

# ふりかえりシートを活用した自己調整学習の効果 —中学生を対象として—

Effects of self-regulated learning using self-reflection sheets  
for junior high school students

諸岡 空

跡見学園女子大学大学院

人文科学研究科臨床心理学専攻

Sora Morooka

Division of Clinical Psychology,

Graduate School of Humanities, Atomi University

## 要 約

〈問題と目的〉「自己調整学習」とは「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与すること」(Zimmerman, 1986)である。研究では中学生に自己調整学習を促すための指導について検討する。〈方法〉中学校3年生6名を対象として、自己調整学習を指導する面談を毎週1回計3回行った。無作為に3名ずつ、ふりかえりシートを用いて面談する群(あり群)、面談のみの群(なし群)の2群に分けて行った。ふりかえりシートは、勉強計画、進捗状況のふりかえり、睡眠時間等を記入する構成である。介入前後に①特性的自己効力感尺度(成田ら, 1995)、②学習観尺度(植木, 2002)、介入後には自分自身やふりかえりシートについて③自由記述を求めた。〈結果〉介入前はなし群があり群より学習観尺度「環境志向」が高い傾向があった。介入後は両群に有意差はなかった。あり群の介入前後では有意差はなかった。なし群では介入後に学習観尺度「学習量志向」が高い傾向にあった。自由記述の内容分析を行い、両群ともに大カテゴリ【自身の変化】、中カテゴリ〈意識化〉が抽出された。〈考察〉介入前で両群に有意傾向で差があった点は考慮すべきだが、なし群のほうが介入後に学習量志向が高くなった。内容分析では両群とも自己調整学習の促進効果が示された。ふりかえりシートは記入の負担という小カテゴリもあり、シートの改善が今後の課題である。

【Key Words】自己調整学習, ふりかえりシート, 中学生, 学習, 意識

## I 問題と目的

我が国の学力は国際的に見ると、上位にいる。2022年 OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)生

徒の学習到達度調査2022年調査(PISA 2022)によると、数学的リテラシーは1位であり、科学的リテラシーは1位であり、読解力も2位であり、世界トップクラスといえる。また、保護者の学歴や家庭の所有

物に関する質問項目から作成した社会経済文化的背景(ESCS; Economic, Social and Cultural Status)の指標と習熟度レベル別の割合を検討すると、ESCSの水準と習熟度レベル別の割合は相関があるといえる(文部科学省・国立教育政策研究所, 2022)。この結果から、家庭の経済状況や環境に左右されることなく、誰もが希望する質の高い教育を受けることができるように教育機関では、児童生徒自身が、自ら調整しながら学習を進められるように指導する必要があると考えられる。

では、自ら調整しながら学習を進めるとは、どういうことか。この問題については、「自己調整学習(Self-Regulated Learning)」の理論を応用できる。自ら学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤することである(坂本, 2022)。「自己調整学習」とは、「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」(Zimmerman, 1986: 1989)である。自己調整学習は、循環的な性質をもつ3段階の自己調整モデル(①予見段階、②遂行段階、③内省段階)が循環する。(Schunk & Usher, 2013; Usher & Schunk, 2018; Zimmerman & Moylan, 2009; 岡田, 2022))。①予見段階では、学習に取り組む前に、計画や目標設定、視覚化といった課題分析を行うことである。自己効力感、動機づけ、信念等の項目に分かれている。②遂行段階は、学習中、自身のメタ認知的モニタリングを行い、自己教示や注意の焦点化によって自身をコントロールする段階である。③内省段階は、学習後、次の学習に適応する段階である。3つの段階からなるサイクルを自律的に循環

させているのが、自己調整的な学習である。

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト「子どもの生活と学びに関する親子調査2021」によると、「勉強しようという気持ちがわからない」に当てはまるという子どもが2019年から2021年にかけて増加し、「当てはまる」と回答した子どもが半数を超え、学習意欲の低下傾向がみられた。また、意欲の変化と関連する要因が、学習方法の理解や授業の楽しさ、進路(将来)を深く考える経験などの変化が関連していることが分かった。特に、上手な勉強の仕方について理解できるようになること、授業が楽しいと感じられるようになることが、意欲の向上と強く関連しているといえる(東京大学・ベネッセ教育総合研究所, 2022)。

