

# 中高生の性格特性がオンライン授業におけるエンゲージメントと授業満足度に及ぼす影響

平見 真希人 (広島大学 大学院人間社会科学研究科, hiramim05@hiroshima-u.ac.jp)

田中 悠樹 (香里ヌヴェール学院, yutanaka@seibo.ed.jp)

赤松 大輔 (京都教育大学 教育学部, akamatsu@kyokyo-u.ac.jp)

The effects of personality traits on engagement and class satisfaction in online lessons for junior and high school students  
Makito Hiramim (Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University, Japan)

Yuki Tanaka (Kori Nevers Gakuin, Japan)

Daisuke Akamatsu (Faculty of Education, Kyoto University of Education, Japan)

## Abstract

Information and communication technology (ICT) is becoming increasingly prevalent in educational settings, a trend accelerated by the shift to online learning during the COVID-19 pandemic. While online education offers specific benefits—particularly for students with certain anxieties—research shows its overall effectiveness is comparable to traditional face-to-face instruction. However, individual differences significantly influence students' engagement and satisfaction with online learning. This study examined the impact of personality traits on engagement and class satisfaction with online learning in secondary education. Personality was assessed using the Japanese version of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-J), covering five traits: Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experience. Engagement was categorized into emotional and behavioral components, and satisfaction was measured independently. The sample included 123 junior high school and 392 high school students. Junior high school students exhibited higher levels of Extraversion and Openness, whereas high school students reported greater emotional and behavioral engagement, as well as higher overall class satisfaction with online learning. Regression analyses revealed that higher Agreeableness and Openness were correlated with lower emotional engagement. Among junior high school students, Extraversion negatively predicted engagement. Behavioral engagement was negatively influenced by Agreeableness and Conscientiousness, suggesting that students who typically succeed in structured environments may struggle with the self-directed nature of online learning. Additionally, higher Agreeableness was associated with lower class satisfaction, especially among junior high school students. These findings highlight the significant role of personality traits in shaping online learning experiences. Students with lower social interaction needs may benefit more from online environments, whereas those who thrive in collaborative settings may experience reduced engagement and satisfaction. Recognizing these individual differences is essential to tailoring online education to better support diverse learning needs.

## Key words

ICT, online lessons, secondary education, personality traits, engagement

## 1. 問題と目的

2017年の学習指導要領で明記された情報通信技術(ICT)の活用は、学校教育現場における新たなスタンダードとなりつつある。特に、新型コロナウイルスの感染拡大も相まって、ICTを活用したオンライン授業が盛んに行われるようになった。オンラインでの学習は感染症拡大以前から利用されていたものの、学校現場での感染拡大防止のための規制に伴い、多くの学校が準備期間がないまま対面での授業からオンライン授業へと急速に切り替えることを余儀なくされた。準備不足による学習への悪影響が懸念される一方で、対人面に不安を抱えている学習者にとっては自宅で学習の方が快適に感じられる可能性があることが指摘されているなど(例えば、Abramson,

2021)、オンライン授業にも特有の利点があると考えられる。

オンライン授業などICTを活用した授業と通常の対面での授業の学業的達成への影響を比較した研究によると、両者の効果には大きな違いがないことが示されている(例えば、Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wai, Fiset, & Huang, 2004; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013)。オンラインでの学習と通常の授業を組み合わせた学習が効果的であり(Means et al., 2013)、オンラインでの学習によって得られる効果は個人差が大きいことが知られている(例えば、Bernard et al., 2004; 中村, 2021)。このようにオンライン授業に関する知見は、オンライン授業の効果の有無を論じているものが大半である。

オンラインでの学習で得られる効果に個人差があることに鑑みると、こうした個人差がオンライン授業における取り組みにどのように作用するか検討する重要性が大きいといえる。先行研究では、どのような個人特性がオ

