

琉球大学学術リポジトリ

沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-09-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 嘉数, 朝子, 井上, 厚, 島袋, 恒男, 前原, 武子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1942

沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究

A study of the motivation toward study and causal attributions
of Okinawan children.

嘉数朝子^{*}・井上 厚^{*}・島袋恒男^{*}・前原武子^{*}

*) 琉球大学教育学部

背景と目的

子どもたちの自律的学習活動を支える要因の中で、最も重要なものの1つは学習意欲であろう。学習意欲は心理学の立場からは動機づけ、あるいは学習動機づけという概念で研究されている。動機づけに関しては古くから研究されているが、White (1959) の「動機づけ再考」以来、教育における「内発的動機づけ」の重要性が指摘されている(鹿毛、1994)。学業における内発的動機づけの研究も進展している(桜井・高野、1985; Harter, 1981; Vallerand et al., 1992)。特に最近の動向としては、生理的、感情的側面よりも認知的側面を重視する帰属理論などのような認知的動機づけ理論が台頭している。その中でDweck (1986) は、達成の目標として、評価目標 (performance goals) と学習目標 (learning goals) の2つが区別できるという。評価目標とは、他の人からの肯定的評価を得ること(できると認められたい。できないと言われたくない)が目標となる場合であり、学習目標とは自分の有能さを伸ばすこと(もっとできるようになりたい、分かるようになりたい)が目標になる場合である。それぞれは暗黙の知能観を前提としている。すなわち、前者のそれは固定的知能観で、後者のそれは漸増的知能観(知能を可鍛性のものとみる)である。前者の場合は、自信がある時には他の人に認めてもらおうと頑張るが、自信がない時にはあきらめ、挑戦を避けがちで、無力感におちいりやすい。後者は自信がある時はもちろん、自信のない時も挑戦し粘り強く取り組む熟達志向的な態度となる。現在の日本の教育事情を考えた場合、受験戦争が激化し低年齢化しており、社会全体がDweckらのい

う評価目標の方向へ向かっていると思われ、無気力化していくことが懸念される。

ここで、わが国の教育的背景について考えてみると、教育制度や入試のあり方が子どもたちの学習態度や学力に大きな影響を及ぼしている点が憂慮されている(臨教審、1989)。社会学や教育学の立場から受験圧力に関する研究はなされ、例えば、Dore (1976) は、社会学的立場から、イギリス、日本、スリランカ、ケニアの各地の教育制度を分析することによって、70年代にすでに学歴病ともいべき新しい文明病の存在を、問題提起していた。

心理学の立場から受験圧力を視野に入れた研究は少ない。その中で、柏木らの研究は注目される(柏木、1984; 真島、1991)。柏木 (1984) は現代の日本の学歴主義的教育競争を問題とし、受験圧力下での中高校生の学習動機づけについて検討した。生徒、教師、両親との面接を含む予備調査、および先行研究から提案された学習動機づけの次元として次のようなものが設定された。すなわち、

1. 試験志向 (ASSO: Assessment Orientation)、
2. 内発的興味志向 (IO: Interest Orientation)、
3. 達成志向 (ACHO: Achievement Orientation)、
4. 重要な他者志向 (SIGO: Significant Other Orientation)、
5. 人格形成志向 (PEDO: Personality Development Orientation) である。その他の背景、関連要因として、職業への態度、将来への態度、試験への不安などがあげられている。これらの全次元を含む尺度を、東京都および、広島市で実施し、因子分析を行った結果、次の4つの下位尺度が特定された。すなわち、1. 手段的・試験志向的学習動機づけ、2. 自己形成的・内発的学習動機づけ、3. 親の関心、期待(親の圧力)、

4. 高い達成を志向する学習動機づけであった。以上の4次元について学年、性、学校（公私）別の比較を行った結果、学年差（中・高）、校種差（私立・公立）、性差が顕著であり、学習動機づけには受験が密接に影響していることが分かった。

