

児童の自己効力と行動との関係に関する研究 ——自己効力の高さによる意欲的行動の捉え方の相違について——

奈良岡 妙子

Study on Relationship Between Self-Efficacy and Behaviors of Elementary School Children ——Difference Concerning with Evaluation about Desirable Behaviors by the Levels of Self-Efficacy——

Taeko NARAOKA

1. はじめに

学習場面において、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたちが存在する。これらの子どもたちは、どのような行動を意欲的行動と捉えているのだろうか。いかなる子どもたちも意欲的行動で学習場面に取り組むことができるように働きかけることは、学校教育での重要な課題ではなかろうか。しかし、鈴木・齋藤(1996年)によると、

新しい学力観の中に「意欲」の評価項目が入ってきているにも関わらず、客観的な指標がなく、指導者側の共通な考え方が必要である¹⁾

と指摘している。また、鈴木・齋藤(1996年)では、

「意欲」が、心理学では、扱い得ない複合的な概念であるため、これまで必ずしも明確にされず、教育現場においても客観的な指標がない。²⁾

ことを指摘しており、「意欲」の客観的な指標の必要性を感じる。

しかし、これらの子どもたちが存在する現状から考えると、意欲的行動に欠ける子どもたちは、どのような行動を意欲的であると捉えているのか、意欲的行動で取り組む子どもたちは、どのような行動を意欲的であると捉えているのか、また、教師の考える意欲的行動とはどのような行動なのかを明確にすることの方が、より具体的な「意欲」の指標になり得るのではないかと考える。そこで、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたち及び教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにしたい。そのことは、子どもたち両者及び教師の意欲的行動に対する意識が、相互的な方向に向かい、いかなる子どもたちも意欲的行動で学習場面に取り組むことができるようになる指標になり得るのではないかと考える。

2. 研究方法

(1) 研究の意図と方法

意欲的行動の捉え方を検討した鈴木・齋藤(1996年)では、成績上位群と下位群の児童、生徒と教師の間の「意欲的であること」の評価の相違点を検討し、成績が上位であると評価した児童、生徒は意欲的行動に対して、教師と近い捉え方をしており、一方、教師からの働きかけや賞賛を必要とする成績が下位であると評価した児童、生徒は、教師と少し違うことを「意欲的である」と捉えていることを報告している。しかし、藤沢(1999年)によると、子どもたちの学習には、本来の設置目的を忠実に守りながら、目標達成行動を実施する正統派の学習をおこなう者と、目標達成されたかについて、すべてが点検され得ないという限界から、点検箇所のみ合格するように処理し、点検しない箇所については、目標達成の行動をとらないか、またはいい加減におこない、良い成績をとる者がいることを指摘しており、意欲的行動をどのように捉えているかを検討する場合、成績の自己評価という達成後の判断よりも心理的側面で捉えていく必要があるのではないかと考える。また、藤田(1987年)によると、

われわれ人間には、「やりたいこと」、「やるべきこと」があり、自分がやる気になれば、それをどの程度できるか、その結果がどうなるかについて一応の見通しをもっている。この見通しが実はわれわれの行動のしかたに大きな影響を及ぼしているのである³⁾

と述べていることから、本研究では、成績の自己評価という達成後の判断ではなく、心理的側面から、意欲的行動の捉え方を検討する。

ところで、学習場面での意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたちとの意欲的行動の捉え方を心理的側面から検討する場合、どのような概念をもとに検討していくかが問題である。『達成動機の理論と展開』(1995年刊)において、

日常経験からも容易に推測できるように、人は「為せば成る」とわかっている状況でもしばしば適切に行動できない。たとえば、勉強すれば成績が上がることはわかっているが、どうも勉強が手に着かない、という子どもたちがいる。そんな子どもたちのいくらかは、「何を為すべきかはよくわかっているが、どうも自分にはそれがうまくできそうにない」ので手が出ないのである。これは、「為せば成る」を信じているかどうかという行動と結果の随伴生認知の問題ではなく、必要な行動を自分が適切に遂行できるかという、いわば行動の遂行可能性に関する問題である。バンデューラ(Bandura, A.)の自己効力(self-efficacy)は、この行動の遂行可能性の認知に焦点をあてた概念である。⁴⁾

と述べられていることなどから考えて、本研究では、自己効力の概念をもとに、心理的側面から意欲的行動の捉え方を検討したい。

自己効力(self-efficacy)とは、達成動機づけの分野で、Bandura, A. (1977年)により概念化されたもので、期待の行動予測性、遂行可能性を扱い、所与の行動がある結果に至るであろうという自己の査定に加え、その結果に必要な行動を自己が成功裏に実行できるという個人に

よって知覚された確信であり、努力の程度にも関係するというものである。

また、藤田(1987年)によると、

自己効力とは、ある結果を得るために自分が発揮しうると考えた力であり、具体的には「自分ならばどれだけできるか」という期待や自信によって表されるものである。ある課題について、こうした自己効力が低い場合は人はその課題に不安をもち、それを避けようとするが、自己効力の高い人は積極的に課題に取り組み持続性があり、やる気があってそこからなんらかの成果を引き出すのである。こうした積極的な活動を通して望ましい結果が得られるようになると、さらに自信がつき、自己効力を高め、課題においては完全習得の域に達するのである。つまり、やる気のある人というのは、いろいろな課題について自己効力の高い人であり、また、常にそうした自己効力を高めている人である。⁵⁾

と述べている。

Conditte, M. M., & Lichtenstein, E. (1981年)、Diclemente, C. C. (1981年)、McIntyre et al., (1983年)、Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982年)などの研究では、自己効力がその後の行動予測性、遂行可能性を実証しており、自己効力の高低が後の行動や遂行を予測することを明らかにしている。つまり、目的に向かって自己が努力したり、それをやり遂げられるであろうという確信がなければ、行動には結びつかず、また、自己効力の高低により後の行動をやり遂げられるかどうかの予測がつくというのである。

また、Bandura, A.の概念に基づき、教育場面や学習場面での自己効力を扱った研究も多い(Schunk 1982年、1983年 a・b・c、1984年、藤生1991年、玄1993年、伊藤1996年、松田・鈴木1988年、1990年、鈴木・姜・鈴木1992年、鈴木1993年)。

これらのことから、意欲的行動と自己効力とは密接な関係にあり、学習場面における意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたちの相違には、この自己効力の高低が影響しているのではないかと考える。そこで、本研究では、自己効力の高低をもとに、これらの子どもたちを分類し、鈴木・齋藤(1996年)の研究を踏まえ、学習場面のどのような行動を意欲的行動として捉えているかの相違及び教師と子どもたち両者との相違を検討したい。また、本研究では、自己効力の高低をはかる尺度として先の松田・鈴木らの一連の研究で用いられた自己効力感尺度を一部改編して用いる。松田・鈴木らの一連の研究の児童、生徒の学習場面における自己効力の4年間の縦断的調査等において、小学4年生から5年生にかけて自己効力が急激に低下したのを受け、小学校から中学校に再度急激に低下することを報告している。これを踏まえ、本研究では、横断的ではあるが、自己効力の発達的変化をも検討したい。

また、「意欲」が、心理学では、扱い得ない複合的な概念であるため、明確な定義はないが、本研究において、「意欲」を取り扱うにあたり、本研究なりの意欲の定義をする必要がある。『教育心理学辞典』(1989年刊)では、意欲を

目標に向かう行動を生じさせ、成功を勝ち得るための努力をさせる精神的な力、または意

志活動への積極的な構え。明確に定義された語ではなく、欲求、動機、意志、興味、関心などを含んだ言葉である⁶⁾

としており、また、鈴木・齋藤(1996年)では、研究の中で、

目標に到達するために必要な自主性、協調性、集中力、根気などが複雑に絡み合った概念⁷⁾として扱っている。これらを受けて、本研究では、意欲を「目標に価値を置き、達成するために必要な自主性、協調性、集中力、根気などが積極的に絡み合った概念」と定義する。

(2) 仮説

仮説1：自己効力の発達的变化は、松田・鈴木の一連の研究(松田・鈴木1988年、1990年、鈴木・姜・鈴木1992年、鈴木1993年)における、4年生から5年生にかけて急激に低下し、小学校から中学校に再度急激に低下するという結果を受け、学年が上がるにつれて低下するのではないか。それは、4年生と他の学年との間で特に顕著に表れるのではないか。

