

1400-2982

日本語版SDLRSの開発と看護教育への応用

課題番号 11672317

平成11・12年度科学研究費補助金
基盤研究(C)(2)研究成果報告書

平成13年3月

研究代表者 阿部典子
(旭川医科大学医学部看護学科)

は し が き

21世紀を迎え社会は急速に変化している。また、科学技術の進歩に伴ない、多くの解決困難な問題が生じている。医療分野においても、遺伝子診断・治療の最先端医療技術開発にみられるように、果たして、この診断、治療及びケアが患者にとってよりよい選択と言えるのか、が日々問われている。このような医療の第一線において調整的な役割を担う看護者には、新たな問題を発見し意欲的に解決していく能力が切に求められるようになった。このような問題発見および問題解決能力を養うためには、看護基礎教育の充実が重要である。

大学改革方略の1つとしても、学生が主体的に課題を探求し解決する基礎能力を育成することが重要視され、チュートリアルやPBL (Problem Based Learning) など、学生が主体的に学習を進めていく教育方法が導入されている。こうした教育の効果的な展開にあたっては、学生の学習レディネスの査定を充分に行う必要があると、我々は考えた。

そこで、CINAHLを用いて、1982年から1998年の17年間について、「学習のレディネス」や「教育効果の評価尺度」を主なキーワードとして検索を行った。その結果、米国で最も頻回に使用されている尺度がSelf-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)であることが明らかとなった。そこで、SDLRSの開発者であるGuglielminoに問い合わせ、日本語版SDLRSの作成の許可を申し入れ、1998年3月に了承を得た。したがって、我々が作成した日本語版SDLRSの著作権はGuglielminoにあることを申し述べておく。

本研究では、最初にSDLRSについて述べ、次に日本語版SDLRS作成の経緯、さらに日本語版SDLRSの信頼性・妥当性の検証について報告する。

本研究の実施においては、北海道内の大学生、看護専修学校生、旭川市内の高校生及び教員の方々に多大なるご協力を戴きました。その結果をここに報告できますことを、深く感謝申し上げます。

平成13年3月31日

旭川医科大学 医学部看護学科

阿部 典子

松浦 和代

良村 貞子

平成11・12年度科学研究費補助金 基盤研究（C）（2）研究成果報告書

I 課題番号 11672317

II 研究課題 日本語版SDLRSの開発と看護教育への応用

III 研究組織 研究代表者 阿部 典子 (旭川医科大学医学部看護学科 助教授)

研究分担者 松浦 和代 (旭川医科大学医学部看護学科 助教授)
阿部 修子 (旭川医科大学医学部看護学科 助手)
升田由美子 (旭川医科大学医学部看護学科 助手)
神成 陽子 (旭川医科大学医学部看護学科 助手)
新開 淑子 (旭川医科大学医学部看護学科 助教授)
良村 貞子 (旭川医科大学医学部看護学科 教授)

IV 研究経費

平成11年度	900千円
平成12年度	900千円
計	1,800千円

[調査協力校]

旭川赤十字看護専門学校
国立札幌病院附属看護学校
国立函館病院附属看護学校
国立療養所道北病院附属看護学校
国立療養所西札幌病院附属看護学校
札幌医科大学保健医療学部看護学科
札幌国際大学人文・社会学部国際文化学科
札幌国際大学人文・社会学部社会学科
札幌国際大学観光学部観光学科
北海学園大学法学部法律学科
北海学園大学法学部政治学科
北海道旭川実業高校
北海道医療大学看護福祉学部看護学科
北海道医療大学看護福祉学部医療福祉学科
北海道教育大学教育学部旭川校
北海道立旭川高等看護学院
旭川医科大学医学部医学科
旭川医科大学医学部看護学科

目 次

はしがき

英文抄録	1頁
第一章 SDLRSとは	3頁
I. SDLRSの開発	
II. SDLRSの活用	
III. SDLRSの信頼性と妥当性	
第二章 日本語版SDLRSの作成	7頁
I. SDLRSの使用許可について	
II. SDLRSの翻訳および反訳	
III. パイロットスタディ	
第三章 日本語版SDLRSの信頼性の検討	13頁

資 料

日本語版SDLRS	23頁
-----------------	-----

執 筆 者

第 一 章	良村 貞子・松浦 和代
第 二 章	松浦 和代
第 三 章	松浦 和代

Development of Japanese-SDLRS for Application in Nursing Education

SUMMARY OF RESEARCH RESULTS

The purpose of this study was to develop a Japanese version of the adult form Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) developed by Guglielmino in 1977, examine its validity and reliability, and establish it as a tool for assessing nursing students' readiness for self-directed learning.

The Japanese-SDLRS was developed by translation, back-translation, and then subjected to field study proof 1999 through 2000.

A reliability and validity study of Japanese-SDLRS was conducted in January 2001. The target population was students, age 18 to 25. A questionnaire packet included two instruments, the Japanese-SDLRS and the General Self Efficacy Scales (GSES). The questionnaire packet was sent to 2056 students of six universities and six vocational nursing schools, in Hokkaido prefecture, Japan. The return rate was 87.6%. 1519 completed questionnaires were analyzed.

Subject demographics were these: 332 male and 1187 female; the mean age 20.13 (SD 1.26); 937 university undergraduate students in seven majors; 598 vocational nursing students.

The Japanese-SDLRS mean was 187.30 (SD 23.66). Neither gender, age, school year, nor major was a significant factor influencing self-directed learning readiness. However, comparison of the two groups, 323 university students and 598 vocational school students in the same major, nursing, revealed a significant difference ($p < .01$), that educational background is a factor of self-directed learning readiness.

A factor analysis was conducted of the Japanese-SDLRS results, extracting seven factors, including 49 items, confirming its construct validity. The correlation coefficient between the Japanese-SDLRS and the GSES for concurrent validity was significant ($r = .460, p < .01$). A reliability coefficient of .914 using Cronbach's alpha indicated a high internal consistency for the Japanese-SDLRS.

In conclusion, results indicate that the Japanese-SDLRS is valid and reliable. Further study could increase the applicability of the Japanese-SDLRS to accommodate non-specific adult populations.

KEY WORDS

(1) self-directed learning	(2) SDLRS	(3) Japanese-SDLRS
(4) undergraduate student	(5) nursing student	(6) learning readiness
(7)	(8)	

第一章

SDLRS とは

第一章 SDLRS とは

I. SDLRSの開発

Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) は自己方向付け学習 (self-directed learning) に対するレディネスを測定する尺度である。

この尺度の開発者であるGuglielminoは、自己方向付け学習の意義と必要性を以下のように述べている¹⁾。自己方向付け学習は成人教育に限定されず、あらゆる領域およびレベルの人に必要である。それは、知識の維持、発展、および継続学習への関心を高めることにつながるからである。人は与えられた知識や技術で人生を過ごすことができない。したがって、学生は自分自身の意思に基づき、学習を継続するための教育を受けなければならない。さらに、人が人生を通して学び続けるとするならば、人は学び方を学ぶ必要がある。しかしながら、誰もが自己方向付け学習にうまく適合可能なわけではない。学習者には自己方向付けのトレーニングとその過程から得られる高い利益が必要であると示唆した。

