

生徒のプロセス志向性および成果志向性が成績に関するフィードバックへの反応に及ぼす影響についての検討

浦, 聖子
九州大学大学院人間環境学府

古川, 久敬
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/882>

出版情報 : 九州大学心理学研究. 3, pp.209-215, 2002-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン :
権利関係 :

生徒のプロセス志向性および成果志向性が成績に関するフィードバックへの反応に及ぼす影響についての検討

浦 聖子 九州大学大学院人間環境学府
古川 久敬 九州大学大学院人間環境学研究院

Investigation of the moderating effects of student's process and outcome orientation on the response to the feedback about academic performance

Ura Tomoko (*Graduate school of Human-Environments Studies, Kyushu University*)
Furukawa Hisataka (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

This study investigated the effect of student's orientation on their responses to the feedback about their academic performance through a questionnaire for 112 junior high school students. As predicted, student's orientation had a moderating effect on the self-efficacy. Survey data showed that 61 students had both process orientation which means larger concern for learning activities and outcome orientation which means larger concern for result, 24 students had only process orientation, 16 students had only outcome orientation, and 13 students had neither process nor outcome orientation. And survey data revealed that students with process orientation could restore self-efficacy easier than students without it, after a negative feedback was given. These results suggest that student's process orientation is effective in buffering the impact of negative feedback.

問 題

学習活動のあり方は生徒の学業成績を左右する問題であり、学業成績に関するフィードバックは、生徒が自分自身の学習活動の適切さについて検討するための有益な情報となる。

これは、課題の成果に関するフィードバックは、個人が課題に取り組む際に行った活動の適切さを端的に示す情報であると考えられるためであり、従来の研究でも、成果に関するフィードバックを受けた個人は、自らの活動内容の適切さに関心を向け、不備の修正にをめぐることが明らかにされている (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999)。

しかし、学業成績に関するフィードバックによって、全ての生徒が肯定的な影響を受けるとは限らない。生徒が学業に関して、学習活動というプロセスを重要視しているか、それとも成果を重要視しているかによって、フィードバックが及ぼす影響は異なる可能性がある。

本研究は、学業に関するプロセスおよび成果を重要視する志向性を生徒が持つことによって、学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響はどのように異なるか、ということについて検討を行う。

1. 学業に関する生徒の志向性

従来の研究では、課題に取り組む際の個人は、その課題に取り組むことによって新たな知識やスキルを獲得できる可能性、およびその課題でよい成果をあげられる可

能性に関心を向けると考えられている (Brett & VandeWalle, 1999; Phillips & Gully, 1997; VandeWalle, Brown, Cron & Slocum, 1999; VandeWalle & Cummings, 1997)。

個人が新たな知識やスキルの獲得に強い関心を向ける場合、課題に関連した知識やスキルに関する学習が重要視されるのに対し、課題の成果に強い関心を向ける場合には、課題の達成可能性が重要視されるといわれている (Brett & VandeWalle, 1999)。

学業領域においても、生徒の関心は新たな知識やスキルの獲得、あるいはよりよい学業成績をおさめることに向けられると考えられ、生徒は学業に関して、自らの学習活動を重要視する (a) プロセス志向性と、定期テストなどの成績を重要視する (b) 成果志向性の2つを持つと考えられる。

そして、生徒がこれら2つの志向性をどのように持っているかによって、学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響は異なると予測される。

2. 学業成績に関するフィードバックの影響

課題の成果に関するフィードバックの内容が、満足なものであれば個人の効力感の上昇し、不満足なものであれば効力感が低下することが、多くの研究によって明らかにされている (Blanton, Buunk, Gibbons & Kuyper, 1999; Gibbons, Benbow & Gerrard, 1994; VandeWalle & Cummings, 1997; Vrugt, Howard & Moss, 1998)。

