

英語学習における動機づけ調整方略、認知的方略、 自己効力感および学習の持続性の関連

田中 祐治

はじめに

学習者が何かを学ぶ場合、動機づけが高いことは望ましいことである。しかし、学習に対する動機づけは、必ずしも常に高い状態で保たれるとは限らない。例えば、宿題をするときに、取りかかり始めたときには、集中して取り組んで早く終わらせようというふうに、動機づけが高い状態であったが、しばらくすると、ほかにやりたいことが気になってしまい、動機づけが低下してしまった、というような現象は、少なからぬ者が経験したことがあるのではないと思われる。

すなわち、何かを学習する場合、動機づけは大切であり、さらに、自分自身で動機づけをいかにして維持するか、また、動機づけが低下した場合には、いかにして高い状態にするかということも大切である。

いま直上で述べたこと、すなわち、動機づけが高い状態であればその高い状態を維持したり、あるいは、動機づけが低下した場合にはそれを高い状態にするために学習者が用いる方法は、教育心理学において、「動機づけ調整方略(motivational regulation strategies)」と呼ばれている(Wolters, 1998)。

この動機づけ調整方略というものは、自己調整学習(self-regulated learning; e.g., Schunk & Greene, 2018; Zimmerman, 1986, 1989, 1990; Zimmerman & Schunk, 2011)の方略の中のひとつであり、教育心理学における自己調整学習方略研究においては、以前は、認知的方略やメタ認知的方略という認知的側面の自己調整学習方略に関するものが中心であり、動機づけ的側面の自己調整学習方略についてはあまり検討されてこなかった(伊藤・神藤, 2003)。しかし、自己調整学習には、動機づけを自己調整するという側面もあるということが指摘され(Boekaerts, 1995)、動

機づけ調整方略に関する研究が行われてきている (e.g., Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 1998, 1999; Wolters & Benzon, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000; 伊藤・神藤, 2003; 梅本・田中・矢田, 2018; 遠藤・中谷, 2017)。

例えば、動機づけ調整方略関係の研究で引用されることが多い Wolters (1998) は、内発的な動機づけ調整方略 (以下、内発的方略) と外発的な動機づけ調整方略 (以下、外発的方略) という概念を導入している。そして、この2つの概念は、その後の研究、例えば、伊藤・神藤 (2003) や遠藤・中谷 (2017) においても用いられてきており、本研究でも用いられるものである。

なお、伊藤・神藤 (2003) によると、内発的方略とは、「勉強の楽しさや興味、価値を高めるなど、課題や学習そのものや、それへの取り組み方を工夫したり調整したりすることで、動機づけの生成・維持・向上を図ろうとする (p. 378)」ものであり、外発的方略とは、「他者からの賞賛や評価、報酬を用いたり、学習の負担を軽減したりするなど、外的な手段によって動機づけを調整しようとする (p. 378)」ものである。

一方、外国語教育研究においては、自己調整学習関係の研究はなされてきているが、動機づけ調整方略に焦点を当てた研究はほとんどなされておらず、また、この方略とその関連要因 (例えば、自己効力感や学習の持続性) との関係をモデル化して明らかにしようとした研究もほとんどなされていない。

直上の点について誤解が生じないように補足すると、次のとおりである。外国語教育研究において、動機づけに関する研究は多数行われてきている。しかしながら、Zimmerman らによって研究されてきた自己調整学習の方に目を向けると、外国語教育研究においても、自己調整学習関係の研究はなされてきているが、教育心理学における近年のではなく以前の状況と類似した面があり、動機づけ的側面の方略、すなわち、動機づけ調整方略に焦点を当てた研究はほとんどなされていない。直上の段落で述べたのはこのことである。

もう少し言葉を添えると、外国語教育研究において、自己調整学習方略を「認知的側面の方略」および「動機づけ的側面の方略」に分け、さらに、「動機づけ的側面の方略 (すなわち、動機づけ調整方略)」を、「内発的方略」および「外発的方略」に区分した上で、これらの関連要因との関係をモデル化して明らかにしようとした研究は、少なくとも私の知る限り、なされていない。

