

琉球大学学術リポジトリ

高校生の学習統制感，原因帰属および学習習慣の発達の研究

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター 公開日: 2008-11-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 當山, りえ, 嘉数, 朝子, Toyama, Rie, Kakazu, Tomoko メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/8215 |

高校生の学習統制感、原因帰属および学習習慣の発達の研究

當山 りえ* 嘉数 朝子**

A DEVELOPMENTAL STUDY OF HIGH SCHOOL STUDENT'S PERCEIVED CONTROL OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CASUAL ATRRIBUTION AND STUDY HABITS

Rie TOYAMA, Tomoko KAKAZU

本研究は高校生の学習統制感、原因帰属および学習習慣の検討を行うため、以下の2点を主な目的とした。第1に具体的な学習行動を測定する学習習慣尺度を作成する。第2に、1年間の縦断的研究に基づいて、CAMI尺度および学習習慣尺度の発達の变化を検討する。

研究Iとして、学習習慣尺度の作成を行った結果、「日常的学習習慣」、「積極的学習習慣」の2因子が抽出され、信頼性のある学習習慣尺度が作成された。

研究IIでは、CAMI尺度と学習習慣尺度の発達の变化を検討するため、縦断的研究を行った。CAMI尺度の変化から2年生は3年生に比べ、未熟な認識を持ち、自分の成績は能力や運に左右されると考えて、それが無力感につながっていたことがわかった。また3年生は2年生に比べ、努力の認識を持っていることがわかった。学習習慣尺度の結果は、3年生は2年生に比べ2因子とも得点が高くなり、よい方向へ学習習慣が形成されたことが示された。

背景と目的

沖縄県の高校生の中退率・進学率は、全国平均と差が見られ、本県の中退率（平成6年度）は2.8%に比べ全国は2.0%、また進学率（平成7年度）は本県22.9%に対して、全国は34.9%となっている。沖縄県の高校生の中途退学の理由を検討してみると、その背後には学業成績の問題が潜んでいると考えられる。また、男女別に中途退学者数を見てみると、退学者総数1565人に占める割合は、男子が62.8%、女子が37.2%であり、男子の退学者が多いことがわかる。

また、進学率では現役進学率は男子15.3%、女子30.2%、過年度卒業者を含めた進学率は男子25.1%、女子35.3%となっており、いずれの進学率も女子の方が高い。このことから、高校生においては男子よりも女子の方が学力が高いと推測される。沖縄県の学力問題に関する特徴として、性差、すなわち女子の優位性を挙げることができよう。

学力に関する問題は、心理学的には学習意欲や学習動機づけ、達成行動の研究領域である。学習意欲を規定する条件として、自己効力感や原因帰属などに関する理論が提出されている。

*琉球大学非常勤 **琉球大学教育学部

従来、これらの理論は別々に検討され、理論間の比較が困難であった。近年 Skinner ら (1988) によってこれらの理論を統合する活動理論が提唱された。本研究は、活動理論に依拠するものである。

CAMI 尺度を用いた実証的研究は、1) 発達差、2) 学業成績との関係、3) 学習習慣との関係、4) 地域差の領域にわけることができる。発達差を検討した研究に、小学生を対象にした唐澤ら (1993a) や、小学生から高校生を対象にした真島ら (1995) の研究がある。沖縄県においても島袋ら (1994, 1995a) および嘉数ら (1994, 1995) が小学生を対象に発達の变化の検討を行っている。島袋らはCAMI 尺度の因子分析の結果9 因子を抽出し、本県の児童の学習意識を明らかにしている。島袋ら (1996) は小中高校生を対象にした研究も行っており、以下のような結果が得られた。学年とともに、①統制感上昇すること、②「能力と運」の保有感・非保有感、「努力」の保有感・非保有感、「教師」の保有感は上昇するが、「教師」の非保有感は低下したこと、③「能力・運・教師の欠如」「運」の認識は上昇するが、「未知の原因」「能力」「努力・能力・教師」の認識は低下した。

CAMI 尺度と学業成績に関する研究は、相関研究が主である。小学生を対象にした真島ら (1994) や、高校生を対象にした宮下ら (1995) の研究結果によって、学業成績とCAMI 下位尺度に相関関係があることが示された。

島袋ら (1995c) は、小学生を対象に学習タイプによるCAMI 尺度の特徴を検討し、その結果、学習習慣のない児童は、学習の要因として「運」の悪さや「能力」のなさを強調すること、学習における能力の保有感と達成への統制感とは学習習慣の高い児童が最も高いことなどが明らかになっている。また島袋ら (1995b) は、学習習慣の高低によるCAMI 尺度の3 信念の関係を検討し、学習習慣の高低によって統制感・手段保有感・手段-目的関係の認識の関係のあり方が異なることを見いだしている。

