

試験場面における達成関連感情と達成目標志向性および エフォートフル・コントロールとの関連

池田 安世

(特定非営利活動法人 育て上げネット中部虹の会)

The relationship between achievement emotion in test situation and
achievement goals, effortful control

Yasuyo IKEDA

2015年11月30日受理

抄録：本研究の目的は、試験場面における達成関連感情尺度の信頼性および妥当性の再検証と、試験場面における達成関連感情の機能的側面の検討であった。機能的側面に関しては、達成目標志向性およびエフォートフル・コントロール（EC）との関連を検討した。大学生146名を対象に質問紙調査を実施した。質問紙は、試験場面における達成関連感情尺度日本語版、学業統制感尺度、課題価値尺度、達成目標尺度、EC尺度により構成された。分析の結果、達成目標志向性と達成関連感情との関連については先行研究とほぼ同様の結果が得られたものの、本研究では新たにパフォーマンス接近目標と「恥」との間に有意な正の相関が示された。さらに、「楽しさ」はECと正の相関関係にあり、逆に「不安」、「絶望」では負の相関が示された。

キーワード：達成関連感情 達成目標志向性 エフォートフル・コントロール 試験場面

I. 問題と目的

学業場面における感情の研究に注目が集まっている。国外では学業場面における感情の研究が進められており (Ganley & Vasilyeva, 2014; Hagenauer & Hascher, 2014)、記憶や学業成績といった変数と感情との間に関連性があることが明らかになっている。国内においても、感情を中心として諸事を捉えていこうとする“感情論的転回 (上淵・小泉・野坂・若山・利根川・遠藤・松尾, 2013)”といった動きがあるものの、学業場面で生じる多様な感情を扱い、かつ、その機能を検討した研究は十分とはいえない。学業場面におけるさまざまな感情と個人特性との関連は、今後明らかにする必要のある重要なテーマであると考えられる。

Control-Value Theory

Control-Value Theory (Pekrun, 2006) は、学業場面で生じる多様な感情を統合的に扱うことを可能にした理論である。これは、従来の研究がテスト不安などの特定の感情のみに焦点づけられていたことや、多様な感情機能のうちの側面のみが検討されていたことを踏まえて、新たに提唱された理論である。理論において、感情が生じる状況的特有性や生起要因、感情の機能に焦点を当てている点の特徴であり (Figure1)、この特徴の間には相互性が仮定されている。具体的には、個人の評価によって感情が規定され、生じた感情がその後の達成を経て、再び物事に対する評価、そして感情に影響を与えるといった相互関係が想定されている。

(1) 達成関連感情

Control-Value Theory において、達成に関連する感情は「達成関連感情 (Achievement Emotions)」といい、達成活動および達成結果と直接的に関連する感情と定義される (Pekrun, 2006)。達成関連感情は、「対象への評価 (appraisal)」にもとづき決定され、焦点をあてた対象に対する (a) 主観的統制感 (subjective control), (b) 主観的価値 (subjective value) の2側面からの評価により、達成関連感情が位置付けられている。主観的統制感は活動と結果への行為者の影響力を指し、主観的価値は活動と結果の知覚した価値を表す (Pekrun, 2006)。

