

方略保有感、コスト、有効性が学習方略の使用に与える影響

梅本 貴豊¹⁾・矢田 尚也²⁾・中西 良文³⁾

**Effects of agency beliefs for strategy, perceived cost,
and perceived utility on the use of learning strategies**

Takatoyo UMEMOTO, Naoya YADA and Yoshifumi NAKANISHI

要 旨

本研究は、ジェネラルな「方略」のレベルにおいて、方略保有感、コスト、有効性が学習方略の使用に与える影響について検討することを目的とした。研究 1 では 216 名の大学生を、研究 2 では 38 名の専門学校生を対象に、質問紙調査が行われた。重回帰分析の結果、方略保有感がメタ認知的方略、精緻化方略、体制化方略などのより認知的な学習方略に対して正の影響を示した。また、コストが反復作業方略に影響することが示された。さらに、有効性については、ほとんどの学習方略に影響を示さなかった。以上に基づき、方略保有感、コスト、有効性が学習方略の使用に与える影響について議論を行った。

Key Words: 方略保有感、コスト、有効性、学習方略、ジェネラルな「方略」のレベル

問題と目的

学習方略は、「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは行動」と定義され（辰野, 1993）、学習において重要な役割を果たすことが多くの研究によって示されている（e.g., Drew & Watkins, 1998; Grant & Dweck, 2003; 堀野・市川, 1997; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, 1999）。学習方略には、認知的方略とメタ認知的方略が含まれる（佐藤, 2004）。認知的方略とは、学習内容に直接働きかけて理解や記憶を促進するために用いる方略であり、内容を繰り返して覚えるリハーサル方略、今まで習ったことと新しく習う内容を結びつけて覚える精緻化方略、内容をまとめて・関連づけて覚える体制化方略などが含まれる（佐藤・新井, 1998; Weinstein & Meyer, 1986）。一方で、メタ認知的方略とは、学習を効果的に行うために自己の状態を整える方略であり、計画を立てて勉強を行うプランニング方略、自分の状況に合わせてやり方を変える柔軟的方略などが含まれる（佐藤・新井, 1998）。

学習方略の重要性が示されるなか、瀬尾・植阪・市川（2008）は、学習方略を知っていても使えない学習者が多くいることを、佐藤（1998）、Schiefele（1991）、Weinstein, Husman, & Dieking（2000）なども学習方略を知っていてもそれだけでは使用に至らないことを示唆している。このような背景もあり、学習方略の使用を促す要因についても検討がされている。代表的な要因は、認知的要因（cognitive factor: e.g., Nolen, 1996; 佐藤, 1998）と動機づけ要因（motivational factor: e.g., Pintrich, 1999）である。

学習方略の使用に関連する認知的要因として代表的なものは、「コスト」と「有効性」である。ここでいうコストとは、「使用が大変であるかどうか」という学習方略に対する主観的な認知を、有効性とは「役に立つのか」という学習方略に対する主観的な認知を指す。これまでの研究（森, 2004; 村山, 2003; Nolen, 1988; 佐藤, 1998; 佐藤・新井, 1999）から、コストが低いほど、また有効性が高いほど、学習方略の使用が促進されると考えられる。特に、相関係数の絶対値から考えると、コストに比べて有効性の影響力が大きい

1) 名古屋大学 PhD 登龍門推進室

2) 大阪市立大学大学院文学研究科

3) 三重大学教育学部

と考えられる。このように、認知的要因が学習方略の使用に影響することから、実際に認知的要因に働きかけて学習方略を促進させようという教授介入研究が行われている (e.g., Johnsey, Morrison, & Ross, 1992; Pressley & Woloshyn, 1995)。さて、先行研究から、認知的要因であるコストや有効性は、「学習方略を」用いることが大変か、「学習方略を」用いることは役に立つのかなどのように、「学習方略に関連づけて」概念化されていることが分かる。つまり、認知的要因は、「学習方略の」認知的要因として扱われているといえる。

