

2013 年度
関西福祉科学大学大学院
社会福祉学研究科
臨床福祉学専攻

修士論文題目

大学生における学習方略使用と達成動機、自己
効力感の関係

指導教員（ 鎌田 次郎 ）

社会福祉学研究科臨床福祉学専攻

学生番号 21161010 氏名 水本 尚吾

目次

第1章	序論	・・・・・・・・・・	1
-----	----	------------	---

第2章	方法・手続き	・・・・・・・・	4
-----	--------	----------	---

1. 調査質問紙
2. 調査対象と調査実施
3. 仮説
4. 分析方法

第3章	結果	・・・・・・・・・・	7
-----	----	------------	---

1. 改編した尺度の因子分析
2. 各大学の基礎統計量
3. 仮説をもとにしたモデル図の検討
4. 自己効力感高群・低群での t 検定

第4章	考察	・・・・・・・・・・	11
-----	----	------------	----

1. 改編した尺度の因子分析
2. 各大学の基礎統計量
3. 仮説をもとにしたモデル図の検討
4. 自己効力感高群・低群での t 検定

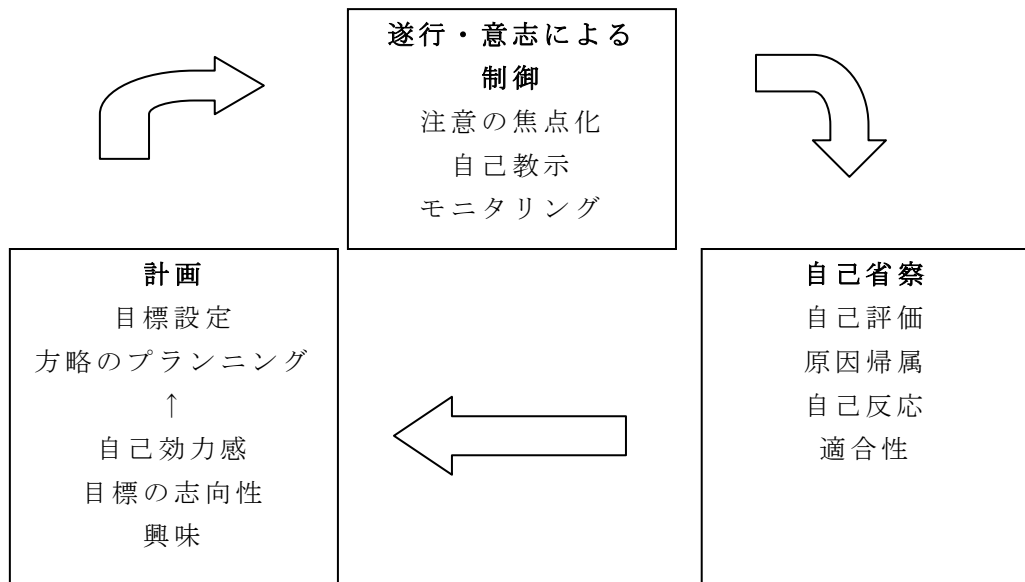
第5章	総合考察	・・・・・・・・・・	14
-----	------	------------	----

参考文献

第1章 序論

日本では1980年代から「自己教育力」が推奨され、「自ら学び、自ら考える力」が重視されている(伊藤・神藤, 2003)。このことは、他律的な学習態度でなく自律的な学習態度が重要視されていることの表れと考えることができる。これは、これまで批判されてきた知識詰め込み教育への回帰ではなく、「生きる力」の育成の一環として、基盤となる学力の形成を重視するものと言える。「生きる力」とは、1996年の中央教育審議会答申において、「基礎・基本を確実に身につけ、いかに社会が変化しようと、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの力」として、変化の激しい現代社会を担う子どもたちが獲得すべき能力として提唱されたものである(中央教育審議会, 1996)。自律的学習態度を強調する趨勢は初等・中等教育に限らない。近年、大学の進学率上昇や、年功序列や終身雇用の崩壊に伴う雇用形態の変化など、社会状況は大きく変化している。このような状況において提唱されている社会人基礎力や学士力は、他律的でなく自律的な学習態度を重視している(松下, 2010)。そのため、大学生の自律的な学習態度の形成は、大学教育において最も重要な課題の一つであると考えられる(畑野, 2010)。「生きる力」を育む上で重要であると考えられるのが自己指導能力である。自己指導力とは、いわゆる、自ら学ぶ力である。学力形成においても、この力の育成は重要であると思われる。そこで、近年、自ら学ぶ力を理論的に説明するものとして、自己調整学習(self-regulated learning; 以下 SRL)が注目されている。Zimmerman(1986)によると、自己調整とは、学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関与していくことと定義づけられている。つまり、自己調整学習とは、自らの状態を能動的にモニタリングし、コントロールして、より効果的に学習することであると考えられる。つまり、自己調整学習ができる者は、知識、スキルを身につける際に、他人に頼ることなく、自分で目標を立て、それに到達する学習行動を計画し、自分自身をモニタリングしながら、行動をコントロールできると考えられる。Zimmerman(1986)によると、自律的に学習に取り組む過程を、計画、遂行・意思による制御・自己省察という3つの段階で記述される(Figuer1)。計画の段階は、自ら目標を設定し、その目標を達成するために学習方法や学習方略を計画する段階である。目標を定め、計画を立案する際に、自己効力感や目標志向性、学習内容に対する興味などの要因が影響するとされている。遂行・意思による制御の段階では、選択された学習方法、学習方略が実行される。学習目標に関係のある内容を焦点化したり、学習方略がうまく実行されているかをモニターしたりする。自己省察の段階では、目標達成の自己評価が行われ、成功や失敗の原因帰属がなされ、満足感や不満感といった自己反応が生じるとされている。SRLのモデルを

学習の行動制御過程のモデルだとすると、このモデルを維持させる動機づけの過程が重要になると考えられる。動機づけに関連する概念として、Figuer1 のモデルに組み込まれているのが、自己効力感と興味である。これらは、具体的な学習行動、すなわち、学習方略のプランニングに関与しているとされている。これらを動機づけの理論の観点から考えると、期待 - 価値理論の枠組みに当てはめることができる。Bandura(1977)の理論を背景に持つ自己効力感は期待 - 価値説の期待に、興味は自己にとっての対象の価値として期待-価値説の価値に相当すると考えられる。



Figuer1 自己調整学習の 3 つの段階による自己成就サイクル(Zimmerman, 1998 より作成)

他方で、学習方略の選択に関して、自己効力感(期待)と興味(価値)だけで十分な説明がされていると言えるだろうか。Zimmerman(1998)では、自己省察の段階において生じる満足感や不満感などの自己反応は次の段階に反映され、目標や学習方略の修正や新たな目標設定が行われることによって、SRL のモデルにおいて循環的なサイクルが生じるとされている。つまり、目標達成が十分でないとき自己評価されると、目標の再設定や、目標を達成するための学習方略を再検討するなどして、次の学習行動が生じるという説明である。この説明は、学習者の自己効力感、興味が保たれているような適応的な循環が生じる場合には有効であると考えられる。しかし、定期試験や、入学試験などで、学習者の自己効力感、興味に関係なく、良い得点を取らなければいけない状況を想定すると、日頃から不得意な科目では、学習者の自己効力感が低く、対象に対する興味も低いという場面も考えられる。このような場面でも、学習者は何らかの学習方略を選択して学習を行わなければならない。このような場面で、学習者が適切な学習方略を選択できなかったとすれば、結果的に、努力したにも関わらず、良い得点が取れず、循環は絶たれ、自己効力感はさらに低減してしまうことも考えられる。このような場面

