

# 大学生の学力向上プログラム開発

——関西福祉科学大学での試みと米国での現状——

最 上 多 美 子\*

## The program development of learning strategy intervention for undergraduate students

——A case report from Kansai University of Welfare Sciences  
and a review of the learning programs in the U. S.——

Tamiko Mogami

**要旨：**関西福祉科学大学平成16-17年度公募指定研究「大学生の潜在的学習能力を  
着実にのばす実証的研究」を施行し、学力向上プログラムを開発、その効果を検証し  
た。のべ125名の大学生がプログラムに参加し、結果、部分的にはあるが、基礎学  
力の向上が認められた。併せて米国における学習支援制度について文献調査した結果  
を報告し、今後の大学生の学習支援の方向性を考察する。

**Abstract：** A two-year study on learning strategy intervention for undergraduate students  
was conducted with 125 participants in 2004 through 2005. The results indicated a partial  
improvement of learning ability among the participants. A review of literature on learning  
intervention programs in the U. S. was presented with the aim to generate specific sugges-  
tions to improve the efficacy of the learning strategy intervention of college students in Japan.

**Key words：** 学習 learning 認知 cognition 大学生 university students 学習支援 learning inter-  
vention

### I 目 的

大学はもはや社会人になるまでの猶予期間を  
過ごす楽園ではない。大学を取り巻く環境の変  
化は劇的であり、大学生の学力低下、大学の全  
入時代、文部科学省による特色ある大学教育支  
援プログラム：GP (Good Practice) をはじめ  
とする大学教育の活性化の取り組みと、目もく  
らむような課題が山積している。多くの問題が  
指摘され、対処法が提示される中、大学という

教育機関が本来提供する教育の質が脇に追いや  
られている。社会全体における経済格差は、教  
育機関にもその影を与え、大学生の中には、競  
争に打ち破れたという思いで一年生の四月を迎  
えるものも少なくない。社会の一部ではいまだ  
改善される見通しの立たない不景気のおおりに  
うけ、新規正社員雇用につながる就職は困難で  
あり、就職難への懸念から大学での学習におい  
て資格獲得科目の履修が偏重視され、大学が専  
門学校化しているとの批判の一因となってい

---

\*関西福祉科学大学社会福祉学部 助教授

る。大学における学びの意味はどうなったのか。大学とは学びの舎ではないのか。大学生とは人生の四年間を学びにささげるとの特権を持った集団ではないのか。学びとは本来、喜びを伴う経験ではないのか。学びとは、教室や講義におけるフォーマルな学習に限定せず、よりインフォーマルな友人や教職員との交流を通じた対人的な学び、また課外活動を通じて得られる達成感をも含む (Gloria & Robinson, 2001)。しかし、大学が教育機関である以上、大学生が学力への根本的な自信を欠如している場合、大学生生活を謳歌することはまれではないだろうか。筆者は大学教員という立場から、このような疑問を持つに至り、教室で直面する問題に対する学習支援を考案した。大学生の学力向上プログラムと名づけられ二年間にわたり、関西福祉科学大学公募指定研究として、プログラム開発と、効果検証の研究が行われた。大学生の学力向上プログラムは理論的には認知理論、学習理論、教育心理学の影響を受けており、またプログラムの根幹である教材開発には、米国の大学生向けの学習方略教材を参考にしている。大学生の学力向上プログラム開発を見直し、さらに、米国での学習支援の実状を鑑みることで、大学生の学力向上プログラムを改善することが可能であると考えられる。よって、本稿では、大学生の学力向上プログラム開発の経過と、米国での学習支援に関する実践面、研究面での文献を報告することを目的としている。

## Ⅱ 方 法

大学生の学力向上プログラムは平成16年度-17年度の2年間にわたり施行された。平成16年度には95名の大学一年生が学力向上プログラムに参加し、処理速度の有意な増加が認められた。詳細については既に述べられているため(高橋・最上, 2004; 最上・武田・宮田・美濃・亀島, 2005), ここでは主として平成17年度の内容を報告する。

