

## 入学前教育への取組み状況が 2年次前期までの成績に及ぼす影響

伊藤 知子\*<sup>1</sup> 黒川 清\*<sup>2</sup> 下野 辰久\*<sup>3</sup>

### The Effect of Student Performance in a Pre-entrance Education Program on Grades in the First Eighteen Months

Tomoko Fujimura-Ito \*<sup>1</sup> Kiyoshi Kurokawa \*<sup>2</sup> Tatsuhisa Shimono \*<sup>3</sup>

#### キーワード

入学前教育 pre-education program  
 学生の出来栄え student performance  
 学業的延引行動 academic procrastination

#### I. はじめに

大阪国際大学人間科学部人間健康科学科では、平成15年度より入学予定者を対象として「入学前アプローチ」を開始した。平成24年度入学予定者よりその時期、内容等について見直しを行い、入学前に身につけていて欲しいレベルと内容の学科独自の課題ドリルを作成、「入学前教育」として導入した。その効果について検証を行ったところ、入学前課題ドリル（以下、ドリル）に取り組むことにより、入学予定者自身が基礎学力をつける必要性を認識したと考えられ、ドリルを導入したことによる一定の成果はあったと判断できた（伊藤、2013）。しかし、新たな課題として入学後の学業成績等との関連を検証する必要があると考えられた。

そこで、平成25年度入学予定者を対象として、入学前教育におけるドリルの得点と1年次前期単位修得状況の関連について検討を行ったところ、ドリル得点と取得単位数および成績平均は正の相関を示した。ドリルにしっかり取り組んだ入学予定者の方が、入学後に授業にしっかり取り組み、単位を修得していると考えられた。また、基礎教育科目、学科専門科目を通じて、必修科目および選択必修科目の取りこぼしも少なかった。特に学科試験を受験せずに入学する者に対して、その効果が顕著であり（伊藤、2014）、このことは入学前教育に対する入学予定者の取り組み状況と、大学入学後の取得単位数および成績に

\* 1 いとう ともこ：大阪国際大学人間科学部教授〈2014.12.8受理〉

\* 2 くろかわ きよし：大阪国際大学人間科学部教授

\* 3 しもの たつひさ：大阪国際大学人間科学部教授

は相関が認められるという山本らの報告（山本、2011）とも合致する結果であった。

しかし、学習技術および学習特性は、当然のことながら入学後もそれらの向上が期待される。入学前教育への取組み状況が入学直後の取得単位数や成績と関連はしていても、それ以降の成績に対してどのように影響を及ぼすのかについては不明であり、明らかにしていく必要がある。また、学生自身が自己の成長についてどのように認識しているのか、明らかにする必要がある。

今回は前報（伊藤、2014）の追跡調査として、平成25年度入学生を対象として、入学前教育ドリルの得点と2年次前期までにおける単位取得状況および成績平均との関連について検討を行った。あわせて自己評価による達成度評価を行い、入学前ドリル得点および単位修得状況との関連についても検討を行った。

## Ⅱ. 平成25年度入学予定者に対する入学前教育の概要および2年次前期までの単位修得状況と自己評価

### 1. 入学前教育の実施方法

前報（伊藤、2014）に記した方法で実施した。

### 2. 2年次前期までの単位修得状況

1年次前期、1年次後期、2年次前期の各セメスターまでの通算単位修得状況および成績平均を算出した。すなわち、単位修得状況については単位数を指標とした。成績平均については、本学では平成25年度入学生に対してGPA制度が導入されていないため、「5」（素点で90点以上）、「4」（80点以上）、「3」（70点以上）、「2」（60点以上）、「1」（59点以下）、「K」（評価不能）の評定について、「K」判定を0として平均値を算出し、指標とした。

### 3. 1年次修了時の自己の成長に対する達成度評価

2年次の新年度オリエンテーションにおいて、人間健康科学科のディプロマポリシー（大阪国際大学HP）に基づき、1年次の自己の成長に対する達成度評価を行った。人間健康科学科のディプロマポリシーは以下の通りである。

