

大学生の Big V 性格特性と目標志向性が履修科目の試験成績に及ぼす効果 ——原因帰属と感情を絡めて——

地 井 和 也
小 方 涼 子
宮 盛 邦 友
平 井 花
竹 綱 誠一郎

論文要旨

本研究の目的は、大学生のパーソナリティ要因である Big V と認知的動機づけ要因である目標志向性が大学生の履修科目の試験成績に及ぼす効果を検討することである。まず最初に教育心理学専門用語の英語—日本語 50 ペアを記したプリントを配布した。そして、1 週間後にその中から 10 題を出題する試験を行うと伝えた。1 週間後、試験前に事前の勉強量を測る 50 題全問のメモ課題を課した。その後、10 題からなるテストを実施し、その際に自作のメモを見ながら解答することを認めた。その 1 週間後に 2 つの答案を返却し、テストについては平均点と得点分布について講評し、その後原因帰属および感情を問う質問紙に回答させた。さらにその 2 週間後、予告なしに全く同じ問題の抜打テストを実施した。

分析の結果、目標達成志向性の遂行接近志向性はメモ得点およびテスト得点と有意な正の相関があること、Big V の誠実性がメモ得点と有意な正の相関があること、調和性はメモ得点およびテスト得点と有意な正の相関があることがわかった。また、外向性と開放性はテスト得点とは有意な相関がみられなかった一方、抜打得点とは両者とも有意な正の相関がみられた。さらに、帰属と感情の関連についても論じられた。

キーワード【Big V、目標志向性、大学生、テスト得点、メモ得点、抜打得点】

問題と目的

学業成績を規定する要因は何かという問いは、教育心理学において最も重要な検討課題の一つである。これまで、多くの研究者がこの問題について様々な視点から取り組んできた。この問いは児童・生徒だけの問題ではない。GPA 制度の導入や取得単位数不足による留年問題を考えると、すでに受験から解放された大学生であっても無関係な研究テーマとは言えない。

大学生が履修している科目の試験成績に何が影響するのだろうか。本研究は、その原因として考えられる 2 つの心理学的要因（比較的安定的な性格的要因と考え方が変化すれば変動

する認知的動機づけ要因)に着目することにした。大学生の性格特性と学業成績の関係を検討した研究を概観すると、健康な成人の5つの性格特性を測定する心理尺度・Big Five 性格特性(以下、Big V)を使用した研究が比較的多い。一方、大学生の認知的動機づけと学業成績の関係を吟味した研究では、Elliotの目標志向性理論(Elliot & Harackiewicz 1996, Elliot & McGregor 2001)に準拠した研究が盛んに行われている。

松田ら(2006)は、大学生のBig V得点が履修科目の試験成績に影響するかどうかを調べた。心理学統計法の間試験と期末試験の成績とBig Vの5変数との関連を分析した結果、試験成績と5変数には有意な相関関係がまったく認められなかった。授業が数学的な内容であり、努力が必ずしも試験結果に反映しにくいということがあったのかもしれない。一方、Nofle & Robins (2007)は大学生のBig VとGPAスコアとの関連を調べた。その結果、Big Vの誠実性がGPAの最大の予測因であることを見出した。安永ら(2009)は短期大学の学生を対象にBig Vとその年度に履修した全科目の平均点との関係を分析したところ、勤勉性(誠実性)と学業成績との間に有意な正の相関があることを明らかにした。以上の3研究から、1科目の試験成績とBig Vの間には有意な相関がみられなかった反面、複数科目の成績を合算した研究ではBig Vの下位尺度で試験成績と関連していることがわかったことになる。1科目だけの成績よりも多科目の成績を合算することによって、学力を客観的に測ることができるようになったと考えられる。

大学教員が個々に作成する試験問題や個々に採点する評価方法には、教員の主観が入り混む可能性がある(論述式テストの測定上の問題については、宇佐美 2013の指摘が参考になる)。この曖昧さを解消するために、学習課題の構造を明確化し、採点と評価の客観性を高める工夫をする必要がある。本研究では、そのような学習課題を設定し、通常の授業の中で実験手続によりデータを収集することによって、あらためてBig Vと試験成績、事前の努力量および学習内容の保持について検討することにした。