学習において、動機づけは大切である。そして、動機づけが低下したときなどに動機づけを高い状態にするための方法、すなわち、動機づけ調整方略も同じように大切である。本研究は、この大切な方略である動機づけ調整方略というものが関連要因とどのような関係にあるのかを明らかにすべく、構造方程式モデリングを用いて検討したものである。

本研究は、自己調整学習方略の中の認知的方略に加えて、動機づけ調整方略 (内発的方略および外発的方略) を取り上げ、これらの自己調整学習方略に影響を及ぼすとされる自己効力感 (self-efficacy)、さらに、これらの方略が影響を及ぼすとされる学習の持続性 (persistence in learning) という諸要因の関連を明らかにすることを目的とする。

なお、自己効力感とは、Bandura (1977) によって提唱された概念であり、ある人が、ある物事を行ったり、取り組んだりする場合に、どの程度の確実さをもってその物事を首尾よく行うことができるかと自分自身が思っているか、ということの意味するものである。

本研究は、英語の学習を扱ったものであり、英語学習に関する自己効力感が相対的に高い場合

には、英語の学習を首尾よく上手に行うことができる、というふうに学習者が自分自身で思っているわけなので、報酬や負担軽減に代表される外発的方略に頼る必要性は相対的に低くなると思われる。言い換えると、自己効力感が相対的に高い場合には、外発的方略の使用は相対的に低くなるであろうと思われる。したがって、英語自己効力感から外発的方略へは、負（マイナス）の影響が予想される。

一方、自己効力感と内発的方略との関係については、英語自己効力感が相対的に高い場合には、英語の学習を首尾よく上手に行うことができる、というふうに学習者が自分自身で思っているわけなので、自分自身の内側から出てくる動機づけである内発的動機づけの方との関連度が相対的に高くなり、したがって、英語自己効力感が相対的に高くなれば、内発的方略の使用は相対的に高くなるであろうと思われる。よって、英語自己効力感から内発的方略へは、正（プラス）の影響が予想される。

なお、自己効力感から自己調整学習方略の中のひとつである認知的方略へは、正（プラス）の影響が予想される (Pintrich & De Groot, 1990)。

次に、もうひとつの要因である学習の持続性についてである。学習の持続性とは、学習を途中でやめることなく、続けていくことができることを意味する。内発的方略は、学習者自身の内側から出てくる内発的動機づけとの関連が高いので、学習を途中でやめるということにつながりやすいのではなく、その逆であり、学習の持続性に対してプラスの効果を及ぼすであろうと思われる。したがって、内発的方略から学習の持続性へは、正（プラス）の影響が予想される。一方で、外発的方略の方は、学習を長い時間続けて行うことに対して、マイナスの効果を及ぼすであろうと思われる。したがって、外発的方略から学習の持続性へは、負（マイナス）の影響が予想される。もうひとつの方略である認知的方略から学習の持続性への影響に関しては、プラスの影響を及ぼすであろうと思われる。ただし、認知的方略から学習の持続性への影響力の強さの程度と、動機づけの側面の方略から学習の持続性への影響力の強さの程度というものを比較すると、前者と後者には、影響力の強さの程度に違いが見られる可能性もあると思われる。具体的には、学習の持続性への影響力の強さの程度を比較すると、後者の方が前者よりも影響力の強さの程度が大きいのではないかと予想される。

本研究は、上述の諸要因、すなわち、自己効力感、認知的方略、内発的方略、外発的方略および学習の持続性の関連を明らかにすべく、構造方程式モデリングを用いて検討したものである。

