

青年期における学習の動機づけ過程に関する研究[第6報]

自己成長意識・教員に求める支援の尺度化の試み

兼宗美幸

(埼玉県立大学短期大学部)

長谷川真美

(埼玉県立大学短期大学部)

稲越孝雄

(文教大学教育学部)

野口和枝

(秋草学園短期大学)

松村恵子

(香川県立医療短期大学)

【要旨】

本研究は1998年以降、高等教育機関における生涯学習支援システムの構築を目指して、青年期の学習動機づけ過程について検討を重ねている。自由記述の分析から学生が自己成長意識を明確に認識できておらず、「教員に求める支援」と必ずしも一致しないこと、個々の自己効力感や人生成熟度のレベルによって「教員に求める支援」の質が異なることが示唆された¹⁻²⁾。今回は学生個々の支援ニーズを判断するために、「自己成長意識」と「自己の課題」、「教員に求める支援」等について尺度化に取り組んだ。その検討過程と尺度としての可能性と限界、今後の課題などを述べる。

1. はじめに

本研究は高等教育機関において生涯学習を支援するシステムの構築を目指し、青年期の学生を対象に学習動機づけ過程について1998年以降検討を重ねている。学生の自由記述の分析から、自己成長意識が明確ではなく、その実現のための課題や教員に求める支援とは必ずしも一致しないこと、また個人々の自己効力感や人生成熟度のレベルによって教員に求める支援の質が異なることが示唆され本学会論集において第5報として報告した。

今回は学生個々の支援ニーズを判断するために、自由記述の分析をもとに「自己成長意識」と「自己の課題」、「教員に求める支援」等について項目を設定し、尺度化に取り組んだ。その検討過程と尺度としての課題などを報告する。

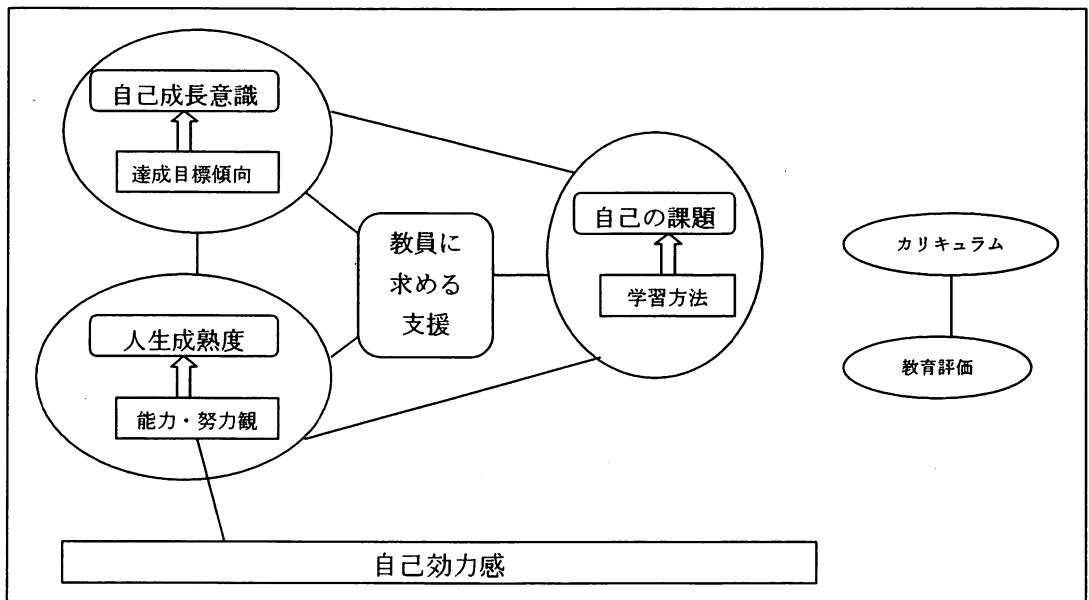
2. 学習動機づけ過程について

(1) 生涯学習を支援する意味

生涯学習社会においては学習者が自らの学習を選択し、デザインすることが重要であるが、学習過程はさまざまな要因(学習者、学習内容、学習方法、教育者、教育内容、教育方法など)が相互に作用しあって作りあげられる。高等教育機関に在籍する学生-特に将来の