さて、沖縄県の子どもの学習動機づけはどうなっているだろうか。島袋・井上・嘉数・前原（1995）の指摘にもあるように、復帰後、基礎学力は全国平均に近づきつつあるが、いまだに全国平均より低く、学年が進むにつれその差は広がっている。一方、沖縄県でも私立中学が創立されて10年がすぎ、受験圧力とは無縁でなくなってきた。沖縄県では、受験体制下におかれるものと放任されるものと2極分化が進行しているのではないかと思われる。そこで、沖縄県でも受験を視野にいたした学習動機づけ尺度を実施し、子どもの学習動機づけの実態を心理的に解明することに意味があると思われる。

柏木らは、受験圧力下の生徒の学習動機づけという視点から、中高校生を対象とした。昨今では受験も低年齢化しており、小学生でも高学年になると一定の影響を受けていると考えられる。本研究の第1の目的は、小学生用の学習動機づけ尺度を作成することである。次にCAMIや学習の背景要因と学習動機づけとの関連を検討することを第2の目的とする。

CAMIの導入理由については島袋ら（1995）に詳しいが、ここで簡単に説明しておく。学業に関する動機づけの心理学的な理論としては、学習動機づけや達成動機や原因帰属など様々な概念を中心とした理論があるが、それらは相互に関連づけられることなく発展しており、相互の関連については整理されているとはいいがたい状況にある。そんな中で、目的指向的な行動は行為者・目標・手段からなるとするSkinner（1988）の活動理論は学習活動を総合的検討できることで注目される。学習行動を行為者・目標・手段の相互関連の中でとらえるために作成されたCAMI尺度を日本（千葉県）で実施した唐澤・宮下・東（1993）によれば、CAMI尺度の利用は日本でも妥当であるが、若干の文化差が認められることが明らかになった。沖縄県において小学生にCAMI尺度を実施して、因子分析を行った結果、千葉県の因子構

造とは少し異なって、9因子が抽出された（島袋・井上・嘉数、1994）。唐澤らの結果と比較した結果、沖縄県の児童は学習を成立させる要因として、子どもが自ら統制できる「努力」についての帰属が相対的に弱く、その代わり「運」や「教師」、「未知の原因」などの、自ら統制できない要因への帰属が強かった。このようなCAMI尺度を用いて検討することによって、沖縄県の児童の学習動機づけの特徴をより明確化にすることができると期待される。

方法

1. 被験者

沖縄県本当の都市部の小学校2校と、南部の農村部の小学校1校の5年生（313名）、6年生（311名）が被験者であった。

2. 調査尺度と手続き

学習動機づけ尺度：柏木（1983）の研究で用いられた尺度は100項目から構成されていたが、本研究では小学生にとっては不適切な項目を除いた45項目が用いられた。残った項目も小学生に分かりやすくするために若干の修正を加えた。各項目について「あてはまる」－「あてはまらない」の4件法で評定させた（嘉数・井上・島袋、1994）。

学習の背景要因：家庭学習時間、通塾回数、将来の進学期待の水準、親の進学期待の認知、国語・算数の成績の自己評価（5段階評定）についての5項目。

CAMI尺度：学習への統制感、学習のための手段保有感、学習における手段－目的関係の認知の3側面について59項目から構成されている。回答が学習動機づけ尺度と同じく4件法で求めた（島袋・井上・嘉数、1994）。

調査は各クラス担任によって一斉に実施された。調査年月日は1993年3月であった。

結果と考察

1. 学習動機づけの尺度構成

(1) 学習動機づけ尺度の因子分析

沖縄県における学習動機づけ尺度の特徴を明らかにするために、主因子法による因子分析を実施

し、解釈可能な6因子についてバリマックス回転を行った。

表1は学習動機づけ尺度の因子分析結果を示している。6因子で全分散の40.42%が説明されている。1因子には15項目が負荷していた。「いい就職のためにはよい大学をでるのが大事(項目7)」、「いい結婚のためには…(項目12)」、「どんな大学を出たかで一生がかなり決まる(項目9)」などの項目が高く負荷していたので、「手段的動機づけ」の因子と命名した。これは、柏木(1984)の第1因子の「手段的動機づけ」とほぼ同一の因子である。

第2因子には7項目が負荷していた。「母はよい点期待(項目4)」、「父はよい点期待(項目43)」が高く負荷しており、「親からの期待」の因子と命名した。これは、柏木(1984)の第3因子の「親の関心・期待」の中のプラス面が分化したものと考えられる。