を想定した上で、山田・堀・國田・中条(2009)は、自己効力感と興味とは別に、勉強しなければいけない理由(動機づけ)を SRL のモデルにおける循環的なサイクルの外に置くことによって、学習行動の生起をよりよく説明できるとした。山田・堀・國田・中条(2009)は、「自己反応が次の計画段階に反映されるという考え方の背後には、価値のあることを成し遂げることに動機づけられているとする達成動機概念が暗黙裏に想定されているものと考え、学習の動機づけの過程によって、SRL のモデルは、学習者の実際に即したものとなるだろう」とした。

達成動機を理論に組み込んでいる期待-価値説に、Atkinson(1957)の提唱した達成動機づけ理論がある。Atkinson(1957)では、行動の生起は達成動機と期待と価値という 3つの要素によって説明される。これら 3つの要素と学習方略のプランニングの関係を調べることによって、学習者の学習行動を実際に即して説明できると考えられる。そこで、本研究では、山田・堀・國田・中条(2009)に習って、達成動機と、自己効力感(期待)の 2つに焦点を当て、それらと学習方略使用との関係を調べることにする。

自己効力感と学習方略の使用との間には密接な関係があることはこれまでに報告されている。Pintrich & DeGroot(1990)は自己効力感が自己調整学習方略の使用と高い相関を示し、自己調整学習方略の使用が学業成績と密接に結びついていることを示している。また、森(2004)では、自己効力感が、中学時期から現在の英語学習方略の促進に重要な役割を果たすことを明らかにした。伊藤・神藤(2003)では、自己効力感が高いほど、認知的側面の自己調整学習方略、内発的調整方略をよく用い、外発的調整方略を用いていなかったことが示されている。これらの研究で明らかにされたように、自己効力感は、学習方略の選択・遂行に重要な役割を果たしていると考えられる。

それでは、達成動機と学習方略の使用の間にはどのような関係があるのだろうか。佐藤・新井(1998)では、認知的方略を多く使用する者は、課題の達成を目標とすると同時に、他者からの評価も意識しながら学習し、課題が失敗したとしても方略がその原因であるとは考えない傾向があることを明らかにした。また、藤澤(2002)は、いわゆるゆとり教育によって、ごまかし勉強の蔓延を指摘している。ごまかし勉強の特徴としては、学習範囲の限定、代用主義、機械的暗記志向(暗記主義)、単純反復志向(物量主義)、過程の軽視化(結果主義)の 5つが挙げられる。藤澤(2002)は、こうしたごまかし勉強のような学習方略を使用する学習者の特徴として、他律的な学習を行っていることを挙げている。つまり、このような学習方略を用いる学習者は、内容関与的動機ではなく、結果に対する親や教師からの賞罰のような他律的動機づけを持っているとしている。これらの研究は、達成動機が学習方略の使用に親密に関わっていることを示している。

次に、達成動機、自己効力感、学習方略使用との関係を調べた研究に山田・堀・國田・中条(2009)がある。山田・堀・國田・中条(2009)は、達成動機と自己効力感を測定し、それらの高低の組み合わせで学習者を 4つの群に区別して、それぞれの学習方略の使用を比較した。調査の結果、(1)自己実現的達成動機の高い学習者は、低い学習者よりも、抽象的学習方略(例：授業中先生の話をよく聞く)、基礎的学習方略(例：覚えたい内容に線を引く)、自己調整的学習方略(例：自分で自分の成果をほめる)を使用すること、(2)競争的達成動機の高さだけでは、学習方

略の使用についての説明が困難であること、(3)自己効力感の高い学習者は、低い学習者よりも抽象的学習方略、基礎的学習方略、自己調整的学習方略を使用するのに対し、自己効力感が低い学習者は不適応的学習方略(例：一夜漬け)を使用することが示した。山田・堀・國田・中条(2009)で示されたように、達成動機、自己効力感、学習方略使用との関係を調べる研究は、個々の学習者の適性に応じた学習指導を行っていく上で、有用な研究であると考えられる。

そこで、本研究では、自己効力感と達成動機を測定し、それらが学習方略の使用にどのように関わっているかを調査・検討することを目的とする。具体的には、学習方略の使用に自己効力感と達成動機が密接に関わっていると仮定し、それらの相互関係のモデル図を仮説として作成し、そのモデル図を検討することを目的とする。また、山田・堀・國田・中条(2009)の先行研究により、自己効力感の高低が、達成動機と学習方略の使用に影響していると考えられるため、それらの関係を明らかにする。本研究で用いる自己効力感の尺度は、森(2004)で翻訳して用いられている Pintrich&De Groot(1990)の自己効力感尺度の 9 項目を用いた。この尺度は、教科学習における自己効力感を測定するものであり、本研究の目的に即した尺度だと考えられる。また、達成動機の尺度として、速水・伊藤・吉崎(1989)の達成目標傾向尺度を用いた。達成目標傾向尺度は、下位尺度に、学習目標傾向と、2 つの遂行目標傾向があり、Dweck(1986)が動機づけに影響を与える達成目標として、「学習目標」と「遂行目標」を仮定していることから、達成動機として、本研究に即した尺度だと考えられる。下位尺度として、学習目標傾向、目標達成傾向 α 、目標達成傾向 β の 3 つの下位尺度から構成されている。次に、学習方略の使用に関しての尺度としては、佐藤・新井(1998)の学習方略の使用尺度を用いた。下位尺度として、柔軟的方略、プランニング方略、作業方略、友人リソース方略、認知的方略の 5 つの下位尺度から構成されており、学習者の学習方略の使用を調査する上で、有用な尺度であると考えられる。なお、本研究の研究内容、及び、方法は関西福祉科学大学倫理委員会の承認を得ている。

第 2 章 方法・手続き

1. 調査質問紙

調査質問紙(付表)には、自己効力感の尺度として、森(2004)が翻訳した Pintrich&De Groot(1990)の自己効力感尺度の 9 項目を用いた。この尺度は、教科学習における自己効力感を測定するものであり、本研究の目的に合った尺度だと考えられる。達成動機の尺度として、速水・伊藤・吉崎(1989)の達成目標傾向尺度を用いた。なお、達成目標傾向尺度は本来、中高生向けであるため、調査実施に際して、一部を本研究の調査対象者である大学生に適した表現に改編して用いた。目標達成傾向尺度は、「問題を解くことがおもしろいから」など 9 項目から構成される学習目標傾向、「両親や先生にほめられたいから」など 7 項目からなる目標達成傾向 α 、「テストでよい点をとりたいから」など 4 項目からなる目標達成傾向 β の 3 つの下位尺度から構成されている。学習方略の使用に関しての

尺度として、佐藤・新井(1998)の学習方略の使用尺度を用いた。学習方略の使用尺度は、「勉強しているとき、自分のわからないところはどこかを見つけようとする」など 8 項目からなる柔軟的方略、「勉強するときは、さいしょに計画を立ててからはじめる」など 6 項目からなるプランニング方略、「勉強で大切なところは、くり返し書いたりしておぼえる」など 6 項目からなる作業方略、「勉強するときは、最後に友達と答え合わせをするようにする」など 4 項目からなる友人リソース方略、「勉強するときは、内容を自分の知っている言葉で理解するようにする」など 7 項目からなる認知的方略の 5 つの下位尺度から構成されている。

