

# 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

松田 浩平\*・佐藤 恵美\*\*

## Abstract

Following 2004, we have described the relationship between achievement and examination results of students of the Department of Psychology. And have examined their motivation while preparing for examinations that leads to examination results. Comparisons between preparation and attribution for results of a middle examination were made among 2004th women, 2005th women and men by ANOVA. The result from ANOVA suggested that the 2005th students motive for the examination and examination grade is their interest and individual pursuit of the problem. The purpose of their daily study times was not to teach and examine, and special study for the periodic examination was not undertaken. However, for such a study situation, the average unit of the qualifying examination score was lower than the passing grade. In addition, they were lower than the 2004th examination scores. As a result, it will be necessary to research the concept of the students thought process while they study.

**Key Words** : motivation, attribution, examination results

## I. はじめに

大学における学業成績に関係する要因は、入学試験の成績よりも入学後の学習状況によって

---

A research on the motivation to study and attribution for examination results in students of the Department of Psychology

\*Kohei Matsuda・\*\*Emi Sato (白百合女子大学大学院文学研究科)

Correspondence Address: Faculty of Human Studies, Bunkyo Gakuin University,  
1196 Kamekubo, Fujimino-Shi, Saitama 356-8533, Japan

Accepted November 22, 2005. Published December 20, 2005.

決定されると考える。ほとんどの大学では入学者の選抜において一定水準範囲の学力層を結果的に抽出することになるためである。入学後の授業科目に対する学習姿勢によって、その科目における試験成績や結果に対する原因帰属が大きく左右される (松田・佐藤, 2004)。

試験を受ける前の「この課題ができるだろう」という期待は、過去の類似した課題の経験が拠り所となり、原因を模索する認知能力の発達と、推測能力が必要である。しかし、入学したばかりの前期試験では過去の課題経験が少ないので、課題への困難さと能力を類推することによって学習に対する姿勢が形成される。また、人は前回の成績によって次の原因を考慮し、次回の成績を期待することがある (宮本, 1979)。このように、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ことがある。これは、原因帰属理論による動機づけであり (Wainer, 1986)、行動結果の原因をその人の努力や能力といった内的要因に帰属するか、あるいは課題の困難さや運といった外的要因に帰属するかという感情と、その課題ができるかどうかの期待によって動機づけの強さが規定される。この達成動機の強さの違いが、個人によって異なった原因帰属を生じさせ、個人の目標に対する価値と、その目標がどのぐらい到達可能であるかという期待との関数で行動が生じるとしている (宮本, 1989)。そこから、行為者の主観的確信度を媒介とした原因の帰属と、行動結果がどの程度結びつくかによって、個人の信念を形成させるとしている。

さらに、課題経験が少なくても、試験前は課題への困難さと能力を類推し、試験への目標を設定することによって目標を達成・実現したいという達成動機が生じる。達成動機が生じることによって、試験に対する学習への姿勢が形成され、試験結果へと反映される。達成行動そのものが自己目的化した場合は内発的欲求となるが (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953)、達成することによって金銭、地位や承認を得たいという場合は社会的欲求の色合いが強くなる。このような動機づけの方向性は社会の価値観に左右されるので、社会化の1つとされている (堀野・森, 1991)。さらに個人の興味が生じてくると、価値観や個人の選択機能の分化によって動機づけも個性化する。個性化された達成動機を持つと、社会化と個性化の両面性を持った動機づけは青年期の進路決定や将来展望といったことに関係するようになる。大学入学後の学業成績や試験結果の動機は、中学生や高校生と違って単に良い成績を取るだけでなく、自分自身を作り上げるための要素として価値観が反映された多様な動機となる可能性がある。そこから、大学入学後に決定した学科や専攻の学習において、卒業や単位の取得といった結果を見通した行動から学習方略を立てることが可能である。

本研究では、大学生の授業への学習に対する姿勢から、試験への達成動機、試験成績への原因帰属について検討した。この方法として、松田・佐藤 (2004) 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試験を行い、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期末試験得点への影響を検討し、心理学科学生の授業や試験に対する姿勢について考察した。さらに、2004年度女子、2005年度女子、2005年度男子の3群を設定し、学習傾向、試験への動機づけ、原因帰属についての比較を試みた。