地域差を取り扱った研究は、CAMI 下位尺度の平均値の比較とCAMI 構成概念の比較に分けることができる。唐澤ら (1993a) や宮下ら (1993) は、小学生を対象にした研究の中でドイツとの比較を行い、ほとんどのCAMI 下位尺度でドイツの平均値が日本より高いという結果を得ている。CAMI の構造については、唐澤ら (1993a, 1995) が、日本と欧米での努力・能力・運についての比較を行っている。Oettingen ら (1993) は、旧東西ドイツ間の比較を行い、Little ら (1995) は、アメリカ・ドイツ・ロシアの比較を行っている。

このように高校生の学習意識・認識を検討するのに、CAMI 尺度は有効な尺度であるが、行動に関する項目が含まれていない。CAMI 下位尺度を検討するにあたって、学習行動に関する項目の検討も必要であろう。

よって、本研究の目的を以下のように設定する。CAMI 尺度を用いて、1 年間の縦断的研究を行い、高校生のCAMI 下位尺度の発達の变化を検討する。また、学習習慣尺度を作成し、学習習慣の発達の变化の検討も行う。

〔研究 I〕学習習慣尺度の作成

1. 目的

研究 I では学習行動として、学習習慣を取り上げ、学習習慣尺度を作成する。杉村 (1988) は、①家庭の学習習慣、②学校の学習習慣、③学習意欲を構成要因とする学習習慣に関する尺度 (62 項目) を作成している。杉村 (1988) の学習習慣尺度の①家庭の学習習慣、②学校の学習習慣から実際に行動に関する項目を取り上げ、学習習慣尺度を作成する。作成した学習習慣尺度の妥当性を確認するために、学業的自己概念尺度との検討を行う。学業的自己概念とは、一般的自己概念の下位概念であり、学業に対する自己概念のことである。持留 (1991) は日本語版自己概念尺度を作成し、中学生を対象に自己概念と学力の関係を検討している。その結果、学業的自己概念と学力との間に関係があること、

また学業的自己概念の高低群で学力に差があることを見いだしている。よって、学業的自己概念との関係を検討することで、学力を予測できる学習習慣尺度が作成できたか確認することができるだろう。

2. 方法

- (1) 調査対象者：沖縄県内の普通高校2校2年生7クラス（男子118名，女子94名，計212名），長崎県内の普通高校1校2年生5クラス（男子95名，女子109名，計204名），合計416名。
- (2) 調査期日：1995年9月下旬から10月上旬
- (3) 調査尺度

①杉村（1988）の学習習慣尺度から選定した13項目を，3段階尺度で評定させた。

②学業的自己概念尺度一持留（1991）の日本語版自己概念尺度から，学業的自己概念に関する項目10項目を，5段階尺度で評定させた。

3. 結果

(1) 因子分析

学習習慣尺度について，因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行ったところ，2因子が抽出された（Table 1）。全分散の44.66%が説明されている。

Table 1 学習習慣尺度の因子分析の結果

| 項目内容 | FACTOR1 | FACTOR2 | h ² |
|-------------------------------|---------|---------|----------------|
| 出された宿題は，きちんとやりますか | .6638 | | .5350 |
| 学校で習ったことは，その日のうちに復習しますか | .7795 | | .6245 |
| 次の日の授業の予習をしますか | .8127 | | .6633 |
| 宿題がなくても，家で勉強しますか | .8302 | | .6941 |
| あなたは勉強の仕方をいろいろ工夫していますか | .5049 | | .3615 |
| チャイムが鳴ったら，本やノートを出して授業の準備をしますか | .4637 | | .3290 |
| 授業のノートはちゃんと取っていますか | .3719 | .3838 | .2857 |
| 勉強でわからないところがある時，先生に質問しますか | | .6639 | .4408 |
| 授業中，先生の話听不懂なことがありますか | | .4882 | .3456 |
| ふだん計画通りに勉強できますか | | .4849 | .3051 |
| テスト前に計画を立てて勉強しますか | | .6581 | .4489 |
| テストが書き終わった時，見直しますか | | .4916 | .3548 |
| テストを返してもらった時，間違いをやり直しますか | | .6460 | .4174 |
| 固有値 | 3.3125 | 2.4931 | 5.8056 |
| 寄与率 | 25.4805 | 19.1775 | 44.6580 |

第1因子は，固有値=3.3125，寄与率=25.48%であり，「4. 宿題がなくても，家で勉強する(.8302)」，「3. 次の日の授業の予習をする(.8127)」，「2. 学校で習ったことは，その日のうちに復習する(.7795)」といった項目に高い正の負荷を示していることから，日常的な学習習慣に関係する因子であることがわかる。これを「日常的学習習慣」因子と命名した。

第2因子は，固有値=2.4931，寄与率=19.18%であり，「6. 勉強でわからないところがある時，先生に質問する(.6639)」，「11. テスト

前に計画を立てて勉強する(.6581)」，「13. テストを返してもらった時，間違いをやり直す(.6460)」といった項目に高い正の負荷を示していることから，より積極的な学習習慣に関する因子であることがわかる。これを「積極的学習習慣」因子と命名した。