職業に結びついた専攻の場合-には、学習の目的が明確（達成目標傾向）であり、学習の結果を左右する要因（能力・努力観）や、自分がどのように学習すればよいか（学習方法）について理解していると考えた。しかしこの時期の学生は、学習という課題に加え、青年期の発達課題であるアイデンティティ確立や職業選択など多様な課題を抱えている。本研究ではこのような学生が生涯に渡って学ぶ人として成長することを願い、教員としての支援について探索することを目的とし、より実践的な提案を目指している。

速水³⁾らの研究から研究動機づけ過程には達成目標傾向と能力・努力観、学習方法とが含まれるとし、第1報において達成目標傾向と能力・努力観の各々が学習方法と関連があることが明らかになった⁴⁾。第2報では各要因が1年次と卒業年次で変化することを確認した⁵⁾。この変化に対するカリキュラムの影響を測るため、教育評価と併せ第3報で検討したが、動機づけ過程との関連は見出せなかった⁶⁾。カリキュラムは教育評価のみと関連が見られた。



このことから、本稿で学生の学習動機づけ過程を検討する場合、カリキュラムや教育に対する評価による相違は変数に加えないこととし、「自己成長意識」、「自己の課題」、「教員に求める支援」、「人生キャリア」、「自己効力感」の5要因について検討を進める。

3. 研究目的

本研究の目的は、尺度化に取り組んだ「自己成長意識」と「自己の課題」、「教員に求める支援」の内容に関して、自由記述との比較や関連性の検討を行い、尺度としての可能性と限界、今後の課題などをあきらかにすることである。

4. 研究方法

(1)対象 大学（心理学、人間科学）および短期大学（看護学）に所属する 1 年生男女計 358 名

(2)期間 平成 15 年 7 月

(3)方法 授業終了時に趣旨を記した用紙と調査用紙を配布し、口頭で研究目的と方法、倫理的配慮を説明した。自由意思で了解を得た場合に 2 週間以内に所定の回収箱へ投函を依頼した。

(4)内容 年齢、所属学科、性別など対象者の背景の他に、①自己成長意識（16 項目）と②自己の必要課題（19 項目）、③教員に求める支援（35 項目）、坂柳の「成人成熟尺度」のうち④人生キャリア⁷⁾（18 項目）および Sherer らの特性的自己効力感に関する⑤自己効力感⁸⁾（23 項目）について 5 段階評定で回答を求めた。

(5)分析方法 統計解析ソフト SPSS ver. 10 を用い t 検定、 χ^2 検定を行い有意水準は 5%とした。

(6)倫理的配慮 調査用紙に記名不要で、成績と無関係であること、回答の有無や内容による不利益は生じないこと、途中段階での調査中止が可能であることについて説明した。

5. 結果と考察

有効回答は 292 (81.6%) で、対象者の背景は全員 1 年次生、所属は人間科学科 162 (55.5%)、臨床心理学科 21 (7.2%)、短期大学看護学科 108 (37.0%) であった。年齢は平均 18.5 歳で、18～21 歳に分布していた。男性 71 (24.3%)、女性 221 (75.7%) とほとんどが女性であった。

(1)「自己成長意識」の尺度化

2002 年に筆者らが実施した調査での質問「自分がどのようになったら成長したといえると思うか」に対する自由記述回答は自己向上志向、対人的志向、社会的志向の 3 カテゴリーに分類した。対人的志向が最も多い (39.3%) 結果となった。この自由記述を基に 24 の項目を作成し、「1. 当てはまらない」から「5. 当てはまる」の 5 段階で回答を求めた。ほぼ同様の背景を持つ対象者にプレテストを実施し、因子分析や相関係数による項目間の関連性を検討した。因子負荷量の低い項目や同じ因子構造に含まれた内容の相似する項目を省いて 15 項目に集約し、「その他」を加えて自己成長意識に関する尺度の項目とした (表 1)。

項目の平均値の最高は 4.50 (欠点を克服) で、最低は 2.57 (女性又は男性らしさ) であった。自由記述での割合と同様に、自己向上志向や対人的志向の回答が多く社会的志向は少ない結果となった。また、当てはまる、ややあてはまるという肯定的な回答が 6 割以上の項目は 11 (68.8%)、8 割以上は 4 (25.0%) と回答は分散していた。これに関して自己成長意識は個人々多様であるという解釈と、尺度として設定した項目の表現が対象者に充分適合していない—例えば社会的志向の項目が実態に比べて多かった—という解釈が考えら