フィードバックが、個人の効力感に及ぼすこうした影響は、単にフィードバックの内容が満足なものかあるい

は不満足なものか、ということだけでなく、個人がどのような志向性を持っているか、ということによっても異なる可能性がある。

VandeWalle & Cummings (1997) は、不満足なフィードバックを受けた際に、プロセスを重要視する志向性を持つ個人は、そのフィードバックをもとに、自らの学習活動の改善に努めるのに対し、成果の良否を重要視する志向性を持つ個人は、精神的な動揺や課題への関心の喪失を引き起こすことを明らかにしている。

この知見から、たとえ不満足なフィードバックを受けたとしても、プロセスを重要視する志向性を持つ個人は、そのフィードバックを活用しようとする生産的な反応を示すが、成果を重要視する志向性を持つ個人は、あまりそうした生産的な反応を示さないことが示唆される。

このように、プロセスを重要視する志向性を持つか否か、ということによって、不満足なフィードバックに対する個人の反応が異なる理由として、プロセスを重要視する志向性を強く持つ個人ほど、自らの能力向上を信じ、失敗や困難への耐性を持つ (Phillips, & Gully, 1997; VandeWalle & Cummings, 1997) ことがあげられる。

すなわち、プロセスを重要視する志向性を持つ個人ほど、自らの能力向上を信じているため、不満足なフィードバックを受けた際にも、能力向上に関する包括的な効力感を維持し続けることができ、不満足なフィードバックに対しても生産的に対処できる可能性が考えられる。

学業成績に関する不満足なフィードバックを受けた場合においても、学習活動を重要視するプロセス志向性を持つ生徒は、プロセス志向性を持たない生徒にくらべ、自分自身の能力向上に関する効力感を維持することができると予測される。

方 法

本研究の目的は、生徒が学業に関して持つ志向性によって、学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響はどのように異なるか、についての検討を行うことである。

そこで、学業が身近な問題である中学生を対象とし、生徒の学業に関するプロセス志向性と成果志向性、および、学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響についての質問紙調査を行った。

学業成績に関するフィードバックを受けた後の、生徒の効力感の変化について検討するため、質問紙調査は生徒にフィードバックが行われた直後の時期と、フィードバックから2週間が経過した時期の2回にわたって実施した。

1. 調査対象

調査対象は、福岡県内の中学生114名(男子63名、女子

51名)である。対象者は全員学習塾に通っており、学業への関心は日ごろから高いと考えられる。

2. 調査の内容

第2学期の期末テストの結果が生徒自身に返却された直後の時期に、生徒がふだんから学業に関して持っている志向性についての質問紙調査を行った。この調査では、テストを返却された時点で生徒の効力感についても質問している。

そして、期末テストの結果の返却から2週間が経過し、生徒が通常の授業を受けるようになった時期に、ふたたび質問紙調査を行った。この調査では、テスト返却から2週間経過した時点での生徒の効力感について質問し、テスト返却直後から効力感に生じた変化を見た。

(1) 第1回目の調査

第1回目の調査では、各生徒に対して (a) プロセス志向性の有無、(b) 成果志向性の有無、(c) テスト結果の満足度(不満足度)、および (d) 学業に関する効力感、という4つの事柄について質問した。具体的な質問項目を以下に示す。

(a) プロセス志向性の有無 生徒が自らの学習活動の改善に関心を向けるプロセス志向性を持っているか否かを明らかにするために、「勉強方法などを参考にしたり、目標にしたりする人があなたのまわりにはいますか?」という質問を行い、「いる」「いない」で回答を求めた。

(b) 成果志向性の有無 生徒が自らの学業成績の良否に関心を向ける成果志向性を持っているか否かを明らかにするために、「成績をくらべることで、安心したり自信を回復できたりする人があなたのまわりにはいますか?」という質問を行い、「いる」「いない」で回答を求めた。

