

「学生による授業評価アンケート」項目の 妥当性に関する検討

唐川 千秋

倉敷芸術科学大学生命科学部

(2012年10月1日 受理)

目 的

自己点検・評価の実施が平成3年に努力義務とされて以降、平成14年3月に今後の国立大学等施設の整備充実に関する調査研究協力者会議が「国立大学等施設に関する点検・評価について」をまとめ、学校教育法が改正された平成23年6月3日法律第61号¹⁾では第109条において「大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。」という経緯を経て法的義務となっている。

自己点検・評価は、字義通り、大学が自ら点検・評価を行うことであり、その結果を踏まえてPDCA (Plan, Do, Check, & Action) という教育研究活動の改善サイクルを適切に機能させることは、現在の大学教育において必須であることは共通理解を得ている。しかし、その一方で、形骸化・マンネリ化した評価に陥り教育研究活動の改善に十分結びついていないという指摘がなされたり、大学機関の「評価疲れ」ということばも京都大学高等教育研究開発推進センター主催の大学教育研究フォーラムをはじめとした各種研究会で頻繁に話題に上っている。

こうしたなか、中央教育審議会は平成20年12月24日の第67回総会において取りまとめた「学士課程教育の構築に向けて」(答申)において、グローバル化する知識基盤社会のなかで学士レベルの資質能力を備える人材養成が重要であると唱え、それを実現するために必要とされる学士課程教育における諸方針を明確にした。その1つに学位授与の方針があり、そこでは「何ができるか」を重視した(1)専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解すること、(2)コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力といった、知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能、(3)自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力からなる態度・指向性、(4)総合的な学習経験と創造的思考力および自らが立てた新たな課題を解決する能力という生涯学習力を、学士力に関する主な内容と位置付けている。また、上記4領域の資質能力の育成するために、教育課程編成・実施にあたって(1)教育課程の体系化、(2)単位制度の実質化、(3)教育方法の改善、(4)成績評価の4方針を

挙げている²⁾。

これらの方針のうち、授業評価に関係するものとしては、方針(1)に関して、大学設置基準で授業時間外の学修を含めて45時間で1単位と定義されているが、学生の学習時間はその要件を満たしておらず、学生の学習時間等の実態を把握することが必要、方針(2)に関して、学習意欲や目的意識の希薄な学生に主体的に学ぶ姿勢・態度を持たせることが重要、方針(4)に関して、成績評価が厳格化されているとは言えず、教員間の共通理解の下、到達目標や成績評価基準を明確化するとともに、GPAなどの客観的な評価システムを導入し、組織的に学修の評価を行うことが必要²⁾——といった事項が該当する。

本学では、平成14年度から教員側の教授方法に焦点を当てた授業評価アンケートを実施してきたが、平成22年度前期より授業評価アンケート項目を、学士力を担保する「学生の主体的学習と理解」を中心としたものに変更するとともに、回答者の学生番号を記名する方式に変更した。これにより、従来の無記名式授業評価アンケートでは分析が不可能であった回答者の回答内容と理解度の関係性をとらえることが可能になる。これをもとに検討することで、今後の学生授業評価アンケート結果の活用や項目修正の方向性が明らかになることが期待される。

方 法

分析対象データ

(1) 成績評価データの抽出

平成22年度前・後期に各学科で開講された専攻科目のうち、原則として当該学科所属学生の受講者数比率が高く、かつ、平均点が70点前後で分散が大きい、つまり評価が一律でない——という2条件を満たす授業科目を1学年1科目ずつ、計23科目抽出した。この際、ある履修者が抽出した2科目以上を複数履修している場合には、開講対象年次の科目の成績評価点のみを分析対象とし、同一学生のデータを重複して収集することを避けた。

(2) 授業評価アンケートデータの抽出

同時期に行った授業評価アンケート(表1)の結果のうち、上記(1)に対応する学生の評定値を抽出した。

分析の方法

E評価(定期試験の未受験や課題未提出のため評価対象ではない)および欠損値を含むデータは分析から除外した。

統計的分析に際して、 χ^2 検定およびPearsonの積率相関係数の算出はjs-STAR 2012(田中敏・nappa(Hiroyuki Nakano))、分散分析はANOVA4(広島女学院大学・桐木建始)、重回帰分析はMicrosoft Office Excel 2010を用いた。