そこで、Guglielminoは、自己方向付け学習に対するレディネスを測定する尺度の作成に着手した。まず、成人教育分野の自己方向付け学習に関する調査をデルファイ法を用いて実施した。その結果、自己方向付けの傾向が強い学習者の33の特徴が明らかとなった。これを基に、41項目から構成されるSDLRSが作成された。

その後、Guglielminoは、ジョージア州、バージニア州及びカナダで、高校生及び大学生を対象として、この41項目からなるSDLRSのフィールドスタディを実施した。分析の結果、17項目について修正を行い、最終的に、合計58項目から構成されるSDLRSを1977年に完成した。これら一連の研究によって、Guglielminoは博士号を取得している。

Guglielminoは、また、自己方向付けの傾向が強い学習者 (a highly self-directed learner) の特性を、「学習において主導性や自立性、持続性がある。学習における自己責任を受容し、問題を障害ではなく課題ととらえる。自らを訓練でき、好奇心が強い。学習や変化を強く望み、自己信頼性がある。基礎的学習能力を活用でき、学習の時間を確保し、学習のペースを設定できる。課題を達成するために計画を立案できる。学習を楽しみ、目標志向的である。」²⁾と述べている。

II. SDLRSの活用

SDLRSは、過去20年以上に渡り、スペイン語、フランス語、韓国語、中国語など10カ国語に翻訳され、自己方向付け学習に対するレディネスを測定する尺度として、広く活用されてきた。

また、SDLRSは大学、職場や地域において、自己概念、計画遂行能力、人種と年齢、創造力、管理能力、性格特性との関連性が研究されている³⁾。

Long (1984)⁴⁾及び Herbeson (1991)⁵⁾は、年齢が高い方が、また教育年数が長い方がSDLRS得点がより高いことを明らかにしている。

大学生のSDLRS得点については、これまで多くの報告がある。それらをまとめて表1に示す。

表1 大学生のSDLRS得点

研究者 (年)	対象者	n	年齢範囲/ 平均年齢 (SD)	平均得点 (SD)
Long&Agyekum (1983) ⁶⁾	大学生	136	25.81 (1.28) 歳	227.82 (24.42)
Long&Agyekum (1984) ⁷⁾	大学生	92	26.30 (7.88) 歳	229.90 (21.71)
Crook (1985) ⁸⁾	看護学生	63	19~23 歳	222.3 (24.9)
Herbeson (1991) ⁹⁾	短大生	31	記述なし	216.00 (27.84)
Herbeson (1991) ¹⁰⁾	大学生	32	記述なし	218.12 (18.74)
Herbeson (1991) ¹¹⁾	大学生	33	記述なし	237.66 (21.31)
Jones (1992) ¹²⁾	大学生 (芸術専攻)	149	25.0 歳	233.4 (22.27)
Barnes&Morris (2000) ¹³⁾	看護学生	90	20~55 歳 29.07 (8.34) 歳	234.68 (21.56)

III. SDLRSの信頼性と妥当性

1. 信頼性

SDLRSの信頼性について、Wiley (1983)¹⁴⁾はCronbachの α 係数が0.91、Borokett (1985)¹⁵⁾は0.87として、ともに信頼性が高いことを報告している。また、Morris (1997)¹⁶⁾は因子分析によって、SDLRSには内的整合性があると報告した。さらに、Wiley (1983)¹⁷⁾は再テスト法を行ない、信頼係数が0.79であったことを報告した。

2. 妥当性

McCuneら (1990)¹⁸⁾は、メタ分析によって29件の研究報告結果を比較検討した。その結果、SDLRS得点と自己方向付け学習活動 (0.215)、自立性 (0.270)、成長志向 (0.217) の間に弱い正の相関があったと述べている。また、Longら (1983)¹⁹⁾は構成概念の妥当性の検証に multitrait-multimethod procedure を用い、SDLRSの妥当性の高さを報告している。

文 献

- 1) Guglielmino, L. M. : Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale, Doctoral Dissertation, University of Georgia, 28-29, 1977.
- 2) *Id.* , p.73.
- 3) Johnson, J. A., Sample, J. A., & Jones, Q. J.: Self-Directed Learning and Personality Type in Adult Degree Students, *Psychology, A Journal of Human Behavior*, 25(1), 32-36,1988.
- 4) Long, H. B. & Agyekum, S. K.: Teacher Rating in the Validation of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale, *Higher Education*, 709-715,1984.
- 5) Herbeson E.: Self-Directed Learning and Level of Education, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 31(3), 1991.
- 6) Long, H. B. & Agyekum, S. K. : Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale; A Validation Study, *Higher Education*, 77-87, 1983.
- 7) Long, H. B. & Agyekum, S. K., *op. supra* at 709-715.
- 8) Crook, J. : A Validation Study of a Self-Directed Learning Readiness Scale. *Journal of Nursing Education*, 24(7), 274-279. 1985.
- 9) Herbeson E.: Self-Directed Learning and Level of Education, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 31(3), 196-201, 1991.
- 10) *Id.*
- 11) *Id.*
- 12) Jones, J.E. : Validation Study of the Self-Directed Learning Readiness Scale with University and Community Art Students, in *Self-Directed Learning: Application and Research*, 131-145. In Long and Associates (Eds.), Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1992.
- 13) Barnes, K. L. & Morris, S. S. : A Correlation between Instructor Ratings and Nursing Student Self-Directed Learning Readiness Scores, 151-163. In Huey and Associates (Eds.), *Practice & Theory in Self-Directed Learning*, Motrora, University Press, 2000.
- 14) Wiley, K.: Effects of a Self-Directed Learning Project and Preference for Structure on Self-Directed Learning Readiness, *Nursing Research*, 32(3), 183, 181-185, 1983.
- 15) Brockett, R. G. : Methodological and Substantive Issues in the Measurement of Self-Directed Learning, *Adult Education Quarterly*, 36(1), 60, 55-59, 1985.
- 16) Morris, S. S. : Item Analysis of Guglielmino's Self Directed Learning Readiness Scale; Revising the Issue If Internal Consisitancy. In Huey, B. Long and

- Associates(Eds.), *Expanding Horizons*, in *Self Directed Learning*, 195-205, 1997.
- 17) Wiley, *op. supra* at 181-185.
 - 18) McCune, S. K., Guglielmino L. M., & Garcia, G.: *Adult Self-Direction in Learning; A Preliminary Meta-Analytical Investigation of Research Using the Self-Directed Learning Readiness Scale*, In Long, H. B. & Associates(Eds.), *Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning Research*, 145-156, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1990.
 - 19) Long, H. B. & Agyekum, S. K. : *op. supra* at 77-87.
 - 20) McBride, S.: *Validation of an Instrument to Measure Exercise of Self-Care Agency*, *Research in Nursing & health*, 10, 311-316,1987.
 - 21) Kasworm, C. E. : *An Examination of Self-Directed Contract Learning as an Instrumental Strategy*, *Innovative Higher Education*, 8, 45-54, 1983.
 - 22) Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M. & Shuming Zhao : *A Preliminary Study of Self-Directed Learning Readiness in the People's Republic of China*,127-138. In Huey B. Long and Associates (Eds.), *Current Developments in Self-Directed Learning*, 1996.
 - 23) West, R. F. & Bentley, E. L., Jr. : *Relationships between Scores on the Self-Directed Learning Readiness Scale; Oddi Continuing Learning Inventory and Participation in Continuing Professional Education*. In Long, H. B. & Associates (Eds.), *Self-Directed Learning : Consensus & Conflict*, 71-92, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1991.

