

京都教育大学

平成 20 年度 修士論文

自己調整学習の規定要因のモデルの検討
—動機づけ理論の周辺概念から—

学校校教育専攻 学校教育専修

國本圭史

指導教員 藤岡秀樹

指導教員 水谷宗行

自己調整学習の規定要因のモデルの検討
—動機づけ理論の周辺概念から—

2009

國本圭史

第 1 章	4
1.1. 学力とは	5
1.2. 自己調整学習とは	7
1.3. 自己調整学習の循環的なプロセス	8
1.4. 自己調整学習に関連する要因	9
1.5. 本研究の目的	10
第 2 章	11
2.1. 調査対象	12
2.2. 手続き	12
2.3. 質問紙	12
2.3.1. 自己効力感尺度	13
2.3.2. 学習方略尺度	13
2.3.3. 自己調整学習方略に関する尺度	13
2.3.4. 情動制御方略に関する尺度	13
2.3.5. 成功場面における原因帰属尺度	14
2.3.6. 失敗場面における原因帰属尺度	14
2.4. 分析方法	14
第 3 章	17
3.1. 数量化	18

3.2. 観測変数の構成	18
3.3. 自己効力感・学習方略における性差	23
3.4. 相関係数の検討	23
3.4.1. 自己効力感と学習方略の関係	25
3.4.2. 学習方略と原因帰属（成功場面）の関係	25
3.4.3. 学習方略と原因帰属（失敗場面）の関係	26
3.4.4. 原因帰属（成功場面）と自己効力感の関係	28
3.4.5. 原因帰属（失敗場面）と自己効力感の関係	28
第4章	30
4.1. 各尺度の信頼性	31
4.2. 要因の関連の検討	32
4.3. 今後の課題	35
第5章	37
5.1. 要約	38
5.2. まとめ	40
引用文献	41
資料	44

第 1 章	4
1.1. 学力とは	5
1.2. 自己調整学習とは	7
1.3. 自己調整学習の循環的なプロセス	8
1.4. 自己調整学習に関連する要因	9
1.5. 本研究の目的	10
第 2 章	11
2.1. 調査対象	12
2.2. 手続き	12
2.3. 質問紙	12
2.3.1. 自己効力感尺度	13
2.3.2. 学習方略尺度	14
2.3.3. 自己調整学習方略に関する尺度	17
2.3.4. 情動制御方略に関する尺度	19
2.3.5. 成功場面における原因帰属尺度	20
2.3.6. 失敗場面における原因帰属尺度	22
2.4. 分析方法	23
第 3 章	24
3.1. 数量化	25

3.2. 観測変数の構成	25
3.3. 自己効力感・学習方略における性差	36
3.4. 相関係数の検討	37
3.4.1. 自己効力感と学習方略の関係	38
3.4.2. 学習方略と原因帰属（成功場面）の関係	38
3.4.3. 学習方略と原因帰属（失敗場面）の関係	39
3.4.4. 原因帰属（成功場面）と自己効力感の関係	39
3.4.5. 原因帰属（失敗場面）と自己効力感の関係	39
第4章	40
4.1. 各尺度の信頼性	41
4.2. 要因の関連の検討	43
4.3. 今後の課題	46
第5章	48
5.1. 要約	50
5.2. まとめ	52
引用文献	53
資料	56

第 1 章

研究目的

1.1. 学力とは

日本の学校教育は、「生きる力」の育成を教育目標として掲げている。この「生きる力」の知的側面の一つは、学習意欲に支えられた、「自ら学ぶ力」に他ならない。小・中・高共通の教育課題の一つとして「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」の重要性が強調されている。このことは以前から、「生きて働く知識」や「新しい学力観」といった言葉でも表現されており、単に詰め込まれた知識や技能ではなく、関心・興味・意欲といったモチベーションに支えられた知識・技能の重要さが指摘されてきた。

市川（2002）では「学力」を2つの側面にとらえている。「学力」には「学んだ成果としての学力」と「学ぶ力としての学力」とがあるとされ、前者の「学力」には知識や技能、その習得の過程で身につけた思考力や判断力、表現力等が含まれる。知識や技能はペーパーテストである程度測ることができるが、思考力や判断力、表現力はペーパーテストによって測ることはそれほど簡単ではない。これに対して後者の「学ぶ力としての学力」はそれよりも広義で、学習意欲や学習を進める計画力、集中力、知的好奇心、学習に必要なコミュニケーション能力等まさに「生きる力」を指している。学習の際には、「学んだ成果としての学力」だけでなく、学習活動の基となる「学ぶ力としての学力」つまり、「生きる力」をも考えることが

重要となる。

こうした流れを受け、「総合的な学習の時間」が導入され、子どもたち自らが興味・関心にもとづいてテーマを決め、自分で調べ、体験し、自分で表現、発表まで行うことが求められている。

では、こうした「自ら学ぶ力」はどのようにすれば育つのであろうか。「自ら学ぶ力」は、かつては「自己学習力」や「自己教育力」といった言葉でも呼ばれ、教育現場ではさまざまな取り組みがなされているが、理念的なものから脱却し実践へと移ることはいまだに多くの困難が残されている。心理学的なメカニズムの説明や検証、実践なども十分ではない。

しかしながら、1990年代後半から、「自ら学ぶ力」を理論的・実証的に解明しようとする動きが出始めた。今現在においても、認知心理学の治験を組み入れた理論的な説明がなされ、心理的な側面がどのように影響しあって学習を規定していくのかといったプロセスやメカニズムに関する実証的な検討が盛んに進められている。それが、「自己調整学習」の研究である（伊藤，2008）。

以下ではまず、本研究の中心となる自己調整学習について紹介する。次に、自己効力感や原因帰属などの自己調整学習に影響を与える要因を示す。そして最後に自己調整学習の循環的プロセスについて紹介する。

1.2. 自己調整学習とは

自己調整学習の理論にはオペラント的アプローチ，現象学的アプローチ，情報処理的アプローチ，社会的認知的アプローチ，意思的アプローチ，ヴィゴツキー派アプローチ，認知構造的アプローチなど，多くの立場があるが，多くの理論的立場で共通している自己調整学習の定義は，「学習者が動機づけ・学習方略・メタ認知の3要素において，自分自身の学習過程に能動的に関与すること（伊藤，2008）」である。

まず，動機づけには自己効力感や達成目標などの概念が挙げられる。こういった自律的なモチベーションは，自分が自分を動かすための活動の始点となる（上淵，2004）ため，非常に重要である。また，近年では，他者との関係から着目した研究（伊藤，2004）や，周囲の状況や環境からの動機づけに注目する考え（鹿毛，2008）も存在する。

次に，学習方略には大きく分けて2つの方略がある。一つは学習場面に積極的に，能動的に関与する自己調整学習であるが，もう一つは学習場面に消極的に，受動的に関与する情動制御学習である（上淵，2004）。その結果，学習者に対しての情意的なアプローチの重要性が，近年見直されてきている（伊藤，1996）。