(2) 学習習慣尺度の各因子の内的整合性
学習習慣尺度の各因子で，I-T相関を算出した（Table 2）。

第1因子「日常的学習習慣」のI-T相関=.53～.78，第2因子「積極的学習習慣」のI-

Table 2 学習習慣尺度の I-T 相関

| | 項 目 内 容 | I-T相関 | |
|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----|
| 日常的学習習慣 | 1. 出された宿題は、きちんとやりますか。 | .62 | |
| | 2. 学校で習ったことは、その日のうちに復習しますか。 | .69 | |
| | 3. 次の日の授業の予習をしますか。 | .62 | |
| | 4. 宿題がなくても、家で勉強しますか。 | .74 | |
| | 5. あなたは勉強の仕方をいろいろ工夫していますか。 | .66 | |
| | 8. チャイムが鳴ったら、本やノートを出して授業の準備をしますか。 | .51 | |
| | 9. 授業のノートはちゃんととっていますか。 | .52 | |
| | 積極的学習習慣 | 6. 勉強でわからないところがある時、先生に質問しますか。 | .54 |
| | | 7. 授業中、先生の話を聞かないことがありますか。 | .54 |
| 9. 授業のノートはちゃんととっていますか。 | | .54 | |
| 10. ふだん計画通りに勉強できますか。 | | .59 | |
| 11. テスト前に計画を立てて勉強しますか。 | | .63 | |
| 12. テストを書き終わった時、見直しますか。 | | .62 | |
| 13. テストを返してもらった時、間違いをやり直しますか。 | | .67 | |

Table 3 学習習慣尺度の α 係数

| | |
|---------|-------|
| 日常的学習習慣 | .8025 |
| 積極的学習習慣 | .6922 |

Table 4 学習習慣尺度と学業的自己概念との相関

| | | |
|---------|---------|---------|
| | 日常的学習習慣 | 積極的学習習慣 |
| 学業的自己概念 | .424*** | .501*** |

*** $p < .001$

Table 5 学業的自己概念の高低群の学習習慣尺度の平均値と t 値

| | 学業的自己概念低群 | | 学業的自己概念高群 | | t 値 |
|---------|-----------|------|-----------|------|---------|
| | 平均値 | S D | 平均値 | S D | |
| 日常的学習習慣 | 12.72 | 2.73 | 14.63 | 2.62 | 7.05*** |
| 積極的学習習慣 | 13.08 | 2.43 | 14.99 | 2.09 | 8.10*** |

*** $p < .001$

T相関=.51～.65の範囲にあり、各因子の内的整合性にほとんど問題のないことを示している。

(3) 学習習慣尺度の信頼性について

尺度の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した (Table 3)。

第1因子「日常的学習習慣」の α 係数は.8025、第2因子「積極的学習習慣」の α 係数は.6922であり、十分信頼できる尺度であることを示していた。

(4) 学習習慣尺度の妥当性について

①学業的自己概念との相関

学習習慣尺度の妥当性について検討するため、学業的自己概念との相関を算出した (Table 4)。

学習習慣尺度と学業的自己概念との相関は、第1因子「日常的学習習慣」で.424、第2因子「積極的学習習慣」で.501とかなり高い相関があることがわかる。学業についての自己概念の高い者は、学習習慣が形成されていることを示すものである。

②学業的自己概念の高低群による分析学習習慣尺度の各因子ごとに、学業的自己概念の高低群の平均値の差の検定を行った (Table 5)。

その結果、両因子とも学業的自己概念高群の方が低群より、有意に高い得点を示していた。つまり、学業についての自己概念の高い者がよい学習習慣がついているということがわかった。

以上のように、学業的自己概念との相関、学業的自己概念高低群の平均値の差の検定から、学習習慣尺度の妥当性が示された。

[研究Ⅱ]

1. 目的

CAMI尺度と研究Ⅰで作成した学習習慣尺度を用いて、高校生の学習統制感、原因帰属および学習習慣について発達的变化の検討を行う。

2. 方法

(1) 調査対象者および調査期日

①1995年10月11日：沖縄県内の普通高校2年生5クラス（男子75名、女子58名、計133名）

②1996年9月下旬～10月上旬：沖縄県内の普通高校3年生4クラス（男子74名、女子62名、計136名）

上記の2回の調査を受けた102名を分析対象者とした。

(2) 調査内容

①CAMI尺度62項目：統制感8項目、手段保有感は努力・能力・運・教師の4つの下位尺度からなる24項目（各6項目）、手段-目的関係の認識は努力・能力・運・教師・未知の要因の5つの下位尺度からなる30項目（各6項目）を、それぞれ Positive 事態・Negative 事態に分け、質問項目を作成している。4段階尺度で評定を求めた。

