

学修行動頻度を用いた遠隔授業時の主体的学修分類尺度開発の試み

The Development of Autonomous Learning Classification Scale for Remote Learning

白澤 秀剛^{*1}, 岩屋 裕美^{*2}, 結城 健太郎^{*1}

Hidetaka SHIRASAWA^{*1}, Hiromi IWAYA^{*2}, Kentaro YUKI^{*1}

^{*1} 東海大学

^{*1}Tokai University

^{*2} 川崎市立看護短期大学

^{*2}Kawasaki City College of Nursing

Email: sirasawa@tokai-u.jp

あらまし: 我々の研究グループでは、これまで対面授業における学修行動頻度を用いて授業に対する主体性を分類する尺度を開発してきた。コロナ禍により現在も遠隔授業を続けている大学が多いことを受け、遠隔授業における学修行動頻度を用いて、従来と同様に主体性を分類する尺度開発を目指した調査を行った。因子分析の結果、対面授業の場合と同様に2因子の構造が見られ、遠隔授業でも獲得行動と回避行動によって主体的学修を分類可能であることが示された。併せて、動機づけ尺度、援助要請尺度との関連を調べ、尺度に妥当性があることを確認した。

キーワード: 主体的学修, 遠隔授業, 学修行動

1. はじめに

我々の研究グループは、これまで学修行動頻度を用いた主体的学修分類尺度の開発を行ってきた⁽¹⁾。この尺度で用いている学修行動には対面授業での行動が含まれており、遠隔授業時の主体的学修の分析に用いることはできない。コロナ禍で現在も遠隔授業を実施する大学が多いことを受け、対面授業での行動を遠隔授業での行動に入れ替えて頻度を測定する尺度の開発を計画した。

対面授業版の主体的学修分類尺度を用いた分析では、退学の検知や主体性獲得プロセスの解明⁽²⁾、課題評価方法によって主体的学修分類毎に課題への取り組み方の違いなどが見られた⁽³⁾。遠隔授業版の主体的学修分類尺度を開発することで、遠隔授業でも同様に、履修中断の検知や課題評価法の検討などに役立つことが期待される。本論文では、遠隔授業版の主体的学修分類尺度の開発と妥当性検証結果について述べる。

2. 調査方法

2.1 質問項目の作成

対面授業用の主体的学修分類尺度 32 項目から、対面授業でのみ可能な行動を削除した。次に、研究者 3 名の担当授業での経験及び、参加した学会や FD 研究会などの報告事例を参考に、遠隔授業において特徴的に見られる行動を抽出して項目に追加した。最終的に文言を整え 46 の質問項目に整理した。

頻度については、「ほとんどしない (10%以下)」「ときどきする (30%程度)」「するときとしないときがある (50%)」「よくする (70%)」「いつもする (90%以上)」と、頻度を示す言葉と目安となる数値を併記する選択肢とした。

2.2 調査

東海大学において、2021 年 4 月末から 5 月末までの期間で大学生に対して任意での回答を求めた。Web フォームの URL 及び QR コードを提示して、任意の時間にアクセスして回答できるようにした。回答フォームは自動でアカウント情報を取得するため、回答は成績には影響しないことを明示し、回答の最後には研究利用拒否のチェック欄も設けた。回答があったのは 222 件で、研究利用拒否の回答を除く 165 件を分析対象とした。回答データは連結不可能匿名化を施して分析データとしている。

3. 分析結果

3.1 探索的因子分析の結果

46 項目で最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリープロットより因子数を 2 因子と決定した。因子負荷が 0.4 未満の 12 項目を削除して最尤法、プロマックス回転による因子分析を行い、2 因子を抽出した。

第 1 因子は「今までに学習した知識との関連を意識しながら学習する」や「学習スケジュールを決めて勉強に取り組む」など、知識獲得を積極的に行う行動の 20 項目から構成されるため、「獲得因子」とした。クロンバックの α 係数は .894 (>.8) で内的整合性が保たれていることも確認した。

第 2 因子は「オンデマンド動画の再生をしながら、その授業とは関係のない作業をしている (別の授業の課題・ネット閲覧・スマホ操作、移動中など)」「課題実施にライブ授業録画やオンデマンド動画の視聴が必要であっても、見ずに課題を実施する」「重要語句や答えだけを丸暗記する」など、学修行動自体は行なっているが苦労を回避したり、不利益を回避し

