

## 学年差が看護学生の臨地実習における学習行動と動機づけにおよぼす影響

上村 千鶴<sup>a</sup>, 久木原 博子<sup>b</sup>, 中吉 陽子<sup>a</sup>, 田村 美子<sup>c</sup>

Effects of a Grade Difference on the Learning Behavior and Motivation of Nursing Students During Clinical Practice

Chizuru UEMURA<sup>a</sup>, Hiroko KUKIHARA<sup>b</sup>, Yoko NAKAYOSHI<sup>a</sup>, and Yoshiko TAMURA<sup>c</sup>

## 要 旨

本研究の目的は、看護系大学の学生の学年の違いが臨地実習における学習行動と動機づけに及ぼす影響を検討した。対象は看護系私立大学5大学の学生955名に無記名自記式質問調査を実施した。評価尺度は、「ARCS動機づけに基づく日本語版尺度」と学習行動を評価する「学習活動自己評価尺度－看護学実習用－」を使用し学年間の比較分析を行った。結果、有効回答数は560名（有効回答率58.6%）で、内訳は1年次生131名、2年次生152名、3年次生84名、4年次生193名であった。学習行動の比較は、「積極的に学習機会を得る行動」が、1年次生に比べ3年次生、4年次生が有意に高値を示した。ARCS学習の動機づけ4因子の多重比較では、2年次生の動機づけが4因子のうちA注意、R関連、S満足において他学年より高値を示した。学習行動は、3年次生が高い学習行動を示し、長期の実習で経験を重ね、目的志向の動機づけを促進させ学習行動に影響を与えた可能性が示唆された。

キーワード：看護学生、臨地実習、動機づけ、学習行動

## I. はじめに

学生の主体的な学習活動は、様々な要因により動機づけられ学習が促進される。特に看護実践能力に関する学習では、臨地実習での学習経験の積み重ねが目標達成に影響し、看護実践能力の向上の基盤となる。しかしながら、限られた実習での実践行動を促進するためには、学生の主体的な学習の動機づけが必要不可欠

である。学生の臨地実習での学習行動は、当然のことながら4年間の学生の成長とともに変化していく。1・2次年生の基礎実習では、初めて実習に行く臨地現場の環境に期待と緊張による不安が強い<sup>1), 2)</sup>。3年次生の領域実習では、半年から1年にかけて長期に実習を行うため、学生の疲労や精神的負担が募る<sup>3), 4)</sup>。しかし、学生は、この期間の実習を乗り切ることによって忍耐力や持久力が養われていく。4年次生の実習では、1年後に専門職として活躍することを前提に多重課題を課した実習が行われる。この4年間の臨地実習では、それぞれの学年に応じた学習課題をこなしていかなければいけない。臨地実習において日々成長する学生が、自己認知する動機づけとしてどのように学習行動に関連するのか理解する必要がある。

学習の動機づけと学習行動の関連については、多くの研究がなされている。その中でE.L.Deci<sup>5)</sup>は、外発的動機づけに比べ内発的動機づけが、自己の楽しみを自己決定するため主体的な行動に影響を与えることを明らかにしている。またその自己決定した内発的動機づけは、行動を起こす際の不協和を低減させ満足感が高く得られることも示唆している。では臨地実習を行う看護学生は、どのような動機づけが実習中の身体的・精神的な不協和を低減させ学習行動に起因しているのだろうか。また、近年の国内の研究で畑野ら<sup>6), 7)</sup>は、学生が主体的授業態度を身につけるために、目標達成に向け自己調節した内発的動機づけは必要であり、それが主体的な学習行動に関連していることを明らかにしている。これらの検討は、いずれも大学生の机上の学習意欲に関する意義のある検討である。

小野<sup>8)</sup>は、現代の大学生の学習動機について、学習の向上のみならず、今後の仕事や日常生活に役立てるための学習傾向が強いと示唆している。また現代の大学生は、学習を苦手意識として捉えている傾向が強く、具体的な学習方略の教示が必要であることを示している。つまり、将来専門職を目指し臨地実習に望む学生は、看護師になるという目的志向が明確であり、

