



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	自己制御学習におけるコーピングモデルの提唱(fulltext)
Author(s)	上淵,寿
Citation	心理學研究, 75(4): 359-364
Issue Date	2004-00-00
URL	http://hdl.handle.net/2309/105851
Publisher	日本心理学会
Rights	

自己制御学習におけるコーピングモデルの提唱

東京学芸大学 上淵寿¹

The new coping-model of self-regulated learning

Hisashi Uebuchi (Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Tokyo Gakuai University, Nukui-kita, Koganei 184-8501)

In a study of self-regulated learning study, we proposed a new coping model, in order to comprehensively treat emotional regulation and learning strategies. We also included meta-emotion variables in the model for intervention, so that we could discuss them in relation to intervention. We hypothesized specifically that achievement goals and meta-emotions influenced emotional reactions, and which in turn influenced coping strategies. A questionnaire study was conducted with 193 schoolchildren, and result seemed to support our new model.

Key words: self-regulated learning, achievement goals, emotional regulation, meta-emotions.

人の日常における学習状況においては、強制的に知識を獲得させられるだけではなく、自発的に学習状況にコミットして、学習行動を制御しようとするところがある。これを自己制御学習 (self-regulated learning) と呼ぶ (Zimmerman, 2001)。

自己制御学習においては、セルフモニタリングを中心とするメタ認知活動が重視されている (Hacker, 1998)。また、その活動を始発し、支える過程として、動機づけの存在が不可欠と考えられている (Zimmerman, 2001)。さらに、プランニングなどの学習方略がよく研究対象とされる (Pintrich & DeGroot, 1990)。

自己制御学習には、様々な要因が影響する。たとえば、自己効力 (Schunk & Ertmer, 2000)、達成目標 (Ames, 1992) 等が影響するといった研究が知られている。中でも、近年、達成目標に寄せる関心は大きい (Pintrich, 2000)。達成目標とは、達成行動への価値づけであり、学習目標と遂行目標の2種類が想定されている (Dweck & Leggett, 1988)。学習目標の内容は、能力を伸ばすことであり、遂行目標の内容は、低い能力を示すのを避けて高い能力を示すことである。そのために、学習目標をもつ傾向の人は、自己制御学習を積極的に行うが、遂行目標をもつ傾向の人は、自己制

御学習に消極的であるという一連の結果が得られている (Pintrich, 2000)。

一方、自己制御には、情動や感情の制御もある (以下、“情動制御”と総称する)。情動制御とは、情動によって認知や行動を制御する働きと、認知によって情動を制御して、低減させる働きの両者が想定される (Thompson, 1994) が、ここでは代表的な後者を扱う。

学習においては、テスト不安や無力感のような負の情動が喚起されたり、反対に興味や喜びなどの正の情動が喚起される。ゆえに、このような情動状態をうまく制御することによって、学習をうまく調整することが重要であろう。自己制御学習研究では、多くの場合、情動制御は垢外におかれていた。

しかし、最近、Boekaert & Niemivirta (2000) が、情動制御を自己制御に包括するモデルを示した。Boekaert & Niemivirta (2000) の適応的学習モデルによれば、自己制御学習は、Lazarus & Folkman (1984) のストレス・コーピングモデルと同様の形で生じるとされる。すなわち、学習時には、一次的評価と二次的評価がなされる。一次的評価では刺激の価値の評価、正負の評価がされ、情動反応が生じる。二次的評価では、問題状況に対するコーピング方略として、自己制御学習方略が選択される。

このモデルの特徴に、自尊心防衛のための情動制御

¹ 調査に際して、ご協力を賜りました、政井卓実君と黒沢奈津美さんに、感謝申し上げます。

方略（セルフハンディキャッピング、挑戦的な課題の回避など：Midgley, 2002）と並んで、一般の問題解決のための自己制御学習方略（セルフモニタリング、プランニングなど）も、ストレス・コーピング方略とみなす点がある。学習状況を一種のストレス事態とみれば、学習状況にかかわる行動をコーピング方略ととらえられる。Boekaertzらのモデルは、従来、自己制御学習研究の対象であった学習や認知の方略と、情動制御研究の対象である、不安低減のための回避行動の両者を統合的に説明できる。