表1 学生による授業評価アンケートの項目

設問1	「この授業のために授業以外に週何時間学習（予習・復習、課題や試験のための学習、自主製作、関連する読書や活動など）していますか」
設問2	「授業および授業時間外の学習に取り組むためにシラバスを利用しましたか」
設問3	「学びを深めるために、調べたり尋ねたりしましたか」
設問4	「この授業で学んだことについて、意識するようにしたり、実際に試してみましたか」
設問5	「この授業を受けたことで、学業への興味関心や意欲が高まりましたか」
設問6	「この授業の内容について理解（把握）できましたか」
設問7	「新しい知識、考え方、技術などが獲得できましたか」
設問8	「総合的に判断して、この授業に満足できましたか」
設問9	「この授業を何回欠席しましたか」
設問10	次のうち、この授業で満足できたと思う項目すべてにレ点で記入してください
	授業全体の目的、到達目標の説明
	授業内で提示される内容（板書や投影資料など）
	学生自身に考えさせる工夫
	授業時間外での課題（レポート等を含む）
	質問や課題への適切な対応
	自学自習のための教材・資料等の情報（参考図書、参考資料を含む）

結果および考察

分析データの有効性

分析対象者数は543名で、そのうち49名が留学生であった（表2）。成績評価については、分析から除外したデータの影響もあって実習・実技科目の評価得点が高く標準偏差も小さくなっているが、全体ではA評価（80-100点）46%、B評価（70-79点）29%、C評価（60-69点）19%、D評価（80点未満）7%で平均点76.1点と、概ね当初のデータ抽出基準に沿ったものであった（表2）。

表2 分析対象とした学生の属性および分析対象科目の評価分布

学 部	学 科	日本人 (人)	留学生 (人)	計	評価段階 (人)					評価得点 (点)	
					A	B	C	D	計	平均値	標準偏差
芸 術	美術工芸	18	0	18	12	6	0	0	18	82.1	7.5
	メディア映像	27	0	27	22	2	3	0	27	85.3	10.5
	デザイン	41	2	43	30	8	5	0	43	78.9	8.2
産 業 科学技術	IT科学	22	3	25	8	10	4	3	25	73.8	12.7
	起業経営	7	17	24	13	6	4	1	24	81.8	13.3
	観光	16	27	43	16	10	15	2	43	73.7	13.9
生命科学	生命科学	52	0	52	10	25	11	6	52	70.4	12.3
	健康科学	112	0	112	51	33	28	0	112	76.2	10.6
	生命動物科学	118	0	118	63	30	18	7	118	78.9	13.1
	生命医科	81	0	81	23	26	14	18	81	69.9	14.9
全 学 部		494	49	543	248	156	102	37	543	76.1	13.0

基礎統計量：授業評価アンケートへの回答分布

平成 22 年度前後期に計 655 科目を対象に行った授業評価アンケートにみられる回答傾向と、本分析データの回答傾向を比較検討するために、各設問での分布を比較すると、平成 22 年度前後期に授業評価アンケートを実施した全科目と、今回分析用に抽出した科目において、後者はサンプル数が少ないために誤差の影響を受けやすくなっているが、一般的にみて全科目での分布と同様に傾向を示しているとみることができる。

具体的には、「～した」という実際の学習活動に関する設問（設問 1、設問 3、設問 4、設問 9）から、講義科目においては授業に休まず出席はするものの授業外の学習時間も短く、自ら調べたり質問したりする活動が低調であることがわかる。一方、「～がわかった」「～ができた」という学習成果の認知的側面に関する設問（設問 5、設問 6、設問 7、設問 8）においては高評価の回答に偏る、いわゆる天井効果が著しい。シラバスは学習活動の計画・実行にあたって、ほとんど利用されていない。

日本人学生と留学生を比較すると、学習活動、認知的側面のいずれにおいても留学生のほうがすべての設問において、高評価の方向に 1-2 ポイント高い回答を行っていることがわかる。

これらの結果は、授業評価アンケートを実施した全科目での傾向および、本学で行った過去の分析結果³⁾でみとめられる、(1)講義科目に比べて実習・実技科目のほうが高評価になりやすい、(2)留学生の回答は日本人学生よりも高評価となる方向にシフトする——と一致するものであった。