②学習習慣尺度13項目：杉村（1988）から選定した13項目からなり、第1因子「日常的学習習慣」、第2因子「積極的学習習慣尺度」を、3段階尺度で評定を求めた。

3. 結果と考察

(1) CAMI尺度・学習習慣尺度の安定性

①CAMI尺度の信頼性について

CAMI尺度の各下位尺度で、I-T相関を算出した（Table 6）。内的整合性に問題のないことを示している。

尺度の信頼性を検討するために、各下位尺度ごとに Cronbach の α 係数を算出した（Table 7）。 α 係数は.51～.79であり、十分信頼できる尺度であることを示している。

②CAMI尺度の安定性について

CAMI尺度の各下位尺度の安定性を検討するため、2年時と3年時における各下位尺度の相関を算出した（Table 8）。

一部で.213～.385（MA・ML・MT）と低い相関を示したが、ほとんどの下位尺度において高い相関（.419～.718）が得られたことから、CAMI尺度の安定性が確認された。

③学習習慣尺度の安定性について

学習習慣尺度の各因子の安定性を検討するため、2年時と3年時における各因子度の相関を算出した（Table 9）。

第1因子「日常的学習習慣」=.716、第2因子「積極的学習習慣」=.666と高い相関が得られたことから、学習習慣尺度の安定性が確認された。

(2) CAMI尺度・学習習慣尺度の発達

①CAMI尺度の各下位尺度の平均値による2年時・3年時の比較

Table 10に、CAMI尺度の各下位尺度の得点の平均値・標準偏差を学年別に示し、学年差の検討を行った。

2年時の平均値が有意に高かったのは、Negative 事態の能力の非保有感（AAN： $t = 2.24, p < .05$ ）、Positive 事態の運の保有感（ALP： $t = 2.71, p < .01$ ）、Negative 事態の教師の非保有感（ATN： $t = 1.98, p < .05$ ）、Positive 事態の未知の要因の認識（MUP： $t = 2.39, p < .05$ ）だった。有意な傾向が見られたのは、Negative 事態の無力感（CN： $t = 1.72, p < .10$ ）、Positive 事態の能力の保有感（AAP： $t = 1.70, p < .10$ ）、Negative 事態の運の非保有感（ALN： $t = 1.74, p < .01$ ）