ンライン授業における取り組みを規定するのかを明らかにする検討も行われている（松島・尾崎, 2021; Sun & Rueda, 2012; 田村, 2023）。例えば、松島・尾崎（2021）では、大学生を対象に学習者の個人特性として自己調整学習方略や自己効力感、協同方略、学習の持続性、学習への積極的関与と学習者によるオンライン授業に関する評価との関連を検討した。主な結果としては、オンライン授業に対する自己効力感が高いほどオンライン授業への満足度や授業理解度などオンライン授業に関する評価が高くなること、積極的に関与するほどオンライン授業への満足度が低くなることが示された。他にも Sun & Rueda（2012）では、大学生を対象に個人特性として状況的興味や自己効力感、自己制御能力とオンライン授業におけるエンゲージメントの関連を検討した。その結果、状況的興味と自己制御能力がエンゲージメントと関連することが示された。このように、オンライン授業に関する知見は、高等教育を中心に近年増加しており、個人特性との関連が示されている。一方で、中等教育段階における知見は少なく、あまり検討されていない。

オンライン授業かどうかに関わらず学習全般については、個人特性のうち Big Five に基づく性格特性の影響がこれまで検討されており、協調性や勤勉性、開放性の高さが動機づけや学業成績と関わることを示されている（例えば、Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009; Poropat, 2009）。例えば、Poropat（2009）は Big Five に基づく性格特性と学業成績との関連をメタ分析によって検討し、勤勉性の高さが学業成績と最も関連が強く、協調性や開放性の高さも一定の相関を示すことを明らかにした。こうした性格特性はオンライン授業においても効果的に作用することが想定される。さらに、オンライン授業は対人的な相互作用に伴うプレッシャーが少ないことから、協調性が低い場合や神経症傾向が高い場合でも効果的な取り組みにつながる可能性が示唆されている（例えば、Akamatsu & Gherghel, 2021; Hawes, Szenczy, Klein, Hajcak, & Nelson, 2022）。そのため、通常の学習場面では不適応的とされた性格特性もオンライン授業においては肯定的な影響を持つ可能性も考えられる。また、上記の Poropat（2009）によるメタ分析では、教育段階（初等教育・中等教育・高等教育）による性格特性と学業成績の関連の差異も検討されており、開放性と学業成績の間の負の相関が中等教育段階から高等教育段階にかけて小さくなることが示されている。このように教育段階の違いによる影響が明らかにされる一方で、同じく中等教育段階における中学校と高等学校の間での性格特性の効果の差異について検討した研究は管見の限りあまりみられない。

そこで本研究では、中等教育段階におけるオンライン授業の取り組みにおいて教育段階の違いや性格特性の影響を探索的に検討する。性格特性は比較的安定した個人特性であり（例えば、McCrae & Costa, 1994）、学習者の行動パターンや学習環境への適応傾向を予測する手がかりとなる。学校現場では「個別最適な学び」の実現が目指されており（文部科学省, 2021）、学習者が自己調整し

ながら学習を進めることが求められる。特に、オンライン授業では学習者が自らの学習をコントロールする必要があり（富永・向後, 2014）、どのような性格特性を持つ学習者がオンライン授業に適しているのかを明らかにすることは重要である。対面での授業からオンライン授業へと急速に切り替えることを余儀なくされたことから、生徒の適応に差が生じ、中等教育段階における中学校と高等学校の間でも性格特性の効果の差異が現れる可能性がある。

本研究では、オンライン授業における取り組みを反映する変数としてエンゲージメントと授業満足度に着目し、中高生を対象に、性格特性として Big Five との関連を検討する。エンゲージメントとは、学習活動への意欲的な取り組みや関与の在り方を示す概念であり（Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009）、学業成績との関連が示されている（例えば、梅本・伊藤・田中, 2016）。本研究では特に感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントを扱う。感情的エンゲージメントとは、興味や退屈、不安、楽しさといった学習者の感情的側面に関する概念であり、行動的エンゲージメントは、課題に対する関与や努力、持続性、忍耐を含む概念である。また、授業満足度についてはオンライン授業への認識がかかわり、満足度を高めることでオンライン授業への取り組みや学習効果も高めることができるとされており（Sahin & Shelley, 2008）、学習の成果へとつながる重要な指標の一つである。