仮説2：自己効力の概念及び自己効力を扱った研究等から、自己効力と意欲的行動は密接な関係にあると考えられ、自己効力の高い群は低い群に比べ、意欲の定義にあるようなより意欲的な行動を積極的に捉え、両者の意欲的行動の捉え方に相違が表れるのではないか。

仮説3：鈴木・齋藤(1996年)の意欲的行動の捉え方の研究において、成績が上位であると自己評価した児童生徒が教師と近い捉え方をし、下位であると自己評価した児童生徒が少し違う行動を意欲的であると捉えた結果を報告している。鈴木・齋藤の研究では、自己評価を分類の指標に用い、本研究では、自己効力の高低を分類の指標に用いるという方法上の違いはあるが、鈴木・齋藤の研究を踏まえ、自己効力の高い群より、低い群の方が教師と違う行動を意欲的であると捉えるのではないか。

(3) 調査対象

小学校4年生205名(男子120名、女子85名)、小学校5年生258名(男子113名、女子145名)、小学校6年生224名(男子103名、女子121名)、教師24名、計711名。

(4) 調査期日

予備調査は、平成10年11月初旬、本調査は、平成11年1月16日～1月27日におこなった。

(5) 調査手続

児童は、教室で担任教師により質問紙が配布され、教師の口頭により質問が読まれ、集団で一斉に実施された。教師には、あき時間に記入してもらった。

(6) 質問紙

自己効力(鈴木1993年)ネガティブ8項目、ポジティブ8項目、計16項目及び意欲的行動(鈴木・齋藤1996年)34項目を一部改編して作成(予備調査時に、児童15人及び教師にその内容並びに時間を吟味してもらいそれをもとに改編)した。

(7) 調査内容と方法

回収率は97.8%で、有効回答率は94.2%であった。児童には、自己効力、意欲的行動ともに4件法で回答してもらい、自己効力のポジティブでは、“本当にそのとおりだと思う”に4点、“だいたいそのとおりだと思う”に3点、“少し違う”に2点、“本当に違う”に1点を与え、ネガティブでは、“本当にそのとおりだと思う”に1点、“だいたいそのとおりだと思う”に2点、“少し違う”に3点、“本当に違う”に4点を与え点数化(16~64点)し、低群、中群、高群の3群に分類した。意欲的行動では、“とてもやる気のある行動だと思う”に4点、“だいたいやる気のある行動だと思う”に3点、“やる気のある行動と少し違う”に2点、“やる気のある行動とまったく違う”に1点を与え点数化(34~136点)した。教師は、意欲的行動のみに回答してもらった。

(8) 分析方法

低群、中群、高群の分類は、自己効力の値を点数化し、度数分布をもとにおおよそ同数くらいになるように、低群242名、中群271名、高群174名の3群に分類した。意欲的行動は、因子分析(主因子解、バリマックス回転)をし、.300以上を基準に3因子を抽出した。意欲的行動の低群、中群、高群の比較及び、低群、中群、高群と教師との比較、自己効力の学年差は、分散分析をおこない、有意差のあったものに対して、対比較としてScheffeの多重比較をおこなった。自己効力の性差、意欲的行動の性差及び意欲的行動の低群と高群の比較は、t検定をおこなった。

3. 結果と考察

(1) 3群の分類

低群、中群、高群の分類は、自己効力16項目をもとに点数化(16~64点)し度数分布で、おおよそ同数くらいになるように、16点以上40点以下を低群(242名)、41点以上48点以下を中群(271名)、49点以上64点以下を高群(174名)とした(図1参照)。

(2) 3因子の抽出

結果を考察していくうえで、意欲的行動のおおまかな行動を求めるために意欲的行動34項目を因子分析(主因子解、バリマックス回転)し、.300以上を基準に3因子を抽出した結果が表1である。

3因子にまとめられ、第I因子は、Q33「本を上手に読む」Q29「何でもよく知っている」Q12「時間を守る」に見られるように、規律的なよい子像を表すものと考えられ「規律的」、第II因子は、Q3「進んで勉強す

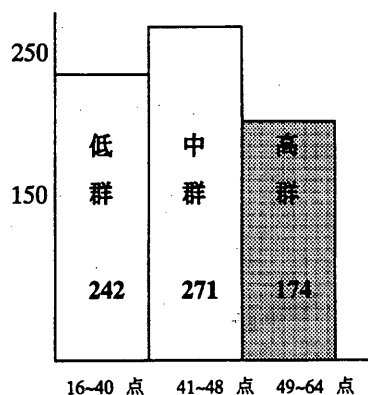


図1 低群、中群、高群の分類

表1 意欲的行動34項目の因子分析

項目内容	第I因子	第II因子	第III因子
Q33 本を上手に読む	.6903		
Q29 何でもよく知っている	.6134		
Q12 時間を守る	.5981		
Q21 姿勢がよい	.5875		
Q23 準備や後かたづけをきちんとする	.5778		
Q14 本をよく読む	.5759		
Q16 忘れ物をしない	.5756		
Q11 休まず出席する	.5518		
Q17 よそ見をしない	.5354		
Q31 てきぱきやるという行動	.5073		
Q19 先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる	.4396		
Q10 みんなをまとめる	.4331	.4102	
Q20 ノートをしっかりまとめる	.4325		
Q13 友達に負けないでがんばる	.3747		
Q26 いろいろなことに疑問をもつ	.4246		
Q3 進んで勉強する		.6176	
Q2 先生の話をしんげんに聞く		.6012	
Q6 予習復習をしっかりとやる		.5552	
Q15 勉強に関係することを進んで調べる		.5411	
Q1 よく発言する		.5319	
Q7 手をよくあげる		.5128	
Q18 質問をよく聞き、こたえる		.4866	
Q4 意見をしっかりとべる		.4825	
Q9 集中してやる		.4652	
Q8 わかるまで頑張る		.4266	
Q5 放課後でも勉強する		.3737	
Q32 できなくても何度も挑戦する			-.5994
Q30 あきらめないで最後まで頑張る		.3752	-.5807
Q27 一つのことにはねばり強く取り組む			-.5170
Q28 自分の考えをまとめる	.4249		-.4734
Q22 大事なところをメモしてまとめる			-.4060
Q34 わからないところは先生に聞く			-.3818
Q24 先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする			-.3777
Q25 間違えたところをやりなおす	.3519		-.3593

る」Q 2「先生の話をしんげんに聞く」Q 6「予習復習をしっかりやる」に見られるように、自ら進んで行動する姿勢を表すものと考えられ「積極的」、第Ⅲ因子は、Q 32「できなくても何度も挑戦する」Q 30「あきらめないで最後まで頑張る」Q 27「一つのことには粘り強く取り組む」に見られるように、物事をあきらめず成し遂げようとする姿勢を表すものと考えられ「粘り強さ」と命名した。抽出されたこの3因子は、意欲の定義から考えると、第Ⅰ因子の「規律的」より第Ⅱ因子の「積極的」、第Ⅱ因子の「積極的」より第Ⅲ因子の「粘り強さ」に意欲的要素が強く表れていると思われる。また、第Ⅰ因子「規律的」にまとめられたQ 10「みんなをまとめる」及び第Ⅲ因子「粘り強さ」にまとめられたQ 30「あきらめないで最後まで頑張る」は第Ⅲ因子の「積極的」要素も含み、第Ⅱ因子「粘り強さ」にまとめられたQ 28「自分の考えをまとめる」、Q 25「間違えたところをやりなおす」は第Ⅲ因子の「規律的」要素も含むものと考えられる。