教員の教授活動に関する設問 10「この授業で満足できたと思う項目」では、(1)授業全体の目的、到達目標の説明、(2)授業内で提示される内容（板書や投影資料など）、(3)学生自身に考えさせる工夫、(4)授業時間外での課題（レポート等を含む）、(5)質問や課題への適切な対応、(6)自学自習のための教材・資料等の情報（参考図書、参考資料を含む）に対して回答を求めている。これらに対して「満足できた」とした回答者の割合を表 3、表 4 に示す。

各学科の標本数が大きく異なるため一律にはいえないが、実習・実技科目のほうが授業目的・到達目標がわかりやすく、それに沿った作品制作を通して考える工夫につながっていることがうかがえる。ただし、自学自習のための教材・資料等の情報提供に関しては、総じて満足する割合が低い。

表3 授業で満足できたと思う項目

学部	学科	N	目的・目標	提示内容	思考機会	課題	対応	情報提供
芸 術	美術工芸	25	0.44	0.52	0.64	0.60	0.56	0.16
	メディア映像	43	0.63	0.49	0.72	0.40	0.44	0.23
	デザイン	27	0.74	0.56	0.59	0.33	0.59	0.22
産業科学技術	IT科学	81	0.54	0.57	0.33	0.05	0.32	0.23
	起業経営	43	0.44	0.63	0.44	0.23	0.40	0.30
	観光	24	0.50	0.29	0.25	0.38	0.42	0.17
生 命 科 学	生命科学	112	0.44	0.46	0.46	0.28	0.27	0.16
	健康科学	52	0.37	0.48	0.40	0.29	0.19	0.10
	生命動物科学	118	0.53	0.81	0.36	0.09	0.40	0.38
	生命医科	18	0.44	0.28	0.89	0.33	0.56	0.39
全 学 部		543	0.50	0.57	0.45	0.23	0.37	0.24

表4 授業で満足できたと思う項目

	N	目的・目標	提示内容	思考機会	課題	対応	情報提供
日本人学生	494	0.49	0.57	0.46	0.23	0.36	0.23
留 学 生	49	0.57	0.51	0.39	0.24	0.41	0.31
計	543	0.50	0.57	0.45	0.23	0.37	0.24

分散分析

上で述べたように、学習成果の認知的側面に関する設問においては「～がわかった」「～ができた」とする回答に偏る傾向がある。これは、授業評価に対して時折教員が口にする「学生の自己評価はあてにならない」「成績評価の甘い教科が高評価になっている」に含意されるように⁴⁾、学生が自己の学習活動を内省することなく無責任に回答していることの反映なのかを検討する。

A 評価の者を H 群 (N = 248)、B 評価を M 群 (N = 156)、C 評価および D 評価を L 群 (N = 139) として、設問 1-9 それぞれについて、対応のない一要因分散分析を行った。5% 水準で有意な群間差がみとめられる場合、Ryan 法による多重比較を行った。

表 5 に示すように、設問 6「この授業の内容について理解 (把握) できましたか」では評価段階に対応したかたちで理解度が高かった。

設問 5「この授業を受けたことで、学業への興味関心や意欲が高まりましたか」、設問 7「新しい知識、考え方、技術などが獲得できましたか」、設問 8「総合的に判断して、この授業に満足できましたか」の 3 項目では、H 群および M 群の者が L 群よりも評価点が高く、受講した結果、知的好奇心を刺激されるなどして満足度が高くなっていた。

表5 評価段階の違いが各設問での回答内容及び効果

設問	H群	M群	L群	$F(2, 540)$	有意水準	多重比較
1	2.65	2.28	2.24	6.41	$p < .005$	$H > M = L$
	1.38	1.16	1.08			
2	2.34	2.37	2.32	0.08	n.s.	—
	1.13	1.01	1.02			
3	3.11	2.78	2.65	10.78	$p < .001$	$H > M = L$
	1.04	0.97	0.99			
4	3.40	3.08	2.94	10.55	$p < .001$	$H > M = L$
	1.03	1.01	0.98			
5	4.01	3.86	3.55	10.31	$p < .001$	$H = M > L$
	0.88	1.07	0.97			
6	4.16	3.92	3.65	18.18	$p < .001$	$H > M > L$
	0.74	0.83	0.90			
7	4.13	4.05	3.80	6.37	$p < .005$	$H = M > L$
	0.83	0.81	1.01			
8	4.35	4.21	3.96	9.34	$p < .001$	$H = M > L$
	0.79	0.84	0.95			
9	4.45	4.03	3.98	15.71	$p < .001$	$H > M = L$
	0.86	1.07	1.20			