では、子どもの学習への意欲を引き出すために、学どのような要素が必要なのか。市川(2001)は「学習動機の二要因モデル」を提示した。二要因は、学習の功利性と学習の重要性である。前者は、学習は「やれば得するし、やらないと損する」と捉えることである。後者は学習している内容について「この内容だからこそやりたい」という内容重視の考え方である。さらに、内発動機づけと外発動機づけの観点を入れ、それぞれに含まれる要因を検討している。典型的な内発的動機づけは充実志向(例:「学習自体が楽しい」と考える)である。典型的な外発動機づけは報酬志向(例:「報酬を受け取る手段として学習する」と考える)とした。研究者は、自己調整学習は、自分自身に目を向け、自己への意識化を行うことが内発的動機づけにつながるのではないかと考えた。

そこで本研究では、中学生を対象として、自己調整学習による学習とふりかえりシートの効果ついて、中学生を対象に個人面談を行った。教育現場において対象者と年齢の近い研究者自らが、自己調整学習を促進させる面談を行った事例は数少なく、自己調整学習におけるふりかえりシートと面談の有効性が明らかになれば、教育現場で効率的に自己調整学習の促進を行うことができる。

そこで、本研究では以下の仮説を設けた。

- ① 自己調整学習を促す面談は学習に対する意識を向上させる。
- ② ふりかえりシートを使用した自己調整学習のほうが、ふりかえりシートを使用しない自己調整学習よりも、学習態度と自己効力感がより促進される。

## Ⅱ 方法

### 1. 対象者

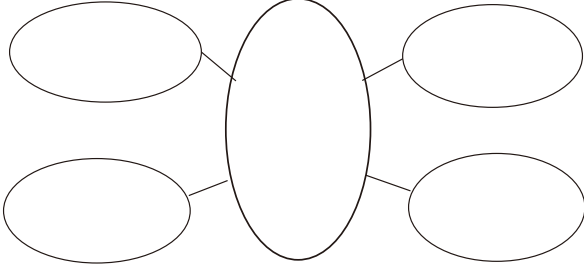
関東圏内の私立中高一貫校(共学)の中学3年生を対象とした。3年生全員(約40名)

# 振り廻りシート

中・高 年 ニックネーム \_\_\_\_\_

**1. 目標設定をしてみよう**

自分自身に自分の目標は何か問いかけてみよう。さらに、その達成のために必要なことはなにかと、問いかけを、広げていこう。まとまってきたら、「みほん」を参考にして、真ん中の楕円に大きな目標を書き、まわりのOにそのために必要な小さな目標を書いてみよう。2つ以上大きな目標がある場合は、2つ以上書いてもOK。



**2. 1の目標設定をもとに短期目標を立ててみよう**

**2回目面接までの短期目標：**

---

---

**3. 毎日の記録をつけよう**


Figure 1 ふりかえりシート抜粋(1)

**(1) やる気の温度計**

今日のやる気はどうだったかな？実線の目盛りは普通。それ以上だったら、それより上まで塗りつぶして。普段よりやる気が出なかったらそれより下を塗りつぶして。これで何か評価をするのではなく、自分を客観的に見られるようにするためのもの。正直に書いてOK。

[日にち] 月

日( ) 日( ) 日( ) 日( ) 日( ) 日( ) 日( )



**(2) 睡眠票** 睡眠時間を書いてみよう。おおよどでOK。

月 日 日 日 日 日 日 日

時間	:	:	:	:	:	:	:
----	---	---	---	---	---	---	---

Figure 2 ふりかえりシート抜粋(2)

**4. 2週間ふりかえてみよう。**

**(1) 上手くいったこと、いかなかったこと** 上手くいったことも、いかなかったこともあるはず。その理由も考えてみよう。理由が見つからないことだってある。その時はどう書いてください。

😊 **上手くいったこと**

なぜだろう? なぜだろう? なぜだろう?

😞 **上手くいかなかったこと**

なぜだろう? なぜだろう? なぜだろう?

