

# 学習動機と自己効力感が 学習行動におよぼす影響

田中希穂

(同志社大学免許資格課程センター)

## **Effect of Learning Motivation and Self-efficacy on Learning Strategies.**

**Kiho Tanaka**

The present study considers autonomous (self-determined) motivation and self-efficacy in relation to undergraduate students' academic learning. 112 (47 men and 65 women) Japanese undergraduate students participated. The structural equation modeling suggested that intrinsic motivation is the most important factor for adaptive self-regulatory learning. However self-efficacy may function as an important factor to guide learning processes for individuals who are in a state of extrinsic types of motivation. Self-efficacy perceived by students with identified regulation influenced the learning strategies they adopted; self-efficacy for academic achievement positively related to deep processing strategy, whereas self-efficacy for controlling behavior to surface processing strategy. The results of the relation between introjected regulation and self-efficacy suggested that the beliefs that one can understand the materials and achieve good grades stimulates learning motivation of the students with introjected regulation, and these students' perceived capability to carry out a variety of self-regulatory behaviors promote their learning behaviors.

Key Words: motivation, self-determination, self-efficacy, learning strategy

## 目的

学習における内発的動機づけは、課題理解や自発的学習などの質の高い学習行動や高い達成と関連するなど、適応的な学習過程を導くことが多くの研究で示されている（例えば Ryan, Connell, & Plant, 1990 ; Yamauchi & Tanaka, 1998 ; Spinath & Steinmayr, 2008）。しかし、学習場面においては、外発的に動機づけられる状態も避けられない (Reeve, 2009)。報酬の獲得や罰の回避を目指す外発的動機づけは、低い努力や表面的な学習行動、低い達成など、不適応的な学習過程と関連することが示されてきた（例えば Harter, 1981）。その結果、動機づけ研究においては内発的動機づけと外発的動機づけを対象的に扱い、外発的動機づけは非自律的・非自己決定的であり、内発的動機づけとは負の関係にあるとされた。

しかし、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論では、外的調整が自己調整へと積極的に移行する本質的な過程の中心的概念として内面化 (internalization) に注目し、動機づけを内発的・外発的の二分法的にとらえるのではなく、連続的にとらえた。価値や調整の内面化の程度から動機づけを分類した結果 (図1)、外発的動機づけは必ずしも不適応的ではなく、価値の内面化が進み自律性の高い外発的動機づけは内発的動機づけに近い学習過程を示すことが指摘された。

図1の最も左端に位置している無動機づけ (amotivation) は、活動する意思がない状態であり (“なぜ勉強しているのかわからない”)、活動は全く開始されない、あるいは開始したとしてもそれは受動的である。一方、最も

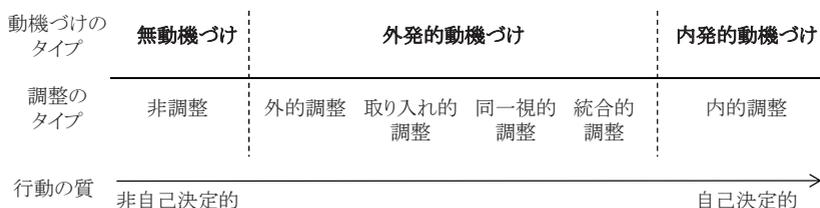


図1 自己決定 (自律性) の連続体における動機づけのタイプと調整のタイプの位置 (Ryan & Deci, 2002, p.16より)