※上段：平均値 下段：標準偏差

設問1「この授業のために授業以外に週何時間学習（予習・復習、課題や試験のための学習、自主製作、関連する読書や活動など）していますか」、設問3「学びを深めるために、調べたり尋ねたりしましたか」、設問4「この授業で学んだことについて、意識するようになり、実際に試してみましたか」、設問9「この授業を何回欠席しましたか」では、H群の評定点が他の2群より高く、休まずに授業に出て、授業時以外でもそれに取り組んでいたことがわかる。

設問2「授業および授業時間外の学習に取り組むためにシラバスを利用しましたか」に関しては成績による違いがみとめられなかった。

これらの結果を総合すると、標準偏差が1前後あるために成績が振るわない学生が高成績の学生と似た自己評価をする場合もあるが、多くの学生は設問の意図を読み取り、それに応じて自己の学習活動がある程度客観的に評価しているといえる。

χ^2 分析

設問10「この授業で満足できたと思う項目」に対する回答内容（表6）について、項目ごとに評価段階(4) × 満足・不満足(2)の χ^2 分析を行った。

授業全体の目的、到達目標の説明 ($\chi^2(3) = 4.70$, n.s.)、授業内で提示される内容（板書や投影資料など） ($\chi^2(3) = 3.49$, n.s.)、学生自身に考えさせる工夫 ($\chi^2(3) = 2.67$, n.s.)、

授業時間外での課題（レポート等を含む）（ $\chi^2(3) = 4.27, n.s.$ ）の4項目に関しては、評価段階の違いによる分布の偏りはみられなかった。

一方、質問や課題への適切な対応（ $\chi^2(3) = 13.32, p < .01$ ）、自学自習のための教材・資料等の情報（参考図書、参考資料を含む）（ $\chi^2(3) = 10.17, p < .05$ ）の2項目では有意な偏りがみられ、残差分析の結果、期待度数に比してA評価の学生は満足できた、B評価の学生は満足できなかったとする方向に回答が偏っていた。

表6 評価段階の違いによる、教員の教授活動に対する満足度

評価段階	目的・目標	提示内容	思考機会	課題	対応	情報提供	計
A	133	146	120	64	105	75	248
	0.54	0.59	0.48	0.26	0.42	0.30	
B	68	86	64	37	46	27	156
	0.44	0.55	0.41	0.24	0.29	0.17	
C	49	51	43	22	29	20	102
	0.48	0.50	0.42	0.22	0.28	0.20	
D	21	24	18	4	19	9	37
	0.57	0.65	0.49	0.11	0.51	0.24	
計	271	307	245	127	199	131	543
	0.50	0.57	0.45	0.23	0.37	0.24	

※上段：度数 下段：行相対度数

重回帰分析

どの設問（説明変数）が評価得点（目的変数）に、どの程度影響を与えているかを検討するために重回帰分析を行った。

まず、全ての変数を組み込んだ強制投入法による重回帰分析を行ったが（表7）、重回帰式は有意であるものの自由度調整済重相関係数（自由度を調整した補正決定係数）が0.11ときわめて小さく、評価得点をうまく予測する設問を見出せなかった。さらに、設問7「新しい知識、考え方、技術などが獲得できましたか」の標準偏回帰係数が負になっており、多重共線性の疑いがある。表6に示すように設問間に弱い相関（0.2-0.4）ないしは中程度の相関（0.4-0.7）、設問6と設問7間には強い相関がある。そこで順次変数を減少させていく変数減少法による重回帰分析を行ったが（表9、表10）、いずれにおいても重回帰式は有意であるものの補正決定係数は0.10に満たなかった。

したがって、学生の学業遂行を予測できる説明変数として、項目間相関が強い現行のアンケート項目では不十分であると考えざるを得ない。学業成績に大きな影響をもちつつ変数項目間の相関が弱く、かつ5段階尺度ではなく、たとえば0-100の幅で変化するような新たな項目を模索する必要がある。

表 7 評価得点と 9 設問に関する重回帰分析

(1) 重回帰式の有意性

	自由度	変動	分散	観測された分散比	有意 F
回帰	9	11566.55	1285.17	8.47	7.06E-12
残差	533	80883.88	151.75		
合計	542	92450.43			