**(2) ふりかえり** 感じたことをなんでもいいので書いてみましょう。

Figure 3 ふりかえりシート抜粋(3)

に研究の説明と協力を募る文書を配付した。研究への参加を申し出た生徒は6名であった。6名を無作為に、ふりかえりシートを使って面談するグループ(ふりかえりしーとあり群)、ふりかえりシートを使わず面談するグループ(ふりかえりシートなし群)に分けた。

## 2. 面談手順

個人面談形式で実施した。頻度は毎週1回で各回20分の合計3回の面談を行った。面談に使用するふりかえりシートは、研究者が独自に作成した。Figure 1~3にふりかえりシートの抜粋を示す。

このふりかえりシートを使用して面談するグループ(ふりかえりシートあり群)は、勉強計画等をたて、いままでの学習内容を振り返るなどの面談において、ふりかえりシートを用いた。対象者は面談中、研究者とともに「学習計画」や「目標」をふりかえりシートに書き入れた。自宅でも毎日の意欲の程度や睡眠時間、上手くいったことと上手くいかなかったことについて記入し、次の面談で研究者と一緒に話し合った。ふりかえりシートを使用せずに面談するグループ(ふりかえりシートなし群)は勉強計画等をたてる、いままでの学習内容を振り返るなどの面談において、ふりかえりシートを用いずに実施した。

## 3. 評価項目

1回目の面談開始前と3回目の面談終了後に、以下の項目の質問紙調査を行った。

### 1) 基本属性

年齢、クラブ活動の所属有無、好きな教科をたずねる。

### 2) 特性的自己効力感尺度(成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)

Shererら(1982)が作成した自己効力感尺度(Generalized Self-Efficacy Scale)の成田ら(1995)による邦訳版であり、特性的自己効力感を測定する。14項目で構成される。

### 3) 学習観尺度(植木, 2002)

学習観とは「学習の成立(学習がどのような様にして起こるか、あるいは、どうしたら学習が効果的に進むか)に関する信念」である(植木, 2002)。高校生を対象として開発されているが、項目内容や項目表現がわかりやすいため、中学生にも実施可能である。「環境志向」(良い学習環境の中で学習が効果的に進むという考え)、「方略志向」(適切な学習方法を考え工夫することにより学習が効果的に進むという考え)、「学習量志向」(学習量や時間、反復練習によって学習が効果的に進むという考え)の3つの下位尺度よりなる。18項目で構成される。

### 4) 自由記述

全ての面談終了後に自由記述を求めた。質問項目は両群に対して「3回の面談を終えて、自分自身で変わった、と思うこと」「面談はどうだったか」、ふりかえりシートあり群のみに「ふりかえりシートを使った感想」「ふりかえりシートを改善したほうが良い良い点」である。

## 4. 倫理的配慮

この研究対象者に対して文書と口頭で研究に関する説明を行い、研究の同意を得た。ふりかえりシートや質問紙には、介入前後を同定するために、名前の欄をニックネームでの記載にした。本研究は跡見学園女子大学大学院研究倫理審査委員会で承認

を得た(倫理審査委員会承認番号：倫院-23-002)。

### Ⅲ 結果

#### 1. 調査対象者の背景

調査対象者は、中学3年生6名(女子5名, 男子1名)で、全員14歳であった。中高一貫校のため、高校入学試験のための受験勉強の必要はない。学校のクラブ活動をしている者は5名であった。好きな教科の回答数が最も多かったのは「社会」であり、3名の生徒が回答した。量的分析には、IBM SPSS Statistics 27.0.1を使用した。

#### 2. 尺度得点による量的分析

##### 1) 各尺度の記述統計量

各尺度の平均値と標準偏差を Table 1 に示す。介入前は初回面談実施前、介入後は3回目の最終面談実施後に行った。

##### 2) ふりかえりシートあり群となし群の介入前の比較

介入前のふりかえりシートあり群となし群の両群の差を比較するために、対応のないt検定を行った(Table 2)。学習観尺度の下位尺度「環境志向」では、ふりかえりシートなし群のほうが、10%の有意水準ではあるが、点数が高かった。(t = 1.656, p < 0.1)。しかし、そのほかの学習観尺度の下位尺度「方略志向」「学習量志向」「学習観