第二章

日本語版SDLRSの作成

第二章 日本語版 SDLRS の作成

I. SDLRS の使用許可について

SDLRS(Self-Directed-Learning Readiness Scale) は、現在までにそのバリエーションを増し、子供版 SDLRS (SDLRS-E)、読解力の低い人またはノンネイティブの成人版 SDLRS (SDLRS-ABE)、個人にすぐに結果をフィードバックする成人版 SDLRS (SDLRS-S) も開発されている。そのため 1977 年に作成された SDLRS は、現在、一般成人版 SDLRS (SDLRS-A) と呼ばれている。

SDLRS の著作権は Guglielmino & Associates にある。今回、日本語への翻訳とその使用許可を得たのは、一般成人版 SDLRS (以下、原版 SDLRS) である。

II. SDLRS の翻訳および反訳

米国居住経験をもつ 3 名の看護系大学教官が、個別に翻訳を行った。その結果について対比表を作成した。翻訳者 3 名に相違点に関する再検討を求め、全員の最終合意を得て翻訳を終了した。看護教育学の専門家 4 名が翻訳内容を点検した。

英語専門学校の講師 2 名が個別に反訳を行った。反訳結果を、米国人 1 名とバイリンガルの日本人 1 名が原版 SDLRS と対比させて点検し、相違点を指摘した。翻訳に修正を加え、日本語版 SDLRS/原案を完成した。

III. パイロットスタディ

1. 目的

日本語版 SDLRS/原案の文章表現が平易で理解し易いかを確認する目的で、パイロットスタディを実施した。

2. 測定用具

日本語版 SDLRS/原案は、「この質問紙は、学習に関する好みと態度について資料を収集するためのものです。それぞれの項目をよく読んで、あなたにどの程度当てはまるかを考えて下さい。次に回答欄をよく読んで、あなたの気持ちを最もよく表現している回答の番号に○をつけて下さい。制限時間はありません。ひとつの項目に時間をかけすぎないようにして下さい。ふつう第一印象が最も的確な回答と思われます。」という教示の基に、原版 SDLRS と全く同様の順序で 58 項目の質問を提示した。

回答は自記式であり、各項目に示された内容について「このようにあてはまる。いつでもあてはまる。」を 5 点、「このように感じることはめったにない。全くあてはまらない。」を 1 点とする 5 段階尺度で評定を求めた。ただし、58 項目中 17 項目は反転項目であり、集計時に逆採点とした。

3. 第1回パイロットスタディ

1) 対象および方法

平成12年1～2月に、第1回目のパイロットスタディを行った。

対象者は看護系大学の2年生25名で、平均年齢は20.4(SD1.4)歳であった。集合法により、日本語版SDLRS/原案を配布した。回答方法は58項目に対する通常の回答に加えて、質問文の「わかりやすさ調査」として、「非常にわかりにくい」・「わかりにくい」・「わかりやすい」・「非常にわかりやすい」の4段階尺度で1項目毎の評価を求めた。特に意味の不明確な箇所については、文中にアンダーラインの記入とその理由の記述を求めた。

2) 結果

回答に要した時間は15～20分であった。対象者の日本語版SDLRS/原案の平均値は183.9(SD17.4)点であった。

「わかりやすさ調査」で「非常にわかりにくい」・「わかりにくい」の合計が15.0%以上であった項目を難解と評価したところ、22項目がそれに該当した。

Gulielminoに第1回パイロットスタディの結果を報告し、22項目の文意やニュアンスなどについて協議を行った後、日本語版SDLRS/原案の表現を一部修正した。また、Gulielminoより、一般成人版SDLRSの翻訳にあたっては対象者の教育的背景が幅広いことを配慮する必要があるため、高校生を対象に第2回目のパイロットスタディを行うよう助言があった。

4. 第2回パイロットスタディ

1) 対象および方法

第2回目のパイロットスタディは、平成12年9月に行った。

調査対象の選定にあたっては、義務教育修了レベルの標準的な読解力をもつことを考慮し、旭川市内にある私立高校の1年生47名に協力を依頼した。その内訳は、男子35名・女子12名、平均年齢は15.5(SD0.5)歳であった。

調査票は、第1回パイロットスタディ後に修正を加えた日本語版SDLRS/原案を用いた。方法は集合法によった。前回と同様に、通常の回答と「わかりやすさ調査」の2種類に回答を求めた。ただし、「わかりやすさ調査」の回答は、その表現を「とてもわかりにくい」・「わかりにくい」・「わかりやすい」・「とてもわかりやすい」に改めた。

2) 結果

47名から回答を得た。回収率は100%であった。

日本語版SDLRS/原案の平均値は180.8(SD18.6)点であった。

「わかりやすさ調査」の結果を表1に示す。No.8・13・21・32・43は、「とてもわかりにくい」・「わかりにくい」の合計が、他の項目に比較して明らかに高いため、難解と評価し再検討を行った。

結果として、表現を修正したのは次の3項目であった。No.13については、「学習体験」

を「体験」に修正した。No.32 は「一部の関心の高い人」は、学習への関心について自己と他者との比較から回答を求める内容であることから、「他の人達」という表現に修正した。No.43 の「ディスカッション」は義務教育終了段階では一般的な言葉ではないと判断し、「討論」という表現に修正した。

No.8 については原版の文意が難しいため変更は行わなかった。また、No.21 については、変更はできないと判断し、修正は加えなかった。

以上を経て、日本語版 SDLRS が完成した。日本語版 SDLRS の印刷に際しては、原版 SDLRS に近いレイアウトを整えた。

表 1. 日本語版 SDLRS の「わかりやすさ調査」

—第2回パイロットスタディの結果—

	回 答				有 効 回 答 数 (人)
	と て も わ か り に く い (%)	わ か り に く い (%)	わ か り や す い (%)	と て も わ か り や す い (%)	
1. 生きている限り、学ぶことを楽しみたい。	0	6.4	74.5	19.1	46
2. 自分が何を学びたいのかわっている。	2.1	6.4	57.4	34.0	47
3. わからないことがあるときには、それを避ける。	0	4.3	61.7	34.0	47
4. 学びたいことがある場合、その学習方法をみつけることができる。	0	8.5	63.8	27.7	47
5. 学ぶことが好きだ。	2.1	4.3	57.4	36.2	47
6. 私は、新しい学習課題にとりかかるには、少し時間がかかる。	0	19.1	57.4	23.4	47
7. 教師は、教室ではいつも学生全員に何をするのかを的確に伝えてほしい。	2.1	6.4	55.3	36.2	47
8. 「自分とは誰であり、どこから来て、そしてどこへ去っていくのか」について考えることが、すべての人の教育の中心であるべきだと思う。	8.5	36.2	38.3	17.0	47
9. 自分一人ではうまく学習できない。	0	0	51.1	48.9	47
10. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこで得られるのかがわかる。	4.3	10.9	52.2	32.6	47
11. 他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる。	2.1	0	63.8	34.0	47
12. もし、私にすばらしい考えがあったとしても、自分にその考えを実現する計画を立てられるとは思わない。	2.1	2.1	70.2	25.5	47
13. 学習経験として、何をどのように学ぶかを決める時に参加したい。	23.4	34.0	27.7	14.9	45
14. 自分が興味を持っていることであれば、むずかしい勉強も苦にならない。	0	0	51.1	48.9	47
15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない。	8.5	8.5	48.9	34.0	47

