

中学生の達成目標における相互独立性・相互協調性の影響とストレス過程

高山 草二*・戸渡結美子**

Soji TAKAYAMA and Yumiko TOWATARI
Influence of Independent/Interdependent Self-construal on Achievement Goals of
Junior High School Students and Stress Processes.

要 約

中学生の達成目標を規定する要因を明らかにするため、文化的自己観（相互独立性と相互協調性）を取り上げて検討したところ、相互独立性は熟達目標を促進するのに対して、相互協調性は他者の承認を求める遂行目標を促進していた。文化的自己観を達成目標の規定要因として新たに確認した。また達成目標がストレス過程に及ぼす影響について調べた結果、熟達目標はストレスの認知的評価やポジティブコーピングを促進することが明らかになった。文化的自己観もストレス過程には強い影響を与えており、相互協調性はネガティブコーピングやストレス反応、疎外感を強めていた。相互独立性は統制可能性を強め、ストレス反応や疎外感を抑制していた。

【キーワード：達成目標, 相互独立性 相互協調性 ストレス 認知的評価 コーピング 中学生】

はじめに

達成動機の研究は最近、達成目標の分析を中心的な課題の1つとしている。動機づけ研究のなかに目標理論（goal theory）と呼ばれる研究領域が発展してきたのである（Weiner, 1990）。これらの研究において達成目標のタイプが様々に分類されているが、大きくは2つの目標指向性に分けられる（Dweck, 1986）。ここではこれらを熟達目標（mastery goal）と遂行目標（performance goal）と呼ぶことにしよう。熟達目標とは知識を学ぶことや自分の能力を伸ばすことが目標であり、学習過程自体が重視され、努力に価値が置かれている。遂行目標においては、自分の能力に関心があり、他者より勝ること、能力の肯定的な評価を求め、否定的な評価を避けようとする。また過程よりは結果を重視する。

これらの目標指向性は様々な動機づけのパターンを引き起こすことが示されている。遂行目標では、もし、自分の能力の認知が高い場合には、挑戦的な動機のパターンが生ずるが、能力認知が低い場合は課題に対して回避的になり、結果として無力感を抱くことになる。しかし、熟達目標では、自分の能力認知の高低にかかわらず、課題に対して挑戦的であり、無力感に陥ることは少ない（Dweck, Bempechat, 1983; Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988）。

その後の研究では、遂行目標はさらに2つに分けられることが多い。遂行目標は自分の能力に関して良い評価を求めることと悪い評価を避けることが含まれていたが、これがそれぞれ「遂行接近目標」と「遂行回避目標」の2つに分けられた（Elliot & Harackiewicz, 1996）。日

本の中学生の研究においては、遂行目標は親や先生など他者からの承認を求める目標（ α ）と良い成績や進学を求める目標（ β ）に分かれている（速水・伊藤・吉崎, 1989; Hayamizu, Ito, & Yoshizaki, 1989）。

達成目標の与える影響に関して詳細に検討されてきた。まず、学業達成と興味への影響が繰り返し確認されている。熟達目標と遂行接近目標は内発的興味と学業成績を促進するのに対して、遂行回避目標はこれらを抑制してしまう。これらの現象は小学生と中学生、大学生の調査で示されている（田中・山内, 2000; Church, Elliot, & Gable, 2001）。

学業達成以外の側面においても達成目標の影響は確認されている。小学生において、熟達目標のみが自己効力感、学習方略の利用を促進するが、遂行回避目標はテスト不安や援助要請の回避などを助長していた（Middleton & Midgley, 1997）。中学生においても、熟達目標は学習方略とメタ認知的活動を高めていたが、2つの遂行目標は無関係であった（Wolters, 2004）。

感情面に対する影響も検討されている。小学5, 6年生において、ネガティブな感情、不安、抑うつ等に対する影響を調べた結果、熟達目標はこれらを抑制するが、遂行回避目標はこれらを強めていた。遂行接近目標はこれらの感情は無関係であった。自尊感情は、これらの否定的な感情に対する影響とは全く逆に、熟達目標が促進的、遂行回避目標が抑制的に関係していた（Sideridis, 2005）。