3つ目のメタ認知とは，自分の学習がどれぐらいうまく進んでい

るのかを把握するセルフモニタリングや、学習の計画を立てるプランニング、学習の結果を自分で評価する自己評価といった、自分で自分をコントロールする要素である（伊藤，1996）。メタ認知機能を通じた自己調整により、学習の効率化を図ることができるのも、「自ら学ぶ」自己調整学習の特徴といえる。

1.3. 自己調整学習の循環的なプロセス

自己調整学習は循環的なプロセスとなっていることも特徴の一つである。伊藤（2008）では、自己調整学習の循環的なプロセスを3つの段階に分けて、理想的な自己調整学習のプロセスを構成している。

まず第1のプロセスは「予見」である。これは、学習の下準備の段階である。そのための前提として、成し遂げることに対する自己効力感や課題への興味が想定される。

第2のプロセスは、「遂行コントロール」である。この段階では学習方略が実行に移される。その際に、方略の遂行が成されるように集中したり、順調に進んでいるかどうかのモニタリングを行い、自己のコントロールを行う。

第3のプロセスは、「自己省察」である。ここでは自分の努力に対する反応が生じる。学習成果が目標に達したか、基準をどれくら

い満たしたかといった自己評価が行われる。また，うまくいったことや，うまくいかなかったことについて原因を振り返る。

こうして第 3 の自己省察のプロセスで行われたことは，第 1 の予見のプロセスへと反映され，次の方略の遂行に生かされる循環的なプロセスが成立するのである。

1.4. 自己調整学習に関連する要因

Bandura (1977) は，行動変容の過程を包括的に説明するために，それをどの程度効果的に処理できると考えているかという認知を重視し，これを自己効力感 (self-efficacy) と呼んだ。これは，一定の結果に導く行動を，自らがうまくやれるかどうかという期待であり，その期待を自ら抱いていることを自覚した時に生じる自信のようなものである。この自己効力感の程度はその後の遂行行動の最も重要な予測値となる。

また，Schunk (1983) は，自己効力感が達成行動を理解するために重要な認知であることを強調し，さらに自己効力感の情報源として原因帰属 (causal-attribution) の推論過程が重要な過程であることを報告しており，原因帰属が自己効力感や自己調整スキルを上昇させることを示している (伊藤，1996)。

1.5. 本研究の目的

本研究では、この3つのプロセスに対応して、自己効力感、原因帰属の概念に注目し、自己調整学習方略との関連を検討することを目的とする。

多くの先行研究と同様に、自己効力感は自己調整学習にポジティブな関連が見られるものと推測される。しかしながら、原因帰属に関しては一貫した結果が得られていない。

そのため、本研究では自己効力感から始まり、自己調整学習方略、原因帰属、そして再び自己効力感へとつながる循環的プロセスを前提としてそれぞれの要因の検討を行い、自己調整学習方略との関連を明らかにしていきたい。

また、自己効力感、学習方略に関する性差の検討では、いまだ一貫した結果が得られていない(伊藤, 1996)。そのため、本研究では、性差による検討も行うことにする。

第 2 章

研究方法

2.1. 調査対象

本研究では、京都教育大学の1回生から4回生を対象に質問紙による調査を実施した。質問紙調査は京都教育大学で講義が行われている先生方に協力を依頼して行った。また、回答に未記入や複数回答など不備があったものは分析対象から除外した。その結果、大学生207名が本研究の調査対象となった。

2.2. 手続き

授業時間中に各教室で質問紙を配布し、一斉に回答した。回答が済み次第回収を行い、授業時間内での回答や回収が難しい場合には、授業終了後に質問紙の回収を行った。

2.3. 質問紙

質問紙は、フェイスシート（学年・性別）、自己効力感尺度（16項目・5件法）、学習方略尺度（20項目・5件法）、自己調整学習方略に関する尺度（10項目・5件法）、情動制御方略に関する尺度（10項目・5件法）、成功場面における原因帰属尺度（14項目・5件法）、失敗場面における原因帰属尺度（14項目・5件法）の計84項目からなる。

これらの各質問項目を尺度ごとにランダムに配置した。回答方式はすべて5件法であった。各質問に“よく当てはまる”から“まったく当てはまらない”のいずれかに○をつけるという指示を明記し

た。具体的な内容および使用した項目は以下のとおりである。

2.3.1. 自己効力感尺度

坂野（1989）の自己効力感尺度（16項目・5件法）を使用した（表1）。

2.3.2. 学習方略尺度

伊藤（1996）における学習方略尺度の因子分析の結果、高い因子負荷量を示した18項目を使用した。自己調整学習方略14項目（5件法）（表2）、情動制御方略4項目（5件法）（表3）の計18項目である。

2.3.3. 自己調整学習方略に関する尺度

Pintrich & DeGroot（1990）の自己調整学習に関する自己報告尺度からセルフモニタリング・プランニングに関する項目を選択し、翻訳して表現を修正し使用した。セルフモニタリング5項目（5件法）（表4）、プランニング（5件法）5項目（表5）の計10項目である。

2.3.4. 情動制御方略に関する尺度

Urdan, Ryan, Anderman & Gheen（2002）の使用項目から、セルフハンディキャッピング・挑戦・新奇性の回避に関する項目を選択し、翻訳して表現を修正し使用した。セルフハンディキャッピング

5 項目（5 件法）（表 6），挑戦・新奇性の回避（5 件法）5 項目（表 7）の計 10 項目である。

2.3.5. 成功場面における原因帰属尺度

松田ら（2006）の原因帰属尺度を，成功場面に適した表現となるよう修正して使用した。努力帰属 6 項目（表 8），運帰属 5 項目（表 9），課題の困難さ帰属 4 項目（表 10）の計 14 項目である。

2.3.6. 失敗場面における原因帰属尺度

松田ら（2006）の原因帰属尺度を，失敗場面に適した表現となるよう修正して使用した。努力帰属 6 項目（表 11），運帰属 4 項目（表 12），課題の困難さ帰属 4 項目（表 13）の計 14 項目である。

2.4. 分析方法

まず，因子分析を行いそれぞれの尺度の信頼性を検討する。そして，因子分析において共通性や因子負荷の低いものは分析から除外し，尺度の信頼性を高める。尺度の信頼性が確認された後，下位尺度得点を求め，それぞれの要因が与える影響の検討を行う。

表1 自己効力感尺度として使用した項目

- 1-1. 何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。
- 1-2. 過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。
- 1-3. 友人より優れた能力がある。
- 1-4. 仕事を終えた後、失敗したと感ずることのほうが多い。
- 1-5. 人と比べて心配性なほうである。
- 1-6. 何かを決めるとき、迷わず決定するほうである。
- 1-7. 何かをするとき、うまくいかないのではないかと不安になることが多い。
- 1-8. ひっこみじあんなほうだとおもう。
- 1-9. 人より記憶力がよいほうである。
- 1-10. 結果の見通しがつかない仕事でも、積極的にとりくんでいくほうだとおもう。
- 1-11. どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないことがよくある。
- 1-12. 友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。
- 1-13. どんなことでも積極的にこなすほうである。
- 1-14. 小さな失敗でもずっと人より気にするほうである。
- 1-15. 積極的に活動するのは、苦手なほうである。
- 1-16. 世の中に貢献できる力があるとおもう。

