



教育年報2005

岡山県立大学・岡山県立大学短期大学部

はじめに

岡山県立大学・岡山県立大学短期大学部

評価委員会

委員長（学長） 三 宮 信 夫

今日の大学は「大学の自治」のもとに、社会から離れて大学内に閉じこもるのではなく、大学における諸活動に関する情報を積極的に公開し、社会に対して大学自らの活動に対する説明責任を持たなければなりません。

本学は、平成 16 年度に教育活動に関する調査結果をまとめた「教育年報 2004」を初めて公表しました。今回の「教育年報 2005」は昨年に続き 2 回目です。学生による授業評価アンケートも平成 15 年度後期に開始され 2 年が経過しました。本年度は前期授業科目を対象に全教員が授業改善計画を提出し、各教員の授業改善に対する決意を集約しました。さらに、FD の一環として、授業評価の高い教員が自らの授業技術を、教員と学生に公開し、各教員の授業方法の工夫改善に役立てる機会を提供しました。学生の卒業時アンケートも昨年に引続き継続し、卒業時の学生の本学に対する率直な感想を収集しました。その他、本年度の特色として、第 5 回障害者スポーツ大会「輝いて！おかやま大会」が平成 17 年 11 月に開催され、本学の 430 名の学生が大会運営を積極的にサポートし、高い評価を受けました。さらに、英国ウェールズ大学バンガー校および韓国ウソン大学校に語学研修学生を派遣し、学生による国際交流活動を活発に行いました。なお、英国語学研修は 5 回目になりますが、韓国語学研修は本年度から実施されたものです。

本資料は上に述べた平成 17 年度の教育活動について、評価改善に関する事項の概要をまとめたものです。特に、学生による授業評価アンケートの 2 年間のデータを基にして、「授業評価測定尺度」を提案しています。この尺度により、各教員は各自の科目の相対的な位置づけが理解され、授業改善の参考になることが期待されます。もちろん、すべての教員あるいはすべての授業科目で共通の満足のいく統計的裏づけのある「尺度」を作ることはおそらく不可能でしょう。しかし、不可能だからといって放置するのではなく、少しでも可能な範囲で一つのモデルを提示する努力は重視されるべきと思われます。事実、各学部が行った授業改善計画の議論で、この努力の必要性が多くの教員から述べられました。

なお、本資料に記載された授業改善計画は各学部の評価分科会でまとめられたものであり、全学の評価委員会におけるこの点の検討は平成 18 年度に行う予定です。本資料をもとに、今後も教育改善を重ね、本学教育の更なる充実に努めてまいりたいと考えております。

1 平成 16 年度後期授業評価アンケート

平成 3 年に「大学設置基準」が改正され、当該大学における教育研究活動などの状況について自ら点検評価を行うことが義務付けられた。平成 16 年 4 月より 7 年に一度は認証評価機関からの評価を受け、認証され、公表すべきとされている。このように、今日、大学は、自らの世界に閉じこもるのではなく、社会に対して情報を公開し、説明する責任が求められている。

前記基準の改正を受けて、各大学は自らの大学の教育研究水準を向上する目的で、授業期間の工夫、少人数教育の実施、シラバスの作成、ティーチング・アシスタント(TA)の活用、学生による授業評価の実施、厳格な成績評価の導入、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の実施などを行い、「授業の質を高めるための取り組み」を行っている。そのうちの学生による授業評価の実施状況は、文部科学省の報告によると、平成 10 年度 334 大学(約 55%)から平成 15 年度 633 大学(約 91%)へと大きく増加している。

本学では、平成 15 年 3 月に、平成 15 年度後期授業のうち、全学教育科目 33 科目を対象に「学生による授業評価」を試行した。その結果を踏まえ、平成 16 年度から本格的に実施した。

対象とした授業科目は、実験、実習、およびオムニバス形式の授業科目を除いた全ての開講科目について、無記名方式で行った。本報告は、平成 17 年 3 月に実施した平成 16 年度後期授業評価の資料に基づいて、平成 15 年度に開発した授業評価項目の妥当性と信頼性について解析したものをまとめたものである。その結果、「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」における「学生の授業に対する参加頻度」を測定する項目は、パス係数の大きさから、他の項目に比して授業評価項目として不適切なことが示唆された。この傾向は、標本を条件の異なる 2 群に分割した 3 つの場合(①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育)においても同様であった。従って、今後の授業評価においては、前記項目は削除すべきものと推察された。

学生による授業評価は、授業の現状を把握し、授業の質的な改善につなげてこそ意味があるものである。そのためには、授業評価を単に実施するだけでなく、授業評価結果を教員の授業改善に結びつくような対応を、大学全体で継続的に講じることが望まれる。

なお、専門科目については、さらに学科単位で 5 項目もしくはそれ以内の追加項目を認めた。その内容は以下に示す通りである。

表 1.2 授業評価項目(学科別専門科目に対する追加項目一覧)

保健福祉学部 看護学科 問17 用いられた専門用語が理解できましたか 問18 専門職としての学習方法がわかりましたか 問19 専門職のイメージが明確になりましたか 問20 専門職に魅力を感じましたか 問21 専門職として学習する意欲がもてましたか 栄養学科 特になし 保健福祉学科 問17 講義等で専門用語は理解できましたか 問18 専門的な知識や技術の理解に役立ちましたか 問19 保健と福祉の関連性が理解できましたか 問20 保健福祉的な見方を身につけるのに役立ちましたか 問21 社会福祉士の役割の理解に役立ちましたか 情報工学科 情報システム工学科 問17 課題の量は適切でしたか 問18 教科書や配布資料に満足しましたか 問19 視聴覚機器の利用は効率的でしたか 問20 授業時間以外に毎週よく自習しましたか 情報通信工学科 特になし	デザイン学部 ビジュアルデザイン学科と工芸工業デザイン学科共通 問17 授業の内容は適切なものでしたか 問18 実習・演習の課題の内容は適切でしたか 問19 実習・演習の課題の量は適切でしたか 問20 試験や課題の評価が公平かつ適切でしたか 問21 授業の興味が開始時期より深まりましたか 短期大学部 生活福祉専攻 問17 資格取得に役立つ内容が学べましたか 問18 専門的な知識・技術が理解できましたか 問19 専門に関する考え方(視点)が学べましたか 問20 この分野をさらに学びたいと思いますか 問21 進路の選択に役立つ内容でしたか 児童福祉専攻 問17 教材の内容は適切でしたか 問18 この授業を受けて技術が向上しましたか 問19 保育者に必要な知識・視点などが学べましたか 問20 保育実践との関連づけは十分でしたか 問21 この分野をさらに学ぼうという気になりましたか 健康体育専攻 問17 この科目に興味をもちましたか 問18 授業の内容は十分に理解できましたか 問19 最初に授業について説明がありましたか 問20 試験や課題は授業に対応していましたか
---	--

3. 解析方法

本章では、平成 16 年度後期に実施した授業評価項目について、

- (1) 表 1.1 において、「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を除く問 1 から問 15 の 15 項目の評価値からなる尺度(以下、「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」)の信頼性と妥当性の検討をすること、
- (2) 平成 16 年度前期授業評価報告書で開発した「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」(表 1.1 の問 2、問 3、問 8、問 9 および問 11 からなる 5 項目の評価値からなる尺度)の信頼性と妥当性を検討すること、
- (3) 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」と各学科で独自項目(専門科目評価項目)を追加した専門科目授業評価の方法を検討すること、

を主たる課題とした。

なお、上記(1)から(3)で用いた授業評価測定尺度の信頼性と妥当性の検討のうち、後者はとりわけ構成概念妥当性の観点から、(a) 授業評価測定尺度の内部構造(因子構造)、(b) 授業評価測定尺度と外的基準(「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」)との関連性、の 2 点から検討するものとした。統計学的手法には、信頼性の指標であるクロンバックの α 信頼性係数を、妥当性の検討には構造方程式モデリングを用いた。

高い順に、「短期大学部(平均値 63.8 点、標準偏差 5.8、範囲 49.3-73.1)」、「デザイン学部(平均値 61.4 点、標準偏差 6.7、範囲 43.2-71.5)」、「保健福祉学部(平均値 58.4 点、標準偏差 6.3、範囲 47.5-71.7)」、「情報工学部(平均値 54.2 点、標準偏差 4.7、範囲 42.5-64.2)」となっていた。これらの結果より、常勤・非常勤の間にあつては、非常勤講師の授業改善が、また②講義・講義以外の形式の間にあつては講義の授業改善が、さらに③全学教育・学部教育との間にあつては、全学教育の授業改善が必要なことを意味している。また学部教育に関しては、情報工学部においては、平均値も低くかつ標準偏差も小さいことから、個々人の努力と学部全体でのFD活動を活発化する必要性が示唆される。

表 1.3 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の各群別にみた科目平均値の差

分類	記述統計量							検定結果 ^(注1)
	科目数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	-2SD	+2SD	
全科目	263	58.7	6.8	42.5	73.1	45.1	72.4	
常勤	209	59.3	6.9	42.5	73.1	45.4	73.2	**
非常勤	54	56.5	6.0	43.2	68.0	44.6	68.4	
講義	159	57.0	6.8	42.5	73.1	43.4	70.6	**
講義以外	104	61.3	6.1	45.9	72.8	49.2	73.5	
全学教育	53	55.8	5.7	45.5	66.7	44.4	67.1	**
学部教育	210	59.5	6.9	42.5	73.1	45.7	73.3	
保健福祉学部	43	58.4	6.3	47.5	71.7	45.8	71.0	**
情報工学部	58	54.2	4.7	42.5	64.2	44.9	63.5	
デザイン学部	50	61.4	6.7	43.2	71.5	48.1	74.7	**
短期大学部	59	63.8	5.8	49.3	73.1	52.1	75.4	

注1) 平均値の差の検定に用いた統計手法は、2群間では検定、3群以上では多重比較 (Bonferroni法) を用いた。 **p<0.01

注2) 科目ごとに算定した「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値を平均値aとし、さらに平均値aを各条件を満たす科目分だけ合計した(合計値a)。そのうちに、その合計値aを該当科目数で割る(ex; 常勤教員の受け持つ209科目であれば、209科目分の「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の科目別平均値を合計し、さらに209科目間で科目別平均値の平均点を求める)

4. 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」(263 科目)の得点は、平均 19.5 点(標準偏差 2.6、範囲 13.2-24.5)であった。平均値を中心に±2 標準偏差を超える得点は、14.3 点以下と 24.6 点以上であった。その結果、15 項目版とはことなり、統計学的にはまれにしか起こらない圏内に3科目、相対的に低い評価を受けている科目が抽出された。この科目担当者にあつては、授業改善を意識的に展開する必要がある。

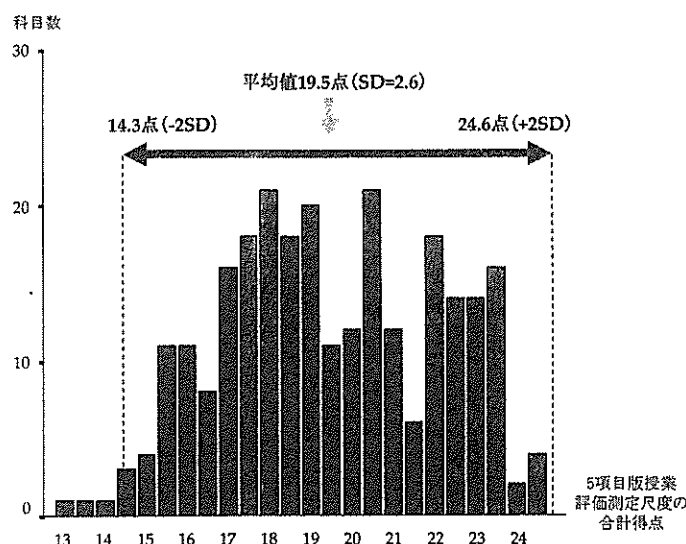


図 1.2 5項目版授業評価測定尺度(仮称)の平均値の分布(n=263)

測定尺度(19項目あるいは20項目)の1因子モデルのデータに対する適合度は、いずれも統計学的な許容水準値を満たすものではなかった。このことから、学科独自の専門科目に関連した評価項目を「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」に追加することは不適切な構成概念妥当性を招くのみであって、各学科で専門科目に関連した評価のみを望む場合は、今後は独自に評価項目を開発していくことが望まれよう。

次に、2因子2次因子モデルからなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のデータに対する適合度は、平成16年前期の適合度と同様に、統計学的に十分支持される結果であった。この傾向は、標本を条件の異なる2群(①常勤・非常勤)、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育)に分割した場合においても同様に観察されたことから、「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の因子モデルの強固さが統計学的に支持された。

また、「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の第2次因子である「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度(「質問16:総合的に判断して授業に満足しましたか」)を従属変数としたときの説明率は86.7%であったことを勘案するなら、本尺度は総合的な授業評価を反映した内容で構成されているものと判断されよう。これは条件の異なる2群間で比較した結果においても同様で、また条件間で説明率に大きな違いはなかった。

さらに本報告では、集計対象科目のうち、見本条件(常勤教員が担当する講義科目でかつ授業評価票に欠損値を有さない受講者数が30名以上)を満たす94科目の「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は、25点満点で18.9点(標準偏差2.3, 範囲14.5-23.6)であった。平均値を中心に±2標準偏差を超える得点は14.2点以下と23.5点以上であったが、特に、得点が14.2以下の科目(マイナスにシフトしている科目)は、強く改善が望まれる、あるいはその原因を解明していくことが必要と言えよう。

なお、見本条件を満たす94科目について、学部教育の学部別にみた「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は、得点が高い順に「短期大学部(平均値21.0点、標準偏差2.1、範囲15.8-23.6)」、「デザイン学部(平均値19.4点、標準偏差2.4、範囲16.9-21.8)」、「保健福祉学部(平均値18.8点、標準偏差2.2、範囲15.5-23.4)」、「情報工学部(平均値17.6点、標準偏差1.7、範囲14.5-22.0)」となっていた。このことから、単に個人的な改善のみならず、学部単位で授業改善に向けた努力の必要性が示唆されよう。

以上の「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」に関する結果を基礎に、本報告では、さらに学科独自の専門科目評価項目を追加した測定尺度(3因子2次因子モデル:「学問的刺激」「授業の進め方」「専門科目評価」)のデータに対する適合度を検討した。結果は統計学的な許容水準値を十分満たすものではなかった。そこで暫定的に修正モデルを学部単位で構築し、そのデータへの適合性を検討した。その結果は良好であったが、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率が「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のみを用いたときと変わらず、「専門科目評価」の追加が、「学生にとっての満足度の高い授業」の判断には大きく貢献しないことが明らかになった。

以上まとめると、今後は「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」から「学生の授業に対する参加頻度」の項目を除いた「14項目版」を対象として、因子モデルからみた構成概念妥当性の検討を継続していくことが課題と言えよう。また、あわせて「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」についても重ねて検討を継続することが必要である。特に、「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」に関しては、総合得点化が可能、すなわち当該科目の全開講科目における相対的な位置(順位)が判断できることから、慎重な検討が望まれよう。

2-1 目的

本報告は、岡山県立大学が実施している授業評価項目の適切な改善と Faculty Development の一環である大学改革をより積極的に展開していくための基礎的資料を得ることをねらいとし、平成 17 年度(2005 年度)前期開講科目の受講学生が回答した授業評価アンケートの結果を基礎に、(1)「岡山県立大学授業評価測定尺度(仮称)」の妥当性と信頼性の検討、(2)「岡山県立大学授業評価測定尺度(仮称)」の得点と関連する要因の検討、(3)平成 16 年度(2004 年度)前期の結果と平成 17 年度(2005 年度)前期の結果の比較検討、の 3 点を主たる目的とした。

2-2 アンケートの実施方法

1. 実施時期

平成 17 年度前期開講科目に対する授業評価は、原則として授業の最終回または定期試験前に実施した。ただし、(1)履修登録者数が 10 名以下の科目、(2)学外実習をとまなう科目、(3)オムニバス形式の講義科目、(4)スポーツ I およびスポーツ II、(5)障害者サポート演習 II、(6)集中講義科目、(7)1 単位の講義科目、(8)廃止(予定)の科目、の 8 つの条件に該当する科目は評価の対象から除外する旨を周知徹底すべく依頼書を教員に配布した。

2. 授業評価票(授業評価アンケート)の記入事項(属性と評価項目)

学生の氏名は無記名とし、回答は自記式とした。学科の所属と学科目についてはそれぞれあらかじめ設定されたコードにより識別可能とした。

授業評価項目に対する回答は、評価基準の高い回答カテゴリから順に、⑤強く思う(80-100%)、④そう思う(60-80%)、③どちらともいえない(40-60%)、②そう思わない(20-40%)、①全くそう思わない(0-20%)とし、全科目に対し次の 15 項目を設けた(表 2.1)。

表 2.1 岡山県立大学授業評価項目(15項目)

問1	受講して、知的刺激をうけましたか
問2	真剣に受講しましたか
問3	シラバスにそった授業でしたか
問4	教員の声、話し方は適切でしたか
問5	板書等の書き方や文字は見やすかったですか
問6	重要なところを強調してくれましたか
問7	教員の熱意が感じられましたか
問8	学生の理解度に注意していましたか
問9	予習・復習を促す配慮はされていましたが
問10	授業の進め方は丁寧でしたか
問11	授業の準備は十分されていましたか
問12	学生の質問にきちんと対応していましたか
問13	私語等に対する配慮は適切でしたか
問14	教室等の状態や学生数は適切でしたか
問15	総合的に判断して授業に満足しましたか

注) 表 2.1 の各問は、表 1.1 の問 1 を除き、問 2～問 16 にそれぞれ対応している。

授業評価得点と規則的な関係性(変動)を持つ要因があるかどうか、を検討する方法として位置づけることが出来る。なお、(d) (e)ともに帰無仮説と対立仮説(帰無仮説を否定する仮説)を立て、有意確率の値(p 値)によってどちらの仮説が採択されるのかを判断する。通常、(d)の帰無仮説は「群間の平均値に差はない」、(e)の帰無仮説は「規則的な関係性はない(相関係数=0)」ことを意味することから、有意確率が0.05より大きければ帰無仮説を、0.05以下であれば対立仮説を採択することになる。したがって、本報告では、(d) (e)の解析の結果得られた有意確率が、0.05以下になった場合($p < 0.05$)に、分析に用いた変数が授業評価得点に違いを生じさせている要因となりうる可能性が示唆されることになる。

最後に、3点目の検討課題、すなわち平成16年度前期の結果と平成17年度前期の結果の比較検討については、両年度の得点分布を視覚的に描画することに加え、2点目の検討課題を解決するために使用した統計手法(平均値の差の検定、相関分析)を、適宜、解析内容に応じて縦断的なデータの分析に相応しい方法に置き換え、「岡山県立大学授業評価測定尺度(仮称)」の得点に両年度間で違い(変化)が観察されるかどうかを検討した。

4. 回収できた授業評価票と解析内容の関係

実際に回収できた授業評価票は大学全体で325科目(開講授業336科目)、13,201件(総数16,006件)あり、回収率は82.5%であった。そのうち、本章では、それぞれの解析に必要な項目に欠損値(記入漏れ、複数回答を含む)を有さないデータをそれぞれ集計対象とした。

本章の解析結果の詳細は、資料Bを参照されたい。

2-3 アンケート結果の概要

1. 「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」において全325科目の平均値、標準偏差、歪度、尖度の4つの指標の数値を算出した。その結果、平均53.1点、標準偏差6.4、歪度-0.1、尖度-0.5で、得点分布は正規分布に近い形状を示した(図2.1)。
2. 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」において全325科目の平均値、標準偏差、歪度、尖度の4つの指標の数値を算出した。この尺度も、平均19.1点、標準偏差2.4、歪度-0.1、尖度-0.6で、得点分布は正規分布に近い形状を示した(図2.2)。

目(前年度 132 科目、今年度 136 科目)の「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点分布のグラフ化と、その得点の平均値の差の検定を行った(図 2.3)。

その結果、平成 16 年度前期の授業評価得点は、平均 18.4 点、標準偏差 2.5、歪度 -0.3、尖度 -0.4、平成 17 年度前期の授業評価得点は、平均 18.4 点、標準偏差 2.2、歪度 0.0、尖度 -0.8 となっており、両年度の授業評価得点の平均値の間に統計学的な有意差は認められなかった。これは、前記尺度が個人差を反映する安定的な尺度であることを示している。

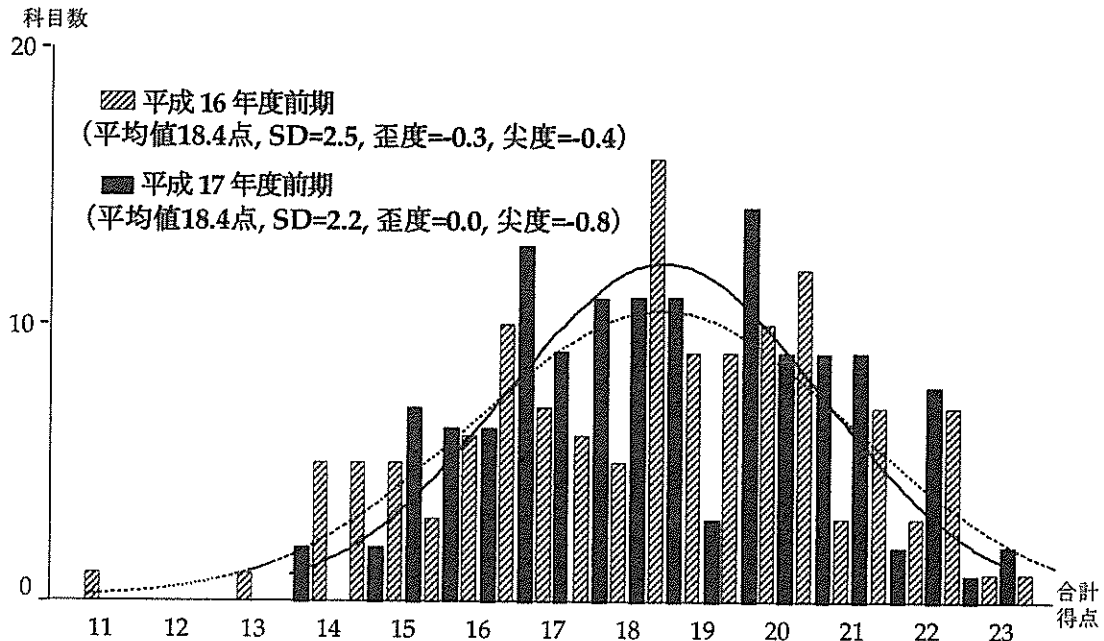


図 2.3 平成 16 年度前期・平成 17 年度前期における見本条件該当科目の「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点分布
(平成 16 年度前期(斜線: n=132)、平成 17 年度前期(赤色: n=136))

5. 平成 16 年度前期から平成 17 年度前期にかけて、全 105 科目の授業評価得点の経時変化を個別にプロットした結果、多くの科目の得点は両年度間で大きな変化は観察されなかった(図 2.4)。

ただし、一部の科目では最大で 4.9 点の低下、3.5 点上昇した科目も見受けられた。この背景には、たとえば教員の授業方針の変革、学生の授業評価に対する取り組み姿勢の変化など、いくつかの要因が想定できるが、現時点では一概に明瞭な根拠を示すことのできるデータがないことから、今後このような背景要因を明らかにしていく作業が必要である。

ためにも、当面は「14 項目版」での情報入手を継続しながら、かつ短縮版(5 項目版)による総合得点によって各教員は各自の科目の相対的な位置づけを理解し、授業改善の参考にすることが望まれよう。

とはいえ、本学では、あらかじめ授業評価にとって重要と仮定される明確な因子、すなわち授業評価を構成している上位概念や下位概念等の枠組み、に関する吟味がこれまで十分になされたという経過はない。この点を勘案するなら、今後は国内外の文献収集をすみやかに開始し、授業評価に必要とされる多面的な因子をリストアップし、その因子を反映するような評価項目を選定していく作業が必要になるであろう。

2. 学生による授業評価を基礎とした目標設定の在り方について

授業評価は、一般的に、1) 学生の満足度が高い授業を提供すること、2) 教員の授業改善のための情報を与えること、の 2 点を主たる目的としている。1) の目標を達成するためには、当然ながら、2) の資料を基礎に展開される教員の授業改善行動が前提となる。

それでは、このような授業改善を行うにあたって、教員各自はどのような(授業評価の)得点を目標として設定し、その目標に向けて授業改善を図るべきであろうか。この問いに対しては、従来の授業評価研究においても確固たる回答は見当たらず、目標値の設定は決して簡単なものではない。適用可能な方法としては、教員各自が自己の評価得点を基礎に目標値を設定する方法である。そのひとつは、授業改善を導入する以前に長期的な相当回数の授業評価を実施し、そこで蓄積されたデータから自己(当該科目)の(授業改善前の相当回数分の)評価得点の平均値と標準偏差値を求め、さらに使用した尺度の信頼性を算出することによって、目標値を設定する方法である。具体的に、信頼性係数が 0.8 の尺度を使用した場合を考えてみる。ここで、信頼性係数を 0.8 に設定した理由は、これまでの「5 項目版」尺度の信頼性の検討結果から、「5 項目版」尺度の信頼性係数が 0.8 を下回ることはないものと判断したことによる。そこで、実際に、信頼性係数が 0.8 の尺度を使用したとすると、統計学的にみて明らかな改善がなされたと仮定できる得点は、当該科目の(授業改善前の相当回数分の)平均値よりも 1 標準偏差値を超える得点となる。従って、このように設定された目標値をクリアすることをねらいに、授業改善を図ることが望まれよう。なお、このときに用いる自己の標準偏差値を、横断的に収集した集団のデータを基礎に代替することも可能であるが、そのときの当該科目の平均値が、集団の平均点よりも高く、満点に近い状況にあるほど、目標値をクリアできないといった矛盾が発生する。他の方法としては、自己の相当回数の資料から、回帰式(過去の得点の変動傾向から、次に取り得る得点を予測するための方程式)を作り上げ、そこから予測される得点と、実際の得点との乖離度を知ることで改善の方向性を判断する方法である。これは、評価得点の上昇傾向をさらに加速させるような改善があるように、下降傾向を食い止めるような目標を設定することも可能になることを意味している。ただし、これらの二つの方法については、前記の相当回数に確定的な約束回数がないばかりか、目標値は常に蓄積された資料を基礎に算出しなければならないという煩雑さや負担の強要はまぬがれない。この問題を解決するためには、つまり、その煩雑さや負担に対する対処として、たとえば適切なアプリケーション・ソフトの開発やその代行を専門に行なう職員の配置が望まれよう。加えて、目標値の設定に必要な相当回数分のデータは、10~20 回分の資料を実際に収集できた時点で、その資料から導き出される得点および予