一方、動機づけ要因としては、「課題価値」、「達成目標」、「自己効力感」などが扱われる。これまでの研究から、課題価値、熟達目標、遂行接近目標、自己効力感などが学習方略の使用を促進することが示されている (e.g., Berger & Karabenick, 2011; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Pokay & Blumenfeld, 1990; Pintrich, 1999)。動機づけ要因は、「その学習を行うことができるか」、「その学習を行うことは価値があるのか」といったように、「学習」に対して概念化されている。つまり、動機づけ要因は、「学習の」動機づけ要因として扱われていることが分かる。

それでは、認知的要因・動機づけ要因がそれぞれどのような学習方略に対して相対的に強い影響力を持つのであろうか。各学習方略に対するそれらの相対的な影響力を示すことができれば、学習方略を効果的に促す示唆を与えることができるであろう。しかしながら、この影響力の比較の際には、注意すべき点がある。Skinner (1995) は、ある対象に関連づけて動機づけ要因を測定するほど、その対象に与える影響力が強くなるとしている。すなわち、認知的要因と動機づけ要因の影響力を比較する際には、測定の方法 (関連づけの対象) を統一しなければならない。以上の点を踏まえ、梅本 (2012) は、「学習方略の」動機づけ要因である方略保有感 (自分は方略を用いて学習することができるという期待) を取り上げ、コスト、有効性との認知的方略の使用に与える相対的な影響について検討している。この研究では、方略保有感、コスト、有効性をそれぞれの学習方略の測定項目ごとに測定し、例えば「精緻化方略に対する」方略保有感、「体制化方略に対する」コストなどのように扱っている。

さて、梅本 (2012) のように、「個々の方略」についてそれぞれの要因を測定することも考えられるが、一方でよりジェネラルな「方略」というカテゴリのレベルでの測定も考えられるであろう。元々の方略保有感という概念は、「私はやり方を工夫して学習することができる」といったような項目によって測定される、「方略」についての期待である (梅本・中西, 2010; 梅本・田中, 2012)。つまり、「個々の方略」だけではな

く、ジェネラルな「方略」のレベルにおける認識も存在すると仮定できる。そこで、この研究では、方略保有感、コスト、有効性をジェネラルな「方略」のレベルから測定して扱うこととする。

本研究では、方略保有感とコスト、有効性との影響力を比較し、方略保有感が学習方略に与える独自の影響力を明確にする。具体的な測定の方法としては、方略保有感は「やり方を工夫できるかどうか」というように、コストについては「やり方を工夫することが大変かどうか」、有効性については「やり方を工夫することが勉強の役に立つかどうか」というように尋ねる。このようにすることで、測定の方法をジェネラルな「方略」のレベルに統制することが可能となる。先行研究 (梅本・中西, 2010; 梅本・田中, 2012) の結果からは、特に方略保有感が認知的な学習方略 (メタ認知的方略、精緻化方略、体制化方略など) に対して、強い影響力を示すと考えられる。

研究 1

方法

調査対象

三重県内の大学生 216 名 (男性 59 名, 女性 157; 平均年齢 18.34, 標準偏差 0.74)。

調査時期

2011 年 5 月上旬

手続き

授業中に質問紙を配布し、その場で回答をもとめ、その場で回収された。質問紙調査は第一著者によって行われた。

調査内容

方略保有感：梅本・田中 (2012) の項目を用いた (3 項目)。

コスト：佐藤 (1998) を参考に作成した (1 項目：「やり方を工夫して勉強することは大変だと思う」)。

有効性：佐藤 (1998) を参考に作成した (1 項目：「やり方を工夫して勉強すれば成績が上がると思う」)。

以上の項目の回答形式は、「1 全くあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 あてはまる」「4 よくあてはまる」の 4 件法であった。