<sup>a</sup>安田女子大学看護学部看護学科

<sup>b</sup>国際医療福祉大学福岡保健医療学部看護学科

<sup>c</sup>福山平成大学看護学部看護学科

看護学や医学を主体的に学ぶ意識が高い学習傾向にある。その一方で、学習の苦手な学生は、学習行動が消極的で教員の学習指導に依存する傾向がある。そのため、学生の持つレジリエンスを十分検討する必要がある。梅本<sup>9)</sup>は、大学生の動機づけ調整方略が学生の学習行動に影響を与えることを検討している。その中で、メタ認知方略や努力の調整、学習の持続性を刺激し学習効果を示していると結論付けている。しかし教員の学習方略の重要性は示しているも、その自己認知する学習行動の動機がどこに起因しているかは示していない。杉山ら<sup>10)</sup>の内的動機づけの研究では、自己認知する自尊感情と自意識が内発的動機づけに影響を与え学習行動に関連していることを示している。そして、学習の目的志向がアイデンティティの確立に関連していることを示している。青年期の学生の自己認知が内発的動機づけに影響を与えているとするなら、看護大学生の4学年比較をすることは、学生の発達段階を考慮した学習動機として理解できると考えられる。泉澤ら<sup>11)</sup>によるA看護大学生の学習意欲に関する検討では、学年別による実習内外の学習意欲を調査している。この調査では、学生の動機づけの特徴として学習に関する内発的な興味・関心に比べ、職業観としての目的意識が高く示され外的動機づけの高さが示された。しかし、学習行動との関連は示されていない。また、上村ら<sup>12)</sup>は、初年次看護大学生の臨地実習の動機づけと学習行動について試験的に検討をしている。この検討で初年次学生は、やればできるという成功体験の自信の動機づけが、主体的な学習行動に影響を与えていることを示唆した。しかし、学年別の検討は課題としている。いずれにせよ、篠原<sup>13)</sup>や畑野ら<sup>14)</sup>が指摘しているように、主体的に学習することを促進するためには、学生の持つ学習の動機づけや学習観を理解する必要が重要である。

本研究では、学年別の学習行動とその起因する学習の動機づけに視点を置き、臨地実習における主体的な学習行動に関連した学習の動機づけを検討することにした。各学年の学生の自己認知する動機づけを知ること、今後の学生の学習行動をより主体的に促進する学習方略の手立てのとなり、臨地実習に臨む学生の教育の促進をはかると考えられる。

## II. 研究目的

本研究の目的は、看護系大学の学生の学年差が臨地実習における学習行動と動機づけにおよぼす影響について検討することである。

## III. 研究方法

### 1. 研究対象者

研究対象者は、看護系私立大学5大学の看護学生1年次生から4年次生の955名を対象に無記名自記式質問を行った。大学のそれぞれのデータ収集割合は、結果の属性に示す。対象者は、1年次生から4年次生の学生を対象に、其々基礎看護学実習、領域別実習、統合実習が終了した後の約1か月の間にアンケート調査を行った。理由としては、各大学のカリキュラム上の差異をできるだけ最小とするため、カリキュラム上格差が出やすい専門基礎科目の基礎看護学実習（1年次生または2年次生）および専門科目の領域別実習（3年次生）と統合実習（4年次生）が終了した時点の段階を調査対象時期に選択した。データ収集期間は、各大学の実習終了期間が異なるため、2019年3月から10月までの約8か月間行った。

### 2. データ収集方法

研究者が、協力大学に内諾後各大学に赴き研究対象者に研究の趣旨と方法を口頭と文章で説明した。研究対象者には、研究の参加意思がある場合は、質問調査票に回答し2週間以内に郵送にて返信するよう求めた。

### 3. 調査内容

調査内容は、無記名自記式質問票を用いてデータを収集した。質問調査票には対象者の属性に関する質問項目の他に、以下の尺度に対する回答を求めた。

#### 1) 日本語版「科目興味度調査」(Course Interest Survey: CIS)

この尺度は、学習者が特定の科目に関してどのように動機づけられたかを測定するものであり、ARCS動機づけモデルに基づいてKeller<sup>15)</sup>によって提唱された。本研究に使用した日本語版CIS尺度は、川上・向後<sup>16)</sup>が邦訳・改訂し、妥当性と内的整合性を確認している。この尺度は4因子である「A注意Attention」(面白そう、やってみようという好奇心)・「R関連Relevance」(将来役に立ちそうだという目的志向)・「C自信Confidence」(これなら自分もできそうだという自信への期待感)・「S満足Satisfaction」(やってよかったという達成感)の14項目からなり、5件法のリッカー尺度(1. まったくあてはまらない～5. まったくあてはまる)で評定される。