表2 学習方略尺度（学習目標）として使用した項目

- 2-1. たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。
- 2-2. 私はテストのための勉強をするとき、できるだけ多くのことを思い出そうとする。
- 2-3. 私は、宿題をするとき、きちんと問題に答えられるように授業で先生が言ったことを思い出そうとする。
- 2-4. 私は、テストのための勉強をするとき、授業や本から手がかりを集めようとする。
- 2-5. 私は、授業をするとき、大事な難しい言葉を、自分の言葉に置き換える。
- 2-6. 私は、する必要がなくても、練習問題をやる。
- 2-7. 私は、勉強をしているとき習ったことを思い出せるよう、もう一度、ノートをまとめなおす。
- 2-8. テストのための勉強をするとき、何度も何度も大切な事柄を思い浮かべて復習する。
- 2-9. 勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり遂げる。
- 2-10. 私は、理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。
- 2-11. 勉強内容を読むとき、おぼえられるように、繰り返し心の中で考える。
- 2-12. 読んでいるとき、一度中断して、読んだことを繰り返してみる。
- 2-17. 何かを読んでいるとき、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関連付けようとする。
- 2-18. 新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。

表3 学習方略尺度（遂行目標）として使用した項目

- 2-13. 私は授業中、教科書を読んでいるとき、何のことが書かれていたのか分からないことがよくある。
- 2-14. 教科書を読むとき、その中で最も大切なことが何であるかを読み取ることは、私には難しい。
- 2-15. 問題が難しいとき、あきらめるか、簡単のところだけをする。
- 2-16. 先生がしゃべっているとき、他のことを考えて、実際に言っていることを聞いていないことがある。

表4 自己調整学習方略（セルフモニタリング）に関する尺度として使用した項目

- 3-1. 以前やったことのある内容を、新しい課題を解くために利用する。
- 3-3. 勉強している時、何がポイントなのか、判断するのが難しい。
- 3-4. テスト勉強のときは、大事なことは、繰り返し口に出して覚えるようにしている。
- 3-17. 勉強のときは、すでに知っていることと、今勉強していることをつなげようとする。
- 3-18. 勉強のときは、すべての内容をまとめようと努力する。

表5 自己調整学習方略（プランニング）に関する尺度として使用した項目

- 3-5. 勉強のときは、大事な考えは自分の言葉に置き換えて覚える。
- 3-7. 覚えやすくするために、要点を書き出すようにしている。
- 3-11. テスト勉強のときは、できるだけ多くのことを覚えようと努力する。
- 3-12. テスト勉強のときは、授業と本の両方の内容を利用する。
- 3-19. 勉強のときは、しっかりと覚えられるように、ノートを作ってまとめなおす。

表6 情動制御方略（セルフハンディキャッピング）に関する尺度として使用した項目

- 3-8. 失敗したときに「本気でやっていなかった」と言えるように、一生懸命に挑戦しない。
- 3-9. 課題がうまくいかなかったとき、親の手伝いや体調不良といった理由を探してしまう。
- 3-10. テストがうまく出来なかった時の理由にするために、テスト前日はのんびりと過ごす。
- 3-14. 課題がうまくいかなかったら、他の事に時間をとられた、といえるように、多くの活動に参加する。
- 3-20. うまく課題ができなかったときのために、課題はぎりぎりになってからする。

表7 情動制御方略（挑戦・新奇性の回避）に関する尺度として使用した項目

- 3-2. あまり悩まないような問題を解く方が好きだ。
- 3-6. 問題を解くときは、特別な方法よりも、いつも通りの方法を使いたい。
- 3-13. 普段解いている問題と、あまり変わらない問題を解く方が好きだ。
- 3-15. 問題を解くときは、難しいものよりも、解けるとわかっている問題を選んで解く。
- 3-16. 新しく解き方を学ばないといけない問題よりも、よく知っている問題の方が好きだ。

表8 原因帰属（成功場面・努力）尺度として使用した項目

- 4-2. 自分なりに精一杯頑張った結果なので。
- 4-5. 自分にとって大切な科目だったので。
- 4-6. 十分に試験勉強をしていたので。
- 4-11. 普段から勉強していたので。
- 4-12. みんなに負けたくなかったので。
- 4-14. 勉強すれば先の見通しがつくので。

表9 原因帰属（成功場面・運）尺度として使用した項目

- 4-4. ヤマが当たったので。
- 4-8. 試験当日はたまたま調子が良かったので。
- 4-9. もし、この科目を落としても卒業できそうだから。
- 4-13. そのときの運が良かったので。

表10 原因帰属（成功場面・課題困難）尺度として使用した項目

- 4-1. 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかったので。
- 4-3. 授業の内容がわかりやすかったので。
- 4-7. 授業時間内での説明が適切でわかりやすかったので。
- 4-10. 大学の授業レベルが、自分にとって簡単だったので。

表11 原因帰属（失敗場面・努力）尺度として使用した項目

- 5-2. 自分で精一杯頑張らなかった結果なので。
- 5-5. 自分にとって大切な科目ではなかった。
- 5-6. 十分に試験勉強をしていなかった。
- 5-11. 普段から勉強していなかった。
- 5-12. みんなに負けても構わなかった。
- 5-14. 勉強してもこの先どうなるかわからない。

表12 原因帰属（失敗場面・運）尺度として使用した項目

- 5-4. ヤマが当たらなかった。
- 5-8. 試験当日はたまたま調子が悪かった。
- 5-9. もし、この科目を落としても卒業できそうだから。
- 5-13. そのときの運が悪かった。

表13 原因帰属（失敗場面・課題困難）尺度として使用した項目

- 5-1. 自分にとって問題が思ったよりも難しかった。
- 5-3. 授業の内容が難しかった。
- 5-7. 授業時間内での説明が難しくわかりにくかった。
- 5-10. 大学の授業レベルが、自分にとって難しかった。

第 3 章

結果

3.1. 数 量 化

各質問項目に対する調査対象者の回答を，“よく当てはまる”を5点，“まったく当てはまらない”を1点として数量化した。また，逆転項目については，5点を1点のように得点を逆にして処理を行った。

3.2. 観測変数の構成

初めに，1回生から4回生までのデータ以外と，欠損のあるデータを除外し，各項目について，平均，標準偏差，最大値，最小値を調べ，異常値の有無を確認した。

そして，各尺度ごとに因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。いずれの因子分析でも，スクリープロットを参考に抽出する因子数を決定した。因子負荷量は.400以上のもののみを尺度得点として採用した。