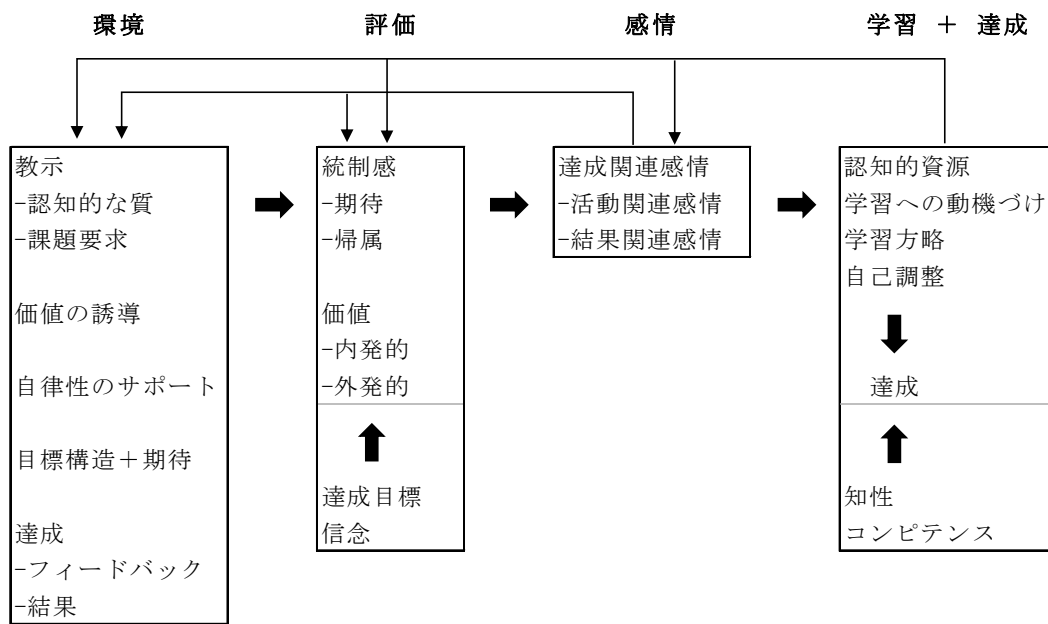


Figure1 Control-Value Theoryにおける達成関連感情の決定要因と機能の相互関連性
 Pekrun (2006) p.328 Figure2にもとづき作成

ちなみに、達成関連感情は、「焦点をあてる対象 (object focus)」、「感情価 (valence)」、「活性 (activation)」の3次元により分類することができる (Table1, Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007)。「焦点をあてる対象」には、将来的な結果 (prospective outcome), 過去の結果 (retrospective outcome), 活動 (activity) が含まれ、「感情価」は感情の快・不快の弁別を、「活性」は生理的な活性化を表す (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011)。なお、「焦点をあてる対象 (object focus)」が活動の結果であるときに生じる感情は「結果関連感情 (outcome-related emotions)」といい、達成活動を継続しているときに生じる感情は「活動関連感情 (activity-related emotions)」という。

Table1 達成関連感情の3次元分類

焦点をあてる対象	快		不快	
	活性	不活性	活性	不活性
活動	楽しさ	リラックス	怒り	退屈
結果	喜び 希望 誇り 感謝	安らぎ 安堵	不安 恥 怒り	悲しみ 落胆 絶望

Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry (2007)
 p.16 Table1 をもとに作成

(2) Achievement Emotions Questionnaire

これらの達成関連感情を測定する質問紙として、Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) が作成され (Pekrun, Goetz, & Perry, 2005), 一定の信頼性と妥当性が確認されている (Pekrun et al., 2011)。AEQ は、3つの場面 (授業場面, 学習場面, 試験場面) において経験する 9 つの達成関連感情 (楽しさ (enjoyment), 希望 (hope), 誇り (pride), 安堵 (relief), 怒り (angry), 不安 (anxiety), 恥 (shame), 絶望 (hopelessness), 退屈 (boredom)) を測定できる質問紙である。AEQ によって測定できる達成関連感情は 9 つであるが、当該場面で生じないと仮定される達成関連感情が各場面に 1 つずつ存在するため、1 場面 8 下位尺度構成となっている。また、AEQ では、場面の前・中・後の 3 時点における達成関連感情を尋ねており、1 時点で評価するときと比べ、当該場面で生じる感情をより包括的に測定することができる。

先の 3 場面のうち、試験場面は生徒の達成状況の把握や、成績・進路にも影響する相対的に重要な場面であるといえる。池田 (in press) は達成関連感情尺度日本語版 (試験場面) を作成し、おおむね先行研究を支持する結果が得られている。加えて、新たな知見として試験場面における「不安」や「恥」は日常的なネガティブ情動と正の相関関係にあるネガティブな達成関連感情ではあるものの、学習に対する自己効力感とは関連がみられないとする結果が得られ、抑制的な感情ではない可能性が示唆された。さらに、日常的な情動との関連においては、

試験場面における「希望」と「絶望」が他の達成関連感情と比べて異なる影響力を持つことが示された。

しかしながら、達成関連感情を規定する学業統制感および課題価値と達成関連感情との関連が先行研究ほど明確にみられなかった点や、一部の達成関連感情ではあるが生理的因子の除去など因子構造を変更した点があり、尺度の信頼性と妥当性は引き続き検討していく必要がある。

