

学業成績と学習動機・学内学習時間・教員の関わり方の関係について

Correlations between Academic Performance and Academic Motivation, In-School Learning Time, and Teachers' Involvement

成 田 亜 希¹⁾・阿 曾 絵 巳¹⁾・高 橋 裕 二²⁾
NARITA Aki ASO Emi TAKAHASHI Yuji

要 旨

理学療法士を養成する3年制A短期大学と4年制B大学において、毎年度末に1年生・2年生を対象に基礎医学科目の合同模試を実施し、学習成果を確認している。そこでは、高校偏差値が有意に高いB大学の学生よりも高校偏差値が有意に低いA短期大学の学生の方が良い成果が得られている。本研究ではA短期大学とB大学の学生214名の模試成績を「学習動機2要因モデル」での学習動機タイプとの関係から探索し、また学内学習時間や教員の学生との関わりという観点から検証した。結果、模試成績と学生個々の「学習動機タイプ」の間には、短期大学・大学ともに関連性が確認できなかった。模試成績と「学習内容の重要性タイプ」の間では、短期大学・大学、1・2年生ともに内容関与的動機群の成績が良い傾向を示した。短期大学と大学の学習環境の違いは、基礎医学科目に対する学内学習時間の差、教員の関わり方にあった。

Abstract

Academic results have been examined at the end of every school year by a joint mock exam on basic medical subjects conducted with first and second year students at a three-year junior college(A junior college) and a four-year university (B university) for physical therapists. This exam showed that the A junior college students get better results than the B university students, even though the B university students graduated from high schools with significantly higher standard scores. Therefore, the results of mock exams of the A junior college and the B university students (N=214) were examined from the perspective of correlations with types of academic motivation based on the Two-factor Model of Academic Motivation. Moreover, correlations with in-school learning time and teachers' involvement with students were investigated. The results indicated no correlations between the results of mock examinations and types of academic motivation of individual students in either the junior college or the university. The relationship between the mock exam results and "types of importance of learning contents," indicated that groups with content relevant motives had better results in both the junior college and the university, as well as in first and second year students. These results suggest that differences in academic environments between the junior college and the university might have resulted from differences in in-school learning time and teachers' involvement.

キーワード：基礎医学科目，学習動機づけ，学習環境

keywords：basic medical subjects, academic motivation, academic environment

I. はじめに

理学療法士を養成する3年制A短期大学と4年制B大学において、毎年度末に1年生・2年生を対象に基礎医学科目（解剖学・生理学・運動学）の合同模試を実施し、学習成果を確認している。その結果、高校偏差値が有意に高い4年制B大学の学生よりも高校偏差値が有意に低い3年制A短期大学の学生の方が良い成果が得られている。これは成田・高橋¹⁾の2015年度の学習動機づけ調査からもわかるように、大学生が短期大学生に比べ、外的調整で学習している学生が多いことが影響していると

考えられる。大学生は理学療法士国家試験受験まで4年間の学習期間があり、1年次や2年次には学習の目的が定まっておらず、基礎医学科目の重要性も理解できずにいることが窺える。大学の取り組みについても基礎医学科目の知識定着のためにホームルームの時間に小テストを実施したり、わからないところを教員がレクチャーするなどを行っているものの、学生自身が学習の重要性に気づく導きが少ないといえる。またこの時点で大学では臨床実習で患者様を担当することも未経験のため、職業に対する責任感も備わっていないものと思われる。一方、

¹⁾ 白鳳短期大学リハビリテーション学専攻

²⁾ 大和大学保健医療学部 総合リハビリテーション学科

3年制A短期大学では養成期間が短く、国家試験の難易度がますます上がってきていることから、1年次の4月から基礎医学科目の知識定着を重視し、講義とは別にグループワーク（協同学習）にて知識の整理を行わせたり、臨床実習を早期（1年次5月・6月）に取り入れ、基礎医学科目の必要性に触れ、関連づけた学習をするなど、自ら学ぶ環境づくりを行っている。