学力等の特性に関する検討が必要と言えよう。

以上のことから、個人のデータあるいは集団のデータに依拠して、改善のための目標値を設定することは、明らかに簡単な問題ではない。今後、この点については、プロジェクトを立ち上げるなどの組織的なアプローチが望まれよう。

3. 学生による授業評価を基礎とするFD活動の在り方について

FDとはファカルティ・ディベロップメントの略で、個々の教員の教育内容や方法の改善及び向上のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修の取り組みを総称している。その意味するところは極めて広範囲にわたるものの、具体例としては、学生による授業評価アンケートの実施、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などが挙げられよう。

本学では、FD活動の一環として、平成16年度前期の授業評価得点を基礎に、各学部で指名された上位得点者が、全学の教員を対象に各自の授業の工夫点を紹介する報告会が開催された。ただし、参加教員は必ずしも多くはなく、この点については、開催時間等についての配慮を行いながら、全学的にさらに一段と普及させていくことが望まれよう。なお、このようなFD活動を組織的かつ継続的に行なっていくためには、全学的なFD委員会の立ち上げが必要であろう。そこでは、1) 学生による授業評価の実施とその分析、2) 教員相互の授業参観等の研修プログラムの実施、または外部の研修プログラムへの参加、3) 授業方法の改善や教材の開発等に貢献するFD研究会の開催、4) 学生と教員との懇談会(キャンパス・ミーティング)の実施、5) その他、教育の質的向上のために必要な企画等を準備することが必要になる。

さて、今回の授業評価に関する資料を基礎に、個々の教員はどのような授業改善を試みるべきであろうか。便宜的には、評価に使用された項目に着目し、他の項目よりも極端に低く評価されていた項目の内容を反映した授業改善を図ることが想定されよう。ただし、それは教員側の問題に限定されること、また、その項目が授業全体としての善し悪しを必ずしも反映しているわけではないこと、を考慮すると、上記の方法が授業の改善にとって有効なものといえるかどうかは疑わしい。つまり、授業改善は単に評価項目に着目した改善だけではすまない問題点を有している。たとえば、本報告では、使用した評価項目によって学生の授業に対する満足度を70～80%説明することができた。しかし、裏を返せば、残りの20～30%はこれらの評価項目では説明できないことを意味している。このような問題を解決するために、本年度より、学生による自由記述を導入した。今後は、それらの内容を考慮した授業評価尺度の開発も望まれるところである。しかし、生産的に目標値をクリアするための授業改善方策については、ほとんど明らかにされていないことを考慮すると、当面は、個々の教員はその自由記述を大切に、自分の担当する科目の授業改善を試みながら、前記の「FD委員会」を通して、多くの情報を得ていくことが、大きなステップにつながるものと言えよう。

- ⑤ 項目の不適切さ、変更の希望（例えば板書、予習・復習への配慮などの項目は現在の大学にはそぐわない、等）
- ⑥ このままアンケートを続けるなら学生に媚びるのではないか
- ⑦ 自由記述欄の工夫を
- ⑧ 授業評価と成績の相関を検討して欲しい
- ⑨ 質問肢を学生と共同で作るべきであろう

2. 情報工学部

情報工学部に在籍する全ての講義担当教員から提出された授業改善計画書の集計結果から、その概要と具体的提案例を取りまとめた。次年度の授業計画立案の参考資料として、より充実した講義内容に更新して頂くための参考になれば幸いである。

1) アンケート結果について

教員の意図とアンケート結果の“ずれ”に関しては、大半の教員が多少の“ずれ”を授業アンケート結果から意識している。これは、アンケートの実施方法については多くの議論があるが、学生の意識を認識するという観点に立てば、アンケート実施の必要性を如実に示す結果である。

また、半数以上の教員から授業アンケート結果を授業内容に反映させ改善していきたいとの積極的な回答を頂いている。

反面、設問2の“真剣に受講しましたが”に関しては、必修・選択、学生数・教室の大きさ等に依存するとともに学生自身の問題であり、教員個人の授業改善計画には直接結び付かず、学生にやる気を持って頂かないことには不可能であるとの回答が多く寄せられた。

2) 授業改善計画について

教員各自がアンケート結果に沿った改善案を提出している。主な具体案としては、以下のような回答が寄せられているが、自分の講義内容にも取り入れ改善したい項目、学部教務委員の力添えが必要とされる項目、さらに、時代の流れや理数離れに対する感想をも含んでいる。

- ① レポートは他人のものを写すだけの学生がいるので取りやめ、講義内容演習、小テストを積極的に取り入れていく。
- ② 着席範囲を指定し、板書等が見える範囲に半強制的に着席させる。
- ③ 年々講義の範囲を絞っているが、さらに重要部分だけに絞って講義内容を削減する。
- ④ パソコン、インターネットを駆使し、大学生活4年間を通じて自学自習する体制を確立させる。
- ⑤ 毎年のように講義内容を更新・改善しているが評点が上がらない。具体的に何を努力すべきか第三者にご指摘いただきたい。
- ⑥ 教壇から見ている限り、このような高い評価値になることは考えられない。
- ⑦ TAを雇い時間外にプログラム技術指導を行う。

4) 総評

担当授業の改善に対する教員各位の努力がアンケート回答から推察できる。特に、数学・物理の基礎学力不足を補う授業内容の改善策が多いようであるがその特効薬はない。授業内容改善に対する教員の不断の努力と学生の向学心に即した柔軟な講義内容の更新を行い、さらに理工学の重要性と面白さを伝え、一人でも多くの学生に興味を抱かせる講義内容となるよう学部教務委員はもとより授業改善への教員各位の一層の努力を期待する。

3. デザイン学部

授業改善計画書は28通提出された。

1) アンケート結果について

予習・復習を促すとはについて、真剣な自問がみられた。つまり、デザインの演習・実習系科目では予習・復習の延長線ではあろうが、単なるそれではなく「自主制作」を促しているが、この2者についてアンケート学生の認識のばらつきをどう見るのか、自主制作こそ復習なのだとする位置づけを教員が示す必要があったとする指導上の反省などである。

また板書の意味づけや方法についても、反省や具体的にベストの方法が探し出せない悩みが見えた。

2) 授業改善計画について

シラバス改善、教科書変更など前向きな具体的改善策が多くみられた一方、授業のレベルを学生に合せるとする方向もかなりある。後者については、本学として広い議論を展開し、教育方針として示して行かないと、禍根を遺すおそれもあると感じた。

3) 授業アンケートの改善内容について

このアンケートが、学生による、一般的狭義の「満足度」に傾斜しているのではないかと危惧する意見が相当にある。或る資格取得などを想定すれば、狭義の「満足度」ではなくて資格取得が可能な「教育達成度」こそが重要となるが、このアンケートの前提がそこにあるとする提示が必ずしもなされていないことへの危惧である。

4) デザイン学部評価分科会の対応について

平成17年度は下記のような対応をした。

- ① 授業改善計画書を、学部教員の閲覧に供した。
- ② 少人数履修科目へのアンケート実施は当面実施しない。
- ③ 履修者数が振るわない科目担当教員に、当該科目の履修環境整備を促した。
- ④ 改善計画書のPDCAに有益と思われる要約を、学部教員に示す。

4. 短期大学部

平成17年度前期開講科目の内、アンケート該当科目を担当した22名の教員から、授業改善計画が提出された。

3 平成16年度卒業時アンケート

平成17年3月24日に本学の卒業式が行われた。卒業式終了後、平成17年3月学部卒業生および短期大学部卒業生に対して平成16年度卒業時アンケートを実施した。卒業時アンケートは、平成15年度より実施しており、今回は2回目である。アンケートの実施方法及び結果は以下の通りであった。

3-1 アンケート実施方法

アンケートは、平成15年度に実施したのと同じ設問で、17項目からなる。その項目は下記の通りである。

【アンケートの質問項目】

問1 入学年は (1.平成15年, 2.平成14年, 3.平成13年, 4.平成12年, 5.平成11年以前)

問2 入学試験は (1.前/中/後期日程入試, 2.一般入試(短大), 3.推薦入試, 4.編入学, 5.私費外国人留学生/帰国子女特別選抜/社会人特別選抜)

問3 入学前に、あなたが本学の教育に最も期待していた(求めていた)ものは何でしたか。
(1.豊かな教養, 2.学問の体験, 3.専門知識・技術, 4.資格・学歴, 5.その他)

問4 入学して、あなたが本学に求めていたものは得られましたか。
(1.全然得られなかった, 2.あまり得られなかった, 3.どちらとも言えない, 4.ある程度得られた, 5.十分に得られた)

問5～問6 「予習・復習」(レポート作成 等を含む)に、1日当たり平均何時間を当てましたか。

問5 最終学年の1年間は
(1.ほとんどしなかった, 2.0.5時間程度, 3.1時間程度, 4.2時間程度, 5.3時間程度以上)

問6 最終学年に達するまでは
(1.ほとんどしなかった, 2.0.5時間程度, 3.1時間程度, 4.2時間程度, 5.3時間程度以上)

問7～問10 次の科目群は、あなたの成長にどの程度効果がありましたか。

問7 全学教育科目/教養科目

(1.全くなかった, 2.なかった, 3.どちらともいえない, 4.あった, 5.大いにあった)

問8 学部教育科目/専門科目の講義

(1.全くなかった, 2.なかった, 3.どちらともいえない, 4.あった, 5.大いにあった)

問9 実験・実習・演習

(1.全くなかった, 2.なかった, 3.どちらともいえない, 4.あった, 5.大いにあった)

問10 卒業研究/特別研究/ゼミ研究(短大:履修しなかった人は回答不要)

(1.全くなかった, 2.なかった, 3.どちらともいえない, 4.あった, 5.大いにあった)

問11 全学教育科目/教養科目(英語を除く)の取組みについて尋ねます。

(1.興味なく勉強もしなかった, 2.単位をとるために勉強した, 3.一部は興味が持てた,

3-2 アンケート結果及びまとめ

卒業生の総数457名に対し、437名から回答を得た。回収率は96%であった。アンケート結果については四年制大学と短期大学部に大別し、それぞれ、学科間（または専攻間）での比較および各学科（または専攻）における詳細な内容を、以下に図示した。それらは、全体的に昨年度実施した第一回目アンケートと極めてよく似た結果となっている。この結果より窺える平均的學生像を要約すると以下のようになる。

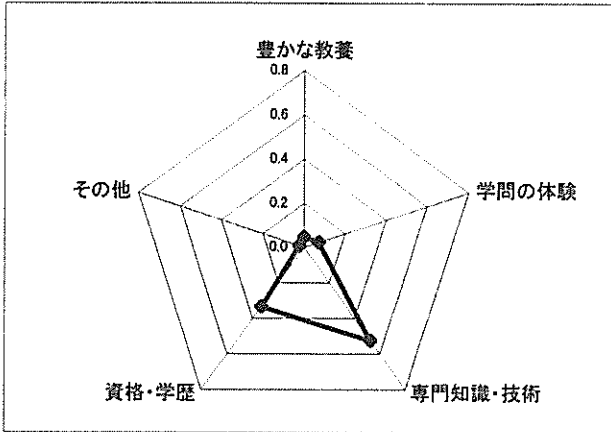
- ほとんどの学生は専門知識・技術を求めて本学に入学し、在学中にそれが身についたと感じている（問3～4より）
- 自宅学習にかかる時間は、最終学年に達するまでは0.5時間～1時間と短い、最終学年では1時間強～2時間強へと変化している。（問5～6より）
- 自己形成に“役立つ”科目群として（卒業研究/ゼミ研究）と（実験・実習・演習）および（学部教育科目/専門科目の講義）をあげるものが多く、それに比べ（全学教育科目/教養科目）はやや低く評価されている。（問7～10）
- （全学教育科目/教養科目（英語を除く））については“一部は興味が持てた”とするものが、また英語力の伸びについては“変化なし”とするものが多かった。（問11, 問12）
- （卒業研究/ゼミ研究）については、ほとんどの学生が“興味を持って積極的に”または“有益と感じて”取組み、その成果として“講義では得られない知識・スキルが学べた”あるいは“自主的に課題に取り組むようになった”と肯定的に捉えている（問13、問14）
- 本学で身につけた能力としては、“能力をみがき発展させる力”と“物事を広く考える力”を挙げるものが多く、さらにその能力は社会で“多分発揮できる”と考えている。（問15、問16）
- 本学の教育に対する満足度については、大多数のものが“どちらかと言えば満足”と感じている。（問17）

以上に要約した卒業生全体の平均的學生像を昨年度のもの（教育年報2004を参照）と比較すると、両者の間にほとんど違いは見られないことがわかった。教育は成果が現れるまで少なくとも数年の歳月を要することを考えると、1年ごとのアンケート結果に違いがないのはむしろ当然のことであるとも言えよう。

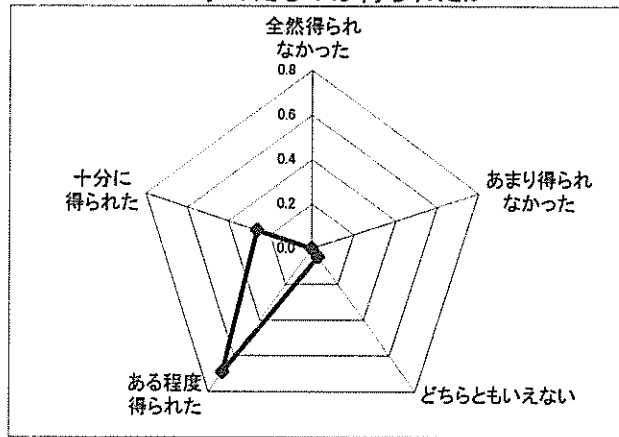
このアンケートは17年度にも実施し、3年間にわたって蓄積したデータを精査したうえで、本学の教育の良い点及び改善すべき問題点などを洗い出し、平成19年4月から始まる独立法人化に向けて改革を行う重要な資料を作成する予定である。