方法

調査対象者

K 県内の公立高等学校に調査への協力を依頼し、高校 1 年生 228 名を対象とした。調査は、学級ごとに一斉に行われ、調査対象者に対して、回答への協力は任意であること、成績評価との関係はないこと、データは匿名で扱われプライバシーの問題はないことが書面で教示された。分析には回答に欠損値のない 218 名分（男子 108 名、女子 110 名）が用いられた。

質問紙

自己効力感 松沼(2006)の英語自己効力感尺度を用いた。この尺度は、“私は英語で良い成績をとることができると思う”などの8項目から構成されている。6件法(1. 全くそう思わない — 6. とてもそう思う)であり、点数が高いほど、英語学習に対する自己効力感が高いことを示す。

認知的方略 堀野・市川(1997)の英語学習方略の下位尺度である体制化方略を用いた。“1つの単語のいろいろな形を関連させて覚える”などの7項目から構成されている。7件法(1. 全然使用していない — 7. 非常によく使用している)であり、点数が高いほど、認知的方略を用いる程度が高いことを示す。

内発的方略 伊藤・神藤(2003)の内発的方略の下位尺度である想像方略を用いた。“将来に自分自身のためになると考える”などの4項目から構成されている。なお、「英語の学習をしているときに」という言葉を添えた上で用いられた。また、伊藤・神藤(2003)における調査対象者は中学生であり、本研究の調査対象者は高校1年生であることから、次の1点、語句の修整が行われた。具体的には、“行きたい高校に受かった時のことを考える”という項目について、高校1年生が調査対象者であることから、高校という語句を大学という語句に修整した上で用いられた。5件法(1. 全くあてはまらない — 5. とてもあてはまる)であり、点数が高いほど、内発的方略を用いる程度が高いことを示す。

外発的方略 伊藤・神藤(2003)の外発的方略の下位尺度である報酬方略を用いた。“何かを食べたり飲んだりしながら勉強する”などの4項目から構成されている。「英語の学習をしているときに」という言葉を添えた上で用いられた。5件法(1. 全くあてはまらない — 5. とてもあてはまる)であり、点数が高いほど、外発的方略を用いる程度が高いことを示す。

学習の持続性 下山(1985)の学習意欲検査における持続性の欠如尺度を用いた。この尺度は、学習の持続性を測定する際に多くの研究(e.g., 伊藤・神藤, 2003; 梅本・中西, 2010; 解良・中谷, 2016; 鈴木・櫻井, 2011)で用いられてきており、本研究でも用いられた。なお、本研究で目を向けるのは、英語の学習の持続性についてであるので、「英語の」という語句が添えられた。“英語の勉強をしているとき、ほかにおもしろいことがあると、英語の勉強をやめてしまう”などの5項目から構成されており、4件法(1. 全くあてはまらない — 4. よくあてはまる)である。

この尺度は、学習の持続性の「欠如」の程度を示すものであり、点数が高いほど、学習の持続性の欠如の程度が高いことを示す。言い換えると、点数が高いほど、学習の持続性の程度が低い、ということを示す。「点数が高いほど、学習の持続性の程度が高い、という形」の方が、より解釈がしやすいと思われるため、点数の逆転項目処理をした上で分析がなされた。これにより、点数が高いほど、英語の学習の持続性の程度が高いことを示す。

