

■ 原著

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
— 学習動機 2 要因モデルの枠組みから —

Characteristics of academic motivation and guidance policies in the
three-year training course for physical therapists

-Framework of the two-factor model of academic motivation-

成田亜希¹⁾ 阿曾絵巳¹⁾

Aki Narita¹⁾ Emi Aso¹⁾

1) 白鳳短期大学 リハビリテーション学専攻：〒636-0011 奈良県北葛城郡王寺町葛下 1 丁目 7-17
TEL: 0745-32-7890, FAX: 0745-32-7870, E-mail: narita-aki@hakuho.ac.jp

1) Department of Physical Therapy, Hakuho College, 7-17 1-chome, Katsushimo, Oji-cho,
Kitakatsuragi, Nara, 636-0011, Japan, TEL +81-745-32-7890

保健医療学雑誌 8 (1): 11-22, 2017. 受付日 2016 年 8 月 3 日 受理日 2016 年 10 月 26 日

JAHS 8 (1): 11-22, 2017. Submitted Aug. 3, 2016. Accepted Oct. 26, 2016.

ABSTRACT: It is generally said that academic motivation become highest in university students. However, recently university students have become more and more immature. Without “Remedial education” or “First year experience,” normal learning as university students cannot be actually achieved. Students at training schools for physical therapists have to do desk study, clinical practice, and preparation for national examination during three or four years. For them, learning motivation is considered most concrete situational motivation, dependent on the settings and situations. This study investigated academic motivation in students at a training school for physical therapists (three-year junior college) from the first year to graduation, from the perspective of six types of motivations in the “two-factor model of academic motivation,” suggested by Ichikawa (2013). The results indicated correlations between these academic motivations and academic grades. Furthermore, guidance policies for each school year were suggested.

Key words: Two-factor model of academic motivation, content-relevant motivation, content-separate motivation

要旨： 大学時代には自ら学ぶ意欲は最も充実していると言われていたものの、近年、大学生の未成熟傾向は強まっている。「リメディアル教育」や「初年次教育」という対処がなければ大学生としての本来の学びが成立しないのが現状である。理学療法士養成校の学生は 3 年間または 4 年間で机上の学び、臨床実習、国家試験対策などがあり、学習動機づけは場面や状況に依存した最も具体的な状況的意欲であると言える。そこで、本研究では理学療法士養成校（3 年制短期大学）1 年次から卒業時に至るまでの学生の学習動機づけやその変化を市川（2013）の「学習動機の 2 要因モデル」6 つの動機づけに当てはめながら探索した。そして、それらの学習動機づけと学業成績との関係を明らかにし、各学年次での指導の指針を得ることができた。

キーワード： 学習動機 2 要因モデル, 内容関与的動機, 内容分離的動機

はじめに

青年期中期（高校時代）には自己実現の欲求が活発に働くようになり、青年期後期（大学時代）には自ら学ぶ意欲は最も充実しているとされている¹⁾。また大学時代の教育の担い手は主に大学の教員であるが、自分自身も自分の教育の担い手となる時期であるとしている¹⁾。しかし、大学生の未成熟傾向は強まっている。近年では「リメディアル教育」や「初年次教育」という対処がなければ大学生としての本来の学びが成立しないのが現状である。

理学療法士養成校には3年制と4年制があり、4年制大学では「リメディアル教育」を行っている学校も見受けられるが、3年制では「リメディアル教育」をしている時間はない。そのため理学療法士養成校に合格し入学するまでの間に入学前課題として高校までの基礎学力を習熟できるように指導しており、入学後は高校までの「教えられる学習」から「自ら学びとる学習」への転換を図る「初年次教育」に力を入れている学校が多いのではないだろうか。

理学療法士養成校での学びは青年期後期以降のことで、自己実現の欲求が充実する時期であり、当該欲求に基づけば自己理解が進み、内発的な将来目標をもつことができると考えられている¹⁾。しかし青年期から教育が開始されるようなものであれば、たとえ発達的には青年であってもある目標志向活動の初期の時点では最初から内面に自尊感情や自己実現の目標が形成されて自律的に動機づけられていることは少ない²⁾。理学療法士養成校に入学してくる学生もなんとなく理学療法士になりたいとは思っていても、自尊感情や自己実現の目標を自分自身で形成していくことや自律的に動機づけることが難しい学生が多い。そのため教員は学習の価値づけを積極的に行い、学生の学習動機づけを把握することが重要視される。