認知的方略：梅本 (2012) の尺度を用いた。この尺度には、反復作業方略 (繰り返し書いて覚える方略)、精緻化方略 (新奇の学習内容と既有知識に関連づけて覚える方略)、まとめ作業方略 (学習内容をノートにまとめて書いて覚える方略)、体制化方略 (学習内容どうしを関連づけて覚える方略) という 4 つの下位尺度が含まれた。項目の回答形式は、「1 全くあてはま

らない」「2 あてはまらない」「3 どちらでもない」「4 あてはまる」「5 よくあてはまる」の5件法であった。

結果と考察

方略保有感を測定した3項目については、先行研究(梅本・田中, 2012)に従い尺度を構成した($\alpha = .78$)。認知的方略についても、先行研究(梅本, 2012)に従い、下位尺度を構成した(反復作業方略: $\alpha = .79$; 精緻化方略: $\alpha = .61$; まとめ作業方略: $\alpha = .75$; 体制化方略: $\alpha = .74$)。それぞれの下位尺度の平均値、標準偏差をTable 1に示す。また、各下位尺度の関連を検討するため、相関分析を行った(Table 1)。その結果、方略保有感、コスト、有効性どうしは弱い相関を示した。

次に、方略保有感、コスト、有効性を独立変数、各認知的方略を従属変数とした重回帰分析を行った(Table 2)。方略保有感は、精緻化方略、まとめ作業方略、体制化方略に正の影響を示した。方略保有感がより認知的な学習方略に影響するという結果は梅本・中西(2010)や梅本・田中(2012)と一致する結果である。コストは、反復作業方略に正の影響を示した。有効性は、精緻化方略に正の影響を示した。

さて、本論文では「方略保有感、コスト、有効性が学習方略へ影響を与える」といったように、因果関係を想定してはいるが、研究1は一時点での測定であったため、因果的な影響力が明確ではない。そこで、研究2では因果関係を明確にするため、テスト学習場面における縦断的な調査を通して方略保有感、コスト、有効性が学習方略に与える相対的・因果的な影響力に

ついて検討する。また、研究1では、コストと有効性の測定項目が1項目であったため、信頼性と妥当性を高めるため、研究2では複数の項目を用いて測定することとする。さらに、研究1では認知的方略のみを取り上げたが、研究2では認知的方略と同様に学習において重要な役割を果たすメタ認知的方略も取り上げる。

研究2

方法

調査対象

愛知県内の専門学校生38名(全て女性; 平均年齢18.55, 標準偏差0.50)。

調査時期

2011年9月下旬から10月上旬

手続き

授業中に質問紙を配布し、その場で回答をもとめ、その場で回収された。全ての質問紙調査は第一著者によって行われた。

調査内容

第1回質問紙調査

テスト実施の1週間前に、第1回質問紙調査が実施された。質問紙には以下の内容が含まれた。

方略保有感: 本論文の研究2の項目を、テスト勉強用に表現を修正して用いた(3項目)。具体的な項目は、「私はテスト勉強のやり方を工夫することができる」「私はいろいろなやり方でテスト勉強ができる」「私はやり方を工夫してテスト勉強に取り組むことができる」であった。

Table 1 各下位尺度の平均値、標準偏差および相関分析結果

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1 方略保有感	2.36	0.50						
2 コスト	2.86	0.63	-.16*					
3 有効性	3.15	0.52	.19**	.14*				
4 反復作業方略	3.72	0.77	.06	.19**	.09			
5 精緻化方略	3.75	0.56	.38***	-.03	.24***	.35***		
6 まとめ作業方略	2.89	0.86	.24***	-.04	.08	.41***	.32***	
7 体制化方略	3.57	0.68	.23**	-.09	.05	.29***	.56***	.28***