結果および考察

因子構造の確認

自己効力感、認知的方略、内発的方略、外発的方略および学習の持続性という各変数間の関連を検討する前に、まず、各変数の因子構造を確認するため因子分析が行われた。

(a) 自己効力感尺度について因子分析（最尤法）を行った結果、カイザー・ガットマン基準およびスクリープロットに基づき1因子性が確認された（第1因子の固有値 6.64、第1因子の寄与率 80.64%）。内的整合性を確認するために算出した Cronbach の α 係数は.89 であった。(b) 認知的方略尺度について因子分析（最尤法）を行った結果、カイザー・ガットマン基準およびスクリープロットに基づき1因子性が確認された（第1因子の固有値 5.35、第1因子の寄与率 72.70%）。 α 係数は.84 であった。(c) 内発的方略尺度について因子分析（最尤法）を行った結果、カイザー・ガットマン基準およびスクリープロットに基づき1因子性が確認された（第1因子の固有値 3.15、第1因子の寄与率 72.05%）。 α 係数は.86 であった。(d) 外発的方略尺度について因子分析（最尤法）を行った結果、カイザー・ガットマン基準およびスクリープロットに基づき1因子性が確認された（第1因子の固有値 3.30、第1因子の寄与率 77.20%）。 α 係数は.87 であった。(e) 学習の持続性尺度について因子分析（最尤法）を行った結果、カイザー・ガットマン基準およびスクリープロットに基づき1因子性が確認された（第1因子の固有値 4.05、第1因子の寄与率 76.42%）。 α 係数は.86 であった。

以上のように、因子構造の確認および内的整合性の確認を経て、各尺度ごとに項目得点の加算平均を用いて尺度得点とした。各尺度得点の平均値、標準偏差、 α 係数、および相関分析の結果を Table 1 に示した。

Table 1

記述統計および相関分析結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	1	2	3	4
1. 自己効力感	3.84	0.72	.89	-			
2. 認知的方略	4.27	0.88	.84	.44 ***	-		
3. 内発的方略	3.15	0.62	.86	.52 ***	.24 ***	-	
4. 外発的方略	3.18	0.61	.87	-.57 ***	-.22 **	-.20 **	-
5. 学習の持続性	2.53	0.51	.86	.61 ***	.40 ***	.63 ***	-.68 ***

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

パス解析による分析

本研究の目的は、自己調整学習方略の中の認知的方略に加えて、動機づけ調整方略（内発的方略および外発的方略）を取り上げ、これらの自己調整学習方略に影響を及ぼすとされる自己効力感、さらに、これらの方略が影響を及ぼすとされる学習の持続性という諸要因の関連を明らかにすることであった。

この目的のため、自己効力感が認知的方略、内発的方略、および外発的方略に影響を及ぼし、そして、認知的方略、内発的方略、および外発的方略が学習の持続性に影響を及ぼすというモデルを想定し、構造方程式モデリングによるパス解析が行われた。

なお、各変数間の関連について具体的には、はじめにの部分でも述べたように、

- (a) 自己効力感から認知的方略への正の関連
- (b) 自己効力感から内発的方略への正の関連
- (c) 自己効力感から外発的方略への負の関連
- (d) 認知的方略から学習の持続性への正の関連
- (e) 内発的方略から学習の持続性への正の関連
- (f) 外発的方略から学習の持続性への負の関連

という事柄が見られるであろうことが予測された。

構造方程式モデリング（最尤法）によるパス解析が行われ、その結果、適合度指標は、 $\chi^2 = 5.69$, $df = 4$, $CFI = .99$, $RMSEA = .04$ であり、データに対するモデルの適合は良好であった。分析結果を Figure 1 に示す。図中の数値は標準化推定値である。また、図が煩雑にならないようにするため、誤差変数の記載は省略してある。

変数間のパス係数を見ると、自己効力感から認知的方略への正の影響（ $\beta = .44$, $p < .001$ ）、および自己効力感から内発的方略への正の影響（ $\beta = .52$, $p < .001$ ）が示された。また、自己効力感から外発的方略への負の影響（ $\beta = -.57$, $p < .001$ ）が示された。すなわち、上記の (a) (b) (c) の各関連が確認された。

自己効力感とは、ある人が、ある物事を行ったり、取り組んだりする場合に、どの程度の確実さをもってその物事を首尾よく行うことができると自分自身が思っているか、ということの意味するものである。

英語学習に関する自己効力感が相対的に高い場合には、英語の学習を首尾よく上手に行うことができる、というふうに学習者が自分自身で思っているわけなので、はじめにの部分で述べたように、報酬や負担軽減に代表される外発的方略に頼る必要性は相対的に低くなるであろうという予測が立てられた。すなわち、英語自己効力感から外発的方略への負の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（自己効力感から外発的方略への負の影響 [$\beta = -.57$, $p < .001$])を確認することができた。すなわち、英語自己効力感が相対的に高い場合には、外発的方略の使用は相対的に低くなるということが示された。