2. 調査対象と調査実施

本調査は 2013 年 8 月 15 日から 2013 年 10 月 8 日の期間に大阪府下の私立 K 大学と大阪府下の国立 O 大学で実施した(Table1)。有効回答は男性 91 名（平均年齢 19.29 歳、標準偏差 1.19）、女性 97 名（平均年齢 19.05 歳、標準偏差 1.13）の合計 188 名（平均年齢 19.16 歳、標準偏差 1.16）であった。また、有効回答率は 85.7%であった。私立 K 大学での有効回答は男性 29 名（平均年齢 19.48、標準偏差 1.43）、女性 50 名（平均年齢 19.22 歳、標準偏差 1.38）の合計 79 名（平均年齢 19.32 歳、標準偏差 1.39）であった。また、有効回答率は 86.8%であった。国立 O 大学での有効回答は男性 62 名（平均年齢 19.19 歳、標準偏差 1.05）、女性 47 名（平均年齢 18.87 歳、標準偏差 0.77）の合計 109 名（平均年齢 19.06 歳、標準偏差 0.95）であった。また、有効回答率は 84.5%であった。

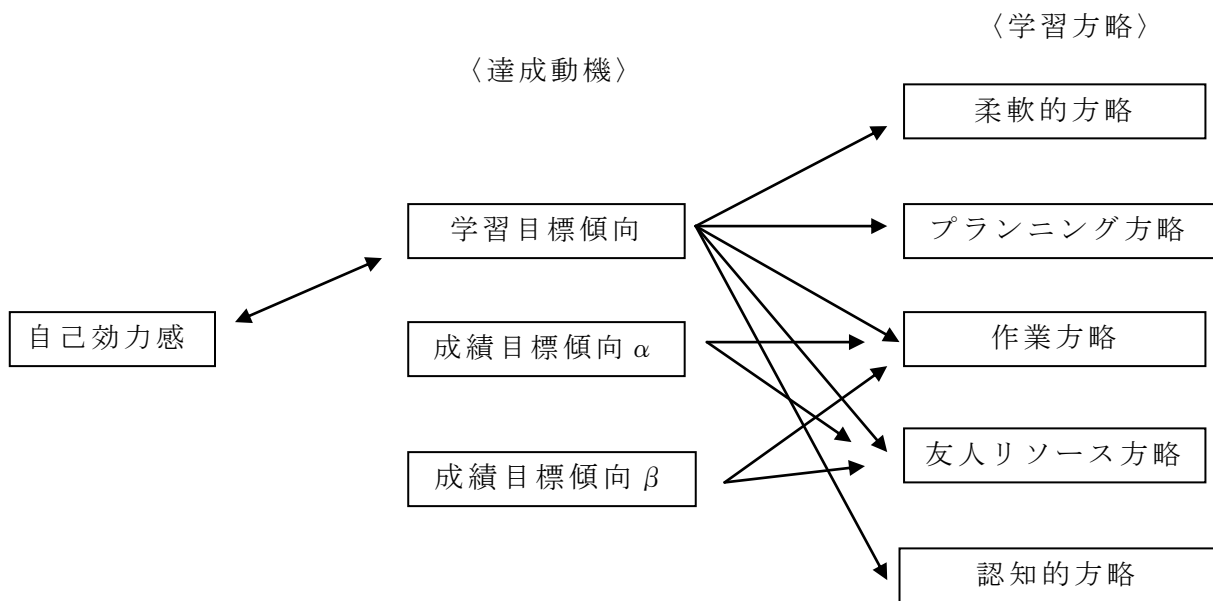
本調査は無記名回答方式で行われ、原則として集団実施され、調査質問紙は即時回収された。

Table1 各大学の基礎データ

	私立K大学			国立O大学			合計		
	N	平均年齢	SD	N	平均年齢	SD	N	平均年齢	SD
男子	29	19.48	1.43	62	19.19	1.05	91	19.29	1.19
女子	50	19.22	1.38	47	18.87	.77	97	19.05	1.13
合計	79	19.32	1.39	109	19.06	.95	188	19.16	1.16

3. 仮説

学習方略の使用と自己効力感、達成動機の相互関係のモデル図を作成するに当たり、達成目標傾向尺度における学習目標傾向は、質問項目の性質上、勉強自体が楽しいという動機が大きいと考え、自己効力感と相互関係を持つのではないかと仮定した。また、学習目標傾向はそうした動機から、多様な学習方略の使用に影響を与えるのではないかとすることを仮定した。達成目標傾向尺度における成績目標傾向 α 、成績目標傾向 β に関しては、質問項目の性質上、他者の評価や、学習面での成績を意識するものであり、学習方略においては、友人を介した学習や、作業量を意識した学習方略になるのではないかと仮定した。仮説としてのモデル図は Figuer2 に示した。



Figuer2 モデル図の仮説

本研究における仮説(Figuer2)は、先行研究を参考にし、自己効力感が高ければ、達成動機を測定する達成目標傾向の下位尺度のうち学習目標傾向が高く、学習方略の使用を測定する学習方略の使用尺度の下位尺度のうち、柔軟的方略、プランニング方略、作業方略、友人リソース方略、認知的方略の5つの学習方略を多様に学習方略として使用する傾向を仮定した。達成目標傾向尺度は、下位尺度である目標達成傾向 α 、目標達成傾向 β の2つの遂行目標はいずれも、作業方略、友人リソース方略を学習方略として用いるのではないかと仮定した。

4. 分析方法

1. 改編した尺度の因子分析と相関

本研究では、まず、目標達成傾向尺度の一部を本研究の調査対象者である大学生に適した表現に改編して用いたため、項目間で因子分析を行うこととする。また、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子のそれぞれの関係を分析するため、項目間で相関分析を行った。また、学習方略の使用尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度の得点のそれぞれの関係性を分析するため、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の得点間で、相関分析を行う。

2. 各大学の基礎統計量

私立 K 大学は、入学試験において、公募推薦での入学が多く見られ、他方で、国立 O 大学では、入学試験において、センター試験、一般試験を経て、入学する入試形態を採っていることから、学生間で学習方略に差異が考えられる。本研究では、合格者の特徴を考え、大阪府下の私立 K 大学と同じく大阪府下の国立 O 大学で調査を行った。本研究に際して、大阪府下の私立 K 大学と同じく大阪府下の国立 O 大学における基礎統計量を示すこととした。

3.仮説をもとにしたモデル図の検討

仮説(Figuer2)をもとに、学習方略の使用尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度におけるモデル図を検討するため、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度を因子分子して再検討した下位尺度の得点間で重回帰分析を行い、自己効力感尺度と達成目標傾向尺度を因子分子して再検討した下位尺度においては相関をもとにモデルの検討を行うこととした。

4.自己効力感高群・低群でのt検定

自己効力感尺度の得点の高低が、どのように、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度の3つの下位尺度の得点に関係しているかを分析するため、自己効力感尺度の中央値で高群、低群に分け、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の間のそれぞれの下位尺度の得点の自己効力感尺度の高群、低群についてのt検定を行うこととした。