まず，自己効力感に関する項目を因子分析した結果（表14），1因子性が高かった。そして，因子負荷量の低い2項目を除外した14項目の得点を合計して，自己効力感得点とした。また， α 係数は0.8646であった。

次に，学習方略尺度の自己調整学習方略に関する項目，情動制御

学習方略に関する項目と、自己調整学習尺度のセルフハンディキャッピング、挑戦・新奇性の回避に関する項目、セルフモニタリング、プランニングに関する項目をまとめて因子分析した結果（表 15）、2 因子を抽出した。各因子のみに負荷量の高い項目を検討した結果、二つの因子はそれぞれ自己調整学習方略と情動制御学習方略の内容に該当するものだった。自己調整学習方略に含まれる因子負荷量の低い 5 項目と、情動制御学習方略に含まれる因子負荷量の低い 7 項目を除外したそれぞれの合計点を、自己調整学習方略得点、情動制御学習方略得点とした。自己調整学習方略得点の α 係数は 0.8803、情動制御学習方略得点の α 係数は 0.7465 であった。

第 3 に、成功場面における原因帰属尺度の努力帰属、運帰属、課題の困難さ帰属に関する項目をまとめて因子分析した結果（表 16）、3 因子を抽出した。課題の困難さ帰属に含まれる共通性および因子負荷量の低い 2 項目を除外したそれぞれの合計点を、成功場面における努力帰属、運帰属、課題の困難さ帰属得点とした。努力帰属得点の α 係数は 0.7596、運帰属得点の α 係数は 0.6988、課題の困難さ帰属得点の α 係数は 0.7304 であった。

最後に、失敗場面における原因帰属尺度の努力帰属、運帰属、課題の困難さ帰属に関する項目をまとめて因子分析した結果（表 17）、3 因子を抽出した。それぞれの合計点を、失敗場面における努力帰

属，運帰属，課題の困難さ帰属得点とした。努力帰属得点の α 係数は 0.7381，運帰属得点の α 係数は 0.7887，課題の困難さ帰属得点の α 係数は 0.7190 であった。

表14 自己効力感に関する項目の因子分析結果

	因子 1
積極的に活動するのは、苦手なほうである。	0.651
ひっこみじあんなほうだとおもう。	0.649
小さな失敗でもずっと人より気にするほうである。	0.634
何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。	0.626
何かをするとき、うまくいかないのではないかと不安になることが多い。	0.625
どんなことでも積極的にこなすほうである。	0.589
仕事を終えた後、失敗したと感ずるもののほうが多い。	0.578
結果の見通しがつかない仕事でも、積極的にとりくんでいくほうだとおもう。	0.575
どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないことがよくある。	0.540
過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。	0.531
人と比べて心配性なほうである。	0.492
友人より優れた能力がある。	0.473
世の中に貢献できる力があるとおもう。	0.457
何かを決めるとき、迷わず決定するほうである。	0.422
友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。	0.322
人より記憶力がよいほうである。	0.103

表15 自己調整学習方略、情動制御学習方略、セルフハンディキャッピング、挑戦・新奇性の回避、プランニングに関する項目に関する項目の因子パターン行列

	因子 1 2	
私は、理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	0.637	-0.055
テストのための勉強をするとき、何度も何度も大切な事柄を思い浮かべて復習する。	0.632	0.135
勉強のときは、すべての内容をまとめようと努力する。	0.624	0.153
私はテストのための勉強をするとき、できるだけ多くのことを思い出そうとする。	0.618	-0.023
私は、宿題をするとき、きちんと問題に答えられるように授業で先生が言ったことを思い出そうとする。	0.612	0.022
テスト勉強のときは、授業と本の両方の内容を利用する。	0.601	-0.071
私は、テストのための勉強をするとき、授業や本から手がかりを集めようとする。	0.555	0.037
覚えやすくするために、要点を書き出すようにしている。	0.548	0.028
私は、する必要がなくても、練習問題をする。	0.534	-0.112
勉強のときは、すでに知っていることと、今勉強していることをつなげようとする。	0.530	-0.156
テスト勉強のときは、できるだけ多くのことを覚えようと努力する。	0.525	-0.032
以前やったことのある内容を、新しい課題を解くために利用する。	0.515	-0.123
私は、勉強をしているとき習ったことを思い出せるよう、もう一度、ノートをまとめなおす。	0.488	0.041
勉強のときは、しっかりと覚えられるように、ノートを作ってまとめなおす。	0.480	0.145
勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり遂げる。	0.458	-0.060
新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。	0.449	-0.075
たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。	0.427	-0.327
勉強内容を読むとき、おぼえられるように、繰り返し心の中で考える。	0.420	-0.090
私は、授業をするとき、大事な難しい言葉を、自分の言葉に置き換える。	0.397	-0.092
読んでいるとき、一度中断して、読んだことを繰り返してみる。	0.395	0.138
何かを読んでいるとき、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関連付けようとする。	0.391	-0.055
勉強のときは、大事な考えは自分の言葉に置き換えて覚える。	0.373	-0.006
テスト勉強のときは、大事なことは、繰り返し口に出して覚えるようにしている。	0.294	0.165
問題が難しいとき、あきらめるか、簡単のところだけをする。	-0.151	0.617
新しく解き方を学ばないといけな問題よりも、よく知っている問題の方が好きだ。	0.223	0.592
勉強している時、何がポイントなのか、判断するのが難しい。	-0.068	0.544
あまり悩まないような問題を解く方が好きだ。	0.234	0.527
普段解いている問題と、あまり違わない問題を解く方が好きだ。	0.360	0.512
教科書を読むとき、その中で最も大切なことが何であるかを読み取ることは、私には難しい。	-0.035	0.493

私は授業中、教科書を読んでいるとき、何のことが書かれていたのか分からないことがよくある。	-0.043	0.458
課題がうまくいかなかったとき、親の手伝いや体調不良といった理由を探してしまう。	0.003	0.439
課題がうまくいかなかったら、他の事に時間をとられた、といえるように、多くの活動に参加する。	-0.167	0.390
問題を解くときは、難しいものよりも、解けるとわかっている問題を選んで解く。	0.210	0.377
うまく課題ができなかったときのために、課題はぎりぎりになってからする。	-0.318	0.369
テストがうまく出来なかった時の理由にするために、テスト前日はのんびりと過ごす。	-0.230	0.367
失敗したときに「本気でやっていなかった」と言えるように、一生懸命に挑戦しない。	-0.263	0.326
先生がしゃべっているとき、他のことを考えて、実際に言っていることを聞いていないとことがある。	-0.053	0.285
問題を解くときは、特別な方法よりも、いつも通りの方法を使いたい。	0.341	0.284