前述したとおり、本研究では、試験成績を予測する第2の要因として目標志向性を取り上げることにした。大学生の目標志向性と試験成績との関連を検討した内外の研究では、概ね、目標志向性が成績を予測することを実証している(Elliot, McGregor & Gable 1999, Church, Elliot & Gable 2001, Diseth & Kobbeltvedt 2010, Pekrun, Elliot & Maier 2009, 小方 2004)。

Church, Elliot & Gable (2001)は、大学生のクラス環境についての認知、目標志向性と成績との関連を調べている。その結果、クラス環境についての認知が目標志向性を媒介して成績に影響し、目標志向性から成績に直接のパスがあることを明らかにしている。小方(2004)は、大学生を対象に授業雰囲気目標志向性と試験成績に及ぼす影響を吟味した。認知的動機づけ要因である目標志向性の5下位尺度は、習熟—接近、習熟—回避(不安)、習熟—回避(最低限)、遂行—接近および遂行—回避だった。目標志向性と講義科目・心理学の試験成績との関係を分析した結果、習熟—回避(最低限)だけが試験成績と有意な負の

相関 ($r = -.23, p < .05$) を示していることがわかった。習熟一回避 (最低限) の質問項目は「授業についていく、それだけが目標である」「この授業では必要最低限のことを学べれば良い」というもので、この得点が高い学生の試験成績が低いことがわかった。

Pekrun, Elliot & Maier (2009) は、目標志向性と具体的な情動 (喜び、怒り、不安など) が心理学コースの学生に成績に影響しているかを検討した。重回帰分析の結果、目標志向性が情動に影響し、情動が成績を予測することが明らかにした。目標志向性研究では、目標志向性の下位尺度が試験成績を予測することは概ね認められている。本研究では、事前の努力量、試験当日のテスト得点および試験後の学習内容の保持という時系列的な学習にどう影響するかを検討する。

本研究で用いる課題と手続は、竹綱・土井・鎌原 (2017) を参考にした。竹綱・土井・鎌原 (2017) は、大学生を対象に 50 ペアの国名—地名の対連合学習課題を課し、1 週間後にその中から 10 問のテストを実施すると予告した。1 週間後、テスト直前に 50 題全問の空欄を埋め、テストの際それを見ながら回答しても良いと教示し、50 題全問に回答させた。このメモ得点により正確な学習量 (努力量) を測定することができた。それから、10 題からなる本テストを実施した。

本研究では、教育心理学専門用語 50 語を選び、英語—日本語 (例えば、conservation—保存) 50 ペアの対連合学習課題を作成し、竹綱・土井・鎌原 (2017) らとほぼ同様の手続で実験を行った。

方法

(参加者) 教育心理学を受講している大学生 39 名。

(課題) 教育心理学に関する専門用語の英語—日本語 (例えば、conservation—保存) 50 ペアのリスト (Appendix 1 参照) を配布した。

(試験問題) 10 点満点のテストである。これは学習課題 50 題から選択された。難易度が高めのテストを作成することとし、英単語で解答する設問が 9 問、日本語で解答する設問が 1 問の 10 問だった。

(実験手続の流れ)

・1 週目・・・目標志向性および Big V を測定するための質問紙調査を実施した。その後、学習課題を印刷した用紙を配布した。教育心理学に関する専門用語の英語—日本語 (例えば、conservation—保存) 50 ペアのリスト (Appendix 1 参照) を配布した。その際、試験準備をしておくこと、試験問題 10 題がこのリストから出題されること、その得点は最大 10 点が最終成績に加点されることを伝えた。

・2 週目・・・最初に 50 題の学習課題の一方が空欄になったメモ用紙 (Appendix 2) を配布

した。50 ペアの内 3 ペアは回答例として日本語—英語の両方を表記した (そのため、メモ得点は 47 点満点となる)。テストの際にそのメモを見ながら解答しても良いと伝え、解答させた。全員がメモを済ませたことを確認後、10 題からなるテスト (Appendix3) を実施した。