第3章 結果

1.改編した尺度の因子分析

本研究では、まず、目標達成傾向尺度の一部を本研究の調査対象者である大学生に適した表現に改編して用いたため、項目間で因子分析を行った(Table2)。

Table2 目標達成傾向尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	共通性
6 わかることが楽しいから	.811	.102	.113	.680
18 難しい問題が解けると感動するから	.805	.103	.136	.677
1 問題を解くことがおもしろいから	.801	.127	-.067	.662
8 できるようになることが、おもしろいから	.797	.109	.168	.676
3 むずかしいことに挑戦することが楽しいから	.788	.114	.043	.636
12 新しい解き方や、やり方を見つけることがおもしろいから	.725	.209	-.011	.569
20 あたまを使うことが好きだから	.716	.249	-.210	.619
15 新しいことを知ることができるから	.673	-.054	.108	.467
10 つまづきや失敗を乗り越えることが楽しいから	.576	.258	.266	.469
17 友だちに注目されたいから	.153	.791	.041	.555
2 親や先生にほめられたいから	.160	.706	.007	.524
5 親や先生に認められたいから	.266	.614	.308	.543
7 良い成績をとると自慢できるから	.174	.664	.208	.515
13 友だちにバカにされたくないから	.082	.657	.267	.510
19 ライバルに勝ったとき気持ちがいいから	.281	.603	.196	.481
11 親や先生にしかられたくないから	-.155	.518	.250	.355
14 よい進路・就職先にいきたいから	.065	.097	.703	.508
9 資格試験・就職試験に失敗したくないから	-.121	.263	.699	.572
4 成績表をよくしたいから	.109	.274	.691	.564
16 テストでよい点がとりたいから	.217	.181	.689	.651

因子抽出法：主成分分析 パリマックス法

目標達成傾向尺度の一部を改編した20項目に対して主因子法による因子分析を行った結果、3因子構造が妥当であると考えられた。再度、3因子構造を仮定し、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。最終的なバリマックス

ス回転後の因子パターンを Table2 に示した。

第一因子は、「問題を解くことがおもしろいから」など 9 項目から構成されており、目標達成傾向尺度における学習目標傾向の 9 項目と合致した。本研究においては、項目の性質を考慮したうえで「学習の喜び」と命名した。

第二因子は、「両親や先生にほめられたいから」など 7 項目から構成されており、目標達成傾向尺度における目標達成傾向 α の 7 項目と合致した。本研究においては、項目の性質を考慮したうえで「他者評価」と命名した。

第三因子は、「テストでよい点をとりたいから」など 4 項目から構成され、目標達成傾向尺度における目標達成傾向 β の 4 項目と合致した。本研究においては、項目の性質を考慮したうえで「向上心」と命名した。

2.各大学の基礎統計量

本研究に際して、大阪府下の私立 K 大学と大阪府下の国立 O 大学のそれぞれにおける基礎統計量を示した (Table3)。私立 K 大学は、入学試験において、公募推薦での入学が多く見られ、国立 O 大学では、センター試験、一般試験を経て、入学する入試形態が多いことから、学生間で学習方略に差異が考えられることから、本研究では、合格者の特徴を考え、大阪府下の私立 K 大学と同じく大阪府下の国立 O 大学で調査を行った。

Table3 各大学における基礎統計量

	私立K大学			国立O大学		
	平均	最大値	最小値	平均	最大値	最小値
自己効力感	26.8	48	9	32.4	53	10
学習の喜び	23.7	44	9	30.0	44	9
他者評価	18.7	34	7	19.3	35	7
向上心	14.7	20	4	14.0	20	4
柔軟的方略	28.8	39	16	28.6	41	17
プランニング方略	19.2	28	6	20.0	30	11
作業方略	20.3	30	6	21.0	30	12
友人リソース方略	12.6	19	4	11.0	19	4
認知的方略	23.8	34	11	25.0	33	15

3.仮説をもとにしたモデル図の検討

まず、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子のそれぞれの関係を分析するため、項目間で相関分析を行った (Table4)。

相関分析の結果、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の項目間において、「学習の喜び」と「他者評価」において有意に正の相関 ($r = .51, p < .01$)、「学習の喜び」と「向上心」において有意に弱い正の相関 ($r = .20, p < .01$)、「他者評価」と「向上心」において有意に正の相関 ($r = .52, p < .01$)が見られた。

Table4 達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の相関分析結果

		他者評価	向上心
学習の喜び	r	.507**	.203**
他者評価	r		.517**

N=188 * p<.05 ** p<.01

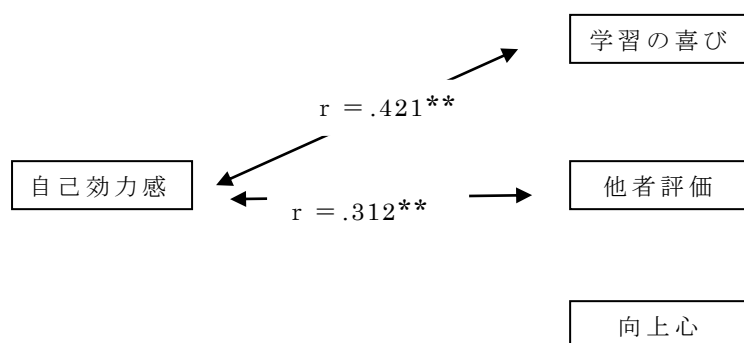
学習方略の使用尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子のそれぞれの関係性を分析するため、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の得点の間で、相関分析を行った(Table)5。

Table5 学習方略の使用尺度と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子の相関分析結果

		学習の喜び	他者評価	向上心	柔軟的方略	プランニング方略	作業方略	友人リソース方略	認知的方略
自己効力感	r	.421**	.312**	.200**	.223**	.263**	.191**	-.029	.287**
学習の喜び	r		.507**	.203**	.290**	.311**	.280**	.008	.477**
他者評価	r			.517**	.226**	.201**	.138	.252**	.252**
向上心	r				.354**	.312**	.273**	.266**	.246**
柔軟的方略	r					.766**	.600**	.311**	.618**
プランニング方略	r						.624**	.266**	.685**
作業方略	r							.281**	.679**
友人リソース方略	r								.227**

N=188 * p<.05 ** p<.01

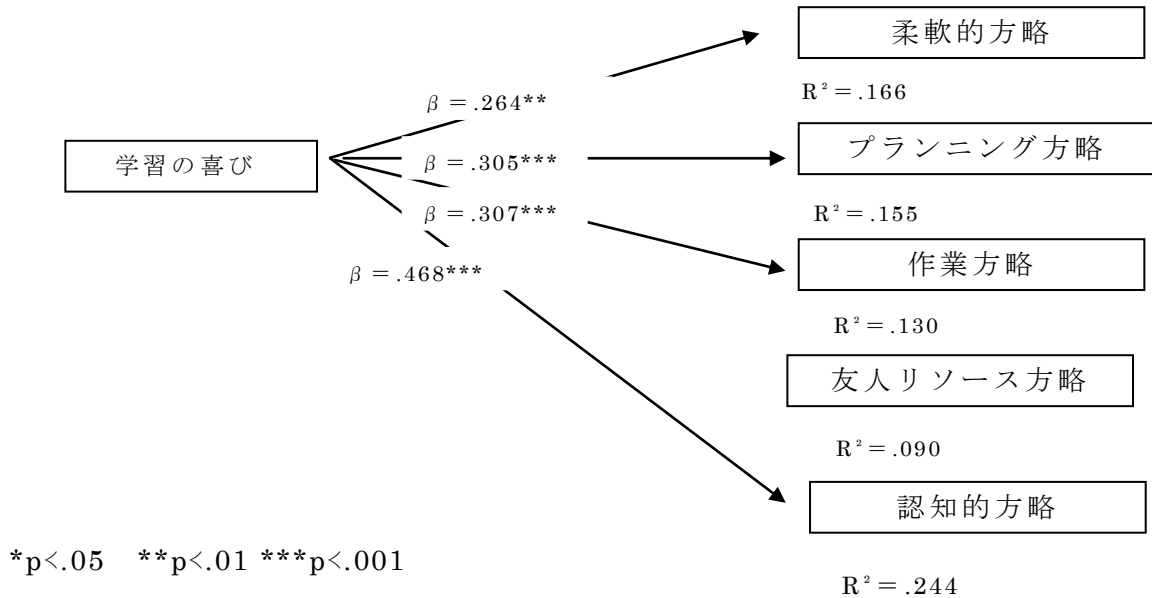
Table5の通り、自己効力感得点と達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子である、「学習の喜び」得点において有意に正の相関($r = .421, p < .01$)が見られ、「他者評価」において有意に弱い正の相関($r = .312, p < .01$)が見られた。「向上心」においては、有意に非常に弱い正の相関が見られた($r = .200, p < .01$)。この結果をもとに、自己効力感尺度と達成目標傾向尺因子分子して再検討した下位尺度の関係は相関をもとにモデル図の検証を行った(Figuer3)。