〔研究対象者〕 関西福祉科学大学某学科一年生38名(平均年齢18.68歳, 男性21名, 女性17名)を対象とし, うち19名を実験群, 19名を統制群に割り当てた。研究対象者は便宜サンプルであった。研究対象者のうち, ベースライン或いはポスト介入の査定時に欠席であった8名を除くと, 分析の対象となる研究参加者は合計30名(平均年齢18.60歳, 男性16名, 女性14名)であった(参加率78.9%)。

### 〔測定〕

(認知学習能力) 基礎学力を測定する目的で, WAIS-Rの単語, 積木, 数唱下位検査を施行した。認知能力の指標を得るために, WAIS-Rの下位検査を抜粋して施行する場合, 単語と積木の組み合わせが推奨されている (Groth-Marnat, 2003) が, 更に作業記憶の指標を得る目的で, 数唱を加えた。認知能力と学力に関する見地 (Fuchs, Fuchs, Compton, Powell, et al., 2006) に基づけば, これら下位検査が測定する語彙力, 作業記憶, 集中力を, 基礎学力として操作的に定義することが可能である。本研究では, 学力向上プログラムの効果測定の主たる指標として, より具体的にこれら下位検査が測定する認知領域を言語理解, 長期記憶, 処理速度, 問題解決, 計画, 視覚運動協調, 知覚的体制化, 短期記憶, 注意と集中, 作業記憶, としてとらえた。下位検査と認知学習能力領域の模式図を図1に示す。単語と数唱においては視覚刺激を用いた小集団形式で施行し, 積木は通例と同様個別に施行した。検査施行及び採点は訓練を受けた3名の研究補佐が担当した。採点において評定者間信頼性は96.77%を得た。

(達成志向) 学力の変化に伴う変化が指摘されている自己効力感をとらえる (Luzzo, Hasper, Albert, Bibby, & Martinelli, 1999; Page-Voth & Graham, 1999) 目的で, 調査紙を用いた。達成志向調査には, 達成動機測定尺度 (堀野, 1987) を採用した。23項目により構成され,  $\alpha$

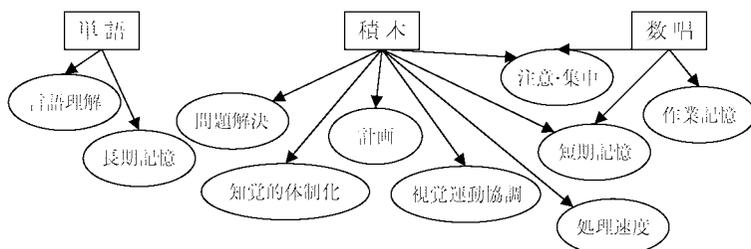


図1 下位検査と認知学習能力の模式図

=.825 の内的整合性を示した。

〔学習習慣〕 介入による学習習慣の変化を測定する目的で、介入前後に調査紙を用いて学習習慣を測定した。項目は、大学生の成功方略 (Nist & Holschuh, 2006) の自己査定項目より抜粋した。項目の抜粋を付録 A に示す。

〔参加者評価〕 主観的な指標として、学力向上プログラム参加者に、プログラム内容と講師について調査紙を用いて無記名で評価させた。項目内容は授業評価項目を参考にして考案し、19 項目から構成されている。そのうち 15 項目は「はい」「いいえ」「わからない」を用いて回答させ、残りは自由回答形式を用いた。

