

## 自己調整学習を導入した授業を経験した学生の自己効力感の特徴 —自由記述をコレスポネンス分析して—

中本 亮\*, 石田智恵美\*

### Features of the self-efficacy of students who experienced the lesson that introduced the self-regulated learning —correspondence analysis of free description—

Ryo NAKAMOTO, Chiemi ISHIDA

#### Abstract

The purpose of this study was to explore the characteristics and trends due to the difference in self-efficacy of the students. as the target of the second-grade 43 students of A nursing school, to determine the answer by using a self-efficacy scale before and after class, to determine the free-answer questionnaire description after class. Shift of the average value of self-efficacy before and after class, “descent group”, “slight increase group” and “up group”, are classified. “Descent group” of 13 students (34.2%), “slight increase group” of 14 students (36.8%), “up group” was 11 students (28.9%). In order to explore the relationship between shifts of the self-efficacy and free description, free description is text mining, the extracted word was correspondence analysis. In the plot, [reflect], [achievement], [efforts], [discuss] has been plotted around “descent group”, it performs a reflection of self-learning attitude and efforts from the context, the following learning behavior tend to be thinking about what to do was shown. In addition, around the "slight increase" group, such as [now], [textbook], [discussion] has been plotted, found no features according to context. On the other hand, around the “up group”, such as [deepen], [many], [out], [think] has been plotted, tend to feel the achievement of the performance behavior from the context was shown. Because self-efficacy is the subjective feelings of individuals at that time, it is necessary to go look over time learning situation. Because self-efficacy is the subjective feelings of individuals at that time, it is necessary to go look over time learning situation.

*Key words:* self-regulated learning, self-efficacy, psychiatric nursing, correspondence analysis

#### 要 旨

本研究の目的は、自己調整学習を導入した授業を経験した学生の授業前後の自己効力感の変化と自由記述との関連に着目し、自己効力感の違いによる特徴について質的データを量的に探索することである。A看護専門学校2年生43名を対象として、授業前後に実施した自己効力感への回答と授業後の自由記述（学習への取り組み方）との関連性を分析した。授業前後の自己効力感の平均値の変化は、『下降群』、『微増群』、『上昇群』の3群に分類され、『下降群』は13名（34.2%）、『微増群』は14名（36.8%）、『上昇群』は11名（28.9%）であった。自己効力感の変化と自由記述との関係を見るために、自由記述をテキストマイニングし、抽出語をコレスポネンス分析した。プロット図では、『下降群』周囲に【反省】・【達成】・【取り組み】・【話し合う】などが布置され、前後の文脈から自己の学習態度や取り組みの反省を行い、次の学習行動をどうすべきかを考えている傾向が伺えた。また、『微増群』の周囲には【今】・【教科書】・【話し合い】などが布置されたが、文脈による特徴は見出せなかった。一方、『上昇群』の周囲には、【深める】・【多い】・【出す】・【考える】などが布置され、文脈から「できた」という遂行行動の達成を感じている傾向が伺えた。自己効力感はその時点での個人の主観的な感情であるため、学習状況について経時的に見ていくことが必要であり、自己効力感の下降した学生には周囲とのコミュニケーションや学習課題の関連付けに支援が必要である。

キーワード：自己調整学習、自己効力感、精神看護学、コレスポネンス分析

\* 福岡県立大学看護学部  
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University

連絡先：〒825-8585 田川市伊田4395番地  
福岡県立大学看護学部  
中本 亮  
E-mail: nakamoto@fukuoka-pu.ac.jp

## 緒 言

医療の高度化・複雑化に伴い医療の質の確保が求められ、看護基礎教育はカリキュラムが過密となっている。このことは、「何を学ぶか」に加えて「どう学ぶか」が重要となると言える。看護基礎教育に限らず教育全般において、主体的に問題を発見し、解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が重視されている（中央教育審議会, 2012）。アクティブ・ラーニングには問題解決学習や体験学習などがあり、グループ・ディスカッションやグループワークなども有効（文部科学省, 2012）と示されている。しかし、学生が「自ら行っている」という自己主体感を持てなければ、従属的な学習になりかねない。そのため、自律的に学修を進めていく方略が必要である。

