

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

上村 千鶴¹⁾, 田村 美子¹⁾, 高瀬 美由紀¹⁾

First-Year Students' Learning Motivation and Learning Behavior
in Clinical Nursing Practice: A Pilot Study

Chizuru UEMURA¹⁾, Yoshiko TAMURA¹⁾ and Miyuki TAKASE¹⁾

¹⁾ 看護学科, 看護学部,
安田女子大学

要 旨

本研究の目的は、基礎看護学臨地実習において、看護大学1年次生が自己認知するARCS動機づけモデルの4因子（注意、関連、自信、満足）が、学生の主体的授業態度や学習行動とどのように関連しているかを試験的に検証することである。A大学看護学科で基礎看護学臨地実習を履修した学生97名を対象に無記名自記式質問調査を行った。その結果、29名の学生から有効回答を得た（有効回答率29.9%）。検証した結果、臨地実習における「自信」と主体的授業態度（ $r=.395$, $p<.05$ ）および学習行動（ $r=.494$, $p<.01$ ）との間に有意な正の相関を認めた。他の3因子に関しては、有意な相関は見られなかった。学生の主体的授業態度や学習行動を高めるためには、学生が「自分は頑張った」と自らを認め、実習前に比べ「できる」自分を発見できるような教員の関わりが必要である。その関わりが、学生の成長や自己効力感を向上させ、主体的な授業態度および学習行動の誘発に繋がると考えられる。

キーワード：ARCS動機づけモデル、主体的授業態度、学習行動、基礎看護学臨地実習

I. 緒 言

近年の学生は学習に対して消極的な傾向にある。事実、2017年のベネッセ第3回大学生・専修学生の学習・生活実態調査の結果によると、「学校側の主体的な学習参加を促す取り組みは進んでいるものの、学生の学びは、単位がとりやすい授業であればあまり興味のない授業を受ける傾向が増加している」と報告されている¹⁾。看護師は、疾病構造の変化や社会的価値観の多様性によって生じる様々な健康上のニーズに対応していくため、高度な知識と専門的な能力を要求される。そのため、常に主体的に学習していく姿勢が必要不可欠であり、主体的に学習していく姿勢や能力を学生時代から培っていく必要がある。特に1年次は、大学生としての学習習慣を形成していくうえで重要な時期であり、早期の学習行動の形成がその後の学習成果に大きな影響を与え

る。そのため学習に対する動機づけを通して、看護学1年次生の主体的な学習行動を促進していくことは重要である。

学習に対する動機づけを説明したモデルの一つとしてARCS動機づけモデルがある。ARCS動機づけモデルは、A：注意Attention、R：関連Relevance、C：自信Confidence、S：満足Satisfactionの4つの頭文字からなる学習動機づけ因子を示したモデルである²⁾。このモデルで言う注意とは、興味・関心を引く授業であったかという学習者の認識を表している。また関連とは、学習課題が何であるかを知り、学習者がそれを学習することにやりがい（意義）があるということである。つまり自身の目的に沿ってある主題について学習をすることに、将来的価値を感じることである。自信とは、学び始めに成功の体験を重ねることにより、「やればできる」という自信を持つことである。そして、最後に満足とは、学習努力が実を結び満足感を得ることである。つまりARCSモデルは、学習者の注意をひきつけるAttention（注意）、学習者が学習意義を感じるRelevance（関連）、学習者が「これなら自分にもできそうだ」というConfidence（自信）、そして学習者が「受けてよかった」と思うSatisfaction（満足）の4因子からなる。Kellerは、これら4因子が満たされれば、学習者の学習意欲が高まり、主体的学習行動に繋がると提唱している。このモデルは、学生の学習意欲を高めるための支援を構築する際に有用であることが示唆されている^{2)・4)}。