・3 週目・・・点数が記入された採点済み答案と採点済みメモ用紙を返却した。そして、テストの平均点 (4.8 点) とその得点分布、メモ得点の平均点 (29.6 点) をフィードバックした。その後、テスト得点についての質問紙調査を実施した (この内容の詳細は後述する)。

・5 週目・・・2 週間後、予告なしに 10 題からなる抜打テストを実施した。出題した問題は、最初のテスト問題と同一内容である。

(質問紙)

・目標志向性尺度・・・小方 (2014) が使用した (12 項目 5 段階評定) を使用した。因子分析の結果により 1 項目を削除し、習熟志向性 (5 項目: 「授業内容を完全に習得する」「できるだけたくさんを習得する」「授業内容をできるだけ全て理解する」「習得できたはずのことが習得できないことを避ける」「授業内容の理解が不十分になることを避ける」)、遂行接近志向性 (3 項目: 「他の学生よりも出来がよい」「他の学生よりもよい成績をとる」「他の学生よりも高い成績をとる」)、遂行回避志向性 (3 項目: 「他の学生よりも低い成績をとることを避ける」「他の学生よりも悪い成績をとることを避ける」「他の学生よりも出来が悪いことを避ける」) の以上 11 項目を用いた。

・Big V 尺度・・・並川ら (2012) が作成した Big Five 尺度短縮版 (29 項目 5 段階評定) を使用した。

・3 週目に実施した質問紙・・・テスト得点 (1 項目・10 点満点)、成功—失敗 (1 項目・4 段階評定)、原因帰属 (能力・運・課題の困難さ・努力の 4 項目 5 段階評定)、感情尺度 (平井 2015 が使用した 16 項目・4 段階評定) からなる。

成功—失敗 1 項目の 4 段階評定の回答が失敗得点となる。感情尺度 (16 項目 4 段階評定) は因子分析の結果 2 項目を削除し、怒り得点は 4 項目、悲しみ得点は 6 項目、喜び得点は 4 項目からなる。

成功—失敗項目に 1 (成功だった) あるいは 2 (どちらかといえば成功だった) と回答した参加者は、成功場面用の原因帰属項目「記憶するのが得意だったから (能力)」、「頑張って記憶してきたから (努力)」等の 4 項目に回答した。3 (どちらかといえば失敗だった) あるいは 4 (失敗だった) と回答した参加者は、失敗場面用の原因帰属項目「記憶するのが苦手だったから (能力)」、「頑張って記憶してこなかったから (努力)」等の 4 項目に回答した。回答する状況は成功—失敗と異なるが、それぞれの帰属因をどの程度重視するかという点では参加者全員に同じことを尋ねていることになる。

(3 つの得点について)

・メモ得点・・・10 題の本試験を実施する前に、「今日のテスト時に利用できるメモを作成

してください」と教示し、50 題全問に解答してもらう。これは事前の努力量を正確に測定した指標であると同時に、教材の真の学習量を完璧に正確に測定したものである。

・テスト得点・・・学習課題 50 題からランダムに選択された 10 題からなる、10 点満点のテストである。これが本研究の試験成績の指標である。

・抜打得点・・・このテストは本試験の 2 週間後に、参加者へ予告なしに実施された。大学生が学習内容をどの程度保持しているのかを確認する指標である。

(理不尽得点について)

メモ得点 (47 点満点) $\div 47 \times 10$ と計算することによって、メモ得点を 10 点満点に換算する。そして、換算後のメモ得点 (10 点満点) $-$ テスト得点 (10 点満点) = 理不尽得点とした。事前に学習した問題があまり出題されなかった場合、この値が正となる。これが大きな数値になると情動的な反応が生じると考えられている (竹綱・土井・鎌原 2017)。

本研究は 4 回の授業でデータを収集した。しかし、本研究に参加しないことによって成績評価等で不利益になることはなかった。

結果

(主要な変数の記述統計量)

本研究の主要な変数は、目標志向性、Big V および 3 種の得点の計 11 変数である。それらの平均値と標準偏差は、表 1 の右 2 列に示すとおりである。メモ得点の平均は 47 点満点で 29.62 点だった。この値から、参加者がそれなりの準備をして試験に臨んでいることがわかった。テスト得点の平均は 4.82 点、抜打ち得点の平均は 1.68 点だった。