そこで本研究では、試験場面における達成関連感情尺度日本語版の信頼性および妥当性を再検討し、さらに達成関連感情と達成目標との関連を検討する。達成目標は達成場面における物事の解釈や行動を規定する認知的な枠組みであり (Elliot & Church, 1997)、試験場面という状況でどのような判断をするかが達成関連感情の生起と強く関連すると予想される。達成目標の分類には、Elliot & Harackiewicz (1996) のマスタリー目標、パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標の3分類を用いる。仮説として、マスタリー目標志向の生徒は自身の活動に着目するため、ポジティブな達成関連感情である「楽しさ」と正の相関を示すだろう。そして、パフォーマンス目標志向の生徒は行動の結果に着目するため、パフォーマンス接近目標では「希望」、「誇り」と正の相関が示され、パフォーマンス回避目標では「怒り」、「不安」、「恥」、「絶望」と正の相関を示すと予想される。

なお、感情の機能的側面を検討するため、エフォートフル・コントロール (Effortful Control: EC) を採用した。ECは実行注意の効率を表す概念で、顕現して継続中の反応を抑制し、非顕在的な反応を開始したり、計画を立てたり、誤りを検出するための能力を指す (山形・高橋・繁樹・大野・木島, 2005)。情動や思考、反応との間の葛藤をモニタリングし、問題解決に導く役割があるとされる (堀内, 2013; Rueda, Posner & Rothbart, 2004)。この能力は、試験場面では、試験のことを心配したときに「集中しよう」と目の前の学習に注意を向けたり、苦手科目の学習や宿題など面倒だと感じることに對してすぐに取りかかるために必要な力であろう。自身の感情や思考を客観的に把握し、試験に必要な学習計画の立案や実行、理解にECが関わっている可能性がある。

II. 方法

調査対象者と手続き 愛知県の4年制大学の大学生146名 (男性57名、女性89名; 平均年齢18.76、標準偏差0.80歳) を対象に質問紙調査を実施した。調査は2014年7月に実施した。質問紙は大学の講義内で一斉配布し、回答終了後、一斉回収した。

調査内容 (1) 試験場面における達成関連感情尺度日本語版 (池田, 印刷中) 達成関連感情質問紙 (Achievement Emotions Questionnaire: AEQ, Pekrun *et al.* 2005) のうち、試験場面の達成関連感情尺度を日本語に訳したもの (77項目) を使用した。付録に全項目を示す。「テスト前 (中・後) に、たいていどのように感じていますか」という教示に対し、1. 全くあてはまらない、2. あてはまらない、3. どちらともいえない、4. あてはまる、5. よくあてはまる、の5件法で回答を求めた。上記の順に1点から5点と得点化した。以下、同様の得点化を行った。

(2) 学業統制感尺度 Academic Control (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001) を翻訳したもの (4項目) と、領域別三次元統制尺度 (桜井, 1986) から1項目追加した計5項目を使用し、5件法で回答を求めた。

(3) 課題価値尺度 (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) の下位尺度である課題価値 (6項目) を翻訳したものを使用し、5件法で回答を求めた。

(4) 達成目標尺度 (田中・藤田, 2003) マスタリー目標 (5項目)、パフォーマンス接近目標 (5項目)、パフォーマンス回避目標 (5項目) の3下位尺度にて構成される。「この授業で、あなたはどのようなことを重視したり、希望していますか」という教示に対し、「全くあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの6件法で回答を求めた。

(5) 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版 (山形他, 2005) 3下位尺度のうち、「行動始発の制御 (12項目)」と「注意の制御 (12項目)」の計24項目を使用した。「行動始発の制御」は、面倒な行動計画でも決定したらすぐに実行に移すといった項目内容であり、「注意の制御」は、集中しようと努力してもすぐに気が散ってしまう (逆転項目) という内容である。「あなたは普段、何か物事を行うときどのように取り組む傾向にありますか」という教示に対し、4件法で回答を求めた。

Ⅲ. 結 果

1. AEQ の分析

基礎統計 AEQ を構成する項目について、達成関連感情ごとに分布の検討を行った。観測範囲、平均値、標準偏差、歪度を求めたところ (Table2)、ほぼ対称性のある分布であることが確認された。

因子妥当性の検討 達成関連感情の構成には、3つのモデルが存在する (Pekrun *et al.*, 2011)。第一に、項目全てでひとつの達成関連感情因子を直接予測するモデル (モデル1)、第二に、項目がそれぞれに感情的・認知的・動機づけ的・生理的因子を予測し、この4因子間に相互関係があるモデル (モデル2)、第三に、階層構造を成し、最上位に達成関連感情因子を位置づけ、第二階層に感情的・認知的・動機づけ的・生理的因子、第三階層に項目を置くモデル (モデル3) の以上3モデルである。これらのうち、モデル2もしくはモデル3が達成関連感情の構成として適していると想定されている。