〔手法〕 ベースライン測定として、学力向上プログラム施行開始前の平成 17 年 10 月に、研究対象者全員 30 名に認知学習能力、達成志向、学習習慣の測定を実施した。同年 10 月から 12 月にかけて計 3 回にわたり、実験群を対象として、学力向上プログラムワークショップを教員が行った。ワークショップでの指導内容は、高校と大学の学習の違いの分析、学習習慣、集中力が発揮できる学習環境、時間管理、苦手な講義の同定、定期試験対策に有効な勉強法や、具体的な項目に関する自己分析を含み、自主的な学習と、学習に関する自己認識、すなわちメタ認知を促した。使用した教材は、前年度の内容を改善し、より自主的な学習への関わりを促すよう、ワークシートの書き込みの部分工夫

し、また、自己査定の項目を設けた。ワークショップ時間内に、自己査定を行い、直ちに他の参加者との比較や意見交換を行うことで、より活発で相互作用的な学習への取り組みを促進した。加えて教材の装丁も前年度に比較してより視覚的に訴える内容にし、参加者の動機付けを高めることを意図した。自己査定シートの見本を付録 B に示す。

学力向上プログラムワークショップ終了後の同年 12 月、研究対象者全員に再度ベースラインと同一の査定を施行した。同時に、統制群の希望者には、実験群が学力向上プログラムワークショップで使用した教材を配布した。

### Ⅲ 結 果

介入の前後の実験群と統制群の基礎学力を Two-way repeated measures ANOVA により検討した結果、数唱においては、群 (実験群・統制群) と介入 (学力向上プログラムへの参加) の相互作用が有意に認められた [ $F(1,28) = 42.600, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .60$ ]。つまり、作業記憶、注意・集中と短期記憶の指標である数唱のスコアにおいて、実験群では、統制群に比較して、学力向上プログラム参加後に、統計的に有意な増加が見られた。認知学習能力の他の指標である単語と積木には、統計的に有意な変化は見られなかった。結果を表 1 に示す。

学力向上プログラムは、作業記憶と、部分的にはあるが、注意・集中と短期記憶の増加に関連していることが示された。作業記憶は、より高度な学習を可能にする遂行機能と密接に関

表 1 認知学習能力の変化 (N=30)

		単 語	積 木	数 唱
実験群	Pre	9.44(1.41)	12.31(3.05)	12.69(2.96)
	Post	9.31(2.12)	14.44(3.08)	13.13(2.87)
統制群	Pre	10.29(1.77)	12.64(3.48)	13.43(3.25)
	Post	9.71(2.16)	14.64(2.68)	.93(4.94)

連し、また、遂行機能は、より包括的な認知能力の概念的指標である *g* と関連しているため (Colom, Rebollo, Palacios, Juan-Espinosa, & Kyllonen, 2004)、重要な指標である。作業記憶の向上により、より広域の学習能力の向上が潜在的に可能になる。また、注意・集中と短期記憶の変化は、同一領域を測定する課題の積木では確認されなかったため、潜在的な増加としてしか言及できないが、学習場面では不可欠な能力である。短期記憶は、宣言的知識の獲得に必要であり (Glisky, 1992)、注意・集中は、他のあらゆる認知学習能力の基盤となる領域であることから (Bennett, Malia, Linton, Raymond, & Bewick, 1998)、これらの潜在的な向上がみとめられたことは、学力プログラムの効果検証において重要な点である。

一方、基礎学力の他の側面における変化は認められなかった。また、類似の学習介入プログラムの効果検証を、異なる条件下で行った時に提示された、処理速度の変化 (高橋・最上, 2004) が、本研究では確認できなかった。理由としては、研究参加人数の限定、また、効果指標の限界が考えられる。効果指標の他の領域において、明確な変化が得られなかった他の理由としては、一般のカリキュラムの一部として学力向上プログラムワークショップが施行されたために、その内容の特異性が薄れ、十分な効果を発揮しなかったことが考えられる。

学力向上に伴い変化すると予測した (MacLellan, 2005) 達成欲求の変化は観察できなかった。また、学習習慣の改善は認められなかった。学習習慣質問紙の項目内容が米国の大学生に基づいていたため、わが国の大学生の学習習