(目標志向性、Big V とテスト得点との相関)

目標志向性、Big V および 3 種の得点の計 11 変数間の相関係数と、各変数の平均と標準偏差を表 1 にまとめた。本研究の主目的である目標志向性と Big V の 8 変数とテスト得点に関連する 3 変数の関係を読み取り易くするために、表 1 から関連部分を切り出し、表 2 としてまとめた。習熟志向性はテスト得点 ($r=.34$, $p<.10$) と有意な傾向のある正の相関があった。遂行接近志向性はメモ得点 ($r=.44$, $p<.05$) およびテスト得点 ($r=.38$, $p<.05$) と有意な正の相関があった。しかし、目標志向性 3 尺度はどれも抜打得点とは有意な相関はなかった。

Big V の誠実性とメモ得点 ($r=.40$, $p<.05$) には有意な正の相関が見られ、テスト得点 ($r=.32$, $p<.10$) とは有意な傾向のある正の相関が見られた。また調和性はメモ得点 ($r=.49$, $p<.01$) およびテスト得点 ($r=.45$, $p<.05$) と有意な正の相関があった。外向性と開放性は、メモ得点とテスト得点とははっきりとした相関がみられなかったが、抜打得点とは有意な正の相関があった (それぞれ $r=.37$, $r=.40$ 、共に $p<.05$)。

表 1 目標志向性・BigVと得点との相関係数および平均値 (SD)

	遂行接近 志向性	遂行回避 志向性	外向性	誠実性	情緒 不安定性	開放性	調和性	メモ得点	テスト 得点	抜打得点	M	SD
習熟志向性	.40*	.21	-.02	.41*	.25	.11	-.02	.28	.34†	.16	3.81	0.78
遂行接近志向性		.38*	.17	.59***	.38*	.18	.18	.44*	.38*	.24	2.80	0.99
遂行回避志向性			.11	.20	.13	-.05	-.01	.22	.12	.03	2.99	1.02
外向性				.02	-.09	.55***	.10	.00	.04	.37*	3.10	0.88
誠実性					.18	.26	.41*	.40*	.32†	.17	2.89	0.85
情緒不安定性						-.09	-.15	.03	.00	-.13	3.89	0.67
開放性							.51**	-.03	.01	.40*	2.88	0.61
調和性								.49**	.45*	.22	3.34	0.75
メモ得点									.85***	.39*	29.62	12.39
テスト得点										.43**	4.82	3.38
抜打得点											1.68	1.84

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

表 2 目標志向性・BigV と得点との相関係数および平均値 (SD)

	メモ得点	テスト 得点	抜打得点	M (SD)
習熟志向性	.28	.34 [†]	.16	3.81 (.078)
遂行接近志向性	.44*	.38*	.24	2.80 (0.99)
遂行回避志向性	.22	.12	.03	2.99 (1.02)
外向性	.00	.04	.37*	3.10 (0.88)
誠実性	.40*	.32 [†]	.17	2.89 (0.85)
情緒不安定性	.03	.00	-.13	3.89 (0.67)
開放性	-.03	.01	.40*	2.88 (0.61)
調和性	.49**	.45*	.22	3.34 (0.75)
M (SD)	29.62 (12.39)	4.82 (3.38)	1.68 (1.84)	

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

表 3 目標志向性・BigV と帰属との相関係数および平均値 (SD)

	能力	努力	課題の 困難さ	運
習熟志向性	-.15	.40 [†]	.06	.12
遂行接近志向性	-.21	-.28	-.11	-.11
遂行回避志向性	-.04	-.30	.07	.07
外向性	-.20	.17	-.02	-.44*
誠実性	-.14	.00	-.11	-.22
情緒不安定性	-.11	-.19	.46*	.25
開放性	-.34	.18	-.06	-.31
調和性	-.31	-.16	-.35 [†]	-.16
M (SD)	3.00 (1.32)	4.42 (0.85)	2.77 (1.18)	2.29 (1.07)