その方略の1つとして、アメリカの教育心理学の領域で1980年代半ばから広まりを見せている自己調整学習に注目した。Zimmerman (1989) は、自己調整学習方略・自己効力感・目標への関与の3つを重要な要素であるとし、その中でも自己効力感は最も重要な要素とされ、生徒の学習・動機づけ・達成に影響を与える（Zimmerman & Schunk, 2011）ことを示した。つまり、自己効力感の高い学生は動機づけを維持して学習を継続させ、課題を達成することによりさらに自己効力感が高まることになる。その自己効力感の高まりがさらなる知識の獲得や学習行動を促進させ、自律的な学習へと繋がっていく。

自己調整学習における自己効力感についての研究では、自己効力感の低い学習者は不適応的な学習方略（一夜漬けなど）を使用することなどが明らかになっている（山田ら, 2009）。このことから自己効力感は自律的な学習において重要な役割を果たしていると言える。しかし、先行研究では心理尺度による相関や分散分析などの調査が多く、質的なデータからの検討は不十分である。そこで本研究では、自己調整学習を経験した学生の自己効力感の変化と自由記述との関連に着目し、自己効力感の違いによる特徴について、質的データを量的に探索する。

## 方 法

### 1. 研究目的

自己調整学習を導入した授業を経験した学生の授業前後の自己効力感の変化と自由記述との関連に着目し、自己効力感の違いによる特徴について質的

データを量的に探索する。

### 2. 本研究の概念枠組み

初歩の自己調整者と比べて、熟達した自己調整者は自己効力感が高いということが明らかとなっている（Shunk, 2007）。つまり自己調整学習が熟達化していけば自己効力感が高まると考えられる。そこで、自己調整学習を熟達化させるために循環的段階モデルを授業に導入し、学生に自己調整学習を経験させる。Zimmerman & Moylan (2009) は、自己調整学習の特徴に予見段階・遂行段階・自己内省段階の3つの循環的段階があることを示した。予見段階とは、学習に先行して目標設定や方略使用計画を行うことで、学習を自己調整する準備と意欲に作用する学習過程と動機付けの源のことである。遂行段階とは、学習中に自己モニタリングを行い、集中と遂行に作用する過程である。自己内省段階とは、学習の結果に対して原因帰属や自己評価をし、次の学習の予見段階へと作用する過程である。つまり、このサイクルを継続して経験することで自己調整学習が熟達化していくと言える。この循環的段階モデルを経験した学生の自己効力感を授業前後に測定し変化を見る。さらに、授業後に「学習への取り組み方」について振り返り自由記述を求め、自己効力感の違いによる学習への取り組み方の特徴を明らかにするために、質的データを量的に探索するためにコレスポネンシ分析を行う。

### 3. 用語の定義

#### 1) 自己調整学習

Zimmerman (1989) は、「学習者が、学習過程にメタ認知、動機づけ、行動の面で自己調整の機能を働かせながら積極的に関与する学習」と定義しており、本研究でもこのように定義する。

#### 2) 自己調整

Zimmerman (1989) は、「人々が自分の資質、すなわち思考や情動、行動、社会的文脈的な環境を将来の望ましい状態に調節させていく中で、体系的に管理するプロセス」と定義しており、本研究でもこのように定義する。

#### 3) 自己効力感

Bandura (1997) は、「なんらかの課題を達成するために必要とされる技能が効果的であるという信念を持ち、実際に自分がその技能を実施することができるという確信」と定義しており、本研究でもこのように定義する。

#### 4. 研究対象

対象は研究者が所属する3年課程A看護専門学校の2年生43名である。精神看護学は、概論（1単位30時間）・方法論Ⅰ（1単位30時間）・方法論Ⅱ（1単位30時間）・方法論Ⅲ（1単位30時間）で構成されている。今回研究に取り上げたのは、方法論Ⅱで2年次の科目であり、看護過程の展開を行う。

#### 5. 研究期間

平成25年7月～平成27年1月

#### 6. 授業設計

2年次後期に授業している精神看護学方法論Ⅱ（1単位30時間）内の22時間（全11回）で実施した（表1）。3年次にはこれまで学内で学んだ知識を多角的に統合し、受け持ち患者に看護を提供する臨地実習が始まる。そのため、主体的な学習がさらに必要となる。そこで、精神看護学における看護の一連の過程を多角的・継続的に学習できる統合失調症患者の看護過程を展開（看護計画立案まで）する授業に、自己調整学習の循環的段階モデルを導入した。また、1回（90分間）は、表2のように実施した（6・10・11回目を除く）。授業では毎回ワークシート（以下WS）を使用し、事前に話し合う内容を調べ、グループワーク（以下GW）を中心に課題解決を行った。WSには、下記の項目を設定した。①～②は予見段階の目標設定と方略使用計画、③～⑤は、自己内省段階の自己評価、⑥～⑦は次の授業に向けての予見段階に対応している。遂行段階については、自己モニタリングしながら学習を進めるよう意識づけた。