(c) テスト結果の満足度(不満足度) 生徒が今回の期末テスト結果を満足なフィードバックとして受けとったか、あるいは不満足なフィードバックとして受けとったか、ということを明らかにするために、テスト結果に対する満足度(不満足度)について、「今回の期末テストの結果は、あなたにとって満足のいく結果でしたか?」という質問を行い、5段階評価(1.非常に不満であるから、5.非常に満足である)で回答を求めた。

(d) 学業に関する効力感 テスト結果が返却された直後の学業に関する各生徒の効力感を調べるために、松井・村田(1997)の学業領域での効力感に関する尺度を参考に作成した「自分の成績には自信がある」、「自分は勉強に関する理解力はあると思う」など6項目の質問を行い、それぞれ5段階評価(1.全くそう思わないから、5.非常にそう思う)で回答を求めた。

(2) 第2回目の調査

第1回目の調査から2週間が経過し、生徒が通常の授業を受けるようになった時期に第2回目の調査を行い、

第1回目の調査から、生徒の効力感に生じた変化について検討した。

第2回目の調査では、第1回目の調査と同じ項目を用いて、学業に関する生徒の効力感についてののみ尋ねた。

結 果

1. 学業に関する生徒の志向性

第1回目の調査で得られた、プロセス志向性と成果志向性の有無に関する回答から、調査の対象者となった中学生114名は、プロセス志向性と成果志向性の両方を持つ生徒、プロセス志向性のみを持つ生徒、成果志向性のみを持つ生徒、そしてどちらの志向性も持たない生徒、の4タイプに分類された。学業に関する志向性のタイプ別に見た生徒の人数と割合をTable 1に示す。

それぞれのタイプの志向性を持つ生徒の割合に関して χ^2 検定を行った結果、生徒の割合には有意な差があることが示された($\chi^2=47.76$ $df=3$ $p<.001$)。対比較(Tukey法)の結果、プロセス志向性と成果志向性の両方を持つ生徒の割合は、成果志向性のみを持つ生徒、およびどちらの志向性も持たない生徒の割合よりも有意に大きいことが明らかとなった。

この結果は、生徒の多くが学業に関してプロセス志向性と成果志向性の両方を持ち、自らの学習活動と学業成績にふだんから関心を寄せていることを示すものである。

2. 学業成績に関するフィードバックの満足度

テストの結果に対する満足度(不満足度)に関する回答から、対象者は今回の期末テストの結果を満足な

フィードバックとして受けとめた生徒と、不満足なフィードバックとして受けとめた生徒とに分類された。

対象者114名のうち、テスト結果を満足なフィードバックとして受けとめた生徒は22名、不満足なフィードバックとして受けとめた生徒は92名であり、今回の期末テストの結果を不満足なフィードバックとして受けとめた生徒が多いことが示された。

3. フィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響

学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響について検討した。

第1回目の調査と第2回目の調査で得られた学業領域に関する効力感についての回答をもとに因子分析を行った結果、2つの因子が抽出された(Varimax回転)。

因子負荷量が0.60以上の項目を取りあげ、「現在の成績をそのまま保ちたい」、「現在の成績に満足している」、「自分の成績には自信がある」の3項目を現在の学業成績への満足度を表す因子として解釈し、「自分は勉強に関する能力を持っていると思う」、「自分はよい成績を取ることが可能であると思う」、「自分は勉強に関する理解力があると思う」の3項目を学業関連能力に関する効力感を表す因子として解釈した。

現在の学業成績への満足度を表す項目、および学業関連能力に関する効力感を表す項目への回答を得点化し、満足なフィードバックを受けた生徒と不満足なフィードバックを受けた生徒の平均値と標準偏差を算出したものをTable 2に示す。

以下に、現在の学業成績への満足度、および学業関連能力に関する効力感のそれぞれについて、満足あるいは不満足なフィードバックを受けた生徒の間に見られる相違について検討を行っていく。