しかし、Boekaertzらの適応的学習モデルには二つの問題点が見受けられる。第1に、彼らは、一次的評価の手がかりとして、個人がもつ素朴理論や素朴信念を重視し、特に能力に対する価値の信念として、達成目標（Dweck & Leggett, 1988）が、影響力をもつことを指摘している。しかし、実際には、モデルの中に、この達成目標は組み込まれておらず、若干の示唆の記述にとどまっている。ゆえに、本研究では、モデル中に達成目標を組み込んで、その影響を積極的に検討する。

第2は、介入的な視点の欠如である。情動制御方略は、一時的なストレスや負の情動（不安、苦痛など）を低減するのに効果がある。だが、学習状況では、情動制御方略を用い続けられれば、学習の機会を自ら減らし、学習それ自体が成立しない可能性がある。そのために、適当な状況においては、情動制御方略の使用を控えさせる介入が必要である。だが、Boekaertzらのモデルは、介入を特に考慮していない。

そのため、メタ情動概念を導入する。メタ情動とは、情動に関する情動、認知、理解等の総称である（Gottman, Katz, & Hooven, 1997）。メタ情動は、情動の意識や自覚としての情動への覚知と、情動への評価にあたる、情動の価値づけの2種類に分けられる。Gottmanらの研究によれば、子どもはメタ情動能力が高いと、自己や他者の情動に気づき、それを評価して、情動に続く行為を制御できる。その結果、幼児期における子どもの社会的適応が高まるという。このようにメタ情動は、情動経験や情動反応としての行動を制御する上で重要な役割をもつ。そのために、メタ情動概念を、モデルに組み込むことで、介入への示唆が得られると思われる。

目的

本研究の目的は、達成目標とメタ情動概念を導入した、自己制御学習の“コーピングモデル”を構成し、それを実証することにある。なお、本研究では、実際に教室の学習場面でストレスを生じさせてモデルを実証するのは、倫理的に問題があり、多くのデータの収集が難しいため、特性間の関係からそれを類推することとした。

仮説

学習者は、テストを受けたり、難しい学習課題を解決する場面におかれた場合、学習課題や学習の刺激を、自分にとって有害か、有益か、無害（中立）かを評価する。その評価によって情動反応が生じる。本研究では、情動反応として、学習場面に関係する情動反応であり、さらにコーピング方略との関係がよく研究される（島津, 2002）テスト不安を選択する。

この経路は、Lazarus & Folkman (1984) のモデルにおける、一次評価とそれに続く反応にあたる。これらはいま区別できないという指摘（島津, 2002）により、本研究は両者を区別しない。以下、仮説を述べる。

達成目標から情動反応への影響 学習課題、学習状況をどう評価するかは達成目標が影響する。学習目標を設定する傾向（以下“学習目標志向性”と呼ぶ）が高いならば、難しい課題を自分にとって有益な情報源とみなす。そのため、テスト不安反応は抑制されるだろう。一方、遂行目標を設定する傾向（以下“遂行目標志向性”と呼ぶ）が高い場合は、課題を自分の有能さに対する脅威とみなす。そのため、テスト不安反応が促されるだろう。

これは従来の研究でも示されている（Boekaerts & Niemivirta, 2000; Elliot & McGregor, 2001）。しかし、Boekaerts & Niemivirta (2000) のモデルでは、評価からコーピング方略へのプロセスの仮定は、本モデルと共通するが、達成目標の影響は示唆にとどまっている。また、Elliotらの“階層モデル”（Elliot & McGregor, 2001）では、達成目標をモデルに位置づけているが、学習事態への評価からコーピング方略の使用へのプロセスを考慮しない。ゆえに、上記の仮説は両者の問題を補っている。

情動反応からコーピング方略への影響 学習者が学習状況に適応するために用いるコーピング方略は、学習課題そのものに対する方略（自己制御学習方略や学習方略）と、“自尊心防衛のための情動制御方略”（以下“情動制御方略”と略す）に分けられる。ここでは、前者の例として、自己制御学習方略をとりあげ、その中でも、セルフモニタリング、プランニング、情報探索をとりあげる。情動制御方略の例としては、セルフ・ハンディキャッピング、挑戦・新奇性の回避をとりあげる。

情動反応からこれらのコーピング方略への影響は次のように考えられる。テスト不安反応が高いほど、自己制御学習方略は、使用に際して通常の学習方略よりも心的な負担が高いため、その使用は抑制されるだろう。反対に、テスト不安が高いほど、失敗した時の