右端に位置する内発的動機づけは、興味や内的満足のために活動している状態であり（“楽しいから勉強している”）、自律的・自己決定的行動のプロトタイプである。

外発的動機づけは4つに分類され、自律性（自己決定感）の連続体上の無動機づけと内発的動機づけの間に位置する。もっとも自律性の低い外的調整（external regulation）は、外的権威や罰の恐れ、規則の承諾、報酬などによって行動に動機づけられている状態であり（“怒られるから勉強する”）、オペラント理論（Skinner, 1953）などで扱われた典型的な外発的動機づけである。取り入れ的調整（introjected regulation）は、罪悪感や恥の回避、自己高揚の獲得、自己価値を感じるために行動を開始し、自尊心に随伴した調整のタイプである（“ほめられたいから勉強する”）。同一視的調整（identified regulation）は、行動の目的や調整の意識的な価値づけが含まれ、個人的に行動が重要であると受容された状態で（“大学に行くために勉強は大切である”）、外的な調整から真の自己調整への移行過程の重要な側面を示す段階である。統合的調整<sup>(1)</sup>（integrated regulation）は、同一視された活動や価値が、すでに自己の一部に統合されている価値や目標などと一致していると評価される（“他の行動と迷うことなくその行動が選択される”）。

自己決定理論を扱っている多くの研究は、自律的な外発的動機づけは、非自律的な外発的動機づけほど不適応的な学習過程と関連しないことを示唆している（Ryan & Deci, 2017）。田中（2006）は、内発的動機づけは深い処理を行う学習行動と関連し、無動機づけは学習行動の回避と関連することを示した。さらに、取り入れ的調整や外的調整のような自律性の低い外発的動機づけは、能力概念に関連する目標の志向や、表面的な浅い処理の学習行動の促進というような不適応的な学習行動を導くが、同一視的調整のような自律性の高い外発的動機づけではそのような傾向はみられなかった。

外発的動機づけのこのような学習行動の違いには、能力の知覚が関連していることが示唆される。Rotter（1966）や Seligman（1975）は行動と結果の間の随伴性の欠如が、また Deci（1975）はコンピテンスの欠如、Bandura（1977）は自己効力感の欠如が、外発的動機づけと関連することを指摘した。特に、自己効力感（self-efficacy）は、学習動機づけにおいて内発的動機づけと同様に重要な要因である。

Bandura の社会認知理論では、自己効力感を、課題におけるスキルを実行するために必要な一連の行動を計画し、達成することができるかどうかに関する自己評価と定義している (Bandura, 1986)。自己効力感とは、過去の遂行に基づく期待であり、学習や学業達成に対する個人の認知的・感情的・動機づけの要因を調整し、個人の行動において、課題や活動にアプローチするかどうかや、遂行・達成、そして行動の持続性に影響する (Bandura, 1993)。

具体的には、自己効力感とは、熟達目標志向 (課題そのものの熟達を目指す) (Zimmerman, 2011)、課題への価値づけや興味 (McPherson & Renwick, 2011)、ポジティブな結果期待 (Bandura, 1986) と関連する。McInerney (2011) や Schunk & Usher (2011) は、自己調整の指標とのポジティブな関連性を示し、自己効力感の高い学生は、より適応的な自己調整学習 (目標を設定し、効果的な学習方略を使用し、メタ認知を行うなど) に従事し、学習に効果的な環境を作り出す (Schunk, 2012)。また、学生は自己効力感を感じることができる課題を選択する傾向がある (Patall, 2012)。

学習動機づけ過程における内発的動機づけと自己効力感に関する研究は数多く蓄積され、学習者の最適な方略選択を導くことや学習の持続性を高めることなどが示唆されている (Wentzel & Miele, 2016)。しかし、内発的動機づけと自己効力感がどのように相互に作用しながら学習過程に影響するのかについてはあまり明確になっていない。そこで本研究では、自己決定理論で扱われている動機づけの段階と社会認知理論の中心的概念である自己効力感を用いて、学習過程における動機づけと自己効力感の相互作用について検討する。

学習過程において、自己効力感とは内発的・外発的動機づけの調整要因として働き、動機づけの各段階の特徴によって、次のように仮説を立てた。①活動に内発的に動機づけられている場合、活動そのものに内在する満足のために活動に従事しているので、自己効力感に関する信念を反映することなく、理解や知識の獲得を促進するような学習行動と関連する。②活動に対して無動機づけに陥っている場合、活動に対する価値や目標を見出せず、無力感を感じているため、知覚された自己効力感のレベルに関係なく、活動は促進されない。③活動に外発的に動機づけられている場合、行動の内面化や統合が完全ではないため、学習状況はストレスを伴ったものであることから、行動