エンゲージメントへの影響について、沖・藤本・蒲生・河合（2023）は受動的で学習意欲に乏しく、計画的に学習することが苦手な学生や対面での学生活動に適している学生、何事にも消極的で情報デバイスの利用に不慣れた学生はオンライン授業に不適応を示しやすく、反対に、学習意欲が高く計画的に学習できる学生や受動的で対人関係がどちらかというと苦手な学生はオンライン授業の恩恵を受けやすいことを示唆した。このことから、Big Five のうち、このような学生の性格特性と対応していると考えられる外向性、勤勉性、開放性の高さがエンゲージメントに影響すると予測される。また、授業満足度への影響について、Baruth & Cohen（2023）は大学生を対象に調査を行い、神経症傾向が高い場合にオンライン授業の満足度が低くなることを示した。中高生を対象にする本研究においても同様の傾向が見られると予測される。

## 2. 方法

### 2.1 調査時期と対象授業

感染症拡大防止のための対策としてそれまでに中学校、高校でそれぞれ行われたオンライン授業全般に対して回答してもらう形で、2020年6月に調査を行った。基本的な授業の構成は、50分の授業の中で Zoom をつなぎ、約25分が教員による講義、残りの約25分が自習課題等に生徒が取り組む時間となっていた。感染症拡大防止のための対策として行われたオンライン授業全般について尋ねたため、複数の授業が対象となっており、各オンライン授業の細かな形式は学校種や教科、授業者間で差があっ

たが、授業の様子がリアルタイムで配信されるという形式は共通していた。

## 2.2 研究協力者

中学生 123 名 (1 年生:38 名、2 年生:34 名、3 年生:51 名) と高校生 392 名 (1 年生:108 名、2 年生:126 名、3 年生:158 名) であった。

## 2.3 材料

### 2.3.1 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J)

生徒の性格特性を測るため、小塩・阿部・カトローニ (2012) において作成された TIPI-J を用いた。この尺度は、パーソナリティを Extraversion (外向性)、Agreeableness (協調性)、Conscientiousness (勤勉性)、Neuroticism (神経症傾向)、Openness to Experience (Openness; 開放性) といった Big Five と呼ばれる 5 つの因子で捉える尺度のうち、各因子を 2 項目の質問で測定するものであり、一定の信頼性と妥当性が確認されている。外向性因子は「活発で、外向的だと思う」、「ひかえめで、おとなしいと思う」、協調性因子は「他人に不満を持ち、もめごとを起こしやすいと思う」、「人に気をつかう、やさしい人間だと思う」、勤勉性因子は「しっかりしていて、自分に厳しいと思う」、「だらしく、うっかりしていると思う」、神経症傾向因子は「心配症で、うろたえやすいと思う」、「冷静で、気分が安定していると思う」、開放性因子は「新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う」、「発想力に欠けた、平凡な人間だと思う」の質問項目で測定される。各因子 1 つの逆転項目を含む。あなた自身にどれくらい当てはまるかといった問いに対して、「1: 全く違うと思う」から「7: 強くそう思う」の 7 件法で測定した。

### 2.3.2 エンゲージメント尺度

梅本他 (2016) で使用された尺度の項目をオンライン授業に合う表現に修正して用い、感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントを測定した。感情的エンゲージメントは 5 項目 (「オンライン授業は楽しい」、「オンライン授業を受けているとき、気分がいい」、「オンライン授業で勉強しているとき、興味を感じる」、「オンライン授業で勉強しているとき、熱中している」、「オンライン授業で何か新しいことを学ぶのは楽しい」)、行動的エンゲージメントは 4 項目 (「オンライン授業中は、先生の話を注意深く聞いている」、「私は頑張って勉強している」、「私は集中してオンライン授業を受けている」、「私はできるだけ頑張ってオンライン授業の課題に取り組んでいる」) であった。現在の授業における取り組みとして尋ね、「1: 全く当てはまらない」から「5: よく当てはまる」の 5 件法で測定した。