² 機械的な記憶、リハーサル等のことを指す。

自尊心の防衛をはかるために、情動制御方略の使用は促進されるだろう。つまり、失敗の言い訳や失敗を回避することで自尊心を守る方向に行動するだろう。

この経路は、Lazarus & Folkman (1984) のモデルにおける、二次評価とそれに続くコーピング行動にあたる。これらはいまよく区別できないという指摘(島津, 2002) のため、ここでは両者を区別しない。

メタ情動からコーピング方略への影響 テスト不安に関する情動の評価が低い場合、自己制御学習の使用が促進されて、情動制御方略の使用が抑制されるだろう。

方 法

調査対象

東京都の公立小学校の児童5年生、6年生、計193名。

材 料

材料は、いずれも自己報告評定尺度を用いた。具体的な内容は以下のとおりである。

達成目標志向性尺度 上淵(1995)の算数用達成目標志向性尺度を、学習一般に表現を修正した、上淵・沓澤・無藤(2004)の項目を、現在の小学生の理解の程度に適した表現に若干修正したものである。学習目標11項目、遂行目標9項目、計20項目である³。

テスト不安 坂野(1988)のTAS (Test Anxiety Scale) 日本語版から、内容の重複する項目を除き、現在の小学生に適した表現に修正した。8項目である。

メタ情動 鈴木・木野・速水・中谷(1999)の作成した“自己と他者に関する不快感情尺度”、坂上・菅沼(2001)の作成した“個別情動に対する意識的態度尺度”、向山(1998)が作成した“日本語版特性メタ・ムード尺度”、Gottman et al. (1997)のmeta-emotion interviewの内容をもとにして作成した。テスト不安用に表現を統一し、現在の小学生の理解の程度に適した表現に修正した。テスト不安に対して抱いている価値観を測定する項目(情動の価値)が5項目、テスト不安の覚知を測定する項目(情動の覚知)が5項目ある、計10項目。

セルフモニタリング Pintrich & DeGroot (1990)の自己制御学習方略に関する自己報告尺度からセルフモニタリングに関する項目を選択して、現在の小学生の理解の程度に適した表現に修正した。7項目。

プランニング Pintrich & DeGroot (1990)の自己制御学習方略に関する自己報告尺度からプランニングに関する項目を選択して、現在の小学生の理解の程度に適した表現に修正した。6項目。

³ 具体的な項目の例は、紙幅の制限のためにやむを得ず省略した。以下の各尺度についても同様である。

情報探索 上淵他(2004)の項目を再度検討し、現在の小学生の理解の程度に適した項目を抜粋して使用した。6項目。

セルフ・ハンディキャッピング Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen (2002)の使用項目を翻訳し、小学生にわかるように表現を修正した。6項目。

挑戦・新奇性の回避 Urdan et al. (2002)の使用項目を翻訳し、小学生にわかるように表現を修正した。5項目。

上記の各質問項目を、現役の小学校教師2名が検討して、小学校5年生や6年生にわかりやすいかどうかを、判断した。それに基づいた修正も加えた。各質問項目は数が多いため、二つの冊子にまとめた。項目の配列はランダムにした。回答方式はすべて5件法であった。各質問に“とてもあてはまる”から“全くあてはまらない”のいずれかに○をつけるという指示を明記した。

手 続

授業時間中に、調査者が直接各教室で、教室ごとに質問紙を配布して、一斉に回答させた。教室ごとに全員が回答し終えた段階で、質問紙を回収した。

結 果

各調査対象者の各質問紙への回答は、二つの質問紙をあわせて約20分を要した。

数 量 化

各質問項目への調査対象者の回答を、“とてもあてはまる”を5点、“全くあてはまらない”を1点というように、数量化した。以下、分析には、SPSS 9.0J及びAmos 4.01を使用した。

観測変数の構成

各尺度ごとに、因子分析を行った。

まず、セルフハンディキャッピング、挑戦・新奇性の回避をまとめて主因子法により因子分析した結果、2因子を抽出した⁴。プロマックス回転を施して、各因子のみに負荷量の高い項目を検討した結果、二つの因子はそれぞれセルフハンディキャッピングと、挑戦・新奇性の回避の内容に該当するものであった⁵。各因子の一つだけに負荷量の高い項目を各因子の代表項目として選択し、それぞれの合計点をもって、セルフハンディキャッピング得点、挑戦・新奇性の回避得点と名付けた。なお、挑戦性・新奇性の回避項目中の逆転項目は、5点を1点のように得点を逆にして合計