- ① 今日の目標
- ② 今日の目標を達成するためにどうするか
- ③ 目標は達成できたか、達成できなかったのは何か
- ④ 今日の授業でわかったことは何か
- ⑤ 今日の授業でわからなかったこと、および課題は何か
- ⑥ わからなかったことや、課題の解決に向けてどうするか
- ⑦ 次の授業にむけてどのような事前準備が必要か、また所要時間はどれ位か

#### 7. データ収集

##### 1) 自己効力感

森（2004）が翻訳したPintrichら（1990）の自己効力感尺度9項目を用いた。この尺度は6段階リッ

カート尺度（1：全くそう思わない、2：ほとんどそう思わない、3：あまり思わない、4：時々思う、5：まあそう思う、6：とてもそう思う）で構成されている。本尺度は、Pintrichらにより自己調整学習における自己効力感を想定して作成されたため、内容妥当性は高いと判断した。授業前後に同じ尺度を用いて回答を求めた。

##### 2) 自由回答質問紙（学習への取り組み方）

授業後に本授業を通して自分自身の「学習への取り組み方」を振り返り、自己評価した内容を400字の原稿用紙に自由回答を求めた。

#### 8. 分析方法

##### 1) 自己効力感

自己効力感尺度9項目の尺度得点を合計して平均値を求めた。数回のコーレスポネンデンス分析の結果、プロット図が収束した分類として授業前後で平均値が上昇した者のうち、平均値の差が1.0未満の学生を『微増群』、平均値の差が1.0以上の学生を『上昇群』、下降した学生を『下降群』の3群とした。

##### 2) 自由回答質問紙（学習への取り組み方）

質的データである自由記述をできるだけ客観性を保持し恣意性を排除するために、計量的にコーレスポネンデンス分析を行った。分析ソフトはKH Coderを使用し、下記①～③の手順で行った。

- ① 学生43名分の自由回答質問紙の記述内容を品詞

表1 全11回の授業構成

授業回	授業内容
1回目	オリエンテーション (授業展開と自己調整学習方略)
2回目	課題事例の看護問題の抽出
3回目	課題事例の情報整理
4回目	課題事例の概要の理解
5回目	課題事例のアセスメント
6回目	2～5回目までの再確認（講義）
7回目	看護目標と看護計画の立案
8回目	看護計画発表会の準備①
9回目	看護計画発表会の準備②
10回目	看護計画発表会
11回目	2～7回目までの再確認（講義）

表2 1コマ（90分）の構成

パーソナルワーク（20分）	WS ①・②記入
グループワーク（15分）	各回の課題の話し合い
各グループ発表（35分）	話し合い結果の発表
パーソナルワーク（10分）	WS ③～⑦の記入
次回の課題の確認（10分）	次回の課題確認と学習計画立案

別に分類し、出現語と出現回数を見る形態素解析を行い表にした。

- ② 出現回数の多い語から76語を抽出し、自己効力感の『微増群』、『上昇群』、『下降群』との関連を見るためにコレスポネンス分析を行い、プロット図を作成した。これにより『微増群』、『上昇群』、『下降群』それぞれの周囲に布置された語を確認した。コレスポネンス分析では、自己効力感の3群において、どの群にも同じような差がない語は原点(0, 0)付近に布置され、各群に特徴的に見られた語はその群の周囲に布置される。つまり、各群の特徴が示される。
- ③ KWIC コンコーダンスを用いて、布置された語の前後20字程度を抽出し、布置された語がどのような文脈で使用されているかを確認した。

9. 倫理的配慮

- 1) 福岡県立大学研究倫理委員会の承認を得て研究を開始した。
- 2) 研究対象者の所属施設の学校長に本研究の趣旨について文書を用いて説明し、研究の全容の了解、同意書への署名を得た。
- 3) 研究対象者に研究者が文書を用いて授業前に下記の内容を説明し、成績評価後に再度説明を行い文書で同意を得た。
  - (1) 研究協力の自由の確保について  
研究は通常の授業内で行われるため授業の拒否はできない。しかし、研究データの使用については自由意志であり、同意を拒否しても成績には一切関与しない。
  - (2) 学習の保障について