(1) 現在の学業成績への満足度

まず、満足なフィードバックを受けた生徒と不満足なフィードバックを受けた生徒の間で、テスト返却直後およびテスト返却から2週間後の学業成績への満足度得点にどのような差がみられるかについて検討した(Figure 1)。

Table 1 志向性のタイプ別に見た生徒の人数と割合

		プロセス志向性	
		有	無
成果志向性	有	61名 (53.5%)	16名 (14.0%)
	無	24名 (21.1%)	13名 (11.4%)

Table 2 現在の成績への満足度得点および学業関連能力に関する効力感得点の平均値

	現在の成績への満足度得点		学業関連能力に関する効力感得点	
	テスト結果の返却直後	返却の2週間後	テスト結果の返却直後	返却の2週間後
満足なフィードバックを受けた生徒	2.64 (0.63)	3.02 (0.57)	2.71 (0.70)	3.05 (0.89)
不満足なフィードバックを受けた生徒	1.92 (0.64)	2.27 (0.80)	2.83 (0.80)	2.94 (0.83)

()内は標準偏差を表す。

t検定の結果、フィードバックを受けた直後およびフィードバックの2週間後の両方において、満足なフィードバックを受けた生徒は不満足なフィードバックを受けた生徒よりも、学業成績への満足度が有意に高いことが明らかとなった ($t=4.75$ $df=112$ $p<.001$, $t=4.64$ $df=112$ $p<.001$)。

つぎに、生徒が学業に関して持っている志向性のタイプ別に学業成績への満足度がどのように異なるかについて検討した。

満足なフィードバックを受けた生徒の学業成績への満足度を志向性のタイプ別にFigure 2に示し、不満足なフィードバックを受けた生徒の学業成績への満足度を志向性のタイプ別にFigure 3に示す。

生徒の志向性のタイプによって、学業成績への満足度がどのように変化したかについて検討するために、2週間後の得点から返却直後の得点を引いた差を学業成績への満足度得点に変化した値とし、この値がプラスならば得点が増加したもので、0ならば変化しなかったもの、マイナスならば低下したものとして、変化の値に関する一要因の分散分析を行った。

満足なフィードバックを受けた生徒のうち、プロセス志向性のみを持つ生徒、および、成果志向性のみを持つ生徒がそれぞれ1名であるため、すべての生徒を対象とした検定は行えないが、不満足なフィードバックを受け

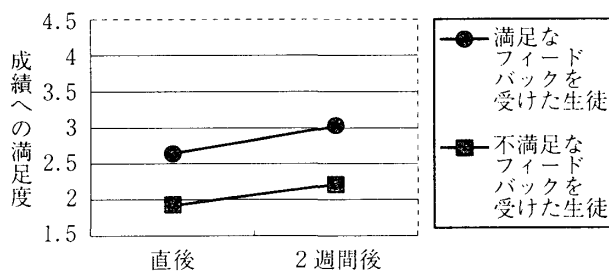


Figure 1 成績に関するフィードバックを受けた生徒の現在の成績への満足度

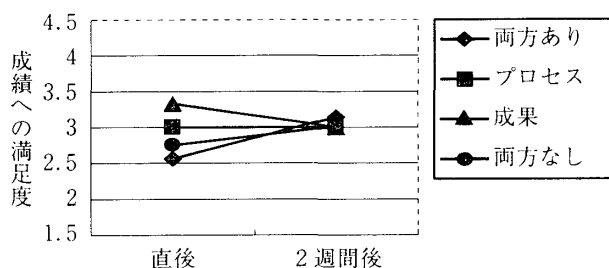


Figure 2 満足なフィードバックを受けた生徒の志向性のタイプ別にみる現在の成績への満足度

た生徒のみを対象とした検定の結果、生徒の学業成績への満足度得点の変化は、志向性のタイプによって異なる傾向があることが見出された ($F=2.34$ $df=3/88$ $p<.10$)。