保健福祉学部 看護学科

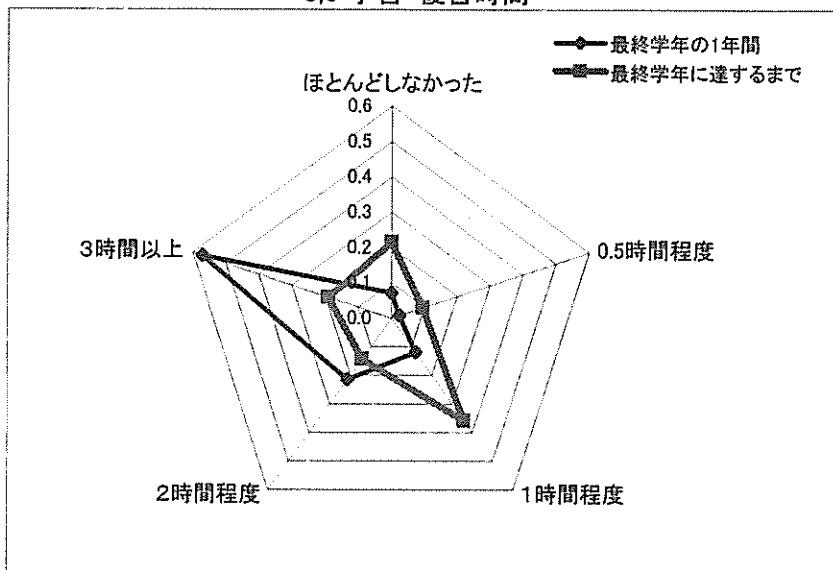
3 入学前に求めていたもの



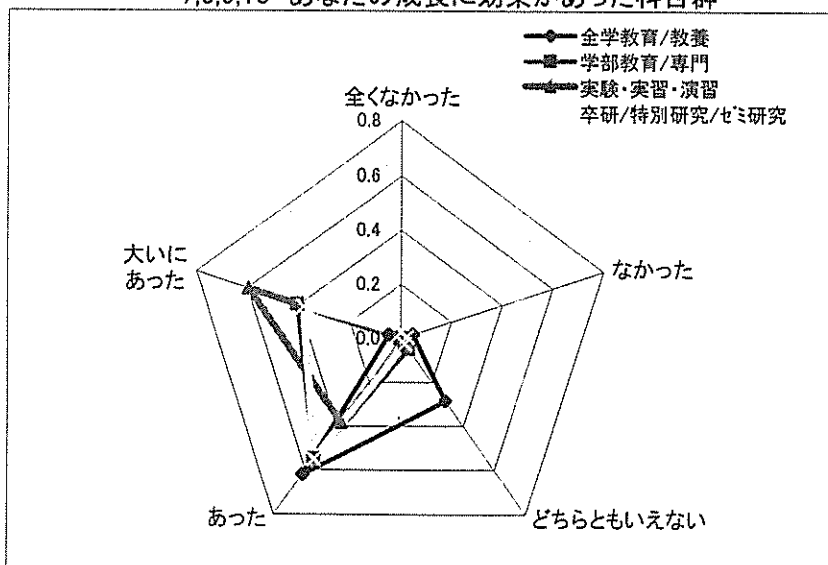
4 求めたものは得られたか



5,6 予習・復習時間

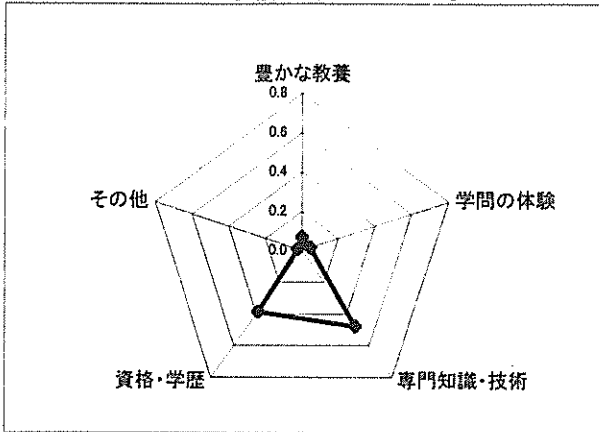


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

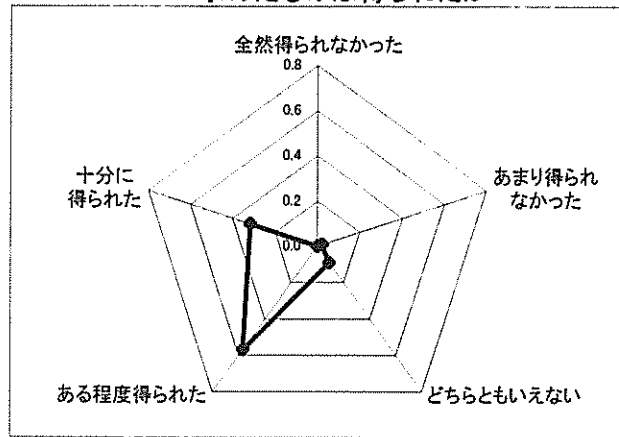


保健福祉学部 栄養学科

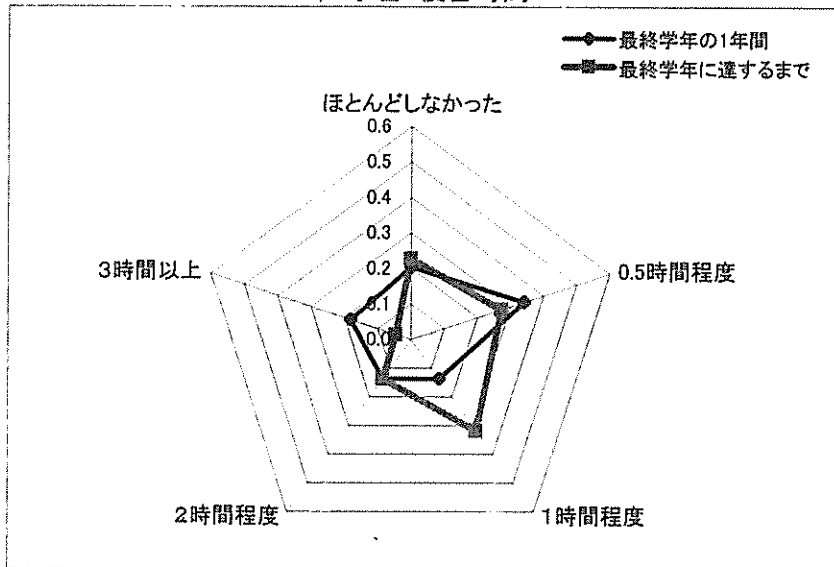
3 入学前に求めていたもの



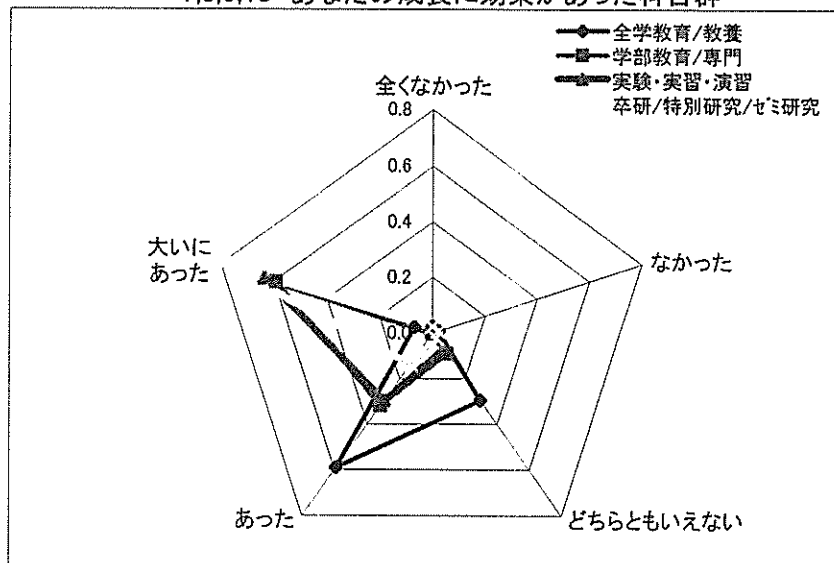
4 求めたものは得られたか



5.6 予習・復習時間

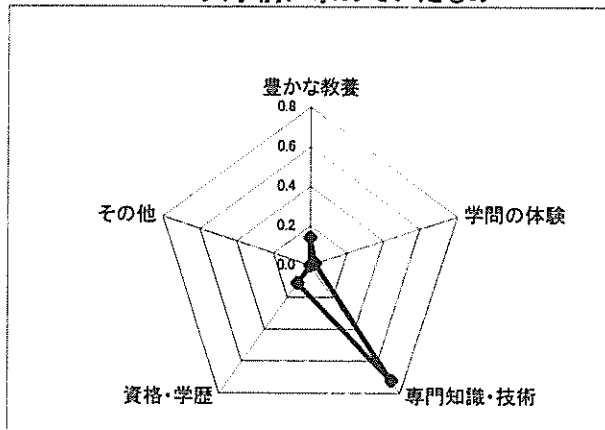


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

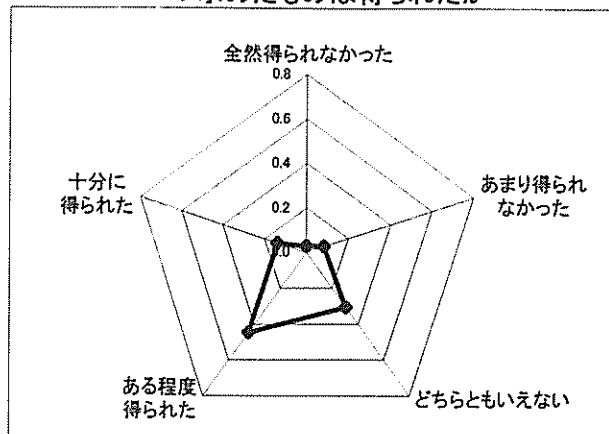


保健福祉学部 保健福祉学科

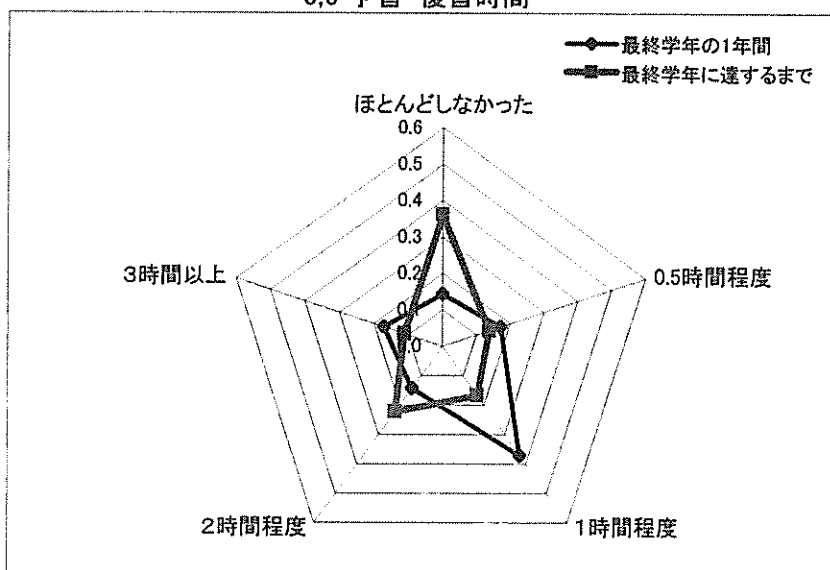
3 入学前に求めていたもの



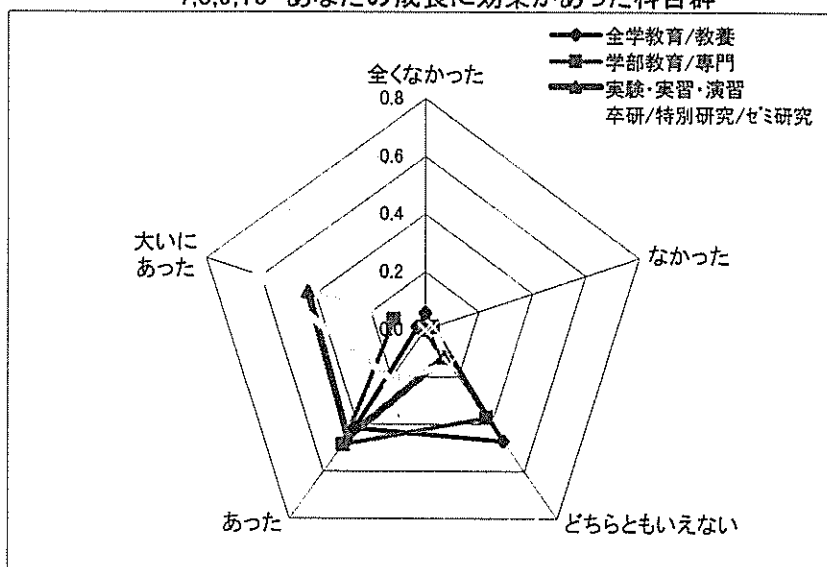
4 求めたものは得られたか



5,6 予習・復習時間

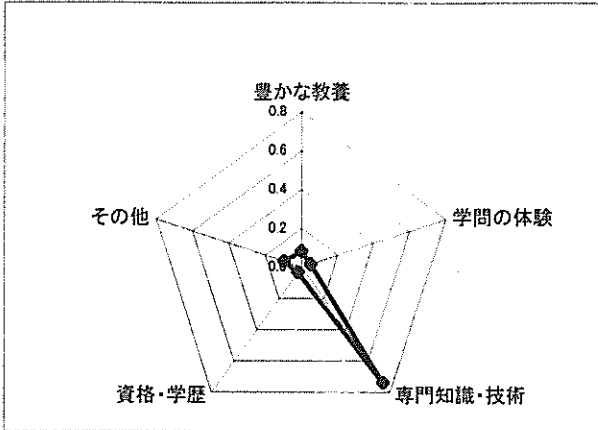


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

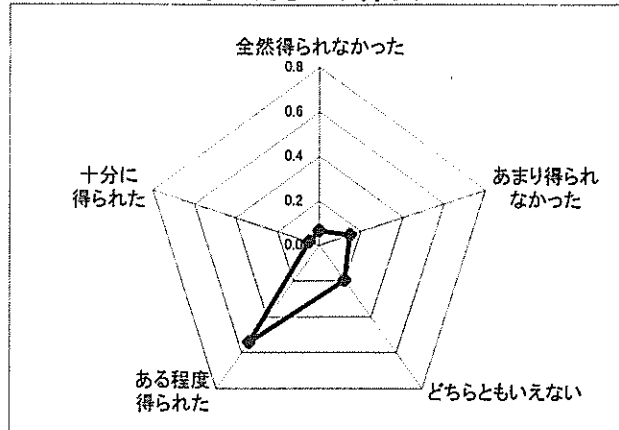


情報工学部 情報通信工学科

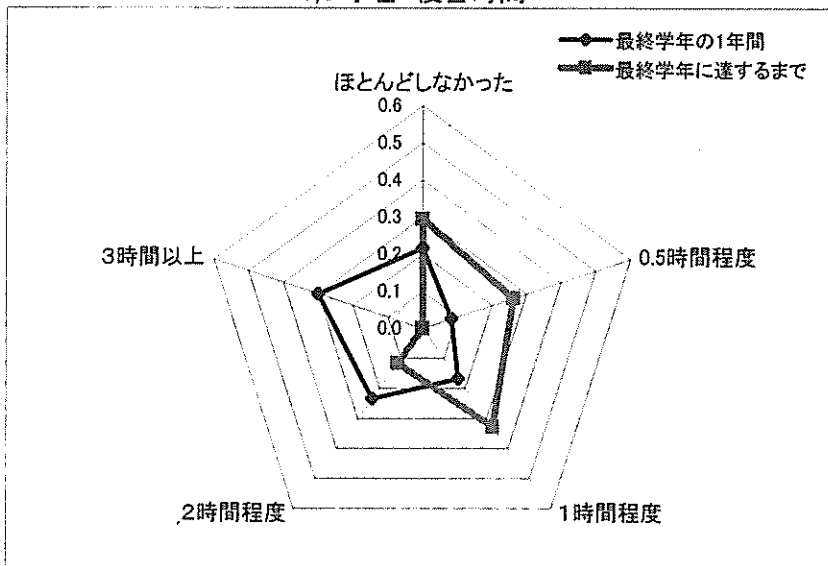
3 入学前に求めていたもの



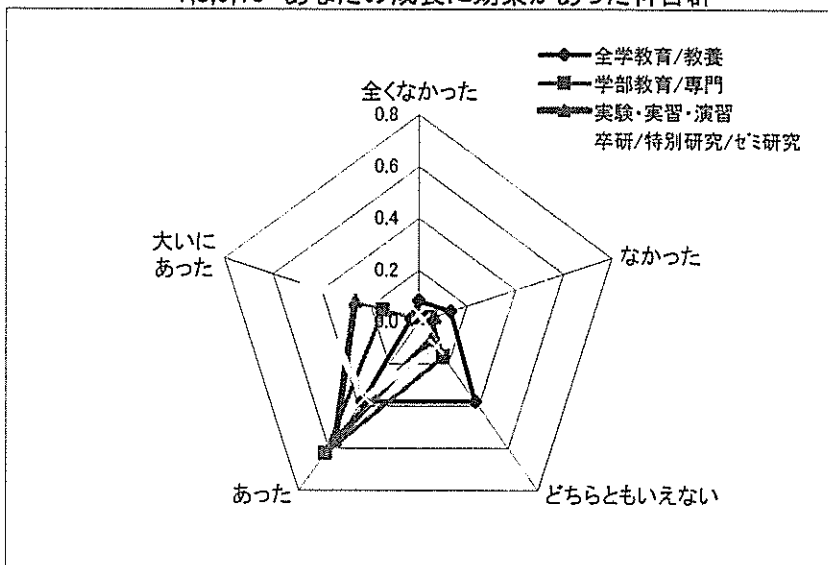
4 求めたものは得られたか



5,6 予習・復習時間

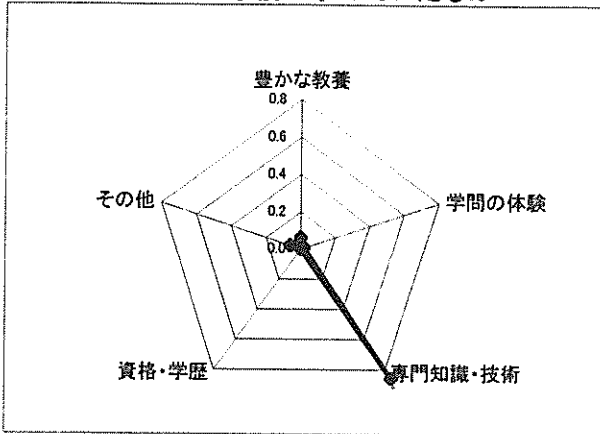


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

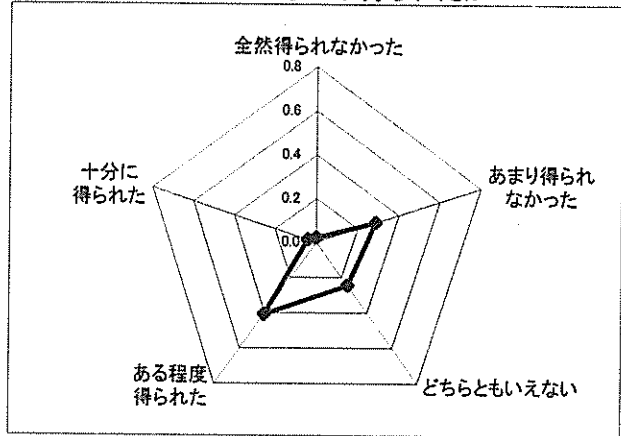


情報工学部 情報システム工学科

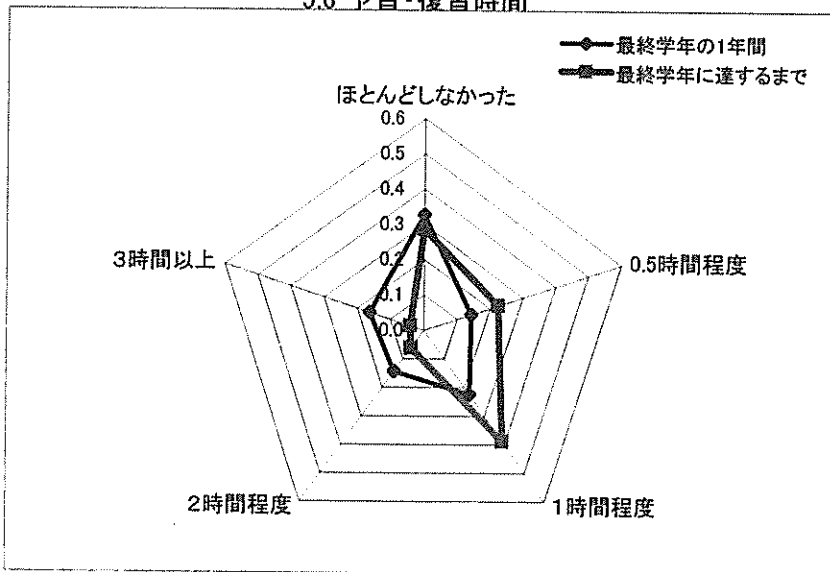
3 入学前に求めていたもの



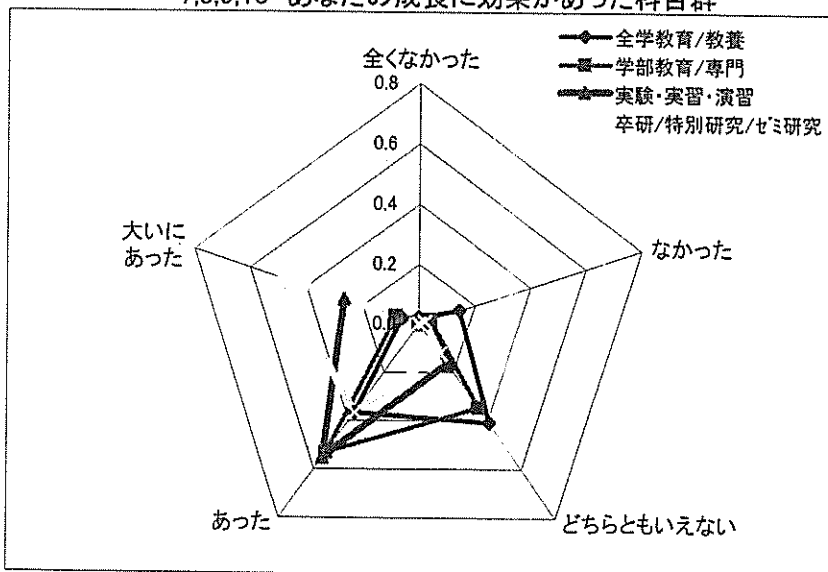
4 求めたものは得られたか



5.6 予習・復習時間

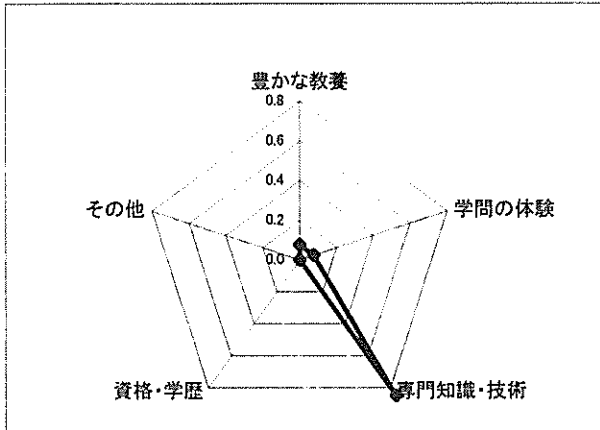


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

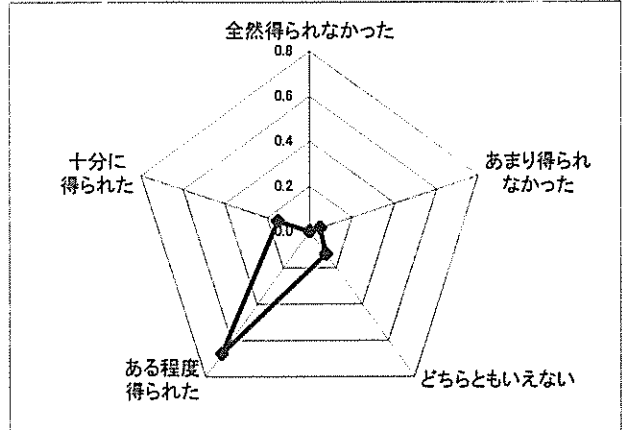


デザイン学部 ビジュアルデザイン学科

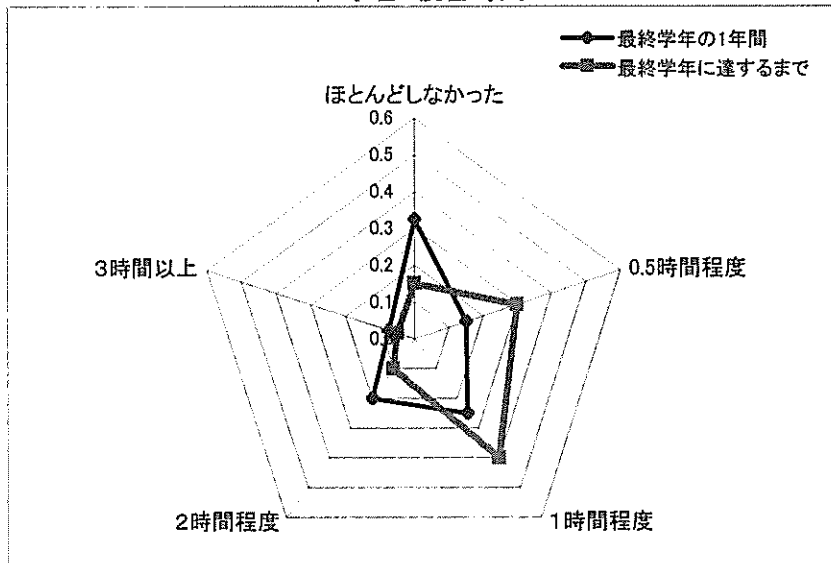
3 入学前に求めていたもの



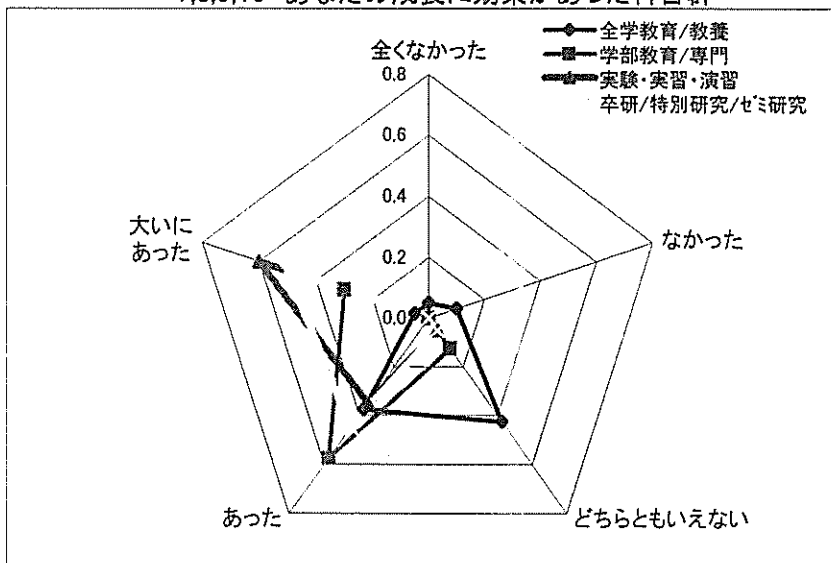
4 求めたものは得られたか



5,6 予習・復習時間

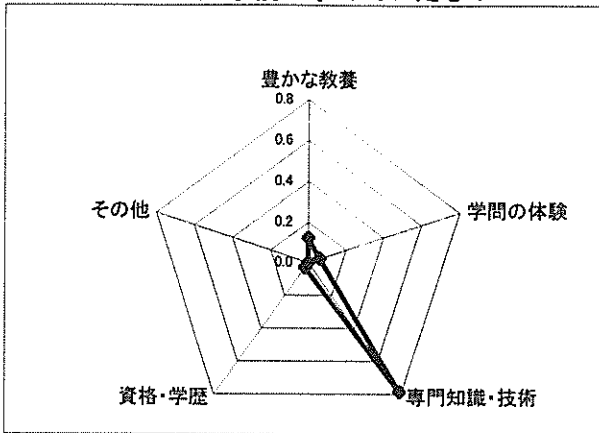


7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群

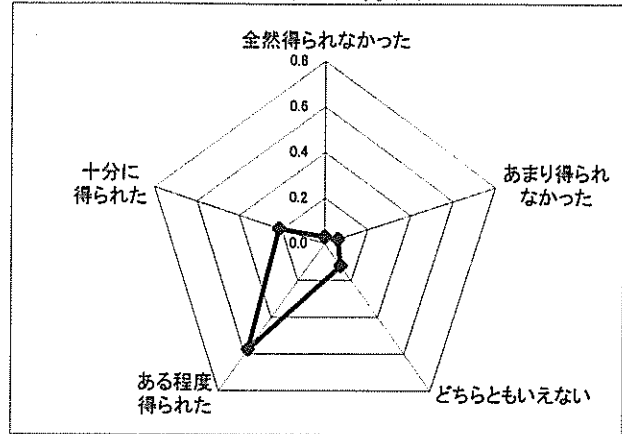


デザイン学部 工芸工業デザイン学科

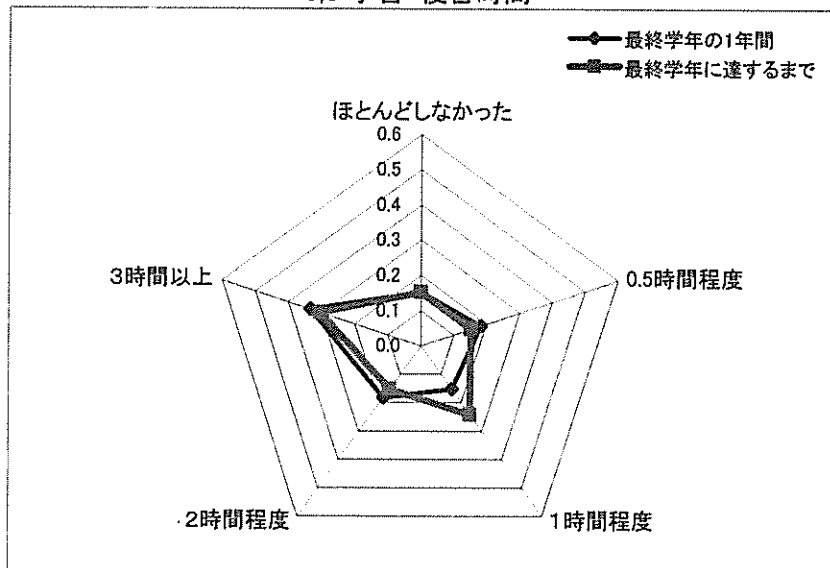
3 入学前に求めていたもの



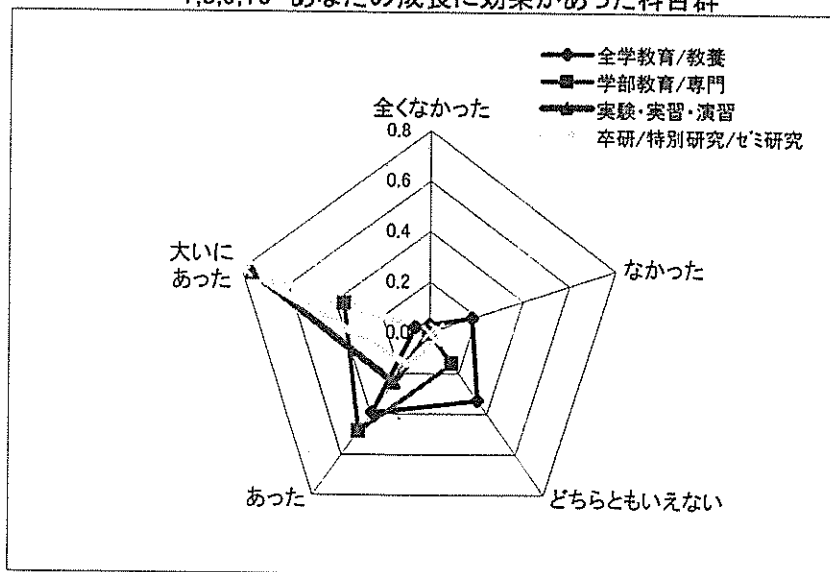
4 求めたものは得られたか



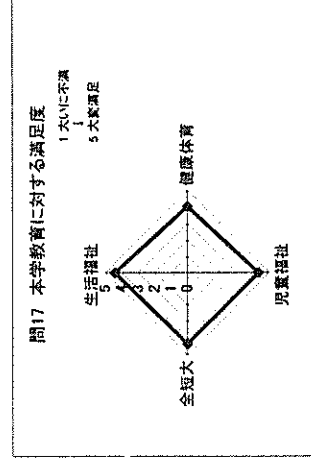
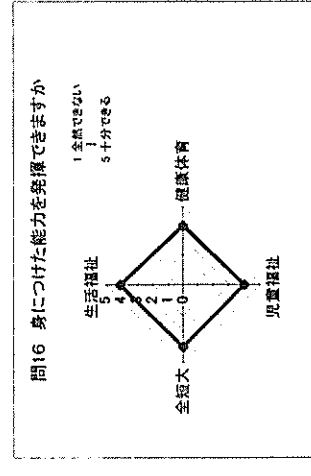
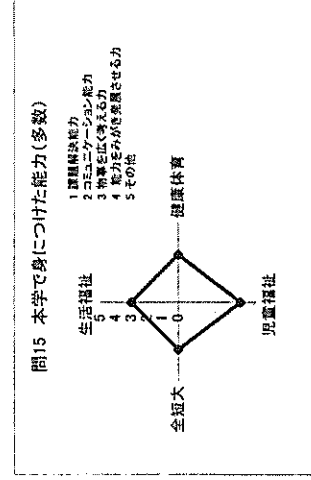
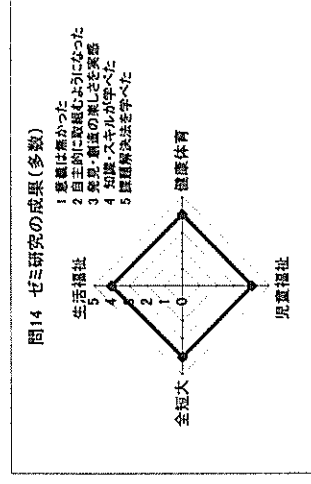
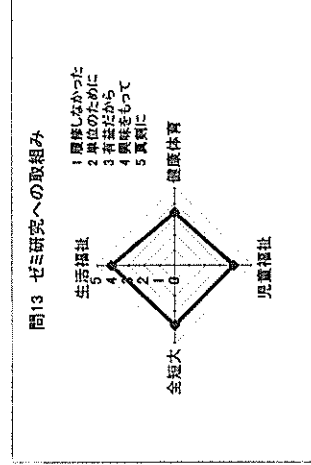
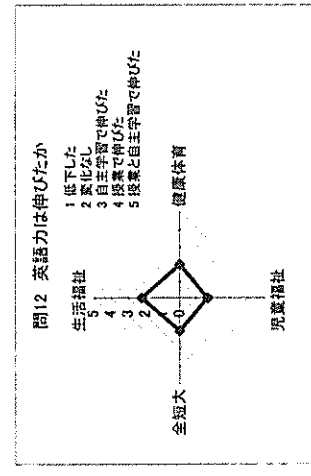
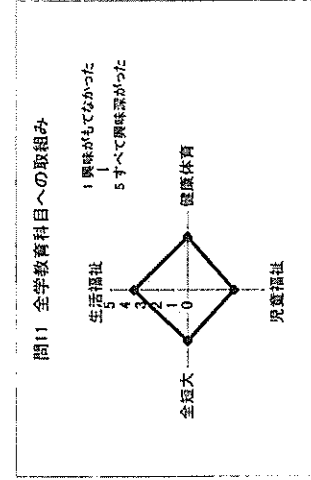
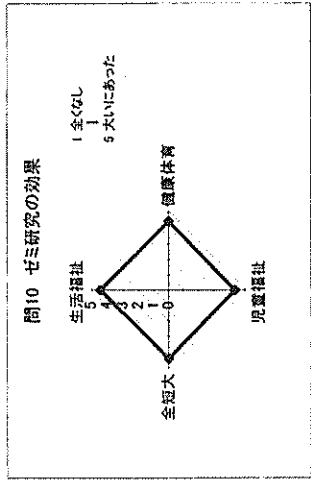
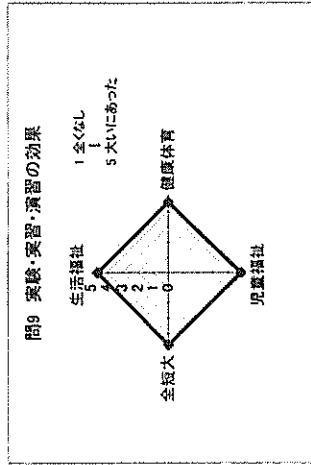
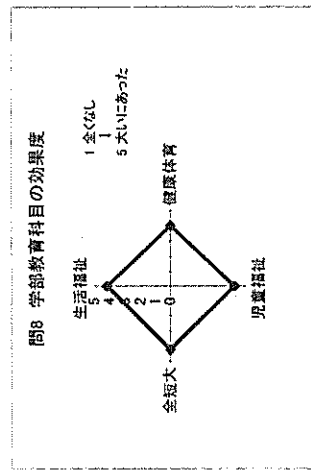
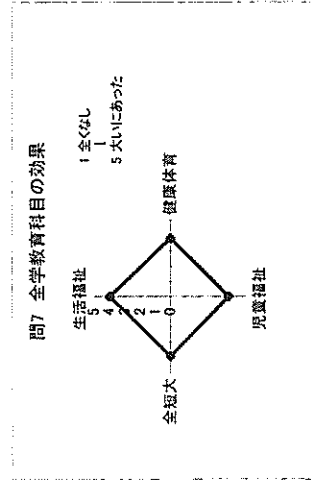
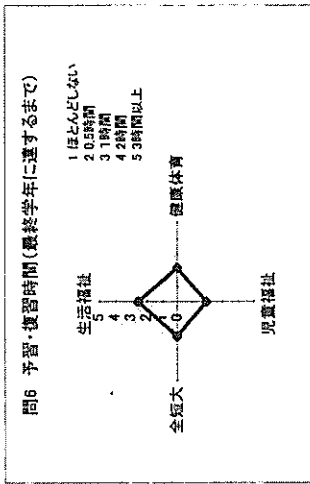
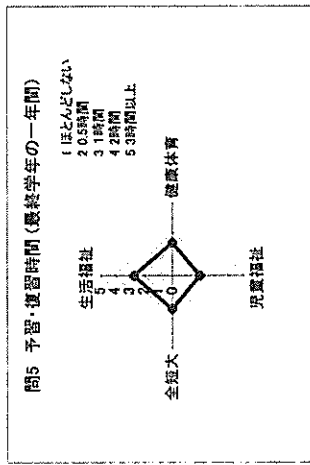
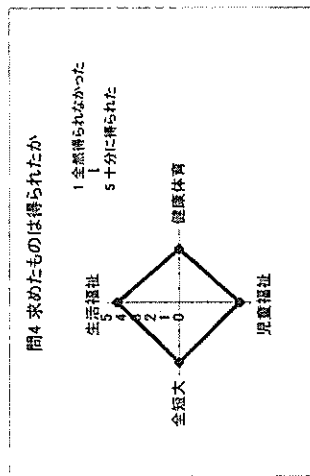
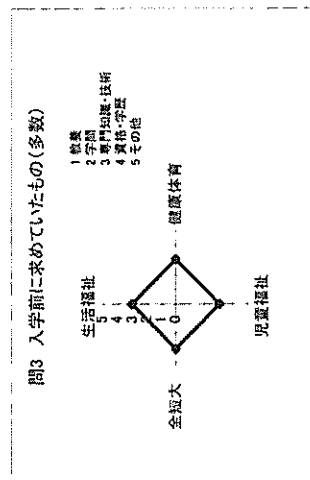
5.6 予習・復習時間