* $p < .05$ † $p < .10$

目標志向性および Big V の 8 変数と原因帰属 4 変数の相関係数は、表 3 のとおりである。目標志向性については、習熟志向性と努力帰属 ($r = .40$, $p < .10$) の間だけに有意な傾向のある正の相関がみられた。Big V と原因帰属の関係については、外向性と運帰属 ($r = -.44$, $p < .05$) に有意な負の相関があった。情緒不安定性と課題の困難さ ($r = .46$, $p < .05$) には有意な正の相関が、調和性と課題の困難さ ($r = -.35$, $p < .10$) には有意な傾向のある負の相関がみられた。

原因帰属、失敗と理不尽得点の 6 変数と感情 3 変数の相関係数と 6 変数の平均と SD を、表 4 に示した。

課題の困難さ帰属は、悲しみとは有意な傾向のある正の相関 ($r = .34$, $p < .10$) がみられ、喜びとは有意な負の相関 ($r = -.45$, $p < .05$) があった。失敗は怒りと悲しみと有意な正の相関 ($r = .38$, $r = .42$ 、共に $p < .05$) がみられ、喜びと有意な負の相関 ($r = -.86$, $p < .001$)

表 4 帰属・理不尽得点と感情との相関係数および平均値 (SD)

	怒り	悲しみ	喜び	M (SD)
能力	-.38*	-.07	.43*	3.00 (1.32)
努力	-.31	-.02	.02	4.42 (0.85)
課題の困難さ	-.01	.34 [†]	-.45*	2.77 (1.18)
運	-.26	-.06	.14	2.29 (1.07)
失敗	.38*	.42*	-.86***	3.16 (1.05)
理不尽得点	-.07	.11	-.57***	1.48 (1.80)
M (SD)	2.03 (0.78)	2.33 (0.63)	1.65 (0.78)	

*** $p < .001$ * $p < .05$ [†] $p < .10$

があった。一方、理不尽な失敗は喜び得点のみに有意な負の相関 ($r = -.57, p < .001$) が確認された。

考察

誠実性と調和性はメモ得点と有意な正の相関があり、うち調和性はテスト得点とも有意な正の相関があった。誠実性は「計画性のある」「几帳面な」といった項目など、提示された課題やその先のテストに対して準備をしようとする態度とつながりのある項目群となっており、和田 (1996) も誠実性を「個人の内なる誠実さ、つまりまじめさ、意志力といったものを指している」としている。そのような課題に対する準備行動に関連するパーソナリティ傾向がメモ得点の高さと繋がったのではないかと考えられる。また、調和性は、「温和な」「寛大な」「自己中心的 (逆転項目)」といった、ある状況に対して協調的な態度で受け入れるパーソナリティ傾向と考えられる。その結果として、提示された課題に対して協調的に応じる行動が、メモ得点の高さとテスト得点の高さに繋がったと考えられる。

外向性と開放性はメモ得点、テスト得点とは関連が見られなかったのに対し、抜打得点とは有意な正の相関が見られた。開放性は、「頭の回転の速い」「多才の」「独創的な」などパーソナリティの知的側面が反映されるとともに、「興味の広い」「好奇心が強い」など、外界の刺激を積極的に取り入れていこうとする傾向を示すと考えられる。つまり、開放性はテストに向けて事前に努力しようとする行動とは結び付かないものの、経験したテストの内容という外界の刺激に対して効率的に取り入れていく特徴があると考えられ、それが抜打テスト結果の高さと繋がったのではないか。また、外向性に関しても、「社交的」「話好き」「外向的」といった項目内容から、活発に他者や外界と交わっていくパーソナリティを反映していた。したがって、テスト内容に関して他者と会話をしたりと積極的に反応を示したことにより、テスト内容が自然と反芻されたり記憶に留まりやすくなったということが考えられ得