授業では主体的な学習が求められるため、それを苦手とする者には負担となることが予想される。そのため、過負荷にならないよう研究対象者の反応を見ながら進める。また、質問や疑問、学習方法の相談には個別に対応する。

- 4) 本研究で行った質問紙は研究終了まで鍵のかかる棚に保管し、研究終了後シュレッダーにて破砕して廃棄する。

結果

1. 対象者の属性

授業前後に各1回測定した。どちらか一方でも記載に不備のあったデータは欠損値として除外し38名(88.4%)を研究対象データとして使用した。

6名(15.8%)が男性、32名(84.2%)が女性であった。年齢構成は10名(26.3%)が19歳、26名(68.4%)が20代、2名(5.3%)が30代であった。学歴背景は28名(73.7%)が高校新卒、4名(10.5%)が高校既卒、2名(5.3%)が大学中退、4名(10.5%)が短大・大卒者であった。

2. 自己効力感尺度の項目別得点状況

自己効力感尺度の項目別得点状況は表3となった。有意に上昇した項目は、「授業で上手くやれる」、「学習内容を理解できる方だ」、「他人と比べて自分はよい学習者である」、「他人と比べて学習能力は優れている」の4項目であった。なお、クロンバックα係数は0.92となり、内的整合性は確認された。

3. 自己効力感尺度9項目の平均値の変化

『微増群』は14名(36.8%)、『上昇群』は11名(28.9%)、『下降群』は13名(34.2%)であった。

4. 自由回答質問紙(学習への取り組み方)

表3 自己効力感尺度の項目別得点状況

	開講前		終講後		p 値
	mean	sd	mean	sd	
1 よい成績を取れる	2.87	1.16	2.97	1.38	0.59
2 授業で上手くやれる	2.53	1.06	3.08	1.22	0.00**
3 問題や課題を上手くこなせる	2.95	0.93	3.05	1.09	0.61
4 学習内容を理解できる方だ	3.26	0.98	3.61	1.05	0.04*
5 授業レベルについていける	3.42	1.11	3.66	0.99	0.18
6 他人と比べて内容をよく知っている	2.82	0.95	2.84	1.20	0.95
7 他人と比べて自分はよくやれる	2.47	1.13	2.71	1.23	0.23
8 他人と比べて自分はよい学習者である	2.05	1.01	2.53	1.25	0.01*
9 他人と比べて学習能力は優れている	2.05	1.06	2.47	1.18	0.02*

n=38 \*\* : p<0.01, \* : p<0.05

### 1) 形態素解析

形態素解析を行った結果、コレスポネンダ分析の分析対象語として、出現回数が5回以上の76語を抽出した(表4)。

### 2) コレスポネンダ分析

コレスポネンダ分析の結果は図1の通りである。『微増群』の周囲には【今】・【教科書】・【話し

合い】などが布置された。また、『上昇群』の周囲には【深める】・【多い】・【出す】・【考える】などが布置された。一方『下降群』の周囲には【反省】・【達成】・【取り組み】・【話し合う】などの語が布置された。

### 3) KWIC コンコーダンス

各群の周囲に布置された語がどのような文脈で使用されているか、KWIC コンコーダンスで布置された各語の前後20字程度を抽出した(微増群:表5, 上昇群:表6, 下降群:表7)。

『微増群』で布置された【今】では「反省している」・「徐々に机に向かい」・「バイトが優先」・「学業を第一に考え」などの記述が見られた。【教科書】では(教科書を)「使い勉強をすすめた」・(教科書を)「見ながら整理する」などの記述が見られた。

表4 形態素解析後の抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
学習	123	他	14	大切	7
授業	82	多い	14	反省	7
自分	43	必要	14	部分	7
内容	40	学ぶ	13	テスト	6
行う	37	事前学習	13	興味	6
考える	36	計画	12	効率	6
目標	33	復習	12	受ける	6
理解	33	方法	12	整理	6
今回	32	自分自身	11	設定	6
取り組む	32	解決	10	知る	6
グループ	29	看護	10	毎回	6
予習	29	今後	10	明確	6
感じる	24	前	10	覚える	5
分かる	24	今	9	教科書	5
思う	23	取り組み	9	決める	5
勉強	21	集中	9	次	5
グループワーク	20	精神	9	収集	5
講義	20	達成	9	重要	5
課題	19	終わる	8	出す	5
進める	19	振り返る	8	深める	5
調べる	19	知識	8	身	5
時間	17	意欲	7	日々	5
意見	16	疾患	7	問題	5
情報	16	出る	7	話し合い	5
聞く	15	積極的	7	話し合う	5
立てる	15				