## II. 目 的

大学生の学習状況による課題への学習方略から、試験への達成動機と原因帰属について検討した。授業内に行われる中間考査への学習の取り組みから、大学生の達成動機と試験結果の原因帰属のあり方が試験得点にどのような影響を与えるかを検討した。さらに、2004年度女子、2005年度女子、2005年度男子の3群間において、学習傾向から見た試験への動機づけと原因帰属についての比較を試みた。

## III. 方 法

**【被験者】** 心理学測定法Ⅰを履修している大学1年生（心理学科）であった。

**【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、 $\Sigma$ 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-Fechereの法則の証明）を出題範囲とした。

**【質問紙】**（2004年度と同様であった）

[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8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. 心理学測定法Ⅰの中間考査実施（2005年6月14日）
2. 学習動機アンケート実施（2005年6月21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。
3. 心理学測定法Ⅰの期末考査実施（2005年7月26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。なお、欠損値の処理基準が04年度の処理とは異なるため、結果の処理においてサンプル数が多少異なったが、結果的には問題のない範囲であった。

### （1）試験得点の年度比較

2005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算出した（表1）。中間考査の全体の平均値は59.9点（男性平均値57.2点、女性平均値61.5点）であり、合格点には到達しなかった。中間考査の結果返却後に予想させた期末考査予想得点は74.2点であったが、実際の期末考査の全体平均点は57.8点（男性平均値56.1点、女性平均値58.7点）であり、中間考査得点と期末予想得点より下まわる結果であった。

今年度から共学となったため、04年度女子（松田・佐藤，2004）、05年度女子、05年度男子の3群とし、中間考査得点、期末予想得点、期末考査得点を比較するために一元配置の分散分析を行った結果、中間考査得点、期末予想得点、期末考査得点に有意差は認められなかった。

表1 予想得点と試験成績

		n	$\mu$	$\sigma$
中間考査	2004 女	82	59.6	22.2
	2005 女	62	61.5	19.1
	2005 男	34	57.2	23.3
期末予想得点	2004 女	93	72.1	12.8
	2005 女	52	72.4	9.8
	2005 男	31	77.2	14.3
期末得点	2004 女	90	64.0	17.5
	2005 女	61	58.7	19.7
	2005 男	34	56.1	19.1

### （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「(5)中間考査のための勉強にどれくらい前から取りかかりましたか」「(4)中間考査のためにどれくらい前から勉強にかかりましたか」などで構成されていた。因子Iでは、因子得点の値が正の場合には、試験のために早くから勉強に取りかかり学習時間が多く目標とする得点が高いことを示し、負の場合には、逆に試験の直前になるまで勉強に取りかかり学

習時間が不足して目標とする得点が低いという傾向を示していた。因子IIは「(3)自分にとって普段の勉強時間は足りていると思う」「(7)期末考査に向けて勉強時間を減らす」の2項目で構成されていた。因子IIは、因子得点の値が正の場合には、中間考査に向けての学習時間が不十分であり、今後の学習時間を増やそうとしていることを示し、負の場合には、逆に学習時間は十分なので学習時間を減らそうとしている傾向を示していた。

表2 学習状況の実態調査項目の因子分析結果

調査項目	因子 I	因子 II
1 普段の学習時間	.419	-.158
2 テスト前の学習時間	.491	.213
3 学習時間の充足性	-.074	.847
4 試験勉強への取りかかりの早さ	-.775	-.017
5 中間考査のための総学習時間	.836	.100
6 中間考査の得点予想	.346	-.304
7 今後の学習時間の増(減)	-.148	-.535
8 期末考査で取りたい点数	.358	.005
因子寄与	1.992	1.177

### (3) 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、バリマックス回転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4因子が抽出された(表3)。因子Iは「(19)今日一日何をしようかと考えることは楽しい」「(23)こういうことがしたいなあと考えるとわくわくする」「(16)いろいろなことを学んで自分を深めたい」などの因子負荷量が高かったため、課題への興味に関する因子とした。因子IIは「(9)競争相手に負けるのはくやしい」「(5)他人と競争して勝つとうれしい」の因子負荷量が高かったため、競争志向性因子とした。因子IIIは「(20)社会の高い地位を目指すことは重要だと思う」「(18)成功することは名誉や地位を得ることだ」の因子負荷量が高かったため、地位志向性因子とした。因子IVは、「(3)決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい」「(12)何か小さいことでも自分にしかできないことをしてみたいと思う」の因子負荷量が高かったため、個性追求因子とした。この達成動機の因子構造は、04年度の因子分析結果とほぼ同様であった。