ARCS動機づけモデルを活用した先行研究を概観すると、これまでに教育心理学分野で数多くの研究や実践報告が行われており、このモデルが学習に対する動機づけの明確化に寄与してきたことが示されている。看護教育においては、ARCS動機づけモデルは、学生の授業に対する動機づけを評価し、教授側の授業方策を検討するための枠組みとして活用されている^{5)・7)}。特に近年、シミュレーション教育においてARCS動機づけモデルを使用した評価^{8)・10)}が活発に行われており、学生は「注意」「関連」「満足」を高く評価していることが報告されている。しかし、それらと主体的な学習行動との関連については示されていない。また川上¹¹⁾は、ARCS動機づけモデルに基づき、教育課程の違いが看護学生の統計学に対する学習動機に与える影響を検証している。この研究では、世代間や学校種別による動機づけの違い、看護学生の統計学の理解度、そしてコンピュータスキルが学生の授業態度に影響を及ぼすことを明らかにしているが、その授業態度がどのように学習行動に関連しているかは示していない。

動機づけの帰結因子である学習行動に視点を移すと、様々な要因が学習行動と関連していることが報告されている。例えば、畑野と溝上¹²⁾は、畑野が開発した主体的授業態度尺度を用い、学生の授業外学習時間の延長（つまり主体的学習行動）と主体的に授業に参加し学習を深めようとする姿勢（つまり主体的授業態度）が関連していたことを明らかにしている。主体的授業態度は、動機づけ因子によって誘起され、学習行動に直接的に影響を与える因子と考えられているが、この研究では主体的授業態度が上記ARCS4因子とどのように関連しているかは検証されていない。一方で畑野¹³⁾は、大学生の内的動機づけが主体的な自己調整学習方略と関連していることを明らかにしているが、看護大学生について言及したものではない。

看護大学生については、精神看護学実習における中間評価と最終評価を通して、学生の学習行動の現状と課題が見出されている¹⁴⁾。しかし臨地実習における学習の動機づけが、主体的授業態度および実習中の学習行動にどのように関連しているかは検討されていない。一方、上村と小林¹⁵⁾は、看護技術演習における看護専門学校生のARCS動機づけ因子と学習行動について調査している。この研究では、目的志向の動機を示す因子である「関連」が看護学生の学習行動に強く影響

を与え、興味・好奇心の喚起である「注意」は学習行動に対して抑制因子として作用する可能性を示唆している。つまり、専門職を目指す看護専門学校生は、授業内容が興味を刺激するようなものではなかった場合にも、看護師となる目的志向が強ければ学習行動に影響を与えることができるという知見を示している。しかし、上記研究は看護専門学校生に限定された結果であり、また看護学1年次生に焦点を当てた研究ではない。

以上の文献検討の結果から、看護大学1年次生の学習行動に影響を与える動機づけ因子は解明されているとはいえない。また、学習の動機づけ因子が学生の主体的授業態度にどのような影響を与え、その結果、学生の学習行動がどのような変化するかも明らかにされていないといえる。これらの関連が解明されれば、看護学1年次生の学習行動を促進するための教育的アプローチの構築が可能になると考える。

Ⅱ. 研究目的

本研究の目的は、看護大学1年次生が認知するARCS動機づけモデルの4因子が、学生の主体的授業態度や学習行動とどのように関連しているかを試験的に明らかにすることによって、教育的アプローチの構築や更なる研究デザイン構築のための基礎的資料を提供することである。なお本研究では、研究協力大学に在学する看護学1年次生が履修する基礎看護学臨地実習（以下、臨地実習と略す）における動機づけ因子、主体的授業態度および学習行動に焦点を当てることとした。この科目を選択した理由は、臨地実習は学内で学習した知識・技術を統合して看護を実践する場であり、この科目への動機づけを高めることにより、学内での学習動機を高める可能性があると考えたからである。

Ⅲ. 用語の定義

本研究における主要な用語を以下に定義する。

学習の動機づけ：これは、学習への原動力・推進力であり、学習しようという欲求とそれを最後まで実現しようとする意志のことである^{16),2)}。

主体的授業態度：これは、単位や卒業のためだけではなく、自らの成長のために授業で出される課題に主体的に取り組もうとする授業態度のことを指す。つまり、主体的に授業に取り組もうとする自分の意志のことである¹³⁾。