注) 欠損値のあるデータを除いたため $N = 213 \sim 216$ であった

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

Table 2 方略保有感、コスト、有効性を独立変数、各認知的方略を従属変数とした重回帰分析結果

	認 知 的 方 略			
	反復作業方略	精緻化方略	まとめ作業方略	体制化方略
方略保有感	.08	.35***	.23**	.21**
コスト	.19**	.00	-.01	-.06
有効性	.05	.17**	.03	.01
調整済 R^2	.03*	.16***	.04**	.04*
N	213	214	214	213

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

コスト：松沼（2007）、佐藤（1998）を参考に作成した（3項目）。具体的な項目は、「やり方を工夫してテスト勉強することは大変だと思う」「やり方を工夫してテスト勉強するのは面倒くさいと思う」「やり方を工夫してテスト勉強することは負担になると思う」であった。

有効性：松沼（2007）、佐藤（1998）を参考に作成した（3項目）。具体的な項目は、「やり方を工夫して勉強すればテストの成績が上がると思う」「やり方を工夫した勉強は、テストに役立つと思う」「工夫してテスト勉強することは、良い成績を取ることに役立つと思う」であった。

以上の項目の回答形式は、「1 全くあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 あてはまる」「4 よくあてはまる」の4件法であった。

第2回質問紙調査

第1回調査の1週間後、テスト実施の直前に、第2回質問紙調査が行われた。質問紙には以下の内容が含まれた。

メタ認知的方略：佐藤・新井（1998）のメタ認知的方略の尺度項目を、テスト勉強用に表現を修正して用いた（6項目）。このメタ認知的方略の尺度は、計画を立てて勉強をする「プランニング方略」、学習の進め方を自己の状態に合わせて柔軟に変更する「柔軟的方略」の2つの下位尺度からなる。本研究では、佐藤・新井（1998）における因子分析の負荷量と項目内容から、尺度項目をそれぞれ3つずつ選択した。具体的に、プランニング方略の項目は、「自分で決めた計画にそって勉強した」「これから何をどうやって勉強するかを考えてから勉強した」「最初に計画を立ててから勉強

した」であり、柔軟的方略の項目は「勉強のやり方が自分にあるかどうかを考えながら勉強した」「やった内容を覚えているかどうかをたしかめながら勉強した」「自分が分からないところはどこかをみつけようとしながら勉強した」であった。

認知的方略：研究1の、反復作業方略（3項目）、精緻化方略（3項目）、体制化方略（3項目）を用いた。

以上の項目の回答形式は、「1 全くあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 どちらでもない」「4 あてはまる」「5 よくあてはまる」の5件法であった。

結果と考察

方略保有感については、研究1と同様に3項目で尺度を構成した（ $\alpha = .83$ ）。コスト、有効性については、下位尺度の一次元性を確認するため、西村・櫻井・河村（2011）を参考に、それぞれの下位尺度項目に対して主成分分析を行った。その結果、全ての項目がそれぞれの第1主成分に.40以上の負荷量を示していたため、それぞれの項目を用いてコスト、有効性という下位尺度を構成した（コスト： $\alpha = .53$ ；有効性： $\alpha = .79$ ）。なお、コストについてはそれほど高い α 係数が得られなかったため、今後のコストの項目の再検討が必要となるであろう。

メタ認知的方略については、6項目に対して探索的因子分析（重み付き最小二乗法）を行った。スクリー基準から、1因子が妥当であると判断し、6項目を用いて「メタ認知的方略」を構成した（ $\alpha = .81$ ）。認知的方略については、研究1と同様に下位尺度を構成した（反復作業方略： $\alpha = .87$ ；精緻化方略： $\alpha = .61$ ；

Table 3 各下位尺度の平均値、標準偏差および相関分析結果

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1 方略保有感	2.15	0.54						
2 コスト	2.53	0.47	-.40*					
3 有効性	3.30	0.43	.32 †	-.13				
4 メタ認知的方略	2.93	0.70	.54**	-.33*	.20			
5 反復作業方略	3.21	1.23	.38*	-.42**	.32 †	.61**		
6 精緻化方略	3.32	0.67	.55**	-.28 †	-.02	.45**	-.02	
7 体制化方略	3.13	0.76	.38*	-.02	-.05	.45**	.14	.51**