そこで、各達成関連感情の3つのモデルについて確認的因子分析 (最尤法) を行っ

た。なお、分析では誤差間に相関を仮定した。モデルの適合度は、GFI, CFI, RMSEA, AIC に基づき評価した。その結果、全体的にモデル2もしくはモデル3の適合度が優れているという前提を支持する結果が得られた。ただし、「安堵」は因子負荷量が低い2項目を分析から除外した上、モデル3の解が得られなかった。このことに関しては、モデル2で適合度が得られているため、「安堵」ではモデル2を採用することとした。

信頼性の検討 次に、達成関連感情ごとに α 係数と相関係数を算出した (Table3)。 α 係数は.80 から.91 の値をとり、一定の信頼性が確認された。そこで、下位尺度ごとに項目の加算平均を算出し、各下位尺度得点とした。

下位尺度間の相関係数は、「楽しさ」、「希望」、「誇り」の間に有意な正の相関がみられ、「怒り」、「不安」、「恥」、「絶望」の間に有意な正の相関がみられた。さらに、「楽しさ」、「希望」、「誇り」と、「不安」および「絶望」の間にいずれも有意な負の相関が示された。

Table2 日本語版尺度の基礎統計量

	項目数	最小値	最大値	M	SD	歪度
楽しさ	10	9	40	21.16	6.56	.40
希望	8	8	39	19.31	5.16	.25
誇り	10	10	41	24.92	7.16	.04
安堵	6	6	20	17.01	2.62	-.70
怒り	10	10	38	22.88	6.32	.23
不安	12	16	60	40.48	8.56	-.11
恥	10	9	39	22.49	6.67	.08
絶望	11	11	55	33.14	9.18	.09

Table3 AEQ下位尺度間の相関係数と α 係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 楽しさ	.86							
2 希望	.74 **	.80						
3 誇り	.78 **	.68 **	.87					
4 安堵	-.09	-.11	-.11	.80				
5 怒り	-.12	-.01	-.01	-.19 *	.80			
6 不安	-.34 **	-.27 **	-.28 **	.04	.53 **	.87		
7 恥	-.02	.01	-.01	-.15	.57 **	.64 **	.84	
8 絶望	-.47 **	-.34 **	-.46 **	-.01	.51 **	.72 **	.48 **	.91

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

対角線上の数値は α 係数を示す

2. 妥当性指標の因子分析

学業統制感, 課題価値, 達成目標 因子分析 (主因子法, promax 回転) を行った結果、いずれも先行研究と同様の因子構造が確認された。 α 係数を算出したところ、学業統制感.72, 課題価値.92, マスタリー目標.75, パフォーマンス接近目標.84, パフォーマンス回避目標.78, であった。おおむね一定の信頼性を有していたため、加算平均を用いて下位尺度得点とした。

エフォートフル・コントロール 固有値1基準に基づき、下位尺度ごとに因子分析 (主因子法, promax 回転) を行ったところ、「行動始発の制御」では4因子が抽出され、「注意の制御」では3因子が抽出された。それぞれの分析において、他因子へ同程度の負荷を示す項目を削除し、新たに因子を構成した。しかし、2項目で構成される因子や信頼性の低さが問題となったため、先行研究に基づき1因子に固定し再度因子分析を行ったところ、「行動始発の制御」では因子負荷量が.32 から.67, 「注意の制御」では.20 から.64 であった。因子負荷量が.40 以下であった項目 (各3項目) を除き、分析を行った結果、「行動始発の制御」では因子負荷量.42 から.67, 「注意の制御」では.43 から.69 の値を取った。 α 係数を算出した結果、「行動始発の制御」.81, 「注意の制御」.82 と一定の信頼性が確認された。よって、両者とも9項目構成の下位尺度とした。

3. 学業統制感, 課題価値, 達成関連感情, 達成目標, EC の関連

学業統制感、課題価値と達成関連感情、達成目標、EC間の相関係数を算出した (Table4)。

Table4 学業統制感、課題価値、達成関連感情、達成目標、EC間の相関係数

	楽しさ	希望	誇り	安堵	怒り	不安	恥	絶望
学業統制感	.108	.105	.114	.379 **	-.250 **	.046	-.043	-.156
課題価値	.151	.108	.102	.172 *	-.119	.105	.043	-.037
マスタリー	.311 **	.156	.246 **	.115	-.094	.000	.050	-.157
パフォーマンス 接近	.287 **	.205 *	.312 **	.057	.139	.139	.326 **	-.023
パフォーマンス 回避	.047	.020	.079	-.018	.431 **	.457 **	.596 **	.320 **
行動始発の制御	.270 **	.236 **	.230 **	-.123	-.093	-.303 **	-.188 *	-.439 **
注意の制御	.246 **	.200 *	.114	-.119	-.260 **	-.385 **	-.188 *	-.392 **