(3) 自己効力の学年差

自己効力の各項目の平均とSD及び学年差は表2を参照。Q 1「難しい問題でも、自分で参考書を調べたり、先生に聞いたりして、たいいてくことができる」Q 2「呼んだ本や聞いた話の内容を理解して、人にきちんと伝えることができる」Q 5「苦手や不得意の科目はなく、たいいての科目はきちんと勉強できる」Q 6「テストの時など、たいいてい、ゆとりをもってどんどん問題をとくことができる」Q 7「勉強で覚えなければいけないことは、きちんと覚えることができる」Q 12「一度読んでわからなくても、何度か読み返せば、必ずわかるようになる」Q 15「勉強というものは、すればするほど、良い結果がでてくるので、やりがいがある」Q 16「勉強したことが、将来、きっと何かの役に立つと信じている」の項目は、自己効力のポジティブな面をたずね、Q 3「大切なテストを受ける時は、失敗しそうな気がする」Q 4「いくら勉強を頑張っても、いい結果がでないで、やる気をなくしている」Q 8「勉強のことで、理解が遅いと思うことがある」Q 9「授業中に問題をあてられて、答えられなくて困ることがある」Q 10「いろいろ勉強で頑張っているけども、その結果がなかなか表れない」Q 11「問題が少し難しくなると、「もうだめだ」という気持ちになる」Q 13「授業中、あてられても、先生の質問に上手く答えられる自信がない」Q 14「今までの勉強のやり方で上手いかないと、すぐあきらめてしまう」の項目は、自己効力のネガティブな面をたずねたものである。ポジティブ項目では、「本当にそう思う」に4点を与えているが、ネガティブ項目では、1点を与えていることから、平均点が高いほど、自己効力が高くなる。

自己効力の発達の变化を明らかにするために分散分析した結果から、Q 3「大切なテストを受ける時は、失敗しそうな気がする」Q 13「授業中、あてられても、先生の質問に上手く答えられる自信がない」に4年>6年、Q 16「勉強したことが、将来、きっと何かの役に立つと信じている」に4年>5年、4年>6年の関係で相違が表れた。相違が表れた項目は少ないが、4年生は他の学年より自己効力が高い結果となった。

4年生と6年生との間に4年生の方が6年生より自己効力が高いという項目が若干多かった

表2 自己効力の平均とSD及び学年差

項目内容	平均SD	全体	4年生	5年生	6年生	学年差
Q1:難しい問題でも、自分で参考書を調べたり、先生に聞いたりして、たいていとくことができる	平均	2,783	2,854	2,721	2,790	
	SD	0,725	0,690	0,772	0,692	
Q2:読んだ本や聞いた話の内容を理解して、人にきちんと伝えることができる	平均	2,751	2,707	2,748	2,795	
	SD	0,750	0,822	0,712	0,721	
Q3:大切なテストを受ける時は、失敗しそうな気がする	平均	2,234	2,361	2,252	2,098	4年)6年 [†]
	SD	0,934	0,946	0,941	0,896	
Q4:いくら勉強を頑張っても、いい結果がでないの、やる気をなくしている	平均	2,994	2,976	2,961	3,049	
	SD	0,829	0,846	0,857	0,775	
Q5:苦手や不得意の科目はなく、たいていの科目はきちんと勉強できる	平均	2,429	2,541	2,376	2,388	
	SD	0,767	0,742	0,794	0,748	
Q6:テストの時など、たいてい、ゆとりをもってどんどん問題をとくことができる	平均	2,741	2,737	2,705	2,786	
	SD	0,780	0,738	0,830	0,755	
Q7:勉強で覚えなければいけないことは、きちんと覚えることができる	平均	2,811	2,771	2,826	2,830	
	SD	0,727	0,791	0,740	0,646	
Q8:勉強のことで、理解が遅いと思うことがある	平均	2,396	2,512	2,345	2,348	
	SD	0,865	0,870	0,881	0,831	
Q9:授業中に問題をあてられて、答えられなくて困ることがある	平均	2,482	2,517	2,543	2,379	
	SD	0,920	0,919	0,902	0,932	
Q10:いろいろ勉強で頑張っているけども、その結果がなかなか現れない	平均	2,681	2,678	2,702	2,661	
	SD	0,846	0,834	0,863	0,835	
Q11:問題が少し難しくなると、「もうだめだ」という気持ちになる	平均	2,750	2,771	2,767	2,710	
	SD	0,910	0,953	0,898	0,882	
Q12:一度読んでわからなくても、何度か読み返せば、必ずわかるようになる	平均	3,163	3,151	3,217	3,112	
	SD	0,805	0,809	0,826	0,774	
Q13:授業中、あてられても、先生の質問に上手く答えられる自信がない	平均	2,278	2,449	2,264	2,138	4年)6年 ^{††}
	SD	0,922	0,863	0,915	0,956	
Q14:今までの勉強のやり方で上手いかなないと、すぐにあきらめてしまう	平均	2,910	2,873	2,942	2,906	
	SD	0,817	0,852	0,854	0,735	
Q15:勉強というものは、すればするほど、良い結果がでてくるので、やりがいがある	平均	2,854	2,971	2,802	2,808	
	SD	0,837	0,855	0,865	0,776	
Q16:勉強したことが、将来、きっと何かの役に立つと信じている	平均	3,208	3,400	3,171	3,076	4年)5年 [†] 4年)6年 ^{††}
	SD	0,861	0,812	0,941	0,773	

ボジティブ,ネガティブ項目に関係なく不等号の向きで自己効力の高低を表す

**P<.01 *P<.05

ことから、自己効力は、学年が上がるにつれて、低下する傾向があり、4年生をピークに5年生頃から低下していき6年生ではかなり低下するのではないかと考えられる。これは、松田・鈴木らの一連の研究及び仮説1を支持する結果となった。松田・鈴木(1990年)によると、この変化は、年齢が増加するにつれ、幼児期の全能感が低下していき、また4年生から5年生にかけては、塾に通う割合が急増したり他者から評価される機会が増えて、それまでの評価が修正に迫られるからではないかと考察している。

(4)－1 低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方の比較

意欲的行動の捉え方の各項目の平均とSDは表3－1を参照。意欲的行動の捉え方の平均とSDは、低群より中群、中群より高群と自己効力が高い群になるに従い、値も高くなっている。

また、自己効力の高さをもとに分類した低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方の比較を明らかにするために分散分析した結果が表3－2である。4年生、5年生、6年生を合わせた第I因子「規律的」のQ10「みんなをまとめる」Q17「よそ見をしない」に低群<中群、低群<高群、Q12「時間を守る」Q33「本を上手に読む」に低群<中群、Q26「いろいろなことに疑問をもつ」Q19「先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる」に低群<高群の関係で相違が表れ、第II因子「積極的」のQ1「よく発言する」Q2「先生の話をしんげんに聞く」Q3「進んで勉強する」Q4「意見をしっかりとべる」Q5「放課後でも勉強する」Q6「予習復習をしっかりとやる」Q7「手をよくあげる」Q9「集中してやる」Q15「勉強に関係することを進んで調べる」Q18「質問をよく聞き、こたえる」に低群<中群、低群<高群、Q8「わかるまで頑張る」に低群<中群の関係で相違が表れ、第III因子「粘り強さ」のQ22「大事なところをメモしてまとめる」Q27「一つのことにはねばり強く取り組む」Q28「自分の考えをまとめる」Q30「あきらめないで最後まで頑張る」Q32「できなくても何度も挑戦する」Q34「わからないところは先生に聞く」に低群<中群、低群<高群、Q24「先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする」Q25「間違えたところをやりなおす」に低群<高群の関係で相違が表れた。

4年生では、第I因子「規律的」のQ19、Q21「姿勢がよい」に低群<中群、低群<高群、Q10に低群<高群、第II因子「積極的」のQ1、Q2、Q3、Q4、Q6、Q7、Q9、Q15に低群<中群、低群<高群、Q5、Q8に低群<中群、Q18に低群<高群、第III因子「粘り強さ」のQ24、Q27、Q28、Q30、Q32に低群<中群、低群<高群、Q25、Q34に低群<高群の関係で相違が表れた。

5年生では、第I因子「規律的」のQ10、Q19、Q26に低群<中群、低群<高群、Q17に低群<中群、Q14「本をよく読む」Q20「ノートをしっかりとまとめる」に低群<高群、第II因子「積極的」のQ1、Q2、Q3、Q4、Q6、Q7、Q9、Q15、Q18に低群<中群、低群<高群、第III因子「粘り強さ」Q22、Q27、Q28、Q30、Q32に低群<中群、低群<高群、Q24、Q25、Q34に低群<高群の関係で相違が表れた。

6年生では、第Ⅲ因子「粘り強さ」のQ32に低群<中群、低群<高群、Q30に低群<高群の
関係で相違は表れたが、第Ⅰ因子「規律的」、第Ⅱ因子「積極的」では相違は表れなかった。

表3-1の意欲的行動の捉え方の平均とSDにおいて、低群より中群、中群より高群と自己
効力が高い群になるに従い値も高くなっている結果や、分散分析の結果から考えると、低群に
比べ、中群、高群の方が意欲的行動に対し、より意欲的であると捉える傾向があるのではない
か。これは、自己効力が、意欲的行動の捉え方と密接に関係するのではないかという仮説2を
支持するものと考えられる。