⁴ 以下、いずれの因子分析でも、スクリープロットを参考に、抽出する因子数を決定した。

⁵ 以下、紙幅の都合上、やむを得ず、因子分析の結果に関して具体的な因子負荷量等を掲載した表は省いた。

した。

次に、セルフモニタリング、プランニング、情報探索を主因子法により因子分析した結果、1因子性が高かった。ゆえに因子負荷量の低かった2項目を除くすべての項目を合計して、自己制御学習方略得点と名付けた。

第3に、情動の覚知に関する項目、情動の価値に関する項目をまとめて主因子法により因子分析した結果、2因子を抽出し、プロマックス回転をして、各因子のみに負荷量の高い項目を検討した。二つの因子は各々上述の二つの内容にほぼ該当していた。想定した因子に一致しない2項目を削除し、各因子の一つのみに負荷量の高い項目を各因子の代表項目として選び、各々の合計点を、情動の覚知得点、情動の価値得点と名付けた。得点が高いほどテスト不安への覚知が高く、価値づけが低い。

第4に、テスト不安の質問項目10項目をまとめて主因子法により因子分析した結果、1因子性が高かった。そのため因子負荷量の低い2項目を削除し、残りすべての項目を合計して、テスト不安得点と名付けた。

最後に、達成目標志向性尺度をまとめて主因子法により因子分析した結果、2因子を抽出した。プロマックス回転を施して各因子のみに負荷量の高い項目を検討した結果、二つの因子はそれぞれ学習目標と遂行目標の内容に該当した。各因子の一つだけに負荷量の高い項目を各因子の代表項目として選択し、それぞれの合計点を、学習目標得点、遂行目標得点と名付けた。

上記の各指標の α 係数は.60-.84であった。

モデルの構成

学習目標、遂行目標の構成概念を、各々学習目標得点、遂行目標得点の観測変数に対応して構成した。テスト不安では、テスト不安得点の観測変数に対応して構成概念を構成した。自己制御学習方略では、自己制御学習方略得点の観測変数に対応して、構成概念を構成した。また、情動制御方略の構成概念を、セルフハンディキャッピング得点、挑戦性・新奇性の回避得点に対応して構成した。さらに、メタ情動の構成概念を、情動の覚知得点、情動の価値得点の2観測変数に対応して構成した。

以上の観測変数、並びに構成概念を用いて、先述の仮説の関係によってモデルを構成した。

モデルの検証

モデルを検証するために、共分散構造分析を行った。その際、1変数の観測変数が構成変数に対応する場合は、誤差変数の分散を α 係数より推定して、固定した。分析の結果、Figure 1のモデルを採択した。構造変数から観測変数への影響指数は、.31-.91で、一つを除けば、すべて.43以上あり、想定した構造変数は適切だと判断した。適合度指標は、 $RMR=3.88$, $GFI=.90$, $AGFI=.81$, $CFI=.55$, $RMSEA=.12$, $AIC=105.64$, $CAIC=172.37$ であり、想定したモデルが、データの共分散構造をよく説明したと判断した。また、構造変数間の影響指数はt検定の結果、すべて5%水準で有意だった。