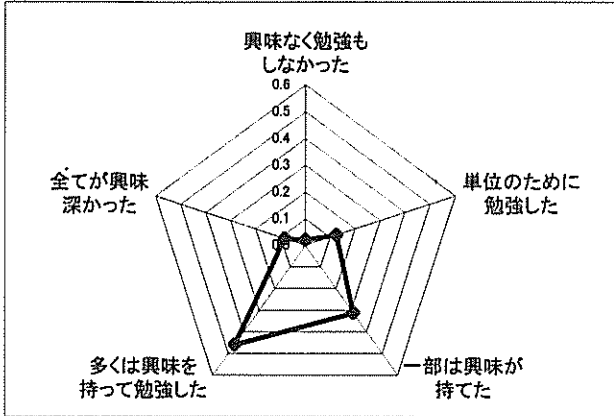
7,8,9,10 あなたの成長に効果があった科目群



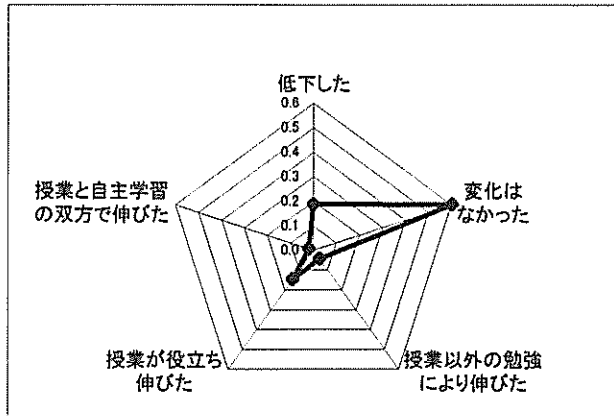
短期大学部 専攻間比較(平均, 多数値)



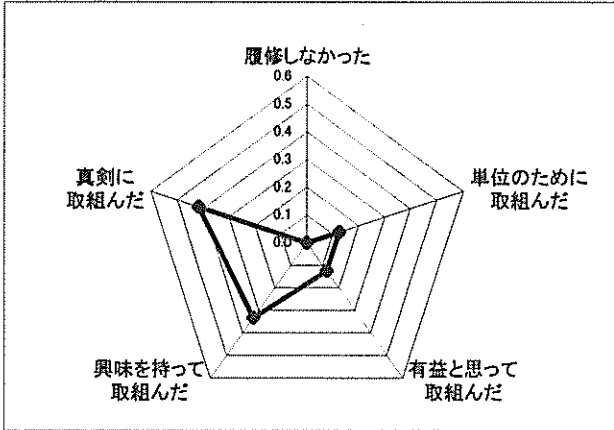
11 全学教育(英語を除く)等への取組み



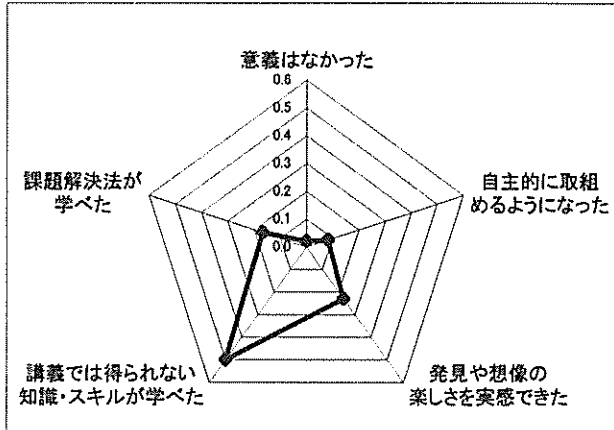
12 英語力は伸びたか



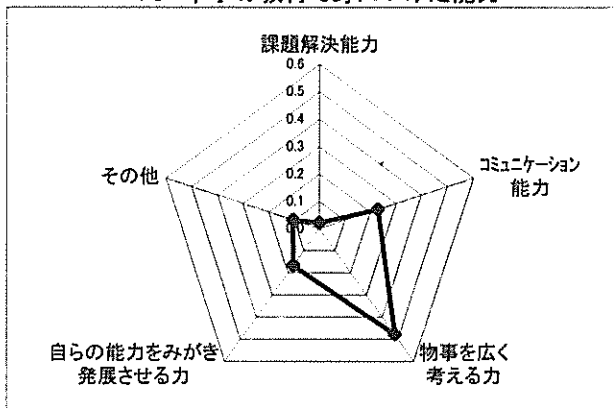
13 卒業研究等への取組み



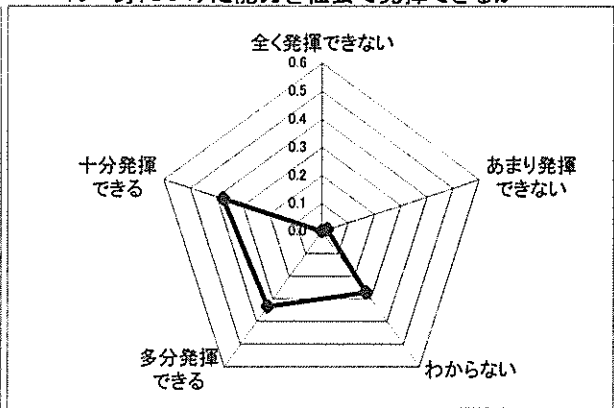
14 卒業研究等の成果



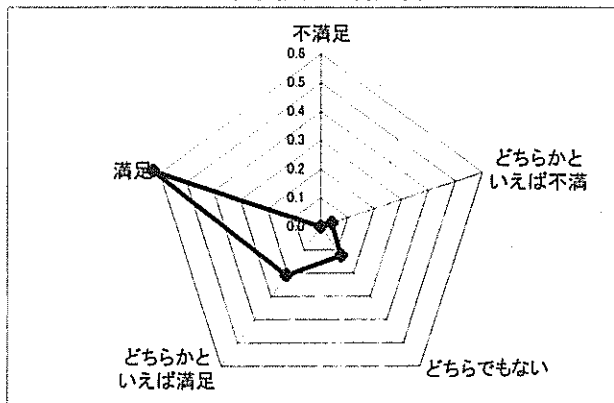
15 本学の教育で身につけた能力



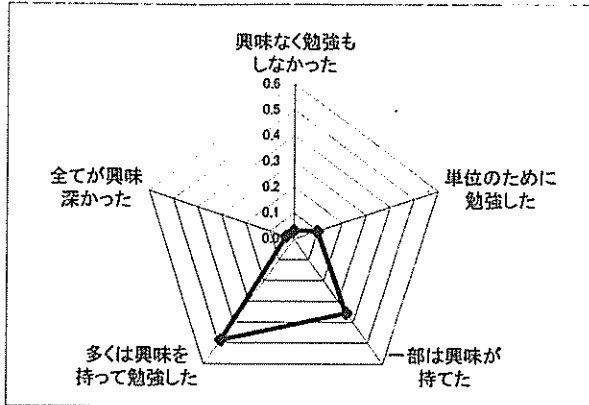
16 身につけた能力を社会で発揮できるか



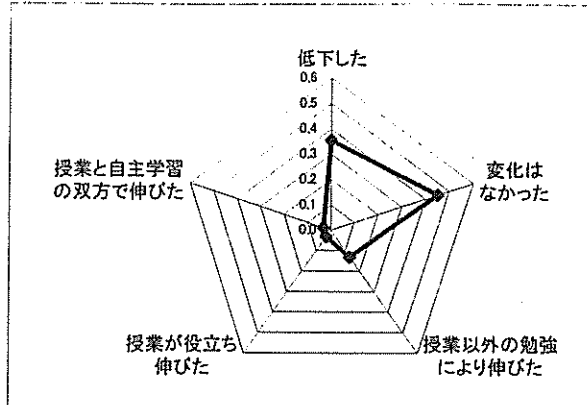
17 本学教育の満足度



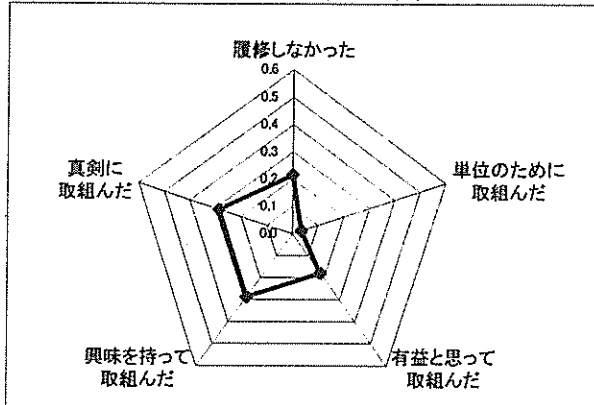
11 全学教育(英語を除く)等への取組み



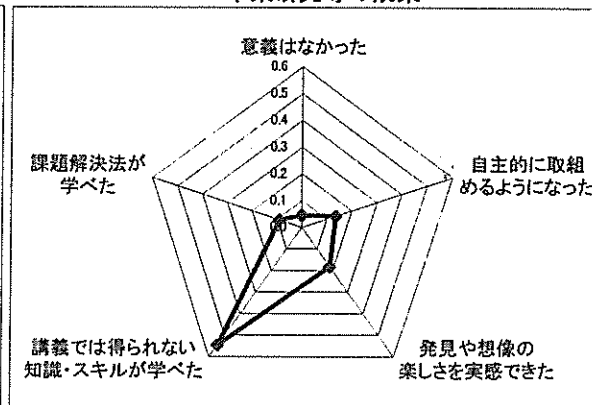
12 英語力は伸びたか



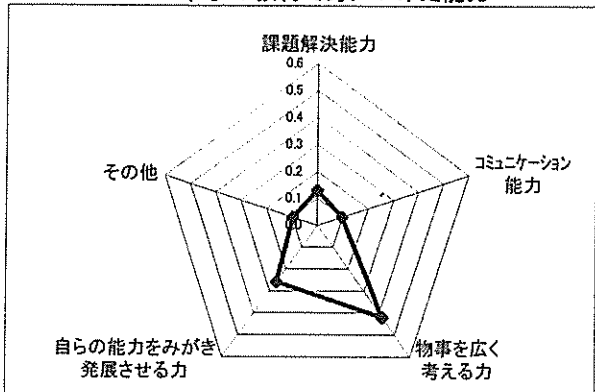
13 卒業研究等への取組み



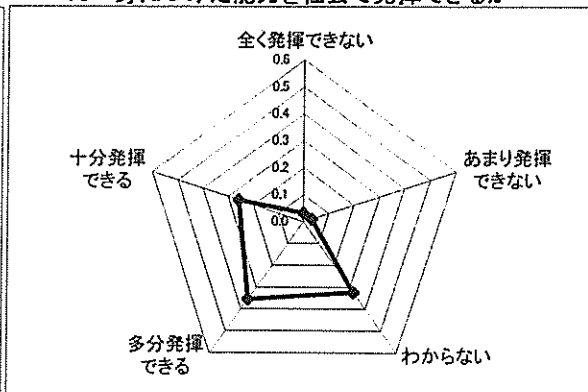
14 卒業研究等の成果



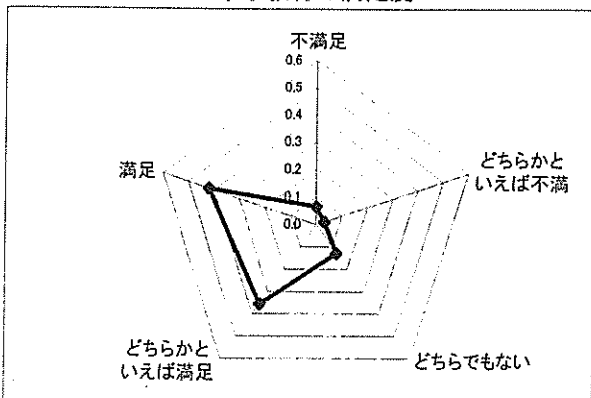
15 本学の教育で身につけた能力



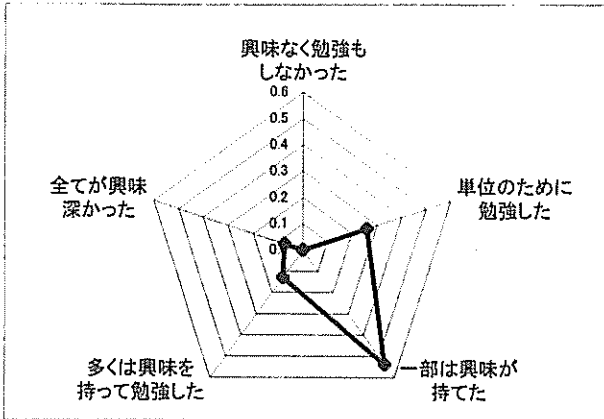
16 身につけた能力を社会で発揮できるか



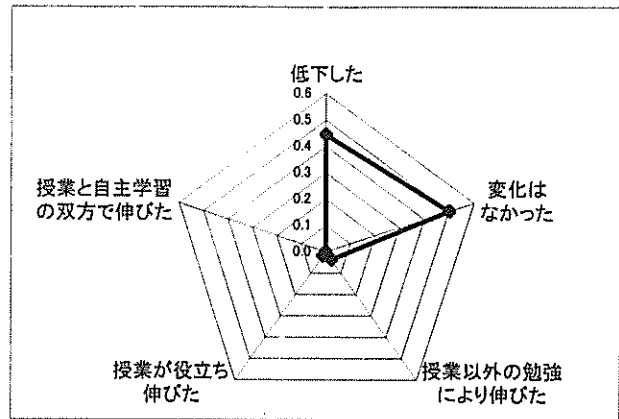
17 本学教育の満足度



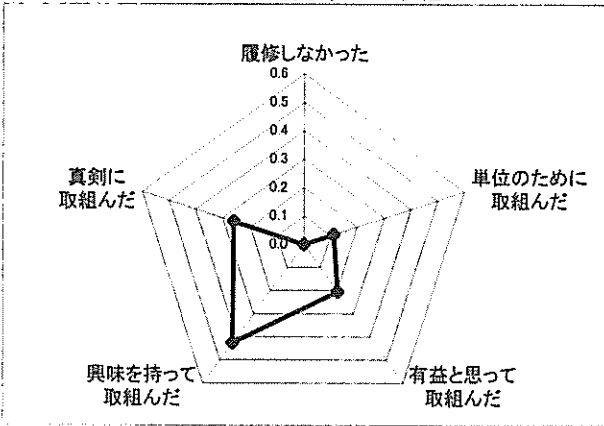
11 全学教育(英語を除く)等への取組み



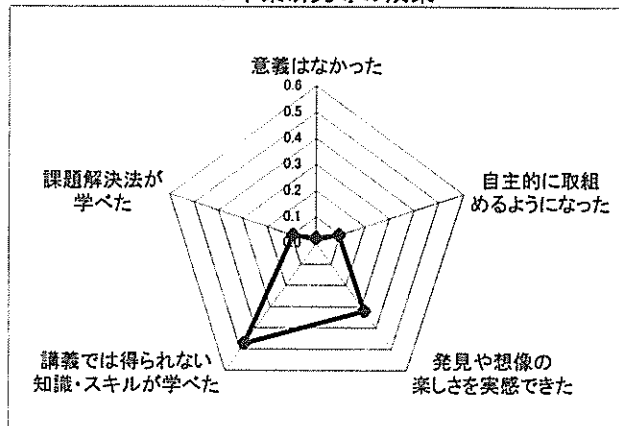
12 英語力は伸びたか



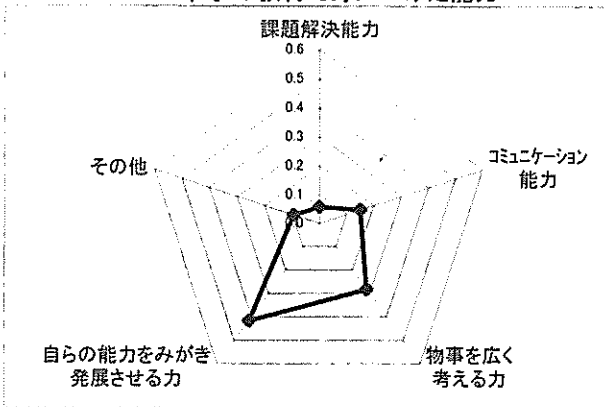
13 卒業研究等への取組み



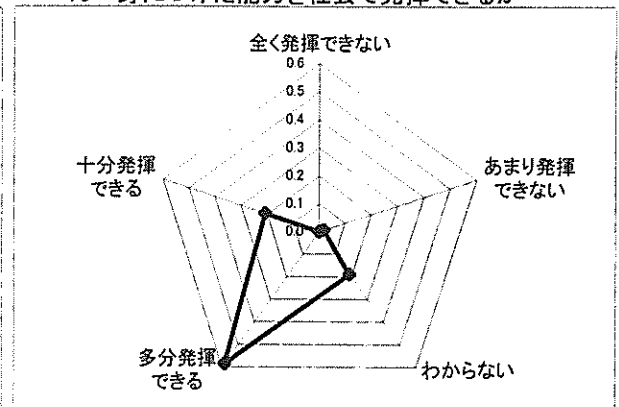
14 卒業研究等の成果



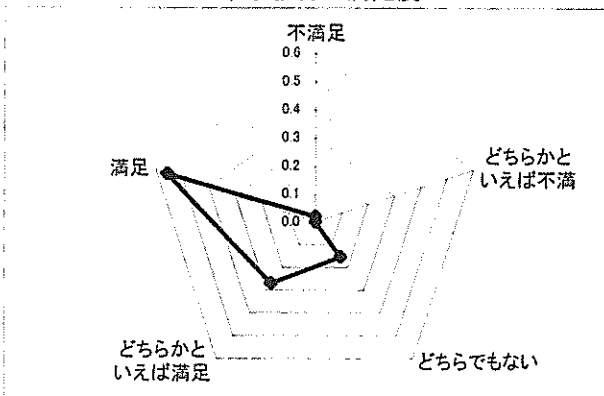
15 本学の教育で身につけた能力



16 身につけた能力を社会で発揮できるか

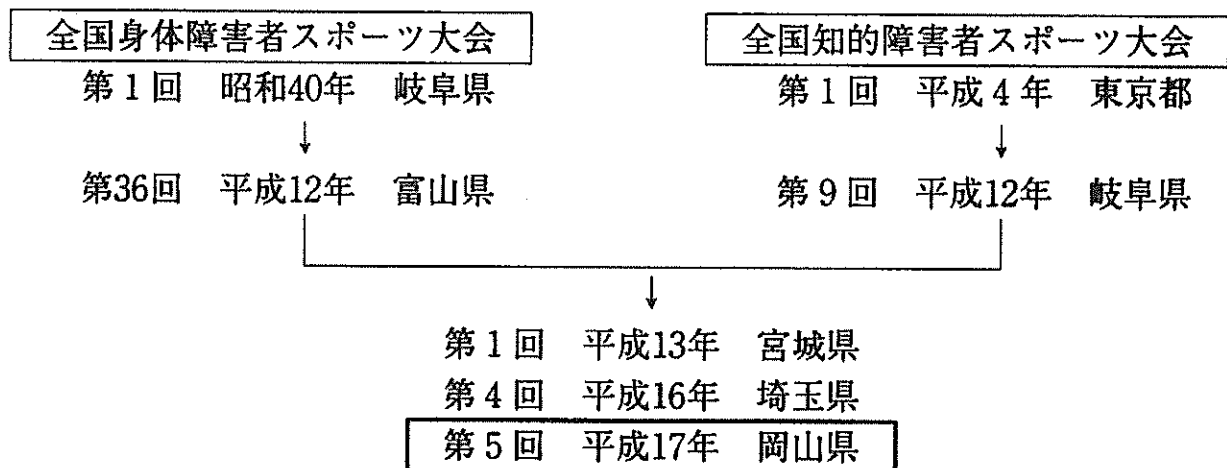


17 本学教育の満足度



大会が定期的開催され、障害のある人のリハビリテーションとしてのスポーツから楽しむスポーツ、さらに競技力を高めるスポーツへと発展してきたと言えます。

わが国では、1964（昭和39）年の東京パラリンピックを機会に、身体障害者スポーツが普及し始め、1965（昭和40）年に第1回全国身体障害者スポーツ大会が開催され、また、1992（平成4）年の「国連・障害者の十年の最終年」には、第1回全国知的障害者スポーツ大会が始まり、障害者スポーツの振興と障害のある人の自立と社会参加の促進、障害のある人に対する国民の理解を深めることに貢献し発展してきている。現在は、この二つの大会が統合され、全国障害者スポーツ大会として開催され、2005（平成17）年の「輝いて！おかやま大会」は第5回大会として開催された。



4-2 障害者サポート活動のための講義の概要

障害のある人々のQOL向上のひとつの方策として余暇活動の促進が重視され、その内容のひとつとしてスポーツ活動がなされている。昨今では、障害者スポーツは競技方法（ルール）を工夫することにより健常者も共に競技できる内容となっている。ただし、障害のある人々が活動をする際には、なんらかの支援を必要とする場合が少なくない。本講義では、障害のある人の生活上の問題を学び、コミュニケーションを中心とした交流および支援方法を習得すること、障害のある人と一緒にスポーツを楽しむよう障害者スポーツの意義および競技方法（ルール）を理解すること、さらに平成17年11月に開催される第5回全国障害者スポーツ大会「輝いて！おかやま大会」において、大会に参加する選手が不自由を感じることなく競技に挑めるように案内、誘導、介助を行うとともに、選手との交流を深め、大会運営の円滑化を図る人材を養成することを目的とした。