Table 1 ふりかえりシートあり群・なし群の記述統計

		あり群(N=3)	なし群(N=3)
環境志向(介入前)	M	28.00	20.33
	SD	6.245	5.033
環境志向(介入後)	M	25.67	22.67
	SD	10.214	2.309
方略志向(介入前)	M	30.00	30.00
	SD	6.557	4.583
方略志向(介入後)	M	28.33	30.00
	SD	7.234	4.359
学習量志向(介入前)	M	31.67	31.33
	SD	5.033	3.055
学習量志向(介入後)	M	32.00	33.67
	SD	7.937	1.528
学習観尺度 合計(介入前)	M	89.67	81.67
	SD	16.197	12.503
学習観尺度 合計(介入後)	M	86.00	86.33
	SD	25.120	7.506
特性的自己効力感尺度 合計(介入前)	M	55.00	74.00
	SD	19.468	6.000
特性的自己効力感尺度 合計(介入後)	M	58.00	72.67
	SD	14.107	10.017



尺度(合計)」と「自己効力感尺度」は2群間に有意差はなかった。

3) ふりかえりシートあり群となし群の介入後の比較

介入後のふりかえりシートあり群となし群の両群の差を比較するために対応のないt検定を行った(Table 3)。「学習感尺度の3下位尺度」, 「学習観尺度(合計)」 「特性的

的自己効力感尺度」で2群間に有意差はなかった。

4) ふりかえりシートあり群の介入前と介入後の比較

介入後のふりかえりシートあり群の介入前と介入後を比較するために対応のあるt検定を行った(Table 4)。「学習感尺度の3下位尺度」, 「学習観尺度(合計)」 「特性的

Table 2 ふりかえりシートあり群となし群の介入前の比較 (対応のないt検定)

	ふりかえりシートあり群		ふりかえりシートなし群		t 値	p
	M	SD	M	SD		
環境志向	28.00	6.245	20.33	5.033	1.656	†
方略志向	30.00	6.557	30.00	4.583	0.000	n.s.
学習量志向	31.67	5.033	31.33	3.055	0.098	n.s.
学習観尺度(合計)	89.67	16.197	81.67	12.503	0.677	n.s.
特性的自己効力感尺度(合計)	55.00	19.468	74.00	6.000	-1.615	n.s.

† < .01

n.s.: not significant

Table 3 ふりかえりシートあり群となし群の介入後の比較 (対応のないt検定)

	ふりかえりシートあり群		ふりかえりシートなし群		t 値	p
	M	SD	M	SD		
環境志向	25.67	10.214	22.67	2.309	0.496	n.s.
方略志向	28.33	7.234	30.00	4.359	-0.342	n.s.
学習量志向	32.00	7.937	33.67	1.528	-0.357	n.s.
学習観尺度(合計)	86.00	25.120	86.33	7.506	-0.022	n.s.
特性的自己効力感尺度(合計)	58.00	14.107	72.67	10.017	-1.468	n.s.

n.s.: not significant

Table 4 ふりかえりシートあり群の介入前・介入後の比較 (対応のあるt検定)

	介入前		介入後		t 値	p
	M	SD	M	SD		
環境志向	28.00	6.245	25.67	10.214	1.000	n.s.
方略志向	30.00	6.557	28.33	7.234	1.250	n.s.
学習量志向	31.67	5.033	32.00	7.937	-0.143	n.s.
学習観尺度(合計)	89.67	16.197	86.00	25.120	0.709	n.s.
特性的自己効力感尺度(合計)	55.00	19.468	58.00	14.107	-0.577	n.s.

n.s.: not significant

自己効力感尺度」で介入前後に有意差はなかった。

### 5) ふりかえりシートなし群の介入前と介入後の比較

介入後のふりかえりシートなし群の介入前と介入後を比較するために対応のある t 検定を行った(Table 5)。学習観尺度化尺度「学習量志向」で、介入後に10%の有意水準ではあるが高くなった( $t = -2.646, p < 0.1$ )。その他の下位尺度「環境志向」「方略志向」「学習観尺度(合計)」および「特性的自己効力感尺度(合計)」において、有意差はなかった。

## 3. 自由記述による質的分析

### 1) カテゴリの生成

自由記述について、内容分析を行った結果、総計27個のコードが得られた。類似性をもとに小カテゴリを作成、類似のテーマを持つ小カテゴリをまとめて中カテゴリとし、さらに類似の中カテゴリを大カテゴリとして集約し、それぞれ名称を付与した。内容分析のカテゴリとコードを表6に示す。