表3-1 意欲的行動の捉え方の平均とSD

因子	番号	項目内容	平均	低群	中群	高群	低群	中群	高群	低群	中群	高群	低群	中群	高群	教師
			SD	全体	全体	全体	4年	4年	4年	5年	5年	5年	6年	6年	6年	
第Ⅰ因子	Q33	本を上手に読む	平均 SD	2,409 0,941	2,625 0,970	2,520 0,995	2,582 0,917	2,914 0,834	2,842 0,970	2,292 0,939	2,569 1,005	2,388 0,961	2,395 0,944	2,427 0,982	2,327 0,977	2,217 0,883
	Q29	何でもよく知っている	平均 SD	2,289 0,983	2,445 0,972	2,329 1,060	2,388 0,992	2,704 0,949	2,632 1,089	2,124 0,946	2,402 0,983	2,134 0,960	2,384 0,990	2,238 0,930	2,245 1,079	2,261 0,606
	Q12	時間を守る	平均 SD	2,810 0,943	3,037 0,848	2,965 0,833	2,910 0,926	3,210 0,749	3,211 0,811	2,663 0,939	2,980 0,832	2,836 0,891	2,884 0,920	2,944 0,904	2,857 0,782	2,708 0,889
	Q21	姿勢がよい	平均 SD	2,748 0,961	2,837 0,699	2,867 0,962	2,637 0,939	3,173 0,766	3,211 0,873	2,719 1,038	2,873 0,936	2,836 0,874	2,849 0,883	2,531 0,912	2,510 1,033	2,333 0,624
	Q23	準備や後かたづけをきちんとする	平均 SD	3,006 0,872	3,008 0,818	3,098 0,960	3,045 0,871	3,333 0,648	3,233 0,828	2,865 0,864	3,010 0,902	3,075 1,027	3,128 0,860	2,955 0,806	2,939 0,977	3,000 0,913
	Q14	本をよく読む	平均 SD	2,620 0,911	2,772 0,911	2,844 0,964	2,731 0,924	3,025 0,737	3,035 0,973	2,449 0,924	2,706 0,924	2,836 0,940	2,709 0,861	2,618 0,989	2,633 0,941	2,438 0,912
	Q16	忘れ物をしない	平均 SD	2,880 0,908	2,938 0,862	2,913 0,961	2,821 0,961	3,099 0,763	3,140 0,945	2,697 0,953	2,853 0,912	2,776 1,005	3,116 0,734	2,888 0,867	2,837 0,865	2,730 0,777
	Q11	休まず出席する	平均 SD	2,674 1,051	2,713 1,032	2,728 1,049	2,985 1,000	3,012 0,882	2,982 1,100	2,607 1,067	2,667 1,097	2,657 0,986	2,500 1,020	2,494 1,018	2,531 1,012	2,230 0,829
	Q17	よそ見をしない	平均 SD	2,719 0,925	2,938 0,903	2,988 0,867	2,831 0,966	3,074 0,828	3,175 0,840	2,539 0,937	2,941 0,884	2,381 0,838	2,302 0,847	2,809 0,970	2,918 0,900	2,623 0,753
	Q31	てきぱきやるという行動	平均 SD	2,851 0,942	3,026 0,876	2,965 0,839	2,866 0,929	3,049 0,839	3,088 0,884	2,708 0,930	2,980 0,918	2,866 0,929	2,988 0,921	3,056 0,839	2,939 0,856	2,565 0,712
	Q19	先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる	平均 SD	2,946 0,919	3,092 0,824	3,173 0,778	2,761 0,830	3,185 0,669	3,263 0,761	2,764 1,006	3,118 0,832	3,149 0,697	3,279 0,787	2,978 0,924	3,102 0,886	2,708 0,538
	Q10	みんなをまとめる	平均 SD	2,880 0,944	3,096 0,869	3,185 0,900	2,851 0,934	3,173 0,782	3,246 0,904	2,798 1,041	3,176 0,879	3,194 0,851	2,988 0,828	2,933 0,909	3,102 0,953	2,730 0,722
	Q20	ノートをしっかりとまとめる	平均 SD	3,034 0,937	3,195 0,914	3,237 0,884	2,896 1,009	3,235 0,790	3,138 0,914	2,944 0,932	3,235 0,794	3,338 0,805	3,291 0,805	3,112 0,880	3,163 0,933	3,208 0,644
	Q13	友達に負けないでがんばる	平均 SD	2,963 0,985	3,191 0,887	3,110 0,988	3,119 0,955	3,370 0,728	3,456 0,744	2,787 1,033	3,147 0,890	3,600 0,977	3,023 0,927	3,079 0,966	2,857 1,107	2,391 0,706
	Q26	いろいろなことに疑問をもつ	平均 SD	2,839 0,972	3,033 0,868	3,116 0,973	2,836 0,956	3,111 0,737	3,211 0,930	2,607 0,979	3,078 0,926	3,119 0,955	3,081 0,918	2,910 0,855	3,000 1,010	3,417 0,812

児童の自己効力と行動との関係に関する研究

因子	番号	項目内容	平均	低群	中群	高群	低群	中群	高群	低群	中群	高群	低群	中群	高群	教師	
			SD	全体	全体	全体	4年	4年	4年	5年	5年	5年	6年	6年	6年		
第II因子	Q3	進んで勉強する	平均 SD	3,364 0,848	3,374 0,666	3,676 0,588	3,134 0,960	3,306 0,687	3,379 0,700	3,348 0,801	3,618 0,627	3,716 0,513	3,358 0,621	3,384 0,684	3,735 0,326	3,708 0,558	
	Q2	先生の話をしんげんに聞く	平均 SD	3,202 0,841	3,555 0,656	3,659 0,649	3,075 0,919	3,300 0,645	3,807 0,395	3,191 0,885	3,359 0,694	3,682 0,813	3,314 0,703	3,528 0,620	3,592 0,603	3,542 0,576	
	Q6	予習復習をしっかりとやる	平均 SD	3,244 0,873	3,588 0,647	3,378 0,619	3,045 0,999	3,630 0,376	3,396 0,588	3,357 0,886	3,349 0,681	3,612 0,597	3,488 0,678	3,396 0,666	3,310 0,674	3,375 0,807	
	Q15	勉強に関係することを進んで調べる	平均 SD	3,244 0,942	3,316 0,644	3,630 0,619	3,000 1,037	3,368 0,607	3,344 0,703	3,124 0,992	3,329 0,710	3,701 0,519	3,358 0,692	3,607 0,592	2,633 0,629	3,542 0,644	
	Q1	よく発言する	平均 SD	3,087 0,851	3,415 0,781	3,332 0,757	2,955 0,836	3,333 0,861	3,379 0,647	3,000 0,924	3,461 0,667	3,612 0,680	3,279 0,742	3,438 0,820	3,367 0,519	3,083 0,640	
	Q7	手をよくあげる	平均 SD	2,967 0,818	3,305 0,722	3,324 0,782	2,940 0,928	3,338 0,680	3,333 0,780	2,834 0,815	3,284 0,719	3,338 0,823	3,103 0,699	3,281 0,749	3,265 0,722	3,125 0,665	
	Q18	質問をよく聞き、こたえる	平均 SD	3,221 0,826	3,408 0,641	3,320 0,685	3,090 0,824	3,395 0,697	3,309 0,704	3,079 0,890	3,400 0,606	3,367 0,628	3,300 0,678	3,337 0,617	3,469 0,731	3,391 0,570	
	Q4	意見をしっかりとる	平均 SD	3,149 0,815	3,331 0,692	3,462 0,701	2,955 0,888	3,296 0,618	3,326 0,595	3,034 0,834	3,373 0,699	3,307 0,699	3,419 0,619	3,315 0,743	3,327 0,793	2,917 0,739	
	Q9	集中してやる	平均 SD	3,227 0,799	3,467 0,680	3,355 0,657	3,119 0,939	3,494 0,569	3,614 0,344	3,135 0,810	3,310 0,697	3,332 0,697	3,407 0,617	3,393 0,744	3,490 0,703	3,417 0,812	
	Q8	わかるまでがんばる	平均 SD	3,430 0,796	3,603 0,639	3,372 0,731	3,269 0,837	3,605 0,579	3,436 0,900	3,404 0,837	3,388 0,616	3,642 0,310	3,381 0,637	3,618 0,627	3,612 0,751	3,383 0,640	
	Q5	放課後でも勉強する	平均 SD	2,901 0,591	3,143 0,906	3,179 0,872	2,806 0,981	3,210 0,885	3,211 0,873	2,809 1,039	3,137 0,806	3,134 0,896	3,070 0,899	3,090 0,944	3,204 0,832	2,435 0,770	
	第III因子	Q32	できなくても何度も挑戦する	平均 SD	3,405 0,829	3,625 0,629	3,786 0,522	3,209 0,890	3,368 0,647	3,719 0,534	3,337 0,925	3,637 0,618	3,761 0,575	3,628 0,592	3,640 0,623	3,898 0,364	3,322 0,714
		Q30	あきらめずに最後まで頑張る	平均 SD	3,413 0,874	3,743 0,514	3,809 0,308	3,179 0,991	3,741 0,491	3,702 0,620	3,348 0,937	3,745 0,572	3,836 0,476	3,663 0,603	3,742 0,463	3,898 0,364	3,261 0,674
Q27		一つのことにねばり強く取り組む	平均 SD	3,145 0,893	3,471 0,742	3,584 0,697	3,045 0,937	3,407 0,843	3,379 0,674	3,067 0,992	3,471 0,724	3,397 0,774	3,302 0,716	3,328 0,635	3,371 0,606	3,417 0,640	
Q28		自分の考えをまとめる	平均 SD	3,033 0,823	3,243 0,738	3,324 0,790	2,866 0,845	3,333 0,703	3,491 0,728	2,944 0,879	3,275 0,730	3,209 0,829	3,236 0,685	3,124 0,742	3,163 0,765	3,208 0,706	
Q22		大事なところをメモしてまとめる	平均 SD	3,201 0,779	3,441 0,699	3,326 0,676	3,224 0,878	3,137 0,667	3,433 0,651	3,444 0,777	3,400 0,737	3,393 0,677	3,344 0,659	3,332 0,681	3,310 0,703	3,292 0,934	
Q34		わからないところは先生に聞く	平均 SD	3,025 0,962	3,029 0,935	3,306 0,829	2,866 1,006	3,037 0,936	3,331 0,868	2,834 0,978	3,010 1,015	3,328 0,836	3,326 0,827	3,045 0,833	3,224 0,763	3,261 0,792	
Q24		先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする	平均 SD	2,992 0,979	3,162 0,937	3,341 0,830	2,821 1,006	3,321 0,829	3,333 0,865	2,910 1,035	3,108 1,009	3,448 0,797	3,209 0,831	3,079 0,936	3,204 0,800	2,667 0,624	
Q25		間違えたところをやりなおす	平均 SD	3,029 0,874	3,107 0,844	3,260 0,838	2,866 0,845	3,148 0,803	3,263 0,849	2,865 0,938	3,039 0,872	3,284 0,843	3,326 0,738	3,124 0,846	3,224 0,887	3,417 0,812	