### (4) 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、バリマックス回転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4)。因子Iは「(2)自分なりに精一杯頑張った結果なので」「(12)普段から勉強していたので」の因子負荷量が高かったため、努力志向性因子とした。因子IIは「(8)授業時

表3 達成動機尺度の因子分析結果

質問項目	課題への興味	競争志向性	地位志向性	個性追求
1 いつも何か目標を持っていたい。	.355	.256	.195	<b>.492</b>
2 ものごとは他の人よりうまくやりたい。	.143	<b>.559</b>	.301	.206
3 決められた仕事の中でも個性を生かしてやりたい。	.112	.058	.075	<b>.642</b>
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生かしたい。	.139	-.066	-.166	<b>.505</b>
5 他人と競争して勝つとうれしい。	.209	<b>.777</b>	.134	-.061
6 ちょっとした工夫をすることが好きだ。	<b>.441</b>	.190	.097	.157
7 人に勝つことより、自分なりに一生懸命やることが大事だと思う。	.334	-.213	-.271	.341
8 みんなに喜んでもらえるすばらしいことをしたい。	<b>.506</b>	.313	.112	.091
9 競争相手に負けるのはくやしい。	.141	<b>.829</b>	.116	.069
10 何でも手がけたことには最善を尽くしたい。	<b>.405</b>	.224	.084	.245
11 どうしても私は人より優れていたいと思う。	.133	<b>.540</b>	<b>.356</b>	.023
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。	.398	.206	.083	<b>.514</b>
13 勉強や仕事で努力するのは、他の人に負けないためだ。	.097	<b>.370</b>	<b>.401</b>	-.053
14 結果は気にしないで、何かを一生懸命やってみたい。	.290	-.039	-.153	.345
15 今の社会では、強いものが出世し、勝ち抜くものだ。	-.066	-.037	<b>.520</b>	.016
16 いろいろなことを学んで自分を深めたい。	<b>.520</b>	.124	.060	.335
17 就職する会社は、社会で高く評価されるところを選びたい。	.016	.125	<b>.637</b>	-.046
18 成功することは、名誉や地位を得ることだ。	.068	.283	<b>.705</b>	-.009
19 今日一日何をしようかと考えることは楽しい。	<b>.779</b>	.025	-.090	.199
20 社会の高い地位を目指すことは重要だと思う。	.163	.210	<b>.706</b>	-.095
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。	<b>.544</b>	.224	.070	.309
22 世に出て成功したいと強く願っている。	.114	.392	<b>.583</b>	.189
23 こういうことがしたいなあと考えたとわくわくする。	<b>.743</b>	.041	.110	.201
因子寄与	3.020	2.741	2.653	1.852

間内での説明が難しくわかりにくかったので」「(11)大学の授業レベルが、自分にとって難しかったので」の因子負荷量が高かったので、他者への期待因子とした。因子IIIは「(14)試験の成績はそのときの運にも左右されるので」「(15)勉強しても、この先どうなるかわからないの

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。この試験への原因帰属の因子構造は、04年度の因子分析結果とほぼ同様であった。

表4 原因帰属尺度の因子分析結果

質問項目	努力志向性	他者への期待	運・好機志向性
1 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかった たので。	<b>.406</b>	-.344	.027
2 自分なりに精一杯頑張った結果なので。	<b>.709</b>	.218	.029
3 授業の内容がわかりやすかったので。	.168	<b>-.459</b>	.259
4 ヤマが当たったので。	.124	-.075	.337
5 自分にとって大切な科目だったので。	.274	-.200	.048
6 細かい計算が多く、面倒で難しかったので。	-.185	<b>.443</b>	.328
7 十分に試験勉強をしていなかったの で。	<b>-.711</b>	.054	.143
8 授業時間内での説明が難しくわかりにくかったの で。	-.048	<b>.633</b>	-.013
9 試験当日は、たまたま調子が悪かったので。	.010	.083	<b>.459</b>
10 もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	-.099	-.076	.375
11 大学の授業レベルが、自分にとって難しかったの で。	.027	<b>.585</b>	.168
12 普段から勉強していたので。	<b>.523</b>	-.179	.117
13 みんなに負けたくなかったの で。	.281	-.247	.131
14 試験の成績は、そのときの運にも左右されるので。	.265	-.058	<b>.526</b>
15 勉強しても、この先どうなるかわからないので。	-.049	.251	<b>.656</b>
因子寄与	3.241	2.410	2.239