### 2) ふりかえりシートあり群の内容分析

大カテゴリを【 】, 中カテゴリを< >, 小カテゴリを「 」, コードは下線で示す。

ふりかえりシートあり群の大カテゴリは【自身の変化】【期待】【ふりかえりシート】が得られた。

【自身の変化】の大カテゴリでは、計3個のコードが分類され、〈意識化〉の中カテゴリが得られた。〈意識化〉の中カテゴリには、「自分のやる気」「勉強の進め方」「勉強や記録する習慣」の小カテゴリが得られた。このことから、ふりかえりシートあり群では、自分に意識を向けること、勉強の進捗状況の確認、勉強や記録の習慣化が、勉強への意識化につながっていることが示された。ふりかえりシートあり群の【期待】の大カテゴリでは、計1個のコードが分類され、〈意識〉の中カテゴリが得られた。

大カテゴリの【期待】から中カテゴリは得られなかったが、「自己調整学習への期待」を小カテゴリに分類できた。コードにこういうイベントがあったらよろしくとあった。当該部分は内容分析が困難であったが、研究者との会話の中で「学校ではこのようなイベントがないため、こういうイベントがあったらまたやりたい。」という発言があったため、学習計画を立てる機会への期待とみなした。

Table 5 ふりかえりシートなし群の介入前・介入後の比較 (対応のある t 検定)

	介入前		介入後		t 値	p
	M	SD	M	SD		
環境志向	20.330	5.033	22.67	2.309	-1.323	n.s.
方略志向	30.000	4.583	30.00	4.359	0.000	n.s.
学習量志向	31.330	3.055	33.67	1.528	-2.646	†
学習観尺度(合計)	81.670	12.503	86.33	7.506	-1.606	n.s.
特性的自己効力感尺度(合計)	74.000	6.000	72.67	10.017	0.218	n.s.

† < 0.1

n.s.: not significant



Table 6 ふりかえりシートあり群となし群の面談に関する内容分析

	大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	コード
ふりかえりシートあり群	自身の変化(3)	意識化(3)	自分のやる気(1)	・どのくらいやる気がそのときあるか
			勉強の進み方(1)	・今上手く勉強が進んでいるか意識できるようになった
			勉強や記録する習慣(1)	・勉強習慣や何かを記録する習慣が少し身についたと思う
	期待(1)		自己調整学習への期待(1)	・こういうイベントあったらよろしく
	ふりかえりシート(9)	メリット(8)	ポジティブな感情(5)	・新鮮味ある ・楽しい ・綺麗 ・見やすい ・ありがたい
			意欲見直しのしやすさ(3)	・どこが出来ていてどこができていないか分かった ・勉強ができた ・見直しやすかった
	デメリット(1)	記入の負担(1)	・大変だった	
ふりかえりシートなし群	自身の変化(9)	意識化(1)	過去の自分の振り返り(1)	・1.2年生のころは勉強しないと焦っていた
		行動変容(8)	自分を意識できる(6)	・面談をしてから前向きな気持ちで取り組めた ・勉強しよう ・頑張ろう ・自分の得意不得意の発見 ・行動に移せた ・変わった
			勉強法(1)	・新しい勉強法を発見
			集中力(1)	・集中する時間が長くなった
	面談(5)	意識化(1)	自分の得意不得意の発見(1)	・自分のどこが得意でどこが苦手なのかを分かったのでよかった
		行動変容(2)	話すことの効果(1)	・普段はあまり考えてないことが話すことで分かった
			暗記法の改善(1)	・暗記法などの疑問が解決して、すっきりした
		指導者(2)	印象の良さ(2)	・優しかった ・お話が楽しかった