Table 6 CAM I 尺度の I-T 相関

| | Positive 項目 | I-T 相関 | Negative 項目 | I-T 相関 |
|---------------|--|--------|---|--------|
| C (統制感) | 1. 私はやる気になれば、難しい勉強でもわかるようになります。 | .70 | 41. 私はどんなに頑張っても、テストで失敗してしまいます。 | .73 |
| | 11. 私はテストでわるい点を取らないと決めたら、絶対にわるい点を取りません。 | .73 | 51. わない成績を取りそだとわかっていても、やっぱわるい成績しか取れません。 | .72 |
| | 21. 私はテストでいい点を取ろうと思えば、よい点を取ることができます。 | .79 | 58. 勉強のことでいろいろな頑張っても、私の取れる点は変わりません。 | .78 |
| | 31. 私はテストで失敗しないと決めたら、失敗することはありません。 | .74 | 60. わるい点を取りそうだと思うとも、私はどうすることもできません。 | .77 |
| AE (努力) | 2. 私は授業中、先生の説明をよく聞いています。 | .74 | 32. 私は授業で先生の説明を注意して聞くことができませぬ。 | .78 |
| | 12. やる気になったら、私は学校の勉強で一生けんめい頑張れます。 | .66 | 42. 私は授業中、一生けんめい勉強することができません。 | .87 |
| AA (能力) | 22. その気になれば先生の話をよく注意して聞けると思います。 | .73 | 52. 私は学校の勉強で頑張ることができません。 | .82 |
| | 3. 特に頑張らなくても、授業の内容はすぐ理解できます。 | .81 | 33. 私は学校の勉強が苦手です。 | .73 |
| | 13. 私は頭がいい方なので、特に頑張らなくても学校でよくできます。 | .79 | 43. 私は頭がよくないので、いくら勉強してもいい成績が取れません。 | .79 |
| AL (運) | 23. 私は学校の勉強ではよくできる方に入ります。 | .81 | 53. 私がテストでいい点を取れないのは、頭がよくないからだと思います。 | .82 |
| | 4. 私がテストでいい点を取れるのは、運がいいからです。 | .84 | 34. テストでは運よく、難しい問題がよくでると思います。 | .74 |
| | 14. 私がいい成績を取れるのは、運がいいからだと思います。 | .86 | 44. 私は難しい勉強をする時、運が悪くてうまくいきません。 | .79 |
| | 24. 学校の勉強では、私は運がよく、ツイテイルことが多いと思います。 | .80 | 54. 私がテストでいい点を取れないのは、運が悪くてうまくいきません。 | .77 |
| AT (教師) | 5. 私を気に入っている先生がたくさんいると思います。 | .74 | 35. 私のことをよく思っていない先生が多いと思います。 | .67 |
| | 15. 私が質問すると、先生はいつでもよく答えてくれます。 | .71 | 45. 先生に教えてもらいたいことがあっても、私はあまり教えてもらえません。 | .80 |
| | 25. 私は先生によい子だと思われていると思います。 | .75 | 55. 先生に教えてもらいたくても、私は先生に相手にしてもらえません。 | .76 |
| ME (努力) | 6. 漢字をよく知っているのは、その生徒がちゃんと語が書きの練習をしているからです。 | .75 | 36. 授業が理解できないのは、その生徒が授業をよく注意して聞かないせいだと思います。 | .70 |
| | 16. 友達が学校の成績がよいのは、頑張って勉強しているからだと思います。 | .71 | 46. 先生の質問に正しく答えられないのは、その生徒が頑張って勉強していないからです。 | .73 |
| | 26. 友達に勉強がよくできるのは、授業中先生の説明をよく聞いているからです。 | .74 | 56. 勉強が苦手なのは、その生徒が努力して勉強しないからです。 | .78 |
| | 7. 授業で先生の質問に正しく答えられるのは、その生徒がともよくできるからです。 | .77 | 37. テストで点が悪いのは、その生徒がともよく勉強できないからです。 | .82 |
| MA (能力) | 17. いろんなことをよく知っているのは、その生徒が勉強がよくできるからです。 | .70 | 47. 物事をあまり知らないのは、その生徒がともよく勉強できないからです。 | .83 |
| | 27. 難しい勉強が理解できるのは、その生徒がともよくできるからです。 | .78 | 57. 先生の質問によくまじがるのは、その生徒がともよく勉強できないからです。 | .79 |
| | 8. 友達の成績がよいのは、もともとその生徒の運がいいからです。 | .79 | 38. 友達がテストでわるい点を取るのには、運が悪くないと思います。 | .84 |
| ML (運) | 18. 友達がテストでいい点を取れるのは、だいたい運がいいからです。 | .85 | 48. 友達の成績が悪いのは、その生徒の運がともよく悪いからです。 | .82 |
| | 28. 友達が先生の質問に答えられたのは、たまたま運がいい時が多いと思います。 | .76 | 61. 友達の勉強がうまくいかないのは、運が悪くないからだと思います。 | .86 |
| | 9. 友達が勉強がよくできるのは、先生と仲良しだからだと思います。 | .62 | 39. 友達の勉強がよくできないのは、先生に気に入られていないからです。 | .84 |
| MT (教師) | 19. 友達の成績がいいのは、先生がちゃんと教えてくれるからです。 | .77 | 49. 友達の成績がよくないのは、それは先生に気に入られていないからです。 | .82 |
| | 29. 友達が勉強がよくできるのは、先生のおおかけだと思います。 | .79 | 62. 友達のテストの点がわるいのは、先生がよく教えていないからです。 | .80 |
| | 10. 友達がいつもよりテストでいい点を取れるのは、なぜだかわかりません。 | .83 | 40. 友達がテストで失敗するのは、なぜだかわかりません。 | .83 |
| MU (未知の要因) | 20. 友達の成績がよくなくなったのは、なぜだかわかりません。 | .86 | 50. 友達の成績がわるいのは、どうしてなのかわかりません。 | .86 |
| | 30. 友達がテストでよくできたのは、どうしてなのかわかりません。 | .83 | 59. 友達が先生の質問に答えられないのは、なぜなのかわかりません。 | .78 |

Table 7 CAM I 尺度のα係数

| | C | AE | AA | AL | AT | ME | MA | ML | MT | MU |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Positive 項目 | .72 | .51 | .72 | .78 | .56 | .55 | .61 | .72 | .56 | .79 |
| Negative 項目 | .75 | .77 | .68 | .65 | .60 | .58 | .74 | .79 | .75 | .76 |

Table 8 2年時と3年時のCAM I 各下位尺度の相関

| | C | AE | AA | AL | AT | ME | MA | ML | MT | MU |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Positive 項目 | .472*** | .718*** | .529*** | .487*** | .462*** | .582*** | .369*** | .352*** | .305** | .462*** |
| Negative 項目 | .560*** | .577*** | .620*** | .517*** | .425*** | .557*** | .213* | .367*** | .385*** | .419*** |