これらの学習成果の要因には、学内での基礎医学科目に対する取り組み方や学生自身の学習意欲（学習動機づけ）が関与しているものと思われる。そのため今回、学内での学習時間の比較、教員の関わり、学生自身の学習動機づけタイプを確認することとした。

学習動機づけには、市川²⁾が大学生にこれまでの学習経験を振り返らせ、学習動機や目的を自由に書かせ、6つの志向に分類し、構造化・モデル化した「学習動機の2要因モデル」（図1）がある。これを用い、理学療法士学生用の動機づけ尺度を作成し、使用した。

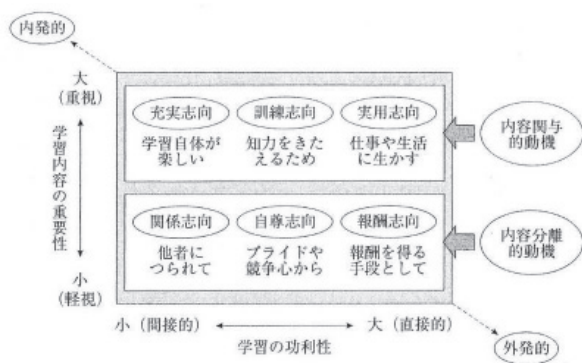


図1. 学習動機の2要因モデル

6つの志向とは、充実志向（学習自体が楽しい）、訓練志向（知力をきたえるため）、実用志向（仕事や生活に生かす）、関係志向（他者につられて）、自尊志向（プライドや競争心から）、報酬志向（報酬を得る手段として）である。

またこれらは「学習内容の重要性」と「学習の功利性」という2軸に配置されている。「学習内容の重要性」とは、学習内容そのものをどの程度重視しているかを縦の次元で示している。そして学習内容の重要性は、重要性の大きさから2つに分けられる。1つ目は、充実志向・訓練志向・実用志向の3つの動機において相互に相関が高く、まとめて「内容関与的動機」としている。2つ目は、関係志向・自尊志向・報酬志向の3つの動機において相互に相関が高く、まとめて「内容分離的動機」としている。次いで「学習の功利性」とは、学習による直接的な報酬をどの程度期待しているかを横の次元で示している。内容関与的動機の中で功利性の高い順に、実用志向・訓練

志向・充実志向となっている。内容分離的動機の中でも功利性が高い順に、報酬志向・自尊志向・関係志向となっている。

このような「学習動機2要因モデル」での学習動機の研究は広く行われているが、学習動機と成績との関係を示した研究は見当たらない。そこで本研究では、今回の理学療法士を養成する3年制A短期大学と4年制B大学における合同模試結果を「学習動機2要因モデル」の学習動機タイプとの関係から探索し、また学内学習時間や教員の学生との関わりという観点から検証する。

II. 対象と方法

1. 調査対象

理学療法士養成短期大学の1年生42名、2年生48名と、理学療法士養成大学1年生52名、2年生72名の合計214名。

2. 調査時期

3月に調査を実施した。

3. 質問項目

学習動機づけに関する質問 市川（2013）の「学習動機の2要因モデル」（図1）の6つの志向を参考に理学療法士学生用の動機づけ尺度を作成した（資料参照）。充実志向、訓練志向、実用志向、関係志向、自尊志向、報酬志向の下位尺度ごとに6項目、計36項目からなる。回答は、「全然あてはまらない」（1点）～「非常にあてはまる」（5点）の5段階評定とした。

4. 手続き

調査は集団で行われた。合同模試終了後に質問紙を配布し、調査の目的を伝え、主旨に賛同しなくとも何ら不利益を受けないことを説明した。また研究の概要、対象者の権利、個人情報保護などを記した教示文を提示し、教示文に署名することで同意が得られたこととするという説明の上、記名式で回答を求めた。回答は対象者ペースで、全員の回答が終了したのを確認後、回収した。