表16 成功場面における努力帰属, 運帰属, 課題の困難さ帰属に関する項目の因子パターン行列

	因子		
	1	2	3
普段から勉強していたので。	0.722	-0.029	-0.103
自分なりに精一杯頑張った結果なので。	0.719	-0.117	0.082
十分に試験勉強をしていたので。	0.649	-0.150	0.152
みんなに負けたくなかったので。	0.610	0.056	-0.097
勉強すれば先の見通しがつくので。	0.491	0.250	-0.149
自分にとって大切な科目だったので。	0.452	0.081	0.138
試験当日はたまたま調子が良かったので。	0.215	0.680	-0.026
そのときの運が良かったので。	-0.107	0.644	0.080
ヤマが当たったので。	-0.087	0.565	0.125
もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	0.049	0.535	-0.036
授業の内容がわかりやすかったので。	-0.018	0.052	0.753
授業時間内での説明が適切でわかりやすかったので。	0.021	-0.028	0.716
自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかったので。	-0.067	0.065	0.288
大学の授業レベルが、自分にとって簡単だったので。	0.210	0.118	0.185

表17 失敗場面における努力帰属, 運帰属, 課題の困難さ帰属に関する項目の因子パターン行列

	因子		
	1	2	3
そのときの運が悪かったので。	0.601	-0.176	0.020
試験当日はたまたま調子が悪かったので。	0.557	-0.199	0.006
ヤマが当たらなかったで。	0.554	0.054	0.077
勉強してもこの先どうなるかわからないので。	0.549	-0.048	-0.022
自分にとって大切な科目ではなかったで。	0.506	0.147	-0.048
もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	0.492	0.127	0.095
みんなに負けても構わなかったで。	0.482	0.185	-0.130
自分で精一杯頑張らなかった結果なので。	0.076	0.786	-0.050
十分に試験勉強をしていなかったで。	-0.072	0.775	-0.007
普段から勉強していなかったで。	-0.051	0.665	0.120
授業の内容が難しかったで。	-0.050	-0.006	0.767
大学の授業レベルが、自分にとって難しかったで。	0.023	-0.097	0.716
授業時間内での説明が難しくわかりにくかったで。	0.072	0.120	0.586
自分にとって問題が思ったよりも難しかったで。	-0.040	0.076	0.433

3.3. 自己効力感・学習方略における性差

まず，先行研究では一貫した傾向が見られなかった性差についての検討を行うために， t 検定を行った（表 18）。その結果，自己効力感については男子のほうが 1%水準で有意に高い値を示し，学習方略では，自己調整学習方略，情動制御方略どちらについても女子のほうが 1%水準に有意に高い値を示した。

表 18 自己効力感・学習方略の性差についての t 検定の結果

	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
自己効力感	207	4.354	$p < .001$
自己調整学習方略	207	-4.450	$p < .005$
情動制御学習方略	207	-2.705	$p < .001$

3.4. 相関係数の検討

因子分析によって得られた下位尺度を元に，それぞれの相関係数を求めた。（表 19）

表19 各尺度間の相関係数

	自効	自調	情制	成努	成運	成課	失努	失運	失課
自己効力感		-.052	-.373**	.159*	-.161*	-.016	-.031	-.125	-.091
自己調整学習方略	-.052		.021	.483**	-.066	.224**	-.140*	-.145*	-.031
情動制御学習方略	-.373**	.021		-.096	.234**	-.004	.026	.244**	.265**
成功・努力帰属	.159	.483**	-.096		-.152*	.254**	-.025	-.131	.091
成功・運帰属	-.161*	-.066	.234**	-.152**		.223**	.121	.617**	.127
成功・課題帰属	-.016	.224**	-.004	.254**	.223**		.083	0.01	.266**
失敗・努力帰属	-.031	-.140*	.026	-.025	.121	.083		.088	.285**
失敗・運帰属	-.125	-.145*	.244**	-.131	.617**	.010	.088		.196**
失敗・課題帰属	-.091	-.031	.265**	.091	.127	.266**	.285**	.196**	

*:p<.05 **p<.01

3.4.1. 自己効力感と学習方略の関係

まず，自己効力感得点と学習方略との関連をみるために，平均値をもとに自己効力感を高群低群に分け，各学習方略ごとに差が見られるか t 検定を行った（表 20）。

表 20 自己効力感と学習方略についての t 検定の結果

	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
自己調整学習方略	207	-0.780	n.s.
情動制御学習方略	207	-2.263	p<.01

仮説どおり，自己効力感は情動制御方略にマイナスの影響を及ぼすことがわかったが，自己効力感と自己調整学習方略には有意な関連は見られなかった。

3.4.2. 学習方略と原因帰属（成功場面）の関係

次に，学習方略との成功場面における原因帰属との関連をみるために，平均値をもとに学習方略である自己調整学習方略と情動制御方略とをそれぞれを高群低群に分け，各原因帰属ごとに差が見られるか t 検定を行った（表 21）。

表 21 学習方略と原因帰属（成功場面）についての t 検定の結果

自己調整学習方略			
	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
成功・努力帰属	207	1.757	$p < .01$
成功・運帰属	207	-0.483	n.s.
成功・課題帰属	207	0.681	$p < .01$
情動制御学習方略			
	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
成功・努力帰属	207	-0.682	$p < .05$
成功・運帰属	207	0.891	$p < .05$
成功・課題帰属	207	-0.247	n.s.

t 検定の結果，自己調整学習方略は努力帰属および課題の困難さ帰属にプラスの影響を及ぼしており，また情動制御学習方略は，対照的に努力帰属にマイナスの影響を，運帰属にプラスの影響を及ぼしていることがわかった。

3.4.3. 学習方略と原因帰属（失敗場面）の関係

第 3 に，学習方略との失敗場面における原因帰属との関連をみるために，同じように平均値をもとに自己調整学習方略と情動制御

方略とをそれぞれを高群低群に分け，各原因帰属ごとに差が見られるか t 検定を行った（表 22）。

表 22 学習方略と原因帰属（失敗場面）についての t 検定の結果

自己調整学習方略			
	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
失敗・努力帰属	207	-0.296	n.s.
失敗・運帰属	207	-0.695	p<.05
失敗・課題帰属	207	-0.183	n.s.
情動制御学習方略			
	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
失敗・努力帰属	207	-0.018	n.s.
失敗・運帰属	207	0.978	p<.01
失敗・課題帰属	207	0.665	n.s.

情動制御学習方略は，運帰属および課題の困難さ帰属にプラスの影響を及ぼしていることがわかった。

3.4.4. 原因帰属（成功場面）と自己効力感の関係

第4に、自己効力感得点と成功場面における原因帰属との関連をみるために、平均値をもとに自己効力感を高群低群に分け、各原因帰属ごとに差が見られるかt検定を行った（表23）。

表23 原因帰属（成功場面）と自己効力感についてのt検定の結果

	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
成功・努力帰属	207	0.658	$p < .05$
成功・運帰属	207	-0.690	n.s.
成功・課題帰属	207	0.089	n.s.