### 2.3.3 授業満足度を測る尺度

星野・牟田 (2005) で作成された授業を評価する尺度のうち、「満足度」、「教授努力」、「理解度」に該当する項目を、本研究におけるオンライン授業の満足度を測る

項目としてオンライン授業に合う表現に修正して用いた (「オンライン授業の内容はよく理解できたと思う」、「黒板に書いたり、スライドに出したりする字は見やすかった」、「オンライン授業に出るのが楽しみだ」、「先生の熱意が感じられた」、「オンライン授業を受けて、もっと勉強したいと思った」、「先生の声は聞き取りやすかった」、「オンライン授業はちょうどいい難しさだった」、「プリントなどの資料はちょうどよかった」、「オンライン授業の進捗はやすさはちょうどよかった」、「オンライン授業には全体的に満足している」)。ただし、「他の学生に勧めたい」という項目は、オンライン授業かどうかを直接的に反映する項目ではないと考え、含めなかった。10 項目を「1: 全く当てはまらない」から「5: よく当てはまる」の 5 件法で測定した。

## 2.4 手続き

本研究の調査は、新型コロナウイルスの感染拡大下、確実に倫理的配慮について説明するため、普段自宅からオンラインで授業に参加している生徒の登校日に調査協力校にて対面で実施された。調査は物理的な接触機会を少なくするため Google フォームを用いて実施された。所要時間は一般的なホームルームで実施可能な範囲であり、感染拡大のリスクは最小限であった。調査にあたっては、実施担当の教員から、答えたくない場合は回答しなくてもよいことなど倫理的配慮に関する説明がなされ、同意した生徒のみが調査に参加した。

なお、調査実施にあたって学校責任者である校長先生の許可を得ている。また、調査内容に問題がないことや生徒に過度な負担をかけることがないことなどが校内の ICT 委員会にて確認され、職員会議において他の教員からの同意を得たのちに調査が実施された。

## 3. 結果

分析には HAD (清水, 2016) version 18.003 を用いた。

### 3.1 尺度の信頼性の確認

まず、TIPI-J の信頼性を確認するため、小塩他 (2012) に従い、各因子に含まれる 2 項目 (逆転項目 1 項目を含む) 間の相関係数を算出した。外向性因子で  $r = -.41$  ( $p < .01$ )、協調性因子で  $r = -.18$  ( $p < .01$ )、勤勉性因子で  $r = -.40$  ( $p < .01$ )、神経症傾向因子で  $r = -.09$  ( $p < .05$ )、開放性因子で  $r = -.23$  ( $p < .01$ ) であり、有意な負の相関が一貫して示された。全体的に小塩他 (2012) よりも低い傾向にあったが、Big Five 各因子の意味の広がり測定するという目的のためには、あまり高い相関係数を示さない方が望ましい (小塩他, 2012) という主張も踏まえて、本研究でも許容できる範囲であるとみなした。

次に、エンゲージメント尺度と満足度を測る尺度の信頼性を確認するため、 $\alpha$  係数を算出した。感情的エンゲージメントで .92、行動的エンゲージメントで .85、授業満足度で .93 であった。いずれも十分な値を示した。

### 3.2 各尺度の得点

逆転項目の処理を行った上で、項目の平均値を各因子の得点とした。中高生を区別して各因子の平均得点を算出したところ表1の通りとなった。各因子の得点に中学生と高校生で差があるかを検討するため、対応のないWelchの $t$ 検定を行ったところ、外向性、開放性は中学生の方が有意に高く、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、授業満足度は高校生の方が有意に高いことが示された(表1)。また、各因子間の相関係数を表2に示す。