の促進には、自らの遂行能力への期待を必要とし、自己効力感に関する信念が、実際の行動の方向づけに作用する。

## 方法

### 参加者

大学生121名（男性47名、女性65名）が調査に参加した。参加者のうち1年生67.0%、2年生28.5%、3年生以上4.5%であった。参加募集をした講義において参加点が付与されたが、調査への参加は自由意志によるものであった。

### 調査票

「動機づけ尺度」「自己効力感尺度」「学習行動尺度」の3つの尺度を用い、すべての項目について、「1 非常に当てはまる」から「6 全く当てはまらない」の6段階での評定を求めた。その際、特定の科目に対する考えではなく、大学における学業全般に対する考えを評定させた。

**動機づけ尺度** 大学での学業に対する学生の動機づけを測定するために、Yamauchi & Tanaka (1989) の動機づけ尺度を大学生用に改定したものをを用いた。「なぜ大学で勉強するのですか？」の質問に続き、自己決定理論で仮定されている動機づけの各段階に対応した理由としてあげられている30項目について、当てはまる程度をたずねた。

**自己効力感尺度** 自己調整学習に関連した学生の知覚した自己効力感を測定するために、Bandura (1991) を参考に9項目を作成した。

**学習行動尺度** 学生の学習行動を測定するために、Yamauchi & Tanaka (1989) の自己調整学習尺度を、大学生に適応できるよう改定したものをを用いた。

## 結果

### 尺度構成

各尺度の尺度構成を検討するために、最尤法プロマックス回転による因子分析を実施した。

**動機づけ尺度** 因子分析の結果、固有値が1.00以上の因子が5つ抽出され、説明率は54.69%であった(表1)。各因子に高い負荷を示した項目から、自己決定理論で仮定されている5つの動機づけに該当する下位尺度を構成した。 $\alpha$ 係数は、内発的動機づけ(6項目)が.83、同一視的調整(6項目)が.88、取り入লের調整(6項目)が.90、外的調整(6項目)が.88、無動機づけ(6項目)が.92で、妥当性に問題はなかった。

**表1 動機づけ尺度の因子分析の結果**

	F1	F2	F3	F4	F5
<b>無動機づけ</b>					
興味がない。なぜ勉強して知識を得なくてはいけないかわからない	.90	-.18	.06	.10	.06
なぜ大学で学ぶのかわからない。大学で勉強して知識を得ることに意味を感じない	.85	.14	-.01	.08	-.07
興味がない。なぜ大学で勉強をやり遂げないといけないかわからない	.84	.12	-.08	-.14	.08
なぜ大学で勉強して刺激を受けないといけないのかわからない	.76	.05	-.11	-.03	.00
まったく興味がない。学問的な刺激をうけることに意味を感じない	.66	.07	.10	-.08	-.13
大学での勉強をやり遂げることには関心がないのでわからない	.65	-.11	.07	-.23	.02
<b>取り入লের調整</b>					
資格をとれる優秀な人であると思われないから	.03	.85	.05	.07	-.10
よい成績をとって優秀な人であると思われないから	.00	.83	-.05	.05	-.14
友達からかきこい人であると思われないから	.08	.81	-.05	-.03	.12
何も知らない人であると思われないから	-.07	.69	.18	.02	-.12
周囲の人から努力家であると思われないから	.06	.62	.14	-.05	.02
学問的な刺激に満ちた生き生きとした人であると思われないから	-.10	.62	.22	-.08	.21
<b>外的調整</b>					
大学時代を有意義に過ごさなければいけないといわれているので	-.04	.01	.77	-.06	.06
周囲の人から常識的な知識を持つようにいわれているので	-.04	.04	.73	.01	-.08
刺激に満ちた大学生活を送らなければいけないといわれているので	.01	.11	.68	-.09	.16
周囲の人から大学で勉強して知識を得なくてはいけないといわれているので	.10	-.03	.66	.16	-.10
感性を豊かにしなくてはいけないといわれているので	.01	.19	.64	.06	.09
人と議論できるようにならなければいけないといわれているので	.02	.23	.54	-.02	.14