自己効力感と内発的方略との関係については、英語自己効力感が相対的に高い場合には、英語の学習を首尾よく上手に行うことができる、というふうに学習者が自分自身で思っているわけなので、自分自身の内側から出てくる動機づけである内発的動機づけの方との関連度が相対的に高

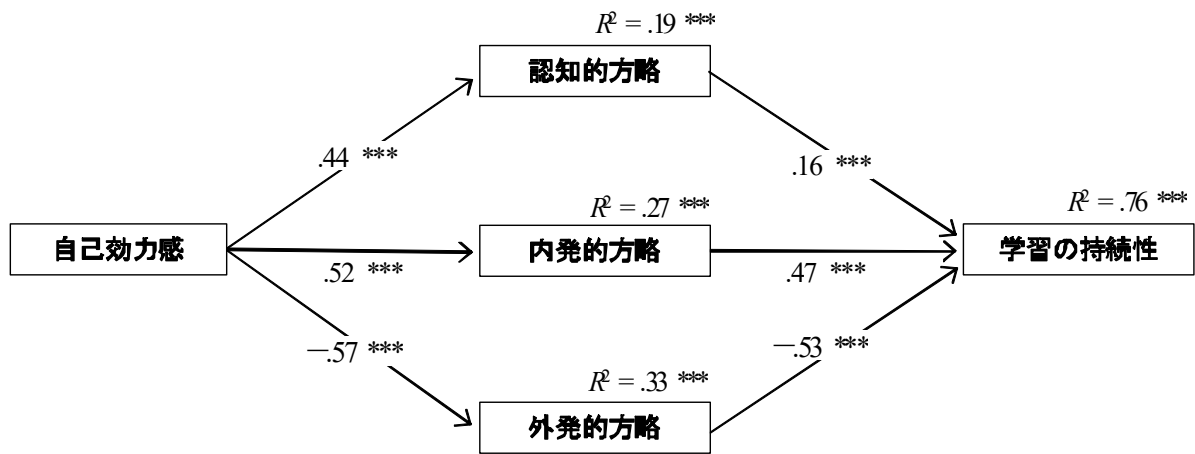


Figure 1. 各変数間の関連の分析結果

注) 図中の数値は、標準化推定値を示す。誤差変数の記載は省略。

*** $p < .001$

くなり、したがって、はじめにの部分で述べたように、英語自己効力感が相対的に高くなれば、内発的方略の使用は相対的に高くなるであろうと予測された。すなわち、英語自己効力感から内発的方略への正の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（自己効力感から内発的方略への正の影響[$\beta = .52, p < .001$])を確認することができた。すなわち、英語自己効力感が相対的に高い場合には、内発的方略の使用は相対的に高くなるということが示された。

自己効力感と認知的方略との関係については、はじめにの部分で述べたように、正の影響が予測された。すなわち、英語自己効力感から認知的方略への正の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（自己効力感から認知的方略への正の影響[$\beta = .44, p < .001$])を確認することができた。すなわち、英語自己効力感が相対的に高い場合には、認知的方略の使用は相対的に高くなるということが示された。

次に、認知的方略、内発的方略、および外発的方略という各方略と、学習の持続性の関連についてである。各方略から学習の持続性へのパス係数を見ると、認知的方略から学習の持続性への正の影響($\beta = .16, p < .001$)、および内発的方略から学習の持続性への正の影響($\beta = .47, p < .001$)が示された。また、外発的方略から学習の持続性への負の影響($\beta = -.53, p < .001$)が示された。すなわち、上記の(d) (e) (f)の各関連が確認された。