- ①健康に関わる諸分野の基礎的知識を身につけている。
- ②自ら発見した課題について調査や研究を行い、その結果を口頭および文章で表現することができる。
- ③大学で学んだ知識やスキルを、社会のために役立てることができる。

上記①の達成度を明らかにするために人間健康科学科のカリキュラムを構成する5つの分野である「からだの健康」、「こころの健康」、「食と健康」、「レクリエーション」、「共生と福祉」について知識が身についたかどうか、また②の達成度を明らかにするために「文章表現力」、「プレゼンテーション力」、「数量的スキル」、「情報リテラシー」、「批判的思考力」、「論理的思考力」、「行動力」、「人間関係力」の8つのスキルについて、「何も身につけていない」、「少しだけ身についた」、「かなり身についたがまだ不十分」、「十分身についた」の4件法による自己記入式質問紙調査を行った。

オリエンテーション欠席者、また休退学者がいたため、n数は入学者数64名より少なくなっている。

### Ⅲ. 結果

#### 1. カテゴリーズ

##### (1) 入学選考種別による集計

平成25年度入学生を入学選考の種別により以下の5区分にわけ、集計および解析を行った。

グループ1：評定平均基準あり、面接のみの入学選考により入学した学生 (n=29)

グループ2：評定平均基準がグループ1より低く、面接のみもしくは学科試験を課さない入学選考により入学した学生 (n=11)

グループ3：公募推薦入学選考により入学した学生 (n=5)

グループ4：一般入学選考およびセンター試験入学選考により入学した学生 (n=7)

グループ5：AO入学選考により入学した学生 (n=12)

n数はいずれも入学当時のものである。必要に応じてStudent-t検定および一元配置の分散分析により、検定を行った。

##### (2) 課題提出状況による集計

平成25年度入学生を入学前教育に係る提出物（コミュニケーションシート、ドリル、読書感想文、自己発見レポート）の提出状況により、以下の2区分にわけ、集計および解析を行った。

グループA：すべての課題を期日までに提出した学生 (n=48)

グループB：何らかの課題を期日までに提出しなかった学生 (n=16)

n数はいずれも入学当時の学生数である。必要に応じてStudent-t検定を行った。

#### 2. 1年次前期、後期、2年次前期までにおける単位修得状況

ドリル得点と上記各セメスターに至るまでの通算単位修得状況の関連について検討を行い、その結果を図1に示した。単位修得状況は取得単位数および成績平均で判断した。なお、

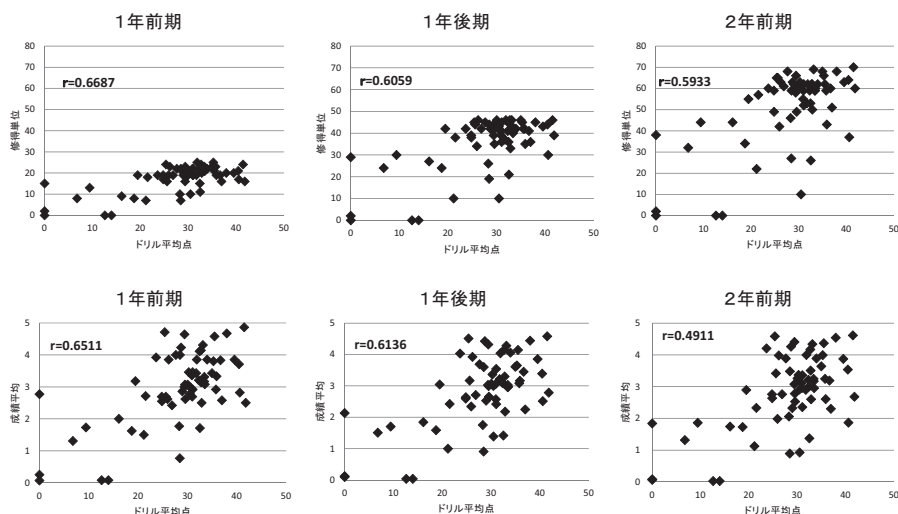


図1 セメスターごとのドリル平均点と修得単位数および成績との関連

成績は「5」（素点で90点以上）、「4」（80点以上）、「3」（70点以上）、「2」（60点以上）、「1」（59点以下）、「K」（評価不能）の評定について、「K」判定を0として平均値を算出した。