第3因子には7項目が負荷していた。「テストには興味がない(項目31、マイナスに負荷)」、「テストは性格を鍛える(項目33)」などの項目が高く負荷していたので「テスト肯定」の因子と命名した。これは柏木(1984)の第2因子「自己形成的・内発的動機づけ」と第4因子「高い達成動機づけ」があわさったものと考えられる。

第4因子には9項目が負荷していた。「悪い成績をとるのはいやだ(項目14)」、「母は成績を気にしていない(項目13、マイナスに負荷)」、「父は成績を気にしていない(項目17、マイナスに負荷)」が高く負荷しており、親や本人が悪い成績を心配する内容なので「成績を気にする」因子と命名した。これは本研究独自の因子である。

第5因子には7項目が高く負荷していた。「難しくなると駄目だとあきらめる(項目3)」、「できないとすぐあきらめる(項目21)」などが高く負荷しており、「あきらめ」の因子と命名した。これも、本研究独自の因子である。

第6因子には6項目が負荷していた。「母は成績を心配している(項目37)」、「父は成績を心配している(項目39)」などが高く負荷しており、「親の心配」の因子と命名した。これは柏木の第3因子「親の関心・期待」のマイナス面が分化したものと考えられる。

以上のように、本研究では学習動機づけ尺度について6因子が抽出された。柏木(1984)は同一の項目で4因子(手段的、自己形成的、親の関心、高い達成)を特定していた。前述のように第1因子は、柏木(1984)とほぼ同一であり、第2、第6因子は柏木の第3因子が分化したものの、第3因子は柏木の第2と第4因子があわさったものと考えられた。第4因子「成績を気にする」と第5因子「あきらめ」は、本研究で新たに抽出された因子であり、どちらもネガティブな内容であることが気になる。第4因子は悪い成績をとる妥当性について考えると、背景と目的の項ですでに述べたように、これには沖縄県の基礎学力の低さが関連していると思われる。すなわち、沖縄県の基礎学力の低さの遠因の1つには、このような「あきらめ」のような無気力的な因子が存在することが予想される。これは、Dweck(1986)のいう評価目標とも関連していると思われる。第4因子「気にする」は、他者の評価に対する気づかひに関する項目が含まれる内容であった。このような評価目標を持つと、自信のない時には無気力的行動パターンにおちいりやすい。日本全体の教育の現状が、評価目標の方向への志向が強すぎることを前に指摘したが、沖縄県でも例外ではないようである。つまり、沖縄県の小学生の基礎学力の低さは、学習にまったく関心が低いということが原因ではなく、常に成績を気にしていても、自信がないために持続的な挑戦をしないことによると考えられる。したがって、沖縄県の小学生後半ですでに無気力の因子が抽出されたといえる。今後、思春期以降の中高校生を対象にすることによって、沖縄県の児童・生徒の学習動機づけの実態が明らかになるであろう。

(2) 信頼性係数

表2に学習動機づけ尺度の6下位尺度について2種の信頼性係数を示した。クロンバック係数では全下位尺度、6前後と比較的高い値を示している。折半法では、第1因子以外では項目数が少ないこともあってか、.3台と比較的低い係数であるが、ほぼ満足すべき値で、学習動機づけ尺度の下位尺度の信頼性はあるといつてよい。