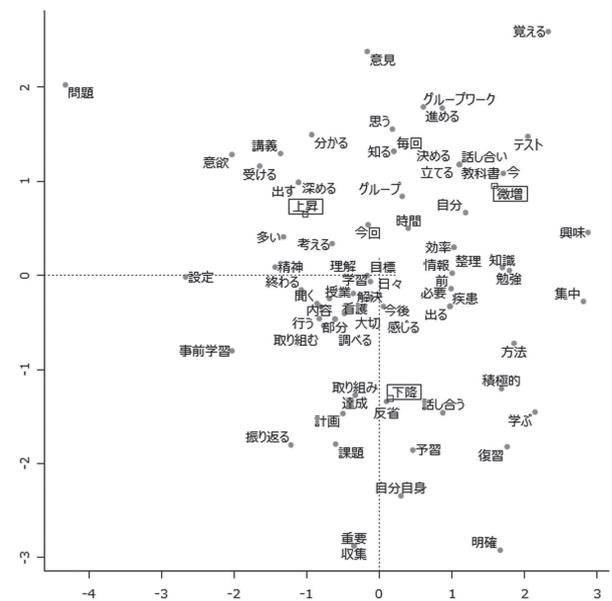


図1 コレスポネンダ分析 プロット図

表5 『微増群』で布置された語の文脈

<p>よって予習も復習もしないため、授業についていけない。二年生になつたため、授業についていけない。二年生になつた今、そのことに反省している。使用したプリントや先生方が大事だと話していたメモなどで復習しつつある。だが、バイトが優先なため、勉強が毎日できているわけではない。だから三年生を目前にした自己学習をしていないと、グループワークに参加できないからである。まずは、自分で頭で考え、整理してからまとめるようにしている。その際は必要時、他のプリントやため図書室を利用し、自ら学習を進めていった。さらに授業の最後の方で毎回先生が、をした。授業前には必ず目標を立てていたため、学習時間を決めて、グループワークで授業が進んでいく中で、個人ワークが後追いになってしまった。そのため、グループでの原因はどこにあったのかと問題抽出がしやすかったように感じる。また、グループワークにおいては、まず、予習をすることで授業の内容にもついていくことができ、グループ内での</p>	<p>今 今 今 今 教科書 教科書 話し合い 話し合い 話し合い 話し合い 話し合い 話し合い</p>	<p>, そのことに反省している。今は徐々に机に向かい、授業で使用したプリントや先生方は徐々に机に向かい、授業で使用したプリントや先生方が大事だと話していたメモなどでもバイトが優先なため、勉強が毎日できているわけではない。だから三年生を目前にし、学業を第一に考え、復習だけでなく、授業スタート時からついていけるよう予習もしていこう等を使い勉強をすすめた。その中で分からないところをグループメンバーに聞き、解決していくを見ながら整理する。またここまでやったらこれをする(休息する、〇〇を食べるなど)をして分からなかった所の解説をして下さった。その中で少し出た行動変容などを進められていたと思う。いつも同じ学習ではなかった。それは、テストやグループ学習でも積極的に参加することができなかった。計画的に学習を進めていくことが大切だとの参加度は比較的高い。情報を共有し合い、また、疑問に思っているところやにおいても積極的に参加することができた。予習が十分にできなかった日は、内容についていけず</p>
---	--	--