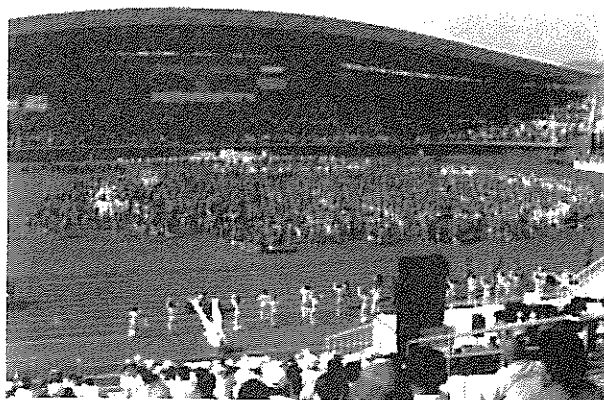
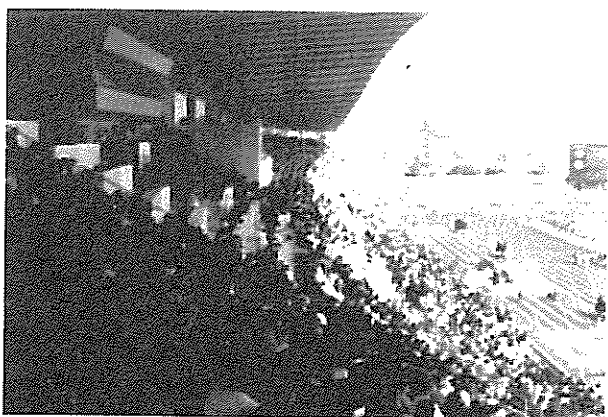
2) 障害者サポート実習

「障害者サポート実習」は、「障害者サポート演習Ⅰ」「障害者サポート演習Ⅱ」の単位をともに取得した学生を対象に第5回全国障害者スポーツ大会「輝いて！おかやま大会」期間中に行なわれた。学生は自分が担当する都道府県及び政令指定都市の各選手団と行動を共にし、大会に参加する選手が快適な環境のもとで競技に挑むことができるようサポートを行い、選手のよき友として、また、よき理解者として選手との交流を深めることを主目標として参加選手のサポートを行った。学生には本大会に先立ち準備作業としての活動もあり、リハーサル大会（平成17年5月21日（土）および22日（日）に実施）への参加や本大会で担当する選手団の応援方法を企画し、応援に使用する用具の作成や大会に際しての記念品作成の企画・実施も行った。これらについても実習の一部と位置づけ、大会準備および大会の参加状況と大会終了後のレポート提出で単位認定を行った。

なお、本大会のスケジュールは下記の通りである。

【本大会】平成17年11月5日（土）～11月7日（月）

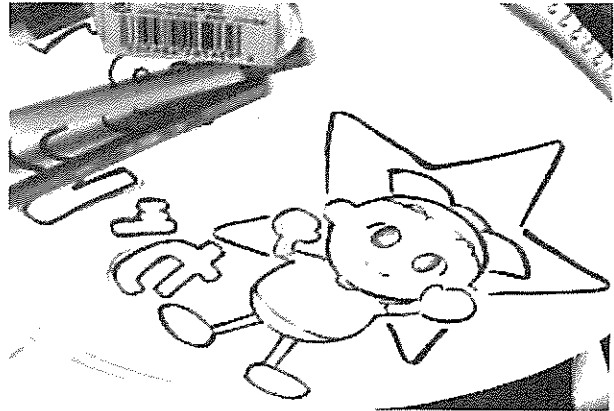
11/3(木)	11/4(金)	11/5(土)	11/6(日)	11/7(月)	11/8(火)
選手団来県	選手団来県 公式練習 全国代表者会議	開会式	競技 ←→ ふれあい広場	競技 閉会式	県内観光 選手団離県



開会式

4-3 障害者サポート活動の実施

「障害者サポート実習」を履修する約430名の学生は、大会サポーターとして大会に参加し、大会事務局をはじめ都道府県及び政令指定都市の各選手団から多くの感謝のお手紙や



応援用具の作成



応援風景

4-4 まとめ

学生は自分たちで実践することと他者との実践に参加することで、学習意欲、交流と協力、達成感、支援方法など様々な内容を学ぶことができたものと推察される。今回の体験により、今後の臨床現場や社会での活動に対して、実体験に根ざした適切な問題解決能力を身につけることができ、障害者との交流実践を実現するための基礎力を養成することができたものと考えられる。

学生諸君には、今回の成果を生かし、毎年開催されている岡山県障害者スポーツ大会などのサポートをはじめ、様々な障害者との交流に対しても、今後とも積極的に参加することを期待したい。

5 全学 FD 活動の記録

本学では、既に授業評価アンケートを平成 15 年度後期授業、平成 16 年度前期及び後期授業について合わせて 3 回実施し、本学の授業の実態が明らかにされた。授業評価は授業の改善に結びつかなければ、授業評価を実施する意味がない。授業の質を向上するためには、教員及び学生が授業評価結果について真摯に受けとめて、授業の改善に取り組むことが必要である。このような観点から、本学の教員及び学生の意識の向上を目指して、FD 活動の一環として、授業評価において高い評価を受けた、各学部長から推薦された教員による講演会を下記の要領で実施した。講演会には、学生約 40 名及び教員約 30 名が出席して活発な議論を行った。

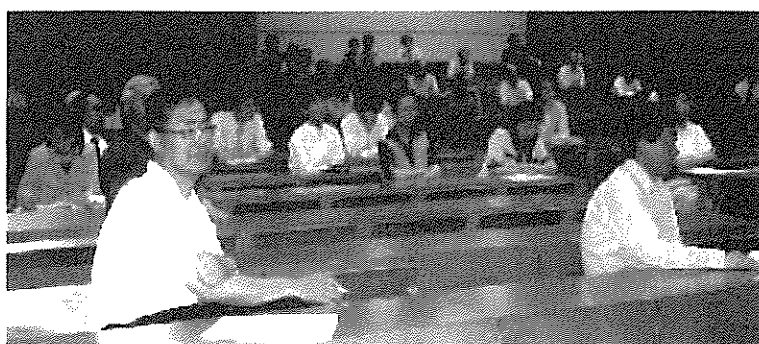
日時：平成 17 年 6 月 2 日（木） 午後 1 時～3 時

場所：8206 号室

対象者：学生および教員

プログラム

1. 開会挨拶（評価実施専門委員会委員長） 13：00～13：05
2. 平成 16 年度後期授業評価アンケート結果報告 13：05～14：00
 - ① アンケート結果のまとめ 情報工学部 山根國義教授
 - ② アンケート方法の適正化に関する解析結果
保健福祉学部 中嶋和夫教授
3. 各学部の代表教員による授業方法に関する講演 14：00～15：00
 - ① 保健福祉学部 肥後すみ子助教授 「授業方法の工夫」
 - ② 情報工学部 金川 明弘助教授 「板書と筆写～伝統的スタイルへのこだわり」
 - ③ デザイン学部 吉原 直彦教授 「視覚伝達論 授業展開と工夫」
 - ④ 短期大学部 中村 大介講師 「私の授業方法の紹介ー1年半の実験的講義を通して」
4. 閉会挨拶（評価実施専門委員会副委員長）



FD 講演会場の風景

- (7) 単位認定 研修修了者には英会話、基礎英語、中級英語のうちから2科目、2単位までを卒業要件単位として認定する。

2) 参加者数

平成17年度においては、17名の参加者があったが、その男女別内訳は、男子1名、女子16名で、学部等別内訳は、保健福祉学部生14名、デザイン学部生1名、短期大学部生1名、大学院生1名であった。

なお、制度発足以来の参加者数は次のとおりである。平成15年度はSARSの影響および平成16年度は最小催行人員の確保ができず、中止となった。

年 度	11	12	13	14	15	16	17
参加者数	11	10	11	23	中止	中止	17

3) 実施結果の評価

今回の研修参加者に対して、ウェールズ大学バンガー校がアンケートを行ったところ、授業のレベルについては、「ちょうど良い」と「簡単」が41%、「高い」が18%であった。

また、ホームステイについて自由に記述してもらったところ、体験して良かった、楽しかったなどの肯定的な意見が数多く寄せられており、十分な成果が上がったものと考えられる。

なお、ウェールズ大学バンガー校の担当者からも、「礼儀正しく、しっかりとした心構えを持っている学生さんばかりである」との好意的な感想が寄せられるとともに、ホストファミリーからの「日本人の学生は本当に礼儀正しく素晴らしい。また、日本人の学生の受け入れを是非したい」とのコメントが紹介されている。

平成16年度は最小催行人員の確保ができず中止となったことから、平成17年度は、周知期間を2月繰り上げて3月から周知したところ、多くの参加者が集まった。来年度も、引き続き、本研修を実施することとし、早期にウェールズ大学バンガー校との打合せを行っていくこととしたい。

学生はなく、宿題も適切にこなし、成績は到達点に十分達する上速度であった。

2. 学生間の交流にも積極的に参加し、今後の韓日友好にとって、期待出来る成果と評価できる。特に、終了時に行なった学生の挨拶は、単に研修成果を生かした韓国語でなされたと言うことだけではなく、内容的にも感心されるものとなっていた。
3. 日本の他大学の学生の見本となるような学生諸君に参加して頂いたことを、光栄に思っており、長く交流が継続されることを期待している。

(3) 参加した本学教員による評価のまとめ

1. カリキュラムは、当初に予定された内容が実施され、単位取得にとってふさわしいものであったと評価される。参加学生が、すべて修了出来たことは、高く評価されよう。
2. 又松大大学校ならびに教授陣の学生に対する準備、態度、配慮等は好感が持てるものであり、今後とも、その点については十分期待出来ると評価される。
3. 参加学生の所属学部・学科がひとつであったことから、今後は、さらに多くの学生が参加出来るよう情報提供することが望まれる。特に、次年度は又松大大学校では、日本のみならず、中国、ベトナム、ラオス等の学生と同時に語学研修を予定しており、国際化を目指した本学に所属する学生にとって、有意義な体験が期待される状況となりつつあることが、その理由としてあげられる。

受賞者		受賞した賞等
デザイン学部	工芸工業デザイン学科 4年 藤内 紗恵子 4年 小原 和子 4年 十川 亜弓 4年 宇川 千晴	国際アマチュア陶芸展伊万里 2005 優秀賞 テーブルウェアフェスティバル 入選 工芸都市高岡 2005 クラフトコンペ 入選 総社市奨励賞
	建築デザインコース 3年 4人 2年 6人 2年 浅井 洋平	第 12 回「ワンデーエクササイズ」岡山建築設計クラブ主催 優秀賞 「ユビキタスな生活」夢のアイデアコンペティション 最優秀賞
	2年 稲垣 圭浩	「ユビキタスな生活」夢のアイデアコンペティション 特別賞 (JIDA 賞)
	2年 張 竹吟	「ユビキタスな生活」夢のアイデアコンペティション 佳作
	2年 平松 郁恵	「ユビキタスな生活」夢のアイデアコンペティション 佳作
	研究生 甲田 千晴	第 43 回朝日陶芸展 入選 第 7 回国際陶磁器展美濃 陶芸部門 入選
	ビジュアルデザイン学専攻 1年 島林 明香 1年 末吉 陽子 1年 松本 圭史	第 18 回 ACC 学生 CM コンクール ラジオ CM 部門 大賞 福井放送マスコットキャラクター募集最優秀賞 (採用) 2005 年度読売広告大賞 学生部門 優秀賞
	工芸工業デザイン学専攻 2年 梶原 香織 2年 土井 猛司	第 43 回朝日陶芸展 入選 第 7 回国際陶磁器展美濃 陶磁器デザイン部門入選
	2年 松本 直子	東京コンペ 2 (TOKYO COMPETITION2005) ビジュアルアート部門 入選
	短期大学部	生活福祉専攻 2年 安井 清
健康体育専攻 2年 合田 果織		第 60 回国民体育大会 晴れの国おかやま国体 成年女子高飛込 4 位 第 81 回日本学生選手権水泳競技大会 飛込女子総合 8 位 総社市奨励賞
2年 岡 美由紀		第 60 回国民体育大会 晴れの国おかやま国体 成年女子 200m リレー 決勝進出、 400m メドレーリレー 決勝進出
1年 中山 唯		中国四国学生選手権水泳競技大会 100m バタフライ 3 位、200m バタフライ 3 位
児童福祉専攻 2年 乗安 智香		全国保育士養成協議会 会長表彰
1年 杉山 祐樹		第 3 回龍谷大学青春俳句大会 入選

8 平成17年度教務・教養教育専門委員会議題一覧

本学の授業開講計画（主として全学教育科目）および教務全般について審議した本委員会の本年度の議題は以下の通りである。なお、これまでは全学教育科目の授業に関する審議は本委員会で行ってきたが、平成17年10月に「全学教育研究機構」が本学に設置されたので、今後は同機構での審議を経て、本委員会で扱われることになる。

全学教育研究機構の設置については、付録を参照されたい。

第1回：平成17年6月9日（木）

(1) 協議事項

- ① 本年度の主要検討事項について
- ② 平成18年度全学教育授業開講計画について
- ③ 語学研修による単位認定について
- ④ その他

(2) 報告事項

- ① 第53回中国・四国地区大学教育研究会について
- ② その他

第2回：平成17年7月14日（木）

(1) 協議事項

- ① 平成18年度全学教育授業開講計画について
- ② 語学研修による単位認定について
- ③ 学科の新設・再編に伴う課題について
- ④ その他

第3回：平成17年9月8日（木）

(1) 協議事項

- ① 学科の新設・再編に伴う課題について
- ② 平成18年度全学教育授業開講計画について
- ③ 平成17年度後期開講授業の変更事項について
- ④ その他
・履修上限単位の設定について

第4回：平成17年10月13日（木）

(1) 協議事項

- ① 学科の新設・再編に伴う課題について
- ② 平成18年度授業開講計画について

- ⑥ その他
- (2) 報告事項
 - ① 「大学コンソーシアム岡山」単位互換について

第9回：平成18年3月9日（木）

- (1) 協議事項
 - ① 履修案内について
 - ② 平成18年度授業開講計画の一部変更について
 - ③ その他
- (2) 報告事項
 - ① 平成18年度臨時に設ける授業科目について

岡山県立大学全学教育研究機構規程

(趣 旨)

第1条 この規程は、岡山県立大学学則第7条及び岡山県立大学短期大学部学則第4条の2に規定する岡山県立大学全学教育研究機構（以下「機構」という。）に関し、必要な事項を定める。

(業 務)

第2条 機構は、岡山県立大学（以下「本学」という。）及び岡山県立大学短期大学部（以下「短期大学部」という。）において、全学的視点に立って、全学教育科目（教職に関する科目を含む。以下同じ。）に関する教育活動を円滑かつ有効に実施するため、次に掲げる業務を行う。

- (1) 全学教育科目の計画及び編成
- (2) 全学教育科目の実施及び評価
- (3) 全学教育科目に係る予算案の作成及び施設の整備
- (4) その他機構の目的を達成するために必要な事項

(センター)

第3条 機構に、次のセンターを置く。

- (1) 語学センター
- (2) 情報教育センター

2 センターに関し必要な事項は、別に定める。

(組 織)

第4条 機構は、次の職員で組織する。

- (1) 機構長
- (2) 副機構長
- (3) 教員
- (4) その他必要な職員

2 機構長は、本学及び短期大学部の教授のうちから、学長が指名する。

3 副機構長は、機構に所属する教授のうちから、学長が指名する。

4 教員は、本学のいずれかの学部又は短期大学部に専任の教員として所属するとともに、機構の教員を兼務する。

5 教員は、所属する学部又は短期大学部において、学部教育科目の担当、学生の研究指導等の学部教育を行うとともに、全学教育科目を担当するものとする。

6 第1項第4号の職員は、機構長の命を受け、機構の業務に従事する。

(任 期)

第5条 機構長及び副機構長の任期は2年とし、再任されることができる。

(教授会)

第6条 機構に教授会を置き、機構の業務に関する重要事項及び教員の選考に関する事項について審議する。

2 教授会に関し必要な事項は、別に定める。

(事務局)

第7条 機構の事務は、総務課において処理する。

(雑 則)

第8条 この規程に定めるもののほか、機構に関し必要な事項は、学長が別に定める。

附 則

1 この規程は平成17年8月1日から施行する。

2 この規程の施行後に最初に指名された機構長及び副機構長の任期は、第5条の規定にかかわらず平成19年3月31日までとする。

附 則

- 1 この規程は、平成17年8月1日から施行する。
- 2 この規程の改正は、岡山県立大学評議会及び岡山県立大学短期大学部評議会において行い、評議員の3分の2以上が出席し、出席評議員の3分の2以上の賛成を必要とする。

岡山県立大学全学教育研究機構長選考規程

(趣旨)

第1条 この規程は、岡山県立大学学則第12条第2項及び岡山県立大学短期大学部学則第8条第11項の規定により、岡山県立大学全学教育研究機構長（以下「機構長」という。）の選考及び任期に関し、必要な事項を定める。

(選考機関)

第2条 機構長の選考は、学長が行う。

(選考の時期)

第3条 学長は、次の各号のいずれかに該当する場合には、機構長の選考を行う。

- (1) 機構長の任期が満了するとき。
 - (2) 機構長が辞任を申し出たとき。
 - (3) 機構長が欠員となったとき。
- 2 機構長の選考は、前項第1号の場合にあっては、原則として任期満了の1月前までに、同項第2号又は第3号の場合にあっては辞任の申出のあった後、又は欠員となった後速やかに行う。

(任期)

第4条 機構長の任期は、2年とする。ただし、前条第1項第2号又は第3号の事由により選出された者の任期は、前任者の残任期間とする。

- 2 機構長は、再任されることができる。

(規程の実施及び解釈)

第5条 この規程の実施及び解釈について疑義があるときは、学長が決定する。

附 則

- 1 この規程は、平成17年8月1日から施行する。
- 2 この規程の施行後に最初に指名された機構長の任期は、第4条の規定にかかわらず平成19年3月31日までとする。

岡山県立大学全学教育担当教員選考規程

(趣旨)

第1条 この規程は、岡山県立大学全学教育研究機構教授会規程第2条第2項の規定により、岡山県立大学及び岡山県立大学短期大学部（以下「本学」という。）における主として全学教育科目（教職に関する科目を含む。以下同じ。）を担当する教授、助教授、又は講師（以下「全学教育担当教員」という。）の採用及び昇任の選考（以下「選考」という。）に関し必要な事項を定める。

(適用)

第2条 全学教育担当教員の選考については、岡山県立大学教員選考規程の定めにかかわらず、この規程を適用する。

資料 A 平成 16 年度後期授業評価アンケートの解析結果

1. 授業評価に関する共通項目 (16 項目) の回答分布

「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」および「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」の回答分布を表 A.1 に示す。同表より、回答肢「強くそう思う(80-100%)」に着目すると、その頻度が最も高かった項目は、「質問 1:この授業への出席状況は」の 66.2%であり、次いで、「質問 15:教室等の状態や学生数は適当でしたか」36.8%、「質問 8:教員の熱意が感じられましたか」34.1%、「質問 12:授業の準備は十分にされていましたか」33.1%、「質問 13:学生の質問にきちんと対応していましたか」32.4%、「質問 5:教員の声、話し方は適切でしたか」32.3%、「質問 7:重要なところを強調してくれましたか」30.7%、「質問 2:受講して、知的刺激を受けましたか」30.4%などの順になっていた。

表 A.1 本調査で用いた授業評価に関する共通項目 (16項目) の回答割合 (n=9,527)

質問項目	回答肢 ^a				
	1	2	3	4	5
X1 この授業への出席状況は	88 (0.9)	175 (1.8)	637 (6.7)	2322 (24.4)	6305 (66.2)
X15 教室等の状態や学生数は適当でしたか	118 (1.2)	499 (5.2)	2395 (25.1)	3023 (31.7)	3492 (36.8)
X8 教員の熱意が感じられましたか	122 (1.3)	402 (4.2)	2518 (26.4)	3235 (34.0)	3250 (34.1)
X12 授業の準備は十分にされていましたか	92 (1.0)	362 (3.8)	2759 (29.0)	3149 (33.1)	3165 (33.1)
X13 学生の質問にきちんと対応していましたか	102 (1.1)	365 (3.8)	2940 (30.9)	3035 (31.9)	3085 (32.3)
X5 教員の声、話し方は適切でしたか	176 (1.8)	618 (6.5)	2482 (26.1)	3169 (33.3)	3082 (32.3)
X7 重要なところを強調してくれましたか	126 (1.3)	572 (6.0)	2628 (27.6)	3275 (34.4)	2926 (30.7)
X2 受講して、知的刺激を受けましたか	151 (1.6)	387 (4.1)	2317 (24.3)	3777 (39.6)	2895 (30.4)
X3 真剣に受講しましたか	130 (1.4)	571 (6.0)	2603 (27.3)	3378 (35.5)	2845 (29.8)
X4 シラバスにそった授業でしたか	59 (0.6)	264 (2.8)	2949 (31.0)	3419 (35.9)	2836 (29.7)
X11 授業の進め方は丁寧でしたか	160 (1.7)	597 (6.3)	2999 (31.5)	3155 (33.1)	2616 (27.4)
X6 板書等の書き方や文字は見やすかったですか	378 (4.0)	1032 (10.8)	3019 (31.7)	2726 (28.6)	2372 (24.9)
X14 私語等に対する配慮は適切でしたか	165 (1.7)	640 (6.7)	3526 (37.0)	2993 (31.4)	2203 (23.2)
X9 学生の理解度に注意していましたか	288 (3.0)	864 (9.1)	3248 (34.1)	3042 (31.9)	2085 (21.9)
X10 予習・復習を促す配慮はされていましたか	281 (2.9)	1035 (10.9)	3835 (40.3)	2681 (28.1)	1695 (17.8)
X16 総合的に判断して授業に満足しましたか	195 (2.0)	521 (5.5)	2653 (27.8)	3275 (34.4)	2883 (30.3)

^a 回答肢は、質問に対する肯定の程度を意味しており、「1(0-20%)」「2(20-40%)」「3(40-60%)」「4(60-80%)」「5(80-100%)」となる

X1-X15の質問項目は、回答肢「5(80-100%)」の回答割合が多い順に整理している

2. 授業評価に関する共通項目 (16 項目) の相関関係

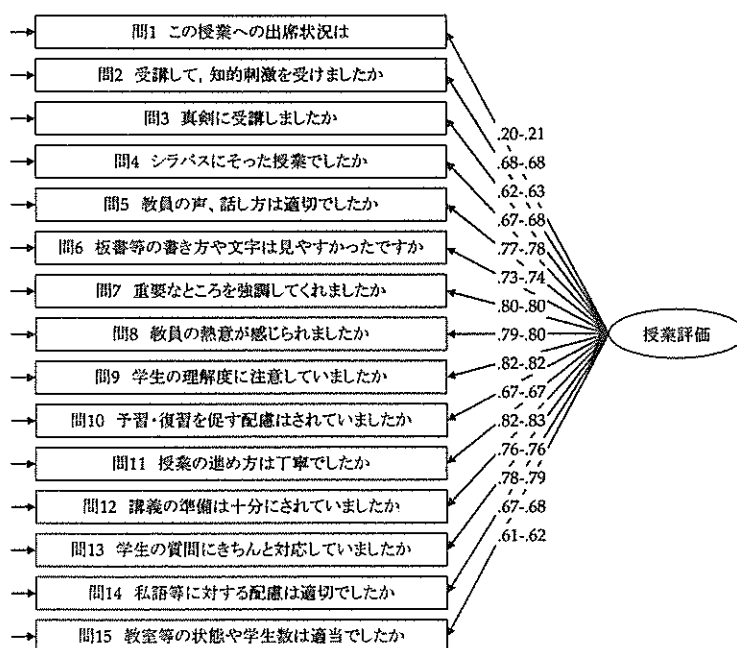
「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」および「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」の合計 16 項目の相関係数を表 A.2 に示す。この結果、「質問 1:この授業への出席状況は」と他の項目間では相関係数が 0.3 を超える項目はほとんど観察されなかった。他方、前記項目を除いた 15 項目間の相関係数は、すべて 0.3 以上であり、項目間に関連性があることが認められた。

なお、「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」と他の項目間の相関係数では、「質問 1:この授業への出席状況は」のみ 0.19 と低い数値を示したものの、他の項目では 0.53-0.69 と比較的高い数値を示した。

2) 2群に分割した標本への適合性

ここでは、全標本(n=9,527)を異なる条件別に2群に分割し、同時因子分析法により「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の因子不変性を検討した。標本の分割条件は、条件1:常勤講師が担当する授業か否か(常勤・非常勤)、条件2:授業形態が講義であるか否か(講義・講義以外)、条件3:全学教育の授業であるか否か(全学教育・学部教育)の3つとした。

解析の結果、モデルのデータへの適合度の範囲は、GFI=0.88-0.89、CFI=0.90-0.91、RMSEA=0.06-0.06にあった(図A.2)。



図A.2 「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の同時因子分析の結果
 (条件1: $x_2=7806.30$, $df=210$, GFI=0.89, CFI=0.91, RMSEA=0.06)
 (条件2: $x_2=8262.88$, $df=210$, GFI=0.88, CFI=0.90, RMSEA=0.06)
 (条件3: $x_2=7970.79$, $df=210$, GFI=0.88, CFI=0.91, RMSEA=0.06)

4. 「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「授業に対する満足度」との関連性

1) 全標本(n=9,527)における授業評価と満足度の関係

「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を従属変数、「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の潜在変数「授業評価」を独立変数としたときのモデルのデータへの適合度および変数間の関連性を検討した結果、適合度は GFI=0.88, CFI=0.91, RMSEA=0.09 であり、また独立変数の従属変数に対する説明率は 70.6%であった(図A.3)。

55.8 点、標準偏差 5.7、範囲 45.5-66.7)よりも学部教育授業(平均値 59.5 点、標準偏差 6.9、範囲 42.5-73.1)のほうが有意に得点が高くなっていた($p<0.01$)。また、学部教育授業では、得点が高い順に「短期大学部(平均値 63.8 点、標準偏差 5.8、範囲 49.3-73.1)」、「デザイン学部(平均値 61.4 点、標準偏差 6.7、範囲 43.2-71.5)」、「保健福祉学部(平均値 58.4 点、標準偏差 6.3、範囲 47.5-71.7)」、「情報工学部(平均値 54.2 点、標準偏差 4.7、範囲 42.5-64.2)」となっていた(表 A.3、図 A.4 および表 A.4)。