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

Table 9 学習習慣尺度の相関

| | |
|---------|---------|
| 日常的学習習慣 | .716*** |
| 積極的学習習慣 | .666*** |

***p<.001

だった。

3年時の平均値が有意に高かったのは、Positive 事態の努力の認識 (MEP: $t = 1.99, p < .05$) であった。

2年時の平均値が有意に高かったのは、Negative 事態の無力感、教師の非保有感、両事態の能力・運の保有感、Positive 事態の未知の要因の認識だった。3年時の平均値が有意に高かったのは、Positive 事態の努力の保有感、努力の認識だった。このことから、3年時と比べて2年生の時は以下のような認識・意識をもっていたと考えられる。2年生は3年生に比べて、よい成績をとれるのはなぜかわからないという未熟な認識をもっていた。また、Negative 事態の能力・運・教師の非保有感、Negative 事態の無力感と結びつくことから、2年時は先生はよくしてくれない、自分の成績は能力や運に左右されると考え、その考えが無力感を高めていたと考えられる。それが3年生になり、努力の大切さを認識し、同時に自分自身も努力ができるという、努力の認識→努力の保有感というしっかりした意識が形成された姿

Table 10 CAM I 各下位尺度の平均値とSDおよびt値

| | | Positive | | Negative | | |
|---|------------|----------|--------|----------|-------|------|
| | | 2年 | 3年 | 2年 | 3年 | |
| 手段 保 有 感 手 段 目 的 関 係 の 認 識 | C (統制感) | 平均値 | 9.30 | 9.30 | 9.00 | 8.39 |
| | | SD | 2.00 | 2.21 | 2.41 | 2.59 |
| | | t 値 | 0.30 | | 1.72+ | |
| | AE (努力) | 平均値 | 8.30 | 8.78 | 6.90 | 6.49 |
| | | SD | 1.56 | 1.58 | 1.82 | 2.00 |
| | | t 値 | 2.20* | | 1.40 | |
| | AA (能力) | 平均値 | 5.69 | 5.32 | 7.44 | 6.86 |
| | | SD | 1.59 | 1.49 | 1.77 | 1.91 |
| | | t 値 | 1.70+ | | 2.24* | |
| | AL (運) | 平均値 | 6.78 | 6.05 | 6.30 | 5.89 |
| | | SD | 2.00 | 1.83 | 1.64 | 1.68 |
| | | t 値 | 2.72** | | 1.74+ | |
| AT (教師) | 平均値 | 6.71 | 6.81 | 6.21 | 5.79 | |
| | SD | 1.64 | 1.65 | 1.59 | 1.42 | |
| | t 値 | 0.42 | | 1.98* | | |
| ME (努力) | 平均値 | 9.51 | 9.96 | 8.86 | 9.00 | |
| | SD | 1.67 | 1.55 | 1.65 | 1.71 | |
| | t 値 | 1.99* | | 0.59 | | |
| MA (能力) | 平均値 | 7.90 | 7.69 | 5.94 | 5.95 | |
| | SD | 1.89 | 1.77 | 1.57 | 2.03 | |
| | t 値 | 0.84 | | 0.04 | | |
| ML (運) | 平均値 | 5.59 | 5.42 | 5.27 | 5.10 | |
| | SD | 1.58 | 1.64 | 1.42 | 1.72 | |
| | t 値 | 0.72 | | 0.77 | | |
| MT (教師) | 平均値 | 6.86 | 6.74 | 5.37 | 5.16 | |
| | SD | 1.46 | 1.47 | 1.55 | 1.76 | |
| | t 値 | 0.57 | | 0.91 | | |
| MU (未知の観) | 平均値 | 5.70 | 5.10 | 5.64 | 5.28 | |
| | SD | 1.91 | 1.69 | 1.83 | 1.69 | |
| | t 値 | 2.39* | | 1.42 | | |

(*p<.05, **p<.01)

が浮かんでくる。また、努力の認識・保有感は統制感と結びつくことから、3年生では統制感も高まっていくと予想される。

以上のことをまとめると2年生から3年生へのCAMI尺度の変化から、無力感を強める意識が、努力の認識・保有感を通じた統制感を高める意識へと変化していることがわかる。

本研究の結果と先行研究の結果を比較検討してみよう。先行研究と一致した結果は、未知の要因の認識が発達とともに低下することである(宮下ら1993, 島袋ら1996a, 1996b)。このことから、未知の要因の認識は発達の未熟さを表す要因であると考えられる。また、教師の非保有感が低くなることは、島袋ら(1996b)の結果と一致している。

部分的に一致しているのは統制感の発達である。本研究では直接的に統制感が高まるという結果はえられなかった。しかし、無力感が低下するという結果から、無力感が下がったことで統制感が高まるだろうと予測される。このことから、小中高校生で学年があがるにつれ統制感が上昇していくという島袋ら(1996b)の結果と部分的に一致していると考えられる。

努力の保有感が高くなり、能力の保有感・非保有感が低くなるという結果は部分的に異なるところはあるが、ほとんどの先行研究と一致した結果である。努力の保有感が高まるという結果は、高校2年生から3年生にかけては、受験圧力が増加することも一因であるが、島袋ら(1996a)は高校生活の学習の努力や成果によるのだと考察している。能力の保有感が低くなり、努力の保有感が高くなったことは、能力・努力の相補関係によるものだというとも考えられる。学業に関する成功・失敗は能力によるものではなく、努力によるものだという考え方はその後の学習行動にとってよい帰属である。