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

学業統制感と達成関連感情との関連については、「安堵」の間で有意な正の相関が示され、「怒り」との間で有意な負の相関が示された。また、課題価値との間にはほとんど関連は示されなかった。

達成関連感情と達成目標の関連は、「マスタリー目標」と「楽しさ」、「誇り」の間に有意な正の相関がみられ、「パフォーマンス接近目標」と「楽しさ」、「希望」、「誇り」、「恥」の間に有意な正の相関、「パフォーマンス回避目標」と「怒り」、「不安」、「恥」、「絶望」の間に有意な正の相関がみられた。

達成関連感情とECの関連は、「楽しさ」と「行動始発の制御」、「注意の制御」との間に有意な正の相関が示された。「希望」では、「行動始発の制御」の間に有意な正の相関が示され、「注意の制御」との間は弱い正の相関が示された。また、「誇り」においても、「行動始発の制御」の間に有意な正の相関が示された。一方、ネガティブな達成関連感情では、「怒り」と「注意の制御」の間に有意な負の相関が示され、「不安」と「絶望」は、「行動始発の制御」および「注意の制御」との間に有意な負の相関が示された。

IV. 考 察

本研究の目的は、試験場面における達成関連感情尺度の信頼性および妥当性の再検証と、達成関連感情の規定に影響するであろう達成目標との関連を調査すること、ECとの関連を検討し達成関連感情の機能的側面を検討することであった。

1. 試験場面における達成関連感情尺度日本語版の信頼性と妥当性

確認的因子分析の結果、全体としてモデル2もしくはモデル3の適合度が優れており、達成関連感情の構造モデルがモデル2もしくはモデル3が適しているという前提が支持された。ただ、分析過程では、池田(in press)と同じく項目の削除(楽しさ「テスト問題がうまく解けると嬉しい」、安堵「胃が痛かったのがなくなる」と、項目の移動(動機づけの因子と生理的因子の統合、それに伴う生理的因子の消滅)を実施した。

(1) 動機づけの因子と生理的因子の統合 APA (2007)によれば、動機づけは「ある特定の生理的、心理的な覚醒状態であり、生命体のエネルギーをある目標へと向かわせる働きを持つ心理学的構成概念」と定義される。一方、達成関連感情の生理的側面を表す活性次元 (Table1) は、覚醒、可動化、エネルギーと関与するとされ (Linnenbrink, 2007)、高活性状態は緊張や興奮といった末梢の生理的変化が生じている状態を指している (Feldman Barrett & Russell, 1998)。これらの定義からは、動機づけの高まりと生理的状態の活性はほぼ同義であると推察される。つまり、動機づけの因子と生理的因子が弁別されなかった要因のひとつとして、動機づけという上位概念によって両者が統合された可能性が考えられる。Control-Value Theoryにおいて、達成関連感情は動機づけ因子と生理的因子はそれぞれ別因子として構成されるが、感情によっては動機という上位概念で統合される可能性があることが示唆された。

(2) 学業統制感および課題価値との関連 学業統制感および課題価値と達成関連感情との関連は、先行研究

ほど示されない傾向にあった。達成関連感情は学業統制感と課題価値の組み合わせにより規定され (Pekrun, 2006), 先行研究においてはほとんどの達成関連感情と関連性があることが確認されている (Pekrun *et al.*, 2011)。本研究においては, 達成関連感情は達成目標が学業統制感や課題価値に比べて強く関連しており, 達成目標は達成関連感情の規定に関与していると推測される。Pekrun, Elliot, & Maier (2009) では, マスタリー目標は活動関連感情(「楽しさ」)を正に予測し, パフォーマンス接近目標はポジティブな結果関連感情(「希望」, 「誇り」)を, パフォーマンス回避目標はネガティブな結果関連感情(「不安」, 「恥」, 「絶望」)を予測することが示されており, 達成目標志向性が達成関連感情の予測因であると報告している。ただ, 本研究の結果, 達成目標は学業統制感や課題価値とも相関関係にあり(マスタリー目標と学業統制感 $r=.30$ $p<.001$, マスタリー目標と課題価値 $r=.55$ $p<.001$, パフォーマンス接近目標と課題価値 $r=.21$ $p<.01$), 学業統制感と課題価値が達成目標の先行要因として位置づけられる可能性がある。この学業統制感および課題価値と達成目標の関係がいかに関連感情の規定に影響するかは未だ実証されておらず (Linnenbrink-Garcia & Barger, 2014), 今後, 授業場面や家庭学習場面との相違やそれぞれの達成プロセスにおいて達成関連感情がどのように影響しているのか, 縦断的に検証する必要があるだろう。