表1 動機づけ尺度の因子分析の結果（つづき）

	F1	F2	F3	F4	F5
<b>同一視的調整</b>					
大学での勉強をやり遂げることが、やりたい仕事につくための準備になると思うから	.03	-.07	.18	.86	-.12
大学で得た知識が将来の選択に役立つと思うから	-.02	.02	.10	.75	-.09
興味のある分野を勉強するのは自分の将来にとってよいことだと思うから	.01	.08	-.17	.68	.16
今まで知らなかった知識を吸収するために大学に行くのは大切だから	-.24	.13	.01	.65	-.01
以前から興味のある分野を勉強しとおすのはよいことだと思うから	-.02	-.02	-.21	.62	.20
大学で勉強して刺激を受けることは大切なことだと思うから	-.11	-.15	.17	.51	.22
<b>内発的動機づけ</b>					
講義や演習などで自分とは違う意見を聞くことが刺激的だから	-.06	-.03	-.02	-.13	.73
今までできなかったことをやり遂げたとき（例えば読みたかった本を原書で読み終えたとき）、この上なくうれしいから	.11	-.13	.14	-.01	.68
何か目的を果たすことで、自分自身が向上するのが楽しみだから	.06	.05	.05	.24	.60
高校ではふれることのなかった学問や語学などを勉強するのが楽しいから	-.14	.07	-.32	.14	.60
大学での勉強をやり遂げることは自分にとって喜びだから	-.06	.11	.19	.00	.58
大学での勉強をやり遂げることによって、自分自身が成長できることがうれしいから	-.07	-.03	.16	.19	.54
説明率 (%)	12.78	11.91	10.61	10.42	8.97

**自己効力感尺度** 因子分析の結果、いずれの因子にも高い負荷を示さなかった1項目を分析から除外し、固有値1.00以上の2因子を抽出した（表2）。説明率は53.66%であった。第1因子には、学業達成に関する自己効力感を示す項目が高く負荷した。これは、学習内容を理解できるかどうかや、良い成績や高い得点を取ることができるかどうかということに関する学生の自己認知であることから、「学業的自己効力感」とした。第2因子には、行動の統制に関する自己効力感に関連する項目が高い負荷を示した。これは、プランニング、タイムマネージメント、あるいは学習への動機づけなど、学習に関連したさまざまな自己調整行動を導き出すことに関する能力の自己知覚であることから、「行動統制的自己効力感」とした。このような2つのタイプ

表2 自己効力感尺度の因子分析の結果

	F1	F2
<b>学業的自己効力感</b>		
私は講義の内容をよく理解することができる	.92	.01
講義のときに説明された問題は大体理解することができる	.85	.02
講義のときに説明された内容や教科書で読んだことは大体覚えている	.77	.02
授業中に割り当てられた課題をすることは簡単である	.65	-.07
前期の成績はおそらくよいだろう	.49	.15
<b>行動統制的自己効力感</b>		
大学での勉強を計画立ててすることができる	.01	.82
勉強するように自分自身を動機づけることができる	.15	.58
提出物やレポートは締め切りまでにしあげることができる	-.06	.47
	説明率 (%)	37.30 16.36

の自己効力感は、Bandura (1996) によっても示されている。それぞれの因子に高い負荷を示した項目によって下位尺度を構成した。 $\alpha$  係数は、学業的自己効力感 (5 項目) が .87、行動統制的自己効力感 (3 項目) が .67 であった。

**学習行動尺度** 因子分析の結果、4 項目を削除し、最終的に固有値が 1.00 以上の 3 因子を抽出した (表 3)。説明率は 33.38% であった。それぞれの因子に高い負荷を示した項目によって、内容を理解するような「深い学習行動」(7 項目,  $\alpha = .85$ )、暗記などの「浅い学習行動」(3 項目,  $\alpha = .93$ )、学習行動をとらないなどの「学習回避行動」(4 項目,  $\alpha = .77$ ) の 3 つの下位尺度を構成した。