本学の履修登録単位の上限設定（CAP制）は44単位となっている。そのため、取得単位数はその上限付近の者が多くなっている。上限を超えて単位を修得しているのは、集中授業や海外研修等による単位が付加されているためである。

1年次前期においては、ドリル得点と取得単位数との相関係数は0.6687、成績平均との相関係数は0.6511といずれも高く、ドリルにしっかり取り組んだ入学予定者の方が、入学後に授業にしっかり取り組み、単位を修得していると考えられた。1年次後期における2つの相関係数は0.6059および0.6136、2年次前期では0.5933および0.4911となり、ドリル得点との相関は2年次前期まで維持されていることが明らかになった。

### 3. 入試区分ごとの単位修得状況

入試区分ごとの取得単位数および成績平均の推移を表1に示した。入試区分ごとのn数は入学時点での人数を示しており、休学、退学に伴う学生数の減少については反映されていない。取得単位数および成績平均について、いずれのセメスターにおいてもグループ2、グループ4およびグループ5で低い値を示したが、グループ間の有意差は認められなかった。

ドリル得点との相関を見てみると、1年前期においてはグループ1、グループ2およびグループ5で高い相関を示した。グループ1およびグループ5においてはセメスター進行と共に相関係数は小さくなる傾向にあったが、グループ2については相関係数の減少が認

表1 入試区分ごとの修得単位数および成績平均の推移

		セメスター		
		1年前期	1年後期	2年前期
修得単位数 (下段はドリル平均点との 相関係数)	全体	17.5±6.3 0.6687	35.7±12.3 0.6059	51.3±18.0 0.5933
	グループ1 (n=29)	18.9±5.1 0.5353	39.8±6.1 0.1884	57.0±10.1 0.1400
	グループ2 (n=11)	16.8±7.0 0.7790	34.8±11.5 0.6862	50.2±14.0 0.7565
	グループ3 (n=5)	19.8±3.5 -0.0472	42.6±2.6 -0.6410	62.6±4.3 -0.3850
	グループ4 (n=5)	17.1±7.1 -0.5121	35.7±15.9 -0.2610	51.6±24.1 0.0942
	グループ5 (n=12)	13.8±8.0 0.7203	34.9±8.3 0.0814	49.8±11.7 0.1103
	全体	2.96±1.14 0.6511	2.82±1.10 0.6136	2.94±1.10 0.4911
	グループ1 (n=29)	3.21±1.07 0.5480	3.14±0.83 0.3148	3.14±0.91 0.2160
	グループ2 (n=11)	2.85±1.00 0.7633	2.78±1.17 0.6582	2.83±1.15 0.7692
	グループ3 (n=5)	3.10±0.71 -0.1430	3.26±0.59 -0.2040	3.29±0.66 -0.2799
グループ4 (n=5)	3.13±1.41 0.7355	2.99±1.44 0.6747	2.95±1.51 0.4726	
グループ5 (n=12)	2.28±1.29 0.6964	2.59±0.87 0.1905	2.58±0.79 0.2143	

められなかった。特に成績平均との相関はむしろ高くなった。

グループ2およびグループ5はいずれも学科試験を受験せずに入学決定したグループであり、早い時期に入学が決定するため、入学までの期間が長期化することが問題視されている。前報（伊藤、2014）の結果から、ドリルにしっかり取り組んだ者は入学後に良い成績を取得する確率が高いことが明らかになったが、このことは取り組まなかった者は単位修得状況に問題があることを示している。グループ2において、成績平均とドリル点数との相関係数が2年前期に至るまで高いことは、入学前ドリルにしっかり取り組まない者は入学後も勉学において問題を抱えたまま推移している可能性が高いと考えられた。