る。こうした刺激に対する外向性と開放性の反応の共通点は、両変数間に有意な正の相関 ($r=.55$, $p<.001$) が見られたことからわかる。

目標志向性に関しては、遂行接近志向性がメモ得点およびテスト得点と有意な正の相関を示し、習熟志向性とテスト得点の正の相関は有意傾向であることが、表 2 から示された。Pekrun et al. (2009) は目標志向性と試験得点との関係において、どちらも正の相関ではあるものの遂行接近志向性の方が習熟志向性よりも得点との相関が高いという結果を示している。目標志向性が大学生の学業成績に及ぼす影響においては、遂行接近志向性のポジティブな効果が示されている (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz et al., 2000 など) が、遂行接近志向性が単独で影響を与えるというよりも、習熟志向性も同時に高い場合の相乗効果であるという指摘もある (Wentzel, 1993)。本研究では、与えられた学習課題の中から試験問題が出題され、採点プロセスにも曖昧さがない手続で実施した。その結果、得点と遂行接近志向性および習熟志向性とのポジティブな相関関係が確認された。この結果は、先行研究の知見の汎用性を支持するものと言える。

以上のことから、学習課題の出題範囲を限定し、採点者の主観が入らない評価で試験成績が決まる場合、大学の履修科目の試験成績が Big V と目標志向性の 2 側面から予測できることが明らかになった。

(今後の課題)

表 1 において調和性はメモ得点およびテスト得点と有意な正の相関がみられたにもかかわらず、調和性は目標志向性の 3 変数と、何ら有意な相関関係がみられなかった (それぞれ、 $r=-.02$, $r=.18$, $r=-.01$)。この結果は実に興味深い。調和性は、自ら目標をもって主体的に学習に向かう態度とは異なり、学習が求められる状況に自らを合わせるといった受動的に学習する態度と結びついている可能性が考えられる。さらに、表 1 では、誠実性が習熟志向性と遂行接近志向性とも有意な正の相関 (それぞれ、 $r=.41$, $p<.05$, $r=.59$, $p<.001$) がみられたことも、誠実性が積極的な学習態度と関連していることが推測される。これらの可能性の検証は、今後の課題としたい。

表 1 に示したとおり、Big V の 5 変数と目標志向性の 3 変数の間に有意な相関関係があることを見出した。我々はこの相関関係については事前に想定していなかった。そのために、Big V と目標志向性 8 変数から 3 つの得点への重回帰分析を行うと、多重共線性の影響が生じることがわかった。例えば、誠実性とメモ得点の相関係数は $r=.40$ ($p<.05$) だったにもかかわらず、重回帰分析の結果では誠実性からメモ得点への偏回帰係数は $\beta = -.09$ (n.s.) だった。また、開放性とテスト得点の相関は $r=.01$ とほぼ無相関だったにもかかわらず、重回帰分析の結果は開放性からテスト得点への偏回帰係数は $\beta = -.53$ ($p<.05$) だった。多重共線性の影響を排除するために、相関関係にある変数同士で 1 つの変数にまとめるという方法はあるものの、Big V 5 変数と目標志向性 3 変数をまとめていくことは、背景となる

理論を考えると受け入れられない解決方法である。以上のことから、8 変数から 3 得点への因果関係についての分析をすることができなかった。

表 4 は原因帰属、失敗と理不尽な失敗の間の相関関係を示したものである。課題の困難さ帰属と感情との相関関係から、課題（帰属理論によれば、外的で安定的な要因である）に原因があると考えるほど悲しみが増し、喜びが少ないという結果である。今回の課題は努力すれば誰でも高得点が取れると考えていたけれども、大学生の学習への態度や構えはそうシンプルなものではないのかもしれない。

失敗得点と理不尽得点は類似した指標である。しかしながら、理不尽得点がマイナスの値（メモ得点から予想される以上のテスト得点を取ることも）でもテスト得点が 1、2 点であれば（参加者によっては 7 点、8 点であっても）、事前の準備以上のテスト得点でありながら失敗と判断する参加者もいた。理不尽な失敗と単なる失敗は、異なる指標であると考えられる。両者の違いは、表 4 の理不尽得点・失敗と感情 3 変数との相関からも読み取ることができる。失敗と怒りあるいは悲しさの間には有意な正の相関 ($r=.38$, $r=.42$, 共に $p<.05$) があり、失敗と喜びには有意な負の相関 ($r=-.86$, $p<.001$) が見られた。しかし、理不尽得点は喜びとの間にだけ有意な負の相関 ($r=-.57$, $p<.001$) がみられたものの、ネガティブな 2 感情とは有意な相関はなかった（それぞれ、 $r=-.07$, $r=.11$, 共に n.s.）。以上のことから、理不尽な失敗が単なる失敗とは異質なものであると判断できる。これらがその後の学習態度や試験成績にどのような影響を及ぼすかについても今後の研究課題である。