学習の持続性とは、学習を途中でやめることなく、続けていくことができることを意味する。内発的方略は、学習者自身の内側から出てくる内発的動機づけとの関連が高いので、学習を途中でやめるということにつながりやすいのではなく、その逆であり、学習の持続性に対してプラスの効果を及ぼすと予測された。すなわち、内発的方略から学習の持続性への正の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（内発的方略から学習の持続性への正の影響[$\beta = .47, p <$

.001])を確認することができた。すなわち、内発的方略が相対的に高い場合には、学習の持続性は高くなる、ということが示された。つまり、内発的方略は、学習の持続性に対して、促進的に作用する、ということが明らかになった。言い方を変えると、内発的方略が相対的に高くなると、学習を途中でやめるのではなく、学習を続けること、すなわち、学習の持続性につながる、ということが明らかになった。

次に、外発的方略と学習の持続性の関連についてである。外発的方略の方は、学習を長い時間続けて行うことに対して、マイナスの効果を及ぼすであろうと予測された。すなわち、外発的方略から学習の持続性への負の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（外発的方略から学習の持続性への負の影響[$\beta = -.53, p < .001$])を確認することができた。すなわち、外発的方略が相対的に高い場合には、学習の持続性は低くなる、ということが示された。つまり、外発的方略は、学習の持続性に対して、マイナス方向の影響、言葉を換えると、阻害的な影響を及ぼす、ということが明らかになった。すなわち、外発的方略が相対的に高くなると、学習の持続性の相対的な低さにつながる、ということが明らかになった。換言すると、外発的方略が相対的に高くなると、学習を途中でやめることの方につながる、ということが明らかになった。

続いて、もうひとつの方略である認知的方略と学習の持続性の関連についてである。認知的方略から学習の持続性への影響に関しては、正の影響が予測された。そして、パス解析の結果、この点（認知的方略から学習の持続性への正の影響[$\beta = .16, p < .001$])を確認することができた。すなわち、認知的方略が相対的に高い場合には、学習の持続性は高くなる、ということが示された。

なお、この認知的方略と学習の持続性との関連については、次の事柄の検討もなされた。認知的方略から学習の持続性への影響力の強さの程度と、動機づけの側面の方略（内発的方略・外発的方略）から学習の持続性への影響力の強さの程度というものを比較すると、はじめにの部分で述べたように、前者と後者には、影響力の強さの程度に違いが見られる可能性もあると予測された。具体的には、学習の持続性への影響力の強さの程度を比較すると、後者（動機づけの側面の方略[内発的方略・外発的方略]から学習の持続性への影響力）の方が前者（認知的方略から学習の持続性への影響力）よりも影響力の強さの程度が大きいのではないかと予測された。

直上の段落で書いてあることを、より具体的に言うと、

- ・ 認知的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .16, p < .001$) と
- ・ 内発的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .47, p < .001$) との間に違いがあるかどうかということ（以下、Aと呼ぶ）、および、
- ・ 認知的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .16, p < .001$) と
- ・ 外発的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = -.53, p < .001$) との間に違いがあるかどうかということ（以下、Bと呼ぶ）である。

まず、Aについてである。認知的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .16, p < .001$) と内発的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .47, p < .001$) との間、すなわち、この2つのパラメータの間に違いがあるかどうかを、Wald 検定を用いて分析した（パラメータ間の差について調べるときに用いられる方法）。その結果、Wald 統計量 = 58.16, $df = 1, p < .001$ であり、2つのパラメータの間に差があることが示された。すなわち、内発的方略から学習の持続性への影響力

の方が、認知的方略から学習の持続性への影響力よりも、学習の持続性に及ぼす影響力が大きい、ということが明らかになった。内発的方略は、動機づけ的側面の方略であり、この動機づけ的側面の方略から学習の持続性への影響力の方が、認知的方略から学習の持続性への影響力よりも、影響力の強さの程度が大きい、ということが明らかになった。