達成目標の影響を調べてみると、学業面や適応面において、熟達目標は多くの望ましい性質をもつが、遂行目標にはいくつかの問題点が見られる。教育の観点からは

* 島根大学教育学部心理・発達臨床講座

** 元島根大学教育学部学校教育教員養成課程

熟達目標が有効と考えられるが、そもそも達成目標の形成にかかわる要因としてどのようなものがあるのだろうか。

研究上もっとも初期に指摘された要因は能力観である。Dweck (1986) は、能力が不変の生得的なものであるとする能力観からは遂行目標が生じやすく、能力は経験によって伸ばすことができるとする能力観のもとでは熟達目標が生まれやすいとした。

成功願望と失敗恐怖も達成目標を規定していることが示されている (田中・山内, 2000)

教育上重要な問題として、教師の指導法が達成目標に影響している。教師中心と学習者中心の指導法を比較すると、教師中心の指導法から遂行目標が生じやすく、学習者中心の指導法からは熟達目標が生じやすかった (伊藤, 1995)。

教育評価も大きな影響力を持っている。一般に相対評価は遂行回避目標を助長し、絶対評価は熟達目標を促進しやすいことが示されている。他者との比較など、競争的な状況が達成目標のあり方に影響している (Church, Elliot, & Gable, 2001 など)。

ところで、遂行目標は本質的には他者からの評価に注目するという側面が強い。これに対して、熟達目標は個人の能力に注目するので、他者との関係はそれほど重要ではない。そのため、自己を他者と互いに結びついた人間関係の一部として捉える考え方、他者との関係を重視する「相互協調性」が遂行目標と密接に結びつくことが予想される。これとは対照的に、自己を他者から分離した独自の実態と捉える「相互独立性」は熟達目標と結びつくことが想定される。

ここで取り上げた自己のとらえ方は文化的自己観の研究から導かれたものである。文化的自己観とは、ある文化において歴史的に共有されている人間観あるいは「自己」についての前提であり、心理と文化の相互構成の過程での1つの中核である (北山, 1994)。Markus & Kitayama (1991) は、文化的自己観として相互独立的自己観と相互協調的自己観を挙げている。前者は、自己を他者から分離した独自の実態と捉えるもので、西欧とりわけ北米中産階級に典型的である。後者は、他者と互いに結びついた人間関係の一部として自己を捉える考え方で、日本を含むアジア文化に一般的である。この2つの自己観により、認知、感情、動機づけ等の心理過程は大きく異なるという。文化的自己観は社会的表象であるが、これが個人の自己認識へ反映され、個人の「相互独立性」「相互協調性」を形成すると考えられている。これらを測定する尺度がいくつか構成されている (高田, 1999)。

ところで、「相互独立性」と「相互協調性」という対比は、相対的なものであり、一つの文化に優位な傾向を示すものである。従って、日本文化において、全体として相互協調性が強いにせよ、文化内変動として「相互独立性」と「相互協調性」がともに見られる。

本研究では、達成目標のもう一つの規定要因として「相互独立性」と「相互協調性」を取り上げて検証する。

達成目標の学業面に対する影響の検討は多いが、不安や抑うつなど適応面に対する影響についてはそれほど確立されていない。

そこで本研究では適応面として最も重要なストレス過程を取りあげ、達成目標がどのように影響するかを検討する。ストレス過程の代表的なモデルによると、ストレスラーがストレス反応を無条件に引き起こすのではない。ストレスラーに関する1次評価である認知的評価と2次評価であるコーピングがストレス反応の生起を規定すると考えるのである (Lazarus & Folkman, 1990)。認知的評価はストレスラーの影響の程度の評価や統制可能性の見積りであり、コーピングはどのような具体的な対処行動をとれるかにかかわっている。

達成目標がストレス反応のような感情のみではなく、それへ至る認知的評価やコーピングにどのように影響するのか調べたい。このとき、遂行目標は他者からの評価にかかわる、他者を意識した目標であることから、ストレスの中でも対人的なストレスを中心として検討する。

また、感情面として対人的疎外感も取り上げて検討する。表面的な交友関係にある青年は、「本当の自分を理解されない」「お互いに分かり合えていない」「一人ぼっちである」といった気持ちを抱くという。対人的疎外感は、このような社会や周囲の人との関係の中で生じる否定的感情である。

