

高等学校における学習低成績生徒に対する学習フィードバックの効果について

— Universal Design for Learning に基づく検討 —

特別支援教育・臨床心理学コース 特別支援教育専修

本 純佳

1. はじめに

学習の困難さがある子どもは、実際の能力よりも低い自己効力感を持つことが特徴としてあげられるが(Licht ら,1986)、フィードバックを行うことによって自己効力感に影響を与える可能性があることが指摘されている(ジーママンら,2011)。本研究では、青年期である高校生の学習低成績者を対象に、学習に対する動機づけや意欲を高めるために、Universal Design for Learning(以下、UDL)の原則に基づくフィードバック支援を実施し、自己効力感や内発的価値への効果を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1)対象 高等学校に在籍する1年生のうち、SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire)のいずれかの領域において支援を要すると認められた生徒9名を対象とし、SDQ 総合点の High needs を A 群、下位項目で2つ以上の High needs を B 群、下位項目で1つの some needs を C 群と分類した。本研究では、外国語の成績に著しい困難を示す、学習低成績クラスに対して介入を実施した。(2)期間 201X年12月から201X+1年3月までの全14回の外国語の授業 (3)手続き 介入群の全体と個人に対してUDLの原則に基づいた進捗状況のフィードバックを行った。介入群生徒には授業開始時に、学習目標設定シートと、授業終了時に自己効力感と内発的価値の動機づけの質問項目から構成される「動機づけアンケート」を介入1回目、介入14回目、保持の計3回実施した。

3. 結果

(1)動機づけアンケート 自己効力感、内発的価値に関する合計項目を、介入を行った3時点で、自己効力感得点に関してフリードマン検定を実施した結果、有意差が認められ、介入開始1回目の得点と比べて保持における得点が有意に高かった。一方、内発的価値得点に有意差は認められなかった。

(2)学習目標と質的变化 A~C群の代表事例において、1~7回目の介入前期では、A「英語をがんばる」、B「時間内に全て書こう」、C「とにかく授業についていきたい」などの、自己の学習行動に関する目標が設定され、具体的な目標は見受けられなかったが、8~14回目の介入後期では、A「(不規則動詞の)条件1.2.3を覚える」、B「意味を理解できるようにしよう」、C「ofの使い方を覚える」などの、学習の内容に関する目標へと変化した。授業内では介入前と比べて、より自発的な学習に結びついていた(Table 1)。

4. 考察

本研究では、1回目と保持の間で自己効力感に対して有意であった。自己効力感が高まると、目の前にある学習の取り組みに繋がるため(ジーママンら,2008)、学習目標がより具体的になり、その目標を達成するための動機づけも介入を通して少しずつ高まった。その結果、自発的な援助要請や自己学習に結びついたことが考えられる。

(文献)

Licht ら (1986) Psychological and educational perspectives on learning disabilities, 225-255.

Table 1 介入前後の所見

クラス生徒	介入前	介入後
A群代表例	学習に対する集中を維持することが難しい。ノートのどこを見れば答えが書いてあるのかが分からない。できないことがあるとすぐ諦め、その後の支援が難しい	解けない問題がある時や、ノートのどこを見れば良いか分からない際には、 <u>わかるまで援助要請</u> をするようになり、時間内でできる限り回答を埋める努力をするようになった
B群代表例	分からない問題は人の手を借りず、自分で解決しようとする。文章を作成することが苦手なため教員が支援するも、言うことをスムーズに聞くことができない	積極的に学習に取り組み、分からなかった問題は <u>授業後にも個別に尋ねてくる</u> ようになった。問題を全て解き終えるまで集中して取り組むことができる。
C群代表例	分からないことは自ら聞くことができるが、なぜ回答を間違えたのか考えることが難しく、わかったふりをすることが多い	回答を間違えた際には、なぜ間違えたのか、 <u>納得するまで質問</u> するようになった。自己学習用のプリントとして、同じ内容の問題が欲しいと <u>授業後に尋ねてくる</u> ようになった