#### 4. 課題提出状況の違いによる単位修得状況

課題提出状況の違いによる取得単位数および成績平均の推移を図2および表2に示した。課題提出状況ごとのn数は入学時点での人数を示しており、休学、退学に伴う学生数の減少については反映されていない。取得単位数および成績平均について、いずれのセメスターにおいても未提出物ありであるグループBが低かった。1年前期の取得単位数および成績平均 ( $p < 0.01$ )、1年次後期の取得単位数および成績平均 ( $p < 0.05$ )、2年次前期における成績平均 ( $p < 0.05$ ) において、両者に有意差が認められた。2年次前期の取得単位数についてはグループAの方が高い傾向にあった ( $p < 0.10$ )。これらのことから、課題提出状況に問題のある学生は、入学後も勉学状況に問題を抱えていることを示していることが明らかになった。

ドリル得点との相関を見てみると、グループAはセメスター進行と共に相関係数は小さくなる傾向にあったが、グループBは相関係数の減少が認められなかった。特に成績平均との相関はむしろ高くなった。

グループBは、成績平均とドリル点数との相関係数が2年前期に至るまで高いことから、入学前ドリルにしっかり取り組まない者は入学後も勉学において問題を抱えたまま推移している可能性が高いと考えられた。

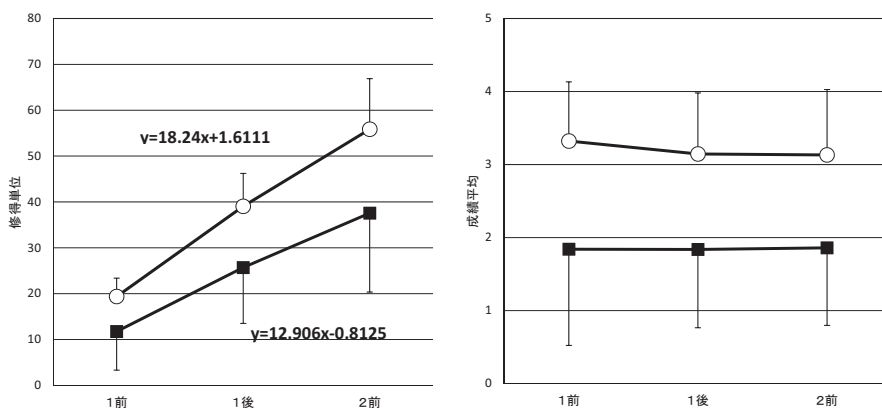


図2 課題提出状況と修得単位数および成績との関連

成績の算出方法は図1と同じ

○；グループA、■；グループB、エラーバーは標準偏差を示す

表2 課題提出状況による修得単位数および成績平均の推移

		セメスター		
		1年前期	1年後期	2年前期
修得単位数 (下段はドリル平均点との 相関係数)	全体	17.5±6.3 0.6687	35.7±12.3 0.6059	51.3±18.0 0.5933
	グループA (n=48)	19.4±4.0 0.4252	39.7±7.2 0.3190	56.8±11.0 0.3273
	グループB (n=16)	11.8±8.4 0.7748	31.6±12.2 0.5690	46.2±17.2 0.5797
	全体	2.96±1.14 0.6511	2.82±1.10 0.6136	2.94±1.10 0.4911
	グループA (n=48)	3.32±1.06 0.4636	3.18±0.84 0.3815	3.18±0.90 0.3602
グループB (n=16)	2.26±1.06 0.4889	2.26±1.07 0.5730	2.29±1.06 0.5538	

\*  $p<0.05$ で有意差あり

\*\*  $p<0.01$ で有意差あり

### 5. 1年次修了時の自己の成長に対する達成度評価

「からだの健康」、「こころの健康」、「食と健康」、「レクリエーション」、「共生と福祉」について知識が身についたかどうか、また「文章表現力」、「プレゼンテーション力」、「数量的スキル」、「情報リテラシー」、「批判的思考力」、「論理的思考力」、「行動力」、「人間関係力」の8つのスキルについての達成度評価を行った結果を図3に示した (n=54)。必要に応じてStudent-t検定および一元配置の分散分析により、検定を行った。