2) 学習活動自己評価尺度：看護学実習用

この尺度の特徴は、看護学実習に取り組む学生が効果的な学習活動を進めている状況を把握できる尺度である。質問項目については、学生が臨地実習に取り組む学習行動を示す。中山<sup>17)</sup>により開発され、妥当性と内的整合性を確認している。尺度は7因子（1. 経験を生かした目標達成行動、2. 問題解決に取り組む行動、3. 積極的に学習機会を得る行動、4. 技術・態度の模倣行動、5. 目標達成を目指す行動、6. 未熟さを自覚した行動、7. 人間関係を維持する行動）35項目でできており、5件法のリッカー尺度（1. まったくあてはまらない～5. まったくあてはまる）で評定される。尺度の因子妥当性と内的整合性は確認されている。

IV. 分析方法

まず、対象者の基本属性の記述統計を算出した。次に各学年の臨地実習の学習行動と学年間の比較を一元分散分析にて確認し、その後各学年とARCS動機づけ4因子の関係を等分散が成立しなかったためTamhane法による多重分析を行った。統計分析には、SPSS version 23を用い、有意水準は0.05（両側検定）とした。

V. 倫理的配慮

本研究は、安田女子大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号180004号）。対象者には、本研究の趣旨・目的・方法について文書および口頭にて説明した。研究参加への意思決定は、対象学生に委ねられていること、研究に参加しなくても、対象学生に不利益を受けることはないこと、そして匿名性の厳守およびプライバシーの保護を保証する旨を説明した。本研究の同意は、質問調査票の返送を持って、研究参加に同意したと判断した。また、測定用具である3尺度は、著作権を有する学会と開発者の許諾を得て使用した。

VI. 結果

1. 対象の属性と各尺度の測定結果

質問紙の回収は564名でそのうち有効回答は560名であった（回収率59.1%、有効回答率58.6%）。5大学の其々の有効回答率の割合と他の属性をTable 1に示す。学年別では、1年次生131名、2年次生152名、3年次生84名、4年次生193名であった。生活環境では、自宅生が70.2%と多くみられた。就労（アルバイト）は、1年次生107/131人、2年次128/152人、3年次生65/84人、4年次生が132/193人であった。授業外の学習時間は、1年次生（3.01±1.28）、2年次生（3.04±1.25）、3年次生（3.24±.81）、4年次生（3.78±.54）が最も多く学年が進むにつれ学習時間が高かった。

Table1. 属性

項目		人	%
学年 (n=560)	1年次生	131	23.4
	2年次生	152	27.1
	3年次生	84	15.0
	4年次生	193	34.5
性別 (n=553)	女性	528	94.3
	男性	25	4.5
大学別 (n=560)	A 大学	116	20.7
	B 大学	181	32.3
	C 大学	142	25.4
	D 大学	37	6.6
	E 大学	84	15.0
生活環境 (n=553)	自宅	393	70.2
	独り暮らし	160	28.6
	無	120	21.8
アルバイト (n=552)	有	432	78.2
	1年次生	107	24.8
	2年次生	128	29.6
	3年次生	65	15.0
	4年次生	132	30.6
授業外の学習時間 (h) /日	Mean		
	1年次生	3.01±1.28	
	2年次生	3.04±1.25	
	3年次生	3.24±.81	
	4年次生	3.78±.54	

## 2. 学年の違いによる学習行動

臨地実習における学年間の学習行動の比較では、7 因子のうち「3. 積極的に学習機会を得る行動」「7. 人間関係を維持する行動」について、3 年次生・4 年次生の高学年が低学年より有意に高値を示した。まず、「3. 積極的に学習機会を得る行動」は、3 年次生 ( $4.08 \pm .65$ ,  $p = .012$ )、4 年次生 ( $4.01 \pm .87$ ,  $p = .013$ ) が 1 年次生に比べ有意に高値を示した。「7. 人間関係を維持する行動」では、3 年次生 ( $4.05 \pm .70$ ,  $p = .081$ ) が 1 年次生に比べ有意に高値を示した。他の因子における学年間での有意な差は見られなかった (Table 2)。