たりする行動の12項目から構成されるため「回避因子」とした。クロンバックの α 係数は.879(>.8)で内的整合性が保たれていることも確認した。

3.2 主体的学修分類

2因子の回答値合計を平均値で2分割し、それぞれの組み合わせから主体的学修を4分類した。

獲得行動頻度が高く、回避行動頻度が低いグループは知識の獲得行動のみを行なっているため「成長志向」と名付けた。獲得行動頻度も回避行動頻度も高いグループは獲得行動も行なっている一方で要領よく苦勞を回避していることから「完了志向」と名付けた。獲得行動頻度が低く、回避行動頻度が高いグループは、自身を守ることに主眼が向いていることから「防衛志向」と名付けた。獲得行動頻度も回避行動頻度も低い授業には参加しているグループは「参加志向」と名付けた。

有効回答165件を4分類した際の構成比は表1に示す。

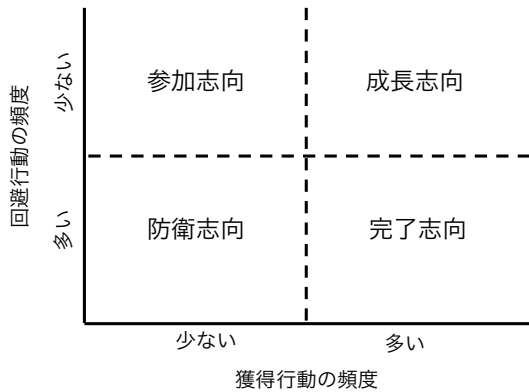


図1 主体的学修分類

表1 主体的学修分類の構成

主体的学修分類	人数	構成比
成長志向	66	40%
完了志向	21	13%
防衛志向	34	21%
参加志向	44	27%

3.3 関連尺度との関係分析

主体的学修分類毎の内発的動機づけ尺度の平均値を比較すると成長志向は他の3つと比べて有意に高い ($p<.05$)。また、また、防衛志向は他の3つと比べて有意に低い ($p<.05$) ことがわかった。

主体的学修分類毎の自律的援助要請尺度の平均値を比較すると、防衛志向は成長志向や完了志向と比べて有意に低い ($p<.05$) ことがわかった。

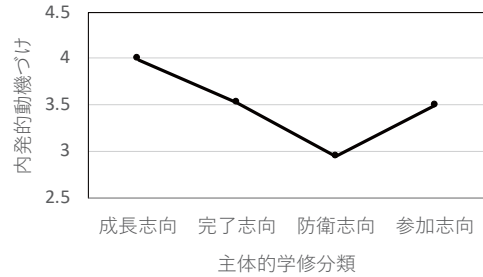


図2 内発的動機づけ平均値の比較

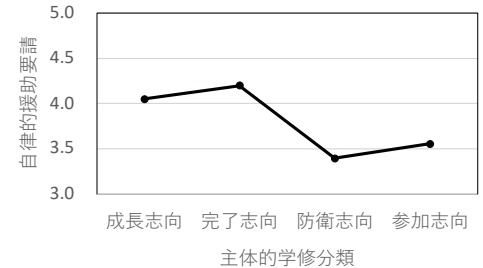


図3 自律的援助要請平均値の比較

4. 考察

遠隔授業における学修行動も、対面授業の場合と同様に知識の獲得を目指す「獲得行動」と、不利益を回避する「回避行動」からなる2因子によって分類できることがわかった。

成長志向、完了志向、防衛志向の順に内発的動機づけが高いことから、この主体的学修分類が学修に向かう姿勢を評価できていることがわかる。また、防衛志向の自律的援助要請が低いことから、自らに籠っている様子が伺え、防衛志向と名付けたことの妥当性が示された。

今後は今回作成した遠隔授業版の主体的学修分類尺度を用いて他大学での調査を実施し、確証的因子分析を行うとともに、履修中断の検知及び阻止、主体性に応じた課題の提示方法の工夫などについて検証を進めていく予定である。

倫理承認

本研究は東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会の承認を得て調査を実施したものである。

参考文献

- (1) 白澤秀剛, 岩屋裕美, 結城健太郎: “学習方略による主体的学修分類尺度の開発”, 教育システム情報学会第44回全国大会講演論文 (2019)
- (2) 白澤秀剛, 及川麻衣子, 秋田留美, 木村康一, 岩屋裕美: “主体的学修分類を用いた学年進行による学修行動変化の分析”, 山野研究紀要, 第27号, pp.7-14 (2020)
- (3) 結城健太郎, 白澤秀剛: “外国語学習における学習成果フィードバックがもたらす学修行動の変化—主体性学修分類の観点から”, 外国語教育研究, No.23, pp.115-131 (2020)