(前頁より続く)

	回 答				有 効 回 答 数 (人)
	と と も わ か り に く い (%)	わ か り に く い (%)	わ か り や す い (%)	と と も わ か り や す い (%)	
16. 自分の学習がうまくいっているかいないか、を言うことができる。	0	8.5	59.6	31.9	46
17. 学びたいことがたくさんあるので、一日がもう何時間か長ければよいのと思う。	0	0	59.6	40.4	47
18. 学習しようと思ったことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間をつくることができる。	0	2.1	66.0	31.9	47
19. 私は、読んだことを理解するのが苦手である。	0	0	59.6	40.4	47
20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない。	2.1	8.5	44.7	44.7	46
21. 何か学習する必要があるれば、自分でわかる。	8.5	17.0	55.3	19.1	47
22. もし、テストでよい点を取れるくらいに理解できていれば、多少疑問が残っていても気にしない。	0	0	66.0	34.0	47
23. 図書館は退屈な場所だと思う。	0	0	51.1	48.9	47
24. 常に新しいことを学んでいる人達を、とてもすばらしいと思う。	0	0	66.0	34.0	47
25. 新しい話題について学ぶには、いろいろな方法があると思う。	2.1	4.3	61.7	31.9	47
26. 自分が勉強していることと自分の長期的な日標を結びつけるようにしている。	0	12.8	61.7	25.5	47
27. 知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる。	4.3	8.5	66.0	21.3	46
28. 問題について答えを探し出すことをとても楽しむ。	0	0	68.1	31.9	47
29. 正解がひとつではない問題には取り組みたくない。	0	0	63.8	35.2	47
30. 私は何事にも好奇心がおう盛だ。	0	0	53.2	46.8	47
31. もう学習しなくてよくなったら、うれしいだろう。	0	4.3	55.3	40.4	47
32. 一部の関心の高い人々ほど学習に興味を持っていない。	21.3	25.5	42.6	10.6	44
33. 基本的な学習方法には、なんの問題もない。	4.3	13.0	45.7	37.0	47
34. 結果の見通しが見つからない場合でも、私は新しいことをやってみるのが好きだ。	2.1	0	70.2	27.7	47
35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない。	0	4.3	66.0	29.8	47
36. 私は何をすることもユニークな方法を考え出すのが得意だ。	0	2.1	63.8	34.0	47
37. 将来について考えることが好きだ。	0	2.1	48.9	48.9	47
38. 自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている。	4.3	6.4	63.8	25.5	47
39. 困難なことは私にとってチャレンジであり、ストップサインでは	0	17.4	58.7	23.9	47
40. 自分がすべきだと思うことを実行できる。	0	0	68.1	31.9	47
41. 問題を調べる過程は楽しい。	0	0	66.0	34.0	47
42. グループで学習するとき、リーダーになる。	0	2.1	63.8	34.0	47
43. 考えをディスカッションするのは楽しい。	26.1	26.1	30.4	17.4	43
44. うまくいかどうかわからない学習状況は好きではない。	0	8.5	68.1	23.4	47
45. 新しいことを学びたいという強い欲求を持っている。	0	2.1	66.0	31.9	47

(前頁より続く)

	回 答				有 効 回 答 数 (人)
	と て も わ か り に く い (%)	わ か り に く い (%)	わ か り や す い (%)	と て も わ か り や す い (%)	
46. 学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる。	0	0	59.6	40.4	47
47. 学習は楽しい。	2.1	0	57.4	40.4	47
48. いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりにやる方がよい。	0	4.3	68.1	27.7	47
49. ひとりの人間として成長し続けることができるように、もっと学びたい	4.3	4.3	57.4	34.0	47
50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない。	2.1	2.1	59.6	36.2	47
51. 学び方を学ぶことが、私には重要だ。	4.3	2.1	61.7	31.9	47
52. どんなに年老いても新しいことを学ぶだろう。	0	6.4	63.8	29.8	47
53. 常に学習するのは退屈だ。	0	6.4	61.7	31.9	47
54. 学習は人生の道具である。	0	8.5	68.1	23.4	47
55. 毎年、自分で新しいことをいくつか学ぶ。	0	4.3	66.0	29.8	47
56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない。	0	8.5	61.7	29.8	47
57. クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる。	0	6.4	57.4	36.2	47
58. 常に学習する人はリーダーになる。	2.1	2.1	61.7	34.0	47

第三章

日本語版SDLRSの信頼性と妥当性の検討

第三章 日本語版SDLRSの信頼性と妥当性の検討

I. 研究目的

第二章で述べた手続きによって作成された日本語版 SDLRS を用いて、学生を対象とする大規模調査を行うこととした。

本研究の目的は、1) 日本語版 SDLRS の平均得点と標準偏差をもとめること、2) 日本語版 SDLRS の信頼性と妥当性を検討すること、である。

II. 研究方法

1. 対象

対象は、18～25歳の学生とした。

北海道内国立大学2校、公立大学1校、私立大学3校および看護専修学校6校の計12校を調査施設の候補とした。候補校の各代表者に対して口頭で、研究の主旨を説明し協力を依頼した。内諾が得られた後、あらためて研究の趣旨と協力依頼を述べた文書を送付し同意を確認した。

平成13年1月に、国立大学生512名、公立大学生101名、私立大学生780名および看護専修学校生663名の計2056名に調査票を配布した。12校中11校は集団法によって配布・回収を行った。残る1校は配布は集団法としたが、回収は研究者の準備した返信用封筒を用いて個別郵送法とした。

1801名から回答が得られ、回収率は87.6%であった。このうち、欠損値のあった234名と年齢が26歳以上であった48名を除外し、1519名を分析対象とした（有効回答率84.3%）。

対象者の一般特性として、性別は男性が332名、女性が1187名であった。平均年齢は20.13（SD1.26）歳であった。大学生は937名、看護専修学校生は582名であった。大学生の専攻は、看護学323名、教育学180名、人文社会学150名、法学142名、医学68名、医療福祉学49名と観光学25名に大別された。

2. 測定用具

測定用具は、以下の通りである。

1) 日本語版 SDLRS

日本語版 SDLRS は、自己方向付け学習に対するレディネスを測定する質問紙で、58項目からなる尺度である。58項目中17項目が反転項目となっている。回答は各項目に示された内容が「自分にどの程度あてはまるか」について、「全くあてはまらない」から「いつでもあてはまる」までの5段階で評定を求める。得点範囲は58点から290点であり、得点が高いほど自己方向付け学習に対するレディネスが高いと評価される。