ふりかえりシートあり群となし群の内容分析結果

大カテゴリ、中カテゴリ、小カテゴリの( )はそれぞれに含まれるコードの数

【ふりかえりシート】の大カテゴリでは、計9個のコードが分類され、〈メリット〉〈デメリット〉の中カテゴリが得られた。

〈メリット〉の中カテゴリでは、ふりかえりシートについて「ポジティブな感情」の小カテゴリが示されていた。ふりかえりシートは中学3年生にとって新鮮でわかりやすく楽しいものであったことが次の小カテゴリである「意欲・見直しのしやすさ」に繋がったことが示された。一方で、〈デメリット〉の中カテゴリも得られた。小カテゴリとして「記入の負担」があげられ、対象者にとって面談までに記入しなければならないということが負担になっていたことが示された。

### 3) ふりかえりシートなし群の内容分析

大カテゴリは【自身の変化】【面談】が得られた。

【自身の変化】の大カテゴリでは、計9個のコードが分類され、〈意識化〉の中カテゴリが得られた。〈意識化〉の中カテゴリでは、「過去の自分の振り返り」に関する小カテゴリが示されていた。また、過去の自分のふりかえりを行ったことで、次の小カテゴリの「自分を意識できる」につながる対象者も存在した。〈行動変容〉の中カテゴリでは、多くの対象者が様々な形で行動変容できたことが示された。〈自分を意識できる〉と命名した中カテゴリは、自分自身を意識して行動に移したコードをまとめた。このカテゴリから、対象者は中カテゴリでは、意識化したのちに行動変容につながることを示された。

【面談】の大カテゴリでは、計5個のコードが分類され、〈意識化〉の中カテゴリが得られた。〈意識化〉の中カテゴリでは、

「自分の得意不得意の発見」に関する小カテゴリが示されていた。面談を行い、研究者と学習計画について話すことにより、自分の得意不得意の発見ができたことが示された。このことは、〈行動変容〉の中カテゴリでも、「話すことの効果」として示された。そして、〈指導者〉の中カテゴリでは、研究者との信頼関係が築かれたことが示された。

## IV 考察

### 1. 量的分析に対する考察

ふりかえりシートあり群となし群の両群間の介入前では、ふりかえりシートあり群の方がなし群よりも学習感尺度下位尺度の「環境志向」において10%水準であるが有意に高かった。「環境志向」とは良い学習環境の中で学習が効果的に進むという考えを持っていることを示す。介入前のベースラインから両群に有意傾向ではあるが差があったことは、その後の結果について検討する必要がある。介入後は、両群に有意差はなかった。

ふりかえりシートあり群の介入前後の比較では、各尺度で有意な差はなかった。一方、なし群において学習感尺度下位尺度「学習量志向」が介入後に10%の有意水準ではあるが有意に高くなった。「学習量志向」とは、学習量や時間、反復練習によって学習が効果的に進むという考えを持っていることを示す。

このことにより、ふりかえりシートがなかったとしても研究者が対象者に対して面談をしたことが対象者の学習量に影響を及ぼしたのではないかと考えられた。

仮説は以下のように立てた。

- ① 自己調整学習を促す面談は、学習に対する意識を向上させる。
- ② ふりかえりシートを使用した自己調整学習のほうが、使用しない自己調整学習よりも、学習態度、自己効力感がより促進される。

ふりかえりシートなし群で、介入後に学習量志向が10%水準で高くなった。そのため、仮説①は一部支持されたといえる。ふりかえりシートなし群で介入前後の得点に有意な差はみられず、②は支持されなかった。

## 2. 質的分析に対する考察

内容分析では、大カテゴリを【 】, 中カテゴリを〈 〉, 小カテゴリを「 」, コードを下線で示している。

ふりかえりシートあり群の〈意識の変化〉には、「自分のやる気」「勉強の進め方」「勉強や記録する習慣」が抽出された。ふりかえりシートや研究者が実施した学習面談を通じて、対象者たちが自身の学習に対する意欲や進捗に関する意識を向上させたことを示唆している。イベントがあったらよろしくというコードは、「自己調整学習への期待」ととらえた。

ふりかえりシートに関しては、〈メリット〉として「ポジティブな感情」を示しており、中学3年生は新鮮でわかりやすく楽しいものとして捉えていた。このことが、学習への意欲や意識化につながったのではないかと考える。一方「記入の負担」という〈デメリット〉もあった。面談までにふりかえりシートに毎日記入しなければならないというプレッシャーが一部対象者にとって負担になっていたことがうかがえる。