方 法

被験者

被験者は地方都市の公立中学校の2年生108名 (女子58名, 男子50名) であった。

調査項目

文化的自己観：高田 (1999) の作成した児童・生徒用の尺度を用いた。「相互独立性」10項目、「相互協調性」10項目、合計20項目の尺度である。「相互独立性」は「個の認識・主張」と「独断性」の2つの下位尺度からなり、「相互協調性」は「他者への親和・順応」と「評価概念」の2つの下位尺度からなる。ここでは大きく相互独立性と相互協調性の2つの尺度を使用する。

達成目標傾向尺度：速水・伊藤・吉崎 (1989) の作成した達成目標傾向尺度20項目のうち、15項目を使用した。この尺度は学習目標傾向、成績目標傾向 α 、成績目標傾向 β の下位尺度からなる。学習目標傾向は、熟達目標を測定するものであるが、9項目から6項目を選択して使用した本尺度では遂行目標が成績目標傾向 α と β に分かれている。成績目標傾向 α は、両親や先生など他者からの承認や称賛を求める目標であり、7項目から2項目を取り除き、5項目を使用した。成績目標傾向 β は良い成績の獲得や良い高校や大学への進学を目指すなどの目標であり、4項目をそのまま使用した。

認知的評価：中学生のストレスに関する認知的評価を測定するために、嶋田 (1998) の中学生用認知的評価尺

度11項目を使用した。この尺度は「影響性」と「統制可能性」という2つの下位尺度からなり、「影響性」は「自分をきずつけるものだと思う」「学校の生活をおびやかすと思う」などの8項目、「統制可能性」は「原因を、なくすことができるとおもう」「すぐに、落ち着いた気持ちにもどれると思う」などの3項目からなる。

コーピング：加藤（2000, 2003）の作成した対人ストレスコーピング尺度34項目から、18項目を使用した。対人ストレスコーピング尺度は「ポジティブ関係コーピング」, 「ネガティブ関係コーピング」, 「解決先送りコーピング」の3つの下位因子で構成されている。使用した18項目は、各下位尺度のなかから、因子負荷量が高い6項目を選択した。

ストレス反応：岡安・嶋田・坂野（1992）が作成した中学生用ストレス反応尺度縮小版の16項目を使用した。この尺度は不機嫌・怒り感情, 身体的反応, 抑うつ・不安感情, 無力的認知・思考の4つの下位尺度から構成されている。

対人的疎外感：杉浦（2000）の作成した対人的疎外感尺度21項目を使用した。主な項目内容としては、「自分の居場所がないように感じる」「何かに追いつめられているように感じる」「みんなが冷たい目で私を見ているようだ」などがある。

すべての尺度の項目に関して、1. 「あてはまらない」、2. 「あまりあてはまらない」、3. 「どちらともいえない」、4. 「すこしあてはまる」、5. 「あてはまる」の5件法によって回答を求めた。

手続き

クラス担任の監督のもとに、ホームルームの時間において質問紙による一斉調査を行った。質問の順序は、文化的自己観尺度、達成目標尺度、ストレス反応尺度、認

知的評価の影響性と統制可能性、疎外感尺度の順であった。調査は2007年12月に行った。

結果と考察

達成目標の元尺度20項目を15項目に縮小して用いたため、主因子法とバリマックス回転によって下位尺度の確認を行った。その結果、元の尺度の3つの下位尺度に対応する3因子が抽出された（表1）。

因子1は「わかることが楽しいから」「できるようになることが、面白いから」などの内容であり、「熟達目標」とした。因子2は「テストでよい点をとりたいたから」「よい高校や大学へ行きたいから」など「成績目標傾向 β 」に対応するが、ここでは内容がわかるように「高成績目標」とした。因子3は「両親や先生に認められたいから」など「成績目標傾向 α 」に当たるが、ここでは「承認目標」とした。各因子に含まれる項目の平均値を求めて、下位尺度値とした。

対人ストレスコーピング尺度については、元尺度の34項目から18項目に縮小して用いたので、下位尺度の検証のため主因子法とバリマックス回転による因子分析を行った。その結果、3因子が抽出され、元の尺度の下位尺度に対応する3因子が抽出された（表2）。それぞれ、「ネガティブコーピング」「解決先送りコーピング」「ポジティブコーピング」とした。各因子に含まれる項目の平均値を求めて、下位尺度値とした。

文化的自己観尺度については、「相互独立性」の10項目と「相互協調性」の10項目の平均値を下位尺度値とした。認知的評価についても、元の尺度と同様に、「影響性」の8項目と「統制可能性」の3項目の平均値を求め、下位尺度値とした。