各尺度の平均値 ( $M$ )、標準偏差 ( $SD$ )、 $\alpha$  係数、および相関係数を表 4 に示した。

### 動機づけと自己効力感が学習行動の使用におよぼす影響

動機づけと自己効力感が学習行動の使用におよぼす影響を検討するために、尺度得点を単一の観測変数とした構造方程式モデリングを行った。その際、尺度の分散 ( $s_i^2$ ) と信頼性係数 ( $\rho_i$ ) から観測変数の誤差分散 ( $\sigma_{ii}$ ) を固定し ( $\sigma_{ii} = (1 - \rho_i) s_i^2$ )、潜在変数から観測変数へのパラメーターの初期値を 1 に固定した (豊田, 1992)。次に、動機づけと自己効力感から学習行動への影響を仮定した。また、動機づけと自己効力感の間の関係を明らかにするために、3 つのモデルを作成した。モデル 1 では動機づけから自己効力感への

表3 学習行動尺度の因子分析の結果

	F1	F2	F3
<b>深い学習行動</b>			
関連のある内容は、一緒におぼえる	.72	-.04	-.07
わかりやすいように図を書いたり表を作ったりする	.71	.08	.09
勉強するとき、その内容をイメージしながらする	.70	-.09	.02
関連のある内容とともに連想できるように勉強する	.66	.05	-.05
勉強するときは全体の内容がうまくまとまるようにする	.63	-.07	-.04
重要なことからは、自分でもう一度まとめ直す	.61	.03	.07
新しい分野を勉強するとき、前に学んだことと関連させて勉強する	.61	.10	-.08
<b>学習回避行動</b>			
テスト勉強をしなければいけないのに、別の用事をしてしまう	-.06	.97	-.05
勉強をしなければいけないのに他の事をしてしまう	.04	.88	.08
テスト前なのに、勉強以外の事をするのがよくある	-.06	.87	.02
勉強しなければいけないときに、他の用事を思い出してしまう	.11	.77	-.01
<b>浅い学習行動</b>			
内容よりもとにかく暗記に時間をかける	-.02	-.09	.94
勉強するときに必要なのは、とにかくおぼえることである	.05	.02	.74
テストでは考えるというよりむしろおぼえたことを思い出そうとする	-.06	.18	.52
説明率 (%)	13.04	13.11	7.23

影響を、モデル2ではその逆を、モデル3では双方向の影響を仮定した。必要に応じて、潜在変数の誤差変数間に共分散を仮定した。それぞれのモデルにおいて有意でないパスは削除し再度分析を行った。適合度が最大になるまで分析を繰り返し、最終的なモデルの適合度を比較した(表5)。その結果、AIC (Akaike's Information Criterion) の値が最小であったモデル3、すなわち動機づけと自己効力感との間に双方向の影響を仮定するモデルが最も妥当であると判断した。

最終的に適用したモデルを図2に示した。自己決定の程度に基づく連続体の両端に位置する動機づけは、学習方略に直接的に影響した。内発的動機づけは、深い学習行動に正の影響を示し、学習回避行動に負の影響を示した。一方、無動機づけは、浅い学習行動に正の影響を示した。

同一視的調整は、間接的に学習行動に影響を示した。学業達成に関連した自己効力感を介して深い学習行動に正の影響を示し、浅い学習行動に負の影響を示した。また、行動統制に関連した自己効力感の知覚を介して、浅い学習行動に正の影響を示し、学習回避行動に負の影響を示した。