表3-2 低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方の比較

因子	番号	項目内容	全体	4年生	5年生	6年生
第Ⅰ因子	Q33	本を上手に読む	低<中*			
	Q12	時間を守る	低<中*			
	Q21	姿勢がよい		低<中** 低<高**		
	Q14	本をよく読む	低<高**		低<高*	
	Q17	よそ見をしない	低<中* 低<高*		低<中**	
	Q19	先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる	低<高*	低<中** 低<高**	低<中* 低<高*	
	Q10	みんなをまとめる	低<中* 低<高**	低<高*	低<中* 低<高*	
	Q20	ノートをしっかりとまとめる			低<高*	
	Q26	いろいろなことに疑問をもつ	低<高*		低<中** 低<高**	
第Ⅱ因子	Q3	進んで勉強する	低<中** 低<高**	低<中* 低<高**	低<中* 低<高**	
	Q2	先生の話をしんげんに聞く	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<中** 低<高*	
	Q6	予習復習をしっかりとやる	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q15	勉強に関係することを進んで調べる	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q1	よく発言する	低<中** 低<高**	低<中* 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q7	手をよくあげる	低<中** 低<高**	低<中** 低<高*	低<中** 低<高**	
	Q18	質問をよく聞き、こたえる	低<中* 低<高**	低<高**	低<中** 低<高**	
	Q4	意見をしっかりとのべる	低<中* 低<高**	低<中* 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q9	集中してやる	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q8	わかるまで頑張る	低<中*	低<中*		
Q5	放課後でも勉強する	低<中* 低<高*	低<中*			
第Ⅲ因子	Q32	できなくても何度も挑戦する	低<中** 低<高**	低<中* 低<高**	低<中* 低<高**	低<中* 低<高*
	Q30	あきらめないうで最後まで頑張る	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<中** 低<高**	低<高*
	Q27	一つのことにねほり強く取り組む	低<中** 低<高**	低<中* 低<高**	低<中** 低<高**	
	Q28	自分の考えをまとめる	低<中* 低<高**	低<中** 低<高**	低<中* 低<高*	
	Q22	大事なところをメモしてまとめる	低<中* 低<高**	低<高**	低<中* 低<高*	
	Q34	わからないところは先生に聞く	低<高** 中<高**	低<高*	低<高*	
	Q24	先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする	低<高**	低<中** 低<高**	低<高**	
	Q25	間違えたところをやりなおす	低<高*	低<高*	低<高*	

**p<.01 *p<.05

学年による違いを見ると、4年生、5年生で低群に比べ、中群、高群で意欲的行動に対し、より意欲的であると捉える傾向があり、6年生では、そのような傾向はあまり表れないように思われる。自己効力の低下する6年生になると、自己効力の高低による相違はさほど表れなくなるのではないかとということが考えられる。

また、第Ⅰ因子の「規律的」より、第Ⅱ因子の「積極的」、第Ⅲ因子の「粘り強さ」において、自己効力の高低による意欲的行動の捉え方に相違の表れた項目が多かった。意欲の定義から考えると、「規律的」に比べ「積極的」、「粘り強さ」の方が、意欲的要素が強いと考えられることから、自己効力の低い群に比べ高い群の方が、意欲的行動を積極的に捉えているのではないかとということが考えられる。

(4)−2 低群と高群の意欲的行動の捉え方の比較

自己効力の高さをもとに分類した低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方の比較は(4)−1で取り上げたが、自己効力の中群を取り除き、低群と高群の比較をすることにより、意欲的行動に欠ける子どもと、意欲的行動で取り組む子どもの意欲的行動の捉え方におけるより大きな相違が明らかになると考える。そこで、低群と高群の意欲的行動の捉え方の比較をするために、t検定をし、相違が表れたものの平均値の差が0.5以上(0.5の指標を用いることにより、相違の表れた項目が絞り込め、低群と高群の相違を取り上げるのに適当だと考えた)の差が表れたものの結果を取り上げる。結果は表3−3である。4年生、5年生、6年生を合わせた結果及び6年生のみの結果においては、第Ⅰ因子、第Ⅱ因子、第Ⅲ因子のいずれにおいても意欲的行動の捉え方に相違は表れなかった。

4年生では、第Ⅰ因子「規律的」のQ19「先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる」Q21「姿勢がよい」に低群<高群、第Ⅱ因子「積極的」のQ1「よく発言する」Q2「先生の話をしんげんに聞く」Q4「意見をしっかりとべる」Q6「予習復習をしっかりとやる」Q15「勉強に関することを進んで調べる」に低群<高群、第Ⅲ因子「粘り強さ」のQ24「先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする」Q27「一つのことにねばり強く取り組む」Q28「自分の考えをまとめる」Q30「あきらめないで最後まで頑張る」Q32「できなくても何度も挑戦する」に低群<高群の関係で相違が表れた。

5年生では、第Ⅰ因子「規律的」のQ26「いろいろなことに疑問をもつ」に低群<高群、第Ⅱ因子「積極的」のQ1、Q7「手をよくあげる」Q15に低群<高群、第Ⅲ因子「粘り強さ」のQ24、Q27に低群<高群の関係で相違が表れた。

(4)−1で述べた結果に比べ、更に、第Ⅰ因子の「規律的」より、第Ⅱ因子の「積極的」、第Ⅲ因子の「粘り強さ」において、低群より高群の方が意欲的行動に対し、意欲的であると捉えた項目が多くなり、自己効力の高低による意欲的行動の捉え方に相違が表れた。「規律的」より「積極的」、「粘り強さ」の方が、意欲的要素が強いと考えられることから、自己効力の低い群に比べ、高い群の方が意欲的行動を積極的に捉えているのではないかとということが考えられ