ストレス反応については、主成分分析の結果、第一主

表1 達成目標尺度の因子構造

項目	因子1	因子2	因子3
12. わかることが楽しいから	.913	-.077	-.029
9. 問題を解くことがおもしろいから	.786	.085	.132
15. できるようになることが、おもしろいから	.764	.042	.074
1. むずかしいことに挑戦することが楽しいから	.631	.072	.219
4. 新しいことを知ることができるから	.619	.153	.041
6. つまづきや失敗を乗り越えることが楽しいから	.553	-.005	.299
3. 受験に失敗したくないから	.089	.839	.062
11. よい高校や大学に行きたいから	-.006	.765	.142
14. テストでよい点をとりたいたから	.059	.738	.168
8. 通知表をよくしたいから	.107	.562	.347
7. 良い成績をとると自慢できるから	.067	.129	.752
2. 両親や先生に認められたいから	.378	.237	.656
5. 友だちに注目されたいから	.295	.068	.636
10. 両親や先生にほめられたいから	.371	.219	.592
13. 友だちにバカにされたくないから	-.104	.123	.401
因子寄与	3.53	2.34	2.25
因子寄与率	23.52	15.57	14.97

表2 コーピング尺度の因子構造

項目	因子1	因子2	因子3
8. 無視するようにした	.813	.143	.023
15. 人をさけた	.790	.266	-.054
11. 話をしないようにした	.784	.211	-.042
7. かかわり合わないようにした	.671	.067	-.032
6. 表面上のつきあいをするようにした	.653	.111	-.017
5. 友達づきあいをしないようにした	.625	-.034	-.001
13. そのことにこだわらないようにした	-.028	.698	.082
14. 何とかかなと思った	-.088	.654	.226
4. こんなものだと割り切った	.251	.628	-.196
2. あまり考えないようにした	.127	.507	-.149
12. 気にしないようにした	.215	.476	.109
17. そのことは忘れるようにした	.162	.459	.067
18. 相手のことを良く知ろうとした	-.179	-.005	.672
3. 反省した	-.086	-.134	.584
1. 相手の気持ちになって考えてみた	-.100	.052	.578
9. 自分の意見を言うようにした	.120	.101	.575
16. 積極的に話をするようにした	.006	.007	.523
10. 人間として成長したと思った	.222	.169	.432
因子寄与	3.44	2.22	2.06
因子寄与率	19.11	12.31	11.44

表3 各下位尺度の平均値とSD, α 係数

下位尺度	平均値	SD	α 係数
相互独立性	3.00	.65	.80
相互協調性	3.43	.60	.79
熟達目標	3.01	.87	.86
承認目標	2.63	.84	.83
高成績目標	4.01	.89	.92
影響性	3.65	.82	.81
統制可能性	3.11	.60	.58
ポジティブコーピング	3.05	.68	.73
ネガティブコーピング	2.09	.81	.86
解決先送りコーピング	2.99	.73	.74
ストレス反応	2.45	.93	.94
対人的疎外感	2.38	.68	.93

成分の固有値が8.37 (52.3%) であり、第2主成分の固有値1.25 (7.8%) よりもはるかに大きかったので1因子構造と見なした。16項目全体の平均値を尺度値とした。

対人的疎外感についても、主成分分析の結果、第1主成分の固有値が9.63 (45.9%) が第2主成分の固有値1.77 (8.4%) よりもはるかに大きかったので1因子構造と見なした。21項目全体の平均値を尺度値とした。

下位尺度の平均値と標準偏差および信頼性 (α) を表3に示した。中学生用認知的評価尺度の統制可能性の信頼性が少し低いが ($\alpha = .58$)、その他の尺度はすべて十分な大きさであった。

各下位尺度における性差をt検定により調べた。文化的自己観の相互独立性では男子が女子より有意に高く

($t(106)=3.30, p<.001$)、逆に相互協調性では女子が男子より有意に高い結果となった ($t(106)=3.88, p<.001$)。認知的評価の影響性では女子が男子より有意に高い結果となった ($t(106)=4.38, p<.001$)。ストレス反応では女子が男子のより有意に高い結果となった ($t(106)=5.00, p<.001$)。対人的疎外感も女子が男子より強かった ($t(106)=2.53, p<.05$)。