れた。項目の表現や内容精選が今後も課題である事が示唆された。

因子分析によって4因子が抽出され(表1)、負荷量の多い順に「社会経済状態(経済成長)」、「自己や他者との関係性(関係成長)」、「性役割(役割成長)」、「精神的自立(精神成長)」と命名した。各因子に含む項目の尺度値(適合の強さ)の平均値の順序性は自由記述でのカテゴリーの多寡とほぼ同様で、関係成長(4.2)、精神成長(4.1)、経済成長(3.7)、役割成長(2.7)の順となり、自由記述と同様の回答傾向であった。しかし、因子構造はプレテストと異なり、経済成長にはプレテストでの「社会経済適応」と「コントロール」、関係成長には「おとなの心理状態」と「精神的自立」と「コントロール」が含まれていた。

経済成長と関係成長と精神成長の3因子は互いにやや相関(相関係数0.333~0.374)、役割成長は経済成長とのみかなり相関(相関係数0.512)があった。尺度の信頼性を表す α 係数は0.8267、それぞれ1項目を除いた場合は全項目で0.8以上と信頼性が高く表れた。

このように、自己成長意識に関する尺度16項目について信頼性は高かったが、妥当性の点から検討を要する事が示唆された。自由記述を振り返りながら項目を確認し、同様な対象者に対する因子構造の相異などについて分析する必要がある。

表1 「自己成長意識」尺度の因子分析

	経済成長	関係成長	役割成長	精神成長	平均値	自由記述*	プレテスト**
収入を獲得	0.774	8.19E-02	4.65E-03	0.167	3.89	C	第五
目指す就職先	0.717	0.141	0.318	6.47E-02	3.36	C	第五
目指す資格	0.698	0.123	0.125	0.347	3.87	C	第五
円満な家庭	0.604	8.60E-02	0.352	6.33E-02	3.62	B	第一
子供の良親	0.591	0.184	0.369	-8.79E-02	3.91	B	第一
良好な付合	7.44E-02	0.777	0.155	0.197	4.09	B	第二
自己の肯定	8.55E-02	0.713	1.16E-02	4.46E-02	3.77	A	第二
他人を受容	-9.43E-03	0.651	0.154	0.213	4.39	B	第二
自己管理	0.351	0.632	-7.24E-02	-7.29E-02	4.26	A	第一
欠点の克服	0.21	0.426	-0.12	0.363	4.50	A	第三
らしい評価	0.208	0.106	0.836	2.17E-02	2.57	C	第四
らしい行動	0.104	-4.06E-02	0.804	0.146	2.82	C	第四
外見の魅力	0.294	7.02E-02	0.670	1.22E-02	2.82	C	第四
意見を表現	8.04E-02	0.274	4.07E-02	0.718	4.28	A	第三
独りで困難	0.138	4.36E-02	0.119	0.712	3.98	B	第三

注)*:ABCは自由記述によるカテゴリーを示す。A:自己向上志向、B:対人的志向、C:社会的志向。**プレテストでの5因子は、第一因子(コントロール)、第二因子(おとなの心理状態)、第三因子(精神的自立)、第四因子(性的役割)、第五因子(社会経済達成)

(2)「自己の必要課題」の尺度化

2002年の調査での自己の必要課題に関する自由記述を、「自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念」「多様な役割に対する自己効力」「学習を動機づけることに対する効力」の3カテゴリーに分類し整理した。これをもとに35項目の質問項目を作成し、「まったく重要でない:1」「どちらかといえば重要でない:2」「どちらともいえない:3」「どちらかといえば重要である:4」「重要である:5」の5段階評価とした。プレテストの結果

18項目を抽出した（表2）。この操作により、「自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念」に関する質問項目7項目、「多様な役割に対する自己効力」に関する質問項目4項目、「学習を動機づけることに対する効力」7項目となった。

項目の平均値は、4.01～4.79で、「いろいろな経験をする」（4.79）、「視野を広げる」（4.62）は平均値が高く、「資格をとる」（4.01）、「積極的に学習やサークル等の活動に参加する」（4.06）、「様々な情報を集める」（4.09）が低かった。平均値の高い項目は自己のアイデンティティを確立し、社会への適応を果たす青年期の発達課題にも合致し、どの学生にも当てはまると考えられる。逆に平均値の低い項目では、内容が限定されており、学生個々によって重要度が異なった結果であると考えられた。