る。これは、自己効力と意欲的行動が密接に関係していることを裏付けているのではないかと。

また、4年生、5年生共通でQ1「よく発言する」Q15「勉強に関することを進んで調べる」Q24「先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする」Q27「一つのことにはねばり強く取り組む」の項目において、低い群に比べ、高い群の方が意欲的行動であると捉えていたことから考えると、自己効力の高い群の方が低い群より、真剣に取り組む行動を意欲的行動であると捉える傾向があるのではないかとということが考えられる。

表3-3 意欲的行動の捉え方の低群と高群の比較

因子	番号	項目内容	全体	4年生	5年生	6年生
第I因子	Q21	姿勢がよい		低く高**		
	Q19	先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる		低く高**		
	Q26	いろいろなことに疑問をもつ			低く高**	
第II因子	Q2	先生の話をしんげんに聞く		低く高**		
	Q6	予習復習をしっかりとやる		低く高**		
	Q15	勉強に関することを進んで調べる		低く高**	低く高**	
	Q1	よく発言する		低く高**	低く高**	
	Q7	手をよくあげる			低く高**	
第III因子	Q4	意見をしっかりとのべる		低く高**		
	Q32	できなくても何度も挑戦する		低く高**		
	Q30	あきらめないで最後まで頑張る		低く高**		
	Q27	一つのことにはねばり強く取り組む		低く高**	低く高**	
	Q28	自分の考えをまとめる		低く高**		
Q24	先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする		低く高**	低く高**		

**p<.01 *p<.05

(5) 低群、中群、高群と教師との意欲的行動の捉え方の比較

自己効力の高さをもとに分類した4年生、5年生、6年生を合わせた低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方と教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにするために分散分析した結果が表4-1である。低群と教師との意欲的行動の捉え方の比較では、第II因子の「積極的」には相違は表れず、第I因子「規律的」のQ26「いろいろなことに疑問をもつ」に低群>教師、第III因子「粘り強さ」のQ25「間違えたところをやりなおす」に低群<教師の関係で相違が表れた。

中群と教師との意欲的行動の捉え方の比較では、第I因子「規律的」のQ13「友達に負けないで頑張る」に中群>教師、第II因子「積極的」のQ5「放課後でも勉強する」に中群>教師、第III因子「粘り強さ」のQ30「あきらめないで最後まで頑張る」に中群>教師の関係で相違が表れた。

高群と教師との意欲的行動の捉え方の比較では、第I因子「規律的」のQ13に高群>教師、第II因子「積極的」のQ4「意見をしっかりとのべる」Q5に高群>教師、第III因子「粘り強さ」

の Q 24「先生が説明している時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意する」 Q 30に高群>教師の関係で相違が表れた。

4年生の低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方と教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにするために分散分析した結果が表 4-2 である。低群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 11「休まず出席する」 Q 13に低群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 2「先生の話をしんげんに聞く」 Q 3「進んで勉強をする」に低群<教師の関係で相違は表れたが、第 III 因子「粘り強さ」には相違は表れなかった。中群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 11、Q 13、Q 21「姿勢がよい」 Q 33「本を上手に読む」に中群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 5に中群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 24、Q 30に中群>教師の関係で相違が表れた。高群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 11、Q 13、Q 19「先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる」 Q 21に高群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 1「よく発言する」 Q 4、Q 5に高群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 24に高群>教師の関係で相違が表れた。

5年生の低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方と教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにするために分散分析した結果が表 4-3 である。低群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 26に低群>教師の関係で相違は表れたが、第 II 因子「積極的」、第 III 因子「粘り強さ」には相違は表れなかった。中群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 13に中群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 5に中群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 30に中群>教師の関係で相違が表れた。高群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」には相違は表れず、第 II 因子「積極的」の Q 1、Q 4、Q 5に高群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 24、Q 30に高群>教師の関係で相違が表れた。

6年生の低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方と教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにするために分散分析した結果が表 4-4 である。低群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 19に低群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 4、Q 5に低群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 30に低群>教師の関係で相違が表れた。中群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」の Q 13に中群>教師、第 II 因子「積極的」の Q 4、Q 5に中群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 30に中群>教師の関係で相違が表れた。高群と教師との比較では、第 I 因子「規律的」には相違は表れなかったが、第 II 因子「積極的」の Q 4、Q 5に高群>教師、第 III 因子「粘り強さ」の Q 30に高群>教師の関係で相違が表れた。

意欲的行動の捉え方において、自己効力の低い群に比べ高い群の方が、教師と相違が表れた。これは、鈴木・齋藤(1996年)を踏まえた仮説3を支持しない結果となった。このような結果になった理由として、鈴木・齋藤では、調査対象を児童生徒としており、また、成績の自己評価という達成後の判断により分類された上位群、下位群と教師との比較をおこなっているのに対し、本研究では、調査対象を児童のみに絞ったことや、自己効力の高低という心理的側面から

意欲的行動を捉え、低群、高群に分類し検討したという調査対象及び方法の違いが考えられる。

自己効力の高低をもとに分類した低群、中群、高群と教師との意欲的行動の捉え方の相違を検討した本研究では、低群に比べ高群の方が、教師と相違が表れた。表3-1の意欲的行動の捉え方の平均とSDの値を見ると、低群より中群、中群より高群と自己効力が高い群になるに従い高い値を示し、特に高群において高い値を示す項目が多かった。これに比べ、教師は低群と値が同程度で低かった。このことから考えると、高群は意欲的行動に対し教師と比べ、意欲的であると捉える傾向が強く、教師は低群同様、意欲的行動に対し消極的に捉える傾向があるのではないかと考えられる。意欲的行動の捉え方の値が同程度の低群と教師の間には、高群と教師ほど相違は表れなかったのではないかと考えられる。

また、分散分析の結果と平均、SDの値から考えると、積極的に課題に取り組み、やる気があると考えられる自己効力の高い児童は、教師に比べ意欲的要素が弱いと考えられる行動に対しても意欲的であると捉える傾向があり、教師は意欲的要素の強い行動にのみ注目する傾向があり相違として表れたのではないかと考えられる。

児童全体と教師の比較では、人数的に違いがあり統計上、相違を検討するには無理があるように思われる。そこで、各群と教師の間で相違の表れた項目に着目し、その平均とSDの値の比較で考察した。

児童側の値が高かった項目のQ4「意見をしっかりとべる」Q24「先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする」、教師側の値が高かったQ26「いろいろなことに疑問をもつ」やQ25「間違えたところをやりなおす」に見られるように、児童は、真面目で規律的な行動も意欲的行動であると捉える傾向があり、教師は、意欲の定義にあるような目標に価値を置き、積極的で粘り強い、意欲的要素の強い行動のみを重んじる傾向があるのではないかと考えられる。

表4-1 低群、中群、高群と教師の意欲的行動の捉え方の比較（全体）

因子	番号	項目内容	低群×教師	中群×教師	高群×教師
I	Q13	友達に負けないでがんばる		中>教 **	高>教 **
	Q26	いろいろなことに疑問をもつ	低>教 *		
II	Q4	意見をしっかりとべる			高>教 *
	Q5	放課後でも勉強する		中>教 **	高>教 **
III	Q30	あきらめないで最後まで頑張る		中>教 **	高>教 **
	Q24	先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする			高>教 *
	Q25	間違えたところをやりなおす	低<教 *		

**P<.01 *P<.05

児童の自己効力と行動との関係に関する研究

表4-2 低群、中群、高群と教師の意欲的行動の捉え方の比較（4年生）

因子	番号	項目内容	低群×教師	中群×教師	高群×教師
I	Q33	本を上手に読む		中>教 *	
	Q21	姿勢がよい		中>教 **	高>教 **
	Q11	休まず出席する	低>教 *	中>教 *	高>教 *
	Q19	先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる			高>教 *
	Q13	友達に負けないでがんばる	低>教 **	中>教 **	高>教 **
II	Q3	進んで勉強する	低<教 *		
	Q2	先生の話をしんげんに聞く	低<教 *		
	Q1	よく発言する			高>教 *
	Q4	意見をしっかりとのべる			高>教 **
	Q5	放課後でも勉強する		中>教 **	高>教 **
III	Q30	あきらめないで最後まで頑張る		中>教 *	
	Q24	先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする		中>教 *	高>教 *