引用文献

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). "Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes." *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, K. (2010). "A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement." *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671–687.
- 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.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). "A 2×2 achievement goal framework." *Journal of personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). "Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis." *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). "Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time." *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- 平井花 (2015). 「喜び・悲しみ・怒りの感情特性・感情制御の比較—再評価・思考抑制・表出抑制・回復力・反芻の関係」, 『日本心理学会第 79 回大会発表論文集』, 950.
- 松田浩平・佐藤恵美・地頭沙織・田中翔子・田原理恵・森昇子 (2006). 「学習への動機づけと試験成績の原因帰属が学業成績に及ぼす影響—学習能力と性格の関連性から」, 『文京学院大学人

問学部研究紀要』, 8 (1), 177-188.

- ・並川努・谷伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根愛・野口裕之 (2012). 「Big Five 尺度短縮版の開発と信頼性と妥当性の検討」, 『心理学研究』, 83 (2), 91-99.
- ・Noftle, E. E. & Robins, R. W. (2007). "Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores." *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (1), 116-130.
- ・小方涼子 (2004). 「授業雰囲気が目標志向性と授業態度および試験成績に及ぼす影響について」, 『学習院大学研究年報』, 第 51 輯, 275-282.
- ・小方涼子 (2014). 「集団内での相互作用が集団への態度・課題達成に及ぼす影響」, 『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』, 677.
- ・Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). "Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance." *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- ・竹綱誠一郎・土井孝典・鎌原雅彦 (2017). 「事前の努力量とテスト後の原因帰属との関係—努力帰属と運帰属に焦点を当てて」, 『人文』, 15, 71-82.
- ・宇佐美慧 (2013). 「論述式テストを通じた評価と選抜の信頼性に関わる諸要因の影響力についての定量的比較検討」 『日本教育工学論文誌』, 36, 451-464.
- ・和田さゆり (1996). 「性格特性用語を用いた Big Five 尺度の作成」, 『心理学研究』, 67 (1), 61-67.
- ・Wentzel, K. R. (1993). "Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals." *The Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- ・安永和央・谷伊織・五十嵐素子・森山雅子・杉本英晴 (2009). 「女子短期大学生の心理的発達に関する縦断調査 (3) —性格特性と抑うつおよび学業成績の関連—」, 『日本教育心理学会第 51 回総会発表論文集』, 332.

付記

本研究は学習院大学人文科学研究共同研究プロジェクト「運要因から原因帰属理論を再考する」(研究代表者 竹綱誠一郎)の支援を受けた。

本研究のデータは 2021 年 7 月に開催された第 32 回国際心理学会(ブラハ、チェコ共和国: web 開催)において発表した。研究題目は“ What is the factor determining the achievement behavior of undergraduate students ? ” (責任発表者 地井和也)だった。

本研究の質問紙調査とテストの採点については、学習院大学大学院生の安藤礼子さんにご尽力いただきました。記して、感謝いたします。

Appendix 1

教育心理学専門用語 (英語—日本語定訳) リスト
accommodation 調節
aptitude treatment interaction 適性処遇交互作用
assimilation 同化
attachment 愛着
attention-deficit hyperactivity disorder 注意欠如多動性障害
avoidance learning 回避学習
behavior therapy 行動療法
biographical study 家系研究
bullying いじめ
causal attribution 原因帰属
cognitive evaluation theory 認知的評価理論
competence 有能さ
conditioned response 条件反応
conservation 保存
correlation coefficient 相関係数
critical period 学習の臨界期
concrete operation 具体的操作
cross-sectional method 横断的研究
deviation score 偏差値
diagnostic evaluation 診断的評価
domain specificity 領域固有性
epistemic curiosity 知的好奇心
external reinforcement 外的強化
extinction 消去
formal operation 形式的操作
frequency distribution 度数分布
group cohesion 集団凝集性
imprinting 刷り込み
instrumental conditioning 道具的条件づけ
intrinsic motivation 内発的動機づけ
learned helplessness 学習性無力感
literacy 読み書き能力
locus of control 統制の位置
longitudinal method 縦断的研究
maternal deprivation 母性剥奪
mentally retarded child 精神遅滞児
nonsense syllable 無意味つづり
over justification effect 過正当化効果
primacy effect 初頭効果
questionnaire method 質問紙法
rationalization 合理化
reaction formation 反動形成
reciprocal inhibition 逆制止
reference group 準拠集団
self-efficacy 自己効力
sensory-motor intelligence 感覚運動的知能
shaping シェーピング
systematic desensitization 系統的脱感作
theory of convergence 輻輳説
vicarious reinforcement 代理強化