表 A.3 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の科目別にみた科目平均値の差

分類	記述統計量							検定結果 ^(注1)
	科目数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	-2SD	+2SD	
全科目	263	58.7	6.8	42.5	73.1	45.1	72.4	
常勤	209	59.3	6.9	42.5	73.1	45.4	73.2]**
非常勤	54	56.5	6.0	43.2	68.0	44.6	68.4	
講義	159	57.0	6.8	42.5	73.1	43.4	70.6]**
講義以外	104	61.3	6.1	45.9	72.8	49.2	73.5	
全学教育	53	55.8	5.7	45.5	66.7	44.4	67.1]**
学部教育	210	59.5	6.9	42.5	73.1	45.7	73.3	
保健福祉学部	43	58.4	6.3	47.5	71.7	45.8	71.0]**
情報工学部	58	54.2	4.7	42.5	64.2	44.9	63.5	
デザイン学部	50	61.4	6.7	43.2	71.5	48.1	74.7]**
短期大学部	59	63.8	5.8	49.3	73.1	52.1	75.4	

注1) 平均値の差の検定に用いた統計手法は、2群間ではt検定、3群以上では多重比較(Bonferroni法)を用いた。 $**p<0.01$

注2) 科目ごとに算定した「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値を平均値aとし、さらに平均値aを各条件を満たす科目分だけ合計した(合計値a)。そのうちに、その合計値aを該当科目数で割る(ex: 常勤教員の受け持つ209科目であれば、209科目分の「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の科目別平均値を合計し、さらに209科目間で科目別平均値の平均点を求める)

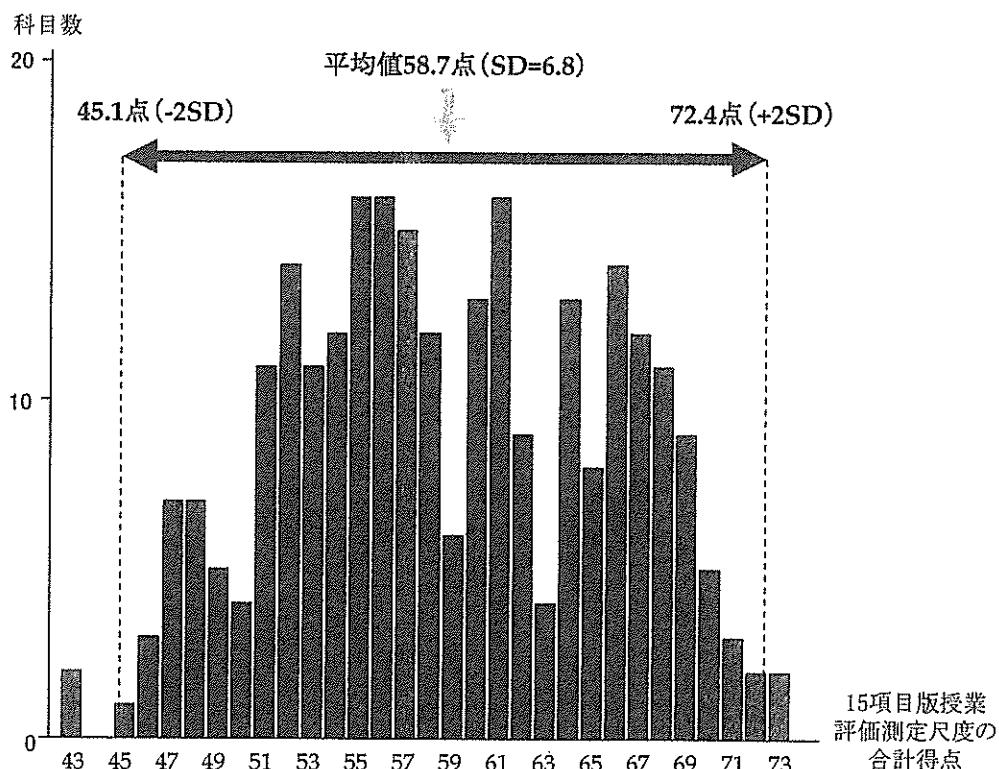


図 A.4 15項目版授業評価測定尺度(仮称)の平均値の分布(n=263)

表 A.5 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の各群別にみた科目平均値の差(見本条件)

分類	記述統計量							検定結果 ^{注1)}
	科目数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	-2SD	+2SD	
全科目	94	57.2	6.2	46.9	70.6	44.7	69.6	
全学教育	15	55.2	5.5	48.3	64.9	44.2	66.2] n.s
学部教育	79	57.5	6.3	46.9	70.6	44.9	70.1	
保健福祉学部	29	57.2	5.8	47.5	70.5	45.5	68.8]**
情報工学部	27	53.9	4.6	46.9	64.2	44.7	63.0	
デザイン学部	3	58.4	6.9	51.5	65.3	44.6	72.3	
短期大学部	20	62.9	5.5	50.6	70.6	51.9	73.8	**

注1) 平均値の差の検定に用いた統計手法は、2群間ではt検定、3群以上では多重比較(Bonferroni法)を用いた。**p<0.01

注2) 科目ごとに算定した「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値を平均値aとし、さらに平均値aを各条件を満たす科目分だけ合計した(合計値a)。そののちに、その合計値aを該当科目数で割る(ex; 学部教育79科目であれば、79科目分の「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の科目別平均値を合計し、さらに79科目間で科目別平均値の平均点を求める)

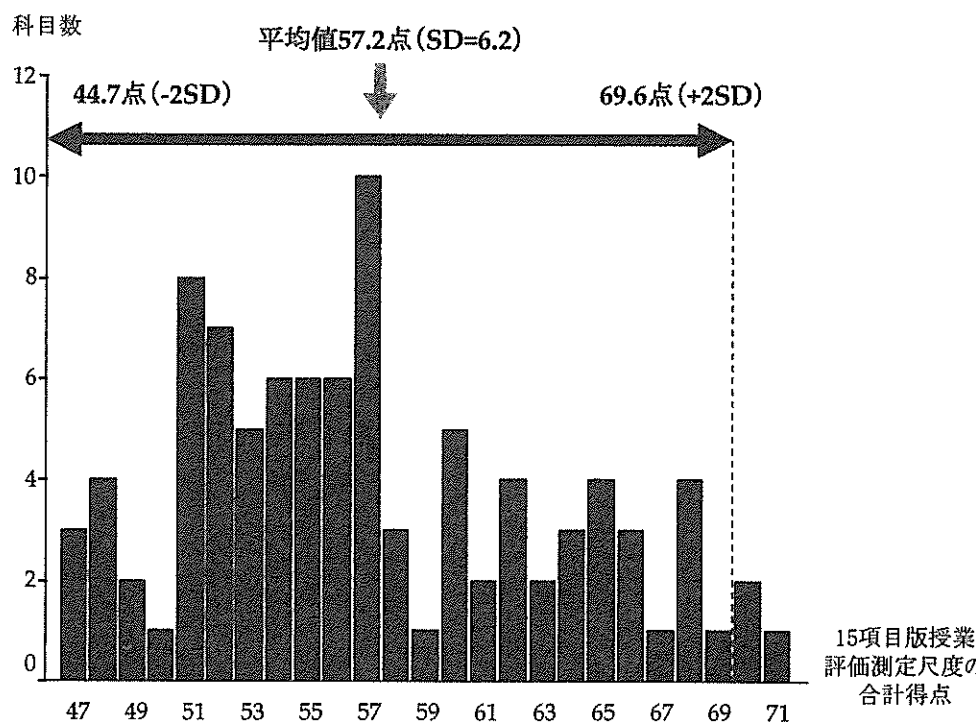


図 A.5 15項目版授業評価測定尺度(仮称)の平均値の分布(見本条件:n=94)

2) 保健福祉学部保健福祉学科

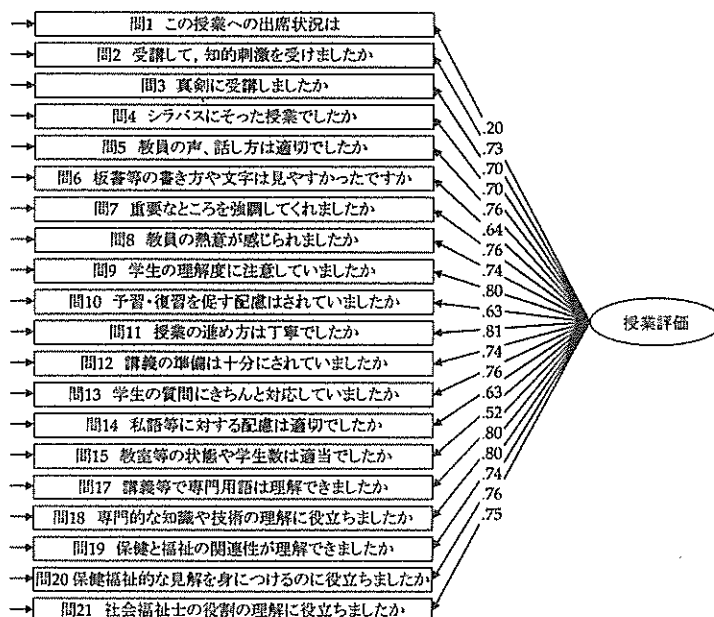


図 A.7 「20項目版保健福祉学部保健福祉学科授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果

(n=546, $\chi^2=1364.45$, df=170, GFI=0.73, CFI=0.84, RMSEA=0.11, Cronbach $\alpha=0.95$)

保健福祉学部看護学科・保健福祉学科における独自項目(各5項目)を追加した1因子モデルのデータへの適合度は統計学的な許容水準値を満たすものではなかった。

3) 情報工学部情報システム工学科

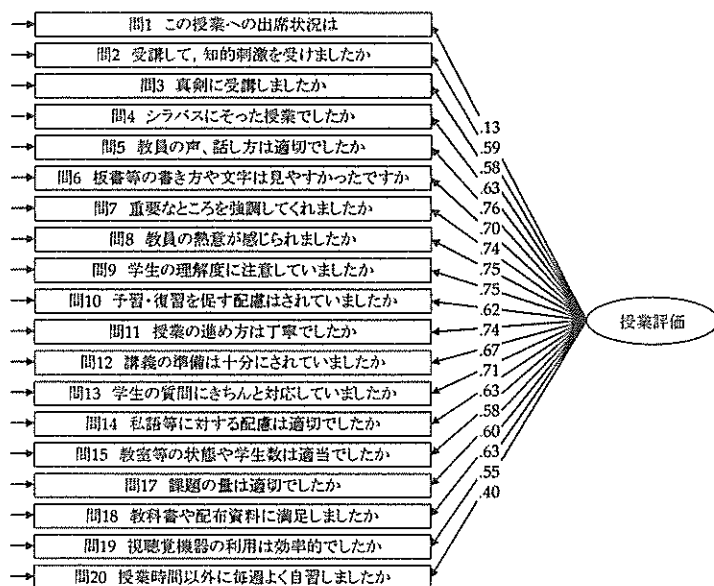


図 A.8 「19項目版情報工学部情報システム工学科授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果

(n=1,188, $\chi^2=1934.09$, df=152, GFI=0.82, CFI=0.83, RMSEA=0.09, Cronbach $\alpha=0.92$)

情報工学部情報システム工学科における独自項目(4項目)を追加した1因子モデルのデータへ

6) 短期大学部児童福祉専攻

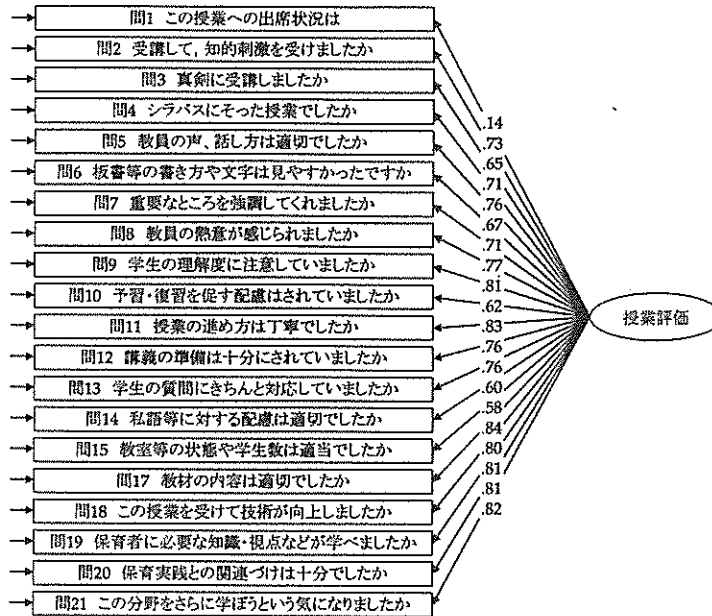


図 A.11 「20項目版短期大学部児童福祉専攻授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果

(n=753, $\chi^2=1384.93$, $df=170$, $GFI=0.81$, $CFI=0.88$, $RMSEA=0.09$, $Cronbach \alpha=0.95$)

7) 短期大学部健康体育専攻

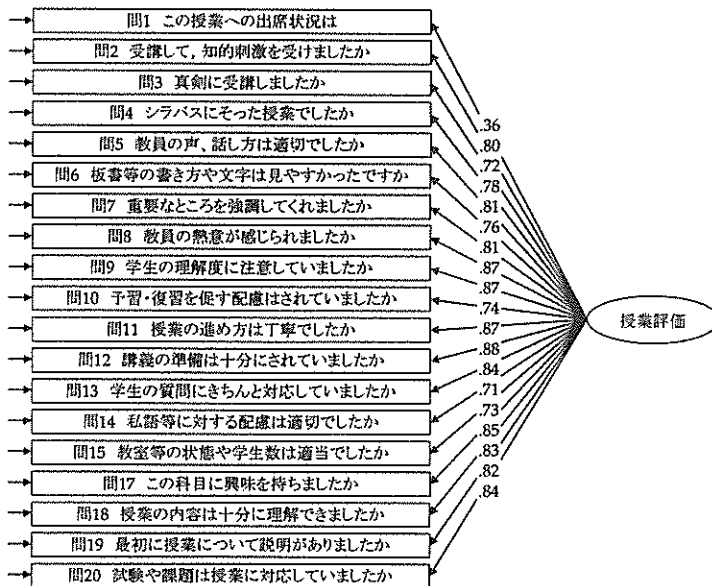


図 A.12 「19項目版短期大学部健康体育専攻授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果

(n=414, $\chi^2=925.85$, $df=152$, $GFI=0.80$, $CFI=0.89$, $RMSEA=0.11$, $Cronbach \alpha=0.96$)

短期大学部各専攻における独自項目(生活福祉専攻・児童福祉専攻:各5項目、健康体育専攻:4項目)を追加した1因子モデルのデータへの適合度は統計学的な許容水準値を満たすものではなかった。

「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の合計得点と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の合計得点間の相関係数は0.952であった(図A.15)。

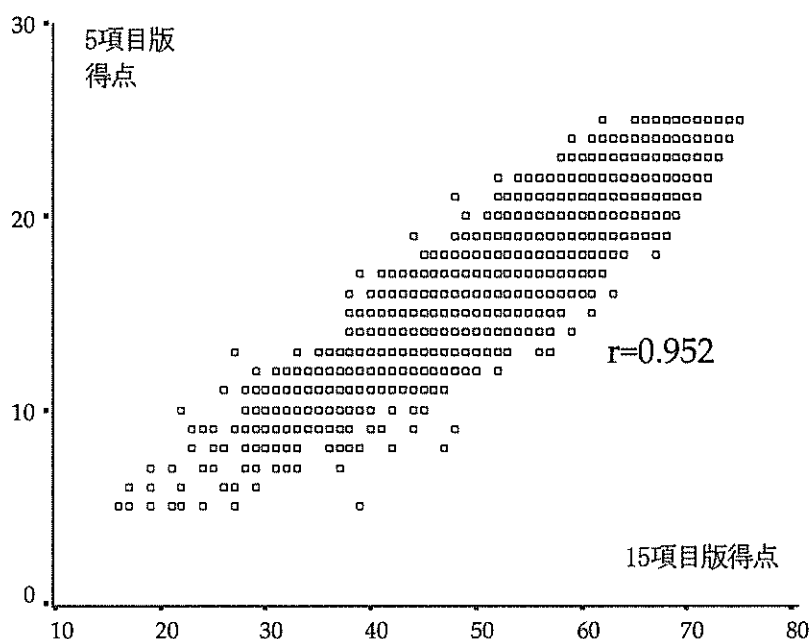


図 A.15 「15項目版授業評価測定尺度(仮称)」の合計得点と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の合計得点の散布図

8. 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「授業に対する満足度」との関連性

1) 全標本(n=9,527)における授業評価と満足度の関係

「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を従属変数、「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の第2次因子「授業評価」を独立変数としたモデルのデータへの適合度および変数間の関連性を検討した結果、適合度はGFI=0.99、CFI=0.99、RMSEA=0.03であり、また独立変数の従属変数に対する説明率は86.7%であった(図A.16)。

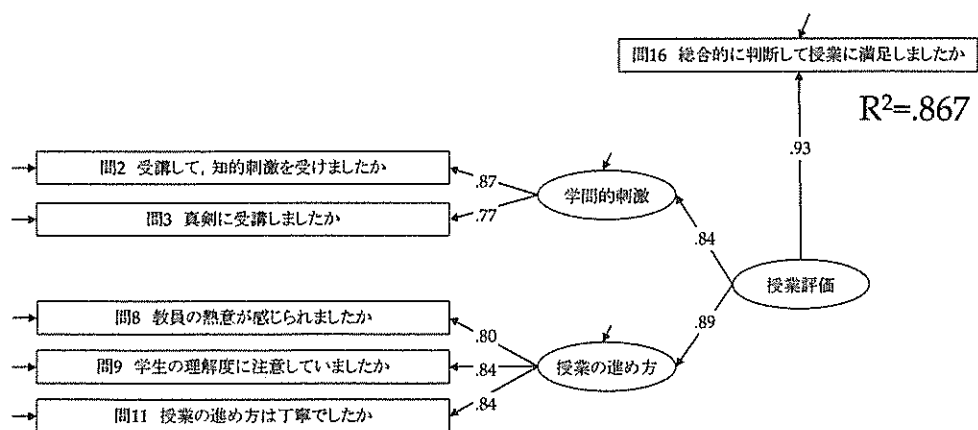


図 A.16 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と授業に対する満足度の関連性
(n=9,527, $\chi^2=89.82$, $df=8$, GFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.03)

2) 2群に分割した標本における授業評価と満足度の関係

ここでは、全標本(n=9,527)を条件1:常勤講師が担当する授業か否か(常勤・非常勤)、条件2:授

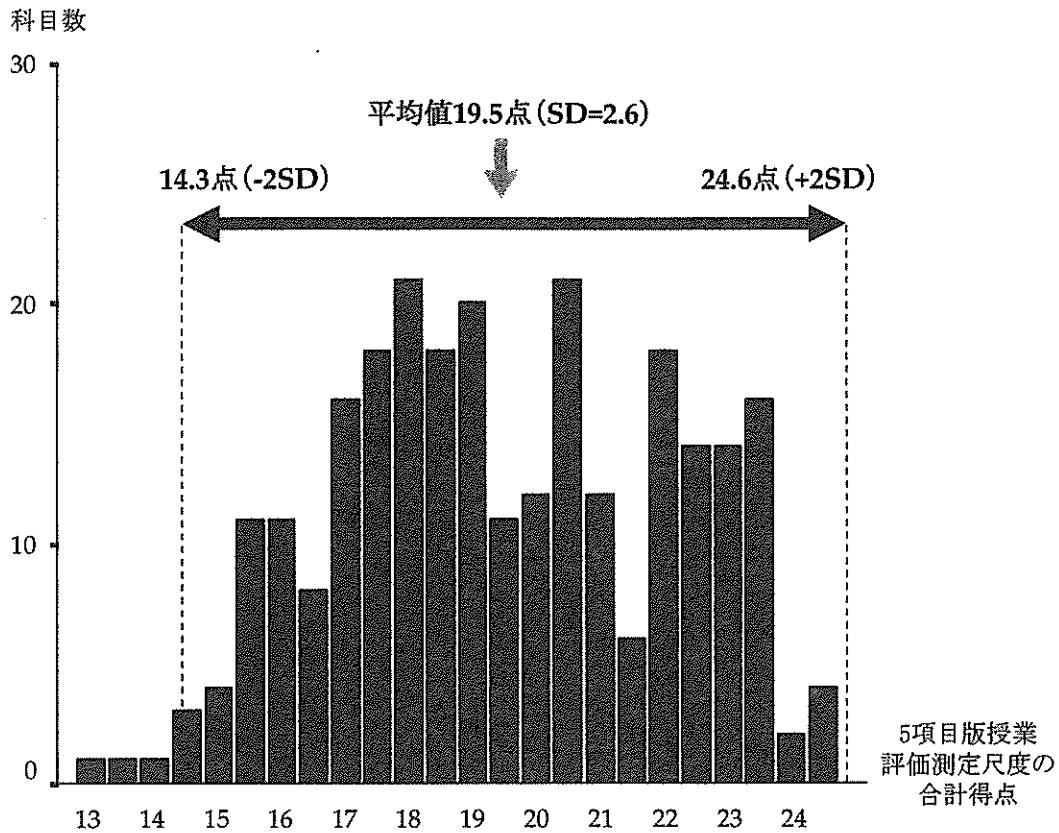
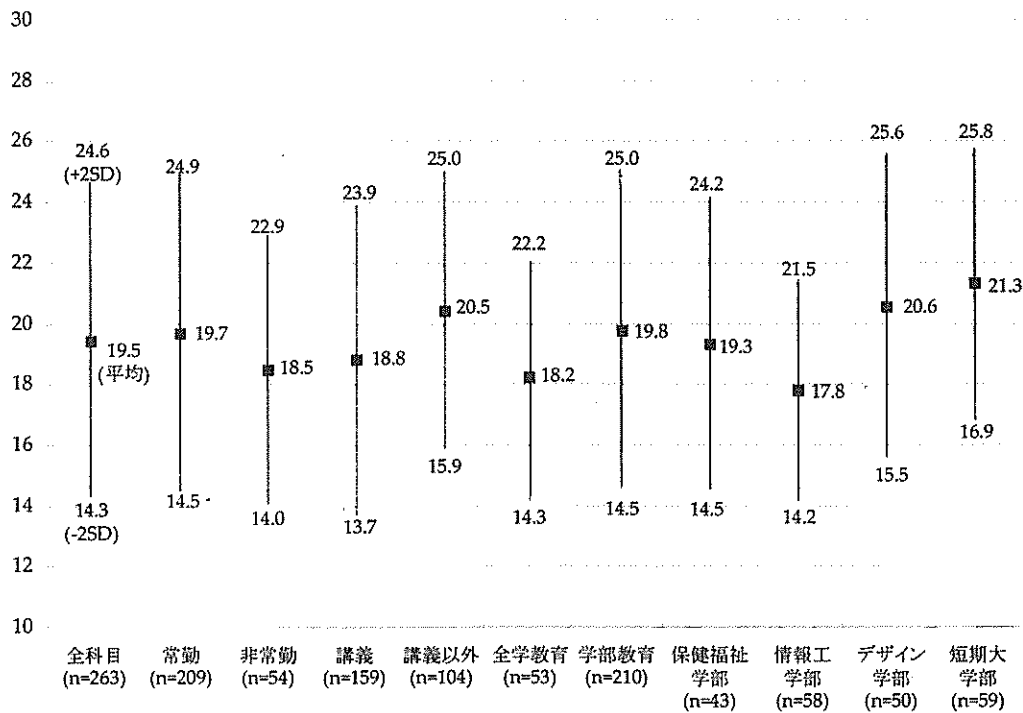
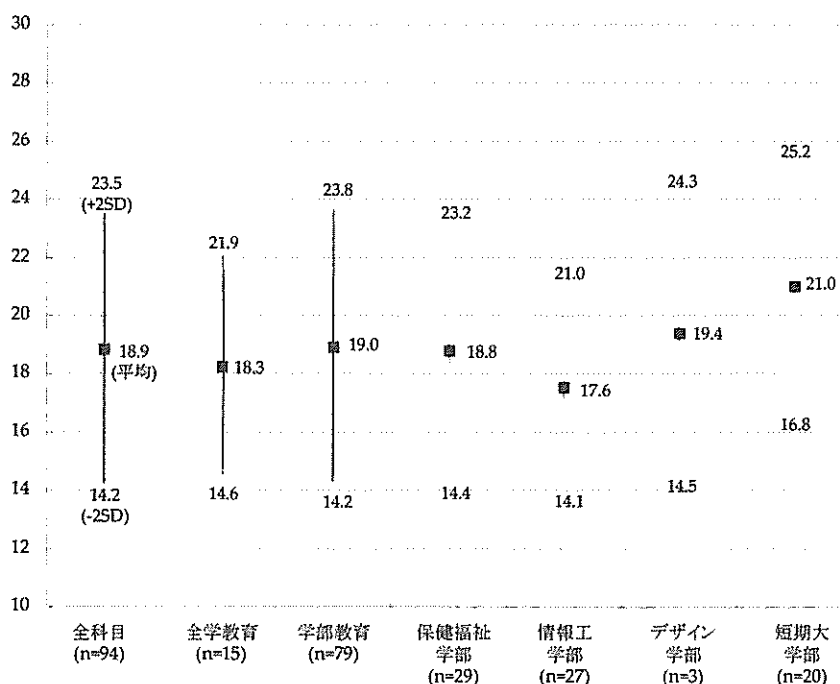