尺度を因子分析した結果「統制課題」、「方法課題」、「学習課題」、「受容課題」の4因子が抽出された。2002年の分類と比較すると、「統制課題」「方法課題」に「自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念」が多く含まれ、「学習課題」が「学習を動機づけることに対する効力」、受容課題に「多様な役割に対する自己効力」がほぼ一致した。

各因子に含まれた尺度値（重要度の強さ）の平均値を因子ごとに平均すると、「学習課題」（4.50）が最も高く、「方法課題」（4.40）「受容課題」（4.37）「統制課題」（4.23）の順となった。2002年の自由記述の記述数は「自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念」（49.8%）「学習を動機づけることに対する効力」（37.2%）「多様な役割に対する自己効力」（22.6%）であり、学習に対する課題認識が強い点では一致した。また、4因子の平均値の分布をみると、得点が高くなるほど人数が多くなる漸増型を示し、尺度化に向けて課題認識の強さと広がりについての検討が今後必要と考えられた。

表2 「自己の必要課題」尺度の因子分析

	統制課題	方法課題	学習課題	需要課題	平均値	自由記述*	プレテスト**
今ある課題を確実にこなす	0.736	0.056	0.145	0.180	4.39	A	第三
資格を取る	0.685	0.224	-0.015	0.094	4.01	C	第三
様々な情報を集める	0.679	0.102	0.386	-0.023	4.09	A	第六
知識を深める	0.665	0.170	0.343	0.090	4.53	A	第三
計画的に学習を進める	0.627	0.467	0.113	0.214	4.28	A	第一
自分のことは自分でする	0.554	0.306	0.157	-0.003	4.29	B	第六
積極的に学習活動に参加する	0.400	0.355	0.341	0.128	4.06	C	第五
何事もあきらめず努力する	0.325	0.708	0.146	0.101	4.51	A	第一
自分で学ぶ方法を身につける	0.295	0.675	0.238	0.001	4.36	B	第一
自分にふさわしい生き方を見つける	0.026	0.664	0.233	0.198	4.35	B	第二
自分に自信をもつ	0.258	0.521	0.065	0.463	4.40	C	第四
いろいろな経験をする	0.014	0.096	0.710	0.293	4.79	C	第二
いろいろなことにチャレンジする	0.287	0.391	0.675	0.074	4.50	C	第五
いろいろなことに興味をもつ	0.173	0.515	0.644	0.040	4.31	C	第五
視野を広げる	0.251	0.331	0.633	0.173	4.62	C	第二
多くの本を読む	0.423	0.004	0.608	-0.111	4.25	A	第六
今ある自分を受け入れる	0.095	0.049	0.171	0.852	4.22	B	第四
自分を理解する	0.097	0.192	0.068	0.844	4.52	B	第四

注）左欄のABCは自由記述によって導き出されたカテゴリーを示す。A：自分自身の学習を規制し習得する効力に関する信念、B：多様な役割に対する自己効力、C：学習の意欲を動機づけることに対する効力

因子間の相関をみると、「統制課題」、「方法課題」、「学習課題」は0.6以上の相互に高い相関を示しているが、「受容課題」は「方法課題」とのみ0.417のやや相関を認めた。尺度の信頼性を示す α 係数は.9006、4因子の平均値の分布をみると、得点が高くなるほど人数が多くなる漸増型を示し、尺度化に向けて課題認識の強さと広がりについての検討が今後必要と考えられた。

(3)「教員に求める支援」の尺度化

高等教育機関（大学、短期大学）において、学生が自己の成長に向かって、教員にどのような支援を期待するかについての自由記述の結果については、これまでの報告で述べてきた。結果を10のカテゴリーにまとめたところ、件数としては、①学習の理解②進路の助言・指導③全体的な関心④学習への動機づけなどが、頻度が高かった。

この自由記述の分析をもとにして、学生が支援を期待する内容について、34項目から成る質問紙を作成し、支援を期待する程度によって5段階での回答を求めた（表3）。

その結果を主因子法による因子分析を行って、7因子を抽出した（累積負荷量平方和54.8パーセント）。各因子に含まれる項目の内容から、負荷量の順に①対人交流への支援（対人交流）、②学生各個人への個別支援（個別対応）、③学習への動機付け（学習動機）、④自己の成長目標の発見（目標支援）、⑤進路への助言・指導（進路助言）、⑥活動の機会の提供（機会提供）、⑦学習方法の助言・指導（学習方法）と名づけた（表3：以下の文中では因子名は略称を用いる）。