2. 達成関連感情と達成目標, ECの関連

(1) 達成関連感情と達成目標 達成関連感情と達成目標の相関係数を算出したところ, マスタリー目標は「楽しさ」, 「誇り」と関連し, パフォーマンス接近目標は「楽しさ」, 「希望」, 「誇り」, 「恥」, パフォーマンス回避目標では「怒り」, 「不安」, 「恥」, 「絶望」, が関連するという結果が得られた。これらの結果はおおむね先行研究 (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, Pekrun, *et al.*, 2009) を支持する結果であった。新たな知見は, 本研究ではパフォーマンス接近目標と「恥」との間に正の相関がみられた点である。パフォーマンス接近目標が高い学業成績を予測する (Elliot & Church, 1997) という優れた側面を考慮すると, 「恥」というネガティブな感情は, それを起因として外発的な動機づけを生じさせていると考えられる。「恥」の生起は自分の能力への確信や外発的目標, 課題価値を高めるとする報告もあり (Turner & Schallert, 2001), パフォーマンス接近目標志向の生徒は, ポジティブな達成関連感情とともに「恥」のネガティブな達成関連感情をも生じることで, 優れた学業達成に結びついている可能性がある。Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall (2009), Pekrun *et al.*, (2006), (2009) によると, パフォーマンス接近目標と達成関連感情との関係は一貫しない傾向があると指摘されている。これらの先行研究と本結果を照らし合わせると, その両者の関連性の定まらなさがうかがえた。

(2) 達成関連感情と EC ECの下位尺度である「行動始発の制御」との関連は, 「楽しさ」, 「希望」, 「誇り」との間で有意な正の相関がみられ, 「不安」, 「絶望」との間で有意な負の相関がみられた。「注意の制御」との関連は, 「楽しさ」との間で有意な正の相関が示され, 「怒り」, 「不安」, 「絶望」との間で有意な負の相関が示された。この相関関係の共通点として, ECは「楽しさ」との間で正の相関がみられた点と, 「不安」, 「絶望」との間の負の相関がみられた点が挙げられる。後者の2つのネガティブな達成関連感情は将来のネガティブな結果予測を起因とした感情群である。つまり, ECは, 将来のネガティブな結果予測時に生じるネガティブな達成関連感情に対処できる能力であると考えられる。山田・杉江 (2013) によると, ECは感情制御方略の少なさと負の相関関係にあることが示されている。試験場面において, ECの高い生徒は将来のネガティブな結果を予測することによって生じたネガティブな達成関連感情に対し, 多くの感情制御方略を柔軟に使用し, ネガティブな達成関連感情に対処できるのだろう。その上, 山田・杉江 (2013) は, ECが感情自覚の困難さや感情受容の困難さとも負の相関関係があると報告している。ECの高さは感情の自己理解や受容につながり, ポジティブな達成関連感情が高められるのだろう。このようなECの働きによって, 「不安」や「絶望」のネガティブな達成関連感情が緩和され, 試験に対する「楽しさ」が高められると考えられる。

3. 今後の課題と展望

(1) 感情の変動性 Goetz, Preckel, Pekrun, & Hall (2007) は, 試験前・中・後の感情状態を質問紙により測定し, 楽しさが試験前に比べて試験後に有意に低下することを明らかにしている。国内でも, 坂野 (1988) では, テスト不安が試験の5日前から試験日までの間に有意に増加することを明らかにしている。このように感情は時間の経過に伴い変動する傾向があり, 本研究で用いた尺度で把握できる典型的な感情傾向は, 感情の変動性が淘汰されたものである。生徒の感情状態に対して細やかな対応をするためには, 質問紙の結果のみにとらわれ