全体的に見ると「少しだけ身についた」「身につけていない」を選択した割合が高かった。学科カリキュラムと関連する項目については、5分野で有意な差は認められなかった。社会人基礎力に関わる項目については、項目間に有意な差が認められた ( $p<0.001$ )。すなわち、「人間関係力」および「行動力」については身についたと考えているが、「数量的スキル」

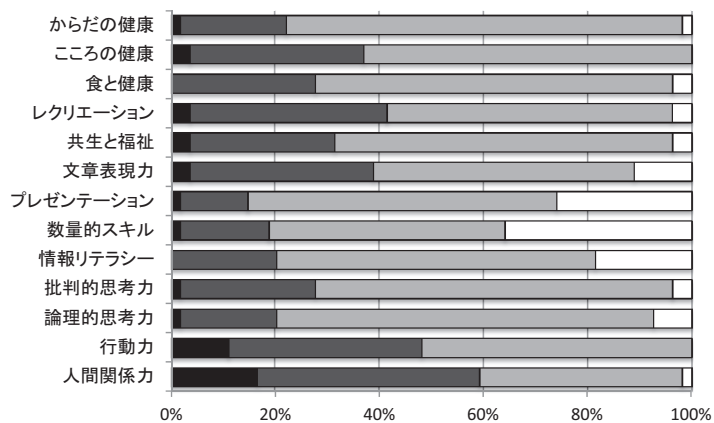


図3 1年次修了時の自己の成長に対する達成度評価

■ ; 十分身についた ■ ; かなり身についたがまだ不十分  
 ■ ; 少しだけ身についた □ ; 身につけていない

入学前教育への取組み状況が2年次前期までの成績に及ぼす影響

表3 入試区分ごとの自己の成長に対する評価

		ふりかえりアンケート項目													
		からだの健康	こころの健康	食と健康	レクリエーション	共生と福祉	文章表現力	プレゼンテーション	数量的スキル	情報リテラシー	批判的思考力	論理的思考力	行動力	人間関係力	平均
全体	(n=54)	2.22	2.41	2.24	2.42	2.31	2.31	1.91	1.85	2.02	2.26	2.15	2.59	2.74	2.26
グループ1	(n=27)	2.26	2.48	2.15	2.44	2.33	2.41	1.96	1.88	2.00	2.30	2.15	2.59	2.56	2.27
グループ2	(n=9)	2.00	2.22	2.33	2.22	2.22	2.56	2.00	2.00	2.00	2.33	2.22	2.56	2.67	2.26
グループ3	(n=4)	2.25	2.50	2.50	2.50	2.25	2.00	1.50	1.50	1.75	2.00	2.00	2.25	3.00	2.15
グループ4	(n=5)	2.40	2.20	2.20	2.40	2.00	2.00	1.80	2.00	2.20	2.20	2.20	2.60	3.20	2.26
グループ5	(n=9)	2.22	2.44	2.33	2.50	2.56	2.11	1.89	1.67	2.11	2.22	2.11	2.78	3.00	2.30

表4 課題提出状況による自己の成長に対する評価

		ふりかえりアンケート項目													
		からだの健康	こころの健康	食と健康	レクリエーション	共生と福祉	文章表現力	プレゼンテーション	数量的スキル	情報リテラシー	批判的思考力	論理的思考力	行動力	人間関係力	平均
全体	(n=54)	2.22	2.41	2.24	2.42	2.31	2.31	1.91	1.85	2.02	2.26	2.15	2.59	2.74	2.26
グループA	(n=42)	2.26	2.43	2.31	2.50	2.43	2.43	1.98	1.88	2.10	2.26	2.10	2.57	2.81	2.31
グループB	(n=12)	2.08	2.33	2.00	2.09	1.92	1.92	1.67	1.75	1.75	2.25	2.33	2.67	2.50	2.09