学習動機づけでいえば、内発的動機づけの大切さや報酬による外発的動機づけの危険性が強調されている報告が多い。また、理学療法士養成校の学生は3年間または4年間で机上の学び、臨床実習、国家試験対策などがあり、学習動機づけは場面や状況に依存した最も具体的な動機づけ（状況的意欲）であると言える。

そこで、本研究では理学療法士養成校（3年制短期大学）の学生の1年次から卒業時に至るまでの学習動機づけの状態や変化を市川（2013）の「学習動機の2要因モデル」³⁾の6つの動機づけ（Figure 1）に当てはめながら探索した。そして、それらの学習動機づけと学業成績との関係を明らかにし、各学年次での指導の指針を得たので報告する。

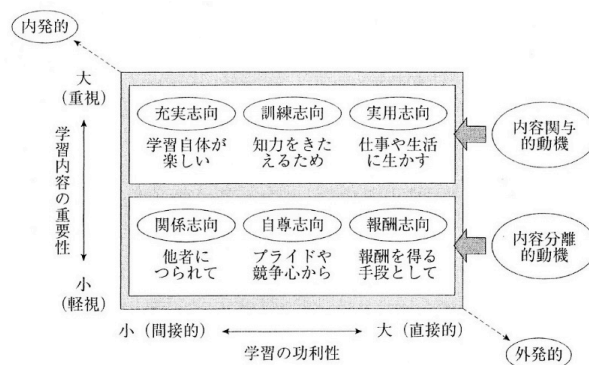


Figure 1. Two-factor model of academic motivation

対象と方法

1. 調査対象

理学療法士養成校A短期大学在学中の1年生56名、2年生20名、3年生28名と卒業生31名の4学年、計135名を対象とした。（ここでいう3年生と卒業生は別の学年である。）

2. 調査時期

在学生については、どの学年も一斉に12月に調査を実施した。卒業生については、短期大学の卒業式の前日（3月）に調査を実施した。

3. 質問項目

市川（2013）の「学習動機の2要因モデル」の原点である「人はなぜ勉強するのか。自分の場合はどうか。」という質問をそのまま使用し、簡条書きで思いつくかぎり学習の動機や目的を自由に書いてもらった。後に学業成績との関係を見るために、質問紙は記名式で行った。

4. 用語の定義

学習動機の2要因モデルとは、市川伸一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つの動機に分類し、構造化・モデル化したものである。

6つの動機分類とは、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6つの動機は、「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。充実志向・訓練志向・実用志向の3つの動機は相互に相関が高く、まとめて「内容関与的動機」とされ、関係志向・自尊志向・報酬志向の3つの動機は相互に相関が高く、まとめて「内容分離的動機」とされる。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。

最後に、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とされている。

5. 分析方法

- ①学生の記述を収集し、すべてを採用した。各学生の箇条書き記述全文をそのまま1つ1つ困惑が生じないように一人の研究者が学年ごとに市川（2013）の「学習動機の2要因モデル」（学習動機を測定する質問項目）の例にあてはめながら6つの動機に分類した。
- ②各学生が「学習内容の重要性」の観点からどのような動機の組み合わせをもつのかを各学年で比較した。
- ③各学生が「学習内容の功利性」の観点からどのような動機の組み合わせをもつのかを各学年で比較した。
- ④「学習内容の重要性」と学業成績の関係を各学年で比較した。なお学業成績については、1年生・2年生は普段の各教科小テスト合計点数、3年生と卒業生は模擬試験の点数を用い、各学年で偏差値に換算し分析に使用した。
- ⑤内発的動機づけの典型である「充実志向」と学業成績の関係を各学年で比較した。
- ⑥外発的動機づけの典型である「報酬志向」と学業成績の関係を各学年で比較した。

⑦統計解析には、SPSS statistics 17.0を用いた。

6. 手続き

調査は集団で行われた。ホームルームの時間に質問紙を配布し、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説明をした。また研究の概要、対象者の権利、個人情報の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あった。全員の回答が終了したのを確認後、回収した。