### 3.3 性格特性がオンライン授業におけるエンゲージメントと授業満足度に及ぼす影響

性格特性がオンライン授業におけるエンゲージメントと授業満足度に及ぼす影響を分析するためそれぞれ重回帰分析を行った(表3)。教育段階の違いによる影響の仕方を捉えるため、中学生と高校生を区別してダミー変数(校種)とし、性格特性との交互作用項も投入した。なお、VIFの値は1.07–1.66であり、多重共線性の問題は生じていないと判断した。また、決定係数の値は大きいとは言えないが、いずれの分析においても有意であった( $p <$

表1：校種毎の各尺度得点の平均値(SD)

	中学生	高校生	$p$ 値	Cohen's $d$
外向性	4.33 (1.59)	4.00 (1.35)	.038	0.24
協調性	4.82 (1.33)	4.79 (1.10)	.842	0.02
勤勉性	3.37 (1.48)	3.41 (1.19)	.801	0.03
神経症傾向	4.25 (1.25)	4.32 (1.16)	.584	0.06
開放性	4.52 (1.36)	4.03 (1.19)	< .001	0.40
感情的エンゲージメント	2.24 (0.96)	2.74 (0.92)	< .001	0.54
行動的エンゲージメント	1.89 (0.78)	2.15 (0.77)	.002	0.33
授業満足度	2.22 (0.90)	2.70 (0.85)	< .001	0.56

表2：各因子得点の平均値(SD)と各因子間の相関係数

	平均値(SD)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) 外向性	4.08 (1.42)							
(2) 協調性	4.80 (1.15)	.02						
(3) 勤勉性	3.40 (1.27)	.12 **	.26 **					
(4) 神経症傾向	4.31 (1.18)	-.14 **	-.16 **	-.24 **				
(5) 開放性	4.15 (1.25)	.39 **	.17 **	.21 **	-.21 **			
(6) 感情的エンゲージメント	2.62 (0.93)	-.10 *	-.15 **	-.03	.08	-.21 **		
(7) 行動的エンゲージメント	2.09 (0.78)	-.10 *	-.21 **	-.23 **	.12 **	-.14 **	.60 **	
(8) 授業満足度	2.58 (0.88)	-.09 *	-.14 **	.00	.09 *	-.17 **	.85 **	.60 **

注：\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ 。

表3：個人特性がオンライン授業におけるエンゲージメントと授業満足度に及ぼす影響

説明変数	感情的エンゲージメント			行動的エンゲージメント			授業満足度			VIF
	$\beta$	SE	$p$ 値	$\beta$	SE	$p$ 値	$\beta$	SE	$p$ 値	
外向性	-.07	.03	.162	-.07	.03	.163	-.07	.03	.150	1.51
協調性	-.18	.04	< .001	-.20	.03	< .001	-.17	.04	.001	1.30
勤勉性	.05	.04	.287	-.15	.03	.002	.07	.03	.148	1.32
神経症傾向	.07	.04	.188	.06	.03	.216	.09	.04	.078	1.41
開放性	-.14	.04	.010	-.04	.03	.425	-.10	.04	.058	1.66
校種(中学生を0, 高校生を1)	.18	.10	< .001	.12	.08	.008	.20	.09	< .001	1.07
校種×外向性	.13	.07	.014	.08	.06	.142	.12	.06	.017	1.50
校種×協調性	.11	.08	.022	.09	.06	.052	.08	.07	.117	1.30
校種×勤勉性	-.02	.07	.642	-.07	.06	.148	-.02	.07	.650	1.32
校種×神経症傾向	-.06	.08	.248	-.05	.07	.283	-.07	.07	.137	1.41
校種×開放性	-.02	.08	.732	.04	.07	.443	.00	.08	.937	1.62
$R^2$	.12		< .001	.12		< .001	.11		< .001	