表6 『上昇群』で布置された語の文脈

<p>意見や考えを言う事ができた。自分の考えと他者の考えを比較することで、学びが多くなった。また授業の前に予習して授業を受け、その内容を復習すると理解をしたことを発表し、他人の意見を聞きそれに対して自分の思ったことを言うことによって知識ができた。また調べる内容を協力して行うことで一人の負担を軽減し、より内容を今回の講義では、事例を挙げて看護過程についてグループで展開した。グループワークがグループで展開した。グループワークが多く、他のメンバーに進行などを任せてしまう面も多くあった。精神看護学では、研究者たちが挙げている理論を用いて理解することが今回の講義では、グループワークが講義の後半になると次第に問題解決できない自分の未熟さや他のグループの団結力や情報のもテスト勉強と課題くらいしか自宅で学習することがなく、その際も前日に慌ててすることが多い。日々の行いが今回の講義にも大きく影響したと考える。これから実習もつけていくと、他の授業の前も予習とまではいかないが教科書を読んだりすることが今回講義を受けるにあたって、毎時間課題が出たが自分ではできた。そのためか、私にも意見が生まれ、今まではグループ学習の際に意見をほとんど今まではグループ学習の際に意見をほとんど出さなかったが、この授業では多くの意見を</p> <p>ませんが、私は少し調べただけで理解した気になるため、深く分からないところを聞き合いながら行うため、学習を円滑に進めることができたことに流されていた。グループワークで行っていたので、周りはこのようにしていたので、周りはこのように考えている。その意見について自分がどう1つ1つを統合することができなかった。効率よく学習するためにも順番をそのため、実習なども上手く利用しながら今の状況を変えていければ良いとできなかった私だが、友人とともに勉強を行うことで学習時間が増え、また感じてしまった。授業を楽しむことが、授業への興味や理解に繋がると、自分の勉強法を身につけることができたのではないかと達成感を実感することができたため、今回の学習法は有効だったと</p>	<p>深める 深める 深める 深める 多く 多く 多く 多く 多 多い 多く 多く 出さ 出さ 出す 考え 考え 考え 考える 考え 考える 考える 考える 考える 考える 考える 考える</p> <p>ことができたと考える。グループワークを通しての学習であったことから、協力しなければ学習にならないことができるようになったのでこれからは心掛けていきたいと思った。と共に学習したこと整理整頓をすることができたと感じることができた。精神という科目はことができた。他のグループの発表や意見を聞くことで、自分達では考えつかなかった学び、他のメンバーに進行などを任せてしまう面も多くあった。精神看護学では、研究者であった。精神看護学では、研究者たちが挙げている理論を用いて理解することが多く、難しい用語や理解できないこともあった。その際には友達に聞くなどしていたが、一つの問題に対してみんなで情報を出し合った。そのため、自分一人のせいで周囲に迷惑をさなどから講義への意欲も減っていき、自己学習せず講義を受けていた。そういったことで、日々の行いが今回の講義にも大きく影響したと考える。これから実習も多くなり効率よく時間なり効率よく時間を使って学習を進めていかなければならないが、今の学習方法を変えなかった。また授業の前に予習して授業を受け、その内容を復習すると理解を深めることされた課題しか行わなかった。いつも講義の前日に慌てて課題に取り組み不十分で内容をよく理解しなかったが、この授業では多くの意見を出すことができた。今後の課題としては、事前学習することができた。今後の課題としては、事前学習を行うということである。なぜなら、事前学習を行わたり他のことと関連づけたり、内容をまとめて形にして後日見直せるようにられる。自分の知らないことを他の人から教えてもらおうと、自分も勉強している。その意見について自分がどう考えるか、分からない事を質問し、効果か、分からない事を質問し、効果的な学習にするべきである。またて学習に取り組むことが重要であると考えた。</p> <p>機会が作られていた。そこで私は、一人ではなく人と学習するため、今後は事前学習を行うということを中心掛けてたい。</p> <p>具体的には一つの事を学習するためにまず優先順位を決めて進め</p>
---	--