次に、B についてである。認知的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = .16, p < .001$) と外発的方略から学習の持続性への影響力 ($\beta = -.53, p < .001$) との間に違いがあるかどうかということである。

この点については、認知的方略から学習の持続性への影響力の方は、 $\beta = .16$ というふうに、正の値であり、一方、外発的方略から学習の持続性への影響力の方は、 $\beta = -.53$ というふうに、負の値であった。すなわち、認知的方略からは、学習の持続性に対して、プラス方向の・促進的な影響が示されており、一方、外発的方略からは、学習の持続性に対して、マイナス方向の・阻害的な影響が示された。

このように、学習の持続性に対する影響がプラス方向とマイナス方向というふうに、全くもって逆方向なので、Wald 検定を行うまでもなく、違いが見られた。すなわち、学習の持続性に対する影響の方向性が逆であり、認知的方略から学習の持続性へは正の影響、外発的方略から学習の持続性へは負の影響であった。

おわりに

本研究は、自己調整学習方略の中の認知的方略に加えて、動機づけ調整方略（内発的方略および外発的方略）を取り上げ、これらの自己調整学習方略に影響を及ぼすとされる自己効力感、さらに、これらの方略が影響を及ぼすとされる学習の持続性という諸要因の関連を明らかにすることを目的とするものであった。

主な結果をまとめると次のとおりである。

(1) 構造方程式モデリングによる分析の結果、認知的方略、内発的方略、および外発的方略という各方略に対して影響を及ぼすものとして、自己効力感というものがあり、自己効力感から認知的方略および内発的方略に対してはプラス方向の影響が、そして、自己効力感から外発的方略に対してはマイナス方向の影響が及ぼされるということが明らかになった。

また、(2) 学習の持続性を高めることに対してプラス方向の影響を及ぼすものとしては、認知的方略および内発的方略というものがあることが明らかになり、一方、マイナス方向の影響を及ぼすものとしては、外発的方略というものがあることが明らかになった。

以上の点に加えて、(3) 動機づけ的側面の方略である内発的方略から学習の持続性への影響力の方が、認知的方略から学習の持続性への影響力よりも大きいということも明らかになった。

今後は、動機づけ的側面の方略である内発的方略の使用を高める方法、および外発的方略の使用を低下させる方法、また、大本のところ自己効力感というものがあるので、自己効力感を高める方法、これらについて検討していくことが必要であろう。

引用文献

- 伊藤 崇達・神藤 貴昭 (2003). 自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証ー 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して ー. 日本教育工学雑誌, 27(4), 377-385. https://doi.org/10.15077/jmet.27.4_377
- 梅本 貴豊・田中 健史朗・矢田 尚也 (2018). 協同学習における動機づけ調整方略尺度の作成. 心理学研究, 89(3), 292-301. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.89.17217>
- 梅本 貴豊・中西 良文 (2010). CAMI (Control, Agency, and Means-Ends Interview) による期待信念と学習行動の関連. 教育心理学研究, 58(3), 313-324. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.313>
- 遠藤 志乃・中谷 素之 (2017). 中学生における動機づけ調整方略と達成目標および学習習慣との関連. 心理学研究, 88(2), 170-176. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.88.15328>
- 解良 優基・中谷 素之 (2016). ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響. 教育心理学研究, 64(3), 285-295. <https://doi.org/10.5926/jjep.64.285>
- 下山 剛 (編) (1985). 『学習意欲の見方・導き方』教育出版
- 鈴木 高志・櫻井 茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討. 教育心理学研究, 59(1), 51-63. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.51>
- 堀野 緑・市川 伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略. 教育心理学研究, 45(2), 140-147. https://doi.org/10.5926/jjep1953.45.2_140
- 松沼 光泰 (2006). 英語自己効力感(ESE)尺度の作成. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 14(1), 89-97.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. DOI: 10.1207/s15326985ep3004_4
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education, 81*(2), 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research, 33*(7-8), 801-820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.