注) 欠損値のあるデータを除いたため $N = 36 \sim 38$ であった

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

Table 4 方略保有感、コスト、有効性を独立変数、各学習方略を従属変数とした重回帰分析結果

	メタ認知的方略	認知的方略		
		反復作業方略	精緻化方略	体制化方略
方略保有感	.47**	.17	.59***	.51**
コスト	-.14	-.32 †	-.07	.16
有効性	.03	.23	-.22	-.19
調整済 R^2	.24**	.20*	.29**	.13 †
N	38	37	37	38

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

体制化方略： $\alpha = .78$ ）。

それぞれの下位尺度の平均値、標準偏差を Table 3 に示す。また、各下位尺度の関連を検討するため、相関分析を行った (Table 3)。研究 1 に比べ、方略保有感、コスト、有効性どうしの関連は比較的強かった。

方略保有感、コスト、有効性が学習方略に与える相対的な影響力を検討するため、各学習方略を従属変数、方略保有感、コスト、有効性を独立変数とする重回帰分析を行った (Table 4)。その結果、方略保有感がメタ認知的方略、精緻化方略、体制化方略に対して正の影響を示した。これは、研究 1 と整合する結果である。コストは、有意傾向ではあるが反復作業方略に対して負の影響を示した。この結果は、コストの反復作業方略への正の影響を示した研究 1 とは逆の結果である。一方で、有効性は、いずれの方略に対しても影響を示さなかった。

総合考察

本研究では、2つの研究を行い、ジェネラルな「方略」のレベルに測定の方法を統一した上で、方略保有感、コスト、有効性が学習方略の使用に与える影響について検討を行った。

方略保有感、コスト、有効性が学習方略の使用に与える影響

研究 1、2 とともに、方略保有感が多くの学習方略に影響を示した。「自分は方略を用いて学習することができる」という期待が学習方略の使用に対する動機づけとなり、その使用を促すと考えられる。特に、方略保有感は精緻化方略、体制化方略、まとめ作業方略、メタ認知的方略といった、反復作業方略に比べるとより高次の認知プロセスを含む学習方略に影響するという結果は、梅本・中西 (2010)、梅本・田中 (2012) と一致する。これについては、方略保有感がワーキングメモリーの認知容量を補助するという可能性が考えられる。より認知的な学習方略を用いるときには、例えば「頭の中で、今までの学習内容を思い出し、それに対して今学んでいる学習内容と結びつける」といったように、認知容量を非常に消費する。そのため、他の物事、例えば「自分はうまく学習のやり方を工夫してうまく使いこなせるのか」「この工夫の仕方ですっかり覚えられるのか」などの不安があると、そちらに認知容量を割かれ、認知的な方略をうまく用いることができないと考えられる。しかしながら、方略保有感が方略使用に対する自信を高め、そういった不安は軽減されるなら、認知的方略の使用に用いる認知容量が確保できると考えられる。そのため、方略保有感は特に認知的な学習方略に影響を示すと考察される。