7. 倫理的配慮

本調査の実施にあたっては、白鳳短期大学 倫理委員会の承認（承認番号：白研倫 16002）を得た。

結果

1. 対象者の動機づけタイプの分類

表1は各学年の動機づけタイプ分類を示したものである。

国家試験が終わり自己採点では合格点を取り卒業式を迎えた卒業生31名の回答は、充実志向19件（14.7%）、訓練志向20件（15.5%）、実用志向70件（54.3%）、関係志向1件（0.8%）、自尊志向19件（14.7%）、報酬志向0件（0%）であり、合計129件の動機づけを確認した。内容関与的動機は全体の84.5%であり、内容分離的動機は全体の15.5%であった。

3年生の12月という国家試験対策真っ只中の学生28名の回答は、充実志向11件（11.5%）、訓練志向13件（13.5%）、実用志向59件（61.5%）、関係志向6件（6.3%）、自尊志向5件（5.2%）、報酬志向2件（2.1%）であり、合計96件の動機づけを確認した。内容関与的動機は全体の86.5%であり、内容分離的動機は全体の13.5%であった。

2年生の12月は初めての臨床実習を終了した直後である。また後期定期試験を控えている時期である。2年生20名の回答は、充実志向7件（7.1%）、訓練志向16件（16.3%）、実用志向36件（36.7%）、関係志向19件（19.4%）、自尊志向5件（5.1%）、報酬志向15件（15.3%）であり、合計98の動機づけを確認した。内容関与的動機は全体の60.2%であり、内容分離的動機は全体の39.8%であった。

Table 1. Motivation type classification of each grade level

| | Enhancement intention | Training intention | Practical intention | Relations intention | Self-conceit intention | Reward intention |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|------------------------|------------------|
| First-year students (n=56) | 9 | 19 | 95 | 32 | 29 | 48 |
| Second-year students (n=20) | 7 | 16 | 36 | 19 | 5 | 15 |
| Third-year students (n=28) | 11 | 13 | 59 | 6 | 5 | 2 |
| Graduate (n=31) | 19 | 20 | 70 | 1 | 19 | 0 |

1 年生の 12 月は後期定期試験や臨床見学実習を控えている時期である。1 年生 56 名の回答は、充実志向 9 件 (3.9%)、訓練志向 19 件 (8.2%)、実用志向 95 件 (40.9%)、関係志向 32 件 (13.8%)、自尊志向 29 件 (12.5%)、報酬志向 48 件 (20.7%) であり、合計 232 の動機づけを確認した。内容関与的動機は全体の 53.0% であり、内容分離的動機は全体の 47.0% であった。

2. 各学年の「学習内容の重要性」に対する意欲の比較

表 2 は各学生の「学習内容の重要性」に対する意欲の比較を学年ごとに示したものである。学生一人一人の回答が内容関与的動機のみであったのか、内容関与的・分離的混合型であったのか、内容分離的動機のみであったのかに分類し、各学年で比較したものである。

分析は SPSS による χ^2 独立性の検定 chi-square test を行い、クロス表を作成した。

χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2=18.22$, $p<.01$ と有意差が認められた。特に 3 年生と卒業生の『内容関与的動機』で「調整済み残差」が 2.1, 2.8 と有意に多く、1 年生の『内容関与的・分離的混合型』で「調整済み残差」が 2.1 と有意に多かった。そして、1 年生と 2 年生の『内容関与的動機』で「調整済み残差」が -2.6 と -2.0 と有意に少なく、卒業生の『内容関与的・分離的混合型』で「調整済み残差」が -2.3 と有意に少なかった。また、Cramer's V = .260 と、各学年の動機づけの間に

は関連が確認できた。

3. 各学年の「学習の功利性」に対する意欲の比較

①内容関与的動機内での各学年の「学習の功利性」に対する意欲の比較

表 3 は内容関与的動機内での各学生の「学習の功利性」に対する意欲の比較を学年ごとに示したものである。学生一人一人の回答を功利性の観点から 8 パターンのレベルに分けた。実用志向をもつ者を「高」、訓練志向をもつ者を「中」、充実志向をもつ者を「低」、内容関与的動機が 1 つもなかった者を「なし」、他は重複する者で「高中」「高中低」「中低」として、各学年で比較したものである。