運の保有感に関する結果についてのこれまでの主な研究結果は以下の通りである。唐澤ら(1993)の小学生を対象とした研究結果では発達とともに下がるが、島袋ら(1996b)の小中高校生を対象にした研究では中学・高校で運の

保有感が上昇していたが、その結果を受験圧力のポジティブな影響であるとしている。本研究の結果は、運の保有感・非保有感がともに下がるという結果であり、唐澤ら(1993)とは一致しているが、島袋ら(1996b)の研究結果とは異なる。学業の成功・失敗を運といった外的要因によるものだという認識が弱まるというのは発達的には望ましい傾向であると思われる。

努力の認識は高まるが、能力・運・教師の認識に変化のないことは、島袋ら(1996b)の結果とは一致しない。しかし、島袋ら(1996b)は、努力・能力・運の認識が小中高校生と得点が低下し、その分運の認識、能力・運・教師の欠如の得点が増加したことを、一部の中高校生の学習習慣の乱れを反映した結果であると推測していることから、本研究の結果は学習行動に即した認識の発達に一致している。

これまでの先行研究は横断研究であった。本研究は数少ない縦断研究であるが、このように先行研究と一致点が多いことは、Skinnerの活動理論に基づくCAMIの一連の研究において意義あるものと言える。

②学習習慣尺度の2因子の平均値による2年時・3年時の比較

Table11に、学習習慣尺度の2因子の得点の平均値・標準偏差を学年別に示し、学年差の検討を行った。

Table11 学習習慣尺度の各因子の平均値とSDおよびt値

| | 日常的学習習慣 | | 積極的学習習慣 | |
|-----|---------|-------|---------|-------|
| | 2年 | 3年 | 2年 | 3年 |
| 平均値 | 12.48 | 13.17 | 14.31 | 15.01 |
| SD | 2.28 | 2.51 | 2.26 | 2.50 |
| t値 | 3.79** | | 3.61** | |

(**p<.01)

2因子とも、3年時の平均値の方が有意に高かった(日常的学習習慣: $t=3.79$, $p<.01$, 積極的学習習慣: $t=3.61$, $p<.01$)。

このことから、学年があがったことで宿題・

予習・復習など日常的な学習習慣もしっかりするとともに、積極的学習習慣もよりよい方向に形成されたといえる。

学習習慣の発達についての先行研究は、小学生を対象とした杉村ら（1986）の研究がある。杉村ら（1986）では、発達差のパターンが4つに分けられ、学習習慣の発達の一貫性は見られていない。本研究は、高校2年生から3年生への変化であり、大学受験や就職という具体的な目標が間近になったことが、学習習慣の形成によい影響を与えたのではないだろうか。

(3) CAM I 尺度と学習習慣尺度の関連

①CAM I 下位尺度 (Positive) と学習習慣尺度との相関係数を算出し、有意なものをTable12に示した。

Table12 CAM I 下位尺度 (Positive) と学習習慣尺度の相関

| | 日常的学習習慣 | 積極的学習習慣 |
|-----|----------|----------|
| C | .355*** | .344*** |
| A E | .608*** | .666*** |
| A A | .170** | .228*** |
| A L | -.274*** | -.232*** |
| A T | .275*** | .341*** |
| M E | .259*** | .308*** |
| M A | | |
| M L | | -.142* |
| M T | | |
| M U | -.140* | |

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

統制感 (r = .355, .344), 努力 (r = .608, .666) ・能力 (r = .170, .228) ・教師 (r = .275, .341) の保有感, 努力の認識 (r = .259, .308) は2因子「日常的学習習慣」「積極的学習習慣」との間に有意な正の相関が見られた。

運の保有感は, 2因子「日常的学習習慣」(r = -.274), 「積極的学習習慣」(r = -.232) との間に有意な負の相関が見られた。

運の認識は, 第2因子「積極的学習習慣」との間に有意な負の相関が見られた (r = -.142)。

未知の要因の認識は, 第1因子「日常的学習習慣」との間に有意な負の相関が見られた (r = -.140)。

以上の結果から, CAM I 下位尺度

(Positive) と学習習慣尺度は関連があることが示された。統制感が高く, 努力, 能力の保有感が高い者は, 学習習慣も身につけていることがわかった。特に, 努力の保有感と学習習慣との相関値が高く, 具体的な学習行動としての学習習慣と, 自分自身が努力できると認識が深く結びついていることが示唆された。また, 運の保有感と学習習慣尺度は負相関を示しており, 運まかせの考えをもつ者は, 学習習慣が形成されていない傾向が見られた。