それぞれの因子に含まれる項目の尺度値（支援に対する期待に強さ）の平均値を因子ごとに合計して項目数で割ると、上記の7因子に対する支援の期待の強さでは、「進路助言」（4.13）、「学習動機」（3.97）、「学習方法」（3.42）が高い得点を示している。高等教育機関では、一般的には、学ぶ意欲をもって、学び方を身につけ、職業に対する方向付けが宛てえられることを期待していることが、反映されている。

しかし、これらに比べると平均値は低いが、「個別対応」（3.19）「対人交流」（3.18）「機会提供」（3.16）「目標支援」（3.14）などは、多くの学生が求める支援ではないが、そのような支援をもとめる学生があるという認識が教員にとって必要であり、今後学生の個人差に対応するために有効であると考えられる。

主因子解、プロマックス回転による因子構造の結果、各因子の相互関係について相関関係の分析を行ったところ、全体的に因子相互の関連性が高いことが見出された（図2）。

因子負荷量の高い3因子（「対人交流」「個別対応」「学習動機」）は相互に高い相関を示し、支援を求める学生の心情の中核を占めていると考えられる。これに対して、「学習方法」「進路助言」「活動機会」の3因子は、いずれも上記の3因子と高い相関は示すが、お互いの関係では、前2者間の相関のみが高い。支援の具体的な方向や方法に関する因子と考えられる。これに対して、「目標支援」の因子は、このような、具体的な目標を見出していない段階の学生の支援を求める期待に対応しているのではないかと考えられる。

次に、各因子に各人の得点（因子に関する項目の平均点）の分布を描いて、求める支援の強さとその傾向性について検討を行った。平均値のもっとも高い「進路助言」の場合には、得点分布が逆L字型を示した。3分の1の学生（34.2%）が5点であり、この因子を構成する3項目のいずれに対しても強い支援を期待していることが示されている。言葉を変えて言えば、現在の学生にとって、非常に共通性の高い支援を期待する因子であり、この

ことは、支援の個人差を測定する尺度としては一考を要する因子であると考えられる。

表3「教員に求める支援」尺度の因子分析

	平均値	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7
学生活動に参加	2.90	0.772	0.249	0.150	0.205	0.142	0.139	0.022
飲み会に同行する	2.60	0.715	0.223	0.079	0.228	0.105	0.105	0.084
宿泊研修の企画	2.92	0.698	0.211	0.151	0.084	0.130	0.178	0.165
他学年と交流の場	3.54	0.507	0.251	0.228	0.100	0.276	0.272	0.044
他専門の人と話し合い	3.72	0.477	0.236	0.379	0.108	0.074	0.314	0.043
仲間作りの機会提供	3.41	0.442	0.362	0.206	0.083	0.339	0.159	0.217
個人的な話を聞く	3.17	0.322	0.698	0.094	0.264	0.161	0.031	0.148
人生相談にのる	3.11	0.300	0.643	0.147	0.264	0.178	0.085	0.103
個人的に声を掛ける	3.20	0.316	0.631	0.097	0.212	0.160	0.075	0.226
生活上のアドバイス	3.14	0.381	0.440	0.184	0.347	0.048	0.073	0.183
長所を誉める	3.43	0.219	0.397	0.158	0.213	0.201	0.275	0.159
特別な世話をする	3.09	0.160	0.385	0.065	0.114	0.194	0.226	0.131
関心を拡大させる	4.48	0.093	0.063	0.708	0.060	0.250	0.031	0.115
研究の面白さ体験	4.15	0.055	0.064	0.632	0.019	0.069	0.183	0.038
学習対象への興味	4.07	0.212	0.168	0.486	0.042	0.131	-0.043	0.187
社会現象の新しい見方	3.69	0.124	0.113	0.437	0.250	0.004	0.211	-0.025
共同学習の体験	3.84	0.174	0.307	0.426	-0.032	0.163	0.231	0.208
自然と生き方の関連性	3.41	0.095	0.331	0.424	0.167	0.053	0.302	0.109
明確な講義をする	4.60	0.082	-0.051	0.417	0.052	0.250	-0.023	0.189
本の紹介	3.59	0.101	0.099	0.405	0.289	0.088	0.136	0.022
自分を作り上げる方法	3.54	0.148	0.170	0.124	0.834	0.174	0.087	0.160
自身誇りを作り上げる	3.26	0.142	0.264	0.138	0.698	0.112	0.162	0.142
往時に目標を教える	3.16	0.153	0.162	0.071	0.690	0.156	0.179	0.103
人生の目標を示す	2.61	0.204	0.161	0.102	0.384	0.127	0.107	0.212
進路先への助言	4.16	0.173	0.244	0.190	0.134	0.805	0.045	0.221
就職活動への助言	4.18	0.126	0.114	0.228	0.191	0.756	0.107	0.033
個別的就職の助言	4.07	0.176	0.217	0.253	0.204	0.754	0.071	0.222
報告する機会を作る	3.15	0.147	0.063	0.150	0.025	0.092	0.746	0.108
議論の機会を作る	3.35	0.156	0.036	0.072	0.103	-0.035	0.730	0.056
主張する機会の提供	3.06	0.222	0.167	0.170	0.154	0.163	0.588	0.107
自分で考察する機会	3.07	0.004	0.044	0.099	0.154	0.024	0.475	-0.115
正しい学習の仕方	3.85	0.095	0.158	0.202	0.226	0.204	-0.036	0.745
学習方法の誤りを指摘	3.68	0.109	0.208	0.121	0.139	0.218	0.298	0.527
ノートの取り方の指導	2.74	0.118	0.335	0.135	0.175	0.079	-0.024	0.465
因子名		対人交流	個別対応	学習動機	目標支援	進路助言	機会提供	学習方法

