じように励んでいてもその目標には2つの違った方向がある(Dweck, 1986)。これは「成績を目標」にするものと「学習を目標」とするものに分けられる。この目標はその人の持つ知能感を反映し、その目標の持ち方により達成行動に違ったパターンが見られる。これは、自分が持っている知能は努力によって変化しないと考える固定的知能観を持っている場合は成績を目標とする傾向がある。一方、自分が持っている知能は努力によって変化すると考える拡大的知能観を持っている場合は学習すること自体を目標とする傾向がある。この知能観の違いによりその人の動機づけやその後の行動が変化する。本研究では、学習状況の実態調査の2因子はDweckの2つの方向性を支持する結果となった。今後はこの学習実態と、これに関連する知能観、および学習への動機づけの関係を検討し、学習者が持っている知能観の変化によって学習状況の方向性に及ぼす影響を検討する。このような学習状況と動機づけの変化に伴う学習行動の変容に関する検討によって、学問そのものいかに興味を持たせるかという、大学生の能動的学習に向けた学習方法の改善を促すことが可能となるだろう。

【引用文献】

- Atkinson, J. W. 1964 An Introduction to Motivation. Van Nostrand. pp131-133.
- Dweck, C. S., 1986 Motivational Processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.
- Heckhausen, H. (Butler, K. F. et al Tr.) 1967 The anatomy of achievement motivation. Academic Press (Original.1965).
- 堀野緑 1987 達成動機の構成因子の分析—達成動機の概念の再検討— 教育心理学研究, 39, 148-154.
- 松田浩平・佐藤恵美 2004 文京学院大学生における学習への動機づけと試験成績の原因帰属 文京学院大学総合研究所紀要 Vol. 9, No. 1, 149-166.
- 松田浩平・佐藤恵美 2005 心理学科学生における学習への動機づけと試験成績の原因帰属 文京学院大学総合研究所紀要 Vol. 7, No. 1, 303-316.
- 宮本美沙子 1979 達成動機の心理学 金子書房
- 村上宣寛・村上千恵子 1997 主要5因子性格検査の尺度構成 性格心理学研究 第6巻, 第1号, 29-39
- 苧阪良二・梅本堯夫 1984 新訂京大NX15—知能検査 第2版 大成出版
- 竹内啓監修 芳賀敏郎・野沢昌弘・岸本淳司著 SASによる回帰分析 SASによる統計的データ解析 6 東京大学出版会
- Wainer, B. 1986 An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-

学習への動機づけと試験成績の原因帰属が学業成績に及ぼす影響 (松田・佐藤・地頭・田中・田原・森)

Verlag.

Wainer, B. 1980 Human Motivation, Holt, Rinehart and Winston. 林保・宮本美沙子 (監訳)

1989 ヒューマン・モチベーション 金子書房

(2006.12.14受理)