多重比較 (Tukey法) では変化の値に有意な差は見出されていないが、プロセス志向性と成果志向性の両方を持つ生徒とプロセス志向性のみを持つ生徒は、成果志向性のみを持つ生徒とどちらの志向性も持たない生徒よりも、不満足なフィードバックを受けた後に、学業成績への満足度が上昇する傾向がある可能性が考えられる。

(2) 学業関連能力に関する効力感

満足なフィードバックを受けた生徒と不満足なフィードバックを受けた生徒の間で、テスト返却直後およびテスト返却から2週間後の学業関連能力に関する効力感得点にどのような差がみられるかについて検討した (Figure 4)。

t検定の結果、フィードバックを受けた直後およびフィードバックの2週間後の両方ともに、満足なフィードバックを受けた生徒の得点と不満足なフィードバックを受けた生徒の得点との差は見出されなかった ($t=-.63$ $df=112$ $ns.$, $t=.53$ $df=112$ $ns.$)。

この結果から、先に述べた、現在の学業成績への満足度に関する結果とは異なり、学業成績に関するフィードバックが満足なものか不満足なものか、ということによって、学業関連能力に関する生徒の効力感にはあまり影響を受けないと考えられる。

つぎに、生徒が学業に関して持っている志向性のタイプ別に、学業関連能力に関する効力感の変化はどのように異なるかについて検討した。

満足なフィードバックを受けた生徒の学業関連能力に関する効力感を志向性のタイプ別にFigure 5に示し、不満足なフィードバックを受けた生徒の学業関連能力に関する効力感を志向性のタイプ別にFigure 6に示す。

Figure 5に示されるように、満足なフィードバックを受けた生徒の効力感得点には、テスト結果の返却直後から2週間後までの間にめだつた変化は見られていない。

しかしFigure 6に示されるように、不満足なフィードバックを受けた生徒においては、成果志向性のみを持つ

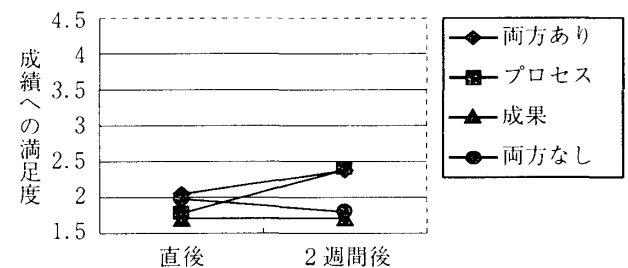


Figure 3 不満足なフィードバックを受けた生徒の志向性のタイプ別にみる現在の成績への満足度

生徒とどちらの志向性も持たない生徒の効力感得点だけが、返却直後から2週間後までの間で低下している。

一要因の分散分析の結果、不満足なフィードバックを受けた生徒の、学業関連能力に関する効力感得点の変化の値には、生徒の志向性のタイプ別に有意な差があることが示された ($F=5.73$ $df=3/88$ $p<.001$)。

多重比較 (Tukey法) の結果、成果志向性のみを持つ生徒とどちらの志向性も持たない生徒の得点は、プロセス志向性と成果志向性の両方を持つ生徒およびプロセス志向性のみを持つ生徒よりも大きく低下していることが明らかとなった。

学業関連能力に関する効力感について、不満足なフィードバックを受けた生徒全体の効力感と、満足なフィードバックを受けた生徒全体の効力感との違いは見出されなかったが、不満足なフィードバックを受けた生徒の中でも、プロセス志向性を持つ生徒と持たない生徒とでは、効力感が変化するパターンが大きく異なることが示された。

今回の調査で得られた以上の結果から、プロセス志向性を持たない生徒は学業に関する不満足なフィードバックを受けた後に、学業関連能力に関する効力感が低下しやすいのに対し、プロセス志向性を持つ生徒は学業関連能力に関する効力感を維持しやすい可能性が考えられる。