表 4 各尺度の平均値 ( $M$ )、標準偏差 ( $SD$ )、 $\alpha$  係数、および相関係数

	$M$	$SD$	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>動機づけ尺度</b>												
1 内発的動機づけ	3.96	1.01	.83	-								
2 同一視的調整	4.90	.92	.88	.55***	-							
3 取り入れの調整	3.13	1.21	.90	.15	.07	-						
4 外的調整	3.28	1.16	.88	.30**	.18	.60***	-					
5 無動機づけ	1.86	1.03	.92	-.46***	-.58***	.17	.11	-				
<b>自己効力感</b>												
6 学業的自己効力感	3.16	1.00	.87	.21*	.26**	.11	.00	-.25**	-			
7 行動統制的自己効力感	4.17	.97	.67	.26**	.31***	.31***	.27**	-.14	.43***	-		
<b>学習行動</b>												
8 深い学習行動	4.25	.92	.85	.45***	.43***	.05	.08	-.28**	.35***	.21*	-	
9 浅い学習行動	4.58	1.20	.93	-.22*	-.03	-.20*	-.08	.11	-.28**	-.39***	.03	-
10 学習回避行動	3.79	1.12	.77	-.18	-.16	.00	.05	.30**	-.39***	.01	-.31***	.14

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

表5 構造方程式モデリングにおけるモデルの適合度

	AIC	$\chi^2$	RMR	GFI	AGFI
モデル1	85.41	23.41 ( $df=24, p>.05$ )	.07	.96	.91
モデル2	86.93	18.93 ( $df=21, p>.05$ )	.05	.97	.91
モデル3	82.68	19.68 ( $df=23, p>.05$ )	.05	.97	.92

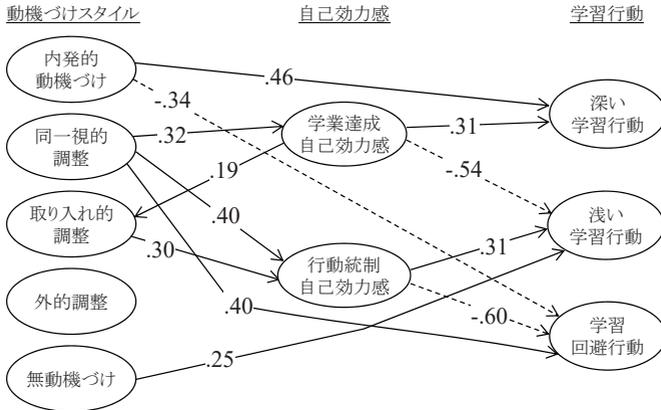


図2 動機づけ・自己効力感・学習行動の関連  
(実線は正の、破線は負のパスを示す)

取り入的調整は、自己効力感との間に相互影響が見られ、学業達成関連の自己効力感から正の影響を受け、行動統制関連の自己効力感に対して正の影響を与えた。外的調整は、自己効力感や学習行動との関連が見られなかった。

## 考察

結果はおおむね仮説を支持した。内発的動機づけは、自己効力感の知覚に影響されることなく、深い処理を導く認知的・メタ認知的学習行動の積極的な使用と、学習回避行動の差し控えを導くことが示唆された。これは田中(2006)の傾向と一致する。内発的に動機づけられている学生は、内的な満足のために学習に従事し、内容を理解できる課題や知識を獲得できる課題を

好む傾向がある。したがって、知覚された効力感の高低に関わらず、目的を達成するために役立つ適応的な学習方略を使用すると考えられる。一方、無動機づけは、仮説に反して学習行動との関連がみられ、暗記やりハーサルなどの浅い学習行動の使用を促進する。無力状態に陥っている学生は、学習の価値や目標が見出せず、学習に興味を持っていない。しかし、学生生活において、単位獲得のためには、課題を終わらせる必要がある。そのため、このような学生は、内容理解に関わらず、情報処理水準の低い学習方略を適用し、課題遂行を目指すと考えられる。

外発的な動機づけ状態は、知覚された自己効力感を介して、学習行動に影響を及ぼした。同一視的調整の深い学習行動への影響は、課題をマスターできるかどうかという学業達成自己効力感の信念によって促進され、浅い学習行動への影響は、学習行動を統制できるという行動統制自己効力感の信念によって促進される。自己効力感と自己調整とのポジティブな関連性が示されているが (McInerney, 2011 ; Schunk & Usher, 2011)、比較的自律性の高い同一視的調整であっても、どのような自己効力感を知覚するかによって、適応的であるとはいえない学習方略が導かれる可能性があることが示唆された。