5. 倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、大和大学 倫理委員会の承認を得た。

6. 分析方法

- ①学生個々の「学習動機タイプ」を確認した。学生個々の学習動機タイプの決定は、6つの項目の合計を下位尺度得点とした。次に、下位尺度得点を偏差値に直し、一番高いものを対象者の「学習動機タイプ」とした。
- ②学生個々の「学習内容の重要性タイプ」を確認した。学生個々の学習内容の重要性タイプの決定は、18の項目の合計を下位尺度得点とした。次に下位尺度得点を偏差値に直し、「内容関与的動機」「内容分離的動機」の高い方を対象者の「学習内容の重要性タイプ」とし

た。

③統計的検定について、短期大学・大学の各学年同士における「模試成績の比較」「高校偏差値の比較」「学習の重要性タイプ別での模試成績の比較」「基礎医学科目に対する学内学習時間の比較」にはt検定を用いた。学習動機タイプ別での模試成績の比較については、Kolmogorov-Smirnov の正規性の検定を行い、正規性を認めた場合は1元配置分散分析を行い、認めなかった場合はKruskal-wallis検定を行った。

④統計解析には、SPSS statistics 17.0を用いた。

Ⅲ. 結果

1. 合同模試結果の比較

表1・2は各学年の合同模試平均を示したものである。

表1. 1年生の合同模試平均値 (57点満点)

	短大1年生(n=42)	大学1年生(n=52)
平均値	24.55*	19.67*

* : P<.01

表2. 2年生の合同模試結果 (100点満点)

	短大2年生(n=48)	大学2年生(n=72)
平均点	51.04*	34.42*

* : P<.01

模試平均については、短大1年生24.55、大学1年生19.67、短大2年生51.04、大学2年生34.42であった。短大1年生と大学1年生とで比較した結果、短大1年生が大学1年生より4.88点高く、t検定にて(両側検定: $t(92) = -3.436$, $P < .01$)と有意差が認められた。短大2年生と大学2年生とで比較した結果、短大2年生が大学2年生より16.6点高く、t検定にて(両側検定: $t(118) = -8.155$, $P < .01$)と有意差が認められた。

2. 高校偏差値の比較

表3・4は各学年の高校偏差値平均を示したものである。

表3. 1年生の高校偏差値平均

	短大1年生(n=42)	大学1年生(n=52)
平均点	49.64*	54.58*

* : P<.01

表4. 2年生の高校偏差値平均

	短大2年生(n=48)	大学2年生(n=72)
平均点	49.31*	54.43*

* : P<.01

高校偏差値平均については、短大1年生49.64、大学1年生54.58、短大2年生49.31、大学2年生54.43であった。短大1年生と大学1年生とで比較した結果、大学1年生が短大1年生より4.94高く、t検定にて(両側検定: $t(92) = 3.319$, $P < .01$)と有意差が認められた。短大2年生と大学2年生とで比較した結果、大学2年生が短大2年生より5.12高く、t検定にて(両側検定: $t(118) = 4.221$, $P < .01$)と有意差が認められた。

3. 学生個々の学習動機タイプの分類

表5は各学年での学生個々の学習動機タイプを示したものである。

表5. 各学年での学生個々の学習動機タイプ

		内容関与的動機			内容分離的動機		
		充実	訓練	実用	関係	自尊	報酬
短大1年	n=42	10	4	6	8	10	4
		23.8%	9.5%	14.3%	19.0%	23.8%	9.5%
		47.6%			52.4%		
大学1年	n=52	9	8	10	10	4	11
		17.3%	15.4%	19.2%	19.2%	7.7%	21.2%
		51.9%			48.1%		
短大2年	n=48	9	5	7	7	9	11
		18.8%	10.4%	14.6%	14.6%	18.8%	22.9%
		43.8%			56.25%		
大学2年	n=72	12	5	12	11	15	17
		16.7%	6.9%	16.7%	15.3%	20.8%	23.6%
		40.3%			59.7%		

学生一人ひとり、複数の学習動機が混在しているが、学生個々で一番強くもっている動機を以下に示す。

短大1年生42名の学習動機タイプは、充実志向10名(23.8%)、訓練志向4名(9.5%)、実用志向6名(14.3%)、関係志向8名(19.0%)、自尊志向10名(23.8%)、報酬志向4名(9.5%)であった。充実志向や自尊志向を示す学生が多かった。