相互独立性と相互協調性に有意な差が見られ ($t(107)=4.76, p<.001$)、日本の中学生において相互協調性の方が高かった。

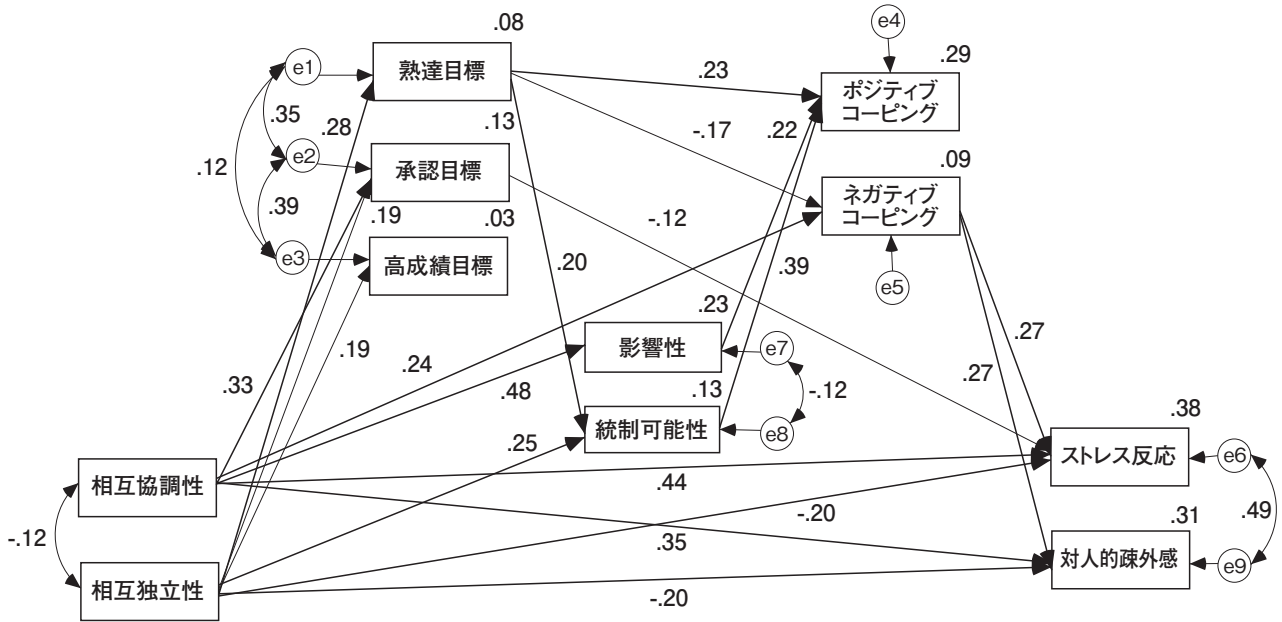
相互独立性・相互協調性、達成目標、ストレス過程の3者の関係を共分散構造分析 (Amos 17.0) によって検討した。「解決先送りコーピング」のみは他との関係がみられなかったので分析からは除外した。相互協調性・相互独立性が達成目標とストレス過程に影響し、達成目標がストレス過程に影響するモデルを検討し、適合するモデルを探索した。その結果、満足できる適合度のモデルが得られた (図1)。

$\chi^2(30)=32.17, p=.360$ であり、適合度の諸指標は GFI=.962, AGFI=.895, CFI=.991, RMSEA=.026 と充分満足のできる値を示した。

相互独立性と相互協調性の達成目標に及ぼす影響に関して、相互協調性は承認目標を促進するが、相互独立性は熟達目標を促進していた。予想した結果が確認されたといえよう。

達成目標の規定要因として、能力観、成功願望・失敗恐怖、先生の指導法、教育評価、競争的・協同的環境などに加えて、相互独立性と相互協調性も達成目標を規定する要因であることが確認された。

日本人においては一般に相互協調性が相互独立性より



注1) $\chi^2=32.17, df=30, p=.360, GFI=.952, AGFI=.895, CFI=.991, RMSEA=.026, AIC=104.12$
 注2) 太いパスは有意、細いパスは有意傾向を示す。変数の右上の数値は重相関係数の平方を示す。