**P<.01 *P<.05

表4-3 低群、中群、高群と教師の意欲的行動の捉え方の比較（5年生）

因子	番号	項目内容	低群×教師	中群×教師	高群×教師
I	Q13	友達に負けないでがんばる		中>教 **	
	Q26	いろいろなことに疑問をもつ	低<教 **		
II	Q1	よく発言する			高>教 **
	Q4	意見をしっかりとのべる			高>教 *
	Q5	放課後でも勉強する		中>教 *	高>教 *
III	Q30	あきらめないで最後まで頑張る		中>教 *	高>教 *
	Q24	先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする			高>教 **

**P<.01 *P<.05

表4-4 低群、中群、高群と教師の意欲的行動の捉え方の比較（6年生）

因子	番号	項目内容	低群×教師	中群×教師	高群×教師
I	Q19	先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる	低>教 *		
	Q13	友達に負けないでがんばる		中>教 *	
II	Q4	意見をしっかりとのべる	低>教 *	中>教 **	高>教 **
	Q5	放課後でも勉強する	低>教 *	中>教 *	高>教 *
III	Q30	あきらめないで最後まで頑張る	低>教 *	中>教 **	高>教 **

**P<.01 *P<.05

(6) 自己効力の性差

自己効力の性差を明らかにするために、t検定をした結果が表5である。4年生、5年生、6年生を合わせたQ2「読んだ本や聞いた話の内容を理解して、人にきちんと伝えることができる」Q7「勉強で覚えなければいけないことは、きちんと覚えることができる」Q8「勉強のことで理解が遅いと思うことがある」に男子<女子、Q3「大切なテストを受ける時は、失敗しそうな気がする」Q13「授業中、あてられても、先生の質問に上手く答えられる自信がない」に女子<男子の関係で相違が表れた。

4年生では、Q1「難しい問題でも、自分で参考書を調べたり、先生に聞いたりして、たいていよくすることができる」Q7に男子<女子、5年生では、Q2に男子<女子、6年生では、Q8に女子<男子、Q2に男子<女子の関係で相違が表れた。

表5 自己効力の性差表

項目内容	全体	4年生	5年生	6年生
Q1:難しい問題でも、自分で参考書を調べたり、先生に聞いたりして、たいていよくすることができる		男<女*		
Q2:読んだ本や聞いた話の内容を理解して、人にきちんと伝えることができる	男<女**		男<女**	男<女*
Q3:大切なテストを受ける時は、失敗しそうな気がする	男>女*			
Q7:勉強で覚えなければいけないことは、きちんと覚えることができる	男<女**	男<女*		
Q8:勉強のことで、理解が遅いと思うことがある	男<女**			男>女**
Q13:授業中、あてられても、先生の質問に上手く答えられる自信がない	男>女*			

ボジティブ,ネガティブ項目に関係なく不等号の向きで自己効力の高低を表す

**P<.01 *P<.05

相違の表れた項目は少ないが、男子よりも女子の方に自己効力の高い項目が若干多く表れた。松田・鈴木(1990年)においても全般に、男女間ではっきりした相違が表れなかったことや、学習場面における自己効力の性差を扱った研究が少ないことから、男子と女子のどちらの方が、自己効力が高いとは言い難いが、本研究の結果から考えると、Q3、Q13において女子に比べ男子の方が自己効力が高く、Q2、Q7、Q8において男子に比べ女子の方が自己効力が高いことから考えると、男子は女子に比べて、積極的に取り組むことにおいて、自己効力が高く、女子は男子に比べて、真面目に取り組むことにおいて自己効力が高いのではないかと考えることが考えられる。

(7) 意欲的行動の捉え方の性差

意欲的行動の捉え方の性差をt検定した結果が表6である。4年生、5年生、6年生を合わせた第Ⅰ因子のQ10「みんなをまとめる」Q19「先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる」に男子<女子、Q11「休まず出席する」に男子>女子、第Ⅱ因子のQ1「よく発言する」Q2「先生の話をしんげんに聞く」Q3「進んで勉強する」Q4「意見をしっかりとべる」Q6「予習復習をしっかりとやる」Q8「わかるまで頑張る」Q15「勉強に関係するすることを進んで調べる」Q18「質問をよく聞き、こたえる」に男子<女子、第Ⅲ因子のQ22「大事なところをメモしてまとめる」Q24「先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする」Q27「一つのことにはねばり強く取り組む」Q28「自分の考えをまとめる」Q30「あきらめないで最後まで頑張る」Q32「できなくても何度も挑戦する」に男子<女子の関係で相違が表れた。

4年生では、第Ⅰ因子のQ14「本をよく読む」に男子<女子、第Ⅱ因子のQ1、Q2、Q3、Q4、Q6、Q7「手をよくあげる」Q15に男子<女子の関係で相違は表れたが、第Ⅲ因子には相違は表れなかった。

5年生では、第Ⅰ因子のQ10、Q14、Q19、Q31「てきぱきやるという行動」に男子<女子、Q33「本を上手に読む」に男子>女子、第Ⅱ因子のQ4、Q5「放課後でも勉強する」Q9「集中してやる」Q15に男子<女子、第Ⅲ因子のQ22、Q24、Q25「間違えたところをやりなおす」Q32、Q28に男子<女子の関係で相違が表れた。

6年生では、相違の表れた項目はなかった。

4年生、5年生では、男子<女子の関係で相違の表れた項目は多かったが、6年生では全く表れなかった。自己効力が密接に関係すると考えられる意欲的行動の捉え方において、6年生では、性差が全く現れなくなるのは、6年生は、自己効力がかなり低下することから、意欲的行動の捉え方においても性差は表れなくなるのではないかということが考えられる。

男子より女子の方が意欲的であると捉える項目が多かったことから、男子に比べ女子の方が、意欲的行動を積極的に意欲的であると捉える傾向があるのではないかということが考えられる。

また、女子は男子に比べ、意欲的行動全体において、意欲的であると捉える項目が多かったことや、男子が女子に比べ、意欲的であると捉えたQ11「休まず出席する」Q33「本を上手に読む」から考えると、女子は、あらゆる行動において意欲的であると捉える傾向があるのに対し、男子は、真面目に取り組む行動においても、意欲的であると捉える傾向があるのではないかということが考えられる。

表6 意欲的行動の捉え方の性差

因子	項目内容	全体	4年生	5年生	6年生
第Ⅰ因子	Q33 本を上手に読む			男>女*	
	Q14 本をよく読む		男<女*	男<女**	
	Q11 休まず出席する	男>女*			
	Q31 てきぱきやるという行動			男<女**	
	Q19 先生から子どもたちに何らかの働きかけがあった時、すぐにこたえる	男<女*		男<女*	
	Q10 みんなをまとめる	男<女**		男<女**	
第Ⅱ因子	Q3 進んで勉強する	男<女**	男<女**		
	Q2 先生の話をしんげんに聞く	男<女*	男<女**		
	Q6 予習復習をしっかりとやる	男<女*	男<女*		
	Q15 勉強に関係することを進んで調べる	男<女**	男<女*	男<女**	
	Q1 よく発言する	男<女**	男<女*		
	Q7 手をよくあげる		男<女**		
	Q18 質問をよく聞き、こたえる	男<女*			
	Q4 意見をしっかりとのべる	男<女**	男<女*	男<女**	
	Q9 集中してやる			男<女*	
	Q8 わかるまで頑張る	男<女*			
Q5 放課後でも勉強する			男<女*		
第Ⅲ因子	Q32 できなくても何度も挑戦する	男<女**		男<女**	
	Q30 あきらめないで最後まで頑張る	男<女**			
	Q27 一つのことにねばり強く取り組む	男<女*			
	Q28 自分の考えをまとめる	男<女*		男<女*	
	Q22 大事なところをメモしてまとめる	男<女*		男<女*	
	Q24 先生が説明をしている時、みんなが騒がしくしていたらみんなに注意をする	男<女**		男<女**	
Q25 間違えたところをやりなおす			男<女*		