これに次いで平均値の高い「学習機会」「学習動機」は、分布は右に傾いているが、正規性に近い分布をしている。

これらに対して、「対人交流」「個別対応」「目標支援」「活動機会」の因子の場合には、平均値は3に近似した値でほぼ左右対称の分布を示しており学生ひとりひとりの支援の個人差を考えるには適した次元になっていると考えられる。

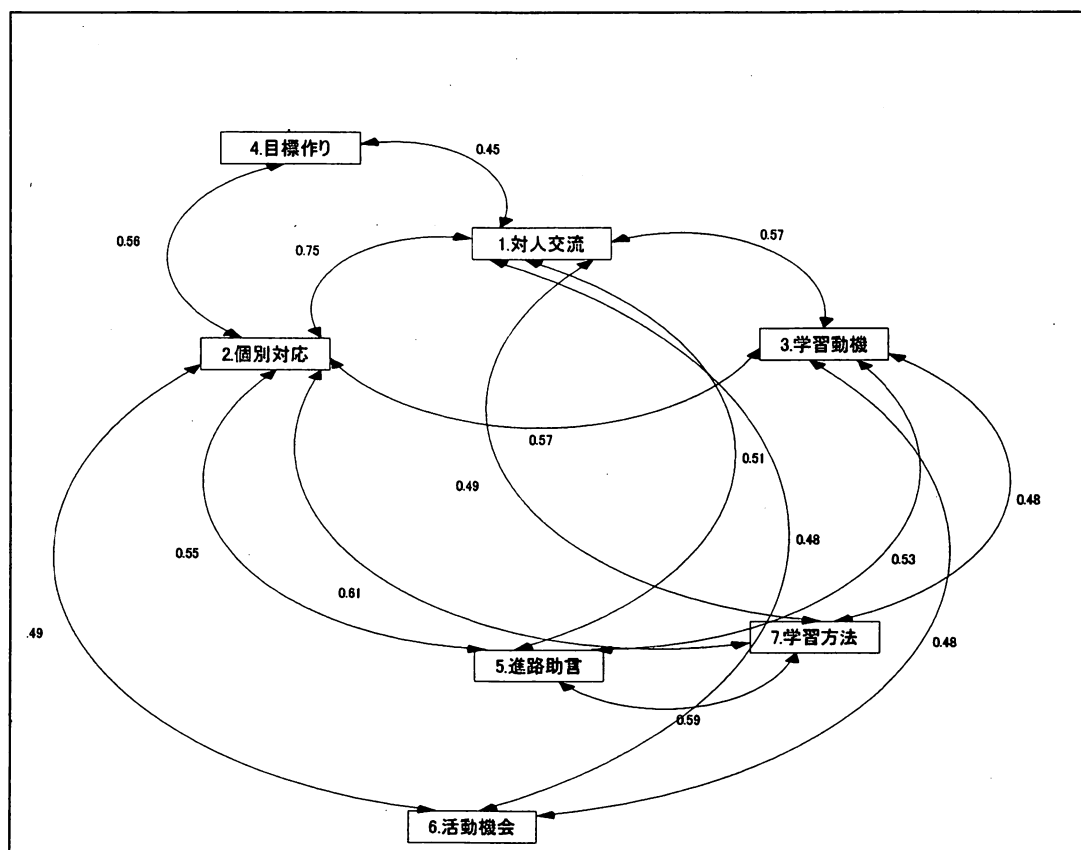


図2 支援を構成する因子

(4) 成長尺度、課題尺度、支援尺度の関連性

これまでの一連の研究では、高等教育機関の段階では、学生は将来に対する成長の目標を持ち、そのための課題を抱えていると考えてきた。その課題に対して可能な支援を与えるのが、現代の高等教育機関の役割であると考えてきている。したがって、今回の3つの尺度はその関連性を備えていることが求められる。そこで、関連性について、成長課題および、課題支援の各因子の得点に関する相関係数を求めて、各尺度の連携性についての分析を行った（図3）。

図からは、成長尺度の中で、「役割成長」対応する課題が明確になっていないこと、および受容課題に対応する支援の方策が項目に盛り込まれていないことがわかる。尺度の完備に向けてはこの点の検討が必要である。

(5) 妥当性の検討に向けて

妥当性の検討のための測定は今回行っていないが、これまでの一連の研究で用いてきた「人生キャリア尺度」および「自己効力感尺度」は、今回の3尺度の有効性を考察するのに側面的な資料としての意味を持つと考えて、その関連性について分析を行った。

人生キャリアの3尺度（関心性、計画性、自立性）の合計点を点数順に4群に分け、成長および課題の因子ごとに平均値の差に関して分散分析を行った。成長尺度では、「経済成長」、「関係成長」、「役割成長」の3因子に関して有意差があり、いずれの場合にも、キャ

リアの合計点が高いほど成長意識も高いことが検出された。(1パーセント水準) また、課題に関しては、「統制課題」、「方法課題」、「学習課題」について有意差があり (0.1パーセント水準)、これも、キャリア得点が高いほど課題意識が高いことが見出された。このことは、二つの尺度が妥当な尺度として考えられる可能性を示唆している。