大学1年生52名の学習動機タイプは、充実志向9名(17.3%)、訓練志向8名(15.4%)、実用志向10名(19.2%)、関係志向10名(19.2%)、自尊志向4名(7.7%)、報酬志向11名(21.2%)であった。報酬志向の学生が多かった。

短大2年生48名の学習動機タイプは、充実志向9名(18.8%)、訓練志向5名(10.4%)、実用志向7名(14.6%)、関係志向7名(14.6%)、自尊志向9名(18.8%)、報酬志向11名(22.9%)であった。報酬志向の学生が多かった。

大学2年生72名の学習動機タイプは、充実志向12名(16.7%)、訓練志向5名(6.9%)、実用志向12名(16.7%)、

関係志向11名 (15.3%), 自尊志向15名 (20.8%), 報酬志向17名 (23.6%)であった。報酬志向の学生が多かった。

4. 模試成績と学習動機タイプの関係

①学習動機タイプ (志向別) での模試成績

表6は学習動機タイプ別での模試成績の平均値 (MEAN) と標準偏差 (SD) について示したものである。

表6. 学習動機タイプ別での模試成績の平均値 (MEAN) と標準偏差 (SD)

		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
短大1年	n	10	4	6	8	10	4
	MEAN	26.20	26.25	25.33	21.38	23.50	26.50
	SD	6.56	10.72	7.03	7.78	9.31	4.36
大学1年	n	9	8	10	10	4	11
	MEAN	20.00	20.75	19.20	20.80	15.00	19.73
	SD	5.66	8.84	3.85	3.71	4.83	6.44
短大2年	n	9	5	7	7	9	11
	MEAN	52.56	54.80	52.71	47.00	52.33	48.55
	SD	8.93	11.97	11.91	8.21	13.40	8.57
大学2年	n	12	5	12	11	15	17
	MEAN	36.67	31.80	37.42	37.72	33.07	30.53
	SD	13.14	10.16	12.34	12.85	11.95	7.64

短大1年生では学習動機タイプ別を要因に分散分析を行った結果、充実志向の模試成績平均値が26.20, 訓練志向が26.25, 実用志向が25.33, 関係志向が21.38, 自尊志向が23.50, 報酬志向が26.50であり, ($F(5, 36) = 0.480, p > .05$)と有意差は認められなかった。

大学1年生では学習動機タイプ別を要因に分散分析を行った結果、充実志向の模試成績平均値が20.00, 訓練志向が20.75, 実用志向が19.20, 関係志向が20.80, 自尊志向が15.00, 報酬志向が19.73であり, ($F(5, 46) = 0.670, p > .05$)と有意差は認められなかった。

短大2年生では学習動機タイプ別を要因に分散分析を行った結果、充実志向の模試成績平均値が52.56, 訓練志向が54.80, 実用志向が52.71, 関係志向が47.00, 自尊志向が52.33, 報酬志向が48.55であり, ($F(5, 42) = 0.559, p > .05$)と有意差は認められなかった。

大学2年生では学習動機タイプ別を要因にKruskal-Wallis検定を行った結果、充実志向の模試成績平均値が36.67, 訓練志向が31.80, 実用志向が37.42, 関係志向が37.72, 自尊志向が33.07, 報酬志向が30.53であり, $p = 0.468, P > .05$ と有意差は認められなかった。

短大・大学ともに学習動機タイプは、模試成績とは関連性が確認できなかった。

②学習内容の重要性タイプからみた模試成績

表7は学習内容の重要性タイプ別での模試成績の平均値 (MEAN) と標準偏差 (SD) について示したものである。

表7 学習内容の重要性タイプ別での模試成績の平均値 (MEAN) と標準偏差 (SD)

		内容関与的動機	内容分離的動機
短大1年	n	24	18
	MEAN	24.67	24.39
	SD	7.69	7.77
大学1年	n	27	25
	MEAN	19.89	19.44
	SD	5.93	5.55
短大2年	n	21	27
	MEAN	53.90	48.81
	SD	9.42	10.50
大学2年	n	34	38
	MEAN	36.26	32.76
	SD	12.82	9.77