*p<.05 **<.001

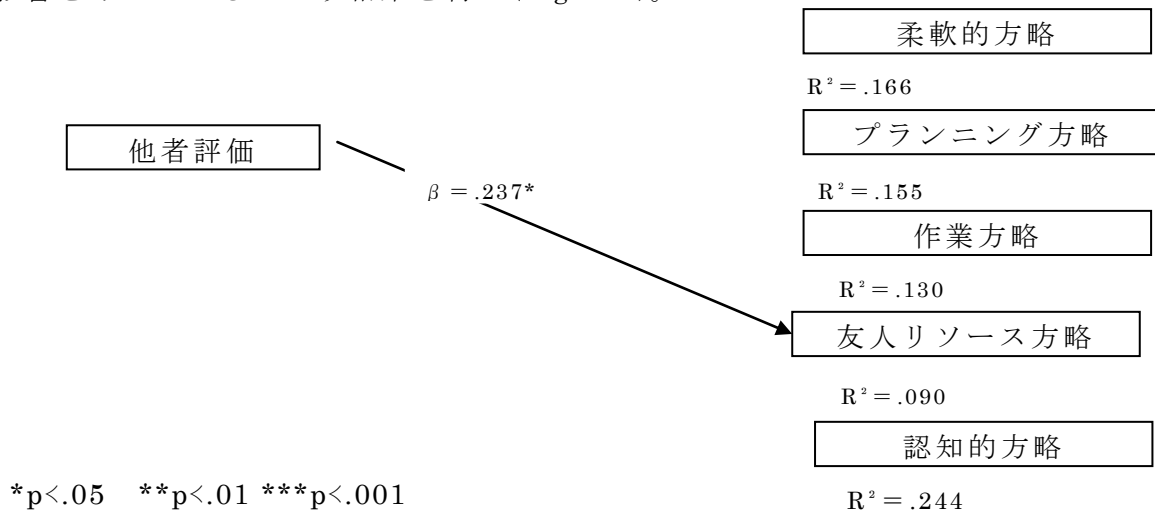
Figuer3 自己効力感と達成目標傾向尺度の相関図

また、自己効力感得点とは学習方略の使用尺度である「柔軟的方略」得点($r = .22, p < .01$)、「プランニング方略」得点($r = .26, p < .01$)、「認知的方略」($r = .29, p < .01$)において有意に弱い正の相関が見られた。その結果から、達成目標傾向尺度、学習方略の使用尺度におけるモデルを検討するため、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度を因子分子して再検討した下位尺度の得点間で重回帰分析を行った。重回帰分析の結果、学習の喜びから、柔軟的方略($R^2 = .166, \beta = .264, p < .01$)、プランニング方略($R^2 = .155, \beta = .305, p < .001$)、作業方略($R^2 = .130, \beta = .307, p < .001$)、認知的方略($R^2 = .244, \beta = .468, p < .001$)のそれぞれに対して、影響を与えているという結果を得た(Figuer4)。



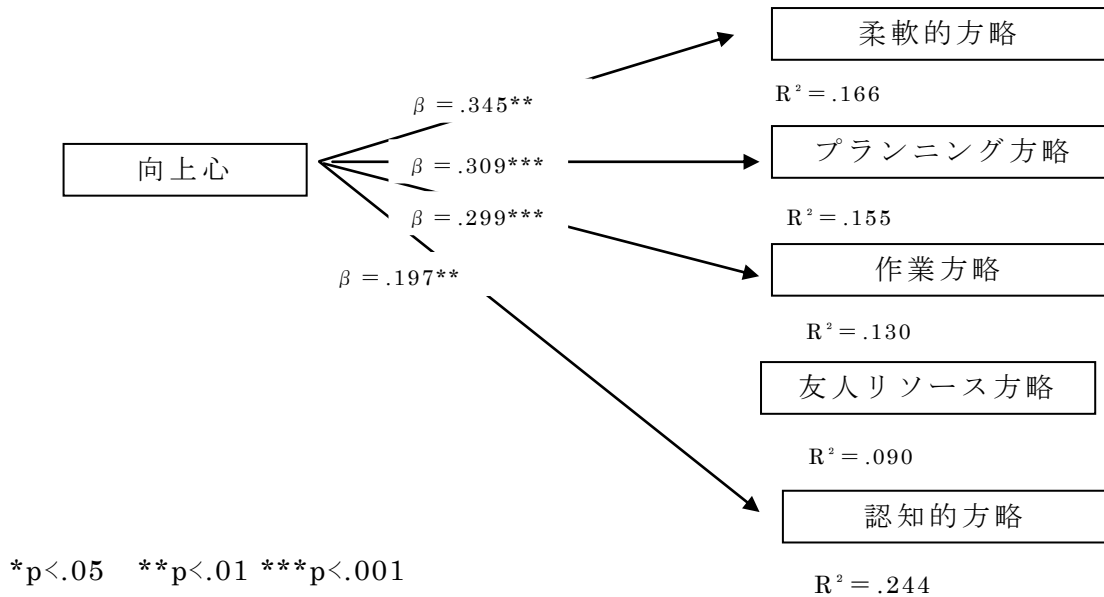
Figuer4 学習の喜びと学習方略の使用尺度との重回帰分析

また、他者評価から、友人リソース方略($R^2 = .090, \beta = .237, p < .05$)に対して影響を与えているという結果を得た(Figuer5)。



Figuer5 他者評価と学習方略の使用尺度との重回帰分析

また、向上心から柔軟的方略($R^2 = .166$, $\beta = .345$, $p < .01$)、プランニング方略($R^2 = .155$, $\beta = .309$, $p < .001$)、作業方略($R^2 = .130$, $\beta = .299$, $p < .001$)、認知的方略($R^2 = .244$, $\beta = .197$, $p < .01$)のそれぞれに、影響を与えているという結果を得た(Figuer6)。



Figuer6 向上心と学習方略の使用尺度との重回帰分析

4.自己効力感高群・低群での学習方略の使用と達成目標傾向の差

自己効力感尺度の得点の高低が、どのように、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度の因子分析した3つの下位因子の得点に関係しているかを分析するため、中央値で自己効力感尺度を高群、低群に分け、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と達成目標傾向尺度の3つの下位尺度のそれぞれの得点を自己効力感尺度得点の高群、低群の間でt検定を行った。