慣の変化を適切に測定しなかった可能性がある。参加者評価では肯定的にとらえられていた学力向上プログラムの効果を、実証的には確認できなかった。

以上の点から、部分的にはあるが、学力向上プログラムは、大学生の学力向上に有効であると考えられる。本研究で変化が確認された作業記憶、そして注意・集中は、学習場面において重要であり、大学での講義を通じた学びにとどまらず、卒業後の進路決定の準備に際しても有用な要因である。

達成感においては、介入前後で変化は見られなかった。学力向上プログラム指導内容で目標設定を扱ったにも関わらず、達成感の変化が認められなかった点については、疑問視される。達成感は、学力向上に伴う内面的な変化をとらえる目的で測定を試みたのであり、より広範囲にわたる学力の変化が認められなかったことから、変化がなかった可能性がある。

学習習慣については項目別に介入前後の分析を行ったが、変化は見られなかった。学習習慣の変化が欠如していたのは、学力向上プログラム指導内容で学習習慣を扱ったが、十分な般化が起こらなかったためと考えられる。また、達成感、及び学習習慣の双方の測定において、認知学習能力と同様に、研究参加者数の限定が影響を与えている点も否定できない。

一方、参加者評価においては、「来年の新生にもすすめたい (72.7%)」、「学んだことを定期・資格試験の準備勉強にいかせると思う (72.7%)」等、肯定的な内容が特徴であった。結果の要約を表 2 に示す。

情報処理の変化が平成 16 年度の研究では見られたことから (高橋・最上, 2004)、本研究では、その結果を踏まえて、学力向上プログラムの指導内容を改善し、より多面的な効果指標を用いたが、有意な変化は認められなかった。研究対象者の一定数以上の獲得、実験群と統制群の無作為抽出、学力向上プログラムの指導内容をより直接的にとらえるような効果指標の選

表2 学力向上プログラム参加者評価 (N=11)

	はい (%)	いいえ (%)	わからない (%)
習ったことを将来試してみる	54.5	9.1	36.4
内容は自分とかけ離れていてピンとこなかった	18.2	81.8	0
内容は既に知っていて自分で実行していることが多かった	18.2	81.8	0
内容は既に知っているが自分で実行していないことが多かった	63.6	36.4	0
習ったことは自分で試してみた	18.2	81.8	0
習ったことは勉強や生活の役に立ちそうだ	81.8	0	18.2
来年の新入生にもすすめたい	72.7	9.1	18.2
役に立たないので他の人にはすすめない	9.1	81.8	9.1
先生はトピックをわかりやすく説明してくれた	90.9	0	9.1
ワークシートに書き込んで試す部分が役に立った	54.5	27.3	18.2
プログラムで配られたカレンダーがあればほしいと思う	54.5	27.3	18.2
大学で勉強についていけるかという不安が減った	27.3	36.4	36.4
学んだことを定期・資格試験の準備勉強にいかせると思う	72.7	9.1	18.2

定が、改善点として考えられる。また、学力向上プログラムの指導内容をより密度の濃いものにし、応用と般化を可能にするために、ワークショップ回数を3回以上に増加することが想定される。

本研究の指導教材の作成には米国で大学生の学習支援を目的として開発されたものを参考とした。ここで、米国で行われている大学生の学習支援に関する研究と、実際に使用されている教材を抜粋して紹介することで、今後の学力向上プログラムの改善の更なる資料とする。

#### Ⅳ 米国学習支援に関する研究

米国での学習支援に関する研究では、メタ認知 (Garavalia & Gredler, 2002; Masui & DeCorte, 1999)、スキーマ (Barnes, Ginther, & Cochran, 1989) といった、認知理論の概念に重点を置くものが例としてあげられる。また、対象を高校生とするが、他の学習支援に関する論文では、方略的科目学習についての研究結果が報告されている (Butler, 1998)。方略的科目学習は自己統制、社会的相互作用、教示の明確化、そしてメタ認知を含む複数の要因から構成されている。このように認知や学習のメカニズムをとらえ、それらを明確に反映させた学習方略や学習支援は、一定の効果を示しているよう