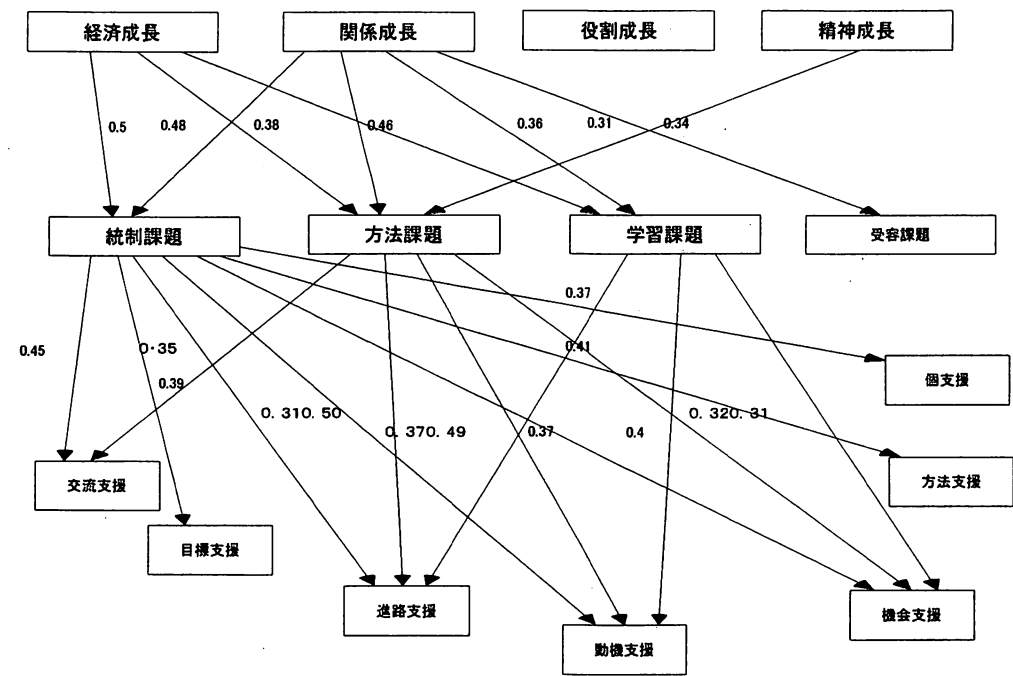


図3 尺度の因子の相互関係(相関係数.30以上)

自己効力感は一般的には、支援への期待と関連が強いと考えられる。点数順に4群に分けて、支援の各因子で平均値の差に関して分散分析を行ったところ、「機会支援」にのみ有意差がみられた (0.1パーセント水準)。自己効力感の高い者ほど支援を期待する傾向が強かった。また、「方法支援」には強い傾向性が見られた (10パーセント弱)。この場合には、自己効力感が低いほど支援を期待する傾向が強く、妥当な関連性として受け止められる。今後は更に妥当性に関する検証を深めてゆきたい。

(6) 今後の展開について

本研究では高等教育機関における生涯学習支援システムの構築を目指している。そのため研究開始当初から主な調査対象者は初学者とも言える1年次または2年次の学生とし、調査を重ねてきた。しかし今後は高等教育機関に在籍期間中の学生は成長・発達による心理面・社会面での変化が著しいことから、在籍年数による学生の変化に着目し、尺度の評価に加味していく方針である。

今回は自由記述から尺度項目を抽出することに目的を絞ったために、調査対象が限定されてしまった。今後はより広範の学生支援に活かせる尺度をうみだしてゆくために、専門

領域、学年差、性別などの要因を踏まえた構造化を目指して行きたい。

6. まとめ

本報では学生個々の支援ニーズを判断する尺度を作成する事を目的として、「自己成長意識」「自己の必要課題」「教員に求める支援」に関して自由記述とプレテストを通して尺度化し、その信頼性と項目の妥当性を検討した。自由記述での内容と部分的に異なる傾向や、3尺度間相互のまたは「人生キャリア尺度」「自己効力感」との関連性が低い因子がある事から項目の妥当性に関する検討が必要であることが示唆された。

しかし、尺度化によって個人による重みづけの相違や因子間の関連性の強弱を把握できるなど学生個々の支援ニーズを判断する尺度としての方向性は確認する事ができた。