2) 一般性セルフ・エフィカシー尺度

セルフ・エフィカシー（自己効力感）とは、ある行動を起こす前にその個人が感じる

遂行可能感と定義されている(坂野、1995)。セルフ・エフィカシーは、成功感、成就感、達成感を体験することで培われる因子であり、健康教育においてプラスの行動変容をもたらすことが多く報告されている。

一般性セルフ・エフィカシー尺度(GSES)は、坂野ら(1986)により開発された質問紙で、個人が日常生活の中で示す一般的な自己効力感の強度を測定する¹⁾。この尺度は16項目から構成されている。16項目中8項目が反転項目となっている。各項目の回答は、はい・いいえの2件法による。得点範囲は0点から16点であり、得点が高いほど一般性セルフ・エフィカシーが高いと評価される。その信頼性と妥当性はすでに検討され、広く活用されている。

3. 分析方法

得点の差の検定は、F検定とt検定によった。

因子分析によって尺度の構成概念妥当性を検討した。併存妥当性は、GSESとの相関により検討した。尺度の信頼性は、Cronbachの α 係数から内的整合性をみた。分析には統計ソフトSPSS Ver.10.0J for Windowsを使用した。

III. 結 果

1. 日本語版SDLRSの得点

対象者の日本語版SDLRSに対する回答の得点分布を、図示した(図1)。

全体の平均値は187.30(SD23.66)点であった。最大値は264点、最小値は88点であった。25パーセンタイル値は171.00点、50パーセンタイル値は186.00点、75パーセンタイル値は202.00点となった。

対象者の一般特性別にみた平均値と標準偏差は以下の通りであった(表1)。

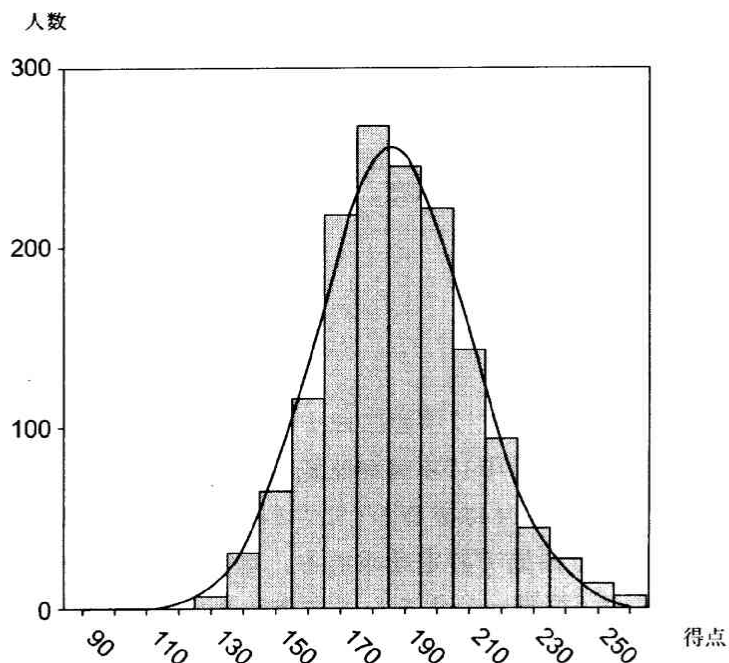


図1. 日本語版SDLRSの得点分布(n=1519)

表 1. 対象者の一般特性と日本語版SDLRS得点 (n = 1519)

	人数	平均値	S D	最大値	最小値
全 体	1519	187.30	23.66	264	88
性					
男 性	332	188.37	23.98	258	132
女 性	1187	187.00	23.57	264	88
年 齢 (歳)					
18	67	182.21	21.08	235	137
19	296	184.57	23.68	258	88
20	432	185.09	22.85	250	102
21	305	190.07	23.14	259	116
22	163	198.54	24.34	264	126
23	34	198.03	26.48	239	143
24	15	194.87	24.12	247	155
25	7	203.29	25.04	248	178
学 年					
1 年	588	185.35	24.01	258	88
2 年	420	184.86	22.40	254	127
3 年	411	190.88	23.02	259	102
4 年	100	194.30	26.40	264	127
教育背景					
大 学	937	189.88	23.74	264	116
看護専修学校	582	183.15	22.95	257	88
専 攻*					
看 護 学	323	191.33	22.32	264	125
教 育 学	180	190.23	23.92	256	116
人文・社会学	150	191.11	26.25	259	141
法 学	142	183.21	25.69	256	132
医 学	68	194.43	18.79	236	154
医療福祉学	49	192.57	21.84	244	148
観 光 学	25	181.28	21.89	223	132

注) *専攻については大学生のみの集計である。

性別では、男性188.37点、女性187.00点であった。男性の得点がやや高かったが、有意差はみられなかった。

年齢別にみると、18歳の平均値が最も低く182.21点、25歳が最も高く203.29点であった。18歳から23歳までの平均値は、年齢と共に直線的な増加傾向を示した。しかし、有意差はみられなかった。

学年別にこれを比較すると、年齢と同様、直線的な増加傾向を示したが、有意差はみられなかった。

大学生全体の平均値は189.88 (SD23.74) 点であった。最大値は264点、最小値は148点であった。これを専攻別にみると、平均値の高い順に、医学194.43点、医療福祉学192.57点、看護学191.33点、人文社会学191.11点、教育学190.23点、法学183.21点、観光学181.28点であった。また、看護専修学校生の平均値は183.15 (SD22.95) 点で、最大値は257点、最小値は88点であった。

看護学専攻の大学生（以下、看護系大学生）の平均値は、看護専修学校生に比較して高く有意差がみられた ($p < 0.01$)。これら2群の平均値は、1年生から3年生までの学年別比較においても有意な群間差が認められた (図2)。

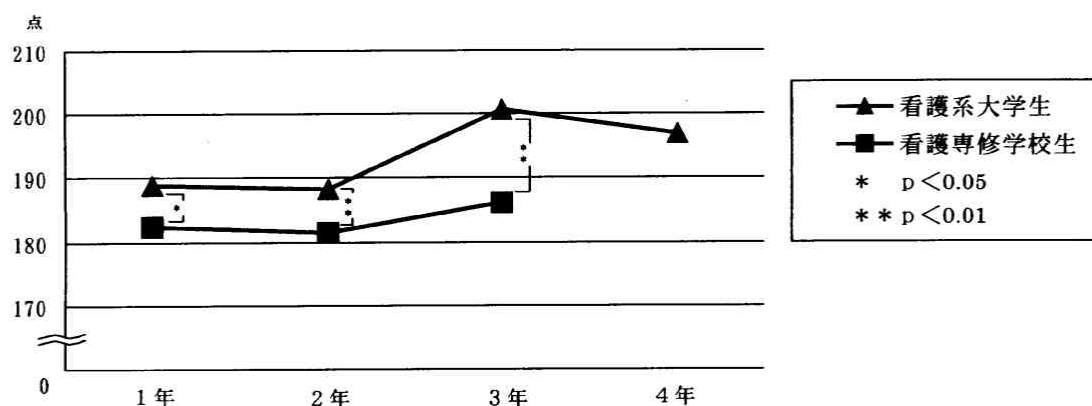


図2. 看護系大学生と看護専修学校生の日本語版 SDLRS 得点：学年別比較

2. 構成概念妥当性の検討

主因子法によるバリマックス回転を行った。固有値1.00以上で7因子を抽出した。累積寄与率は31.53%であった。

各因子を特徴づける項目として、因子負荷量.30以上の項目を採択した (表2)。第I因子は「学習への愛着」(16項目)、第II因子は「基礎学習技法の活用能力」(11項目)、第III因子は「学習に対する自己責任の受容」(5項目)、第IV因子は「探究心」(5項目)、第V因子は「学習における主体性」(4項目)、第VI因子は「エネルギーッシュな自己イメージ」(3項目)、第VII因子は「将来に対する前向きな姿勢」(5項目)と命名した。