分析は SPSS による χ^2 独立性の検定 chi-square test を行い、クロス表を作成した。

χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2=36.42$, $p<.05$ と有意差が認められた。特に 1 年生の功利性が高い『実用志向』で「調整済み残差」が 2.6 と有意に多かった。また、卒業生の 3 志向すべてを持つもので「調整済み残差」が 2.6 と有意に多かった。そして、1 年生の 3 志向すべてを持つもの、功利性が高い『実用志向』と功利性が低い『充実志向』を併せ持つもので「調整済み残差」が -2.3 と -3.0 と有意に少なかった。また、Cramer's V = .300 と、内容関与的動機内での各学年の学習功利性には関連が確認できた。

Table 2. Comparison of the will for the importance of the learning contents of each grade level

| | | The importance of learning content | | | The total | |
|-------------|----------------------|--------------------------------------|------------|-----------------------------|-----------|----|
| | | Content-relevant motivation | Mixed type | Content-separate motivation | | |
| grade level | First-year students | The frequency | 15 | 38 | 3 | 56 |
| | | The difference in the adjusted rests | -2.6* | 2.1* | 1.4 | |
| | Second-year students | The frequency | 4 | 15 | 1 | 20 |
| | | The difference in the adjusted rests | -2.0* | 1.8 | .6 | |
| | Third-year students | The frequency | 16 | 12 | 0 | 28 |
| | | The difference in the adjusted rests | 2.1* | -1.7 | -1.0 | |
| | Graduate | The frequency | 19 | 12 | 0 | 31 |
| | | The difference in the adjusted rests | 2.8* | -2.3* | -1.1 | |

P<.01

②内容分離的動機内での各学年の「学習の功利性」に対する意欲の比較

表4は内容分離的動機内での各学生の「学習の功利性」に対する意欲の比較を学年ごとに示したものである。学生一人一人の回答を功利性の観点から8パターンのレベルに分けた。報酬志向をもつ者を「高」、自尊志向をもつ者を「中」、関係志向をもつ者を「低」、内容分離的動機が1つもなかった者を「なし」、他は重複する者で「高中」「高中低」「中低」として、各学年で比較したものである。

分析はSPSSによる χ^2 独立性の検定chi-square testを行い、クロス表を作成した。

χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2=55.63$, $p<.01$ と有意差が認められた。特に1年生の功利性が高い『報酬志向』と功利性が中間層の『自尊志向』を併せ持つもの、3志向すべてを持つもので「調整済み残差」が2.1と3.2と有意に多かった。2年生の功利性が高い『報酬志向』と功利性が低い『関係志向』を併せ持つもので「調整済み残差」が3.1と有意に多かった。3年生の『内容分離的動機が

ない』で「調整済み残差」が2.1と有意に多かった。卒業生の功利性が中間層の『自尊志向』と、『内容分離的動機がない』で「調整済み残差」が2.6と2.8と有意に多かった。そして、1年生と2年生の『内容分離的動機がない』で「調整済み残差」が-2.6と-2.0と有意に少なかった。3年生と卒業生の功利性が高い『報酬志向』と功利性が低い『関係志向』を併せ持つもので「調整済み残差」が-2.0と-2.2と有意に少なかった。卒業生の功利性が低い『関係志向』で「調整済み残差」が-2.2と有意に少なかった。

4. 各学年の「学習内容の重要性」と学業成績の関係

表5は各学年の「学習内容の重要性」と学業成績偏差値の平均値(MEAN)・標準偏差(SD)について示したものである。学生一人一人の回答が内容関与的動機のみ、内容関与的・分離的混合型の者、内容分離的動機のみであった者を要因に各学年で学業成績を比較した。