#### (5) 学習実態状況と試験結果による学生の分類

恣意的に学習状況を分類するため、2因子得点をそれぞれ正(H)・負(L)に分類し、これを組み合わせた2×2の4通りのパターンに分類した。

##### 5-1) 中間・期末試験得点の4分類による学習実態パターン

学習状況に関する因子分析の結果をもとにサー斯顿の最小二乗因子得点を算出した。

学習状況の2因子得点をそれぞれ正(H)・負(L)に分類し、これを組み合わせた2×2の4通り(H-H, H-L, L-H, L-L)のパターンに分類し学習実態パターンとした。

【H-H群：学習量が多く目標が高く、今後もさらに学習量を増やそうとしている群】

【H-L群：学習量が多く目標は高いが、今後は学習量を減らそうとしている群】

【L-H群：学習量が少なく目標も低い  
が、今後は学習量を増やそうとしている群】

【L-L群：学習量が少なく目標も低く、今後もさらに学習量を減らそうとしている群】



5-2) 中間・期末試験得点の4分類による試験成績パターン

中間考査と期末考査の得点を、2回の試験を60点未満と60点以上に分割し2×2の4通り(P-P, P-f, f-P, f-f)に分類し、これを試験成績パターンとした。

【P-P群：中間考査，期末考査ともに60点以上であった群】

【P-f群：中間考査で60点以上，期末考査で60点未満であった群】

【f-P群：中間考査で60点未満，期末考査で60点以上であった群】

【f-f群：中間考査，期末考査ともに60点未満であった群】

(6) 因子得点による平均値の差の検定

本調査では達成動機尺度4因子と原因帰属尺度3因子が得られた。これは、04年度の因子分析結果とほぼ同様であったため、04年度女子、05年度女子、05年度男子を3群として、試験得点、達成動機、原因帰属の因子得点から分散分析を行い、比較を行った。年度の3群、学習実態パターン、試験成績パターンを独立変数的に考え、達成動機づけ因子、原因帰属因子の因子得点を算出した。因子得点は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ているため、母集団において標準正規分布に従うようになっている。これにより、各年度の試験への達成動機と試験結果による原因帰属傾向の分散分析を行い、その後Tukey法により下位検定を行った。

表5 学習実態パターンと試験成績

学習 実態	グループ	n	試験成績					
			中間考査		予想得点		期末考査	
			$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
H-H	2004 女	28	66.0(16.4)		75.5 (9.3)		65.4(20.3)	
	2005 女	21	63.7(15.6)		75.0 (9.4)		63.8(21.1)	
	2005 男	7	73.1(17.7)		82.9(16.0)		70.4(17.9)	
H-L	2004 女	24	67.2(16.2)		76.6(12.8)		63.3(13.6)	
	2005 女	18	68.4(16.0)		74.9(10.6)		64.8(14.4)	
	2005 男	6	63.7(17.9)		83.3(14.7)		58.7(10.8)	
L-H	2004 女	20	52.4(21.3)		67.5(16.3)		52.4(19.1)	
	2005 女	9	62.7(15.9)		65.6 (4.6)		52.7(13.5)	
	2005 男	11	43.9(22.0)		76.8(14.2)		54.4(23.3)	
L-L	2004 女	26	51.9(24.3)		69.0 (9.7)		51.9(19.7)	
	2005 女	14	48.4(24.1)		62.5 (2.9)		46.5(22.2)	
	2005 男	10	56.9(24.9)		66.7 (7.2)		46.3(17.0)	