学生一人ひとり、複数の学習動機が混在しているが、学生個々で学習の重要性を観点とした動機からみた結果を以下に示す。短大1年生では内容関与的動機が24名, 内容分離的動機が18名, 大学1年生では内容関与的動機が27名, 内容分離的動機が25名, 短大2年生では内容関与的動機が21名, 内容分離的動機が27名, 大学2年生では内容関与的動機が34名, 内容分離的動機が38名であった。短大・大学ともに1年生は内容関与的動機をもつ学生の方が多く, 短大・大学ともに2年生は内容分離的動機をもつ学生の方が多かった。

そして成績との関係では、短大1年生の内容関与的動機群の成績は24.67, 内容分離的動機群の成績は24.39であり, t検定の結果, (両側検定: $t(40) = 0.115, P > .05$)と有意差が認められなかった。

大学1年生の内容関与的動機群の成績は19.89, 内容分離的動機群の成績は19.44であり, t検定の結果, (両側検定: $t(50) = 0.281, P > .05$)と有意差が認められなかった。

短大2年生の内容関与的動機群の成績は53.90, 内容分離的動機群の成績は48.81であり, t検定の結果, (両側検定: $t(46) = 1.742, P > .05$)と有意差が認められなかった。

大学2年生の内容関与的動機群の成績は36.26, 内容分離的動機群の成績は32.76であり, t検定の結果, (両側検定: $t(70) = 1.311, P > .05$)と有意差が認められなかった。

有意差は認められなかったが、短大・大学ともに1年

生も2年生も内容関与的動機の方が成績は良い結果であった。

5. 模試に対する学習時間の比較

表8・9は短大・大学の学内における模試に対する学習時間について示したものである。

表8 短大の学内における模試に対する学習時間

	解剖学	生理学	運動学
1年次 前期	講義：30コマ (単元ごとに 小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 夏休み課題	講義：30コマ (単元ごとに 小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 夏休み課題	講義：30コマ (毎週小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 夏休み課題
1年次 後期	講義：30コマ (単元ごとに 小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)	講義：30コマ (単元ごとに 小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)	講義：30コマ (毎週小テスト) 演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 放課後補習 (下位者)：5コマ 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)
2年次 前期	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 夏休み課題	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 夏休み課題	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 夏休み課題
2年次 後期	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 冬休み課題 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 冬休み課題 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)	演習：5コマ (グループワーク、 小テスト) 冬休み課題 模試対策：10コマ (グループワーク、 過去模試)
1年次	90コマ	90コマ	90コマ
2年次	20コマ	20コマ	20コマ
合計	110コマ	110コマ	110コマ

表9 大学の学内における模試に対する学習時間

	解剖学	生理学	運動学
1年次 前期	講義：15コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ		
1年次 後期	講義：30コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ	講義：15コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ	
2年次 前期		講義：30コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ	講義：15コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ
2年次 後期			講義：15コマ (毎週小テスト) *成績下位者のみ補 講15コマ
1年次	75コマ	30コマ	0コマ
2年次	0コマ	45コマ	60コマ
合計	75コマ	75コマ	60コマ

短大と大学の解剖学・生理学・運動学の学内学習時間は短大が330コマ、大学が210コマであり、t検定の結果、(両側検定： $t(4) = 8.00, P < .01$)と有意差が認められた。短大の学習時間が有意に多かった。

IV. 考察

本研究では理学療法士を養成する3年制A短期大学と4年制B大学における合同模試結果を「学習動機2要因モデル」の学習動機タイプとの関係、学内学習時間、教員の関わりという観点から検証することであった。