(2) 重決定係数

重決定係数 R2 0.13

自由度調整済重決定係数 R2 0.11

(3) 偏回帰係数とその有意性

	偏回帰係数	標準誤差	t	p-値
切片	54.08	3.32	16.29	0.00
Q 1	0.29	0.52	0.55	0.58
Q 2	-1.37	0.58	-2.37	0.02
Q 3	1.34	0.73	1.84	0.07
Q 4	0.94	0.80	1.17	0.24
Q 5	0.27	0.89	0.30	0.76
Q 6	4.09	1.01	4.03	0.00
Q 7	-3.25	1.02	-3.19	0.00
Q 8	1.14	0.89	1.28	0.20
Q 9	2.08	0.52	3.97	0.00

表 8 項目間の相関係数

	評価得点	設問 1	設問 2	設問 3	設問 4	設問 5	設問 6	設問 7	設問 8	設問 9
評価得点	1.00									
設問 1	0.12**	1.00								
設問 2	0.02	0.37**	1.00							
設問 3	0.17**	0.55**	0.48**	1.00						
設問 4	0.18**	0.49**	0.40**	0.61**	1.00					
設問 5	0.18**	0.31**	0.31**	0.42**	0.65**	1.00				
設問 6	0.24**	0.29**	0.27**	0.38**	0.51**	0.63**	1.00			
設問 7	0.12**	0.28**	0.26**	0.41**	0.55**	0.67**	0.74**	1.00		
設問 8	0.19**	0.20**	0.23**	0.31**	0.40**	0.64**	0.61**	0.64**	1.00	
設問 9	0.22**	0.02**	0.05	0.10*	0.11*	0.18**	0.19**	0.13**	0.23**	1.00

※F (1, 541) のとき *p<.05, **p<.01

表 9 評価得点と 6 設問に関する重回帰分析

(1) 重回帰式の有意性

	自由度	変動	分散	観測された分散比	有意 F
回帰	6	9226.27	1537.71	9.90	2.24E-10
残差	536	83224.16	155.27		
合計	542	92450.43			

(2) 重決定係数

重決定係数 R2 0.10

自由度調整済重決定係数 R2 0.09

(3) 偏回帰係数とその有意性

	偏回帰係数	標準誤差	t	p-値
切片	51.99	3.31	15.70	0.00
問 1	0.22	0.52	0.42	0.67
問 3	0.75	0.71	1.06	0.29
問 4	0.36	0.73	0.49	0.62
問 6	2.42	0.88	2.77	0.01
問 8	0.29	0.80	0.37	0.71
問 9	2.25	0.53	4.26	0.00

表 10 評価得点と 3 設問に関する重回帰分析

(1) 重回帰式の有意性

	自由度	変動	分散	観測された分散比	有意 F
回帰	3	9116.88	3038.96	19.66	4.18E-12
残差	539	83333.56	154.61		
合計	542	92450.43			

(2) 重決定係数

重決定係数 R2 0.10

自由度調整済重決定係数 R2 0.09

(3) 偏回帰係数とその有意性

	偏回帰係数	標準誤差	t	p-値
切片	52.51	3.13	16.78	0.00
問 1	1.09	0.56	1.94	0.05
問 8	2.77	0.70	3.95	0.00
問 9	2.26	0.52	4.35	0.00

総括および今後の課題

本稿の目的は、学生による授業評価アンケート項目に対する回答内容と成績評価の関係性を明らかにすることによって、今後どのように授業評価アンケート結果を活用するか、また必要であればどのような項目修正が必要かを検討することにあつた。

今回抽出したデータに限っていえば、表3に示したように現行のアンケート項目に対する学生の自己評価が評価得点とかなり対応しており、また、設問6「この授業の内容について理解(把握)できましたか」および設問9「この授業を何回欠席しましたか」の2項目が評価得点と弱い相関をもっていた(表15)。したがって、教員にフィードバックされるアンケート結果のうち、特に設問6の理解度に重点を置いて他の項目の評価点を見ることが授業改善の方向性が見えてくるものと考えられる。

ただし、学生の自己評価の高低と連動しないで、成績評価が一律に高い科目も少なくないであろう。もちろん、到達目標からみた絶対評価であるので履修学生全員がA評価であっても問題はなく、また要求水準の高い学生は高成績であっても自己評価が低くなる可能性もある。しかし、中央教育審議会が答申「学士課程教育の構築に向けて」²⁾で、日本の大学の学位の国際的通用性を確保するために成績評価の厳格化を求めていることに加えて、学生の学習活動に見合わない高評価を行うことは、教員にとっては授業改善に必要な問題点の意識化に困難をもたらすであろうし、学生にとっても適切なフィードバック情報となる成績評価を利用できないことが学習活動の遂行に必要なメタ認知能力⁵⁾の育成・向上を阻害するはたらきをもつことに留意すべきであろう。