および「プレゼンテーション」について身についたとは考えていないことが明らかになった。

「何も身につけていない」：1点、「少しだけ身についた」：2点、「かなり身についたがまだ不十分」：3点、「十分身についた」：4点として点数化し、入学前ドリル得点および単位修得状況との関係について検討を行った。入学前ドリル得点との相関は認められなかった。また、入試区分による達成度評価、提出物状況の違いによる達成度評価について表3および表4に示した。入試区分による達成度評価については各区分のn数が少ないので有意差検定は行うことができなかったが、グループ5（AO入学選考による入学者）の自己評価が最も高かった。1年前期および1年後期の成績平均との相関係数を調べたところ、グループ4で-0.7196と負の相関が見られた。グループ4においては、成績がいい学生ほど達成度評価が低い傾向にあることが分かった。

提出物の状況別では、未提出物があったグループBで自己評価が低く、自己達成感が得られていないと考えられた。但し、「論理的思考力」および「行動力」についてはグループBの自己評価が高かった。

#### IV. 考察

入学前教育への取組み状況と1年次前期成績との関連（伊藤、2014）の追跡調査として、平成25年度入学生を対象として、入学前教育ドリルの得点と2年次前期までにおける単位修得状況および成績平均との関連について検討を行った。あわせて自己評価による達成度評価を行い、入学前ドリル得点および単位修得状況との関連についても検討を行った。

1年次前期において、ドリル得点と修得単位数および成績平均は相関を示した。2年次

前期においても、その相関は維持されたままであった。これらのことから、入学前ドリルにしっかり取り組まなかった、もしくは能力的にできなかった学生は、大学での学びにおいても単位修得状況に何らかの問題を抱えている可能性が高いことを示していると考えられた。

入試区分別にみても、グループ2がドリル得点と高い相関を維持していた。グループ2は、要求される評定平均基準がグループ1より低く、学科試験を課さず面接のみの入学選考による入学者であるため、勉強の仕方が身につけていないと考えられた。そのことが大学での学びについていけず、結果として少ない修得単位数、低い成績平均につながっている。また、グループ5も学科試験を課さない入学選考による入学者であり、同様に単位修得状況が悪かった。グループ4についても単位修得状況はグループ5と同じような状況であるが、n数が少なく、標準偏差が大きいことから、個人差が大きいことが示唆された。グループ2およびグループ5は、2年前期終了時点において、すでに今後の学び方について見直し、指導等が必要な状況にある学生が多いと考えられた。

しかし、それぞれの区分の自己の成長に対する達成度評価を見てみると、いずれも達成度評価は高めであり、グループ5は5区分の中の最高値であった(表3)。達成度評価はあくまでも自分自身に対する絶対評価であり、相対評価ではない。また、自己評価が高いことは必ずしも悪いことではなく、むしろ自尊感情が肯定的であることにもつながる。一般的に、自尊感情(Self-Esteem)の高い者ほど情緒安定性と社会的適応性があり、活動的・社会的で、リーダーシップのあるパーソナリティを示すといわれている(菅、1975、岡田、1990、小西、1997)。しかし、自己評価と現実との間に乖離が認められるとすれば、次に求められるのは自己を客体化する姿勢である。グループ5において、その乖離が特に大きいことが懸念された。

グループ3は単位修得状況が最も良好ではあるが、自己の成長に対する達成度評価は5区分の中で最も低かった。また、全体的にみても有意差は認められなかったが、成績平均が高い学生の方が達成度評価において低い傾向にあった。このことは、成績平均のいい学生の方が、特に社会人基礎力の項目において、自分自身がこれから身につけていくべきことが多くあり、現状のレベルではいけないということを認識していることを表しているのではないかと考えられた。