学習行動：これは、学生自身が学習課題にすすんで働きかけ目標を達成するために取り組む行動のことである¹⁷⁾。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究では、相関デザインを用いた。

2. 研究対象者

研究対象者は、A大学看護学科で1年次に臨地実習を終了した2年次生97名であった。本研究で2年次生を対象とした理由は、臨地実習の終了が1年次の3月であったため、データ収集可能期

間が2年次4月以降となったためである。

3. 調査研究期間

調査期間は、2019年4月～5月であった。

4. 調査・測定項目

本研究では、看護学2年次生を対象に、1年次に履修した臨地実習における学習の動機づけ因子と主体的授業態度および学習行動を振り返り法により調査した。調査には無記名自記式質問票を用いた。測定用具は、以下の3尺度であり、著作権を有する学会（日本教育工学会および医学書院）と開発者に一部表現（授業→実習）を変えることの許諾を得て使用した。

(1) 日本語版ARCS動機づけ「科目興味度調査」(Course Interest Survey: CIS) 尺度

1年次の臨地実習における動機づけ要因を明らかにするために日本語版CIS尺度を用いた。この尺度は、Kellerが開発したARCS動機づけモデル²⁾に基づいて川上・向後¹⁸⁾らが開発したものである。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、4因子（1. 注意、2. 関連、3. 自信、4. 満足）14項目からなり、1点「まったくあてはまらない」、2点「あてはまらない」、3点「どちらともいえない」、4点「あてはまる」、5点「まったくあてはまる」の5件法で評定される。得点が高いほど、特定科目に関する注意、関連、自信、満足が高いことを示し、日本語版ARCS動機づけ尺度の信頼性、妥当性についても証明されている。

(2) 「主体的な授業態度」(Active Class Attitude: ACA) 尺度

1年次に履修した臨地実習における主体的授業態度を測定するためにACA尺度を用いた。この尺度は、学生が主体的に取り組もうとする授業姿勢を測定するための尺度であり、1因子9項目からなり、1点「まったくあてはまらない」、2点「あてはまらない」、3点「どちらともいえない」、4点「あてはまる」、5点「まったくあてはまる」の5件法で評定される。得点が高いほど主体的授業態度が高いことを示し、尺度の信頼性、妥当性についても証明されている¹⁴⁾。

(3) 「学習活動自己評価尺度」: 看護学実習用

1年次に履修した臨地実習における看護大学生の学習行動を測定するために、上記尺度を用いた。この尺度は、看護学実習に取り組む学生が、効果的に学習を進めていくための学習行動を客観的に評価するために開発された¹⁹⁾。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. 人間関係維持する行動）35項目からなり、1点「ほとんど当てはまらない」、2点「あまり当てはまらない」、3点、「わりに当てはまる」、4点「かなり当てはまる」、5点「非常に当てはまる」の5件法で評定される。得点が高いほど臨地実習中の学習が適切に行えていることを示す。尺度の信頼性、妥当性についても証明されている。

5. データ収集方法

帰属の大学の倫理審査委員会の承認後、A大学の看護学部長に、研究の趣旨と方法を文書と口頭で説明し、学生に質問票を配布する許可を文書で得た。対象学生には、調査実施の趣旨を文書と口頭で説明し研究協力を依頼した後、質問票と返信用封筒を同封した調査票を配付した。本研究では、質問票の返送を持って、対象学生が研究参加に同意したとみなし、質問票への回答期間を2週間とした。

6. 分析方法

- (1) データの特徴を把握するため、対象者の属性と3尺度の記述統計を求めた。
- (2) ARC動機づけ尺度の4因子ごとの得点と、主体的授業態度の総得点および学習行動の総得点との相関係数を算出した。