表7 『下降群』で布置された語の文脈

<p>しかし、半ばで予習をしない時が何度かあったため、そこがもっと積極的に発言し、周りとのコミュニケーションを図りながら行うべきだった。以上の内容の多様性から、それらを関連付けすることも難しかった。今後は、以上の予習をしていなかった際、勉強内容があまり理解できなかったことが時々全く集中できずに内容が理解できていないことがある。その場合は目標を決め、その目標がた。また、授業の最初にその日の目標を立てることによって、その目標をその目標を達成することを意識して授業に取り組むことができた。目標をたことで、やるべきことが明確になった反面、課題が思うようにとてもストレスだった。今後、目標や課題は少しハードルを下げ、日々努力すれば私の学習の</p> <p>することによりモチベーションを上げ、集中して学習に取り組むことがある。私はこの自分の学習の自分自身の学習の</p> <p>考えているため、家に帰っての予習・復習を継続していくことが自分自身の学習についての知識については、グループ内で今回の学習教材にも活用できる内容かどうかを内容を自分なりに理解しながら学習を進めることができた。また、グループで情報収集の方法としては、テキストや文献を使用したり、グループで</p>	<p>反省 反省 反省 反省 達成 達成 達成 達成 達成 達成 取り組み 取り組み 取り組み 取り組み 話し合う 話し合う 話し合う</p> <p>点に挙げられる。予習については授業のある前日に行い、復習についてはあまりを再度振り返り、今後の学習で活かしていきたい。</p> <p>点を踏まえ、学習の際は調べることを重要なことだけに絞り、まずはそれ点である。自ら勉強し、関心をもつことが授業を楽しい、おもしろいと感じるされると自分にごほうびをすることによりモチベーションを上げ、集中して学習にすることを意識して授業に取り組むことができた。目標を達成するためにするためにグループワークで積極的に発言をしたり、より理解を深めようとして教員やできなかった時には、罪悪感を感じとてもストレスだった。今後、目標やできるものをコツコツと繰り返しながら学習に取り組むたいと考える。</p> <p>は、日によって大きく差が出るように感じる。集中して取り組む日もあれば、ただなんとなく取り組む日の仕方を覚えていきたいと考える。そのため、学習と息抜きのメリハリをつけ、学習を行う際を振り返り、第一に言えることは日頃の予習・復習の習慣が身に付いていないことです方であると考えます。</p> <p>ことが多かった。今回の講義では、授業前に目標を立て、評価をためには、自分で課題を解決しておく必要があるため、分からない所ことがあり、様々な情報から課題解決に必要な情報を収集することができ</p>
--	---

【話し合い】では「進められていた」・「参加度は比較的高い」・「積極的に参加できた」とある一方、「積極的に参加することができなかった」という記述も見られた。

『上昇群』で布置された【深める】では「自分の考えと他者の考えを比較する」・「予習」・「復習」として理解を【深める】ことができる・「他人の意見を聞きそれに対して自分の思ったことを言う」・「調

べる内容を協力し「負担を軽減」などの記述が見られた。【多い】ではGWが【多い】・「教科書を読んだりすることが【多く】」などの記述が見られた。【出す】では「今までは意見をほとんど【出さ】なかった」が、「今回の授業では多くの意見を【出す】ことができた」という記述が見られた。【考える】では「効率よく学習する」順番を【考える】や「授業を楽しむことが興味や理解に繋がる」・「自分の勉強法を身につけることができた」・「達成感を実感」し、「今回の学習法は有効」などの記述が見られた。

『下降群』で布置された【反省】では、「予習をしない」・「もっと積極的に発言し、周りとのコミュニケーションを図るべきだった」・「関連付けすることも難しかった」・「予習をしていない」などの記述が見られた。【達成】では「集中できず、理解できていない時は目標を決めて【達成】されると自分にごほうびをする」や「やるべきことが明確になった反面【達成】できなかった時にはとてもストレス」などの記述が見られた。【取り組み】では「日によって大きく差が出る」・「変えていきたい」・「学習と息抜きのメリハリをつけ」・「予習・復習の習慣が身に付いていない」・「予習・復習を継続していく」などの記述が見られた。

### 考 察

『微増群』周囲に布置された【話し合い】の文脈ではGWへの積極的に参加できたこと、積極的に参加できなかったこと、どちらの意味でも使用されていた。他の【今】・【教科書】でも特徴は見られなかった。

『上昇群』周囲に布置された【深める】の文脈では、「学びを深めることができた」と実感している。また、「今までは意見を【出さ】なかったが、この授業では多くの意見を【出す】ことができた」とGWに積極的に参加できたと実感している。【考える】でも、「自分の勉強法を身につけることができた」とあり、共通して「できた」という実感を得ていた。自己効力感が変化する要因には、遂行行動の達成・代理的経験・言語的説得・情動的喚起の4つの情報源があり (Bandura, 1977), 「できた」という遂行行動の達成によって肯定的な情動が喚起され、自己効力感が上昇したものと考えられる。また、「他の授業の前も予習とまではいかないが教科書を読んだりすることが【多く】なった」と学習行

動が他の科目へ伝播し、これは予習の効果を実感したものと推測される。他にも【考える】で、「今回の学習法は有効」と自己調整学習を経験し、有効性を感じたことは他の学習でも自己調整しながら学習していくことが期待できる。しかし、上昇した自己効力感も次の学習で失敗体験をし、自身の能力に原因帰属をすると大きく下降することも予測される。そのため、学習方略に原因帰属するような関わりが必要となる。