分析はSPSSによるShapiro - Wilk検定で正規

Table 3. Comparison of the will for "the utility of the learning" of each grade level in the content-relevant motivation

| | | The height of the utility | | | | | | | The total | |
|-------------|--------------------------------------|---------------------------|-----|------------|--------|----------|-----------------|-------------|-----------|------|
| | | None | Low | Middle Low | Middle | High Low | High Middle Low | High Middle | | High |
| grade level | The frequency | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 14 | 30 | 56 |
| | The difference in the adjusted rests | 1.4 | 1.7 | .2 | .9 | -3.0* | -2.3* | -.2 | 2.6* | |
| | The frequency | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 | 8 | 5 | 20 |
| | The difference in the adjusted rests | .6 | -.6 | 1.4 | .9 | .4 | -1.4 | 1.6 | -1.6 | |
| grade level | The frequency | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 4 | 5 | 11 | 28 |
| | The difference in the adjusted rests | -1.0 | -.7 | -.7 | -.9 | 1.8 | 1.3 | -1.1 | -.2 | |
| | The frequency | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 6 | 8 | 9 | 31 |
| | The difference in the adjusted rests | -1.1 | -.8 | -.8 | -1.0 | 1.5 | 2.6* | .0 | -1.5 | |
| The total | The frequency | 4 | 2 | 2 | 3 | 23 | 11 | 35 | 55 | 135 |

P<.05

Table 4. Comparison of the will for "the utility of the learning" of each grade level in the content-separate motivation

| | The height of the utility | | | | | | | | The total |
|----------------------|---|-------|---------------|--------|-------------|-----------------------|----------------|------|-----------|
| | None | Low | Middle Low | Middle | High Low | High Middle Low | High Middle | High | |
| First-year students | The frequency 15 | 7 | 1 | 8 | 8 | 7 | 3 | 7 | 56 |
| | The difference in the adjusted rests -2.6* | .4 | -1.0 | -1.2 | 1.3 | 3.2* | 2.1* | 1.6 | |
| Second-year students | The frequency 4 | 3 | 2 | 3 | 6 | 0 | 0 | 2 | 20 |
| | The difference in the adjusted rests -2.0* | .6 | 1.6 | -.5 | 3.1* | -1.1 | -.7 | .3 | |
| Third-year students | The frequency 16 | 5 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 28 |
| | The difference in the adjusted rests 2.1* | 1.3 | .0 | -.7 | -2.0* | -1.4 | -.9 | -.2 | |
| Graduate | The frequency 19 | 0 | 1 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| | The difference in the adjusted rests 2.8* | -2.2* | -.2 | 2.6* | -2.2* | -1.5 | -1.0 | -1.9 | |
| The total | The frequency 54 | 15 | 5 | 26 | 14 | 7 | 3 | 11 | 135 |

P<.01

Table 5. The importance of the learning contents of each grade level : the academic achievement deviation average (MEAN) and standard deviation (SD)

| | | The importance of learning content | | |
|----------------------|---------------|------------------------------------|------------|-----------------------------|
| | | Content-relevant motivation | Mixed type | Content-separate motivation |
| First-year students | The frequency | 15 | 38 | 3 |
| | MEAN | 53.20 | 49.07 | 45.80 |
| | SD | 9.94 | 9.16 | 19.67 |
| Second-year students | The frequency | 4 | 15 | 1 |
| | MEAN | 54.00 | 48.64 | 54.47 |
| | SD | 9.18 | 10.47 | — |
| Third-year students | The frequency | 16 | 12 | 0 |
| | MEAN | 50.15 | 49.80 | — |
| | SD | 10.61 | 9.59 | — |
| Graduate | The frequency | 19 | 12 | 0 |
| | MEAN | 52.05 | 46.96 | — |
| | SD | 8.56 | 11.59 | — |

性を確認後、1元配置分散分析を行った。

①1年生の「学習内容の重要性」と学業成績の関係

「内容関与的動機」の学業成績偏差値の平均値は53.20、「内容関与的・分離的混合型」の学業成績偏差値の平均値は49.07、「内容分離的動機」の学業成績偏差値の平均値は45.80であり、 $F=1.206$ (d. f. = (2, 53)) n. s. と有意差は認められなかった。しかし、内容関与的動機が、内容関与的・分離的混合型や内容分離的動機よりも学業成績は高い傾向を示した。

②2年生の「学習内容の重要性」と学業成績の関係

「内容関与的動機」の学業成績偏差値の平均値は54.00、「内容関与的・分離的混合型」の学業成績偏差値の平均値は48.64、「内容分離的動機」の学業成績偏差値の平均値は54.47であり、 $F=0.531$ (d. f. = (2, 17)) n. s. と有意差は認められなかった。しかし、内容関与的動機が、内容関与的・分離的混合型よりも学業成績は高い傾向を示した。