## 3. 学年の違いとARCS動機づけ4因子の関係

多重比較では、ARCS動機づけのA注意は、2 年次生が1年次生に比べ有意に高値を示した。R関連は、2 年次生が3 年次生に比べ有意に高値を示した。C自信は、1 年次生が2 年次生、3 年次生、4 年次生に比べ、有意に低値を示した。S満足は、2 年次生が3 年次生、4 年次生に比べ高値を示した (Table 3)。

Table2. 学年間の学習行動の比較

項目	1 年次生 ( $n=131$ )	2 年次生 ( $n=152$ )	3 年次生 ( $n=84$ )	4 年次生 ( $n=193$ )	全学年 ( $n=560$ )	F 値
1. 経験を生かした目標達成行動	3.79 ± .96	3.78 ± .74	3.78 ± .79	3.73 ± .86	3.76 ± .84	.38
2. 問題解決に取り組む行動	3.80 ± .89	3.88 ± .73	3.97 ± .70	4.02 ± .85	3.92 ± .81	2.51
3. 積極的に学習機会を得る行動	3.73 ± .86	3.90 ± .74	4.08 ± .65*	4.01 ± .87*	3.92 ± .81	4.40*
4. 技術・態度の模倣行動	3.50 ± .87	3.58 ± .78	3.72 ± .75	3.65 ± .90	3.61 ± .84	1.84
5. 目標達成を目指す行動	3.79 ± .89	3.94 ± .76	4.04 ± .79	3.89 ± .89	3.90 ± .84	1.44
6. 未熟さを自覚した行動	3.52 ± .95	3.72 ± .84	3.70 ± .84	3.64 ± .88	3.65 ± .88	.56
7. 人間関係を維持する行動	3.77 ± .88	3.86 ± .78	4.05 ± .70*	3.93 ± .87	3.89 ± .83	3.17*

一元配置分散分析 \* $p < .05$ 

Table3. ARCS学習の動機づけと学習行動の比較

項目	1 年次生 ( $n=131$ )	2 年次生 ( $n=152$ )	3 年次生 ( $n=84$ )	4 年次生 ( $n=193$ )	F 値	多重比較結果
A 注意	2.85 ± .80	3.14 ± .71	3.00 ± .60	3.00 ± .69	3.94*	1 年次生 < 2 年次生*
R 関連	3.22 ± .74	3.33 ± .80	3.01 ± .59	3.14 ± .76	3.94*	3 年次生 < 2 年次生*
C 自信	2.55 ± .58	2.81 ± .67	2.94 ± .84	2.78 ± .69	7.06*	1 年次生 < 2・3 年次生* 1 年次生 < 4 年次生*
S 満足	2.93 ± .94	3.13 ± .89	2.85 ± .79	2.90 ± .86	2.63*	3・4 年次生 < 2 年次生
臨地実習学習行動	3.69 ± .79	3.79 ± .73	3.91 ± .60	3.84 ± .77	1.76	

\* $p < .05$

## Ⅶ. 考察

### 1. 学年の違いが学習行動に与える影響

臨地実習における学年の違いが学習行動に与える影響について、学習行動の7因子のうち「3.積極的に学習機会を得る行動」「7.人間関係維持する行動」について、3年次生・4年次生の高学年が低学年より有意に高値を示した。「3.積極的に学習機会を得る行動」の学習行動は、実習中の状況を観察しながら自主的に実習を進めていく行動である。つまり、3年次生で行う領域別実習や4年次生の複数患者を受け持つ実習では、早い段階で対象患者をより深く理解するために、学生が主体的に必要な学習内容を認知し、情報を取り主体的に実習を進める必要があったと考えられる。高学年である3年次生・4年次生は、これまでの基本的な実習を終え看護学生として多くの経験を重ねていくうちに、どのような働きかけがより実習をスムーズにできるのか学習してきた。根岸ら<sup>18)</sup>は、大学生の自己学習力の特徴について長期の実習を乗り越えた自信や忍耐力が自己の学習意欲を向上させ職業意識の形成にも繋がっていると特徴づけている。つまり、学生は、それぞれの実習の経験と時間の経過の中で自己の学習力を高めるために主体的に学習していくスキルを身につけ前向きな学習行動として示されたと考えられる。一方で、1年次生・2年次生は、初めて経験する臨地実習で緊張し積極的な学習行動に繋がらなかった可能性がある。初めて見る病院での医療ケアや初めて受け持つ患者の看護過程の展開等、机上で学んだ学習の照合に自己の未熟さを自覚し、意図的な学習機会が不十分であったと推察する。