図 A.17 5項目版授業評価測定尺度(仮称)の平均値の分布 (n=263)



(■は平均値、線の高さは平均値±2標準偏差の範囲である)

表 A.8 各条件別にみた「5項目版授業評価測定尺度(仮)」の平均値



(■は平均値、線の高さは平均値±2標準偏差の範囲である)

表 A.10 各条件別にみた「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値

10. 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」を基礎とした学部科目の評価方法の検討

ここでは、「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」に学科独自の学部教育に関する評価(専門科目評価)項目を追加した測定尺度の因子構造モデルのデータへの適合度を検討した。このとき、「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の2因子に加えて、「専門科目評価」因子を加えた3因子2次因子モデルとした。また、平成16年度前期授業評価報告書の解析結果を基礎に、任意に項目を削除(1-2項目削除)したモデルのデータへの適合度を検討した。さらに、「学問的刺激」、「授業の進め方」、「専門科目評価」の3因子からなる「短縮版授業評価測定尺度(仮称)」と、「専門科目評価」を除いた「学問的刺激」と「授業の進め方」の2因子からなる「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数にしたときの従属変数に対する独立変数の説明率を算出した。

1) 保健福祉学部看護学科

保健福祉学部看護学科の場合、共通評価項目(5項目)に加え、専門科目評価項目(5項目)を追加した3因子2次因子モデルのデータへの適合度は、 $\chi^2=227.38$ (df=32)、GFI=0.90、CFI=0.93、RMSEA=0.11であった。「質問20:専門職に魅力を感じましたか」を削除した修正モデルの適合度は、 $\chi^2=49.88$ (df=24)、GFI=0.97、CFI=0.98、RMSEA=0.04となった。したがって、修正モデルは、修正前のモデルに比して適合度が改善された(図A.19-1)。

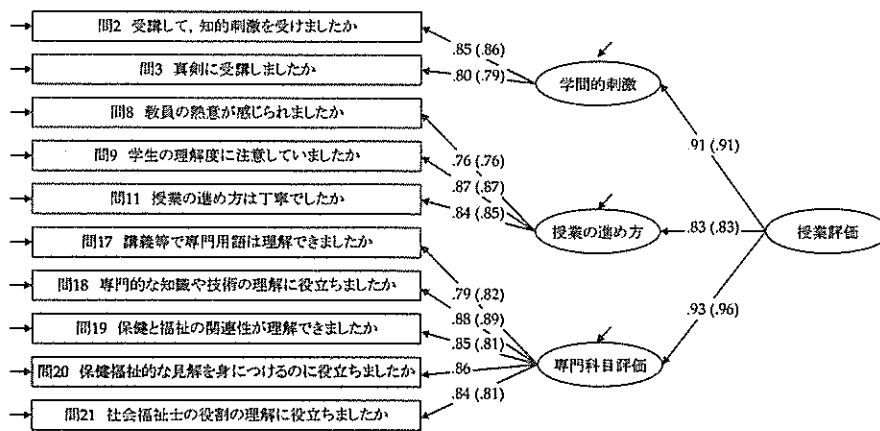


図 A.20-1 「保健福祉学部保健福祉学科授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果(n=546)

(10項目: $\chi^2=194.48$, $df=32$, $GFI=0.92$, $CFI=0.96$, $RMSEA=0.09$, $Cronbach \alpha=0.93$)
(9項目: $\chi^2=103.62$, $df=24$, $GFI=0.96$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.07$, $Cronbach \alpha=0.92$)

次いで、3因子(修正モデル)からなる「修正版保健福祉学部保健福祉学科授業評価測定尺度(仮称)」と2因子からなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を従属変数としたときのモデルのデータへの適合度および変数間の関連性を検討した。その結果、前者の場合は、第2次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は0.92であり、説明率は84.1%であった。同様に、後者の場合は、第2次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は0.94であり、説明率は89.1%であった(図 A.20-2 および-3)。

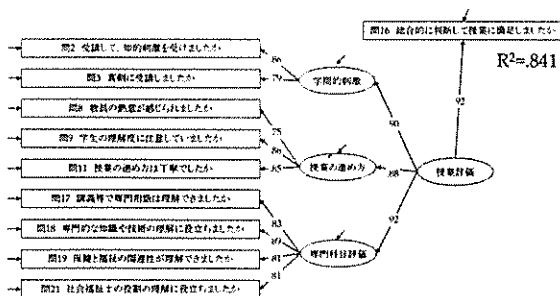


図 A.20-2 「修正版保健福祉学部保健福祉学科授業評価測定尺度(仮称)」
と授業に対する満足度の関連性
(n=546, $\chi^2=130.43$, $df=32$, $GFI=0.95$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.07$)

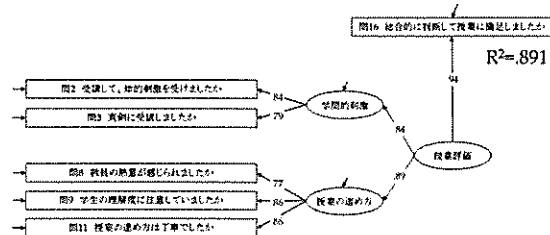


図 A.20-3 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と授業に対する満足度の関連性
(n=546, $\chi^2=11.58$, $df=8$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $RMSEA=0.02$)

3) 情報工学部情報システム工学科

情報工学部情報システム工学科の場合、共通評価項目(5項目)に加え、専門科目評価項目(4項目)を追加した3因子2次因子モデルのデータへの適合度は、 $\chi^2=365.09$ ($df=24$)、 $GFI=0.93$ 、 $CFI=0.91$ 、 $RMSEA=0.11$ であった。「質問 20:授業時間以外に毎週よく自習しましたか」を削除した修正モデルの適合度は、 $\chi^2=107.11$ ($df=17$)、 $GFI=0.97$ 、 $CFI=0.97$ 、 $RMSEA=0.06$ となった。したがって、修正モデルは、修正前のモデルに比して適合度が改善された(図 A.21-1)。

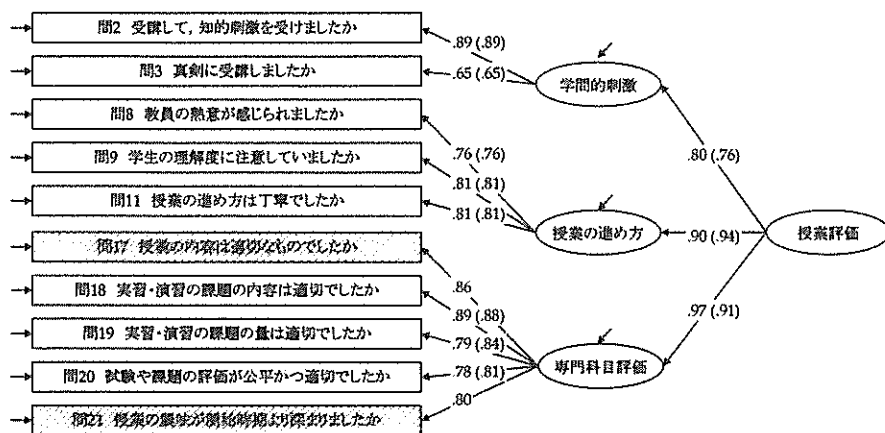


図 A.22-1 「デザイン学部授業評価測定尺度(仮称)」のCFAの結果(n=998)
 (10項目: $\chi^2=372.30$, $df=32$, $GFI=0.92$, $CFI=0.94$, $RMSEA=0.10$, $Cronbach \alpha=0.92$)
 (8項目: $\chi^2=113.15$, $df=17$, $GFI=0.97$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.07$, $Cronbach \alpha=0.90$)

次いで、3 因子(修正モデル)からなる「修正版デザイン学部授業評価測定尺度(仮称)」と 2 因子からなる「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第 2 次因子「授業評価」を独立変数、「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を従属変数としたときのモデルのデータへの適合度および変数間の関連性を検討した。その結果、前者の場合は、第 2 次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は 0.89 であり、説明率は 78.7% であった。同様に、後者の場合は、第 2 次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は 0.93 であり、説明率は 87.1% であった(図 A.22-2 および-3)。

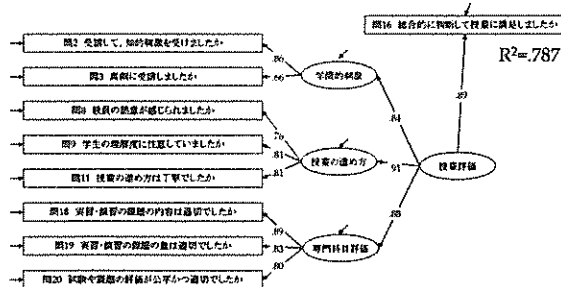


図 A.22-2 「修正版デザイン学部授業評価測定尺度(仮称)」と授業に対する満足度の関連性
 (n=998, $\chi^2=182.32$, $df=24$, $GFI=0.95$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.08$)

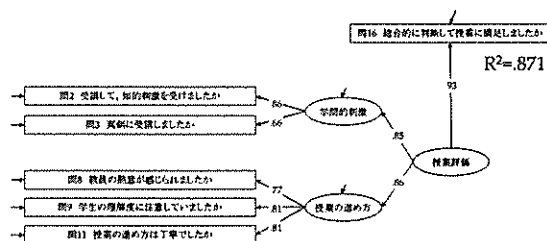


図 A.22-3 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と授業に対する満足度の関連性
 (n=998, $\chi^2=49.14$, $df=8$, $GFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.07$)

5) 短期大学部生活福祉専攻

短期大学部生活福祉専攻の場合、共通評価項目(5 項目)に加え、専門科目評価項目(5 項目)を追加した 3 因子 2 次因子モデルのデータへの適合度は、 $\chi^2=95.01$ ($df=32$)、 $GFI=0.96$ 、 $CFI=0.98$ 、 $RMSEA=0.06$ であった。「質問 21:進路の選択に役立つ内容でしたか」を削除した修正モデルの適合度は、 $\chi^2=65.96$ ($df=24$)、 $GFI=0.97$ 、 $CFI=0.98$ 、 $RMSEA=0.06$ となった(図 A.23-1)。

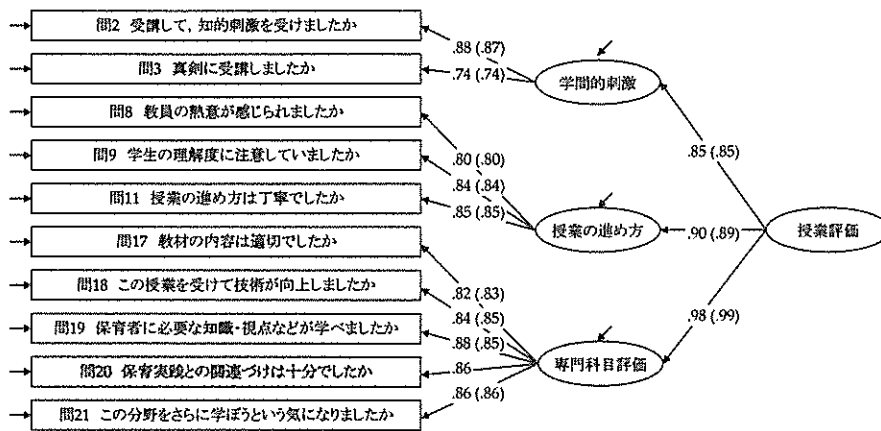


図 A.24-1 「短期大学部児童福祉専攻授業評価測定尺度(仮称)」
のCFAの結果(n=753)

(10項目: $\chi^2=203.75$, $df=32$, $GFI=0.94$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.08$, $Cronbach \alpha=0.94$)
(9項目: $\chi^2=87.78$, $df=24$, $GFI=0.97$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.06$, $Cronbach \alpha=0.93$)

次いで、3 因子(修正モデル)からなる「修正版短期大学部児童福祉専攻授業評価測定尺度(仮称)」と2 因子からなる「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2 次因子「授業評価」を独立変数、「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」を従属変数としたときのモデルのデータへの適合度および変数間の関連性を検討した。その結果、前者の場合は、第2 次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は0.89 であり、説明率は79.5%であった。同様に、後者の場合は、第2 次因子「授業評価」から「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」に向かうパス係数は0.89 であり、説明率は79.6%であった(図 A.24-2 および-3)。

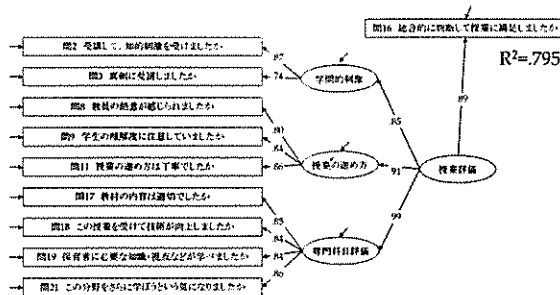


図 A.24-2 「修正版短期大学部児童福祉専攻授業評価測定尺度(仮称)」
と授業に対する満足度の関連性
(n=753, $\chi^2=118.36$, $df=32$, $GFI=0.96$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.06$)

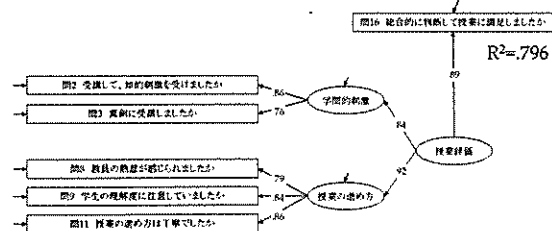


図 A.24-3 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と授業に対する満足度の関連性
(n=753, $\chi^2=13.97$, $df=8$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $RMSEA=0.03$)

7) 短期大学部健康体育専攻

短期大学部健康体育専攻の場合、共通評価項目(5 項目)に加え、専門科目評価項目(4 項目)を追加した3 因子2 次因子モデルのデータへの適合度は、 $\chi^2=173.66$ ($df=24$)、 $GFI=0.91$ 、 $CFI=0.95$ 、 $RMSEA=0.12$ であった。「質問 20:試験や課題は授業に対応していましたか」を削除した修正モデルの適合度は、 $\chi^2=80.14$ ($df=17$)、 $GFI=0.95$ 、 $CFI=0.97$ 、 $RMSEA=0.09$ となった。したがって、修正モデルは、修正前のモデルに比して適合度が改善された(図 A.25-1)。

て開発した「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」と独自項目(専門科目評価項目)を追加した専門科目授業評価の方法を検討することを、主たる課題とした。なお、必要に応じて度数分布、平均値の差の検定、相関関係についても検討を加えた。その結果、以下のことが明らかになった。

1) 平成 16 年度前期授業評価報告書にて開発した「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の信頼性と妥当性について

1. 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」を 1 因子モデルとして仮定したときのデータに対する適合度は、大学全体で GFI=0.89, CFI=0.91, RMSEA=0.09 となっていた。また、信頼性の指標であるクロンバックの α 信頼性係数は 0.93 であった。この結果は、尺度の構成概念妥当性(用いられた変数(調査項目)が、理論的概念をどれほど正確に表現しているか、換言するなら、同じ「内容」を測る尺度なら、潜在変数と各調査項目が相関しなければならぬということに関する推定方法で、最終的にはこの構成概念妥当性が満たされなければ、正しい測定は成り立ちえないとされている)と信頼性(測定の安定性・一貫性の程度)が支持されたことを意味する。
2. さらに、「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」1 因子モデルの頑健性を検討するため、標本を条件の異なる 2 群(①常勤・非常勤, ②講義・講義以外の形式, ③全学教育・学部教育)に分割して同時因子分析を行った結果、モデルのデータに対する適合度は、それぞれ GFI=0.88-0.89, CFI=0.90-0.91, RMSEA=0.06-0.06 の範囲にあった。この結果は、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育といった背景の違いにかかわらず、前期尺度が同じ内容を測定していると仮定できることを意味している。
3. 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の潜在変数「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度(「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」)を従属変数としたときの説明率は 70.6%であった。この結果は、「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の基準関連妥当性(測定尺度を用いることの意義)を意味し、またふたつの潜在変数が総合的な学生の授業に対する判断を受ける上でも、重要な要素となっていることを意味している。
4. 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の潜在変数「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率について、条件の異なる 2 群間で比較した結果、説明率に大きな差はないことが明らかになった。このことは、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育といった違いがあっても、学生の総合的な授業評価に対する貢献度に違いがないことを意味している。
5. 263 科目における「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点は、平均 58.7 点(標準偏差 6.8, 範囲 42.5-73.1)であった。平均値を中心に ± 2 標準偏差を超える得点は、45.1 点以下と 72.4 点以上であった。このことは、平均値と標準偏差を用いることで、教員各自が自分の受けた授業評価の位置(順位)が評定されることを意味している。
6. 「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の各群別にみた科目平均値の差の検討を行った結果、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育との間に統計学的な差が認められた。本来、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育によって、平均値に差がないことが望ましいが、実際には、差が認められたことから、この結果を基礎にその原因を追究することや、工夫を重ねたFD活動の展開が必要なことを意味している。
7. 学部教育の学部別にみた「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は得点が高い順に、「短期学部(平均値 63.8 点、標準偏差 5.8、範囲 49.3-73.1)」、「デザイン学部(平均値 61.4 点、標準偏差 6.7、範囲 43.2-71.5)」、「保健福祉学部(平均値 58.4 点、標準偏差 6.3、範囲

- (仮称)」の得点間の相関係数は 0.952 であった。このことは、「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」を短縮版である「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」に置き換えても、その測定されている内容にほとんど違いがないことを意味している。測定尺度は、出来るだけ少ない項目で、かつ信頼性の高い項目で測定されることを是とするが、その観点に立脚するなら、今後「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」のみを使用することで十分と判断され、以下に示す説明率に関する結果と合わせて考えるなら、学生にとって満足度の高い授業を提供しているか否かを判断する上でも、極めて有効な尺度となっている。
15. 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の第 2 次因子である「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度(「質問 16:総合的に判断して授業に満足しましたか」)を従属変数としたときの説明率は 86.7%であった。この結果は、学生の授業に対する満足度が「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」より「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」がすぐれていることを意味しており、したがって、教員が授業開始に当たって 5 点(項目)を念頭に置くべきことを示唆している。
 16. 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の第 2 次因子である「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率について、条件の異なる 2 群間で比較した結果、説明率に大きな差はないことが明らかになった。このことは、「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の基準関連妥当性(測定尺度を用いることの意義)を意味し、また「15 項目版授業評価測定尺度(仮称)」と同様に、ふたつの潜在変数が総合的な学生の授業に対する判断を受ける上でも、重要な要素となっていることを意味している。
 17. 263 科目における「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点は、平均 19.5 点(標準偏差 2.6、範囲 13.2-24.5)であった。平均値を中心に±2 標準偏差を超える得点は、14.3 点以下と 24.6 点以上であった。このことは、14.3 点以下の得点圏に属する科目の担当者の得点が、統計学的にはまれにしか起こらないと想定される異常値の範囲にあることを意味している。
 18. 「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の各群別にみた科目平均値の差の検討を行った結果、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育との間に統計学的な差が認められた。本来、①常勤・非常勤、②講義・講義以外の形式、③全学教育・学部教育によって、平均値に差がないことが望ましいが、実際には、差が認められたことから、この結果を基礎にその原因を追及することや、工夫を重ねたFD活動の展開が必要なことを意味している。
 19. 学部教育の学部別にみた「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は得点が高い順に、「短期大学部(平均値 21.3 点、標準偏差 2.2、範囲 14.9-24.5)」、「デザイン学部(平均値 20.6 点、標準偏差 2.5、範囲 13.7-24.5)」、「保健福祉学部(平均値 19.3 点、標準偏差 2.4、範囲 15.5-24.5)」、「情報工学部(平均値 17.8 点、標準偏差 1.8、範囲 13.2-22.0)」となっていた。この結果は、平均値が低い学部ほどFD活動を活発に行い、学生がより満足できる充実した授業を提供すべきものであることを意味している。もちろん、その際、何故低い評価にとどまるかの原因についても、冷静に解明していくことが必要である。
 20. 集計対象科目のうち、見本条件(常勤教員が担当する講義科目でかつ授業評価票に欠損値を有さない受講者数が 30 名以上)を満たす 94 科目の「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 18.9 点(標準偏差 2.3、範囲 14.5-23.6)であった。平均値を中心に±2 標準偏差を超える得点は 14.2 点以下と 23.5 点以上であった。この平均値は常勤教員が 30 名以上の学生を対象として展開している授業に関する全学的な判断基準として位置づけが可能なことを示唆するが、基本的には、現状に甘んじることなく、今後とも全体的な平均値が向上する、あるいはそれとともに標準偏差値が縮小するように、教員各自の不断の努力を重ね、かつそれをバックアップするF

27. デザイン学部(ビジュアルデザイン学科と工芸工業デザイン学科共通)では、GFI=0.92, CFI=0.94, RMSEA=0.10(修正前)であった適合度が GFI=0.97, CFI=0.97, RMSEA=0.07 に改善された。また、「専門科目評価」因子を加えた3因子2次因子モデルからなる統合尺度と2因子2次因子モデルからなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率は、それぞれ78.7%と87.1%であった。この結果も、上記の看護学科と同様の意味を示している。
28. 短期大学部生活福祉専攻では、GFI=0.96, CFI=0.98, RMSEA=0.06(修正前)であった適合度が GFI=0.97, CFI=0.98, RMSEA=0.06 に若干改善された。また、「専門科目評価」因子を加えた3因子2次因子モデルからなる統合尺度と2因子2次因子モデルからなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率は、それぞれ83.8%と86.2%であった。この結果も、上記の看護学科と同様の意味を示している。
29. 短期大学部児童福祉専攻では、GFI=0.94, CFI=0.97, RMSEA=0.08(修正前)であった適合度が GFI=0.97, CFI=0.98, RMSEA=0.06 に若干改善された。また、「専門科目評価」因子を加えた3因子2次因子モデルからなる統合尺度と2因子2次因子モデルからなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率は、それぞれ79.5%と79.6%であった。この結果も、上記の看護学科と同様の意味を示している。
30. 短期大学部健康体育専攻では、GFI=0.91, CFI=0.95, RMSEA=0.12(修正前)であった適合度が GFI=0.95, CFI=0.97, RMSEA=0.09 に改善された。また、「専門科目評価」因子を加えた3因子2次因子モデルからなる統合尺度と2因子2次因子モデルからなる「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のそれぞれの第2次因子「授業評価」を独立変数、授業に対する満足度を従属変数としたときの説明率は、それぞれ85.7%と87.1%であった。この結果も、上記の看護学科と同様の意味を示している。

表 B.2 平成17年度前期に実施した授業評価項目(15項目)の相関行列(n=12,929)

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15
X1 受講して、知的刺激を受けましたか	1.00														
X2 真剣に受講しましたか	0.65	1.00													
X3 シラバスにそった授業でしたか	0.55	0.51	1.00												
X4 教員の声、話し方は適切でしたか	0.55	0.48	0.57	1.00											
X5 板書等の書き方や文字は見やすかったですか	0.49	0.44	0.50	0.66	1.00										
X6 重要なところを強調してくれましたか	0.57	0.48	0.53	0.64	0.63	1.00									
X7 教員の熱意が感じられましたか	0.57	0.49	0.51	0.66	0.55	0.68	1.00								
X8 学生の理解度に注意していましたか	0.58	0.50	0.53	0.63	0.60	0.67	0.65	1.00							
X9 予習・復習を促す配慮はされていませんか	0.46	0.45	0.47	0.46	0.50	0.51	0.48	0.60	1.00						
X10 授業の進め方は丁寧でしたか	0.56	0.46	0.56	0.66	0.62	0.65	0.64	0.70	0.55	1.00					
X11 講義の準備は十分にできていましたか	0.54	0.46	0.58	0.57	0.53	0.57	0.61	0.57	0.49	0.67	1.00				
X12 学生の質問にきちんと対応していましたか	0.57	0.50	0.56	0.61	0.54	0.62	0.63	0.67	0.52	0.66	0.66	1.00			
X13 私語等に対する配慮は適切でしたか	0.47	0.45	0.49	0.52	0.49	0.52	0.53	0.55	0.53	0.54	0.52	0.59	1.00		
X14 教室等の状態や学生数は適当でしたか	0.47	0.45	0.48	0.50	0.45	0.48	0.51	0.51	0.43	0.52	0.53	0.56	0.55	1.00	
X15 総合的に判断して授業に満足しましたか	0.73	0.61	0.57	0.67	0.59	0.67	0.68	0.69	0.52	0.70	0.62	0.68	0.56	0.58	1.00

3. 「14 項目版授業評価測定尺度(仮称)」1 因子モデルのデータへの適合性

1) 全標本への適合性

ここでは、授業に対する満足度(質問 15)を除く、すべての授業評価項目(14 項目)が単一の構成概念(潜在変数)に集約されると仮定した 1 因子モデルを構築し、そのモデルのデータに対する適合性を確認的因子分析(Confirmatory Factor Analysis; CFA)で検討した。その結果、適合度は GFI=0.92、CFI=0.93、RMSEA=0.08 となっており(図 1)、1 因子モデルのデータに対する適合性は概ね良好であることが示された。一般的に、GFI(Goodness of Fit Index)は 0.9 以上、CFI(Comparative Fit Index)は 0.9 以上、RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)は 0.08 または 0.05 以下であることが望ましいとされている。本結果は、これら適合度指標の基準を概ね満たすものであった。したがって、本報告では、1 因子モデルのデータに対する適合性は概ね良好であると判断した(図 B.1)。

なお、潜在変数「授業評価」から各観測変数に向かう標準化推定値は、0.64-0.82 の範囲にあり、14 項目をひとつの測定尺度とみなしたときのクロンバックの α 信頼性係数は 0.95 であった。