である (Pokey & Blumenfeld, 1990; Schunk & Cox, 1986)。この一群の研究の特徴としては、本稿でも強調しているメタ認知、すなわち学習者の自己の学びに関する気づきの役割を強調する傾向があげられる。

学習支援に関する研究のもう一つの傾向としては、学習者の内面的、心理或いは性格的な側面に重点を置くものがある。例として、自己効力感や、成功の意義付けと、学習効果との関連を捉えた研究があり、学習場面での成功をより内面的な要因や資質、つまり、学生の能力や努力に関連付けたほうが、授業の難易度に関連付けるよりも、学習効果は高いことが指摘されている (Perry & Penner, 1990)。また、自己効力感、学業面での達成と、関連があることも指摘されている (Luzzo, et al., 1999; Page-Voth & Graham, 1999)。

このようなことから、学力向上を可能にするには、自己効力感や、メタ認知に代表されるような、学習者としての自己のとらえ方や、学習場面でのより主観的な心理面の変化に目を向けることも重要であると考えられる。

#### Ⅴ 米国学習支援の実際

米国では高校までと大学での指導法が大きく異なり、大学入学後に学業の困難を経験する大

学生は少なくない。高校までの教育法が地域や学校の種類による多様性を反映しており、大学一年生の基礎学力も実に多様である。課題や試験科目の多さに戸惑いを示す大学生もいることから、学業不振と不適応状態の関連が指摘されている (Giddan & Weis, 1990; Rotenberg & Morrison, 1993)。大学における中途退学の一因として学業不振があり、学生と大学側の双方に取り深刻な問題である。不適応状態や、退学を予防する目的でも、学習支援は重要な役割を持つことから、特に入学直後の大学一年生を対象とした学習支援プログラムや教材は多数開発されている。学習支援で実際に使用される教材の例として、ここでは 2 点の資料を紹介する。これらは大学生がワークブックのように手元に置き、記入をしながら内容を習得する形式である。

まず、Ellis (2002) による教材 *Becoming a master student* (マスター学生になるために) は既に 10 版を重ね、大学学習支援教材の草分け的存在である。多彩色で、記入用頁、切り取り頁が多数盛り込まれている。このような親しみやすい装丁が大学一年生にとっては興味をひく第一歩である。また、大学生活の側面が学術面での成功を中心に説明されており、さらに健康面、社会面といった大学生活の他の側面の重要性が具体的に解説されている。高校生活と異なり、時には一人暮らしという形式での親からの自立を伴った大学生活の中で、学業面での負荷、対人関係の確立がそれまでとは異なる対応を必要としている。このような状況に直面した大学一年生がいかによりよく適応していくことができるのか、という点をふまえて、題に表記されたように、学生生活をマスターする支援を目的として著されたテキストである。例えば、学習スタイルの自己チェックリスト、講義を最大限に活用するコツ、定期試験対策の勉強の仕方、切り離し可能な週間・学期スケジュール表が掲載されている。読者である大学生は、内容を読むだけでなく、時には自己査定をし、また

資料を切り離して活用するといった、相互作用的な学習への関わりを目的とした形式である。学習効果や動機付けを高めるのに、相互作用や関係性の重要性が指摘されている (Larose, Tarabulsky, & Cyrenne, 2005; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) ことをふまえている。