統計分析にはSPSS version 23を用い、有意水準は.05（両側検定）とした。

7. 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された。対象学生には、研究参加への意思決定は学生にゆだねられていること、研究に参加しなくても学生が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の保証について、文書と口頭で説明した。さらに、対象学生の匿名性を保持するために、調査には無記名自記式質問票を用い、質問票の返却をもって研究参加への同意とみなす旨も事前に説明した。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。

V. 結 果

1. 基本属性と各尺度の測定結果

1) 対象者の基本属性

A大学看護学科に通う2年次生（97名）に質問票を配布し、回収できた質問票は31名分であった。調査項目に不備のあった2名を除き、29名（有効回答率29.9%）から得たデータを解析対象とした。属性以外の項目において欠損値があった場合は、その調査項目の中央値を当てはめ補正した。

対象学生の基本的属性を表1に示す。対象学生のうち、自宅通学者は19名（65.5%）で、一人暮らしの学生は10名（34.5%）であった。またアルバイトを行っている学生は23名（79.3%）であった。学習のために図書館を利用している学生は16名（55.2%）であり、学習のためのインターネット利用時間は、平均 1.3 ± 0.66 時間であった。1日の授業外の学習時間は、平均 1.93 ± 0.14 時間あり、授業時間外の看護技術練習時間は、平均 1.24 ± 0.12 時間であった。

表1. 対象女子大学生の基本属性

		人数（人）	%
学年	2年次生（97人）	29	29.9
生活環境	自宅通学	19	65.5
	一人暮らし	10	34.5
アルバイト	有	23	79.3
	無	6	20.7
図書館の利用	有	16	55.2
	無	13	44.8
一日の授業外の学習時間	最小値－最大値（時間）	0時間～3時間	
	Mean±SD	1.93±0.14 時間	
授業外の看護技術練習時間	最小値－最大値（時間）	0時間～3時間	
	Mean±SD	1.24±0.12 時間	
学習のためのインターネット利用時間	最小値－最大値（時間）	0時間～4時間	
	Mean±SD	1.3±0.66 時間	

2) 各尺度の測定結果

(1) ARCS動機づけ

臨地実習におけるARCS動機づけ尺度全体の平均得点は、 3.43 ± 0.50 点であり、下位因子では、「注意」 3.60 ± 0.80 点、「関連」 3.75 ± 0.57 点、「自信」 2.78 ± 0.74 点、「満足」 3.43 ± 1.01 点であった(表2)。

(2) 主体的授業態度

臨地実習における主体的授業態度尺度全体の平均得点は 3.70 ± 0.44 点であった。

(3) 学習行動

臨地実習における学習行動得点の総平均得点は 4.07 ± 0.52 点であった。7因子の総平均得点は「経験を生かした目標達成行動」 4.32 ± 0.51 点、「問題解決に取り組む行動」 4.12 ± 0.69 点、「積極的に学習機会を得る行動」 4.19 ± 0.62 点、「技術・態度の模倣行動」 3.65 ± 0.84 点、「目標達成を目指す行動」 4.23 ± 0.52 点、「未熟さを自覚した行動」 3.83 ± 0.76 点、「人間関係維持する行動」 4.10 ± 0.64 点であった。

対象者の基本属性別の尺度得点を表3に示す。図書館を利用する学生はそうでない学生より、ARCS動機づけの「関連」が高い傾向($p < .1$)を示した。また、一人暮らしの学生よりも自宅通学生の方が、主体的な授業態度得点が有意に高値($p < .05$)を示した。

表2. 各尺度の代表値

	中央値	Mean \pm SD
ARCS 動機づけ因子	3.36	3.43 ± 0.51
注意	3.75	3.61 ± 0.80
関連	3.75	3.75 ± 0.57
自信	2.66	2.78 ± 0.74
満足	3.33	3.43 ± 1.01
主体的授業態度	3.80	3.70 ± 0.44
学習行動	4.20	4.07 ± 0.52