上記の答申で指摘されている事項のうち、(1)授業時間外の学習時間が少なく単位制度の実質化がなされていない、(2)学生の学習意欲や目的意識が希薄で、主体的に学ぶ姿勢・態度が育っていない(表3)という課題が依然として解決されていないことも、改めて明らかになった。言うまでもなく、これは学生だけの問題ではなく、教員の教授活動に関する満足度が総じて低い(表4、表6)、つまり学生の自学自習を十分に促す教育方法が採られていないことを再認識する必要がある。

人には生得的に成長欲求があるという人間観に立つ人間性心理学の理念⁶⁾を否定するものではないが、1970年代後半から言われはじめた「大学のレジャーランド化」⁷⁾ということばに象徴されるように、学習の意義・目的を明確に意識化できず、授業時間外での課題がなく、自学自習のための教材・資料等の情報が不足している状況のなか⁸⁾、学生に主体的学習を要求することは酷であると言わざるを得ない。

学生は明確さの程度に違いがあるにせよ志望動機をもって当該学科に入学してきているのであるから、学部・学科のカリキュラムポリシー、ディプロマポリシーを明確に規定したうえで開講科目間の整合性・体系性を図り、個々の授業担当者がそれらとの関連性の中で授業を位置づけ、授業目的・到達目標を折に触れ学生に対して適切に説明することが、まず必要であろう。

そのうえで、2008年の答申の中で具体策として挙げられている双方向授業や能動的活動に参加する機会の提供をはじめとした思考訓練や、習得した知識・技能の実践を通して、新たな課題の発見や自己効力感の育成^{9) 10)}につなげていくことが必要であろう。

註

本研究は倉敷芸術科学大学倫理委員会の審査により承認を受けて実施された（承認番号10-5）。

引用文献

- 1) 文部科学省 2011 学校教育法 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO0026.html>
- 2) 文部科学省 2008 中央教育審議会（答申）「学士課程教育の構築に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 3) 唐川千秋 2005 2002～2004年度前期までの授業評価アンケートの集計 倉敷芸術科学大学 平成16年度自己点検報告書
- 4) 宇佐美寛 2004 大学授業の病理—FD批判 東信堂
- 5) オリヴェリオ・A（著）川本英明（訳）2005メタ認知的アプローチによる学ぶ技術 創元社
- 6) ホフマン・E（著）上田吉一・町田哲司（訳）マスローの人間論—未来に贈る人間主義心理学者のエッセイ ナカニシヤ出版
- 7) 文部科学省 1998 大学審議会大学教育部会（1998/06/02（第98回）議事要旨）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/gijiroku/004/980601.htm
- 8) 杉山幸丸 2004 崖っぷち弱小大学物語 中公新書ラクレ
- 9) パンデューラ・A（著）本明寛・野口京子（監訳）激動社会の中の自己効力 金子書房
- 10) 河地和子 2005 自信力が学生を変える—大生意識調査からの提言 平凡社新書

Does the class evaluation by students function as an effective tool of reflection on their leaning?

Chiaki KARAKAWA

College of Life Science,

Kurashiki University of Science and the Arts,

2640 Nishinoura, Tsurajima-cho, Kurashiki-shi, Okayama 712-8505, Japan

(Received October 1, 2012)

Recently, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology requires that higher education institutions secure their quality of education and research in order to build the confidence of stakeholders because quality assurance has become one of the key factors for the development of Japanese higher education. One of the ways to achieve this task seems to be to realize the accrediting system by prompting the student's active learning.

This article investigated the relation between the class evaluation by students and the performance assessment by teachers in 23 classes (N=543). ANOVA revealed that the better students' grades were, the higher value the assessment of questionnaire items had. This means that many students can read correctly the intent of the question and objectively evaluate own learning activities. Chi-square test also showed that students who had a high grade (grade A) estimated better the teaching activities providing materials for self-study than the others (grade B, C and D). However the coefficient of determination in multiple regression analysis was small and it was not clear which items could predict better academic performance of students.