**p<.01 *p<.05

4. 総括

学習場面において、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたちが存在するが、いかなる子どもたちも意欲的行動で学習場面に取り組むことができるように働きかけることは、学校教育での重要な課題ではなからうか。しかし、「意欲」の客観的な指標がないのが現状で、「意欲」の客観的な指標の必要性を感じる。意欲的行動に欠ける子どもたちは、どのような行動を意欲的であると捉えているのか、意欲的行動で取り組む子どもたちは、どのような行動を意欲的であると捉えているのか、また、教師の考える意欲的行動とはどのような行動なのかを明確にすることは、より具体的な「意欲」の指標になり得るのではないかと考え

た。そこで、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたち及び教師の意欲的行動の捉え方の相違を明らかにすることを本研究の目的とした。また、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたちの分類には、心理的側面(自己効力)からの分類が適当ではないかと考え、自己効力の高低を用いて検討し、その発達的变化も検討した。

自己効力の発達的变化では、4年生は他の学年より自己効力が高い結果となった。4年生と6年生との間に4年生の方が6年生より自己効力が高いという項目が若干多かったことから、4年生をピークに5年生頃から低下し、6年生ではかなり低下していくのではないかとということが考えられ、松田・鈴木らの一連の研究及び仮説1を支持する結果となった。年齢が増加するにつれ、幼児期の全能感が低下していき、4年生から5年生にかけては、塾に通う割合が急増したり他者から評価される機会が増えて、それまでの評価は修正に迫られるからではなかろうか。

自己効力の低群、中群、高群の意欲的行動の捉え方の比較では、自己効力の低群に比べ高群の方が、意欲的行動に対し積極的に意欲的であると捉えており、これは、自己効力と意欲的行動が密接に関係していることを裏付け仮説2を支持する結果となった。また、自己効力の低群に比べ高群の方が、真剣に取り組む行動を意欲的行動であると捉える傾向があるのではないかとということが考えられる。

自己効力の低群、中群、高群と教師との意欲的行動の捉え方の比較では、自己効力の低群に比べ高群の方が、教師と相違が表れ、仮説3を支持しない結果となった。このような結果になった理由として、鈴木・齋藤(1996年)では、調査対象を児童生徒とし、また、成績の自己評価という達成後の判断により分類された上位群、下位群と教師との比較をおこなっているのに対し、本研究では、調査対象を児童のみに絞ったことや、心理的側面から意欲的行動を捉えるために、自己効力の高低をもとにして低群、高群に分類し検討したという調査対象及び方法の違いが考えられる。

自己効力の低群に比べ高群の方が、教師との意欲的行動の捉え方において相違が表れた。低群より中群、中群より高群と自己効力が高い群になるに従い、積極的に意欲的であると捉えており、教師は、消極的に捉える傾向があり、この意欲的行動の捉え方の違いが、高群と教師の相違として表れたのではなかろうか。意欲的行動の捉え方が3群の中でも消極的な低群と教師の間には、高群と教師ほど相違は表れなかったのではなかろうか。また、積極的に課題に取り組み、やる気があると考えられる自己効力の高い児童は、教師に比べ意欲的要素が弱いと考えられる行動に対しても意欲的であると捉える傾向があり、教師は意欲的要素の強い行動にのみ注目する傾向があり相違として表れたのではないかとということが考えられる。

児童全体と教師との比較は、児童は、真面目で規律的な行動も意欲的行動であると捉える傾向があり、教師は、意欲の定義にあるような目標に価値を置き、積極的に粘り強い、意欲的要素の強い行動のみを重んじる傾向があるのではないかとということが考えられる。

しかし、児童への評価や、やる気を伸ばす教育的効果を考えると、この相違を埋めていく教

師の働きかけが必要なのではないかと考える。そのことは、意欲的行動に欠ける子どもたちと意欲的行動で取り組む子どもたち及び教師の意欲的行動に対する意識が、相互的に接近する方向へと向かい、その結果、いかなる子どもたちも意欲的行動で学習場面に取り組むことができるようになることへ繋がっていくのではないかと考える。

謝辞

本論文の作成にあたり、調査にご協力下さいました、青森県黒石市立黒石東小学校、浪岡町立北小学校、南小学校、女鹿沢小学校の諸先生方及び児童の皆様には厚くお礼申し上げます。また、終始丁寧なご指導を賜りました、東京家政大学大学院家政学研究科萩原元昭教授に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 鈴木眞雄, 齋藤修廣: 教師と児童生徒における「意欲的であること」のとらえ方の違い(2) - 教師は「挑戦的である生徒」が好き - . 愛知教育大学研究報告. Vol. 45, p. 49 (1996)
- 2) 鈴木眞雄, 齋藤修廣: 教師と児童生徒における「意欲的であること」のとらえ方の違い(2) - 教師は「挑戦的である生徒」が好き - . 愛知教育大学研究報告. Vol. 45, p. 49 (1996)
- 3) 藤田恵璽: 自己効力を高める自己評価. 児童心理. Vol. 41, p. 56 (1987)
- 4) 宮本美沙子, 奈須正裕編: 達成動機の理論と展開. 東京, 金子書房, 1995. p. 115
- 5) 藤田恵璽: 自己効力を高める自己評価. 児童心理. Vol. 41, p. 57-58. (1987)
- 6) 辰野千寿, 高野清純, 加藤隆勝, 福沢周亮編: 教育心理学辞典. 東京, 教育出版, 1989. p. 18
- 7) 鈴木眞雄, 齋藤修廣: 教師と児童生徒における「意欲的であること」のとらえ方の違い(2) - 教師は「挑戦的である生徒」が好き - . 愛知教育大学研究報告. Vol. 45, p. 49 (1996)

参考文献

- 1) Bandura, A. : Self-Efficacy ; Toward a Unifying Theory of Behavior Change. Pshchological Review. Vol.84, p. 191-215. (1977)
- 2) Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. : Microanalysis of Action and Fear Arousal as Function of Differential Levels of Perceived Self-Efficacy. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 43, p. 5-21. (1982)
- 3) Condiotte, M. M., & Lichtenstein, E. : Self-Efficacy and Relapse in Smorking Cessation Programs. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 49, p. 648-658. (1981)
- 4) Diclemente, C. C. : Self-Efficacy and Smorking Cessation Maintenance. A Preliminary Report. Cognitive Therapy and Research. Vol. 5, p. 175-187. (1981)
- 5) 藤生英行: 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討. 教育心理学研究. Vol. 39, p. 92-101. (1991)
- 6) 藤沢伸介: 子供たちの学習経験を問い直す - 見せかけの学力 VS. 自ら学び考える力 -. 日本教育心理学会第41回総会発表論文集. p. 60, p. 197. (1999)
- 7) 伊藤崇達: 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. 教育心理学研究. Vol. 44, p. 340-349. (1996)
- 8) 玄正煥: 努力帰属的評価が児童のエフィカシー予期の認知と学業達成に及ぼす効果. 教育心理学研究.

- 9) McIntyre, K. O., Lichtenstein, E., & Mermelstein, R. J. : Self-Efficacy and Relapse in Smoking Cessation : Replication and Extention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 51, p. 632-633. (1983)
- 10) 松田惺, 鈴木眞雄 : 家族環境及び親の養育態度と児童の効力感. 愛知教育大学研究報告. Vol. 37, p. 87-100. (1988)
- 11) 松田惺, 鈴木眞雄 : 子どもの効力感の発達-親の信念体系との関連から-. 愛知教育大学研究報告. Vol. 39, p. 73-82. (1990)
- 12) Schunk, D. H. : Effects of Effort Attributional Feed-back on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, p. 548-556. (1982)
- 13) Schunk, D. H. : Ability Versus Effort Attributional Feed-back : Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 75, p. 848-856. (1983a)
- 14) Schunk, D. H. : Developing Children's Self-Efficacy and Skills : The Roles of Social Comparative Information and Goal Setting. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 8, p. 76-86. (1983b)
- 15) Schunk, D. H. : Reward Coetingsencies and the Development of Children's Skills and Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 75, p. 511-518. (1983c)
- 16) Schunk, D.H. : Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, p. 1159-1169. (1984)
- 17) 鈴木眞雄, 姜永吉, 鈴木雅邦 : 日本と韓国における子育てに関する親の心理学的要因と子どもの効力感の関連の比較. 愛知教育大学研究報告. Vol. 41, p. 85-93. (1992)
- 18) 鈴木眞雄 : 子どもの効力感の発達Ⅱ -小学校5年から中学2年までの縦断的調査-. 愛知教育大学研究報告. Vol. 42, p. 65-74. (1993)