6-1) 学習実態状況の4分類による達成動機と原因帰属の分散分析結果

学習状況に関する実態調査項目の学習実態パターン4分類と年度による3群を独立変数とし、



達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点を従属変数として分散分析を行った。この結果、学習実態パタンのすべての群において、中間考査得点に有意差が認められた ( $F(3,166)=7.79$ ,  $p<.01$ ) が、年度による有意差は認められなかった ( $F(2,166)=0.01$ , ns)。期末考査予想得点では学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,164)=7.90$ ,  $p<.01$ )。年度による有意差も認められた ( $F(2,164)=4.23$ ,  $p<.05$ )。Tukey法により差が認められたのは04年度女子と05年度男子との間であった。期末考査得点では学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,173)=3.23$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのはH-H群とL-L群, H-H群とL-H群との間であった。年度による有意差も認められた ( $F(2,173)=3.01$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのは04年度女子と05年度男子との間であった (表5)。

達成動機尺度の因子得点 (表6) では、課題への興味において学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,166)=3.48$ ,  $p<.05$ )。差が見られたのはH-H群とL-L群, H-L群とL-L群であった。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,166)=1.50$ , ns)。競争志向性は学習実態パターンによる有意差は認められなかった ( $F(3,166)=0.12$ , ns)。また、年度による有意差も認められなかった ( $F(2,166)=0.95$ , ns)。地位志向性は学習実態パターンによる有意差が認められなかった ( $F(3,166)=0.83$ , ns)。年度による有意差が認められた ( $F(2,166)=3.64$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのは05年度男子と04年度女子, 05年度男子と05年度女子の間であった。個性追求は学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,166)=3.32$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのはH-H群とL-H群, H-H群とL-L群であった。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,166)=0.88$ , ns)。

原因帰属尺度の因子得点 (表7) では、他者への期待において学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,154)=3.45$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのはL-H群とH-L群, L-H群とL-L群であった。年度による有意差も認められた ( $F(2,154)=3.37$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのは05年度女子と05年度男子の間であった。努力志向性はすべての学習実態パターンによる有意差が認められた ( $F(3,154)=17.48$ ,  $p<.01$ )。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,154)=1.19$ , ns)。運・好機志向性は学習実態パターンによる有意差は認められなかった ( $F(3,154)=1.26$ , ns)。年度による有意差も認められなかった ( $F(2,154)=2.80$ , ns)。

## 6-2) 中間・期末試験得点の4分類による達成動機と原因帰属の分散分析結果

中間・期末試験得点の試験成績パターン4分類と年度による3群を独立変数とし、達成動機尺度と原因帰属尺度の因子得点を従属変数として分散分析を行った。この結果、中間考査得点では試験成績パターンによる有意差が認められた ( $F(3,166)=125.36$ ,  $p<.01$ )。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,166)=0.52$ , ns)。期末考査予想得点では試験成績パターンによる有意差が認められた ( $F(3,164)=4.09$ ,  $p<.01$ )。差が認められたのはP-P群とf-f群の間であった。年度による有意差も認められた ( $F(2,164)=2.96$ ,  $p<.05$ )。差が認められたのは05年度男子と04年度女子の間であった。期末考査得点では試験成績パターンによる有意差が認められ

た ( $F(3,173)=119.76, p<.01$ )。試験成績パタンのすべての群において差が認められた。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,173)=0.87, ns$ )。

達成動機尺度の因子得点 (表6) では、課題への興味は試験成績パターンにおいて有意差は認められなかった ( $F(3,166)=0.32, ns$ )。年度による有意差も認められなかった ( $F(2,166)=0.27, ns$ )。競争志向性は試験成績パターンによる有意差は認められなかった ( $F(3,166)=1.78, ns$ )。また、年度による有意差も認められなかった ( $F(2,166)=1.25, ns$ )。地位志向性は試験成績パターンによる有意差は認められなかった ( $F(3,166)=1.27, ns$ )。年度による有意差は認められた ( $F(2,166)=3.63, p<.05$ )。差が認められたのは05年度男子と04年度女子、05年度男子と05年度女子の間であった。個性追求は試験成績パターンによる有意差が認められなかつ