一方、Nist ら (2006) による *College success strategies* (大学での成功方略) は、大学での学習方略を中心に見据えた内容である。大学生にとって非常に具体的な、主体的な学習法、講義ノートの効果的なとり方、定期試験対策を意識した記憶方略、動機付け、読解力を高めるための方略、等について解説されている。分野を問わず、学業においては読解力が必要であることから、読解方略についての解説は特に詳細になされている。例えば、資料を手にして読み始める前に必要な準備、相互作用的な読解方略、読解後の内容リハーサルが例として挙げられるが、これらは認知学習理論の原理を非常に効果的に利用しており、また学習に関するメタ認知の促進が前提である。各章の冒頭で学習方略に関する自己査定項目が設けられている。このテキストでは、新入生のみならず、学部上級生にとっても、より効果的に専門分野での学習を進めるのに役立つ方略が紹介されている点が特徴である。リーダーシップとしては、学生と教員の双方を意図していることがうかがえる。つまり、教員の立場から、学生に推薦する学習方略を抜粋し、指導の参考にすることも可能である。

さらに、米国では、大学における学習障害を持つ学生への対応が整備されている。例として、私立ニューヨーク大学では、障害を持つ学生のための支援センター (*Center for Students with Disabilities*) が設置され、センター内には学習障害や ADHD を有する学生の援助を特化した部門が存在する。この部門では、学習障害や ADHD を有する学生と教員の架け橋となり、授業参加や定期試験に際して必要な条件の折衝をアドヴォカシー活動の一環として行う。

また、日常の課題遂行に際した援助を、個別の学習スペシャリストが担当して継続的に行う、といった活動も業務の中心である。学習スペシャリストは、原則として担当制であり、週に1・2度の定期レッスンをを行う。学生のレッスンへ参加は自主的であり、適宜援助が必要な課題を持ち込み取り組む。学習障害や ADHD の学習場面への影響は多様であり、個人差もあることから、個別レッスンでは、各学生の学習スタイル、長所や短所を見極め、補償的な学習方略を探求することも行われる。このような障害を持つ学生のための支援センターは、学習障害や ADHD を持つ学生のエンパワーメントの原動力ともなっている。障害を持つ学生のための支援センターと、より包括的な学習環境である大学が、援助を受ける学生の能力を認め、尊厳する態度が明確である。よって、センターの役割は、能力の妨げとなる要因を取り除き、また、能力を最大限に引き出すことである。これは、潜在的な学力を発揮する大学の試みの一例であるが、特定の障害の有無に関わらず、学習支援を必要とする学生への対処法として、応用可能な要素があると考えられる。

## VI 考 察

経済格差に伴う大学生の学力の二極化、大学の全入時代、GP や FD のような大学教育の改善の試みは関連した事象であり、相互に作用しながら、教育の受け手である大学生に確実に影響を与えている。政経の動きは抗えないほど強大に見える中、大学教育の末端にかかわる者として、学習方略を指導することで基礎学力の向上が、大学での効果的な学習を可能にし、結果として有意義な大学生活を可能にすると考えるにいたった。

大学から得られるものは教室での勉強のみに限定されない。しかし、一方で、学習し、成功体験を得るといった選択肢も大学生活において存在するべきであり、さらに卒業時には進路決定を目的として、何らかの形式で情報収集や受験

が必要となる。大学での学びを有意義で楽しい経験にするためには、特化した教育プログラムのみでなく、学習のより基本的な面での援助を必要としている大学生のニーズに応える方法が求められている。

高校までの教育で十分な動機付け、基礎学力、学習方略や成功体験を得る機会に恵まれなかった学生に、そのような機会を設ける糸口を入学後迅速に設けることで、その後の大学での学びの質が異なってくるであろう。大学での学習場面での戸惑い、学習に際する不安、授業参加への動機付けの欠如は、長期的には学生の在籍状況にも影響を与えることが指摘されている (Johnson, 1997; Wilczenski, 1993)。学力を向上することで休学や中途退学を防止し、より充実した大学生活や、望ましい卒業後の進路決定も可能になることが予測される。