なお、今後の課題としては、達成度評価における自己評価の基準を明確にすること、また何らかの形でループバックが必要になるのではないかとということがあげられる。

次に、課題提出状況との関連に注目した。課題提出状況による区分別にみても、取得単位数および成績平均について、いずれのセメスターにおいても有意にグループBが低かった。提出物のメ切を守るということについては、「ついうっかり」や何らかの事情があった場合もあるかもしれないが、提出期限を守るという自己管理能力が、成績評価に影響を及ぼしていることが確認された。

完成させなければならない活動や課題への着手を遅らせる行動を学業的延引行動という(Lay,1986)。課題提出状況が悪いことは、この学業的延引行動にあたると思われるが、学業的延引行動を行う大学生ほど、学校教育における不適応問題に発展しやすいこと



が報告されている（龍、2013）。龍らは、幼少期の親の養育態度により、自尊感情が高まり、その高まりを通じて学業的延引行動が抑制されることを明らかにしている。また、自尊感情が否定的であると、学習行動に対する子どもの自主的な姿勢を損ない、期日があるにも関わらず作業開始を遅らせ、課題の完成を安易に遅延する行動傾向を形成しやすいことを指摘している。グループBは学業的延引行動をとりやすい傾向にあると考えられ、その傾向は大学に入学しても継続されており、そのために単位修得状況が悪い傾向にあったと考えられた。

成績評価が低いことは、当然のことながら1年次修了時の自己の成長に対する達成度評価にも影響を及ぼしていると考えられる。グループBは「行動力」および「論理的思考力」はある程度身についたと考えているが、「プレゼンテーション」、「情報リテラシー」および「数量的スキル」はあまり身につけていないと考えていた。また、グループAと比較して「文章表現力」、「情報リテラシー」および「人間関係力」の達成度が低かった。特に、この「人間関係力」の達成度が低いことは、自尊感情が否定的であることにつながる可能性がある。

結果には示していないが、グループBの休学・退学率はグループAの約9倍であり、単位修得状況および達成度評価の結果と考え合わせても、大学への適応に問題があるのではないかと考えられた。神谷は文系・理系のいずれの学問分野においても、成績評価に突出して大きな影響力を有する要因は授業出席状況であると報告している（神谷、2012）。人文学部においては、授業出席状況および奨学金受給（月額6万円以上）の影響が大きく、次いで読書時間の少なさ、長時間のアルバイトが影響していた。課題提出状況、授業出席状況、アルバイト時間の調整等は、すべて自己管理に関わる項目である。将来の価値ある結果を手に入れるために、価値の低い当面の欲求を満足させる行動を抑制し、自らに課した満足の遅延から生じるフラストレーションに耐えることは学業的満足遅延と定義されるが、自分で調整しながら学習することができない者ほどこの学業的満足遅延傾向が低く、学業的延引行動を取る傾向にある（小川内、2013）。自分自身の生活全般の中で優先順位を正しく判断し、実行する力が取得単位数や成績に大きな影響を及ぼすことは明らかである。今後の課題として、学業的延引行動を克服していくための指導が求められる。

最後に、入学前教育が学業的延引行動を克服するためにどのような役割を果たすことが可能であるか、考察を行う。佐々木は、学力を「①学ぼうとする力」、「②学ぶための力」、「③学んで得た力」の三層構造で把握し、これを循環的に連結しながら育んでいく諸要素として「<A>継続力・集中力」、「<B>基礎・基本」、「<C>有能感・自信」を提唱している（佐々木、2005）。「<A>継続力・集中力」は①と②、「<B>基礎・基本」は②と③、「<C>有能感・自信」は③と①の媒介項であると整理している。入学前教育への取組み状況は<A>の継続力および<B>の基礎・基本の力を高めるために役立つと想定される。また、課題提出状況を含む自己管理能力は、<A>および<B>の全般に関わると想定される。ややもすると「③学んで得た力」が学力であると定義されがちではあるが、学力を支え、育む力として「①学ぼうとする力」および「②学ぶための力」の重要性は無視できない。課題提出状況が単位修得状況に影響を及ぼすことから、このことは明らかである。すなわ