表6 学習実態パターン・成績パターンと動機づけ因子

要因	群	n	動機づけ因子得点							
			課題への興味		競争志向性		地位志向性		個性追求	
			$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
学習実態	H-H	2004 女	28	.25 (.87)	-.04 (1.01)	-.10 (.90)	.32 (.67)			
		2005 女	21	.20 (.69)	.11 (.82)	-.01 (.82)	.13 (.74)			
		2005 男	7	-.03 (.94)	.08 (.86)	.04 (1.08)	.32 (.92)			
	H-L	2004 女	24	.13 (.54)	.03 (.72)	.00 (.89)	.10 (.60)			
		2005 女	18	-.06 (.92)	-.17 (1.07)	-.34 (.85)	-.07 (.98)			
		2005 男	6	.58 (.29)	.48 (.83)	.67 (.99)	-.09 (.18)			
	L-H	2004 女	20	-.08 (1.10)	.05 (.87)	.05 (.89)	-.23 (.92)			
		2005 女	9	-.20 (1.16)	-.18 (.83)	-.05 (.93)	-.18 (.73)			
		2005 男	11	-.17 (.83)	-.08 (.60)	.48 (1.06)	.06 (1.04)			
L-L	2004 女	26	-.23 (.92)	-.21 (1.06)	-.22 (.73)	-.19 (.76)				
	2005 女	14	-1.27 (1.09)	-.03 (1.54)	.06 (.77)	-.55 (1.60)				
	2005 男	10	.18 (.48)	.49 (.67)	.41 (1.00)	-.02 (.84)				
試験成績	P-P	2004 女	30	.11 (.91)	.08 (1.00)	-.16 (.79)	-.18 (.57)			
		2005 女	21	-.20 (.87)	.27 (.82)	-.30 (.70)	-.16 (.82)			
		2005 男	7	.03 (.95)	.32 (.71)	.26 (1.17)	-.23 (.98)			
	P-f	2004 女	13	-.18 (1.10)	-.16 (.69)	-.25 (1.08)	-.13 (.81)			
		2005 女	18	-.24 (.67)	-.13 (1.00)	.05 (.98)	.08 (.83)			
		2005 男	7	.21 (.73)	.36 (.82)	.56 (1.22)	.46 (.69)			
	f-P	2004 女	27	.02 (.88)	.02 (.96)	.06 (.83)	.14 (.73)			
		2005 女	7	.31 (1.41)	-.09 (1.24)	.18 (.71)	-.44 (1.36)			
		2005 男	8	-.03 (.64)	.05 (.90)	.77 (.77)	-.12 (.69)			
f-f	2004 女	24	.03 (.84)	-.18 (.91)	.01 (.84)	.17 (1.00)				
	2005 女	7	.19 (1.37)	-.76 (.73)	-.34 (.91)	.29 (.96)				
	2005 男	9	.13 (.75)	.10 (.60)	.06 (.93)	.18 (.93)				

※因子得点は平均( $\mu$ )=0.00, 標準偏差( $\sigma$ )=1.00となるよう標準化している。

た ( $F(3,166)=1.64$ , ns)。年度による有意差も認められなかった ( $F(2,166)=0.10$ , ns)。

原因帰属尺度の因子得点 (表 7) では、他者への期待は試験成績パタンによる有意差が認められた ( $F(3,154)=4.29$ ,  $p<.01$ )。差が認められたのはf-P群とP-P群、f-f群とP-P群であった。年度による有意差も認められた ( $F(2,154)=4.59$ ,  $p<.01$ )。差が認められたのは05年度女子と05年度男子の間であった。努力志向性は試験成績パタンのすべての群において有意差が認められた ( $F(3,154)=13.07$ ,  $p<.01$ )。年度による有意差は認められなかった ( $F(2,154)=1.64$ , ns)。運・好機志向性は学習実態パタンによる有意差は認められなかった ( $F(3,154)=0.85$ , ns)。年度による有意差も認められなかった ( $F(2,154)=2.07$ , ns)。