表3. 基本属性別による各尺度間の平均得点

	生活環境			アルバイト			図書館利用		
	自宅通学	一人暮らし	U 値	有	無	U 値	有	無	U 値
ARCS 動機づけ因子									
注意	3.48 ± 0.73	3.85 ± 0.90	70.5	3.60 ± 0.83	3.63 ± 0.74	65.5	3.74 ± 0.82	3.44 ± 0.76	76.0
関連	3.78 ± 0.54	3.70 ± 0.65	87.5	3.74 ± 0.58	3.79 ± 0.58	58.5	3.92 ± 0.58	3.54 ± 0.50	64.0 [†]
自信	2.99 ± 0.70	2.57 ± 0.79	67.0	2.84 ± 0.73	2.56 ± 0.75	49.0	2.90 ± 0.84	2.64 ± 0.58	81.0
満足	3.50 ± 1.01	3.27 ± 1.04	84.5	3.29 ± 0.96	3.94 ± 1.12	43.5	3.71 ± 1.09	3.07 ± 0.81	70.0
主体的授業態度	3.81 ± 0.43	3.49 ± 0.40	48.0*	3.77 ± 0.42	3.41 ± 0.45	40.0	3.74 ± 0.50	3.65 ± 0.37	82.0
学習行動	4.10 ± 0.46	4.02 ± 0.66	87.5	4.12 ± 0.48	3.89 ± 0.68	55.5	4.06 ± 0.57	4.08 ± 0.49	91.5

Mann-Whitney の U 検定 ([†] $p < .1$, * $p < .05$)

2. ARCS動機づけ4因子と主体的授業態度および学習行動の相関関係

表4に、ARCS動機づけ4因子と主体的授業態度および学習行動の相関関係を示した。「自信」は、主体的授業態度 ($r=.395$, $p<.05$)、および学習行動 ($r=.494$, $p<.01$) と有意な正の相関関係にあった。

表4. ARCS動機づけ4因子と主体的授業態度および学習行動の関連性

	注意	関連	自信	満足	主体的授業態度
ARCS 動機づけ因子					
注意					
関連	.342				
自信	.001	.310			
満足	.292	.183	.335		
主体的授業態度	-.134	.104	.395*	-.235	
学習行動	-.127	-.047	.494**	.161	.343

Spearman の順位相関係数 (* $p<.05$, ** $p<.01$)

VI. 考 察

1. 対象者の基本属性

本研究対象の看護大学生は、自宅通学生が65.5%で、一人暮らしの学生が34.5%であった。その内アルバイトを行っている学生は79.3%であり、大半が授業後にアルバイトを行っていた。研究対象者の一日の授業外学習時間は平均 1.93 ± 0.14 時間であり、これは第54回学生生活実態調査²⁰⁾結果が示す大学生全体の授業外学習時間の平均値(52.3分)を大きく超えるものである。また同調査によると、医歯薬系学生の授業外学習時間の平均は83.2分であり、対象看護学生の学習時間は、他大学の医歯薬系学生と比較しても多いと言える。しかし医歯薬看護学生には、生命にかかわる幅広い知識の習得が求められることから、現状の授業外学習時間は決して十分とは言えない。さらに1日の授業外看護技術練習時間の平均も 1.24 ± 0.12 時間であり、週1~2日練習したとしても、技術習得を補うには十分でないことが推察される。アルバイトを行うことで必要な学習時間が制限されている可能性が考えられた。

2. 各尺度の測定結果

属性別の尺度得点については、図書館を利用する学生は、そうでない学生に比べ、ARCS動機づけの「関連」得点が高い傾向($p<.1$)にあり、目的志向を持つ学生は図書館利用をする傾向があることが示唆された。また、主体的授業態度については、自宅通学生と一人暮らしの学生との間に有意な差がみられ($p<.05$)、自宅通学生は一人暮らしの学生より主体的な学習態度が備わっている可能性が示された。しかしその理由が、学生の生活環境によるものか、それとも自宅通学生に共通にみられる個人的資質によるものなのかは明らかではない。したがって、今後具体的な検証が必要である。