表1 学習動機づけの因子分析表

因子名	番号	項目内容	FACTOR. 1	2	3	4	5	6	h ²
1. 手的	7	FO	.6424						.4914
	9	FO	.5154						.3300
	10	ACHOCL	.4406						.5292
	11	PEDOET	.3315						.3980
	12	FO	.5804						.3984
	15	PEDOET	.3544						.3675
	18	ACHOCL	.4009						.2445
	20	IOCL	.3448						.5514
	24	FO	.3475						.3226
	25	IOET	.4674						.3278
	32	FO	.3414						.3987
	35	AD	.5277						.3842
	41	PEDOET	.3673						.5039
45	ASSOET	.4362						.2206	
2. 親の関心	4	SICOET		.8176					.6874
	5	SIGOET		.3387					.2774
	13	SIGOET		-.3659					.4891
	22	SIGOET		.3599					.3346
	23	SIGOET		.7827					.6552
	27	SIGOET		-.4149					.3928
	43	SIGOET		.7436					.6107
3. テスト肯定	15	PEDOET			.4228				.3675
	16	ACHOET			.4004				.3295
	20	IOCL			.4804				.5514
	31	IOET			-.7095				.5918
	33	PEDOET			.6703				.4844
	34	ASSOCL			-.5785				.4172
	41	PEDOET			.4750				.5039
4. 成績気にする	5	SIGOET				.3581			.2774
	8	ACHOET				-.4774			.3092
	10	AGOCL				.5305			.5292
	11	PEDOET				-.3316			.3980
	13	SGOET				-.4886			.4891
	14	ACHOET				.5917			.4555
	17	SIGOET				-.5342			.3939
	29	ACHOET				.4464			.4030
	30	ACHOET				-.3490			.1643
	5. あきらめ	3	ACHOCL					.7345	
21		ACHOCL					.6655		.5370
28		SIGOCL					.4477		.2759
32		FO					-.3551		.3987
36		ASSOCL					-.4261		.3599
38		PEDOCL					-.3997		.3326
44		SIGOET					.3711		.3518
6. 親の心配	2	SIGOET						.4413	.2920
	11	PEDOET						.3301	.3980
	26	SIGOCL						.4403	.2444
	37	SIGOET						.7560	.6648
	39	SIGOET						.7400	.6503
	40	AX						.4800	.3662
	固有値	3.7495	3.0990	3.0772	3.0054	2.6624	2.5963		18.1898
	寄与率	8.33	6.89	6.84	6.68	5.92	5.77		40.43

試験志向 ASSO=Assessment Orientation
 内発的興味志向 IO=Interest Orientation
 達成志向 ACHO=Achievement Orientation
 他者志向 SIGO=Significant Others Orientation
 人格形成志向 PEDO=Personality Development Orientation
 学校での勉強 CL=Classroom Learning
 試験一般 ET=Examination Taking
 テスト不安 AX=Anxiety
 将来への態度 FO=Future Orientation

表2 学習動機づけ6下位尺度の信頼性係数

学習動機づけの下位尺度	信頼性係数	
	クロンバック α	折半法
1 手段的(15)	.797	.726
2 親の期待(7)	.701	.389
3 テスト肯定(7)	.747	.426
4 成績気にする(9)	.593	.398
5 あきらめ(7)	.603	.379
6 親の心配(6)	.527	.326

(3) 学習動機づけ尺度の各下位尺度の性差

表3に学習動機づけ尺度の6下位尺度の合計点の男女別の平均値を示した。各下位尺度ごとにt検定によって男女差を検定したところ、どの下位尺度にも有意な性差が認められなかった。したがって、学習動機づけ尺度には性差はないといえる。柏木の研究では性差が顕著であったが、本研究で性差が認められなかったのは被験者の年齢が低いことが大きな原因だろう。地域差の要因も考えられるが、中・高校生で本尺度を実施するまでは結論は下せない。

表3 学習動機づけ6下位尺度の性差

学習動機づけの下位尺度	男	女
1 手段的(15)	40.911(7.272)	41.277(7.269)
2 親の期待(7)	9.915(4.160)	9.056(4.173)
3 テスト肯定(7)	9.802(4.454)	8.910(3.993)
4 成績気にする(9)	3.834(4.165)	4.746(3.692)
5 あきらめ(7)	1.006(3.383)	1.567(3.337)
6 親の心配(6)	11.439(3.098)	11.780(3.570)

(4) 学習動機づけ尺度の各下位尺度の内部相関

表4に学習動機づけ尺度の6下位尺度間の内部相関を示した。第5因子「あきらめ」以外は、互いに中程度ではあるが、正の相関があった。第5因子は他の5因子とは負の相関関係にあった。その他の5因子は正の学習動機づけで、第5因子は負の学習動機づけであるともいえる。以上のことから、学習動機づけの6下位尺度は、お互いに関連しながらも、独立した下位尺度であるといえる。

表4 学習動機づけ尺度の内部相関

因子	1	2	3	4	5	6
1	—	.354*	.587**	.324**	-.273**	.415**
2		—	.388**	.542**	-.307**	.169
3			—	.361**	-.386**	.121
4				—	-.127	.063
5					—	.023
6						—