.001)。

### 3.3.1 感情的エンゲージメントへの影響

感情的エンゲージメントについて、協調性、開放性の得点が高いほど感情的エンゲージメントが低くなることが示された。また、校種と外向性、協調性の交互作用がそれぞれ有意であったため、単純傾斜検定を行ったところ、いずれも中学生においてのみ有意であり（図1、2）、外向性、協調性の得点が高くなるほど感情的エンゲージメントが低くなることが示された（外向性について、「中学生」 $\beta = -.20, p = .02$ ；「高校生」 $\beta = .06, p = .31$ ；協調性について、「中学生」 $\beta = -.29, p < .01$ ；「高校生」 $\beta = -.08, p = .31$ ）。

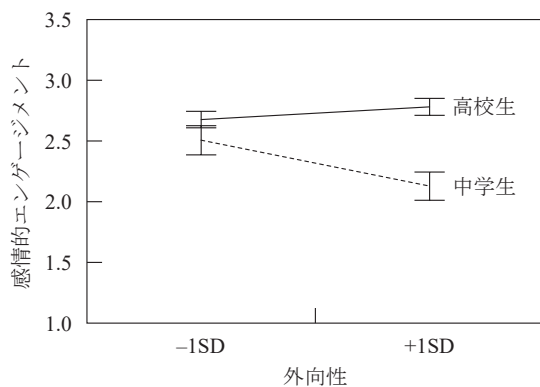


図1：感情的エンゲージメントにおける校種と外向性の交互作用についての単純傾斜検定

注：エラーバーは標準誤差。

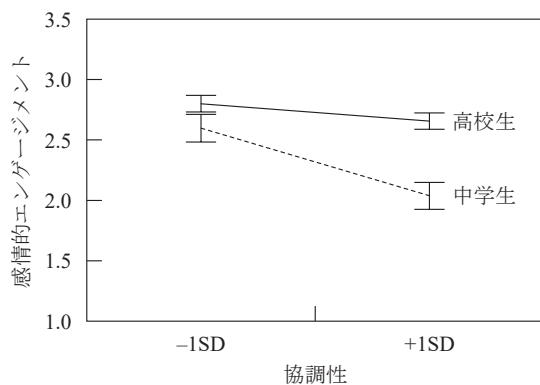


図2：感情的エンゲージメントにおける校種と協調性の交互作用についての単純傾斜検定

注：エラーバーは標準誤差。

### 3.3.2 行動的エンゲージメントへの影響

行動的エンゲージメントについて、協調性、勤勉性の得点が高いほど行動的エンゲージメントが低くなることを示された。また、交互作用は有意でなかった。

### 3.3.3 授業満足度への影響

授業満足度について、協調性の得点が高いほど授業満足度が低くなることを示された。また、校種と外向性の

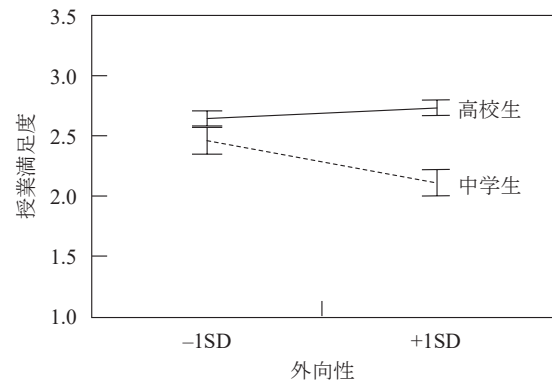


図3：授業満足度における校種と外向性の交互作用についての単純傾斜検定

注：エラーバーは標準誤差。

交互作用が有意であったため、単純傾斜検定を行ったところ、中学生においてのみ有意であり（図3）、外向性の得点が高くなるほど授業満足度が低くなることを示された（「中学生」 $\beta = -.20, p = .02$ ；「高校生」 $\beta = .05, p = .36$ ）。