今回の合同模試結果は、短大1年生と大学1年生とで比較したところ、短大1年生が大学1年生より4.88点高かった。短大2年生と大学2年生とで比較したところ、短大2年生が大学2年生より16.6点高かった。しかし、この結果は高等学校までの学力とは関係のないことが高校偏差値からもわかる。高校偏差値平均については、大学1年生が短大1年生より4.94高く、大学2年生が短大2年生より5.12高かった。入学前の学力よりも入学後の学習への取り組み方に成果の違いがあることが示唆される。これを検証するため学生個々の学習動機づけを確認したところ、短大1年生は、充実志向・自尊志向を示す学生が多かった。短大2年生・大学1年生・大学2年生は、報酬志向の学生が多かった。従来の内発的動機づけ・外発的動機づけの二分法では、内発的動機づけの典型が充実志向であり、外発的動機づけの典型が報酬志向である。短大1年生は学習自体が楽しいというように内発的動機づけができていない学生が多い。短大2年生・大学1年生・大学2年生は、報酬を得る手段として学習するという外発的動機づけの学生が多いことが確認できた。課題や小テストに追われ、成績不良で怒られるかもしれないと考えたり、補習に出たくないので学習しているのであろう。

次いで模試成績と「学習動機タイプ」の関係では、短大・大学ともに学習動機タイプによる関連性が確認できなかった。これは各学生が一番強くもつ動機からみているためであり、やはり学生の中には多様な動機が存在し、一番高い動機からでは成績との関連が証明できないことがわかった。また「学習動機の2要因モデル」は、自己決定理論のように外発的動機づけを自己決定性の程度から4つに区分することで、内発的動機づけとの間に連続性を想定しているものとは違い、「学習内容の重要性」と「学習の功利性」という2軸から配置されているため、成績も段階的なものが現れにくいと考える。

しかし、「学習内容の重要性タイプ」から模試成績を比較したところ、短大1年生と大学1年生は内容関与的動機を示す学生が多く、成績については内容関与的動機群がやや良い程度であり、内容関与的動機群も内容分離的動機群もそれほど変わらないものであった。短大・大

学ともに1年生は学習内容の重要性を考え学習している学生が多く、そこは安心できる場所である。1年生については、学習内容の重要性を理解させるべく導きが必要であろう。逆に、短大2年生と大学2年生では内容分離的動機が多く、成績については内容関与的動機群の方が良い傾向を示した。2年生という中間学年では学習内容の重要性を考えるよりも他者につられて学習したり、プライドを気にしたり、報酬を求めて学習する学生が多いようである。成田・阿曾³⁾の研究では、3年次や卒業時には内容分離的動機はほぼなくなっていくということもわかっている。最終学年の臨床実習や国家試験勉強が動機づけの切り替えを行えると考えている。中間学年では動機づけが下がってしまうこともあるが、これをコントロールし、成績を維持するためにはやや強制的であっても学習環境の設定が大事であることが窺える。

最後に、その学習環境についてである。短大と大学の解剖学・生理学・運動学の学内学習時間は短大が330コマ、大学が210コマであり、短大の学習時間が有意に多かった。また短大では講義以外の時間に演習時間を設定し、グループにて自己学習を言語化する・説明する時間を作り、知識の整理を行わせている。また教員が学習方法の指導を行い、効率の良い学習の仕方を早期から定着させている。そして繰り返しの効果も考え、短大では2年次にも解剖学・生理学・運動学の学習を取り入れている。近年、文部科学省では高等教育において、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブラーニング）への転換が必要であるとしている。短大では講義時間外でこのような学習方法を取り入れている。一方、大学では講義後の学習行動は自発性に任せており、教員の関わりは成績下位者への補講に限っている。これらのことから、教員の関わりは成績下位者に限らず、学生全体に対する自ら学ぶ環境の設定を重視すべきであることがわかる。速水⁴⁾によると、学習は初めから学ぶことが楽しいというよりは外発的な動機づけが高められ、成功体験が重ねられ、その課題や教科に対する自己概念が変容し、有能感が高まることによって内発的動機づけが導かれる場合が少なくないとされている。また速水⁵⁾は、外発的動機づけを中核とした行動から内発的動機づけを中核とした学習行動に移行させるためには教育者と学習者の人間関係が基本であり、親密な人間関係を成立させることが最も大切であることを強調している。そして統制（外からの一定方向への働きかけ）と自律のバランスが大切であり、自律支援だけではなく、教育者が学習者に積極的に働きかけることが必要であるとされている。