三つの外生的構造変数間の相関はFigure 1のよう

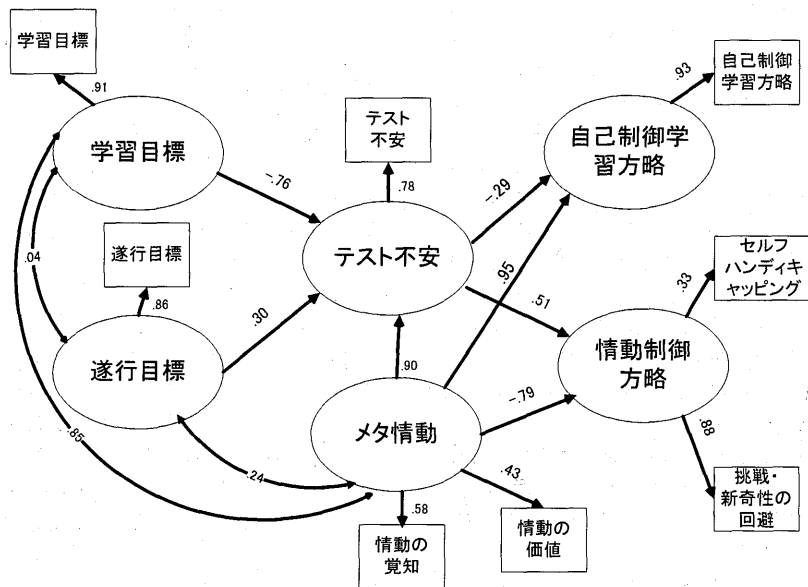


Figure 1. 自己制御学習に関するコーピングモデルとその分析の結果。

であり、学習目標のメタ情動との間は、かなり高かった。各内生変数の説明率は、テスト不安 (43%)、自己制御学習方略 (80%)、情動制御方略 (62%) であり、いずれも外生的変数でよく説明されていると判断された。

学習目標、遂行目標、メタ情動からテスト不安への効果は、それぞれ負、正、正の有意な影響であった。テスト不安から自己制御学習方略へは負の影響が有意であり、反対にテスト不安から情動制御方略へは正の影響が有意であった。一方、メタ情動から自己制御学習方略への効果は、有意で正の影響があった。反対に、メタ情動から情動制御方略への効果は、負の影響があった。

考 察

各仮説の吟味

達成目標から情動反応への影響 学習目標志向性が高いならば、難しい課題を自分に有益な情報源とみなす。そのため、テスト不安反応は抑制される。一方、遂行目標志向性が高い場合は、課題を自分の有能さに対する脅威とみなす。そのため、テスト不安反応が促進されるという仮説を立てた。データの分析の結果、学習目標からテスト不安へは負の影響が有意であり、遂行目標からテスト不安へは正の影響が有意であった。ゆえに、この仮説は支持されたといえる。

達成目標がテスト不安や無力感等の負の情動に影響するという知見は、かなりの数にのぼる (Elliot & McGregor, 2001; Elliott & Dweck, 1988)。本研究の結果は、そのような知見を追試した結果といえるだろう。しかし、達成目標と負の情動性に関する研究では、ストレスへの一次的評価の結果としての情動反応は、ほとんど考えられていない。本研究は、測定上の問題から一次的評価を検討していないが、Lazarus & Folkman (1984) のストレス・コーピングモデル上に、達成目標を位置づけることで、達成目標とテスト不安とをつなぐ、理論的な構成概念を示すことができた。それに基づく結果であるので、その意義は大きいと考えられる。ただし、ここでのテスト不安は、不安反応ではなく、特性不安であることに注意する必要がある。

情動反応からコーピング方略への影響 情動反応からコーピング方略への影響は次のように考えられる。テスト不安反応が高いほど、自己制御学習方略は、使用のコストが高いため、その使用は抑制されるだろう。反対に、テスト不安が高いほど、失敗時の自尊心防衛を図るため、情動制御方略の使用が促進されるだろうという仮説を立てた。データの分析の結果、テスト不安から自己制御学習方略へは負の影響が有意であり、反対にテスト不安から情動制御方略へは正の影響

が有意であった。ゆえに、この仮説は支持されたといえよう。

先述のように、Boekaert & Niemivirta (2000) のモデルでも、同様の結果を予測していた。しかし、このモデルは、実証的知見が示されていたわけではない。そのため、本研究の結果は、意味が大きい。

メタ情動からコーピング方略への影響 テスト不安に関する情動の評価が低い場合、自己制御学習の使用が促進されて、情動制御方略の使用が抑制されるだろうという仮説を立てた。メタ情動から自己制御学習方略へは正の影響が有意であり、情動制御方略へは負の影響が有意であった。ゆえに、この仮説は支持された。

Gottman et al. (1997) は、メタ情動から具体的なコーピング方略への影響を調べたわけではなかった。さらに、学校での学習に対して適用しているわけではない。そのため、本研究の結果は、有意義である。

このように、自己制御学習のコーピングモデルに近い結果となった。先述のように、本研究は特性間の関係を調べたという限界があるが、それから類推して、実際の学習場面でも同様のことが生じると考えられる。