③3年生の「学習内容の重要性」と学業成績の関係

「内容関与的動機」の学業成績偏差値の平均値

は50.15、「内容関与的・分離的混合型」の学業成績偏差値の平均値は49.80, であり, $F=0.008$ (d. f. = (1, 26)) n. s. と有意差は認められなかった。しかし、内容関与的動機が、内容関与的・分離的混合型よりも学業成績は高い傾向を示した。

④卒業生の「学習内容の重要性」と学業成績の関係

「内容関与的動機」の学業成績偏差値の平均値は52.05、「内容関与的・分離的混合型」の学業成績偏差値の平均値は46.96であり, $F=2.131$ (d. f. = (1, 29)) n. s. と有意差は認められなかった。しかし、内容関与的動機が、内容関与的・分離的混合型よりも学業成績は高い傾向を示した。

5. 各学年の内発的動機づけの典型「充実志向」と学業成績の関係

表6は各学年の「充実志向」の有無と学業成績偏差値の平均値 (MEAN)・標準偏差 (SD) について示したものである。学生一人一人の回答で充実志向をもつ者、充実志向をもたない者を要因に各学年で学業成績を比較した。

分析は SPSS による等分散性の検定 (Levene 検定), 2標本 t 検定を行った。

①1年生の「充実志向」と学業成績の関係

「充実志向あり」の学業成績偏差値の平均値が

Table 6. Presence and absence of enhancement intention of each grade level : the academic achievement deviation average (MEAN) and standard deviation (SD)

| | | Presence of enhancement intention | Absence of enhancement intention |
|----------------------|---------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| First-year students | The frequency | 7 | 49 |
| | MEAN | 42.64* | 51.05* |
| | SD | 11.68 | 9.41 |
| Second-year students | The frequency | 5 | 15 |
| | MEAN | 57.49* | 47.50* |
| | SD | 12.23 | 8.14 |
| Third-year students | The frequency | 12 | 16 |
| | MEAN | 47.37 | 51.97 |
| | SD | 7.43 | 11.39 |
| Graduate | The frequency | 14 | 17 |
| | MEAN | 52.29 | 48.12 |
| | SD | 8.44 | 11.01 |

P<.05

42.64, 「充実志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 51.05 と大きな差が見られ, t 検定の結果, (両側検定: $t(54) = -2.15, p < .05$) と有意差が認められた. 充実志向なしの成績が有意に高かった.

②2年生の「充実志向」と学業成績の関係

「充実志向あり」の学業成績偏差値の平均値が 57.49, 「充実志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 47.50 と大きな差が見られ, t 検定の結果, (両側検定: $t(18) = 0.38, p < .05$) と有意差が認められた. 充実志向ありの成績が有意に高かった.

③3年生の「充実志向」と学業成績の関係

「充実志向あり」の学業成績偏差値の平均値が 47.37, 「充実志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 51.97 であり, t 検定の結果, (両側検定: $t(26) = -1.21, p > .05$) と有意差は認められなかった. しかし, 充実志向ありよりも充実志向なしの成績の方が高い傾向を示した.

④卒業生の「充実志向」と学業成績の関係

「充実志向あり」の学業成績偏差値の平均値が 52.29, 「充実志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 48.12 であり, t 検定の結果, (両側検定: t

(29) = 1.16, $p > .05$) と有意差は認められなかった. しかし, 充実志向なしよりも充実志向ありの成績の方が高い傾向を示した.

6. 各学年の外発的動機づけの典型「報酬志向」と学業成績の関係

表7は各学年の「報酬志向」の有無と学業成績偏差値の平均値 (MEAN)・標準偏差 (SD) について示したものである. 学生一人一人の回答で報酬志向をもつ者, 報酬志向をもたない者を要因に各学年で学業成績を比較した.

分析は SPSS による等分散性の検定 (Levene 検定), 2 標本 t 検定を行った.

①1年生の「報酬志向」と学業成績の関係

「報酬志向あり」の学業成績偏差値の平均値が 48.42, 「報酬志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 51.28 であり, t 検定の結果, (両側検定: $t(54) = -1.06, p > .05$) と有意差は認められなかった. しかし, 報酬志向ありよりも報酬志向なしの成績の方が高い傾向を示した.