3. ARCS動機づけ4因子と主体的授業態度および学習行動の関連

本研究では、臨地実習におけるARCS動機づけの「自信」と主体的授業態度($r=.395$, $p<.05$)および学習行動($r=.494$, $p<.01$)との間に有意な正の相関を認めた。他の3因子に関しては、主体的授業態度および学習行動との有意な相関は見られなかった。関連を認めた「自信」は、学

習者の過去の成功体験を通して形成され、新たな挑戦に対する成功への期待感を高め、その期待感が内的原動力となり成功へ導くための行動へと繋がる²⁾。他人と比較するのでなくどのぐらい自分自身が進歩したかという積み重ねによって、「やればできる、次もできる」という自己効力感が形成される。肯定的な自己能力に対する信念は、学習不安をコントロールする力となり主体的な学習を促進させる。つまり、成功体験が自分自身の能力や努力に基づくものであれば、それはその個人の自信に繋がり困難な学習課題に対しても「次も成功できる」という期待感を生み出す。結果、主体的に立ち向かうための内的な動機づけとして学習行動を喚起するのである⁴⁾。このため、「自信」と主体的授業態度および学習行動間に、正の相関関係が確認できたと考えられる。

関連のなかった3因子について「注意」は、興味・関心を引き出して学習への探求心を獲得することや反対に学習への退屈や不安を示す因子である。「注意」に内在する正の側面（興味・関心）と「注意」に内在する負の側面（退屈や不安）が、主体的授業態度および学習行動との関係性において相殺しあった可能性がある。「関連」は、学習の目的志向を示す内的動機づけである。1年次生は看護師となる目的を遂行するための臨地実習の単位をまずは修得するという外的な動機づけが強く働いたために、「関連」が主体的授業態度と学習行動に影響しなかった可能性が考えられる。「満足」は「やってよかった」と努力の成果を認める肯定的な感情と評価の公平性を示す。加えて学生としては、頑張った実習であったが、目標の到達の評価としては、十分満足のいく結果には至らなかったことなど主体的授業態度や学習行動の関連に繋がらなかった可能性が考えられる。

本研究の対象学生は、看護師を目指し入学し臨地実習を通して、既習の知識と技術を統合しながら看護実践の在り方を学ぶ。中でも基礎看護学臨地実習では、初めて一人の患者を受け持ち、患者からの情報収集・健康問題の明確化・患者目標の設定・看護計画の立案・実践・評価という一連の看護過程を展開しながら、患者の個性に沿った看護を実践しなければならない。そのため学生は、初めての看護過程の展開に困難さを感じてできない自分に苦悩した。先行研究^{21),8),6)}では、高い学習意欲を持つ学生ほど、目標設定がストレスとなり自信が持てなくなることや、学習難易度の上昇が自信の低下に繋がることが示唆されている。また、B.ワイナー¹⁶⁾は、自己効力感の帰属因子として「能力・努力・課題の難易度」を挙げている。いくら学生に能力があり、課題遂行に対する努力が継続されたとしても、課題の難易度が高すぎる場合は、学生は目標到達に対して不安を覚え自己肯定感を低下させる。対象学生も、これまでの学習で培ってきた自身の知識・技術では、求められるレベルの看護を実践することは不可能と実感し、臨地実習における「自信」を低下させていったと考えられる。そして、この自信の低下が十分な主体的授業態度や学習行動の形成に少なからず影響していたと考えられる。したがって、臨地実習に対する学生の自信を高め、学生が実習に主体的に参加し学習を継続していけるように支援するためには、学生が「自分は頑張った」と自らを認め、実習前に比べ「できる」自分を発見できるような教育的支援が必要であると考えられる。

4. 本研究の限界

本研究は、1大学看護学科の特定学年を対象に、限られた科目におけるARCS動機づけ因子と主体的学習態度および学習行動の関連性を調査したものである。第一にサンプルサイズが小さいことが挙げられる。十分な被験者数を確保したうえで今回の結果を再検証する必要がある。第二に調査用紙の回収率の低さが挙げられる。回答する学生が共通に持つ特徴が、使用した3尺度の