表2. 日本語版 SDLRS の因子分析結果 (n = 1519)

質 問 項 目	因子負荷量	寄与率%
I. 学習への愛着 (16 項目)		10.039
47. 学習は楽しい。	.759	
5. 学ぶことが好きだ。	.686	
46. 学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる。	.686	
1. 生きている限り、学ぶことを楽しみたい。	.682	
49. ひとりの人間として成長し続けることができるように、もっと学びたい。	.634	
45. 新しいことを学びたいという強い欲求をもっている。	.611	
52. どんなに年老いても新しいことを学ぶだろう。	.577	
31. もう学習しなくてよくなったら、うれいだろう。	.567	
53. 常に学習するのは退屈だ。	.480	
32. 他の人達ほど私は学習に興味をもっていない。	.445	
54. 学習は人生の道具である。	.377	
55. 毎年、自分で新しいことをいくつか学ぶ。	.363	
17. 学びたいことがたくさんあるので、一日がもう何時間が長ければよいと思う。	.349	
28. 問題について答えを出すことをとても楽しむ。	.347	
41. 問題を調べる過程は楽しい。	.345	
43. 考えを討論するのは楽しい。	.333	
II. 基礎学習技法の活用能力 (11 項目)		5.669
11. 他の多くの人たちよりもうまく自己学習ができる。	.647	
57. クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる。	.567	
9. 自分一人ではうまく学習できない。	.511	
4. 学びたいことがある場合、その学習方法を見つけることができる。	.500	
6. 私は、新しい学習課程にとりかかるには、少し時間がかかる。	.401	
33. 基本的な学習方法には、なんの問題もない。	.398	
51. 学び方を学ぶことが、私には重要だ。	-.395	
19. 私は、読んだことを理解するのが苦手である。	.392	
10. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこで得られるのかわかる。	.343	
21. 何か学習する必要があれば、自分でわかる。	.330	
12. もし、私にすばらしい考えがあったとしても、自分にその考えを実現する計画を立てられるとは思わない。	.305	
III. 学習に対する自己責任の受容 (5 項目)		3.789
50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない。	.732	
15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない。	.610	
20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない。	.504	
56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない。	.321	
35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない。	.307	
IV. 探究心 (5 項目)		3.371
44. うまくいかどうかわからない学習状況は好きではない。	.597	
48. いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりにやる方がよい。	.532	
29. 正解がひとつではない問題には取り組みたくない。	.418	
22. もし、テストでよい点を取れるくらいに理解できていれば、多少疑問が残っていても気にしない。	.416	
3. わからないことがある時には、それを避ける。	.333	
V. 学習における主体性 (4 項目)		3.323
27. 知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる。	.477	
18. 学習しようと思ったことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間をつくることができる。	.437	
40. 自分がすべきだと思うことを実行できる。	.412	
14. 自分が興味を持っていることであれば、むずかしい勉強も苦にならない。	.366	
VI. エネルギーッシュな自己イメージ (3 項目)		3.304
30. 私は、何事にも好奇心がおう盛だ。	.612	
36. 私は、何をすることもユニークな方法を考え出すのが得意だ。	.555	
34. 結果の見通しがつかない場合でも、私は新しいことをやってみるのが好きだ。	.528	
VII. 将来に対する前向きな姿勢 (5 項目)		2.035
37. 将来について考えることが好きだ。	.453	
38. 自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている。	.362	
26. 自分が勉強していることと自分の長期的な目標を結びつけるようにしている。	.353	
39. 困難なことは私にとってチャレンジであり、ストップサインではないと考える。	.332	
2. 自分が何を学びたいのかわっている。	.312	

原版 SDLRS の58項目のうち、これらの因子行列には属さなかったのは9項目であった。それらは、「7. 教師は、教室でいつも学生全員に何をやるのかを的確に伝えてほしい。」「8. 『自分とは誰であり、どこから来て、そしてどこへ去っていくのか』について考えることが、すべての教育の中心であるべきだと思う。」「13. 体験のひとつとして、学習内容や学習方法を決める時に参加してみたい。」「16. 自分の学習がうまくいっているかいないか、を言うことができる。」「23. 図書館は退屈な場所だと思う。」「24. 常に新しいことを学んでいる人達を、とてもすばらしいと思う。」「25. 新しい話題について学ぶには、いろいろな方法があると思う。」「42. グループで学習する時、リーダーになる。」「58. 常に学習する人はリーダーになる。」であった。

3. 併存妥当性の検討

GSES の平均値は6.81 (SD3.80) 点であった。最大値は16点、最小値は0点であった。日本語版 SDLRS の得点と GSES の得点間の相関係数は0.460であり、有意であった ($p < 0.01$)。

4. 内的整合性の検討

Cronbach の α 係数は0.914であった (表3)。各因子の α 係数は、0.911~0.914であった。

表3. 日本語版 SDLRS の内的整合性

日本語版SDLRS	Cronbach' α 係数
全 体	0.914
第 I 因子	0.911
第 II 因子	0.913
第 III 因子	0.914
第 IV 因子	0.913
第 V 因子	0.912
第 VI 因子	0.912
第 VII 因子	0.912

IV. 考 察

1. 日本語版 SDLRS の得点について

対象者の日本語版 SDLRS の平均得点は187.30 (SD23.66) 点であった。平均得点と一般特性とのクロス集計では、有意差のみられた項目はなかったが、年齢や学年進行に伴って得点は高くなる傾向があった。また、大学生では専攻別に若干の得点差がみられた。

一方、看護系大学生と看護専修学校生の平均得点には有意の差が認められた。2群間の学年別比較においても有意差が認められ、このことから、専門領域が同じであっても教育背景の違いによって、自己方向付け学習のレディネスは影響をうけることが示唆された。

さて、原版 SDLRS の平均得点は、米国の成人で214(SD25.59)点と報告されている²⁾。Long ら (1983) は米国の大学生136名を対象に調査を行い、原版 SDLRS の平均得点は227.82 (SD 20.98) 点であったこと、白人学生の平均得点は223.34 (SD24.09) 点で黒人学生の232.84 (SD23.93) 点よりも有意に低かったことを報告している³⁾。Herbeson (1991) は、米国の大学3年生から修士課程の学生99名を対象に原版 SDLRS 得点を求め、平均得点は224.15 (SD 124.69) 点であったことを報告している⁴⁾。

本調査で得られた日本語版 SDLRS の平均得点は187.30 (SD23.66)点であり、先行研

究に比較すると-26.7~-40.52点の得点差が認められた。この差が、単に、教育文化的な背景の相違や日本人の国民性を反映した結果とは考えにくい。現時点ではその理由を考察できないが、もし国際間比較を行うのであれば、よくコントロールされた同規模調査が必要となろう。