「7.人間関係を維持する行動」では、3年次生(4.05±.70,  $p=.05$ )が1年次生に比べ高値を示した。池田は<sup>19)</sup>大学生の友人関係や教員との関係が学習意欲へ影響していることを明らかにしている。つまり友人や教員など多様な人間関係の維持は、自分との異なる考え方の理解や価値観を受け入れることで学びが広がり、学習行動を活性化していくといえる。3年次生の実習は、半年以上に及ぶ長期の実習でありグループメンバーと協働しながら学習を進めて行くことが極めて肝要である。実習中の学生は、グループメンバーや指導者・受け持ち患者に気を配り、実習を円滑に進めていくための人間関係の維持・構築をしていく行動が、学習行動をより促進させると考えられる。低学年が行う基礎看護学実習は、高学年に比べ実習期間が短期間であるため人間関係を維持・構築するまでに至らなかった可能性が考えられる。

また、「2.問題解決の取り組む行動」では、学年が上がるごとに学習行動が高値を示した。畑野ら<sup>14)</sup>は、

大学生の発達段階における心理社会的自己同一性が主体的な授業態度に影響要因となることを示唆している。つまり、学生は、成長とともに自己のアイデンティティが確立し、より具体的な目的を認知することでその過程で起こる問題解決に主体的に取り組む姿勢が促進していくと考えられる。言い換えれば、下級生と上級生が持つ目的志向は異なり、高学年になるほど具体的に目指すべき目的を自己認知として捉え、学習行動を促進すると考えられる。

### 2. 学年の違いがARCS動機づけ4因子におよぼす影響

ARCS学習の動機づけ4因子の多重比較では、2年次生の動機づけが4因子のうちA注意、R関連、S満足において他学年より高値を示した。一方で1年次生の動機づけは、A注意、C自信に低値を示した。

1年次生の実習は、病院環境や看護活動の見学実習が主である。しかし、初めての臨地実習では、病院という環境が学生の認知する緊張と不安を刺激し自己肯定感を抑制させる。熊谷ら<sup>20)</sup>は、看護大学生低学年の臨地実習前の学生の内的動機づけと他者への援助要請について、他者への援助要請ができない自信のない学生は、自己肯定感を低下させ依存的援助要請を高くするため内的動機づけを低下させると示唆している。つまり、自信のなさは、臨地実習に対して「やってみよう」「頑張ってみよう」という興味・関心の内的動機づけを抑制させる可能性があるといえる。一方で、これまでの先行研究では、1年次生の学習の動機づけは他の学年より高い結果が示されている<sup>11), 21)</sup>。しかし本研究では、ARCS動機づけのA注意の興味・関心において他の学年より高い動機づけとはいえない異なる結果が示された。

2年次生の動機づけは、R関連(目的志向)とS満足において他学年と比べ有意に高値を示した。特にR関連では、2年次生で初めて受け持つ患者の看護過程を展開する実習への関心の高さが示された。R関連についてKeller<sup>22)</sup>は、目的志向達成動機に繋がることを示唆している。2年次生は、初めて患者を受け持つ臨地実習に対して、看護師を目指す目的意識を刺激した内的動機づけと、臨地実習で単位を取るという外的動機づけが強く示され学習行動を促進させたと考えられる。特に受け持ち患者への期待と不安が学生の好奇心を刺激し2年次生の臨地実習への動機づけを高揚させたと考えられる。S満足は、患者さんからの賞賛や基礎実習の第一段階の実習を終えた達成感が満足としての動機づけに繋がったと考えられる。しかし、学習行動は、動機づけに比べ他の学年より低値を示すことから、意欲はあるが学習行動には十分至っていない可能