得点に影響を与えた可能性がある。第三に今回の研究が横断研究であることが挙げられる。学習の動機づけ、主体的授業態度、学習行動という一連の時系列的な流れを視野にいれた縦断研究が待たれる。

Ⅶ. 結 語

本研究において、以下の点が明らかになった。

1. 臨地実習におけるARCS動機づけの「自信」と主体的授業態度 ($r=.395$, $p<.05$) および学習行動 ($r=.494$, $p<.01$) との間に有意な正の相関を認めた。
2. 学生の主体的授業態度や学習行動を高めるためには、学生が「自分は頑張った」と自らを認め、実習前に比べ「できる」自分を発見できるような教員の関わりが必要である。その関わりが、学生の自信を向上させ、主体的な授業態度および学習行動の誘発に繋がると考えられる。

Ⅷ. 文 献 献

1. ベネッセ教育総合研究所 (2017), 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 2016年版, <https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5259,2018.7閲覧>.
2. Keller, J.M. (2010), Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York: Springer. (ケラー J.M. 鈴木克明 監訳), 学習意欲をデザインするーARCSモデルによるインストラクショナルデザイン, 北大路書房.
3. 鈴木克明 (1996), 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて: ーARCS動機づけモデルを中心にー, 教育メディア研究, 1(1): 50-61.
4. Keller, J.M (2012), 教育公演 看護教育に活かすARCS動機づけモデル, 日本看護教育学会誌, 12(2): 79-90.
5. 柴田祐子, 中島富子, 松岡緑 (2012), 精神看護学実習における学習内容 ARCSモデルを用いた分析, 福岡女学院大学紀要, 2: 21-32.
6. 村中陽子, 熊谷たまき他 (2011), 看護技術学習科目にICTを活用した授業運営システムとその評価, 医療看護研究, 7(1): 53-58.
7. 村川由香里 (2012), 患者教育の演習の試みとその評価, 大坂府立大学看護学雑誌, 8(3): 33-39.
8. 谷口初美他 (2012), 状況判断力向上のためのシミュレーション学習の試みとその学習モチベーション評価, 京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻紀要, 健康科学, 7: 43-47.
9. 鈴木美津子, 村上礼子, 八木 (佐伯) 街子他 (2017), ITCを活用した「演習」から「シミュレーション実習」へ繋ぐ企画の評価, 日本シミュレーション医療教育学会誌, 5: 30-34.
10. 平川善大, 八尋陽子, 深野久美他 (2018), 周期看護におけるシミュレーション学習に対する学生の評価, 日本シミュレーション医療教育学会誌, 6: 36-40.
11. 川上祐子 (2015), 教育課程の違いが看護学生の統計学に関する態度と動機づけに及ぼす影響, 日本看護研究学会誌, 38(4): 37-45.
12. 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): 13-21.
13. 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, 日本教育工学論文誌, 37(1): 81-84.
14. 日下知子, 曾谷貴子 (2018) 精神看護学実習における学生の学習活動調査ー自己評価に着眼した現状と問題点ー, 川崎医療短期大学紀要, 38: 1-6.
15. 上村千鶴, 小林敏生 (2017), 看護学生の学習行動に影響を及ぼす主体的授業態度および学習の動機づけ因子, 日本看護教育学会誌, 27: 203.
16. B.ワイナー (2010), ヒューマンモチベーション動機づけの心理学, 金子書房.

17. 溝上慎一 (2015), 主体的な学習からアクティブラーニングを理解する,
http://smizok.net/E-mail_mizokami.shinichi.4u@kyoto-u.ac.jp. (2018.8閲覧)
18. 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.
19. 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, 医学書院 第3版, 272-283.
20. 全国大学生生活協同組合連合会 (2019), 第54回学生生活実態調査,
<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> 2019.8.閲覧.
21. 上村千鶴 (2018), 看護学生の学習の動機づけに関するARCS動機づけモデルの文献検討, キャリアと看護研究, 8(1): 61-68.

[2019. 9. 26 受理]

コントリビューター：宇治 雅代 教授（看護学科）