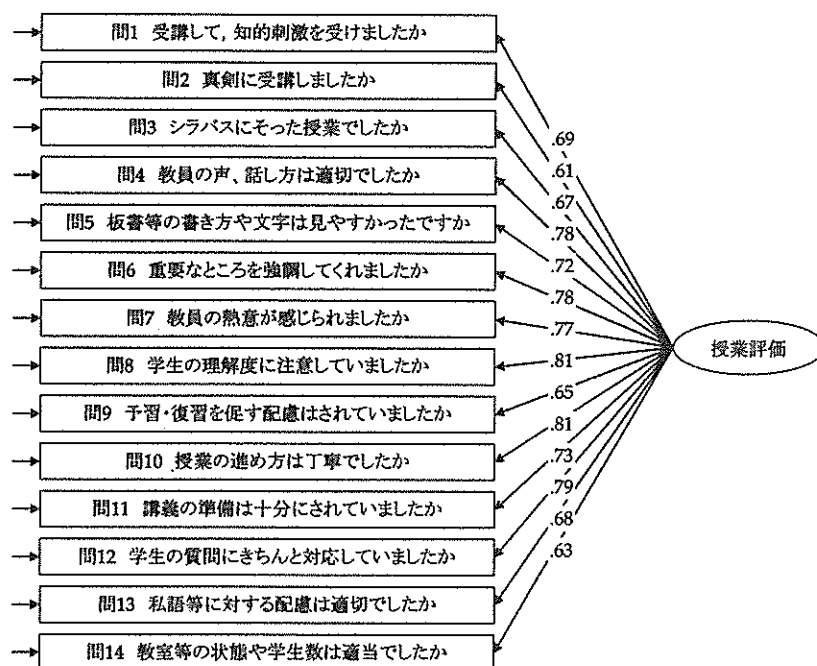


図 B.2 「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」の多母集団同時分析法による結果
($\chi^2=9610.55$, $df=497$, $GFI=0.90$, $CFI=0.91$, $RMSEA=0.03$)

4. 「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「授業に対する満足度」との関連性

1) 全標本における「授業評価」と「授業に対する満足度」の関連性

1 因子モデルで構成した「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」により測定される単一の構成概念「授業評価」から「授業に対する満足度」(「質問 15:総合的に判断して授業に満足しましたか」)を予測した結果、「授業に対する満足度」の全変動のうち「授業評価」の寄与分を意味する説明率(R^2)は 72.9% (標準化推定値は 0.85)であった(図 B.3)。なお、このときのモデルのデータに対する適合度は $GFI=0.91$ 、 $CFI=0.93$ 、 $RMSEA=0.08$ であった。

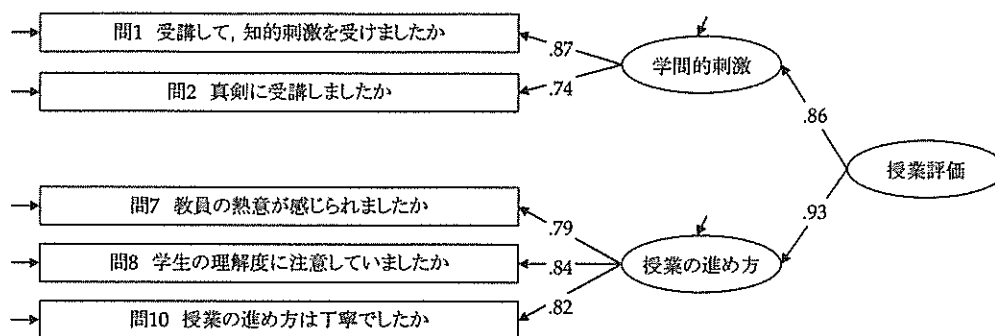


図 B.4 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」のCFA結果

($n=13,113$, $\chi^2=104.28$, $df=4$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $RMSEA=0.04$, $Cronbach \alpha =0.87$)

なお、第2次因子「授業評価」から第1次因子「学問的刺激」および「授業の進め方」に向かう標準化推定値、および第1次因子から各観測変数に向かう標準化推定値は 0.74-0.93 の範囲にあり、いずれも高い数値を示していた。なお、5項目をひとつの測定尺度とみなしたときのクロンバックの α 信頼性係数は 0.87 であった。

2) 全学教育科目受講者と学部教育科目受講者(4標本:保健福祉学部・情報工学部・デザイン学部・短期大学部)の計5標本におけるモデルの適合性

「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の各項目に欠損値を有さないデータ($n=13,113$)を、全学教育科目受講者($n=3,676$)と4つの学部教育科目受講者(保健福祉学部($n=2,451$)、情報工学部($n=2,595$)、デザイン学部($n=1,254$)、短期大学部($n=3,137$))の5標本に分割し、多母集団同時分析法により「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の因子不変性(強因子不変水準のモデルの適合性)を検討した結果、適合度は $GFI=0.97$ 、 $CFI=0.97$ 、 $RMSEA=0.02$ と良好な数値を示した(図 B.5)。

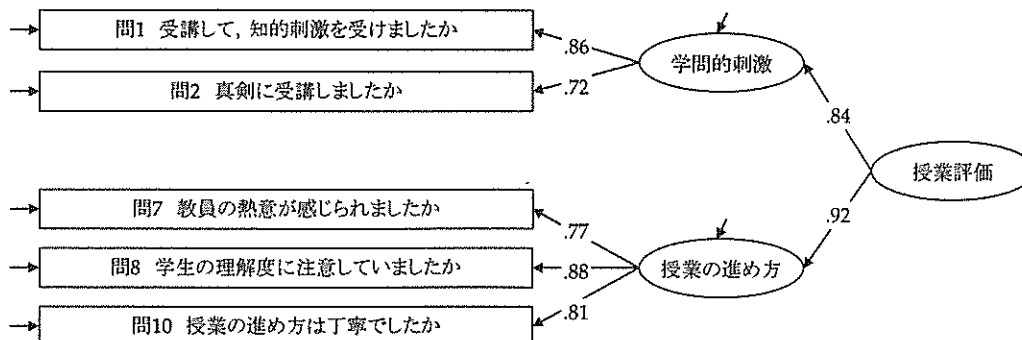


図 B.5 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の多母集団同時分析法による結果

($\chi^2=740.69$, $df=64$, $GFI=0.97$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.02$)

3) 「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」得点と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」得点の関連性

全学生によるデータ($n=12,934$)の「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点と「5項目

2) 全学教育科目受講者と学部教育科目受講者(4標本:保健福祉学部・情報工学部・デザイン学部・短期大学部)の計5標本における授業評価と授業に対する満足度の関連性

「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「授業に対する満足度」(「質問15:総合的に判断して授業に満足しましたか」の1項目)の6項目に欠損値を有さないデータ(n=13,101)を、全学教育科目受講者(n=3,670)と4つの学部教育科目受講者(保健福祉学部(n=2,451)、情報工学部(n=2,592)、デザイン学部(n=1,253)、短期大学部(n=3,135))の5標本に分割し、多母集団同時分析法を用いて「授業評価」から「授業に対する満足度」を予測した結果、全学教育科目受講者のデータから順に、その説明率(R^2)は88.6%(標準化推定値は0.94)、91.0%(0.95)、86.5%(0.93)、87.1%(0.93)、80.1%(0.89)となっていた。なお、このときのモデルのデータに対する適合度はGFI=0.99、CFI=0.99、RMSEA=0.01であった。

7. 科目単位でみた「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」得点の得点分布

科目単位の得点は、「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点を学生ごとに算出したのち、学生単位で算出された得点を当該科目の受講者数分だけ合計し、その合計値を当該科目の受講者数で除した値(当該科目を受講した学生の平均得点)とした。

1) 全325科目の得点分布

全325科目における「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は53.1点、標準偏差(SD)は6.4、歪度は-0.1、尖度は-0.5であった(図B.8-1)。

同様に、「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は19.1点、SDは2.4、歪度は-0.1、尖度は-0.6であった(図B.8-2)。

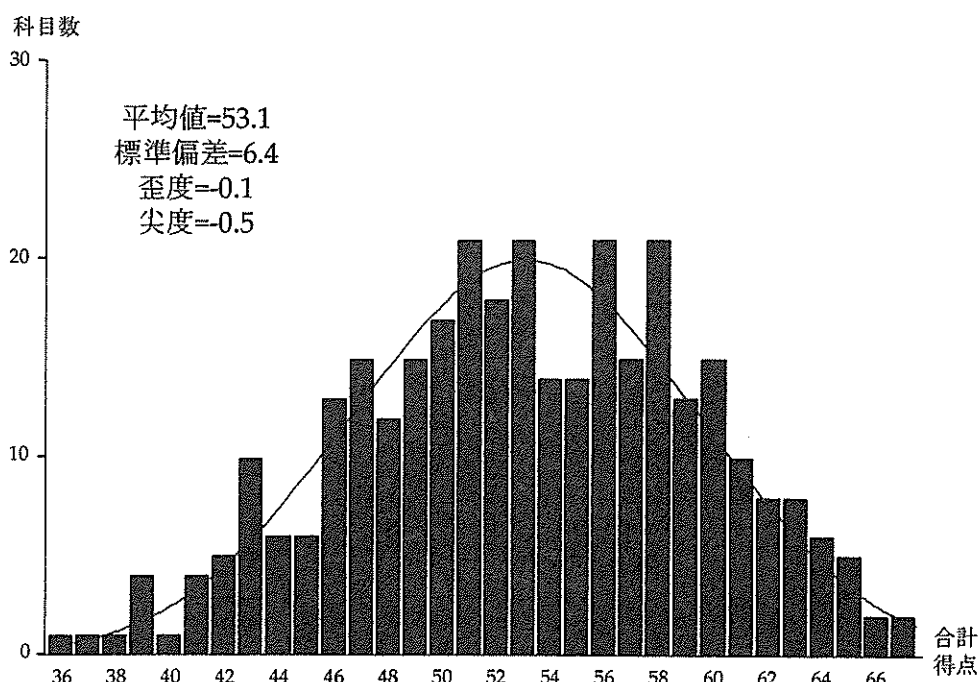


図 B.8-1 「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点分布 (n=325)

b) 保健福祉学部 62 科目の得点分布

保健福祉学部 62 科目における「14 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 53.7 点、標準偏差(SD)は 5.7、歪度は-0.5、尖度は 0.3 であった(図 B.10)。

同様に、「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 19.2 点、SD は 2.1、歪度は -0.6、尖度は 0.8 であった(図 B.10)。

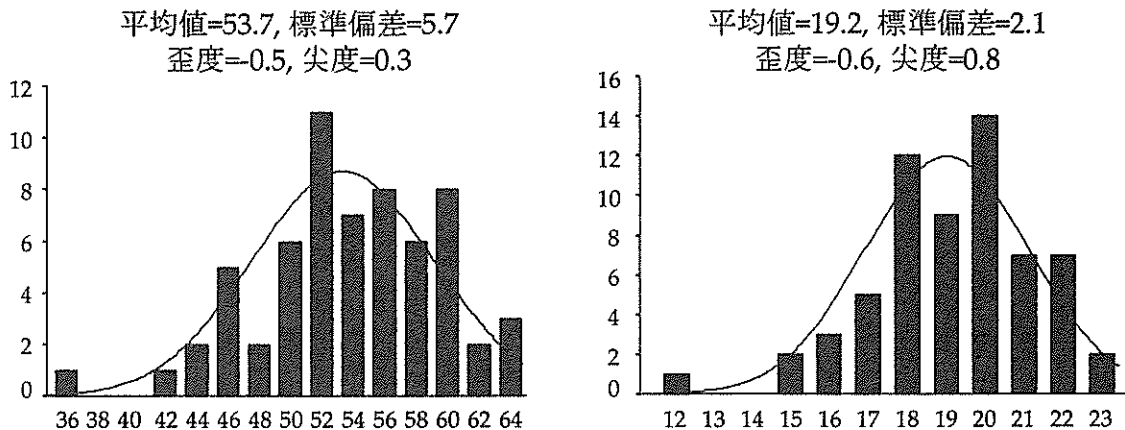


図 B.10 「授業評価測定尺度」(左図:14項目版、右図:5項目版)の得点分布
(保健福祉学部科目:n=62)

c) 情報工学部 49 科目の得点分布

情報工学部 49 科目における「14 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 48.9 点、標準偏差(SD)は 4.5、歪度は 0.4、尖度は 0.2 であった(図 B.11)。

同様に、「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 17.4 点、SD は 1.7、歪度は 0.4、尖度は 0.1 であった(図 B.11)。

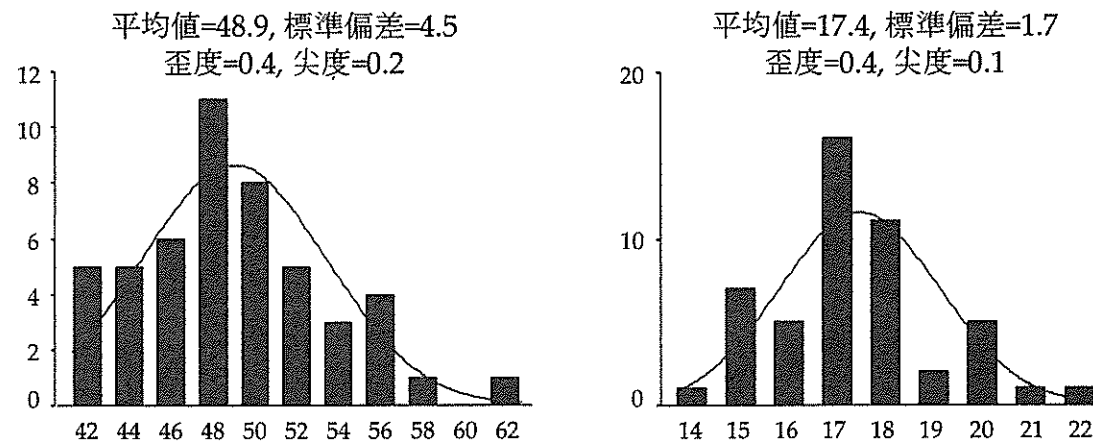


図 B.11 「授業評価測定尺度」(左図:14項目版、右図:5項目版)の得点分布
(情報工学部科目:n=49)

d) デザイン学部 62 科目における得点分布

デザイン学部 62 科目の「14 項目版授業評価測定尺度(仮称)」の平均値は 56.0 点、標準偏差(SD)は 6.1、歪度は-0.7、尖度は 0.9 であった(図 B.12)。

勤(n=251、平均 19.1 点、標準偏差 2.4)」と「非常勤(n=74、平均 19.0 点、標準偏差 2.6)」の間に有意な差はなかった($t=0.392$ 、 $p=0.695$)。

なお、授業形態(講義科目=1)、勤務形態(常勤=1)をダミー変数とし、授業評価得点と相関係数を算出した結果、それぞれ-0.369、0.029であった。

2) 授業評価得点と受講者数の関連性

全325科目の「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点と受講者数(有効回答数)の相関係数を算出した結果、-0.393と負の相関関係にあった(図B.14)。このことから、受講者数が多くなるほど授業評価得点が低くなる傾向にあることが明らかになった。

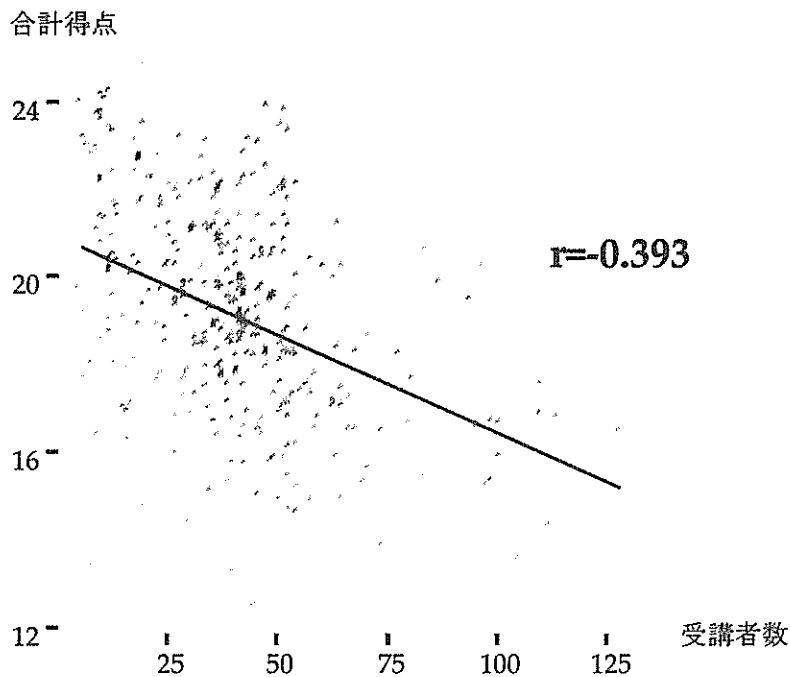


図 B.14 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」得点と受講者数の散布図

9. 「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」を用いた平成16年度前期と平成17年度前期の授業評価得点の変動傾向

1) 見本条件に該当する全科目(平成16年度前期:132科目、平成17年度前期136科目)

ここでは、平成16年度前期と平成17年度前期の開講科目のうち、原則として見本条件(オムニバス形式ではなく、常勤教員が担当している講義科目で、かつ30名以上の受講学生から有効回答が得られていること)に該当する全科目の「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点分布(図B.15)の視覚的な描画と、その得点の平均値の差の検定を行った。

結果、平成16年度前期科目の平均点は18.4点、標準偏差2.5、歪度-0.3、尖度-0.4、平成17年度前期科目の平均点は18.4点、標準偏差2.2、歪度0.0、尖度-0.8であり、授業評価得点の平均値に統計学的な有意差は認められなかった($t=0.172$ 、 $p=0.864$)。

平成17年度

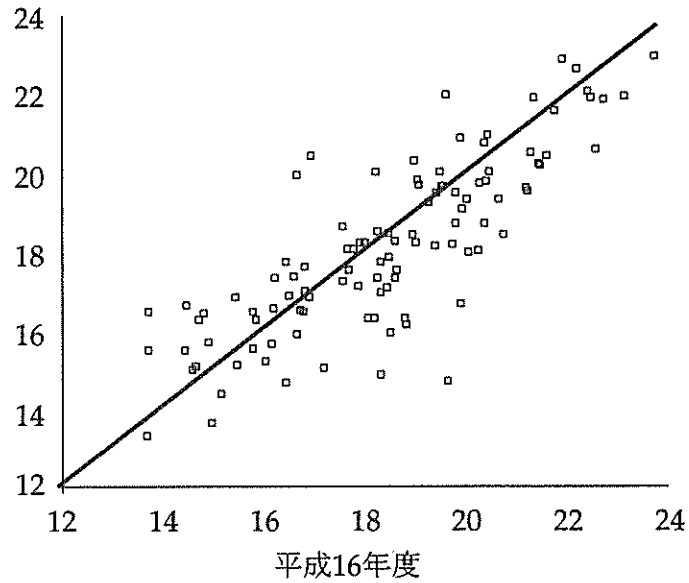


図 B.16 平成 16 年度前期と平成 17 年度前期の「5 項目版授業評価測定尺度(仮称)」得点のプロット(105 科目)

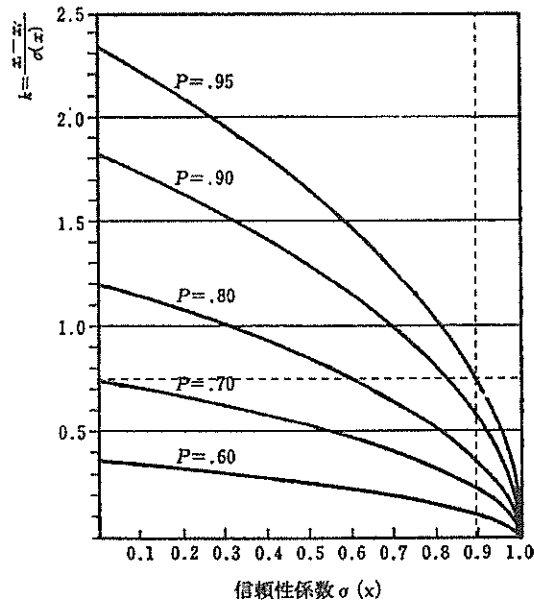


図 B.17 テストの信頼性係数と得点差の確度の判別グラフ(補足資料)
(例: 信頼性係数0.9のテストの場合、0.75×標準偏差以上の得点差があれば95%確度で差が認められる)

は、全学教育科目受講者と学部教育科目受講者(保健福祉学部・情報工学部・デザイン学部・短期大学部)の5標本に分割した場合においても同様に高い数値を示した。

以上の結果から、「岡山県立大学事業評価測定尺度(仮称)」は「授業に対する満足度」の予測にも役立つ十分な妥当性と信頼性を備えた測定尺度であることが確認できた。

上記の結果を基礎に、「14項目版授業評価測定尺度(仮称)」と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点を学生ごとに算出し、その学生ごとに算出された得点を科目単位の得点に換算して算出した。具体的には、学生ごとに算出された得点を受講者数分だけ合計し、その合計値を受講者数で除した値とした。次いで、全325科目の平均値、標準偏差、歪度、尖度の4つの指標の数値を算出した。その結果、14項目版では平均53.1点、標準偏差6.4、歪度-0.1、尖度-0.5、5項目版では平均19.1点、標準偏差2.4、歪度-0.1、尖度-0.6となっており、得点の分布は正規分布に近い形状を示すことが明らかになった。また、全325科目を全学教育75科目と学部教育科目(保健福祉学部62科目、情報工学部49科目、デザイン学部62科目、短期大学部77科目)に分割し、同様の手続きを行った結果についても、大きく正規分布から逸脱することのない形状であることが確認できた。このことから、たとえば、標準正規分布における平均値と標準偏差の関係(平均値±標準偏差に約68%が含まれるなど)などの情報を活用したFD強化活動の実践やその具体的試案への適用が期待される。

2) 「岡山県立大学授業評価測定尺度(仮称)」の得点と関連する要因について

この課題については、(a)授業形態、(b)勤務形態、(c)受講者数と「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点との関連性を検討した。

その結果、授業形態では、講義科目よりも講義以外の科目の得点のほうが高くなる傾向にあること、勤務形態では、常勤教員の担当する科目と非常勤教員の担当する科目の得点間に顕著な差はないこと、受講者数では、受講者数が増大するほど授業評価得点が低くなる傾向(相関係数-0.393)にあることが明らかになった。

このことから、授業形態や受講者数など、とりわけ授業評価得点に差異を生み出す要因を考慮した得点化方法(たとえば「受講者数に応じた重み付け」を行うなど)の開発が、より適切な授業評価基準を確立する上で重要になる可能性が示唆された。もちろん、授業評価得点にバイアスを生じさせる要因は、上記以外にも教員に対する好感度や教科目の難易度などが想定できる。したがって、こうした要因をどこまで加味することが、さらに改善された授業評価方法に結びつくのかを今後とも継続して検討していく必要があるといえる。

3) 平成16年度前期の結果と平成17年度前期の結果の比較について

この課題については、平成16年度前期と平成17年度前期開講科目のうち、原則として見本条件を満たす全科目(前年度132科目、今年度136科目)の「5項目版授業評価測定尺度(仮称)」の得点分布のグラフ化と、その得点の平均値の差の検定を行った。

結果、平成16年度前期の授業評価得点は、平均18.4点、標準偏差2.5、歪度-0.3、尖度-0.4、平成17年度前期の授業評価得点は、平均18.4点、標準偏差2.2、歪度0.0、尖度-0.8となっており、両年度の授業評価得点の平均値の間に統計学的な有意差は認められなかった。

資料C 障害者サポート活動に対する感謝の手紙等

I. 北海道選手団サポーターの皆様

謹啓 晩秋の候、益々ご清祥のこととお喜び申し上げます。

この度の第5回全国障害者スポーツ大会「輝いて！おかやま大会」の北海道選手団の参加に際しましては、皆様からの心温まる親身なお世話を頂き、お陰をもちまして選手たちは好成績を納め、無事に帰道することができました。

北海道選手団係りの責任者である入江様をはじめ、岡山県職員の実施本部員の皆様、並びにノートルダム清心女子大学、川崎医療短期大学、岡山県立大学短期大学のサポーターの皆様のご厚情に対しまして、心から感謝申し上げます。

貴県から空路帰郷した北海道は、紅葉の季節も終わりを告げ、冬の到来を待つばかりとなっておりますが、選手たちは満面の笑みを浮かべながら、誇らしげな表情で各々の生活に戻っていきました。

選手一同、皆様と過ごした数日間を人生最良の思い出として、深く胸に刻み込んでいることと思います。

選手たちのこれからの人生は、決して平坦な道ばかりではないですが、岡山大会に参加した経験を心の糧として、あらゆる困難に立ち向かい、自らの人生を切り開いて行ってくれるものと信じております。

末筆になりましたが、皆様のますますのご健勝とご活躍を祈念申し上げ、お礼といたします。 謹言

平成17年11月9日

第5回全国障害者スポーツ大会
北海道選手団 団長 武田祐男

II. 岡山県立大学・輝いて岡山大会・サポーター担当者様

私は埼玉県のS T T「サウンドテーブルテニス」で参加しました、藤原文隆と申します。11月3日から8日までの6日間のサポートを、看護学科の中井たかあき君・大坂卓君・山田奈津美さん・森本樹里さんにサポートをしていただきました。

私は大坂卓君にガイドヘルパーをしてもらいました。移動やトイレに行くときにとっても安心して移動することができました。

皆さんにサポーターありがとうございましたとお伝えくだされば幸いです。それでは失礼いたします。

平成17年11月10日

新座市 藤原文隆

III. 第5回全国障害者スポーツ大会では学生さんにお世話になりました

謹啓

第5回全国障害者スポーツ大会では、貴大学の杉本さおりさんをはじめ、13名の学生さんには、大会期間の前後を含む6日間にわたり、陸上競技や車椅子バスケットボールのサポーターとして愛知県選手団についてくださり、こころのこもったあたた