2. 日本語版 SDLRS の信頼性と妥当性について

因子分析の結果、日本語版 SDLRS には7因子49項目が抽出され、その構成概念妥当性が確認された。また日本語版 SDLRS 得点と GSES 得点には有意な相関がみられ ($r=0.460$, $p<0.01$)、日本語版 SDLRS の併存妥当性が確認された。内的整合性は、Cronbach の α 係数が0.914であり信頼性が示された。以上の結果から、日本語版 SDLRS は、高い信頼性と妥当性をもつことが明らかとなった。

原版SDLRSは、Gugilelminoによって1977年に開発された尺度である。現在は58項目から構成されているが、開発当初は41項目であった。Gugilelminoはこれら41項目について米国人307名を対象に因子分析を行い、8因子を抽出している⁵⁾。それらは、Factor I : Self concept as an effective learner、Factor II : Openness to learning opportunities、Factor III : Initiative and independence in learning、Factor IV : Acceptance of responsibility in learning、Factor V : Love of learning、Factor VI : Creativity、Factor VII : Ability to use basic study skills and problem-solving skills、Factor VIII : Positive orientation to the future、と命名された。ところが各因子を特徴づける項目については記述がなく、分析結果についてもその詳細は公表されなかった。その後、改訂版についても、Gugilelmino自身による信頼性と妥当性の検討は試みられないまま一般化されてしまったという経緯があり、Fieldは原版SDLRSの大きな問題の一つとして、尺度開発の方法や構成概念の妥当性に関する検討が欠けていることを指摘している⁶⁾⁷⁾。

したがって、本調査は日本における SDLRS の最初の大規模調査であると同時に、その信頼性と妥当性についても検討を行った点で大きな意義がある。今回行った因子分析の結果から、日本人学生の自己方向付け学習のレディネスについてはその構造を次の7因子によって説明することができる。

第I因子「学習への愛着」は、学習を好み生涯にわたって学び続けたいという個人の好みや熱意を示す項目群である。項目数や寄与率の大きさから考えて、この因子は日本人学生の自己方向付け学習のレディネスの主要な概念ととらえることができる。原版にもこれに類似した因子名として Factor V : Love of learning を見出すことができる。

第II因子「基礎学習技法の活用能力」は、基本的な学習能力の自己評価に関するものである。原版の Factor VII : Ability to use basic study skills and problem-solving skills に、部分的に重複する内容と解釈した。

第III因子「学習に対する自己責任の受容」は、学習やその成果に関する責任は自らが負うべきである、という自覚や自尊心を反映している。第III因子に負荷量の高かった項目には、「責任」「自分のせい」といった直接的な表現が用いられており、原版の Factor

IV : Acceptance of responsibility in learning にほぼ相当する内容と考察した。

さて、第IV因子に負荷量の高かった5項目は、いずれも反転項目であった。そのために、学習に対する非意欲的な態度もしくは消極的な認識とも受け取れる項目群となっており、「探究心」という命名の適否については議論の余地を残す。だが、質問文の意図を再考すると、学習や研究に秘められた未知数や可能性に高い関心を示す者は、例えば「44. うまくいくかどうかわからない学習状況は好きではない。」や「29. 正解がひとつではない問題には取り組みたくない。」の質問文には否定的な回答を述べる事が予測される。こうした推敲を含めて、第IV因子は個人の探究心や知的欲求のキャパシティを逆説的に推し量るものと考察した。また、この因子の命名については、自己方向付け学習のレディネスを形成する他の6因子との整合性を考えれば、否定的あるいは消極的な表現はふさわしくないと結論づけた。原版にはこれに対応する Factor を見出すことはできなかった。

第V因子「学習における主体性」に因子負荷量の高い項目は4項目であった。これらは、自分の自由意志で学習する、自分で決めたルールに従って学習するという内容を含み、勤勉な日本人の国民性を想起させる。また、第VI因子「エネルギッシュな自己イメージ」は3項目から形成された。「好奇心」「ユニーク」などの表現を含み、若い学習者が自らの快活さや個性的な側面をどのようにとらえているか、に焦点を当てている。第V因子および第VI因子は、第IV因子と同様、原版に類似の Factor を見出すことはできなかった。

第VII因子「将来に対する前向きな姿勢」は、その内容から、原版の Factor VIII : Positive orientation to the future に近い因子と解釈した。

以上のように、日本語版 SDLRS の因子構造には、原版 SDLRS とは異なるいくつかの特徴が見出された。日本語版 SDLRS が測定する自己方向付け学習のレディネスは、「学習への愛着」「基礎学習技法の活用能力」「学習に対する自己責任の受容」「将来に対する前向きな姿勢」という点で原版 SDLRS に似た構造を示す一方、「探究心」「学習における主体性」「エネルギッシュな自己イメージ」という新たな概念を形成し、それらによって特徴づけられた。

V. 本研究の限界と今後の課題

今回の研究には再テスト法による安定性の検討を含めていない。尺度の信頼性をさらに高めるために、この課題については近く取り組む予定である。また現場での実用性を増すために、日本語版 SDLRS / 簡易版の開発にも取り組みたいと考えている。

今回の調査は対象者を18歳～25歳に限定したものであったが、今後は成人一般にも対象者を拡大し、普遍性をもたせることが課題となる。

文 献

- 1) 坂野雄二、東條光彦：一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み，行動療法研究，12（1），73－82，1986.
- 2) Confessore, G. J.: Human behavior as a construct for assessing Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: Pragmatism revised. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-directed learning: Consensus & conflict*, 140－146, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1991.
- 3) Long, H. B., Agyekum, S. K.: Guglielmino's Self - Directed Learning Readiness Scale: A validation study, *Higher Education*, 12, 77－87, 1983.
- 4) Herbeson, E.: Self - Directed Learning and Level of Education, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 31(3), 196－201, 1991.
- 5) Field, L.: An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's Self - Directed Learning Readiness Scale, *Adult Education Quarterly*, 39(3), 125－139, 1989.
- 6) 前掲書5).
- 7) Field, L.: Guglielmino's Self - Directed Learning Readiness Scale: Should it continue to be used?, *Adult Education Quarterly*, 41(2), 100－103, 1990.

