自己調整学習を支援する大学教授法

○伊藤秀子

(独行) メディア教育開発センター

キーワード: 自己調整学習, 自己効力, 大学教授法

Supporting self-regulated learning in university education

Hideko ITOH

(National Institute of Multimedia Education)

Key words: Self-regulated learning, self-efficacy, university education

1. 研究の背景

最近の心理学研究は、人間の主体的機能に注目している。

自己調整学習の理論と実践では、能動的学習に焦点をあてている (Schunk and Zimmerman, 1998; Zimmerman and Schunk, 2001 他)。

伊藤 (2005) は、「学習教授科学」の研究法として自己研究 (self-investigation) を重視している。また、大学授業における学習者と教授者の主体的参加に関する研究と実践を行ってきた (伊藤, 1997, 2004; Itoh, 2006, 2009 他)。

本稿の目的は、大学授業における学習者の自己効力と自己評価、教授学習活動の有益度を量的・質的方法で分析し、自己調整学習を支援する教授法としての有効性を明らかにすることにある。

2. 方法

2.1. 対象

筆者が 2004-2008 年度に担当した 2 大学院 8 クラスの受講生 36 名。

2.2. 調査項目と実施手続

(1) 学生による授業

各コースの約半数の回では、各学生が教授者として研究テーマについて授業を行った。他の学生と教師が学習者役となった。

(2) コース前自己効力調査

コース開始前に実施した。学習活動に関する 10 項目から構成され、11 段階 (0-10) で評定した。2006 年度後期以降は、10 項目中 5 項目を各自の向上目標として選択した。

(3) 総括調査

コースの最終回に実施した。調査項目の構成はつぎのとおり：学生と教師による教授活動評価、学習活動の自己評価、教授内容への興味度と理由、教授学習活動の有益度と理由 (評定は各 4 段階 (1-4))、コース後自己効力 (同じ授業を来年度受講する場合を想定、向上目標の自己効力のコース前後の比較と向上のための努力)、自由記述。

3. 結果と考察

3.1. 教授学習活動の有益度 ($N = 31$)

教授学習活動の学習への有益度はつぎのとおりだった (カッコ内は平均, 降順)：学生の授業 (3.871), 協同作業 (3.613), 印刷学習材 (3.484), 教師の話 (3.452), レポート作成 (3.452), 課題回答 (3.387), 授業調査回答 (3.290)。1 要因分散分析の結果、教授学習活動の主効果は 1% 水準で有意だった ($F(6, 180) = 3.65, p < .01$)。Tukey 法による多重比較の結果、学生の授業が、協同作業と印刷学習材以外の 4 活動よりも平均有益度が高かった。理由の上位には、

「多様な研究分野に触れることができた」(26), 「教授法を学ぶことができた」(10) が挙げられていた (カッコ内は記述者数)。学生は、教授内容と方法の両面で多様なモデルから主体的に学んでいたといえる。

3.2. 学習活動の自己効力と自己評価の相関 ($N = 35$)

(1) コース前自己効力とコース後自己評価

両者の平均得点の相関係数は $r = .311$ だった ($.05 < p < .10$)。

(2) コース後自己評価とコース後自己効力

コース前自己効力の影響を除いた、コース後自己評価とコース後自己効力の平均得点の偏相関係数は $r = .634$ であった ($p < .001$)。学習活動の達成感が高いほどつぎの遂行への効力感が高まるといえる。この結果は Bandura (1977) と一致している。

(3) コース前自己効力とコース後自己効力

両者の相関係数は $r = .663$ であった ($p < .01$)。もともと自己効力の高い人ほどコース終了後にもそれを維持しているといえる。この結果は Itoh (2006) と一致している。

(4) コース前後の自己効力の変化

対応のある t 検定の結果、コース前 (6.771) とコース後 (8.169) の平均自己効力得点 (カッコ内) の差は 0.1% 水準で有意だった ($t = 7.74, df = 34, p < .001$)。コースを受講することにより学習活動に関する自己効力が高まったと考えられる。

3.3. 向上目標の自己効力 ($N = 12$)

(1) 目標設定と自己効力の変化

平均自己効力得点について、目標 (2 水準) × 時期 (2 水準) の 2 要因分散分析を行った結果、時期の主効果のみが有意だった ($F(1, 11) = 16.20, p < .01$)。対応のある t 検定の結果、向上目標、非向上目標とも、コース前得点よりもコース後得点の方が高かった ($t = 4.55, df = 11, p < .001$; $t = 3.27, df = 11, p < .01$)。

(2) 向上のための努力

向上目標として選択者数 (カッコ内) が最も多かった項目は、「学習を深め、広げるための知識を得る」(10), 「自分で問題意識を持ち考える」(10) であった。努力の方法として最も多かったのは、前者では「関連文献を参照する」(6), 後者では「自分なりに考え、理解する」(7) であった (カッコ内は記述者数)。学生は、目標に即した適切な努力をしていたことがわかる。

自己効力、自己評価、目標設定は、自己調整学習の下位過程にも含まれている (Zimmerman, 1998)。学生授業における多様なモデリング (multiple modeling) 効果とあわせて、自己調整学習を支援する方法として有効といえる。