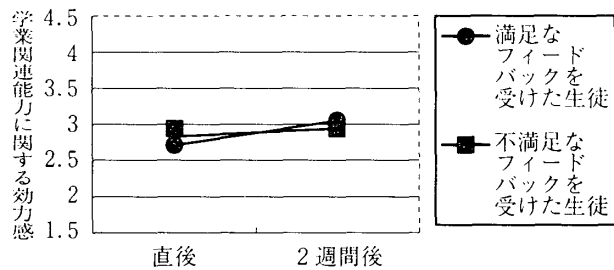


Figure 4 成績に関するフィードバックを受けた生徒の学業関連能力に関する効力感

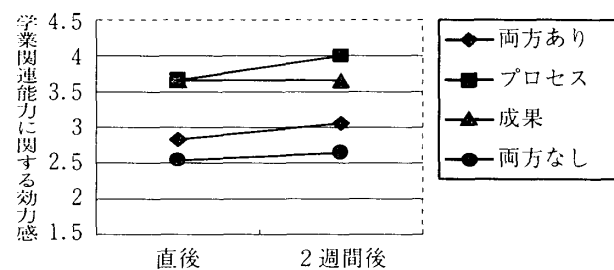


Figure 5 満足なフィードバックを受けた生徒の志向性のタイプ別にみる学業関連能力に関する効力感

考 察

本研究では、学業に関するプロセスおよび成果を重要視する志向性を生徒が持つことによって、学業成績に関するフィードバックが生徒の効力感に及ぼす影響はどのように異なるか、ということについての検討を行った。

1. 学業に関する生徒の志向性

期末テストの結果が生徒に返却された直後の時期に行った第1回目の調査から、全体の50%以上の生徒が、学習活動を重要視するプロセス志向性と、学業成績の良否を重要視する成果志向性の両方を持っていることが明らかとなった。

課題に関して個人が持つ志向性を検討した、これまでの研究では、課題に関する個人の志向性は、自らの能力向上を信じているか否かという「能力観 (Brett & VandeWalle, 1999)」を反映した特性的なものであり、個人はプロセスを重要視する志向性および成果を重要視する志向性の、いずれか一方を持つと考えられることが多かった (Brett & VandeWalle, 1999; VandeWalle, et al., 1999)。

今回の調査で得られた結果は、従来の研究で持たれていた共通の見解とは異なるものであり、学業領域においては、1人の生徒がプロセスを重要視する志向性と成果を重要視する志向性の両方を持つ場合もあることを示している。

近年の受験競争の激化などに伴い、多くの生徒が競争に勝ち残る必要性を強く感じていると考えられ、自らの学習活動と学業成績の両方に関心を向ける生徒が存在することを示した今回の調査結果は、生徒の置かれているこうした状況を反映したものであると考えられる。

個人が課題に取り組む際に、どのような志向性を持つか、という問題は、個人の特性のみを反映しているのではなく、個人が取り組む課題の特徴や、個人が置かれた状況などを反映している可能性がある。

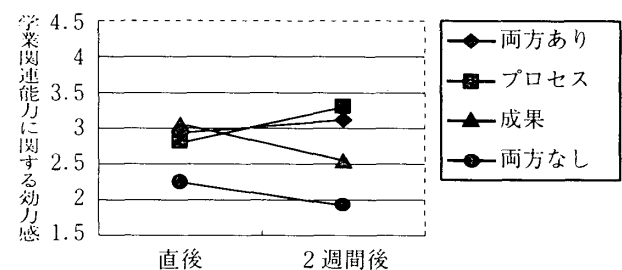


Figure 6 不満足なフィードバックを受けた生徒の志向性のタイプ別にみる学業関連能力に関する効力感

2. フィードバックが効力感に及ぼす影響

第1回目および第2回目の調査から得られた生徒の効力感に関する結果から、生徒が学業に関連して持つ効力感には、現在の学業成績に関する満足度と、学業に関連する能力についての効力感の2つがあることが明らかとなった。