このように理学療法士を養成する教育機関では、「理学療法士になる」という目標に向かって学習行動が生起するよう、教員の積極的な関わり、自ら学べる学習環境の設定が重要であり、学生の学習動機づけへも多に関与していくべきであると考ええる。

V.今後の課題

今回の研究では、理学療法士を養成する3年制A短期大学と4年制B大学における比較であったが、今後は他大学や専門学校での学内学習時間、教員の関わりについて深く研究し、よりよい学習環境づくりを目指していきたい。

引用文献

- 1) 成田亜希・高橋裕二：「大学生や短期大学生の学習動機づけと指導方法の検討」 大和大学研究紀要, (3) 2017pp.37-41
- 2) 市川伸一『勉強法の科学 心理学から学習を探る』 岩波書店 東京 2013
- 3) 成田亜希・阿曾絵巳：「理学療法士養成課程3年間の学習動機づけの特徴と指導方針の検討ー学習動機2要因モデルの枠組みからー」 保健医療学雑誌, 8 (1) 2017pp.11-22
- 4) 速水敏彦：「外発的動機づけと内発的動機づけの間ーリンク信条の検討ー」 名古屋大学教育学部紀要 (40) 1993pp. 77-88
- 5) 速水敏彦：「外発的動機づけと内発的動機づけの間ー「統合理論」の検討ー」 日本教育心理学会総会発表論文集 (38) 1996pp. 62-63

資料

あなたはどのような理由で勉強をしていますか。次にあげられている理由について、あてはまるものに○をつけて下さい。	全然あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	すこしあてはまる	非常にあてはまる
1. 知らないことを知っていくのは楽しいから	1	2	3	4	5
2. わかるようになるのが嬉しいから	1	2	3	4	5
3. 興味があるから	1	2	3	4	5
4. 知りたい事や分からない事をわかるようにするため	1	2	3	4	5
5. 常に新しい情報を取り入れておくため	1	2	3	4	5
6. 知識の幅を広げるため	1	2	3	4	5
7. 考える枠が増えるから	1	2	3	4	5
8. 知恵をつけるため	1	2	3	4	5
9. 引き出しを多くするため	1	2	3	4	5
10. 学力を高めるため	1	2	3	4	5
11. 勉強しないと後々しんどくなるから	1	2	3	4	5
12. 自分の限界を知るため	1	2	3	4	5
13. 国家試験に合格するため	1	2	3	4	5
14. 患者様により良い治療をするため	1	2	3	4	5
15. 患者様の質問に答えられるようにするため	1	2	3	4	5
16. 勉強しつづけることが自分の仕事だと思うから	1	2	3	4	5
17. 急な対応やリスク管理に生かすため	1	2	3	4	5
18. 生きていくため	1	2	3	4	5
19. 勉強はすべきことなので	1	2	3	4	5
20. 勉強しなければいけない環境だから	1	2	3	4	5
21. 勉強しないと不安や焦りがでるから	1	2	3	4	5
22. 家族や周りの人たちが支えてくれているから	1	2	3	4	5
23. みんなが頑張っているから	1	2	3	4	5
24. みんなで国家試験に受かりたいから	1	2	3	4	5
25. 恥をかきたくないから	1	2	3	4	5
26. 誰からも信頼されるように	1	2	3	4	5
27. 自信をつけるために	1	2	3	4	5
28. 周りの人に必要としてほしいから	1	2	3	4	5
29. 他人に負けたくないから	1	2	3	4	5
30. 自分がより上の地位にいくため	1	2	3	4	5
31. 学歴をつけるため	1	2	3	4	5
32. 課題やテストがあるから	1	2	3	4	5
33. ほめられたいから	1	2	3	4	5
34. 怒られたくないから	1	2	3	4	5
35. 将来よい生活をするため	1	2	3	4	5
36. 安定した職業につけるから	1	2	3	4	5