まとめ

上淵 (1995) は、達成目標が文章題の解決プロセスに影響することを示し、達成目標が問題理解やプランニングに影響すると述べているが、示唆にとどまっている。一方、達成目標とプランニング等の自己制御学習方略との関係を調べた研究もあるが (Nolen, 1988)、なぜこの両者が結びつくのかについて、媒介的な過程を明らかにしていない。本研究では、達成目標が、テスト不安反応を媒介として、プランニング等の自己制御学習方略に影響することを、実証データに基づいて示した。

達成目標は、個人的理論や認識論的信念の一種と考えられる (Paris, Byrnes, & Paris, 2001) が、こうした理論が実際の学習方略や行動とどのように関係するかについては、ほとんど研究がなかった。その点で、本研究は一次的評価、二次的評価を媒介とするコーピングプロセスが、その間を媒介することを示せた。

さらに、メタ情動が、一次的評価の産物としての情動反応 (ここではテスト不安) に対して、二次的評価が下されて実際のコーピング方略が決定されるのに、一定の影響力をもつことが示唆された。

最後に、今後実際の学習場面でのこのモデルを検討していく必要があると思われる。

引用文献

- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psy-*

- chology, **84**, 261-271.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. 2000 Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press. Pp. 417-450.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. 1988 A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Elliot, A., & McGregor, H. 2001 A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 501-519.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. 1997 *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: LEA.
- Hacker, D. J. 1998 Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 1-23.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Midgley, C. (Ed.) 2002 *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: LEA.
- 向山泰代 1998 気分への注目・気分の明瞭さ・気分の転換——日本語版特性メタ・ムード尺度の検討—— 日本心理学会第62回大会発表論文集, 1003.
(Mukoyama, Y.)
- Nolen, B. 1988 Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, **5**, 269-287.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. 2001 Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: LEA. Pp. 253-287.
- Pintrich, P. R. 2000 The role of motivation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press. Pp. 451-502.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 33-40.
- 坂上裕子・菅沼真樹 2001 愛着と情動制御——対人様式としての愛着と個別情動に対する意識的態度との関連—— 教育心理学研究, **49**, 156-166.
(Sakagami, H., & Suganuma, M. 2001 Attachment and emotion regulation: Attachment and conscious attitudes toward four discrete emotions. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **49**, 156-166.)
- 坂野雄二 1988 テスト不安の継時的変化に関する研究 早稲田大学人間科学研究, **1**, 31-44.
(Sakano, Y.)
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. 2000 Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press. Pp. 631-649.
- 島津明人 2002 心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因 小杉正太郎(編著) ストレス心理学——個人差のプロセスとコーピング—— 川島書店 Pp. 31-58.
(Shimazu, A.)
- 鈴木有美・木野和代・速水敏彦・中谷素之 1999 自己と他者に関するメタ・ムード——不快感情の調整過程に焦点を当てて—— 名古屋大学教育学部紀要, **46**, 119-129.
(Suzuki, Y., Kino, K., Hayamizu, T., & Nakatani, M. 1999 A measure of meta-mood regarding the self and others: Toward an understanding of the regulatory process for negative mood in others. *Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Psychology)*, **46**, 119-129.)
- Thompson, R. A. 1994 Emotional regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotional regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 25-52.
- 上淵 寿 1995 達成目標志向性が教室場面での問題解決に及ぼす影響 教育心理学研究, **43**, 392-401.
(Uebuchi, H. 1995 Effects of achievement goal orientations on problem-solvings in classrooms. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **43**, 392-401.)
- 上淵 寿・沓澤 糸・無藤 隆 2004 達成目標が援助要請と情報探索に及ぼす影響の発達——多母集団の同時分析を用いて—— 発達心理学研究 (印刷中)
(Uebuchi, H., Kutsuzawa, I., & Muto, T. 2004 Development of the effects of achievement goals on help-seeking and information-seeking: A multiple population analysis. *Japanese Journal of Developmental Psychology*. (In press))
- Urduan, T., Ryan, A. M., Anderman, E., & Gheen, M. H. 2002 Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: LEA. Pp. 55-83.
- Zimmerman, B. J. 2001 Theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: LEA. Pp. 1-37.

——2003. 1. 22 受稿, 2004. 5. 22 受理——