学習方略の使用尺度の下位因子である、「柔軟的方略」、「プランニング方略」、「作業方略」、「友人リソース方略」、「認知的方略」のそれぞれの得点について、自己効力感得点の高群・低群間の差異を調べた結果をTable6に示す。

柔軟的方略得点 ($t=2.894$, $p < .01$)、プランニング方略得点 ($t=3.800$, $p < .01$)、作業方略得点 ($t=2.473$, $p < .01$)、認知的方略得点 ($t=4.636$, $p < .01$)のそれぞれの得点で自己効力感得点の高群が有意に高かった。また、友人リソース方略得点については有意な差が見られなかった。

Table6 学習方略の使用尺度における自己効力感得点高群・低群の t 検定結果

学習方略の使用尺度	自己効力感高群(N=121)		自己効力感低群(N=67)		df	t	F
	平均値	SD	平均値	SD			
柔軟的方略	29.46	5.266	27.24	4.622	186	2.894 **	2.855
プランニング方略	20.55	4.359	18.06	4.221	186	3.800 **	.079
作業方略	21.26	4.187	19.61	4.732	186	2.473 **	.625
友人リソース方略	11.79	3.420	11.51	3.286	186	.557	.006
認知的方略	11.79	3.420	22.45	4.875	186	4.636 **	.681

N=188 * p<.05 ** p<.01

また、達成目標傾向尺度の因子分析した 3 つの下位因子である、「学習の喜び」、「他者評価」、「向上心」のそれぞれの得点について、自己効力感得点の高群・低群間の差異を調べた結果を Table7 に示す。

「学習の喜び」得点 (t=5.606, p<.01)、「他者評価」得点 (t=3.359, p<.01)、において、自己効力感得点の高群が有意に高く、「向上心」得点 (t=2.054, p<.05)、でも自己効力感得点高群のほうが有意に高かった。

Table7 達成目標傾向尺度の因子分析した下位因子における自己効力感得点高群・低群の t 検定結果

目標達成傾向尺度	自己効力感高群(N=121)		自己効力感低群(N=67)		df	t	F
	平均値	SD	平均値	SD			
学習の喜び	29.57	6.917	23.40	7.750	186	5.606 **	1.471
他者評価	19.98	5.175	17.33	5.221	186	3.359 **	.019
向上心	14.64	3.346	13.61	3.219	186	2.054 *	.347

N=188 * p<.05 ** p<.01

第 4 章 考察

1. 改編した尺度の因子分析と相関

目標達成傾向尺度の一部を改編した 20 項目を因子分析した結果(Table2)の 3 因子が既存の目標達成傾向尺度の 3 因子と合致した。本研究では、モデルをよりわかりやすくするため、「学習目標傾向」を「学習の喜び」、「成績目標傾向 α 」を「他者評価」、「成績目標傾向 β 」を「向上心」と改めたが、本来、中高生向けであった、達成目標傾向尺度が大学生においても応用できることが示唆されたと考えられる。また、相関分析においても、抽出された 3 因子に相関が見られ、尺度内の関連性も確認できたものとする。

2. 各大学の基礎統計量

入試形態を考慮して、各大学の基礎統計量(Table3)を示した。自己効力感や目標達成傾向尺度の下位因子である「学習の喜び」では、平均点に多少の差が見られたが、入試形態によって、学習方略の使用には、大きな影響がないということが示唆された。

3. 仮説をもとにしたモデル図の検討

仮説(Figuer2)を仮定し、学習方略の使用尺度の5因子と自己効力感尺度、達成目標傾向尺度を因子分析した3因子におけるモデル図の検討を行った。まず、自己効力感と達成目標傾向尺度との間で相関分析を用いて検討を行った結果、自己効力感と「学習の喜び」に正の相関が見られた。また、自己効力感と「他者評価」の間にも、弱い正の相関が見られた(Figuer3)。仮説では、自己効力感尺度、では「学習の喜び」だけが自己効力感と相関関係を示すと仮定したが、この結果から、自己効力感と「学習の喜び」に関する仮説は証明されたと言える。やはり、勉強自体が楽しいという動機づけから勉強に取り組む者は、勉強取り組むことに積極的になり、それが学力の向上にもつながり、学力の向上は、自己効力感を高める要因となっていることが考えられる。他方で、仮説(Figuer2)では仮定しなかったが、自己効力感と「他者評価」が弱いながら、相関関係を示す結果となった。近年、教育分野においても、褒めること奨励されるようになってきた社会において、本研究の結果からも、勉強が楽しいという要因だけでなく、他者の評価(本研究では、主に親・先生・友だち)は、勉強面においても、自己効力感を高める一因になっていることが読み取れる。自己効力感尺度、達成目標傾向尺度を因子分析した3因子の関係性においては、相関分析を用いていることから、これらの関係は、相互関係であることが仮定されるが、勉強が楽しいということと他者からの評価が、勉強面において自己効力感を高める要因となっていることが考えられる。これらのことから、勉強面における自己効力感は、学習自体が楽しいという勉強に関する直接的な動機づけと、勉強することで他者から評価されたいという間接的な動機づけによって高められていくと考えられる。自己効力感と「向上心」にも、非常に弱い相関が見られたが、その相関が非常に弱いことから Figuer3には関係性を示さなかった。これは、ここで仮定する「向上心」が、よい成績を取りたいという動機づけからくるものを想定していることから、予備校が乱立し、よい成績を取りよい大学に入ることやよい就職先を探すために、年々、就職活動が激化している現代社会の情勢を鑑みると、それらの動機と自己効力感との関係性を安易に切り離すことは難しいとも考えられるが、少なくとも、本研究においては、「向上心」よりも、「学習の喜び」や「他者評価」のほうが、勉強面における自己効力感に影響を与えるものと考えられる。また、達成目標傾向尺度を因子分析した3因子が学習方略の使用尺度の5因子にどのように影響しているかを分析するために重回帰分析を行った結果、「学習の喜び」が「柔軟的方略」、「プランニング方略」、「作業方略」、「認知的方略」のそれぞれに対して、影響を与えているという結果を得た(Figuer4)。仮説では、「学習の喜び」が多様な学習方略の使用に影響を与えると仮定したが、「学習の喜び」は「友人リソース方略」には影響を与えていなかった。これは、勉強自体が楽しいという動機から勉強に取り組む者にとって、勉強とはあくまで個人で行うものであって、使用する学習方略においても、友人を介した学習方略は、それほど大きな影響力を持たない可能性が考えられる。また、「他者評価」と「向上心」が「作業方略」と「友人リソース方略」に影響を与えると仮定したが、「他者評価」は「友人リソース方略」にのみ影響を与え(Figuer5)、「向上心」は「学習の喜び」と同様に「軟的方略」、「プランニング方略」、「作業方略」、「認知的方略」のそれぞれに対して、影響を与えている