性が考えられる。

3年次生では、R関連（目的志向）について、領域別実習の難しさや長期の実習による疲労が「やればできる」という動機づけを抑制している可能性が示された。一方で、C自信は、他学年に比べ3年次生（ $2.94 \pm 0.84$ ）が高値を示した。3年次生は、長期にわたる領域別の臨地実習を乗り越えたことが学生の成功体験になり、やればできるという肯定的期待感が自信に繋がったと考えられる。しかし、S満足については、他学年に比べ3年次生（ $2.85 \pm 0.79$ ）が低値を示した。実習を終え自己認知する成功の期待感は、自己評価に比べ実際の評価が称賛として示されないことや難易度が高く思ったほどの到達目標に達しなかった結果といえる。しかしながら、学習行動が他の学年より高値を示している。これは、長期の実習をこなしていくうちに、将来看護師となる目的が明確となりその認知が学生の内的動機を刺激し、学習行動をより促進させることができた可能性が考えられる。

4年次生のR関連（ $3.14 \pm 0.76$ ）、S満足（ $2.90 \pm 0.86$ ）では、他の学年より低値を示した。仮に学生が、領域別実習を終えることを目標に示したならば次の学習の動機づけに変化が加わる。E.L.Deci<sup>5)</sup>は、満足の動機についての外的動機づけの活動により目標を達成すると一時的に欲求が満足され、その後は、動機づけの感情が平衡状態となるとしている。つまり、長期の実習を終えるという達成動機の目標は、次の学習行動すなわち4年次生の統合実習に向けての学習の動機づけを止めてしまう恐れがある。3年次生の学生にとっては、領域別実習が終着点となり、就職活動を控えた4年次生の臨地実習行動に少なからず影響を与えた可能性が考えられる。そのため、4年次生の臨地実習の学習行動は、単位習得だけにならないよう専門職を目指した内的動機づけの学習方略が必要となる。これについては、今後更なる検討が必要である。

学生は、臨地実習を通して看護を学ぶ楽しさや看護師への期待が高まっていく。臨地実習では、学生が患者との看護から継続して達成観や充実観が得られるような動機づけと学習行動に結びつく学習環境や学習方略を整えることが重要である。

#### 今後の課題

本研究は、基礎実習、領域別実習、統合実習の終了後にアンケート調査を実施した。しかしながら、大学によりカリキュラムの進行により実習の開始・終了時期が同一でないため、データ収集時期に学習進度や各大学のデータ回収率および各学年のデータ数にばらつきがみられた。そのため結果に少なからず影響を与え

た可能性がある。また、本研究のデータは、コロナ感染拡大以前のデータであるため、現状の学生の持つ学習観が変化し学習の動機づけも影響を与えている可能性がある。今後、社会情勢を鑑みた更なる検討が必要である。

#### VIII. 結論

以下の内容が明らかとなった。

- 1) 臨地実習における学年間の学習行動の比較では、学習行動の7因子のうち「3.積極的に学習機会を得る行動」「7.人間関係を維持する行動」について有意差が示された。
- 2) 学生は、実習の経験と時間の経過の中で主体的な学習スキルを身につけ、高学年になるほど自己の目指す目的を具体的に認知し、学習行動に影響を与える可能性が示された。
- 3) ARCS動機づけ4因子の多重比較について以下の内容が示された。  
A注意は、1年次生に比べ2年次生が有意に高値を示した。  
R関連は、3年次生、4年次生に比べ2年次生が有意に高値を示した。  
C自信は、2年次、3年次生、4年次生が、1年次生に比べ有意に高値を示した。  
S満足は、3年次生、4年次生に比べ2年次生が高値を示した。
- 4) 3年次生の長期実習終了後は、実習を終了した達成感が欲求を満し学習行動を一時的に停止させ、次の統合実習の学習の動機づけを抑制する可能性が考えられる。したがって4年次生の学習方略については、単位習得だけにならないよう更なる検討をする必要がある。