ず、その場その場での柔軟な対応が求められる。

(2) 質問紙法による感情測定の課題 本研究では、自己報告式の試験場面における達成関連感情尺度日本語版を用いた。この尺度によって8つの達成関連感情を測定することができ、今後、学習における感情機能の検討に活用できる。他方で、質問紙法による感情の測定には、社会的望ましさの影響や記憶の偏りといった第3の変数の影響により回答に歪みが生じるという問題点がある(有光, 2002)。Pekrun, *et al.* (2009)においても、社会的望ましさやスクールモラルによる影響を考慮し、それらの変数を統制した相関係数を算出している。本調査では、先行研究(Pekrun *et al.*, 2009)にて要因統制後の相関係数と統制前の相関係数の間にほとんど差がみられていないことと、質問紙の項目量による対象者への負荷が懸念されたという理由から統制変数を測定していないが、それらの要因が達成関連感情の評定に影響している可能性を踏まえ、今後調査を行う必要があるだろう。感情経験は文化の慣習や規則の相違によって差異が生じるともいわれ(北山, 1998)、試験場面で生じる達成関連感情においても、欧米人と日本人とでは感情経験や語彙表現など文化的に異なる側面があるかもしれない。このような文化的観点からも、試験場面における達成関連感情尺度の信頼性と妥当性のさらなる検証が期待される。

引用・参考文献

- APA (2007). *APA dictionary of psychology* (edited by G. R. VandenBos). Washington, DC: American Psychological Association.
- 有光興記 (2002). 質問紙法による感情研究 感情心理学研究, 9, 23-30.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 948-963.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 967-984.
- Ganley, C. M., & Vasilyeva, M. (2014). The role of anxiety and working memory in gender differences in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 106*, 105-120.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences, 17*, 3-16.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early adolescents' enjoyment experienced in learning situations at school and its relation to student achievement. *Journal of Education and Training Studies, 2*, 20-30.
- 堀内恵子 (2013). 気質とエフォートフルコントロールが攻撃性に及ぼす影響 早稲田大学人間科学研究, 26, 103.
- 池田安世 (in press). 試験場面における達成関連感情日本語版の作成 心理学研究
- 北山 忍 (1998). 自己と感情—文化心理学による問いかけ— 共立出版
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.) *Emotion in education* (pp107-124). Burlington, MA: Academic Press.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Barger, M. M. (2014). Achievement goals and emotions. In Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.) *International Handbook of Emotions in Education* pp142-161). Routledge.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and

- implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotion in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.) *Emotion in education* (pp13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tech. Report No. 91-B-004). Board of Regents, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation, Second Edition: Research, Theory, and Applications* (pp283-300). Guilford Press.
- 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.
- 田中あゆみ・藤田哲也 (2003). 大学生の達成目標と授業評価, 学業遂行の関連 日本教育工学会論文誌, 27, 397-403.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.
- 上淵 寿・小泉令三・野坂祐子・若山育代・利根川明子・遠藤利彦・松尾直樹 (2013). 教室における情動—感情論的転回 (Affective Turn) の新しい展開 第55回教育心理学会総会シンポジウム S164-165.
- 山田圭介・杉江 征 (2013). 日本語版感情制御困難性尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 感情心理学研究, 20, 86-95.
- 山形伸二・高橋雄介・繁樹算男・大野 裕・木島伸彦 (2005). 成人用エフォートフル・コントロール尺度日本語版の作成とその信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 14, 30-41.

謝 辞

本研究は、平成26年度京都教育大学大学院教育学研究科へ提出した修士論文の一部である。執筆にあたり、指導教員である伊藤崇達先生よりご指導いただきました。心より感謝申し上げます。また、調査にご協力くださいました皆さまにお礼申し上げます。