図1 相互独立性・相互協調性、達成目標、ストレス過程の関係パスダイアグラム

も強いとされている。本研究の中学生についてもそれが確認された。従って日本人には承認目標などの遂行目標が熟達目標よりも生じやすくなると考えられる。達成目標に関しては、アジア系とヨーロッパ系のアメリカ人の間に差異が示されているが (Zusho, Pintrich, & Cortina, 2005), これには相互協調性や相互独立性がかかわっていると解釈できよう。達成目標を育成する上で、相互独立性と相互協調性について、その相対的な強さの問題も含めて、十分な考慮が必要である。

学習動機において文化的自己観の関与が示されており (高山, 2001など), 接近と回避の動機に関して、文化的自己観の関与がアメリカ人において示されている (Elliot, Chirkov, Kim, & Sheldon, 2001)。本結果は達成目標についても同様の現象が存在することを確認するものである。

達成目標のストレス過程への影響に関して、熟達目標のみがポジティブコーピングを促進し、ネガティブコーピングを抑制する傾向がみられる。また熟達目標は認知的評価の統制可能性を促進する。達成目標がストレス過程において主に評価の過程に関与していることが確認された。

達成目標の中で熟達目標は失敗などを経験しても無力感に陥りにくく、習得志向が強いとされており (Dweck, 1986), ストレス過程においても肯定的な認知的評価やコーピングに結びつくものと考えられる。

相互独立性と相互協調性のストレス過程への影響に関して、相互協調性はネガティブコーピングを媒介としてストレス反応と疎外感を強めていた。さらに認知的評価の影響性を媒介としてポジティブコーピングを促進する経路もみられた。その他に相互協調性はストレス反応と

対人的疎外感をも強める直接的な経路も存在する。相互独立性は認知的評価の統制可能性を促進するが、ストレス反応と対人的疎外感を直接的に抑制している。

奥野・小林 (2007) は相互独立性・相互協調性とストレス反応の関係について調べており、言語的主張 (相互独立性) がストレス反応を低下させ、評価懸念 (相互協調性) はストレス反応を強めていた。ストレス反応に関しては本研究の結果と対応している。

本研究では、ストレス反応以外のストレス過程も取り上げたが、相互独立性と相互協調性はそれぞれ認知的評価の影響性と統制可能性の認知に影響することが明らかになった。ネガティブコーピングに対しては相互協調性も影響していた。ストレスに関する予防や介入を考えると、ストレス過程へ強力な影響を与えている文化的自己観、さらに達成目標のあり方などに関する配慮が必要と考えられる。

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.

Dweck, C. S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Bempechat, J. D. (1983) Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Erlbaum.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., & Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, **12**, 505-510.
- 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.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989) Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, **31**, 179-189.
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人 (1989) 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, **36**, 55-72.
- 伊藤篤 (1995) 達成目標と動機づけ 新井邦二郎 (編) 教室の動機づけの理論と実践 金子書房 76-91.
- 加藤 司 (2000) 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成 教育心理学研究 **48**, 225-234.
- 加藤 司 (2003) 対人ストレスコーピング尺度の因子の妥当性の検証 人文研究 (関西学院大学人文学会), **52**, 56-72.
- 北山 忍 (1994) 文化的自己観と心理的プロセス 社会心理学研究, **10**, 153-167.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1990) Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company. 本明寛・春木豊・織田正美林 (監訳) 1991 ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究 実務教育出版
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. (1991) Culture and the self : Implications of cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224-253.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997) Avoiding the Demonstration of Lack of Ability : An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 710-718.
- 岡安・嶋田・坂野 (1992) 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, **5**, 1, 23-29.
- 奥野誠一・小林正幸 (2007) 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連 教育心理学研究, **55**, 550-559.
- Sideridis, G. D. (2005) Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression : Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 366-375.
- 嶋田洋徳 (1998) 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房, 98-104.
- 杉浦 健 (2000) 2つの親和動機と対人的疎外感との関連—その発達の変化— 教育心理学研究, **48**, 352-360.
- 高田利武 (1999) 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討— 教育心理学研究, **47**, 480-489.
- 高山草二 (2001) 学習動機における相互独立性・相互協調性の影響 鳥根大学教育学部紀要. 人文・社会科学 **35**, 1-8.
- 田中あゆみ・山内弘継 (2000) 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業達成の因果モデルの検討 心理学研究, **71**, 317-324.
- Weiner, B. (1990) History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 616-622.
- Wolters, C. A. (2004) Advancing Achievement Goal Theory : Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**, 236-250.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, **15**, 141-158.