## 4. 考察

本研究では、中等教育段階におけるオンライン授業の取り組みと性格特性との関係を検討した。その結果、性格特性がオンライン授業に対するエンゲージメントや授業満足度に影響を及ぼすことが示された。しかし、外向性、勤勉性、開放性の高さがエンゲージメントに影響とした本研究の予測に反して、これらの性格特性はオンライン授業におけるエンゲージメントにはネガティブな影響を与えることが示された。

まず、感情的エンゲージメントについては、協調性や開放性の得点が高いほど低くなることを示された。この結果は、協調性の高い生徒ほど対面での学習における対人関係を重視するため、オンライン環境では学習意欲が低下する可能性を示唆している。また、開放性の高い生徒は新しいアイデアや多様な刺激を求める傾向があり、画面を通じた授業形式は彼らにとって魅力的でない可能性がある。また、特に中学生においては外向性も感情的エンゲージメントの低下と関連していた。これは中学生の方が高校生よりも性格特性の影響を受けやすく、外向性の高い中学生は対面でのコミュニケーションに楽しさを見出しており、そのような機会が制限されるオンライン授業では感情的エンゲージメントが低下すると考えられる。

次に、行動的エンゲージメントについては、協調性や勤勉性が高いほど低くなることを示された。協調性の高い生徒は、協同作業を通じた学習を好む傾向があり、オンライン授業ではその機会が減少するため、積極的な学習行動を維持しにくい可能性がある。一方、勤勉性の高さが行動的エンゲージメントの低下と関連するという結果は、勤勉性の高い生徒であっても慣れないオンライン授業においてはこれまでの対面授業のように取り組むこ

とは難しく、自分にも厳しいことから自らの行動的エンゲージメントを低く評価したためであると考えられる。

最後に、授業満足度に関しては、神経症傾向が高い場合にオンライン授業の満足度が低くなると予測したがそのような影響は見られず、協調性が高いほど低くなることが示された。これは、協調性の高い生徒は対人関係の重要性を認識しているため、オンライン授業における対話の少なさに不満を感じていると考えられる。さらに、中学生においては外向性が高いほど授業満足度が低くなることも示された。感情的エンゲージメントと同様に、コミュニケーションの機会が制限されるオンライン授業では外向性の高さが授業満足度の低さにつながると考えられる。

エンゲージメントと授業満足度の両方において協調性の負の影響が見られた。これは対面授業を主として扱った研究によって示唆されてきた促進的効果（例えば、Poropat, 2009）とは相反するものであった。オンライン授業では、協調性が低い場合や神経症傾向が高い場合でも効果的な取り組みにつながる可能性が示唆されているが（例えば、Akamatsu & Gherghel, 2021; Hawes et al., 2022）、本研究ではそのようなポジティブな効果も見られなかった。

以上の結果を踏まえると、オンライン授業を効果的に活用するためには、生徒の性格特性に応じた学習支援が求められることが示唆される。先行研究では、協調性や勤勉性、開放性の高さが動機づけや学業成績に効果的に作用することが示されているが（例えば、Komarraju et al., 2009; Poropat, 2009）、こうした性格特性はオンライン授業においては不利になる可能性が示された。また、オンライン授業は対人的な相互作用に伴うプレッシャーが少なく、協調性の低さや神経症傾向の高さが肯定的な影響を持つ可能性が示唆されているが（例えば、Akamatsu & Gherghel, 2021; Hawes et al., 2022）、本研究ではそのような肯定的な影響は見られなかった。今後、オンライン授業においてそのような性格特性も不利にならないような工夫が求められる。例えば、オンライン授業ならではの工夫としてチャット機能を用いた授業参加や個別のオンラインミーティングルームを活用した話し合いを取り入れることで、友人との交流に重きを置く学習者のニーズを満たせると考えられる。