という結果を得た (Figuer6)。「他者評価」は「友人リソース方略」しか影響を与えていなかったという結果は、「友人リソース方略」の質問項目の性質上、友人と共に勉強を行うというよりは、どちらかというところを教えてもらうようなニュアンスが見られるため、勉強に関して、あまりにも他者の評価を気にしてしまうと、他者(ここでは友人)に頼りきりになってしまい、多様な学習方略を使用する学習習慣が身に付きにくい可能性を示唆していると言える。また、「向上心」は「学習の喜び」と同様に「軟的方略」、「プランニング方略」、「作業方略」、「認知的方略」のそれぞれに対して、影響を与えているという結果を得た。この結果は、本研究においては、よい成績を取りたいと思う者が、勉強自体が楽しいという動機から勉強に取り組む者と同じような学習方略の使用の構造を持っているということを示唆している。本研究では、「向上心」がよい成績を取りたい、よい就職先・進路に行きたいなどの動機が想定されたことから、多様な学習方略を使用せず、「作業方略」と「友人リソース方略」、つまり、実際に作業的な学習方略と友人を介した学習方略を用いることを仮定していたが、実際には、よい成績を取ることや、よい就職先・進路を目指す者は、多様な学習方略を用いていることが示唆された。また、「向上心」が「友人リソース方略」に影響を与えなかった結果は、よい成績を取ることや、よい就職先・進路を目指すためには、友人もまた競争すべき相手であるということを示唆していると考えられるかもしれない。

4.自己効力感高群・低群間の学習方略の使用と達成目標傾向の差

自己効力感尺度の得点の高低が、どのように、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度と中央値で自己効力感尺度を高群、低群に分け、学習方略の使用尺度の5つの下位尺度のそれぞれの得点を自己効力感尺度得点の高群、低群の間でt検定を行った結果(Table6)、1%水準で「柔軟的方略」、「プランニング方略」、「作業方略得点」のそれぞれの得点で自己効力感得点の高群が有意に高く、「認知的方略」が自己効力感得点低群のほうが有意に高いという結果を得た。この結果から、自己効力感の高群は低群と比較して、「柔軟的方略」や「プランニング方略」というメタ認知的な学習方略を使用することが示唆された。これは、自己効力感の高い者は自己効力感が低い者と比較して、計画的に勉強に取り組む姿勢を持ちながらも、自分の状態に合わせて柔軟に学習の進め方を変更できることが示唆されたと言える。また、「認知的方略」が自己効力感得点高群のほうが有意に高いという結果は、自己効力感の高い者は自己効力感が低い者と比較して、理解することや集中力などの学習課題に取り組む上で、個人の認知的な働きを重視して学習していると考えられる。また、自己効力感尺度の得点の高低が、どのように、達成目標傾向尺度の因子分析した3つの下位因子の得点に関係しているかを分析するため、中央値で自己効力感尺度を高群、低群に分け、達成目標傾向尺度の3つの下位尺度のそれぞれの得点を自己効力感尺度得点の高群、低群の間でt検定を行った結果(Table7)、1%水準で「学習の喜び」得点、「他者評価」得点において、自己効力感得点の高群が有意に高く、5%水準で「向上心」得点でも自己効力感得点高群のほうが有意に高かった。森(2004)が翻訳した Pintrich&De Groot(1990)の自己効力感尺度は、いわば、学習場面における自己評価であることから、自己効力感の高い者は、自己の能力や努力に対して高い効力感を持っていることが考えられ、

これらの結果は、そうした観点から、速水・伊藤・吉崎(1989)の「それら(学習すること自体を目標として勉強するといった目標傾向、他の人に承認されたいために勉強するという目標傾向、よい成績をとるために勉強するという目標傾向)は能力絶対視、能力努力相対視、努力信仰と名付けた能力観・努力観に支えられている」という結果を支持するものであり、自己効力感が高い者は自己効力感が低い者と比較して、学習場面において自己を高く Dweck(1986)が動機づけに影響を与える達成目標とした「学習目標」と「遂行目標」のそれぞれに高い動機づけを持っていると考えられる。

第5章 総合考察

本研究では、学習における自己効力感の尺度として森(2004)が翻訳した Pintrich & De Groot(1990)の自己効力感尺度を用い、達成動機の尺度として、速水・伊藤・吉崎(1989)の達成目標傾向尺度の一部を本研究の調査対象者である大学生に適した表現に改編し、再度因子分析し、因子名を、わかりやすくするため、「学習の喜び」、「他者評価」、「向上心」の3つとしたものを用い、学習方略の使用に関しての尺度として、佐藤・新井(1998)の学習方略の使用尺度の下位尺度の5因子を用いて、それらの尺度間の関係性のモデル図を仮説として作成し、そのモデル図を検討することを主な目的とした。本研究では、達成目標傾向尺度は中高生向けの質問項目が含まれていることもあり、大学生の実情に合うように、少し内容を改編したが、因子分析の結果の3因子が既存の目標達成傾向尺度の3因子と合致した。本研究では、モデル図の検討をよりわかりやすくするため、「学習目標傾向」を「学習の喜び」、「成績目標傾向 α 」を「他者評価」、「成績目標傾向 β 」を「向上心」と改めたが、速水・伊藤・吉崎(1989)の達成目標傾向尺度は、大学生を調査対象とした研究においても、十分に、信頼性、妥当性を持った尺度であることが示唆された。モデル図の検討においては、4章の考察でも述べたように、自己効力感と達成動機の間には、勉強自体が面白いという動機づけは、本研究においては、自己効力感にもっとも大きな相互作用を与えていることが示唆された。このことは、勉強自体が楽しいという動機づけから勉強に取り組む者は、勉強取り組むことに積極的になり、それが学力の向上にもつながり、学力の向上は、自己効力感を高める要因となっていることが考えられる。また、勉強自体が面白いという動機づけと同時に、他者(本研究では、主に親・先生・友だち)から評価されたいという動機づけも、弱いながら、自己効力感との間に相互作用を与えていることを示された。この結果からは、勉強が楽しいという要因だけでなく、他者の評価(本研究では、主に親・先生・友だち)は、勉強面においても、自己効力感を高める一因になっていることが読み取れる。こうした関係は、達成目標傾向尺度の3つの下位尺度のそれぞれの得点を自己効力感尺度得点の高群、低群の間でt検定を行った結果、1%水準で「学習の喜び」得点、「他者評価」得点において、自己効力感得点の高群が有意に高かったという結果からも、自己効力感が、勉強自体が楽しいという動機づけや他者から評価されたいという動機づけが、自己効力感と密接に関係していることを示唆していると言える。一方で、達成目標傾向

尺度の3つの下位尺度のそれぞれの得点を自己効力感尺度得点の高群、低群の間でt検定を行った結果、5%水準で「向上心」得点でも自己効力感得点高群のほうが有意に高かったが、自己効力感得点と「向上心」得点の間には、非常に弱い相関関係しか示さなかったため、モデル図には相互作用として記載しなかった。「向上心」が、よい成績を取りたいという動機からくるものであることから、予備校が乱立し、よい成績を取りよい大学に入ることやよい就職先を探すために、年々、就職活動が激化している現代社会の情勢を鑑みると、それらの動機と自己効力感との関係性を安易に切り離すことは難しいとも考えられるが、森(2004)が翻訳したPintrich&De Groot(1990)の自己効力感尺度は、いわば、学習場面における自己評価であると考え、自己効力感が高い者は自己効力感が低い者と比較して、よい成績をとりたいという動機づけを高く持っているが、よい成績をとりたいという動機づけにおける、「よい成績」や「よい進路・よい就職先」というような「よい～」の「よい」と部分には、個人の考え方に応じた個人差があり、勉強自体が楽しいという動機づけや勉強することで他者から評価されたいという動機づけほど強くは自己効力感に反映されないものと考えられるかもしれない。達成目標傾向尺度を因子分析した3因子が学習方略の使用尺度の5因子にどのように影響しているかを分析するために重回帰分析を行った結果から、「学習の喜び」は、学習方略の使用尺度の5因子で、「友人リソース方略」以外の多様な学習方略を使用することが明らかになった。「学習の喜び」が「友人リソース方略」に影響を与えていないことについては、勉強自体が楽しいという動機づけが、本来的に他者からの評価などの他者との関係性の上に成り立っている動機でないことから、勉強自体が楽しいと感じている者にとって、学習場面において、友人と何かを共有する必要がないことを示唆していると考えられる。その上で、勉強自体を楽しんでいるという動機づけがあるために、多様な学習方略の使用に影響を与えていると考えられる。このことは、「他者評価」が学習方略の使用尺度の5因子で、「友人リソース方略」にしか影響を与えていないことから示唆されていると考えられる。つまり、過剰に他者の評価を気にすることが、学習方略の使用に関して、極端に、他者(ここでは友人)を介したものに偏ってしまう可能性が本研究で示唆されたと言える。他者から評価されたいという動機づけが自己効力感に相互作用を与えていることは、本研究でも明らかになったが、他者の評価を意識することが過剰になってしまうと、学習方略の使用ということに関して言えば、学習方略の使用の選択肢を狭めてしまう可能性が示唆されたと言える。