平成 16 年度、17 年度の研究では、学力向上プログラムは、それぞれ処理速度（最上, 2005）と作業記憶という認知学習能力の増加に関連していることが明らかになった。これら能力の増加は微々たるものかもしれないが、既存の一般カリキュラムの中で、基礎学力の向上や学習方略の指導を目的とした教育的努力が意味を持つことを指摘している。学力向上プログラムへの参加に際した、自己効力感を含む内的な変化は実証的には認められなかった。しかし、参加者評価では肯定的な内容が中心であり、本研究に参加した大学生は、学力向上プログラムへの参加が有意義であり、より効率的な学習方略をある程度習得したととらえていることが伺える。

## 付記

本研究は、関西福祉科学大学平成 16-17 年度公募指定研究「大学生の潜在的学習能力を着実にのばす実証的研究」として研究資金を得て行われた。

本研究の一部は、日本心理学会第 69 回大会および日本教育心理学会第 48 回総会にて発表された。

学力向上プログラム教材の閲覧や使用を希望する方は、〒582-0026 大阪府柏原市旭ヶ丘 3-11-1 関

西福祉科学大学大学院社会福祉学研究科最上多美子までご連絡ください。

### 謝辞

本研究にあたり、ご指導いただいた関西福祉科学大学宮田洋前教授、武田建教授、美濃哲郎教授、亀島信也教授にお礼申し上げます。同大学情報センター中村文則氏及び神戸医療福祉専門学校専任講師藤岡幸一氏のご協力に感謝いたします。データ入力にあたり岡山少年鑑別所法務技官沼田宙氏、データ収集に際しては関西福祉科学大学社会福祉学部臨床心理学科4年生岩本沙耶佳さん、岡崎優子さん、同大学大学院社会福祉学研究科心理臨床学専攻修士課程河口誠さん、小林真悠子さん、矢野優人さんをはじめ、多数の皆様のご協力に感謝申し上げます。

### 参考文献

高橋 亘・最上多美子(2004) 学部生の学力向上プログラム：関西福祉科学大学の公募指定研究 大学教育と情報, 13(2), 24-27.

堀野 緑(1987) 達成動機の構成因子の分析-達成動機概念の再検討 教育心理学研究, 35, 148-154.

最上多美子・武田 建・宮田 洋・美濃哲郎・亀島信也(2005) 大学生の学習能力向上プログラム開発の試み 関西福祉科学大学紀要, 8, 179-186.

Barnes, J. A., Ginther, D. W., & Cochran, S. W. (1989). Schema and purposes in reading comprehension and learning vocabulary from context. *Reading Research and Instruction*, 28(2), 16-28.

Bennett, T., Malia, K., Linton, B., Raymond, M., & Bewick, K. (1998). Rehabilitation of attention and concentration deficits following brain injury. *Journal of Cognitive Rehabilitation*, 16(2), 8-13.

Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.

Colom, R., Rebollo, I., Palacios, A., Juan-Espinosa, M., & Kyllonen, P. C. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by *g*. *Intelligence*, 32(3), 277-296.

Ellis, D. (2002). *Becoming a master student* (10<sup>th</sup> ed.). Houghton Mifflin Company: Boston, USA.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S.

R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (2006). The cognitive correlates of third-grade skill in arithmetic, algorithmic computation, and arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 29-43.

Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). An exploratory study of academic goal setting, achievement calibration and self-regulated learning. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 221-230.

Giddan, N. S., & Weis, S. J. (1990). Does counseling prevent college drop-out? *Journal of Human Behavior & Learning*, 7(1), 7-13.

Glisky, E. L. (1992). Acquisition and transfer of declarative and procedural knowledge by memory-impaired patients: A computer data-entry task. *Neuropsychologia*, 30(19), 899-910.

Gloria, A. M., & Robinson, K. S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(1), 88-102.

Groth-Marnat, G. (2003). *Handbook of psychological assessment* (4<sup>th</sup> ed.). Wiley: New York.

Johnson, J. L. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal*, 31(3), 323-332.

Larose, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128.

Luzzo, D. A., Hasper, P., Albert, K. A., Bibby, M. A., & Martinelli, E. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 233-243.

Maclellan, E. (2005). Academic achievement: The role of praise in motivating students. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 194-206.