そして、これら2つの効力感が成績に関するフィードバックから受ける影響は、生徒がどのようなタイプの志向性を持つかによって異なる可能性が示唆された。

(1) 現在の学業成績に関する満足度

まず、期末テストの結果について不満足なフィードバックを受けた生徒は、満足なフィードバックを受けた生徒よりも、テスト結果の返却直後および返却から2週間後の時点において、自らの学業成績に対しあまり満足度を持っていないことが示された。このことから、今回の期末テストの結果は、現在の学業成績に関する生徒の満足度に影響を及ぼすものであったと考えられる。

次に、不満足なフィードバックを受けた生徒の中でも、プロセス志向性と成果志向性の両方を持つ生徒およびプロセス志向性のみを持つ生徒は、成果志向性のみを持つ生徒、およびどちらの志向性も持たない生徒よりも、現在の学業成績に関する満足度が、テスト結果が返却されて2週間後には、わずかに上昇していることが示された。

この結果は統計的に有意な差を示してはいないものの、不満足なフィードバックを受けることによって低下した学業成績に関する満足度は、生徒がプロセス志向性を持つことで回復しやすい可能性を示唆していると考えられる。

(2) 学業関連能力に関する効力感

テスト返却直後、およびテスト返却から2週間後の時点での学業関連能力に関する効力感については、テスト結果に関する満足なフィードバックを受けた生徒と、不満足なフィードバックを受けた生徒の間での違いは見出されなかった。

しかし、不満足なフィードバックを受けた生徒のうち、プロセス志向性を持たない生徒は、プロセス志向性を持つ生徒よりも、テスト返却から2週間後に、学業関連能力に関する効力感が低下していることが明らかとなった。

この結果は、プロセス志向性を持たない生徒にとって、不満足なフィードバックを受けた後に、学業関連能力に関する効力感を維持することは困難であるのに対し、プロセス志向性を持つ生徒にとって、学業関連能力に関する効力感を維持することは容易であることを示唆するものであると考えられる。

効力感とは、個人が課題に取り組む際の意欲や積極性の源泉となるといわれる (Blanton, et al., 1999; Vrugt, et al.,

1998) ことから、学業成績に関する不満足なフィードバックを受けたとしても、プロセス志向性を持ち、自らの学業関連能力に関する効力感を維持し続けることができる生徒は、学習活動の改善や学業成績の向上に積極的に取り組み、実際にそれらを実現させられる可能性が高いと考えられる。

しかし本研究では、不満足なフィードバックを受けた後に、プロセス志向性を持つ生徒と持たない生徒が自らの学習活動の改善や学習成績の向上に取り組む程度と、その結果学習活動が実際に改善されたか否か、あるいは学習成績が向上したか否か、という事柄に関する比較を行っていない。

学業成績に関するフィードバックを受けた後の、生徒の行動、およびそれらの行動の結果に対して、生徒の志向性が及ぼす影響についての検討が課題として残される。

引用文献

- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. 2001 Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 706-722.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, R. 1999 When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 420-430.
- Brett, J. F., & VandeWalle, D. 1999 Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, **84**, 863-873.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. 1999 Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 129-142.
- Gibbons, F. X., & Benbow, C. P., & Gerrard, M. 1994 From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 638-652.
- 大宮俊恵・松田文子 1987 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的教化の効果 教育心理学研究 **35**, 1-8.
- Phillips, J. M. & Gully, S. M. 1997 Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, **82**, 792-802.
- 松井 仁・村田純子 1997 青年用有能感調査票の検討 教育心理学研究, **45**, 220-227.
- VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum, J. W.

- 1999 The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, **84**, 249-259.
- VandeWalle, D., & Cummings, L., L., 1997 A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, **82**, 390-400.
- Vrugt, M. V., Howard, C., & Moss, S. 1998 Being better than some but not better than average: Self-enhancing comparisons in aerobics. *British Journal of Social Psychology*, **37**, 185-201.