『下降群』では、遂行行動が達成されず自己の学習態度や取り組みを【反省】していたという特徴が見られた。これらはできなかったことを自己評価しているため、自己効力感が低下したものと推測される。また、【達成】では目標設定によってやるべきことは明確になったが、遂行行動が達成できなかった時にストレスを感じ、自己効力感が下降したと推測される記述が見られた。『下降群』の周囲に布置された語【反省】・【達成】・【取り組み】は、概して否定的な文脈で使用されており、Banduraの言う4つの情報源のうち「遂行行動の達成」ができなかったことによる失敗経験や「情動的喚起」のマイナスの感情が起きたことに関連していると考えられる。ただし、「目標や課題は少しハードルを下げ」と記述されており、これは自己効力理論における遂行行動を達成するためのスモールステップ法と考えられ、次の学習課題を達成することで、自己効力感が高まる可能性がある。その他の布置された語でも、自己の学習の振り返りを行い、不十分な点や課題を挙げ、その対処が記述されていた。また、『下降群』の学生はGWを中心に授業が展開されたことにより、他者の知識や学習行動に接して、相対的に自己効力感が修正されたとも推測される。

自己効力感はいくまでその時点での個人の主観的な感情である。自己効力感が下降しても自己の学習を振り返り、次の学習に繋げることができれば、自己効力感の上昇に転じるとも考えられる。しかし、適切で十分な方略を有していなければ、努力すればできることはわかっていてもどうすればよいかわからない (伊藤, 1996) という事態を引き起こしかねない。逆に自己効力感が上昇していたとしても、根拠のない効力感であれば次の学習に繋がることは難しい。そのため、今後の学生の学習状況を経時的に見ていくことが必要である。また、自己効力感の低下した学生が記述した、「周囲とのコミュニケー

ション」や「関連付け」などの学習への取り組みの支援と学習方略を強化していく必要がある。

### 研究の限界

研究者が授業評価者であったため、成績に一切関係しないと理解を得たとしてもデータに影響を及ぼした可能性は否めない。質的データである自由記述をできるだけ客観性を保持し、恣意性を排除するために、計量的にコレスポネンス分析を行った。しかし、サンプル数が少なく一般化するには限界がある。また、計量的に分析するため、出現数の少ない語は排除されてしまう。今後はインタビュー調査など質的な研究の検討の必要性や縦断的・個別的に学生の学習行動に関わっていくことが必要となる。

また、本研究で使用した Pintrich らの自己効力感尺度は、9項目のうち4項目が他者と相対化して自己効力感を尋ねる設問になっている。GWを中心とした授業であったため、他者の影響を大きく受け、他者との相対化によっても自己効力感は変化すると考えて使用した。内的整合性は確認されているが、使用する尺度の妥当性を検討する必要があると考える。

### 結論

本研究は、自己調整学習を導入した授業を経験した学生の自己効力感の差による学習への取り組み方の特徴についてコレスポネンス分析し、質的データを量的に探索することが目的であった。結果、『下降群』では、自己の学習態度や取り組みの反省を行い、次の学習でどうしていくべきかを考えている傾向にあった。『微増群』には、大きな特徴や傾向は見いだせなかった。『上昇群』では、「できた」という遂行行動の達成を感じている傾向にあると考えられた。自己効力感はその時点での個人の主観的な感情であるため、学習状況について経時的に見ていくことが必要である。

### 謝辞

本研究に協力していただきました、A看護専門学校の学生の皆様に心より感謝いたします。

### 文献

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. NY: *Freeman*.
- Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk. (編). (2014). *自己調整学習*ハンドブック. (塚野州一, 伊藤崇達, 監訳). 東京: 北大路書房. (Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, part of Taylor & Francis Group LLC.)
- 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. *日本教育心理学学会誌*, 44, 340-349.
- 森陽子. (2004). 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係. *日本教育工学会論文誌*, 28 (Suppl.), 45-48.
- Paul R Pintrich and Elisabeth V. De Groot. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol.82, No. 1. 33-40.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (2007) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Reserch and Applications*. Routledge, NY.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81. 329-339.
- 大内善広. (2008). 文脈依存性から見た学業自己効力感の因子構造の検討—学業自己効力感尺度作成の試み—. *早稲田大学教育学部学術研究* (教育心理学編), 第56号, 11-24.

受付 2015. 10. 12

採用 2016. 2. 1