表 7 学習実態パタン・成績パタンと原因帰属

要因	群	n	原因帰属因子得点						
			努力志向性		他者への期待		運・好機志向性		
			$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$	
学習実態	H-H	2004 女	28	.27	(.74)	.13	(.64)	-.23	(.89)
		2005 女	21	.41	(.89)	-.06	(.76)	-.05	(.77)
		2005 男	7	.41	(1.04)	.00	(.67)	.15	(1.30)
	H-L	2004 女	24	.42	(.71)	-.39	(1.03)	-.19	(.65)
		2005 女	18	.42	(.80)	.15	(.92)	.00	(.72)
		2005 男	6	.26	(.59)	-.03	(1.00)	.03	(1.00)
	L-H	2004 女	20	-.67	(.70)	.36	(.85)	-.15	(.84)
		2005 女	9	-.37	(.61)	.74	(.67)	.77	(.45)
		2005 男	11	-.97	(.68)	-.33	(.91)	.25	(.84)
L-L	2004 女	26	-.28	(.62)	-.25	(.40)	.08	(.76)	
	2005 女	14	.01	(.95)	.05	(.67)	.07	(1.31)	
	2005 男	10	-.37	(.74)	-.70	(.82)	.23	(.62)	
試験成績	P-P	2004 女	30	.44	(.75)	-.21	(.80)	-.19	(.74)
		2005 女	21	.41	(.91)	-.12	(.68)	-.16	(.81)
		2005 男	7	.63	(.82)	-.62	(1.27)	.32	(1.11)
	P-f	2004 女	13	-.04	(.72)	-.32	(.65)	-.10	(.86)
		2005 女	18	.36	(.86)	.29	(.93)	.33	(.85)
		2005 男	7	-.04	(.62)	-.34	(.68)	.33	(.67)
	f-P	2004 女	27	-.53	(.69)	.34	(.79)	-.20	(.88)
		2005 女	7	.00	(.85)	.23	(.46)	.12	(.68)
		2005 男	8	-.81	(.73)	.00	(.78)	.14	(1.00)
f-f	2004 女	24	-.32	(.73)	.22	(.82)	-.05	(.80)	
	2005 女	7	-.33	(.48)	.59	(1.06)	.42	(.66)	
	2005 男	9	-.72	(.89)	-.22	(.71)	-.01	(.93)	

※因子得点は平均( $\mu$ )=0.00, 標準偏差( $\sigma$ )=1.00となるよう標準化している。

## V. 考 察

大学生の学習状況から見た達成動機と原因帰属が試験結果にどのような影響を与えるのかを検討した。因子分析の結果、学習状況についての実態調査項目尺度からは2因子、達成動機尺度4因子、原因帰属尺度の3因子が得られた。これは、04年度の結果とほぼ同様であったため、04年度と05年度の学習状況傾向と、試験への達成動機と原因帰属に関する比較を行った。

### （1）年度による試験得点の傾向と達成動機と原因帰属

04年度女子、05年度女子、05年度男子の3群で中間考査得点、期末予想得点、期末考査得点を比較するために分散分析を行った結果、04年度女子と05年度男子の期末考査予想得点と期末考査得点の差が大きかった。特に、04年度女子は中間考査よりも期末考査の得点が上がったのに対し、05年度は男女ともに中間考査よりも期末考査の得点が下がっていた。また、05年男子の期末予想得点は最も高い77.2点であったが、中間考査と期末考査の得点は3群中では最も低かった。

試験への達成動機を見ると、04年度女子の達成動機や原因帰属傾向は3群中で試験得点は最も高かった。達成動機で有意差が見られたのは地位志向性であり、05年度男子の地位志向性は3群中最も高く、05年度女子は最も低いという結果であった。さらに、試験への原因帰属傾向として05年度女子は他者依存と努力が試験への原因帰属として認識している一方で、05年度男子は地位志向性の達成動機で試験を行っているが、試験得点が最も低い傾向が示された。このことから、女子学生は男子学生と比較すると試験への動機づけや原因帰属が顕著ではないが、実際の試験得点は合格基準より高い点数であるため授業や試験に対する姿勢が形成されていることが示唆された。

### （2）学習実態パタンの4分類による達成動機と原因帰属

05年度の課題前の学習状況と、次の課題への学習状況の見通しを4分類して分散分析を行った。この結果、05年度学生は課題への興味と個性追求の動機から試験や試験前の学習を行い、他者への期待と努力志向性で原因帰属を行うことが示唆された。