②2年生の「報酬志向」と学業成績の関係

「報酬志向あり」の学業成績偏差値の平均値が 51.11, 「報酬志向なし」の学業成績偏差値の平均値が 49.26 であり, t 検定の結果, (両側検定: $t(18) = 0.40, p > .05$) と有意差は認められなかつ

Table 7. Presence and absence of the reward intention of each grade level : the academic achievement deviation average (MEAN) and standard deviation (SD)

| | | Presence of reward intention | Absence of reward intention |
|----------------------|---------------|------------------------------|-----------------------------|
| First-year students | The frequency | 25 | 31 |
| | MEAN | 48.42 | 51.28 |
| | SD | 10.32 | 9.72 |
| Second-year students | The frequency | 8 | 12 |
| | MEAN | 51.11 | 49.26 |
| | SD | 10.14 | 10.28 |
| Third-year students | The frequency | 2 | 26 |
| | MEAN | 61.33 | 49.13 |
| | SD | 4.78 | 9.80 |
| Graduate | The frequency | 0 | 31 |
| | MEAN | — | 50.00 |
| | SD | — | 10.00 |

た。しかし、報酬志向なしよりも報酬志向ありの成績の方が高い傾向を示した。

③3年生の「報酬志向」と学業成績の関係

「報酬志向あり」の学業成績偏差値の平均値が61.33、「報酬志向なし」の学業成績偏差値の平均値が49.13であり、t検定の結果、(両側検定： $t(26) = 1.72, p > .05$)と有意差は認められなかった。しかし、報酬志向なしよりも2名しかいない報酬志向ありの成績の方が高い傾向を示した。

④卒業生の「報酬志向」と学業成績の関係

卒業生では「報酬志向あり」がないため、比較はできなかった。

考察

理学療法士養成校3年課程の全学年と、理学療法士として就職する直前の卒業生を合わせた4学年を対象に各学年における学習動機づけを調査した。

学習の重要性については、学年が上がるごとに内容関与的動機が上がり、内容分離的動機は下がっていくものであった。特に1年生では内容関与的動機と内容分離的動機が混合していることがわかった。

6つの動機づけ分類においては、どの学年にお

いても実用志向の動機づけが一番多かった。これは、工業大学における学生の学習意欲・学習動機に関する研究と同じ結果であった⁴⁾。理学療法士を目指す学生にとっては、学習内容そのものが仕事や生活に直結するものであり、仕事に対する意識の高さが伺える。

充実志向の動機づけは、学年が上がるごとに高くなっていくものの、卒業直前の学生ですら15%程度であり、学習自体が楽しいものだと思うほどの内発的な動機づけはなかなか持てないことがわかった。

訓練志向の動機づけは、1年次では低いが、2年次に上昇し、卒業時まで一定である。1年次は自分自身の知力を鍛えるというような余裕はないようである。

関係志向の動機づけは、学年が低いほど高く、3年次や卒業時にはほぼなくなるようである。報酬志向の動機づけは、学年が低いほど高く、3年生の国家試験対策中には報酬志向はほぼなくなり、卒業時には全くなくなることがわかった。入学して1年目や2年目は周囲のことが気になりがちであり、またテストで良い点を取ることや進級するために勉強しているが、3年生になると理学療法士になることだけが学習の目的になっていくことがわかった。

自尊志向の動機づけは、1年次に存在し、2年次・3年次には低下するが、卒業時には再び上昇

している。入学時はクラスメートに負けたくない気持ちが強く、卒業時には臨床に出て恥ずかしくないようにしたいという気持ちが大きく働くようになっていくのである。

また学習の功利性の面では、内容関与的動機内での学習の功利性が一番高いのは1年次であった。1年次は利益や利得を求めて学習する傾向が強いことがわかった。卒業時は、功利性に関係なく、実用志向・訓練志向・充実志向の3志向すべてを兼ね備えた動機づけができることもわかった。内容分離的動機内での学習の功利性は、1年次・2年次では、功利性に関係なく、どの動機づけも存在する者が有意に多かった。3年次や卒業生は、そもそも内容分離的動機がない者が多い。国家試験を意識した学生は、内容分離的動機には捉われていないことがわかった。目標に向かって何かを成し遂げたいという達成動機の強い現れであると考えられる。