ふりかえりシートなし群においてもあり群と同様に【自己への意識化】が抽出された。ふりかえりシートなし群では、「過去の自分の振り返り」、前向きで、勉強しようと思うようになった「自分を意識できる」ようになった。「意識化」を行うことによって、学習への意識の向上が〈行動変容〉に繋がった。

ふりかえりシートなし群であっても、面談を行い他者と学習内容について言語化することで「自分の得意不得意の発見」が生じ、「話すことの効果」や「暗記法の改善」につながったといえる。また、3回の面談を通じてふりかえりシートなし群では、研究者との信頼関係が築かれたことが示唆された。これは、ふりかえりシートという媒体を使用しなかったことで、シートあり群よりも比較的自由に話せたことが影響したのかもしれない。

仮説の検討としては、ふりかえりシートあり群なし群の両方で、学習に対する意識の変化が現れており、学習に対する意欲や進捗に対する意識の向上が示唆された。そのため、仮説①「自己調整学習を促す面談は、学習に対する意識を向上させる」は支持された。ふりかえりシートあり群となし群で自由記述において得られたカテゴリは類似しており、仮説②「ふりかえりシートを使用した自己調整学習のほうが、使用しない自己調整学習よりも、学習態度、自己効力感がより促進される」は支持されなかった。

## 3. 総合考察

量的および質的分析から仮説①「自己調整学習を促す面談は、学習に対する意識を

向上させる」は1部支持された。仮説②「ふりかえりシートを使用した自己調整学習のほうが、使用しない自己調整学習よりも、学習態度、自己効力感がより促進される」は支持されなかった。

ふりかえりシートなし群の介入後の比較において、「学習量志向」で有意な差があった。このことにより、ふりかえりシートなし群であっても面談を通じて自己モニタリングが促進され、学習量に影響したのではないかといえる。

自由記述の内容分析では、ふりかえりシートあり群は自己への意識化がされ、それが行動変容につながったということがいえた。また、ふりかえりシートなし群においても面談を通じて自己への意識化を行ったことが、学習量の促進に影響を与えたと考えられた。一方で、ふりかえりシートあり群では、ふりかえりシートの利用に伴う「記入への負担」が課題となった。この課題には、デジタルツールの利用やあらかじめ記入欄に記入のしかたやヒントを設けておく等の工夫が今後必要である。

## V 研究の限界

本研究では、研究対象者が6名と少人数であった。また、介入期間が約1か月で3回という短期間であった。介入後の評価は、面談の直後であり、長期的に効果が持続するのかは調べられていない。今後の研究では、ふりかえりシートを改善し、対象者を増やしたうえでの介入を行い、長期的な自己調整学習の効果測定を行うことが求められる。

本研究にかかわる利益相反はない。本研

究は令和5年度跡見学園女子大学大学院学生研究奨励金の助成を受けた。

## 謝辞

丁寧な指導をして下さった跡見学園女子大学心理学部臨床心理学科の宮岡佳子教授に御礼申し上げます。調査実施にあたり、調査対象者をご紹介下さいました株式会社まなびコーチングの皆様、そして快くインタビュー調査にご協力いただきました中学校の先生、生徒の皆様には深謝いたします。

## 引用文献

- 市川伸一(2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所, 46-50.
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2023) OECD 生徒学習到達度調査 PISA2022 のポイント [https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01\\_point.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point.pdf) (2023年12月8日取得)
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子(1995)特性的自己効力感尺度の検討—障害発達の利用の可能性を探る—教育心理学研究, 43, 306-314.
- 岡田涼(2022)日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望—学校教育に関する研究を中心に—, 教育心理学月報, 61, 151-171.
- 坂本純一(2022)自らの学習を調整する力の育成—ICTの活用を見据えて—, 明海大学教職課程センター研究紀要(5), 55-65.
- 植木理恵(2002)高校生の学習観の構造, 教育心理学研究, 50, 301-310
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総

合研究所(2022)東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト「子どもの生活と学びに関する親子調査2021」結果速報 3年間で「勉強する気持ちがわかい」が

半数以上に 学習意欲は低下傾向 ～ “学習方法の理解” や “授業の楽しさ” が意欲向上のカギ～ <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400186362.pdf> (2023年12月8日取得)