有意傾向ではあるが、努力帰属と自己効力感の間にプラスの影響が見られた。

3.4.5. 原因帰属（失敗場面）と自己効力感の関係

最後に、自己効力感得点と学習方略との関連をみるために、平均値をもとに自己効力感を高群低群に分け、各原因帰属ごとに差が見られるかt検定を行った（表24）。

表 24 原因帰属（失敗場面）と自己効力感についての t 検定の結果

	自由度	平均値の差	有意確率（両側）
失敗・努力帰属	207	-0.304	n.s.
失敗・運帰属	207	-0.498	n.s.
失敗・課題帰属	207	-0.575	n.s.

相関においても，t 検定においても，自己効力感と失敗場面における原因帰属の各要因との有意な相関や差は見られなかった。

第 4 章

考 察

4.1. 各尺度の信頼性

本研究では，以下の表 25 に示す 6 つの尺度を用いた。下位尺度を含めたそれぞれの尺度の信頼性は表 25 の結果のように，0.700～0.880 となった。よって本研究で用いた尺度は一定の信頼性が獲得されたといえる。

表 25 本研究において用いた尺度の信頼性

	信頼性係数
自己効力感尺度	0.865
学習方略に関する尺度	
自己調整学習方略	0.880
情動制御学習方略	0.747
成功場面における原因帰属尺度	
努力帰属	0.760
運帰属	0.700
課題の困難さ帰属	0.730
失敗場面における原因帰属尺度	
努力帰属	0.738
運帰属	0.789
課題の困難さ帰属	0.719

4.2. 要因の関連の検討

まず、自己効力感と学習方略についての性差の結果について検討した。これまでの先行研究では男女の性別の差による結果は一貫したものが得られていない。今回の結果では、男子の方が女子よりも自己効力感が有意に高くなっていることがわかった。そして、学習方略においては、女子の方が男子よりも有意に高いことがわかった。この結果は、Zimmerman & Martinez (1990) の研究の結果と一致する。

次に、自己効力感と学習方略との関連について検討を行った。今回の研究の結果からは、自己効力感は情動制御方略に有意に負の影響を与えていることが示されたが、自己効力感と自己調整学習方略との関連は見られなかった。これについては、次のように考えることができる。自己効力感が高まると、消極的な学習方略である情動制御学習方略の使用が抑制される。今回の研究では、自己調整学習方略と情動制御方略の関係は負の相関になっていることから、情動制御学習方略の使用が抑制されたため、自己調整学習方略の使用が促進される。これは、消極的な学習形態である情動制御学習方略と積極的な学習形態である自己調整学習が、異なる逆の性質を持っているためと考えられる。

第三に、学習方略と成功場面における原因帰属との関連について

の検討を行った。今回の研究の結果、自己調整学習方略は努力および課題の困難さ帰属との関連が有意に高く、情動制御方略は運への帰属との関連性が強かった。しかしながら、努力・運・課題の困難さの原因帰属間の相関を見てみると、努力帰属と運帰属は有意な負の相関となっているが、課題の困難さ帰属は、努力帰属と運帰属どちらとも有意に正の相関となっている。そのため本研究では努力帰属と運帰属の二点に注目する。これらの結果は、努力帰属のフィードバックを行う者は、自己調整学習スキルが高くなるという Schunk (1983) の示す結果と一致する。

続けて、成功場面における原因帰属と自己効力感との関連についての検討を行った。本研究では、努力帰属と自己効力感が有意な正の相関を持ち、運帰属は自己効力感と有意な負の相関を持つことが示された。

上の学習方略と成功場面における原因帰属との関連について行った検討とあわせて考えると、自己調整学習方略を行う者は、努力帰属のフィードバックを行う為、その結果自己効力感が高まっていく。それとは逆に、情動制御方略を使用する者は、運帰属のフィードバックを行いやすく、その結果、自己効力感の低下を招いてしまうという過程が明らかになった。

同様に失敗場面の学習方略と原因帰属、自己効力感の関連につい

でも検討を行った。学習方略と努力帰属および運帰属との関連については、情動制御学習方略と運帰属との関連についてのみが有意に相関があり、自己調整学習との有意傾向ではあるが、努力帰属と負相関は見られなかった。また、失敗場面における原因帰属と自己効力感とは、いずれも有意な相関は見られなかった。この結果は樋口・鎌原・大塚（1983）や、穂坂（1989）の研究結果と一致する。これらのことは、失敗を努力不足に帰属して抑うつになることを防止しており（桜井，1989）、努力の仕方がわからず、学習方略が伴っていない（伊藤，1996）ためと考えられる。

以上のことを、自己調整学習の循環的プロセスに則して考えると、自己調整学習方略の使用が促進されると、努力帰属のフィードバックを通じて自己効力感が高まり、更なる自己調整学習スキルの向上が望めるという、正のフィードバックが繰り返される。しかし、自己調整学習方略の使用が低下する、つまり情動制御方略が促進されてしまうと、運帰属のフィードバックを通じて自己効力感が低減し、より自己調整学習方略の使用を抑制してしまうという、負のフィードバックが繰り返されてしまうことがわかる。また、成功場面においては自己効力感へのフィードバックが行われるが、失敗場面においてフィードバックは行われない。このため、失敗場面よりも成功場面の繰り返しのほうがより教育的な効果を得やすいことが示され

た。

4.3. 今後の課題

まず第1に、学習方略や原因帰属における尺度の改善や開発を行う必要性があげられる。学習方略においては、自己調整学習には多くのセルフモニタリングやプランニング、自己評価など、多くの認知的方略が存在する。そのため、それらの下位概念が反映されるよう対応した下位尺度が、より詳細な研究の為には必要となるであろう。原因帰属についても同様に、下位概念に対応した下位尺度が必要となると考えられる。

また、本研究においては教育大学の授業中に質問紙調査を行うという手順をとった。そのために対象が限定された。使用した質問紙においても、翻訳および表現の修正など、多少の変更を加えた。その結果、実験結果に影響を及ぼしていることが考えられる。より信頼性・妥当性の高い質問紙調査となるよう、吟味や検証を行い、更なる検討を行う必要があるだろう。

本研究は自己調整学習に関連したいくつかの要因の相関関係を捉えたにすぎない。自己調整学習についてさらなる検討を行うためには、パス解析などを使用して、因果関係を捉え、さらには中学生や高校生のデータを取り、より統合的な分析を行う必要があるだろう。

以上のような課題を検討していくことで、学習方略の持つ意味が

あきらかとなり，実践的介入の可能性も高まると考えられる。

第 5 章

要約

5.1. 要約

第 1 章では，学習意欲などの「自ら学ぶ力」を重視することが重要であると考え，そのための効果的な学習形態として自己調整学習を取り上げた。そして自己調整学習に関する理論として伊藤（2008）の自己調整学習の循環的なプロセスについて紹介した。伊藤（2008）では，自己調整学習には予見・遂行コントロール・自己省察の 3 つの段階があり，3 つのプロセスは循環的に機能していることが示された。また，本研究の目的は，それぞれのプロセスに自己効力感，自己調整学習方略および情動制御方略，原因帰属の概念を自己調整学習に関連する要因として対応させ，循環的なプロセスの関連について検討していくことを述べた。