続いて、学習内容の重要性と学業成績の関係では、どの学年においても内容関与的動機、内容関与的・分離的混合型、内容分離的動機との間で有意差は認められなかった。しかし、どの学年においても、内容関与的・分離的混合型よりも内容関与的動機をもつ学生の方が学業成績は高い傾向を示した。やはり学習内容の重要性を感じている学生の方が学業成績は良く、教員は学習内容の重要性をしっかりと伝えていく講義や普段からの指導が必要であるといえる。

また、内発的動機づけの典型（充実志向）と学業成績の関係においては、1年次・3年次は内発的動機づけがない学生の方が学業成績は良く、2年次・卒業時では内発的動機づけがある学生の方が学業成績は良かった。国家試験に合格するためには、内発的動機づけ（充実志向）に転換していくことが望ましいことが推測できるが、必ずしも内発的動機づけ（充実志向）だけではなく、学生にとっては生活や仕事と直結する実用志向の方が実感があり、より力を発揮できるのではないだろうか。

外発的動機づけの典型（報酬志向）と学業成績の関係では、有意差は認められなかった。1年次では報酬志向なしの学生の方が成績は高い傾向を示し、2年次では報酬志向ありの学生の方が成績は高い傾向を示した。3年次では報酬志向をもつ学生がほぼおらず、卒業時には報酬志向すらも

たなくなるのである。1年次は報酬を求めない学生の方が成績は良いことから、外発的動機づけにより学習行動が生起するのではなく、1年次でも本人自身の自発性が期待できることがわかった。入学後早期から学習内容の重要性を教えていき、学習の価値づけを行うべきである。しかし、2年次には報酬志向をもって学習する学生の方が学業成績は良いことから、この時期には賞罰に左右されながら学習することも悪くないのかもしれない。実際、2年次の報酬志向の記述には「課題やテストがあるから」「実習があるから」「親が言うから」「学歴をつけるため」「将来幸せになるため」などがあつた。一般的に外発的動機づけが良くないとされているのは、賞罰が与えられない状況になると学習しなくなる可能性があることや、外的な賞罰に注意が向けられて学習そのものに関心がなくなると低い遂行成績となることからである。理学療法士養成校のように3年間または4年間の継続した学習に関しては、中間学年において目標を見失いかけることもあり、学習に対する動機づけが外発的でもよいから学習に向かうという姿勢の方が大事なのではないだろうか。そして、ここから内発的動機づけに立て直せる教員の誘導や学生の意識の変革が必要ではないだろうか。

また3年次や卒業時には報酬志向をもつ学生がほぼいない状態であるが、これは臨床実習を通して、今まで学習したことがどのように使われるのかが学生からよく見えるような学習状況を作った機能的学習環境の成果であると考えられる。なぜそのような学習をするのかという意義や必要性が学生にとって明らかになったのであろう。

これらのように理学療法士養成校の学生は学習動機づけを変化させ、学習の重要性を感じていくのである。そして学習内容の重要性に関わる学習動機が自己理解ひいては自分で学習計画や目標を管理しながら学習を遂行する自己制御学習を効果的に行えるようになるのであろう⁵⁾。専門性の高い学部学生は、実学志向、資格志向を持って入学しているため、このように学習内容の重要性に気づかせる誘導をしていくことで学習成果が得られると考える。

文献

- 1) 櫻井茂男：自ら学ぶ意欲の心理学，pp224 - 226，有斐閣，2009.
- 2) 速水敏彦：自己形成の心理－自律的動機づけ，金子書房，2005.
- 3) 市川伸一：勉強法の科学 心理学から学習を
探る，pp84 - 89，岩波書店，2013.
- 4) 渡辺功：北海道工業大学における学生の学習
意欲・学習動機に関する研究.工業教育研究講
演会講演論文集：500-501，2013.
- 5) 大内善広，岩田和泉，山崎香保里：国家試験
合格に向けた自己理解と学習動機の関係性の
検討. 城西国際大学紀要 22：85 - 98，2014.