* p < .05 ** p < 0.1

2. 学習動機づけと学習の背景要因との関連

(1) 学習の関連要因

学習の背景要因は、1. 家庭学習時間、2. 通塾回数、3. 進学希望水準、4. 親の進学期待水準の認知のあり方の4項目によって査定され、各項目の平均値とSD、および性差については島袋・井上・嘉数・前原(1995)の表1-4に詳述されている。また、算数と国語の成績の自己評価についても島袋らの研究で同様に検討されている。

(2) 学習動機づけと学習の背景要因との相関

表5に学習動機づけ尺度の6下位尺度と学習の背景要因および成績の自己評価との相関を示した。学習時間は、第3因子「テスト肯定」および、第4因子「成績を気にする」との間には有意な正の相関を示した。第5因子「あきらめ」と勉強時間との間には有意な負の相関があった。通塾回数は、学習動機づけの各下位尺度とは無相関であった。

表5 学習動機づけと学習の背景要因との相関

背景\因子	1	2	3	4	5	6
勉強時間	.189*	.152	.226*	.204	-.268**	.058
塾	.055	.157	.026	.023	-.114	.031
子進学期待	.290	.134	.209*	.182	-.235*	.083
親進学期待	.192	.213*	.172	.173	-.202*	.110
国語	.159	.304**	.240*	.243*	-.276*	.068
算数	.136	.293**	.224*	.213*	-.411**	.103

* p < .05 ** p < 0.1

子どもの進学期待は、第1因子「手段的動機づけ」、および第3因子「テスト肯定」との間には有意な正の相関を示した。第1因子「手段的動機づけ」は、よい学校を出ることがよい就職や結婚と結びつくという内容の項目が含まれているので、進学希望水準とは関連が深いのであろう。第5因子「あきらめ」との間には、ここでも負の相関が得られた。親の進学期待の認知は、第2因子の「親

からの期待」との間に正の相関があった。これは、親が期待する進学水準の高さと、日頃の親からの学習への期待が一致しているということで、もっともな結果であるといえる。第5因子「あきらめ」との間には、ここでも負の相関があった。

子どもの成績の自己評価と第2因子「親からの期待」との間にはもっとも高い正相関があり、次に第3因子「テスト肯定」と第4因子「成績を気にする」が続いている。第5因子「あきらめ」との間には、ここでも負の相関があり、特に算数とは.411と高い負の相関があった。

以上をまとめると、学習動機づけ尺度とは、学習の背景要因および成績の自己評価との間には関連が認められた。とくに、第2因子「親からの期待」は進学期待や成績との正の相関関係にあり、第5因子「あきらめ」は学習の背景要因・成績の全項目と負の相関関係にあった。

3. 学習動機づけ尺度とCAMI尺度との関連

(1) 相関

学習動機づけ尺度の6下位尺度と、鳥袋ら(1995)で詳述したCAMI尺度の9因子との相関係数を表6に示した。CAMI尺度の第1因子「自分ができることと能力と運帰属」は、学習動機づけの第5因子「あきらめ」とは正の相関関係を示し、その他の因子とは負の相関関係にあった。CAMI尺度の第2因子「友達ができること・できないことの教師・運帰属」は、学習動機づけの第4因子「成績気にする」とは負の相関関係、第6因子「親の心配」とは正の相関関係にあった。CAMI尺度の第3因子「自分のできることと運帰属」は、学習動機づけ尺度の第4因子「成績を気にする」とは負の相関関係、第6因子「親の心配」とは正の相関関係を示した。CAMI尺度の第4因子「自分ができることと能力帰属と統制観」は、学習動機づけと最も深い関連があり、第1、2、3、4因子との間に正の相関関係、第5因子との間に負の相関関係を示した。第5因子「友人ができること、できないことの未知の原因帰属」は、学習動機づけとはあまり関連がみられず、第3因子「テスト肯定」との間に負の相関が得られただけであった。CAMI尺度の第6因子「自分の手段(教師)の保有感」も学習動機づけとは関連が深