②CAM I 下位尺度 (Negative) と学習習慣尺度との相関係数を算出し、有意なものをTable13に示した。

Table13 CAM I 下位尺度 (Negative) と学習習慣尺度の相関

| | 日常的学習習慣 | 積極的学習習慣 |
|-----|----------|----------|
| C | -.209** | -.152* |
| A E | -.362*** | -.307*** |
| A A | -.248*** | -.233*** |
| A L | | -.122+ |
| A T | -.288*** | -.245*** |
| M E | | |
| M A | -.210** | -.149* |
| M L | | |
| M T | -.147* | |
| M U | -.132* | |

(+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001)

無力感 (r = -.209, -.152), 努力 (r = -.362, -.307) ・能力 (r = -.248, -.233) ・教師 (r = -.288, -.245) の非保有感, 能力の認識 (r = -.210, -.149) は「日常的学習習慣」と「積極的学習習慣」の両因子との間に有意な負の相関が見られた。

運の非保有感は, 第2因子「積極的学習習慣」との間に有意な負の相関が見られた (r = -.112)。

教師 (r = -.147) ・未知の要因の認識 (r = -.132) は, 第1因子「日常的学習習慣」との間に有意な負の相関が見られた。

以上の結果から, CAM I 下位尺度 (Negative) と学習習慣尺度には関連があることが示された。無力感が高く, 努力, 能力, 運, 教師の非保有感が高い者は学習習慣が形成され

ていないことが推測された。

引用文献

- ・嘉数朝子・井上厚・島袋恒男 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究(2) 日本心理学会第36回総会発表論文集, 103.
- ・嘉数朝子・井上厚・島袋恒男・廣瀬等・前原武子 1995 沖縄県の児童の学習動機づけに関する研究 CAMIとの関連で 琉球大学教育学部紀要, 47,223-231.
- ・唐澤真弓・宮下孝広・東洋 1993 学習意欲と原因帰属に関する国際比較研究-CAMIによる調査(中間報告)- 発達研究, 9, 87-98.
- ・唐澤真弓・Little, T.D.・宮本孝広・真島真里・東洋 1995 学習意欲と原因帰属に関する国際比較研究(2) 発達研究,11,79-86.
- ・Little, T.D., Oettingen, G., Stetsenko, A. & Paul, B.B. 1995 Children' Action-Control Beliefs About School Performance : How Do American Children Compare With German and Russian Children? *Journal of Personality and SocialPsychology*, 69, 686-700.
- ・真島真里・宮本孝広・唐澤真弓・Todd D. Little・東洋 1994 自己の統制感に関する分析的研究とその国際比較(3) CAMI構成概念と学業成績の関係 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, p101
- ・真島真里・唐澤真弓・宮下孝広・東洋 1995 高校生における自己の統制感に関する研究(1) CAMI構成概念尺度得点の発達の变化 日本教育心理学会第36回発表論文集, 460.
- ・宮下孝広・唐澤真弓・真島真里・東洋 1993 学習意欲と原因帰属に関する国際比較研究-CAMIによる調査(1) 項目反応の国際比較- 日本教育心理学会第35回発表論文集, 98.
- ・宮下孝広・唐澤真弓・真島真里・東洋 1995 高校生における自己の統制感の研究(2)- 周囲の期待や役割期待における効力感とCAMI構成概念・学業成績の関係- 日本教育心理学会第37回発表論文集, 460.
- ・Oettingen, G., et al. 1993 School performance-related causality, agency and control beliefs in East and West Berlin children, *Journal of Personality and Social Psychology*.
- ・島袋恒男・井上厚・嘉数朝子 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究(1) 日本心理学会第36回総会発表論文集, 102.
- ・島袋恒男・井上厚・嘉数朝子・前原武子 1995a 沖縄県の児童の進路発達と学習の原因帰属に関する研究-CAMIによる学習意識と進路成熟の関係- 琉球大学教育学部紀要, 第46集, 101-114.
- ・島袋恒男・嘉数朝子・井上厚・廣瀬等・前原武子 1995b 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究-CAMIによる分析を通して- 琉球大学教育学部紀第47集, 199-214.
- ・島袋恒男・嘉数朝子・井上厚・前原武子 1995c 沖縄県の児童の進路発達と学習意欲および原因帰属に関する研究-学習タイプによるその特徴- 島袋哲教授退官記念論文集刊行会編 新しい教育行政学の創造, 16, 335-347.
- ・島袋恒男・井上厚・廣瀬等 1996 沖縄県の児童・生徒の学習の統制感と原因帰属に関する発達の研究(I)-CAMIの構造とその発達- 琉球大学教育学部紀要第48集, 387-404.
- ・Skinner, E.A., Chapman, M., & Baltes, P.B. 1988 Beliefs about control, means-ends, and agency:A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,117-133.
- ・杉村健・井上登世子・豊田弘司 1986 小学生における学習習慣と学業成績の関係奈良教育大学教育研究所紀要, 22,43-57.