次に、コストは、重回帰分析の結果では反復作業方略に対してのみ影響を示した。つまり、「大変だ、負担になる」といった認知は、主にくり返して書くといった作業中心の行動と関連が深いと考えられる。しかしながら、研究 1 では正の影響を、研究 2 では負の影響を示し、正負の影響が一致しなかった。これには、対象者の特性が関連している可能性がある。専門学校生を対象とした研究 2 における、コストが学習方略使用に対してマイナスの影響を示すという結果は、個々の学習方略に対するコストを扱った先行研究 (e.g., 佐藤, 1998) と一致する。また、相関分析の結果からコストが多くの学習方略と負の関連を持つことが示された。つまり、専門学校生にとっては、方略のコストの大きさがあらゆる方略使用の抵抗になると考えられる。一方で、研究 1 におけるコストが学習方略使用に対して正の影響を示すという結果から、大学生にとっては方略のコストが大きいとき、他の方略と比べて相対的にコストが小さい反復作業方略を用いるという可能性が考えられる。コストが学習方略と正の関連を示す傾向は、大学生を対象とした藤田・富田 (2012) においてもみられている。これについてこの研究は、大学生におけるコストの方略に対する影響が小学生や中学生とは異なる可能性を示唆している。そのため、校種の特性を考慮した今後のさらなる検討が必要となる。

最後に、有効性は学習方略とはほとんど関連を示さなかった。個々の学習方略に対する有効性を扱った先行研究 (e.g., 村山, 2003) は、有効性と学習方略の正の関連を見出しており、今回の結果とは異なるものである。つまり、「方略を使用することが役に立つ」といったよりジェネラルな認知では、それぞれの学習方略の使用にはつながりにくく、有効性については特により個々の学習方略に随伴した認知を促すことが重要になると考えられる。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題を以下に示す。まず、よりジェネラルな「方略」に対する方略保有感、コスト、有効性と、「個々の方略」に対する方略保有感、コスト、有効性との関連について詳細に検討し、概念間の関連を整理することが必要であろう。また、本研究で扱ったサンプルはそれほど多くはないため、結果の一般化には慎重になるべきである。さらなる大規模な調査を行い、各変数間の関連を検討していくことが重要である。さらに、学習方略を自己評定式の質問紙調査だけではなく、実際の行動から評価することが望まれる。多面的に学習方略を測定し、関連を検討することで、妥当性を高めていく必要がある。最後に、動機づけ要因と認知的要因の概念間の関連についても検討していくことが重要である。例えば、山口 (2012) は、

達成目標がコストや有効性に影響することを示している。このように、データ分析に基づき、概念的な整理を行っていく必要がある。

引用文献

- Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 21, 416–428.
- Drew, P. Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173–188.
- 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.
- 藤田 正・富田翔子 (2012). 自己調整学習に及ぼす学習動機および学習方略についての認知の影響 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 81–87.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- 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, 140–147.
- Johnsey, A., Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1992). Using elaboration strategies training in computer-based instruction to promote generative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 125–135.
- 松沼光泰 (2007). 学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 55, 414–425.
- 村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関連 教育心理学研究, 51, 130–140.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?— 教育心理学研究, 59, 77–87.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational Orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269–287.
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8, 335–355.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41–50.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction: That REALLY improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.
- 佐藤 純 (1998). 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みと学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, 46, 367–376.
- 佐藤 純 (2004). 学習方略に関する因果モデルの検討 日本教育工学会論文誌, 28 (suppl), 29–32.
- 佐藤 純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波心理学研究, 20, 115–124.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2008). 学習方略とメタ認知 三宮真智子 (編) メタ認知—学習力を支える高次認知機能— (pp. 55–73) 北大路書房
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. CA: Sage.
- 辰野千寿 (1997). 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方 図書文化社
- 梅本貴豊 (2012). 方略保有感, コスト, 有効性が認知的方略の使用に与える影響—方略固有的な次元からの検討— パーソナリティ研究, 21, 87–90.
- 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—努力と方略の信念の弁別— 教育心理学研究, 58, 313–324.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略 パーソナリティ研究, 21, 138–151.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Meyer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, 3rd ed* (pp. 315–327). New York, Macmillan.
- 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, 281–299.
- 山口 剛 (2012). 高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係—有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討— 教育心理学研究, 60, 380–392.

謝 辞

測定項目の作成についてご協力頂きました静岡大学教育センターの松沼光泰先生に深くお礼申し上げます。また、調査にご協力頂きました学生の皆様に、心よりお礼申し上げます。