く、第1、2、3、4因子とは正の相関関係にあった。第5因子「あきらめ」とは負の相関関係を示した。CAMI尺度の第7因子「友達ができないことの内的帰属」と学習動機づけとは何の関連も認められなかった。CAMI尺度の第8因子「友達ができることと能力帰属」は、学習動機づけの第1因子「手段的動機」とのみ正の相関関係にあった。CAMI尺度の第9因子「自分の手段の非保有感」は学習動機づけの第2、3、4因子とは負の相関関係にあり、第5因子とは正の相関関係にあった。

表6 学習動機づけとCAMIとの相関

CAMI	学習1	2	3	4	5	6
1	-.048	-.239*	-.279**	-.315**	.328**	.220*
2	.088	-.077	-.139	-.274**	.129	.283**
3	.024	-.015	-.112	-.219*	.010	.202*
4	.365**	.424	.415**	.236*	-.376**	.150
5	-.166	-.154	-.268**	-.128	-.185	.045
6	.329**	.285**	.336**	.263**	-.281**	.083
7	.172	.173	.059	.075	.033	.023
8	.202*	.059	-.006	.081	.109	.080
9	-.077	-.215*	-.222	-.216*	.345**	-.047

* p < .05 ** p < .01

まとめると、CAMI尺度の第4因子「自分ができることと能力帰属と統制感」、および第6因子「自分の手段(教師)の保有感」はポジティブな学習動機づけと正の相関関係にあり、CAMI尺度の第9因子「自分の手段の非保有感」はポジティブな学習動機とは負の相関関係にあった。これらから、CAMI尺度の中でも「自分についての手段の保有感や統制感」は学習動機づけ尺度と深く関連していることが分かった。

今後の検討事項としては、次のようなことが考えられるだろう。宮下ら(1994)の報告によれば、中学生ではCAMI尺度の能力の保有感が有意に減少する傾向が認められた。彼らは中学生が受験体制に組み込まれるために統制感が下がるのかも知れないと考察していた。梶田(1980)も、日本では自己成長性(自己実現に関する態度や意欲)にかかわる達成動機、努力主義、自信と受容の得点が小学校高学年と中学校の間で大きく下降することを見いだしている。沖縄県の高校生の中途退学者の増加は、中学での進路指導にも遠因があると

指摘されているが、思春期以降の生徒の学業についての目標・手段関係を検討することは中学生の指導に貢献すると思われる。

引用文献

- Dore, R.P. 1976 *The diploma disease*. Cengage Allen & Unwin Ltd.
- 松居弘道訳「学歴社会—新しい文明病」岩波書店
- Dweck, C. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 43, 289-294.
- 梶田毅一 1980 自己意識の心理学 東大出版会
- 嘉数朝子・井上厚・島袋恒男 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究(1) 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, p103.
- 柏木恵子 1984 認知面及び情意面における受験圧力の影響に関する心理学的研究 昭和58年度科学研究費研究成果報告書
- 柏木恵子 1992 12章 学習動機づけ 西平直喜・久世敏男編『青年心理学ハンドブック』福村出版, 353-375.
- 国吉和子 1991 動機づけとパーソナリティの社会・認知的アプローチ, 琉球大学心理学教室編, 教育心理学リーディングス p142-152. 北大路書房
- 真島真理 1991 学校文化と子どもの学習動機づけに関する研究発達研究 7, 73-103.
- 宮下孝広・唐澤真弓・真島真理・Todd D. Little・東洋 1994 自己の統制感に関する分析的研究とその国際比較(1) 日本教育心理学会第36回総会発表論文集 p99.
- 臨時教育審議会 1989 教育改革に関する第四次答申(最終答申) 日本総合愛育研究所編 日本こども資料年鑑 中央出版
- 島袋恒男・嘉数朝子・井上厚 1994 沖縄の児童の進路意識と学習意欲および原因帰属に関する研究 島袋哲先生退官記念論文集(印刷中)
- 島袋恒男・井上厚・嘉数朝子 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究(1) 日本教育心理学会第36回総会発表論文集 p102.
- 島袋恒男・井上厚・嘉数朝子・前原武子 1995 沖縄の児童の進路発達と学習の原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 第46集(印刷中)
- Skinner, E.S., Michael, C., & Paul, B.B. 1988 Control, means-ends, and agency beliefs: New conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- White, R.W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.