付 録

達成関連感情尺度日本語版(試験場面) 尺度項目

a)		b)	
		<u>楽しさ</u>	
1	A	B	今度の試験が楽しみだ
2	A	D	試験を受けることが楽しい
3	C	B	試験で自分の知識を示すことを楽しみにしている
4 ^{o)}	C	D	テストの問題がうまく解けると嬉しい
5	C	D	自分にとって、試験は楽しめる課題である
6	M	B	テスト対策が楽しいので、必要以上にやる気になる
7	M	B	うまくいくのが楽しみなので一生懸命勉強する
8	P	B	試験を受ける前、意気込みを感じる
9	P	A	試験の後は喜びで胸がドキドキする
10	P	A	試験の後は満足感でいっぱいになる
		<u>希望</u>	
1	A	B	全てうまくいくだろうと楽観的である
2	A	D	とても自信がある
3	C	B	自分には試験を解くための力が十分にある
4	C	B	試験対策は万全だと確信している
5	C	B	自分は試験に対して楽観的に構えている
6	M	B	大きな希望と期待を胸に、試験勉強を始める
7	M	B	自分はできるという自信が、試験勉強へのやる気になっている
8	M	D	試験の良い成果を期待しながら、一生懸命努力する
		<u>誇り</u>	
1	A	A	自分自身に満足している
2	A	A	自分自身に誇りを持っている
3	C	D	自分の知識に誇りを持つと思う
4	C	A	自分の成功について考えると、誇れる気分になる
5	C	A	試験がうまくできたことを誇れる
6	M	B	試験対策を十分に行ったので、今すぐ試験を受けてもいいくらいの気持ちになる
7	M	D	自分の知識に対する得意な気持ちが、試験への頑張りとなっている
8	P	A	テストの結果が返されたとき、満足感でドキドキする
9	P	A	試験の後、とても誇りに思うので鼻が高い
10	P	A	試験がうまくいって、誇らしい表情で教室から出て行く
		<u>安堵</u>	
1	A	A	試験が終わると安心する
2	A	A	解放された感じがする
3	A(P)	A	とてもほっとする
4 ^{o)}	P	A	試験の後は、胃が痛かったのがなくなる
5	P	A	ようやくほっとできる
6 ^{o)}	P	A	ようやく笑うことができる

a) 感情構成因子 A: Affective, C: Cognitive, M: Motivational, P: Physiological

b) 時点 B: Before, D: During, A: After

c) 削除項目

d) 感情構成因子における()内は、先行研究における因子設定を表す。

- a) b) 怒り
- 1 A D 試験中に怒りを感じる
- 2 A A テストの後、かなりイライラする
- 3 C B 試験対策に充てる時間が十分でないプレッシャーに、怒りを感じる
- 4 C B 勉強する必要がある分量を思うと、怒りを感じる
- 5 C D 試験問題は不公平だと思う
- 6 C A 先生の評価の基準について怒りを感じる
- 7 M A 先生に文句を言えたらいいのと思う
- 8 M A 自分の怒りを自由に表現できたらいいのと思う
- 9 P A 怒りで頭に血がのぼる
- 10 P A とても怒りを感じ、顔が熱く赤面していく感じがする
- a) b) 不安
- 1 A B 試験の前は緊張や不安を感じる
- 2 A D 試験中にとっても不安になる
- 3 A D 問題を解いているときにパニック状態になる
- 4 C B 十分に勉強したかどうか心配になる
- 5 C B テストはとても難しいのだろうか心配になる
- 6 C D 試験に合格できるのだろうか心配になる
- 7 M B 試験を受けないですんだらいいのに、と思うくらい不安になる
- 8 M D 試験が終わるのを待てないくらい、とても不安になる
- 9 M D 試験中にどこかへ行きたくなくなるくらい、不安になる
- 10 P B 試験前は胃がむかむかする
- 11 P D テストが始まると、心臓がドキドキする
- 12 P D テスト中に手が震える
- a) b) 恥
- 1 A D 試験中に恥をかいた気になる
- 2 A A 試験の後、恥ずかしい気持ちになる
- 3 C B 試験で失敗したらどれくらい恥ずかしい思いをするのか、想像もつかない
- 4 C D 試験中、自分の準備不足に恥ずかしい思いになる
- 5 C D 問題を正しく答えられないので恥ずかしくなる
- 6 C A 自分の点数が恥ずかしい
- 7 M D 試験中に逃げ出したり隠れたいと思うくらい、とても恥ずかしくなる
- 8 M A 悪い点数だと、先生に顔を合わせたくない
- 9 M(P) D 試験中、恥ずかしくて脈が速くなる
- 10 M(P) A 他の人が自分の悪い点数に気づいたとき、赤面する
- a) b) 絶望
- 1 A B 試験にとっても希望を持ってないので落ち込む
- 2 A D 試験中、どうしようもないと思う
- 3 C B 自分に試験問題をうまく解ける力があるという期待が全く持てない
- 4 C D 試験に正しく解答できると思うことをあきらめてしまう
- 5 C D たとえどんなに一生懸命にテストに取り組んでも、うまくいかないだろうと思う
- 6 C D 試験は自分にとってかなり難しいものなのだ実感する
- 7 M B 何もできないくらい、試験をあきらめた気分になる
- 8 M B うまくやれると全く思えないので、テストを解きたくない
- 9 M D 試験中にあきらめたい気持ちになる
- 10 C(P) B 絶望が自分からエネルギーを奪っていく気がする
- 11 A(P) D 自分にはもうエネルギーがないとあきらめた気分になる