第 2 章は，本研究の研究方法についてである。本研究は大学生に質問紙調査を行い，得られたデータを因子分析して尺度を構成し，得られた下位尺度得点をもとに要因の関連の検討を行う。質問紙尺度は自己効力感尺度，学習方略尺度，自己調整学習方略に関する尺度，情動制御方略に関する尺度，成功場面における原因帰属尺度，失敗場面における原因帰属尺度を用いて質問紙を構成した。

第 3 章では，得られたデータや，下位尺度得点の相関についてである。今回，大学生 207 名のデータが得られ，分析対象とした。性差については自己効力感は男子の方が高く，学習方略は女子の方が

高いという結果が得られた。下位尺度得点の相関係数については、自己効力感と情動制御学習方略は負の相関があるという結果が得られた。また、自己調整学習は成功場面の努力帰属と正の相関があり、情動制御学習は成功場面の運帰属と正の相関があり、努力帰属は自己効力感と正の相関が、運帰属は負の相関があるという結果も得られた。しかし、失敗場面においては、自己調整学習は努力帰属と負の相関があり、原因帰属のいずれの要因も自己効力感とは相関がないということがわかった。

第4章では、得られた結果に対しての考察を、自己調整学習の循環的プロセスに則して行った。自己調整学習方略の使用は、努力帰属を通じて自己効力感が高め、更なる自己調整学習スキルを向上させる正のフィードバックを行うと考えられる。しかし、自己調整学習方略の使用の低下は、運帰属を通じて自己効力感が低減させ、自己調整学習方略を抑制する負のフィードバックになると考えた。また、失敗場面ではフィードバックが行われず、成功場面においてのみ自己効力感へのフィードバックが行われるため、成功場面の繰り返しにより教育的に効果が高いと考えた。

5.2. まとめ

- ・ 自己効力感には性差が見られ，男子の方が高くなる。
- ・ 学習方略には見られ，女子の方が高くなる。
- ・ 自己効力感は，情動制御方略を抑制し，自己調整学習を促進する。
- ・ 成功場面において，自己調整学習は努力帰属を促進し，情動制御学習は運帰属を促進する。
- ・ 成功場面において，努力帰属は自己効力感を高めるが，運帰属の自己効力感を低減させる。
- ・ 失敗場面においては，自己調整学習は努力帰属を抑制する。
- ・ 失敗場面においては，いずれの努力帰属も自己効力感へのフィードバックが行われない。
- ・ 自己調整学習が促進されると，循環的なプロセスのフィードバックを得て，さらに自己調整学習が促進される。
- ・ 自己調整学習が抑制されると，循環的なプロセスのフィードバックを通じて，自己調整学習がさらに抑制されてしまう。
- ・ 成功場面においては循環的なフィードバックが行われるが、失敗場面では行われない。

引用文献

Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.

穂坂友俊 1989 算数場面における自信, 好意度と原因帰属の影響過程についての一研究 教育心理学研究, 39, 259-263.

市川伸一 2002 学力低下問題と学習意欲 指導と評価, 5月号, 17-20.

伊藤忠弘 2004 達成行動における「他者志向的動機」の役割 帝京大学心理学紀要, 8, 63-89.

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.

伊藤崇達 2008 「自ら学ぶ力」を育てる方略 BERD, 13, 14-18.

鹿毛雅治 2008 学習意欲の構造から見た学校が採りうる方策 BERD, 13, 2-7.

松田浩平・佐藤恵美・地頭佐織・田中翔子・田原理恵・森昇子 2006 学習への動機づけと試験成績の原因帰属が学業成績に及ぼす影響—学習能力と性格の関連性から— 文京学院大学人間学部研究紀要, 8(1), 177-188.

- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 坂野雄二 1989 一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討
早稲田大学人間科学研究, 2(1), 91-98.
- 桜井茂男 1989 児童の絶望感と原因帰属との関係 心理学研究,
60, 304-311.
- Schunk, D.H. 1983 Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- 上淵寿 2004 自己制御学習に関するコーピングモデルの提唱
心理学研究, 75, 359-364.
- Urdan, T., Ryan, A.M., Anderman, E., & Gheen, M.H. 2002 Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ:LEA. Pp.1-37.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

最後になりましたが，今回の研究と論文の作成にあたり，藤岡秀樹先生には，時に厳しく，時に優しく，ご指導ご鞭撻を賜り，深く感謝申し上げます。

また，質問紙調査の際には，水谷宗行教授，岩田純一教授に貴重な授業時間であるにも関わらずご協力を頂き，御礼申し上げます。

資料

(使用した質問紙)

I. 以下の各項目は、あなた自身に関する質問です。

あなたに最もよく当てはまると思うところを、1つ選び、○をつけて下さい。

よく 当て はまる	やや 当て はまる	ど ち ら でも ない	当 て は ま ら ない	あ ま り あ る	ま った と く あ る
-----------------	-----------------	-------------------------	-----------------------------	-----------------------	-----------------------------

例 私は、自分に正直に生きている。

5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-1. 何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-2. 過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-3. 友人より優れた能力がある。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-4. 仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-5. 人と比べて心配性なほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-6. 何かを決めるとき、迷わず決定するほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-7. 何かをするとき、うまくいかないのではないかと不安になることが多い。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-8. ひっこみじあんなほうだと思う。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-9. 人より記憶力が良いほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-10. 結果の見通しがつかない仕事でも、積極的に取り組んでいくほうだと思う。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-11. どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれなことがよくある。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-12. 友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-13. どんなことでも積極的にこなすほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-14. 小さな失敗でもずっと人より気にするほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-15. 積極的に活動するのは、苦手なほうである。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