取り入れ的調整と自己効力感の関係については、2つのタイプの自己効力感のうち、学業達成に関連した自己効力感の信念が取り入れ的調整の予測因として働くのに対して、行動統制に関連した自己効力感の信念は取り入れ的調整の影響を受ける。つまり、学習内容を理解でき、良い成績を達成することができるという信念が、取り入れ的調整を促進し、学習関連行動の遂行能力を知覚することによって、実際に学習行動が喚起されることが示唆された。これは、取り入れ的調整が内面的なプレッシャーによって行動が開始されている状態であることや、他者からの承認を得ることを目指しているため、学業達成に関連する能力への信念がこのような動機づけを喚起させるが、このような状態は他者評価を気にして失敗を恐れていることから、行動を開始する以前に目標達成能力を知覚する必要があるのではないかと考えられる。

外的調整はいずれの効力感・学習行動とも関連を示さなかった。報酬の獲得や罰の回避が行動の開始理由である外的調整は、自己効力感以外の調整要因があると考えられ、今後の研究において検討が必要である。

本研究では、外発的動機づけにおいては、能力認知に関する信念が行動開始に重要な役割を果たしていることが示唆された。しかし、動機づけと自己効力感の関連性からその相互作用を検討するに留まっているため、さらに、2つの要因の交互作用など異なった観点から相互作用を検討するなど、学習過程において重要な要因である内発的・外発的動機づけと自己効力感の関連性をより明確にする必要がある。

## 注

- (1) 統合的調整に関しては概念的に定義されているものの、測定上困難なため、調査では無動機づけ・外的調整・取り入的調整・同一視的調整・内発的動機づけ（内的調整）の5段階のみ扱われることが多い。本研究においても統合的調整を除いた5段階を用いた。

## 参考文献

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). *Guide for constructing Self-Efficacy Scales*. Unpublished manuscript, University of Stanford, CA, USA.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, **28**, 117-148.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, **17**, 300-312.

- McInerney, D. M. (2011). Culture and self-regulation in education contexts: Assessing the relationship of cultural group to self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 442-464). New York, NY: Routledge.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). New York, NY: Routledge.
- Patall, E. A. (2012). The motivational complexity of choosing: A review of theory and research. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 248-279). Oxford, England: Oxford University Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*, 159-175.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*, 1-28.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, *2*, 1-17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101-123). Washington, DC: American Psychological Association.

- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York, NY: Routledge.
- Seligman, M. E. P. (1975). *A series of books in psychology. Helplessness: On depression, development, and death*. New York, NY: Freeman.
- Skinner, E. A. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Spinath, R., & Steinmayr, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, *22*, 185-209.
- 田中希穂 (2006). 帰国生徒と国内一般生徒における英語学習動機の差異. *同志社心理*, *53*, 40-49.
- 豊田秀樹 (1992). SASによる共分散構造分析 東京大学出版会.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.) (2016). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, *82*, 803-816.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge.

## 要約

本研究では、大学生の学習活動における自律的（自己決定的）な動機づけと自己効力感の関連性を検討した。大学生112名（男性47名、女性65名）が調査に参加した。構造方程式モデリングの結果、内発的動機づけは自己効力感とは関連せず、直接的に適応的な学習行動を促進し、不適応的な学習行動

を抑制する傾向が示された。外発的動機づけにおいては、能力認知に関する信念が行動開始に重要な役割を果たしていることが示唆された。自律性の高い外発的動機づけは、どのような自己効力感を知覚するかによって、学習行動が異なる。自律性の比較的低い外発的動機づけは、自己効力感と相互に作用することによって、学習行動につながるが、全く自律性のない外発的動機づけは、自己効力感や学習行動と関連せず、自己効力感以外の調整要因を検討する必要性が示唆された。

キーワード：動機づけ、自己決定理論、自己効力感、学習行動