#### 参考文献

1. 佐藤信枝. (2002) 臨地実習前の不安要因とSTAIとの関連：基礎看護学実習の学生を対象として. 新潟青陵大学紀要, 2 (2) : 39-45.
2. 小沢久美子, 蛙田由美, 川野千恵子他. (2019) 基礎看護学実習における看護学生のコミュニケーションスキルと対人不安に関する研究. 八戸学院大学紀要, 59 : 1-12.
3. 合田恵理香, 高儀郁美, 佐々木由紀子. (2020) 看護学生の臨地実習期間中における日常生活行動時間の実態調査—3年次生と4年次生の比較—日本医療大学紀要, 6 : 61-70.
4. 藤澤美穂, 氏家真梨子, 畠山秀樹他. (2018) 看護系学部の臨床実習における学生のストレス. 岩手医科大学学養教育研究年報, 53 : 39-50.
5. E.L.Deci著, 安藤延男, 石田梅男訳. (1979) 内発的動

- 機づけ 実験社会心理学的アプローチ. pp25-69. pp104-142. 誠信書房 東京.
6. 畑野快, 溝上慎一. (2013) 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. 日本教育工学会論文誌, 37 (1) : 37-45.
  7. 畑野快. (2013) 大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌, 37 (1) : 81-84.
  8. 小野洋平. (2019) 現代大学生の学習動機と学習に対する態度. 駒澤大学心理学論集, 21:31-37.
  9. 梅本貴豊. (2015) 大学生における動機づけ調整方略が学習行動に与える影響. Japanese journal of motivation, 8 : 2-12.
  10. 杉山映里香, 菅千索. (2010) 学習活動における内発的動機づけと自己認知との関係について. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 20 : 57-64.
  11. 泉澤真紀, 栗田克実. (2021) 看護大学生の学習継続のための学習意欲・動機づけに関する研究. 保健福祉学部紀要, 13 : 23-29.
  12. 上村千鶴, 田村美子, 高瀬美由紀. (2020) 基礎看護学臨地実習における初年次履修学生の学習の動機づけと学習行動:パイロットスタディ. 安田女子大学紀要, 48 : 371-380.
  13. 篠原正典. (2020) 大学生の授業の受講目的と学習の動機づけ志向および学習への取り組み姿勢と学習観との相互関係. 佛教大学教育学部会紀要, 19:23-36.
  14. 畑野快, 原田新. (2014) 大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ:心理社会的自己同一性に着目して. 発達心理学研究 25 (1) : 67-75
  15. Keller.J.M.著, 鈴木克明監訳. (2015) Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York : Springer.学習意欲をデザインするARCSモデルによるインストラクショナルデザイン. pp46-78. pp80-204. 北大路書房, 京都.
  16. 川上 祐子, 向後 千春. (2013) ARCS動機づけモデルに基づく Course Interest Survey 日本語版尺度の検討.日本教育工学会研究報告集, 1:289-294.
  17. 中山登志子, 舟島 なをみ監修. (2015) 看護実践・教育のための測定用具ファイル開発過程から活用の実際まで 第3版. pp274-283. 医学書院, 東京.
  18. 根岸貴子, 柴田滋子, 藤井広美他. (2015) 看護大学生における学年ごとの自己学習力の特徴. The bulletin of Ryotokuji University, 9:193-201.
  19. 池田曜子. (2022) 大学生の友人関係が学習意欲へ及ぼす影響. -友人関係の機会獲得の観点から-. 流通科学大学論文集-人間/社会/自然論-, 32 (2) : 125-139.
  20. 熊谷たまき, 小竹久実子, 上野恭子他. (2017) 看護系大学低学年における学業的援助要請と内発的動機づけならびに学習方略の関連. 大阪市立大学看護学雑誌, 13 : 29-36.
  21. 遠藤恭子, 関根瀧子. (2014) 看護学生の内発的動機づけと授業形態別にみた学びたい気持ち変化との関連. 獨協医科大学看護学部紀要, 8 : 1-12.
  22. Keller.J.M. (2012) 学習者の意欲を刺激する:看護学教育に活かすARCS-V動機づけモデル. 日本看護学教育学会第22回学術集会教育講演 I. 日本看護教育学会誌, 79 -90.

コントリビューター:大森 美津子 教授  
(看護学科)