1-16. 世の中に貢献できる力があると思う。 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

Ⅱ. 以下の各項目は、学習観に関する質問です。

あなたに最もよく当てはまると思うところを、1つ選び、○をつけて下さい。

		よく 当て はま る	やや 当て はま る	ど ち ら で も な い	当 て は ま ら な い	あ ま り	当 て は ま ら な い	ま った は た く ら い
2-1.	たとえわからなくても、先生の言っていることをいつも理解しようとする。	5	4	3	2	1		
2-2.	私はテストのための勉強をするとき、できるだけ多くのことを思い出そうとする。	5	4	3	2	1		
2-3.	私は、宿題をするとき、きちんと問題に答えられるように授業で先生が言ったことを思い出そうとする。	5	4	3	2	1		
2-4.	私は、テストのための勉強をするとき、授業や本から手がかりを集めようとする。	5	4	3	2	1		
2-5.	私は、授業を受けるとき、大事な難しい言葉を、自分の言葉に置き換える。	5	4	3	2	1		
2-6.	私は、する必要がなくても、練習問題をする。	5	4	3	2	1		
2-7.	私は、勉強をしているとき習ったことを思い出せるよう、もう一度、ノートをまとめなおす。	5	4	3	2	1		
2-8.	テストのための勉強をするとき、何度も何度も大切な事柄を思い浮かべて復習する。	5	4	3	2	1		
2-9.	勉強する内容が退屈で面白くなくても、終わりまでやり遂げる。	5	4	3	2	1		
2-10.	私は、理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる。	5	4	3	2	1		
2-11.	勉強内容を読むとき、おぼえられるように、繰り返し心の中で考える。	5	4	3	2	1		
2-12.	読んでいるとき、一度中断して、読んだことを繰り返してみる。	5	4	3	2	1		
2-13.	私は授業中、教科書を読んでいるとき、何のことが書かれていたのか分からないことがよくある。	5	4	3	2	1		
2-14.	教科書を読むとき、その中で最も大切なことが何であるかを読み取することは、私には難しい。	5	4	3	2	1		
2-15.	問題が難しいとき、あきらめるか、簡単などころだけをする。	5	4	3	2	1		
2-16.	先生がしゃべっているとき、他のことを考えて、実際に言っていることを聞いていないことがある。	5	4	3	2	1		
2-17.	何かを読んでいるとき、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関連付けようとする。	5	4	3	2	1		
2-18.	新しい課題をするのに、以前に学んだことを生かす。	5	4	3	2	1		

Ⅲ. 以下の各項目は、学習法に関する質問です。

あなたに最もよく当てはまると思うところを、1つ選び、○をつけて下さい。

	よく 当て はまる	やや 当て はまる	ど ち ら でも ない	当 て は ま ら ない	あ ま り	当 て は ま ら ない	ま った く ない
3-1. 以前やったことのある内容を、新しい課題を解くために利用する。	5	4	3	2	1		
3-2. あまり悩まないような問題を解く方が好きだ。	5	4	3	2	1		
3-3. 勉強している時、何がポイントなのか、判断するのが難しい。	5	4	3	2	1		
3-4. テスト勉強のときは、大事なことは、繰り返し口に出して覚えるようにしている。	5	4	3	2	1		
3-5. 勉強のときは、大事な考えは自分の言葉に置き換えて覚える。	5	4	3	2	1		
3-6. 問題を解くときは、特別な方法よりも、いつも通りの方法を使いたい。	5	4	3	2	1		
3-7. 覚えやすくするために、要点を書き出すようにしている。	5	4	3	2	1		
3-8. 失敗したときに「本気でやっていなかった」と言えるように、一生懸命に挑戦しない。	5	4	3	2	1		
3-9. 課題がうまくいかなかったとき、親の手伝いや体調不良といった理由を探してしまう。	5	4	3	2	1		
3-10. テストがうまく出来なかった時の理由にするために、テスト前日はのんびりと過ごす。	5	4	3	2	1		
3-11. テスト勉強のときは、できるだけ多くのことを覚えようと努力する。	5	4	3	2	1		
3-12. テスト勉強のときは、授業と本の両方の内容を利用する。	5	4	3	2	1		
3-13. 普段解いている問題と、あまり違う問題とを解く方が好きだ。	5	4	3	2	1		
3-14. 課題がうまくいかなかったら、他の事に時間をとられた、といえるように、多くの活動に参加する。	5	4	3	2	1		
3-15. 問題を解くときは、難しいものよりも、解けるとわかっている問題を選んで解く。	5	4	3	2	1		
3-16. 新しく解き方を学ばないといけない問題よりも、よく知っている問題の方が好きだ。	5	4	3	2	1		
3-17. 勉強のときは、すでに知っていることと、今勉強していることをつなげようとする。	5	4	3	2	1		
3-18. 勉強のときは、すべての内容をまとめようと努力する。	5	4	3	2	1		
3-19. 勉強のときは、しっかりと覚えられるように、ノートを作ってまとめなおす。	5	4	3	2	1		
3-20. うまく課題ができなかったときのために、課題はぎりぎりになってからする。	5	4	3	2	1		

IV. 以下の各項目は、**テストや成績が良かった場合**に関する質問です。

それぞれの項目について、あなたに最もよく当てはまると思うところを、1つ選び、○をつけて下さい。

	よく 当て はまる	やや 当て はまる	ど ち ら でも ない	当て はま らない	あ まり ま らない	ま った は ま らない
4-1. 自分にとって問題が思ったよりもわかりやすかったので。	5	4	3	2	1	
4-2. 自分なりに精一杯頑張った結果なので。	5	4	3	2	1	
4-3. 授業の内容がわかりやすかったので。	5	4	3	2	1	
4-4. ヤマが当たったので。	5	4	3	2	1	
4-5. 自分にとって大切な科目だったので。	5	4	3	2	1	
4-6. 十分に試験勉強をしていたので。	5	4	3	2	1	
4-7. 授業時間内での説明が適切でわかりやすかったので。	5	4	3	2	1	
4-8. 試験当日はたまたま調子が良かったので。	5	4	3	2	1	
4-9. もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	5	4	3	2	1	
4-10. 大学の授業レベルが、自分にとって簡単だったので。	5	4	3	2	1	
4-11. 普段から勉強していたので。	5	4	3	2	1	
4-12. みんなに負けたくなかったので。	5	4	3	2	1	
4-13. そのときの運が良かったので。	5	4	3	2	1	
4-14. 勉強すれば先の見通しがつくので。	5	4	3	2	1	

V. 以下の各項目は、**テストや成績が悪かった場合**に関する質問です。

それぞれの項目について、最もよく当てはまると思うところを、1つ選び、○をつけて下さい。

	よく 当て はまる	やや 当て はまる	ど ち ら で も な い	当 て は ま ら な い	あ ま り	当 て は ま る	ま た は ま ら な い
5-1. 自分にとって問題が思ったよりも難しかったので。	5	4	3	2	1		
5-2. 自分で精一杯頑張らなかった結果なので。	5	4	3	2	1		
5-3. 授業の内容が難しかったので。	5	4	3	2	1		
5-4. ヤマが当たらなかったで。	5	4	3	2	1		
5-5. 自分にとって大切な科目ではなかったで。	5	4	3	2	1		
5-6. 十分に試験勉強をしていなかったで。	5	4	3	2	1		
5-7. 授業時間内での説明が難しくわかりにくかったで。	5	4	3	2	1		
5-8. 試験当日はたまたま調子が悪かったで。	5	4	3	2	1		
5-9. もし、この科目を落としても卒業できそうだから。	5	4	3	2	1		
5-10. 大学の授業レベルが、自分にとって難しかったで。	5	4	3	2	1		
5-11. 普段から勉強していなかったで。	5	4	3	2	1		
5-12. みんなに負けても構わなかったで。	5	4	3	2	1		
5-13. そのときの運が悪かったで。	5	4	3	2	1		
5-14. 勉強してもこの先どうなるかわからないで。	5	4	3	2	1		

これで質問はすべて終了です。

ご協力ありがとうございました。