【H-H群：学習量が多く目標が高く、今後もさらに学習量を増やそうとしている群】

競争意識はほとんどなく、課題への興味や個性追求に最も強い関心がある群であった。

【H-L群：学習量が多く目標は高いが、今後は学習量を減らそうとしている群】

課題への興味が多少あるので、努力志向性から試験を受ける群であった。

【L-H群：学習量が少なく目標が低いが、今後は学習量を増やそうとしている群】

個性追求を行わず、他者への期待が高く、4群内で最も努力志向性が低い群であった。

【L-L群：学習量が少なく目標が低いのに、今後もさらに学習量を減らそうとしている群】

4 群内で最も課題への興味や個性の追求に関心のない群であり、努力志向性が低く、他者への期待が最も低い群であった。

### (3) 中間・期末試験得点の4分類による達成動機と原因帰属

05年度の中間考査と期末考査の成績結果を4分類して分散分析を行った。この結果、05年度学生は達成動機の4因子において、試験成績パターンによる有意差は認められなかった。このことから、試験に対して達成動機を持っていないことが示唆された。大学1年生に行ったので、過去の課題経験から課題へ困難さと能力を考慮することができなかつたため、達成動機ではなく原因帰属から試験を行った可能性がある。一方、試験への原因帰属である努力志向性は、すべての試験成績パターンにおいて有意差が認められた。P群は努力志向性が高く、他者への期待が低い群であり、f群は努力志向性が低く、他者への期待が高いことが示唆された。

【P-P群：中間考査，期末考査ともに60点以上であった群】

他者への期待が4群内で最も低く、努力志向性が最も高い群であった。

【P-f群：中間考査で60点以上，期末考査で60点未満であった群】

達成動機や原因帰属を持たない群であった。

【f-P群：中間考査で60点未満，期末考査で60点以上であった群】

他者への期待が4群内で最も高く、努力志向性が最も低い群であった。

【f-f群：中間考査，期末考査ともに60点未満であった群】

他者への期待が高く、努力志向性が低い群であった。

### (4) 全体考察

心理学科学生の学習状況から試験への動機づけと原因帰属について検討した。

学習状況についての実態調査項目、達成動機尺度、原因帰属尺度は、04年度と05年度ともに基本的な因子構造は同じであった。しかし、学習状況の実態調査項目の因子分析において「普段の学習時間が足りているので、試験前だからといって勉強時間を増やすことはない」という因子Iは、04年度では「期末考査で取りたい点数」の項目が入っていたのに対し、05年度は因子負荷が.400以上にならなかった。すなわち、普段の勉強時間は授業や試験のためではなく、自分の勉強時間としており、試験前でも試験に反映される学習は行わないことが示唆された。試験への達成動機の観点からも、課題への興味と個性追求の動機から試験や勉強を行うが、各試験成績の分類では達成動機を持っていないことが示唆されている。つまり、前の課題の結果や試験前ということに関係なく、自分の興味あることに関する勉強ならばすることを示唆している。また、興味のある課題や授業、自分の個性を伸ばしてくれることには興味を示すので、授業への姿勢からすでに達成動機が決定されることを示唆していた。このような学習状況に対し、実際の期末考査の平均得点は合格点よりも低く、04年度の試験成績より成績は下降していた。このような結果から、学生が考えている「勉強」がどのようなものなのかを再検討する必

要がある。

学問の中には、自分の興味あることをするためには、興味のないことを基礎とした勉学も行わなければならない場合がある。自分の興味がおもむくままに勉強をすることは、ある分野に対してつまみ食い状態になるため、体系立てた勉学を行うことができない。本研究から、学生が興味を持たない領域に関して、どのように関心を持たせるか、自分自身の個性追求にどのように関連するかをガイダンスなどで説明する必要があるのではないだろうか。

## 文 献

- Deci, E.L. 1975 Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- 速水 敏彦 2002 自己形成の心理 自律的動機づけ 金子書房
- 堀野 緑 1987 達成動機の構成因子の分析 ―達成動機概念の再検討― 教育心理学研究, 39, 148-154.
- 鹿毛 雅治 1994 内発的動機づけの展望 教育心理学研究 42, 345-349.
- 鹿毛 雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論vol. 38, No. 2, 146-170.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. 1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Loveland, K. K. & Olley, J. G. 1979 The effect of external reward on interest and quality of task-performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207-1210.
- 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 文京学院大学研究紀要 Vol. 6, No. 1, 149-166.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. 1953 The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 宮本美沙子 1979 達成動機の心理学 金子書房
- 西野泰広 松田浩平 村井潤一郎 2003 人間学部入試データの多変量解析における入試のあり方の検討 文京学院大学総合研究所紀要 Vol.3, 69-85.
- Wainer, B. 1986 An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-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
- Zimmerman, B.J. & Martinerz-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated learning relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.