今後は自由記述に立ち戻りながら学生の状況を踏まえて三つの尺度の項目を確認し、さまざまな対象者による因子構造の相違について要因を分析するなど、尺度の構成と妥当性について検討を進める事を課題としたい。

7. 文献

- 1) 長谷川真美、兼宗美幸、稲越孝雄ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究[第5報]—学生の自己成長意識と教員に求める支援とのかかわり—」(『日本生涯教育学会論集』24、pp. 69-80、2003)
- 2) 野口和枝、長谷川真美ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究—生涯学習しつづけていくために—[第4報]」(『日本生涯教育学会論集』23、pp. 133-142、2002)
- 3) 速水敏彦「高校生における学習動機付け過程—達成目標に着目して—」(『教育の場における相互作用の実証的総合研究報告書』、pp31-42、1990)
- 4) 稲越孝雄、松村恵子ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究—生涯学習しつづけていくために—[第1報]」(『日本生涯教育学会論集』20、pp. 1-12、1999)
- 5) 長谷川真美、松村恵子ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究—生涯学習しつづけていくために—[第2報]」(『日本生涯教育学会論集』21、pp. 53-64、2000)
- 6) 野口和枝、長谷川真美ほか「青年期における学習の動機づけ過程に関する研究—生涯学習しつづけていくために—[第3報]」(『日本生涯教育学会論集』22、pp. 1-12、2001)
- 7) 坂柳恒夫「成人キャリア成熟尺度(ACMS)の信頼性と妥当性の検討」(『愛知教育大学研究報告』48、pp. 115-122、1999)
- 8) 成田健一、下仲順子ほか「特性的自己効力感尺度の検討」(『教育心理学研究』43、pp. 306-314、1955)