ち、「<A>継続力・集中力」および「<B>基礎・基本」を身につけることが、学力を高め、社会で要求される様々な力を身につけるためにも重要な因子であるといえる。今回の結果から、入学前教育への取組み状況は、大学での学びへの適応に重要な役割を果たすが、それは自己管理能力があるという前提にたつものであるといえる。

以上の結果から、入学前教育を行うことは学習技術および学習特性のスクリーニング機能を有する可能性があることが示唆された。今後、入学前教育によって学習技術および学習特性のフィルタリングを行い、大学への適応を促す意味からも「学ぶ」姿勢や自己管理についても含めて、学生個々に対して適切な初年次教育を行うことが必要であると考えられた。

## V. 要約

入学前教育への取組み状況は入学直後の取得単位数や成績と関連するが、それ以降の成績に対してどのように影響を及ぼすのかについては不明である。今回は平成25年度入学生を対象として、入学前教育ドリルの得点と2年次前期までにおける単位取得状況および成績平均との関連について検討を行った。また、1年次後期終了時点における自己評価による達成度について調べ、入学前ドリル得点および単位修得状況との関連についても検討を行った。

ドリルの得点と単位修得状況の相関は、2年次前期まで維持されていた。入学前にドリルに取り組むことは大学での学びへのソフトランディングの効果があるのみならず、入学後の単位修得状況にも影響を及ぼすと考えられた。

また、入学前教育における課題提出状況に問題がある学生は、2年次前期においても単位修得状況に問題があることが明らかになった。

大学への適応を促す意味からも、入学前教育を行うことにより学習技術および学習特性のフィルタリングを行い、「学ぶ」姿勢や自己管理についても含めて、学生個々に対して適切な初年次教育を行うことが必要であると考えられた。

## 謝辞

人間健康科学科入学前教育を実施するにあたり、ご協力いただいた関係者各位に感謝いたします。

## 参考文献

- Lay, C.H. (1986), "At last my research article on procrastination", *Journal of Research in Personality*, **20**, 474-495.
- 伊藤知子・玉井久実代・佐瀬竜一・後和美朝・橋本義郎・正木美知子・黒川清・下野辰久 (2013)、入学前教育におけるドリル形跡課題の導入に関する一考察、国際研究論叢、**26** (3)、87-97.
- 伊藤知子・竹端佑介・山口直範・橋本義郎・正木美知子・黒川清・下野辰久 (2014)、入学前教育への取組み状況と1年次前期成績との関連、国際研究論叢、**27** (3)、161-174.
- 大阪国際大学HP、<http://www.oiu.ac.jp/gaiyo/policy.html> (2014年11月27日閲覧)。
- 岡田努・永井徹 (1990)、青年期の自己評価と対人恐怖症との関連、心理学研究、**60**、386-389.
- 小川内哲生・龍祐吉 (2013)、学業的延引行動に及ぼす動機づけ、学修方略の影響、尚絅大学研究紀

入学前教育への取組み状況が2年次前期までの成績に及ぼす影響

- 要 人文・社会科学編、**45**、85-94.
- 神谷拓平 (2012)、大学生の学業成績を左右する諸要因、茨城大学人文学部紀要、社会科学論集、**54**、13-28.
- 小西淳・松尾祐作 (1997)、Self-Esteemと適応に関する研究—大学生を対象として—、福岡教育大紀要、**46**、243-251.
- 佐々木英和 (2005)、「学力」概念の力動的把握の試み、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、**28**、351-360.
- 菅佐和子 (1975)、Self-Esteemと他者関係に関する研究—青年期を対象として—、教育心理学研究、**23**、224-229.
- 山本以和子・内村浩 (2011)、AO入試入学者の学習活動追跡による傾向分析、大学入試研究ジャーナル、**21**、119-123.
- 龍祐吉・小川内哲生 (2013)、大学生の学業的延引行動に及ぼす認知された親の養育態度と自尊感情の影響、東海学園大学研究紀要、**18**、145-154.