＜調査用紙＞

所属機関名 _____ 所属部署 _____ 〒 _____
 氏名 _____ 職名 _____ 〒 _____
 住所 _____ 〒 _____

この質問紙は、申請に際しての参考とさせていただきます。ご質問やご意見をいただくことは、もちろん歓迎いたします。また、ご回答いただいた情報は、本機関の業務にのみ利用させていただきます。ご回答の是非に関しましては、一切の責任を負いません。

資 料

目 次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 空いている欄に、記入することを希望する。										
2. 必ず下線を引いてください。										
3. わからないことがある時は、資料を添付してください。										
4. 並びかえられた場合は、必ず書きかえをお願いします。										
5. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										
6. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										
7. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										
8. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										
9. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										
10. 資料を添付する場合は、必ず資料の表紙を添付してください。										

現在、SDLRSの著作権はGulielmimo&Associatesにあるので、日本語版SDLRSの使用に際しては、著者にその許可を求め
 する必要があります。
平成13年3月31日

〈調査用紙〉

学部名 _____ 学科名 _____ 学 年 _____

性 別 男・女 _____ 年 齢 _____ 記入日 _____ 月 _____ 日 _____

この質問紙は、学習に関する好みと態度について資料を収集するためのものです。それぞれの項目をよく読んで、あなたにどの程度あてはまるかを考えて下さい。次に回答欄をよく読んで、あなたの気持ちを最もよく表現している回答の番号に○をつけて下さい。制限時間はありません。ひとつの項目に時間をかけすぎないようにして下さい。ふつう第一印象が最も的確な回答と思われます。

	回 答 欄				
	1	2	3	4	5
	全くあてはまらない。 このように感じることはめったにない。	あまりあてはまらない。 このように感じることは半分より少ない。	時々あてはまる。 このように感じることは半分くらいである。	よくあてはまる。 このように感じるものが半分より多い。	いつでもあてはまる。 このように感じるものがほとんどである。
1. 生きている限り、学ぶことを楽しみたい。	1	2	3	4	5
2. 自分が何を学びたいのか知っている。	1	2	3	4	5
3. わからないことがある時には、それを避ける。	1	2	3	4	5
4. 学びたいことがある場合、その学習方法をみつけることができる。	1	2	3	4	5
5. 学ぶことが好きだ。	1	2	3	4	5
6. 私は、新しい学習課題にとりかかるには、少し時間がかかる。	1	2	3	4	5
7. 教師は、教室ではいつも学生全員に何をするのかを的確に伝えてほしい。	1	2	3	4	5
8. 「自分とは誰であり、どこから来て、そしてどこへ去っていくのか」について考えることが、すべての人の教育の中心であるべきだと思う。	1	2	3	4	5
9. 自分一人ではうまく学習できない。	1	2	3	4	5
10. ある情報を知る必要があれば、私はその情報をどこで得られるのかわかる。	1	2	3	4	5

＜選 用 査 査＞

	回 答 欄				
	全くあてはまらない。 このように感じることはめったにない。	あまりあてはまらない。 このように感じることは半分より少ない。	時々あてはまる。 このように感じることは半分くらいである。	よくあてはまる。 このように感じることは半分より多い。	いつでもあてはまる。 このように感じることはほとんどである。
11. 他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる。	1	2	3	4	5
12. もし、私にすばらしい考えがあったとしても、自分にその考えを実現する計画を立てられるとは思わない。	1	2	3	4	5
13. 体験のひとつとして、学習内容や学習方法を決める時に参加してみたい。	1	2	3	4	5
14. 自分が興味を持っていることであれば、むずかしい勉強も苦にならない。	1	2	3	4	5
15. 自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない。	1	2	3	4	5
16. 自分の学習がうまくいっているかいないか、を言うことができる。	1	2	3	4	5
17. 学びたいことがたくさんあるので、一日がもう何時間か長ければよいのと思う。	1	2	3	4	5
18. 学習しようと思ったことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間をつくることができる。	1	2	3	4	5
19. 私は、読んだことを理解するのが苦手である。	1	2	3	4	5
20. もし、私が学習しなくても、自分のせいではない。	1	2	3	4	5
21. 何か学習する必要があるれば、自分でわかる。	1	2	3	4	5
22. もし、テストでよい点を取れるくらいに理解できていれば、多少疑問が残っていても気にしない。	1	2	3	4	5
23. 図書館は退屈な場所だと思う。	1	2	3	4	5
24. 常に新しいことを学んでいる人達を、とてもすばらしいと思う。	1	2	3	4	5
25. 新しい話題について学ぶには、いろいろな方法があると思う。	1	2	3	4	5
26. 自分が勉強していることと自分の長期的な目標を結びつけるようにしている。	1	2	3	4	5

	回 答 欄				
	全くあてはまらない。 このように感じることはめったにない。	あまりあてはまらない。 このように感じることは半分より少ない。	時々あてはまる。 このように感じることは半分くらいである。	よくあてはまる。 このように感じることは半分より多い。	いつでもあてはまる。 このように感じることはほとんどである。
27. 知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる。	1	2	3	4	5
28. 問題について答えを探し出すことをとても楽しむ。	1	2	3	4	5
29. 正解がひとつではない問題には取り組みたくない。	1	2	3	4	5
30. 私は、何事にも好奇心がおう盛だ。	1	2	3	4	5
31. もう学習しなくてよくなったら、うれしいだろう。	1	2	3	4	5
32. 他の人達ほど私は学習に興味をもっていない。	1	2	3	4	5
33. 基本的な学習方法には、なんの問題もない。	1	2	3	4	5
34. 結果の見通しが見つからない場合でも、私は新しいことをやってみるのが好きだ。	1	2	3	4	5
35. その分野の知識がある人達に、誤りを指摘されるのを私は好まない。	1	2	3	4	5
36. 私は、何をすることもユニークな方法を考え出すのが得意だ。	1	2	3	4	5
37. 将来について考えることが好きだ。	1	2	3	4	5
38. 自分が知るべきことをみつけようとする点で、すぐれている。	1	2	3	4	5
39. 困難なことは私にとってチャレンジであり、ストップサインではないと考える。	1	2	3	4	5
40. 自分がするべきだと思うことを実行できる。	1	2	3	4	5
41. 問題を調べる過程は楽しい。	1	2	3	4	5
42. グループで学習する時、リーダーになる。	1	2	3	4	5

目	答	欄
このように感じることはほとんどである。	よくあてはまる。	
このように感じることは半分より多い。	よくあてはまる。	
このように感じることは半分くらいである。	よくあてはまる。	
このように感じることは半分より少ない。	よくあてはまる。	
このように感じることはほとんどない。	よくあてはまる。	

回 答 欄					
全くあてはまらない。 このように感じることはめったにない。	あまりあてはまらない。 このように感じることは半分より少ない。	時々あてはまる。 このように感じることは半分くらいである。	よくあてはまる。 このように感じることは半分より多い。	いつでもあてはまる。 このように感じることはほとんどである。	
43. 考えを討論するのは楽しい。	1	2	3	4	5
44. うまくいかどうかわからない学習状況は好きではない。	1	2	3	4	5
45. 新しいことを学びたいという強い欲求をもっている。	1	2	3	4	5
46. 学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる。	1	2	3	4	5
47. 学習は楽しい。	1	2	3	4	5
48. いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりにやる方がよい。	1	2	3	4	5
49. ひとりの人間として成長し続けることができるように、もっと学びたい。	1	2	3	4	5
50. 自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない。	1	2	3	4	5
51. 学び方を学ぶことが、私には重要だ。	1	2	3	4	5
52. どんなに年老いても新しいことを学ぶだろう。	1	2	3	4	5
53. 常に学習するのは退屈だ。	1	2	3	4	5
54. 学習は人生の道具である。	1	2	3	4	5
55. 毎年、自分で新しいことをいくつか学ぶ。	1	2	3	4	5
56. 学習は、人生にそれほど変化をもたらさない。	1	2	3	4	5
57. クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる。	1	2	3	4	5
58. 常に学習する人はリーダーになる。	1	2	3	4	5

— 調査にご協力をいただき、ありがとうございました —