以上の成果の半面、本研究には以下に挙げるような課題も残されている。本研究は1時点の調査であるため因果関係が明確になったとは言えない。因果関係を明確にするには縦断的な調査も必要だろう。また、中高一貫校1校のみを対象としたため、本研究で得た知見がどの程度一般化可能なのかも不明である。この調査協力校に独自のカリキュラムや学習規律の影響を受けた可能性もある。加えて、本研究では学習者の性格特性がオンライン授業に及ぼす影響を中学生と高校生間で探索的に比較したが、感染症拡大防止のため行われたオンライン授業全般を対象に調査したため、中学校と高等学校で細かな授業形式に偏りがあった可能性がある。最後に、本研究では対面

時との比較は行っていない。そのため、今回の知見がオンライン授業固有のものか、潜在的に対面授業でも生じうるものかは不明瞭である。

## 謝辞

本研究は赤松・田中（2022）のデータを再分析し、発展させたものである。赤松大輔・田中悠樹（2022）. 中高生におけるオンライン授業への取り組みの学年差と個人差の検討. 関西心理学会第133回大会発表論文集, p. 26.

## 引用文献

- Abramson, A. (2021). Capturing the benefits of remote learning: How education experts are applying lessons learned in the pandemic to promote positive outcomes for all students. *Monitor on Psychology*, 52 (6). <http://www.apa.org/monitor/2021/09/cover-remote-learning>.
- Akamatsu, D. & Gherghel, C. (2021). Contextualized self-efficacy and self-regulated learning in japan. *Times Magazine*, 4 (6), p. 9.
- Baruth, O. & Cohen, A. (2023). Personality and satisfaction with online courses: The relation between the Big Five personality traits and satisfaction with online learning activities. *Educational and Information Technologies*, 28, pp. 879-904.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walset, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction?: A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74 (3), pp. 379-439.
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2022). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 52 (14), pp. 3222-3230.
- 星野敦子・牟田博光（2005）. 大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係. 日本教育工学会論文誌, 29 (4), pp. 463-473.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 47-52.
- 松島るみ・尾崎仁美（2021）. 大学生のオンライン授業に関する評価と自己調整学習方略および学習者特性との関連. 日本教育工学会論文誌, 45 (Suppl.), pp. 5-8.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (6), pp. 173-175.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3), pp. 1-47.
- 文部科学省（2021）. 育成を目指す資質・能力と個別最適な学び・協働的な学び. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext\\_01491.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01491.html). (閲覧日：2025

年2月23日)

- 中村哲之 (2021). オンライン授業 (オンデマンド型) における教育効果—教育心理学的観点からの実践的検討一. 東洋学園大学教職課程年報, 3, pp. 1-14.
- 沖裕貴・藤本学・蒲生諒太・河合正徳 (2023). 大学生版オンライン授業適性・適応尺度の構成とオンライン授業に不適応を起こす学生の特徴. 教育情報研究, 38 (3), pp. 3-14.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニビノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み. パーソナリティ研究, 21 (1), pp. 40-52.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135 (2), pp. 322-338.
- Sahin, I. & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology and Society*, 11 (3), pp. 216-223.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD—機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp. 59-73.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (3), pp. 493-525.
- Sun, J. C. Y. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43 (2), pp. 191-204.
- 田村美恵 (2023). オンデマンド型オンライン授業における視聴タイプ別の学修行動—計画型, 時間優先型, 気分優先型による違いについて—. 日本教育心理学会第65回総会発表論文集, p. 147.
- 富永敦子・向後千春 (2014). Eラーニングに関する実践的研究の進展と課題. 教育心理学年報, 53, pp. 156-165.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情のおよび行動的エンゲージメント, 学業成果の関連. 心理学研究, 87 (4), pp. 334-342.

受稿日: 2025 年 4 月 28 日

受理日: 2025 年 6 月 24 日

発行日: 2025 年 12 月 25 日

Copyright © 2025 Society for Human Environmental Studies



This article is licensed under a Creative Commons [Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 International] license.



<https://doi.org/10.4189/shes.23.127>