また、「向上心」が「学習の喜び」と、学習方略の使用尺度の5因子に対して、同じ構造で影響を与えていることが示唆された。こうした結果は、自己効力感と達成動機に関係よりも、予備校が乱立し、よい成績を取りよい大学に入ることやよい就職先を探すために、年々、就職活動が激化している現代社会の情勢を如実に表していると言えるかもしれない。つまり、自己効力感という、自己評価とは別の次元で、本研究で研究対象とした大学生には、よい進路・よい就職先を探すためには、多くの場合、当然のように学力試験があり、よい進路・よい就職先に進学・就職するためには、多様な学習方略が必要であり、よい成績を取りたいという動機づけを持つ者は、入学試験や入社試験をクリアするためのテクニックとして多様な学習方略を使用することを指導されていることが考えられるのではな

いだろうか。「向上心」が「友人リソース方略」に影響を与えていないことも、現代の大学生の実情を表していると考えられるかもしれない。先に述べたように、「向上心」が「学習の喜び」と、学習方略の使用尺度の5因子に対して、同じ構造で影響を与えていることが本研究では示唆された。しかし、同じ構造をしていても、「向上心」が「学習の喜び」と同様に、「友人リソース方略」に影響を与えていないことについては、「学習の喜び」が「友人リソース方略」を与えていないこととは違う解釈ができるかもしれない。つまり、勉強自体が楽しいからという動機づけを持ち、学習場面において、友人と何かを共有する必要がないと考えられる者とは違い、よい成績をとりたいという動機づけを持つ者にとって、他者(ここでは友人)は入学試験・入社試験の競争相手であり、その他者を介した学習方略を使用することは、「友人リソース方略」は、よい成績をとりたいという動機づけを持つ者にとっては、敬遠しがちな学習方略だと考えられるかもしれない。本研究では、大学生の学習において、学習方略使用、達成動機、自己効力感の関係性をモデル図の検討をいう方法で探ってきたが、自己効力感が高く、勉強自体が楽しいという強い動機づけを持ち、多様な学習方略を使用しながら学習に取り組めることがもっとも望ましいというのが、大多数の意見であると考えられる。しかし、本研究を進める上で、重要なウエイト占めたSRLのように、自分自身の学習過程に能動的に関与し、自らの状態を能動的にモニタリングし、コントロールして、より効果的に学習することは成績などの学習成果に有効ではあるが、畑野(2010)がCsikszentmihalyi(1990)のフロー理論の例を挙げて指摘しているように、SRLのモデルにおいて循環的なサイクルも学習に対するすべてを説明するものではなく、本研究で行った大学生の学習における学習方略使用、達成動機、自己効力感の関係性をモデル図の検討においても、仮説として、筆者が想定したモデル図にも、多々、検討の余地があり、また、モデル全体を検証していくことが今後の課題であると考えられる。さらに研究を発展させていくことが必要であると考えられる。また、本研究で作成したモデル図において、自己効力感と強い相互関係を示さなかった「向上心」が、自己効力感と相互作用を示した「学習の喜び」と学習方略の使用に関して、同じ構造を示したことに関して、なぜ、そういった結果になったのかに関して、今後、さらに研究を発展させていきたいと考える。

謝辞

本研究の調査際して、関西福祉科学大学社会福祉学部臨床心理学科の鎌田次郎教授には数々のご指導賜りました。また、大阪大学人間科学研究科赤井誠生教授には快く調査に協力くださった上、数々のご教授いただきました。また、データ整理に際して、関西福祉科学大大学院 2013 年度鎌田ゼミの皆様にはご協力いただきました。ここに記して御礼申し上げます。

文献

Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372

伊藤崇達 (2004) 動機づけの自己調整過程に関する探索的検討 - 短大生を対象とする ESM(経験抽出法)の適用 -. 神戸常盤大学紀要第 25 号, 7-21.

伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の維持性に関する因果モデルの検証 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習に着目して. 日本教育工学雑誌 27(4), 377-385.

伊藤崇達 (1996) 学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係. *教育心理学研究* 44, 340-349.

佐藤純・新井邦次郎 (1998) 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係. *筑波大学心理学研究* 20, 115-124.

田口久美子 (2009) 学力問題を考える - 心理学的見地より. 長崎外大論叢 13, 79-88,

中央教育審議会(1996) 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一答申) 文部省

Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affectinig learninig. *American Psychologist*, 41, 1040-1048

畑野快 (2010) 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. *京都大学高等教育研究* 第 16 号, 61-72

速水敏彦・伊藤篤・吉崎一人 (1989) 中学生の目標達成傾向. *名古屋大學教育學部紀要教育学科* 36, 55-72

Hayamizu ,T., Ito, A., & Yoshizaki, K. (1989) Cogitive motivaitional processes mediated by achievement get tendenceies. *Japanese Psychological Research*, 31 179-189

藤澤伸介(2002) ごまかし勉強(上) 新曜社

Pintrich, P. R., and DeGroot, E. V. (1990) Motivatiounal and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Perfomance. *Journal of Education Psychology*, 82, 1:33-40

- 松下佳代(2010) 〈新しい能力〉概念と教育ーその背景と系譜ー 松下佳代(編)
『〈新しい能力〉は教育を変えるか?ー学力・リテラシー・コンピテンシー』 ミ
ネルヴァ書房 1-42
- 最上多美子・亀島信也・宇恵弘 (2008) 大学適応自己効力感、学習動機、学習方
略の関係. 日本教育心理学会総会発表論文集 50, 64.
- 森陽子 (2004) 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係. 日本教育工学会
28(Suppl), 45-48.
- 森陽子 (2003) 自己制御学習における学習方略について. 広島大学大学院教育
学研究科紀要 第一部 52, 53-58.
- 山田恭子・國田祥子・中条和光 (2009) 大学生の学習方略使用と達成動機、自己
効力感の関係. 広島大学心理学研究 9, 37-51.
- Zimmerman, B. J(1986) Becoming a regulated learner:Which are the key
subprocess? Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313
- Zimmerman, B. J(1989) A social cognitive view of self-regulated academikc
learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339
- Zimmerman , B.J(1998) Developing self-fulfilling cycles of academic
regulation:an analysis of exemplary instructional models.D.H.Schunk,and
B.J.Zimmerman(Eds)Self-regulated learning: From teching to
self-reflective pactice.New York: Guilford Press