Nist, S. R., & Holschuh, J. P. (2006). *College success strategies* (2<sup>nd</sup> 2 d.). Penguin Academics: New York.

Masui, C., & DeCorte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: Orienting and self-

- judging, two powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction*, 9, 517–542.
- Page-Voth, V., Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 230–240.
- Perry, R. P., & Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262–271.
- 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(1), 41–50.
- Rotenberg, K. J., Morriron, J. (1993). Loneliness and college achievement: Do Loneliness Scale scores predict college drop-out? *Psychological Reports*, 73(3, Pt 2), 1283–1288.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201–209.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Wilczenski, F. L. (1993). Comparison of academic performance, graduation rates, and timing of drop out for LD and nonLD college students. *College Student Journal*, 27(2), 184–194.

付録 A 学習習慣自己査定項目抜粋

大学の授業は高校の授業よりずっと早く進む。  
 大学の授業では暗記以外の方法でも勉強をしないといけない。  
 大学では高校時代より勉強時間が長くなった。  
 大学では高校時代に比べて予定や期限を守ることが難しい。  
 講義内容や試験のタイプにあわせて、ちがう勉強の仕方をしている。  
 試験を受けたときには、自分の成績がどのくらいかわかる。  
 授業中質問するのは苦手ではない。

付録 B 自己査定シート見本

スキルアップ・プログラム 第 2 回  
**学習習慣・スタイル分析シート Part I**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

1 ⇒ 学習について ⇒

下の項目の中から、あなたに当てはまるものを選んで、番号の口をつけてください。

1. ながら勉強をすることが多い。
2. 勉強をするときにテレビをつけている。
3. 勉強中に電話やメールが頻りにきたり、家事をすることを優先する。
4. 特に空席ではないときでも、勉強しながらものを食べている。
5. 勉強をする場所は特に決まっていない。
6. 自分の机の上 (ある程度いつも勉強する範囲) は散らかっていて、ノートや本など、勉強道具を置くスペースは十分にない。
7. 授業でもらったプリントやノートをなくしたり、引けたりする。
8. 勉強しているとき、何らかの理由で中断して、戻ってくると、何を勉強していたのか忘れていく。
9. 高校時代、勉強は試験前以外にはしなかった。
10. 大学入学後、勉強は試験前にしただけで、普段は勉強時間とこなす気持ちはしない。
11. 大学入学後、勉強はほとんど一切していない。
12. 勉強していて集中できる時間は 30 分未満である。
13. 自分がどれくらい勉強に集中できるかについては考えとことばない。
14. 勉強しているとき休憩したいが、勉強以外のこと (趣味等) ならよく集中できる。
15. 自分の生活の中には、落ちついて勉強できる環境や時間が少ない。

○の数を数えて、合計を記入してください。

スキルアップ・プログラム 第 2 回  
**学習習慣・スタイル分析シート Part II**

⇒あなたは、どのタイプでしょう？

 0~3割 しっかり集中タイプ・・・勉強に集中するにあたって、目立った問題点はないようです。今の調子でしっかり上。

 4~10割 少し気が散るタイプ・・・学習習慣の中で、いくつか集中力の妨げになるものがあるようです。もうちょっと工夫をして環境を整理してみましょう。

 1割以上 ちょっと誘惑に負けそうタイプ・・・今の生活の中で、勉強しようと思っても、他に色々やっていたいことがあって、勉強に集中するのは難しいことがあるようです。試験前にあわてないように、今から、勉強する時間をつくって生活しよう。

⇒自分の学習スタイルについて考えてみましょう。

• 一日のうちで自分がもっとも集中できるのは、(朝・昼・夕方)の時間帯だ。

• 記憶が必要な勉強は、(書き写して・声に出して読んで・黙って読んで・見て)行くと、うまくできる。

⇒苦手な講義を克服するために、工夫できることをみんなで考えて、リストアップしてみましょう。