Appendix 2

メモ用紙

1. 代理強化 ()
2. 準拠集団 ()
3. 反動形成 ()
4. () extinction
5. 診断的評価 ()
6. 内発的動機づけ ()
7. () frequency distribution
8. 母性剥奪 ()
9. 系統的脱感作 ()
10. () literacy
11. () cognitive evaluation theory
12. 無意味つづり ()
13. () avoidance learning
14. 家系研究 ()
15. 偏差値 ()
16. () bullying
17. () conditioned response
18. 学習の臨界期 ()
19. 領域固有性 ()
20. 相関係数 ()
21. () concrete operation
22. () cross-sectional method
23. 外的強化 external reinforcement
24. () formal operation
25. 学習性無力感 ()
26. 同化 ()
27. () theory of convergence
28. 有能さ competence
29. 合理化 rationalization
30. 感覚運動的知能 ()
31. シェーピング ()
32. 愛着 ()
33. 集団の凝集性 ()
34. () mentally retarded child
35. () causal attribution
36. 自己効力 ()
37. () longitudinal method
38. () imprinting
39. () attention-deficit hyperactivity disorder
40. 知的好奇心 ()
41. 逆制止 ()
42. () aptitude treatment interaction
43. 調節 ()
44. 道具的条件づけ ()
45. 保存 ()
46. () over justification effect
47. 初頭効果 ()
48. 統制の位置 ()
49. () behavior therapy
50. () questionnaire method

Appendix 3

() 学科 () 年 学籍番号 () 氏名 ()

下記の教育心理学の専門用語について、日本語には英語を、英語には日本語を () の中に書きなさい。

1. 母性剥奪 ()
2. 系統的脱感作 ()
3. 家系研究 ()
4. 領域固有性 ()
5. 相関係数 ()
6. 同化 ()
7. () theory of convergence
8. 感覚運動的知能 ()
9. 知的好奇心 ()
10. 逆制止 ()

ENGLISH SUMMARY

The effect of students' Big Five personality traits and goal-orientation on academic test scores.

**CHII Kazuya, OGATA Ryoko, MIYAMORI Kunitomo,
HIRAI Hana and TAKETSUNA Seiichiro**

The purpose of this study was to examine the effect of students' Big Five personality traits and goal-orientation on memo score meaning preliminary effort, academic score and retest score. Thirty-nine undergraduate students in a psychology course participated in this study. The experimental procedure was as follows. 1) They were given a list which consisted of 50 English-Japanese pairs of technical terms on educational psychology, and explained that they would take a test consisting of 10 pairs from the list next week. 2) After one week, they took two types of tests: a memo test measuring the degree of their preliminary effort and the main test. 3) The following week, we returned both graded tests to them, and informed them the average score and the score distribution on the main test. They then answered a questionnaire regarding causal attribution and emotions. 4) Two weeks later, an unannounced test was imposed which consisted of the same problems as the main test.

We analyzed the relations between 8 variables (Big Five, goal orientation) and 3 scores: memo score, main test score and retest score. Results showed that 1) performance approach orientation correlated with memo score and test score ($r=.44^*$, $r=.38^*$, respectively; * means $p<.05$), 2) conscientiousness correlated with memo score ($r=.40^*$), 3) agreeableness correlated with memo score and test score ($r=.48^*$, $r=.44^*$, respectively), 4) extraversion and openness correlated with retest score ($r=.37^*$, $r=.40^*$, respectively). Moreover, relationships of causal attribution and emotions were discussed.

Key Words: Big Five personality trait, goal orientation, university student, test score, memo score, retest score