

老年看護学の授業において ARCS 評価シートを用いた
TBL (Team-Basd Learning) の学習効果の検討

長澤久美子, 福岡裕美子, 富山ひとみ, 小澤公人

常葉大学健康科学部研究報告集 第7巻第1号 抜刷
常葉大学健康科学部

2020 (令和2) 年3月

Research Reports of Faculty of Health Science Vol.7 No.1
Faculty of Health Science, Tokoha University

< 研究ノート >

老年看護学の授業において ARCS 評価シートを用いた TBL (Team-Based Learning) の学習効果の検討

TBL (Team-Based Learning) using the ARCS Model Approach in Geriatric Nursing Classes Examination of Learning Effect

長澤久美子¹, 福岡裕美子², 富山ひとみ¹, 小澤公人¹

Kumiko NAGASAWA, Yumiko FUKUOKA, Hitomi TOMIYAMA, Kimihito OZAWA

1 常葉大学健康科学部看護学科

Department of Nursing, Faculty of Health Science, Tokoha University

2 青森県立保健大学

Aomori University of Health and Welfare

【要旨】

老年看護学の1単元である「認知症高齢者の看護ケア」においてTBLの手法を用いた授業を展開し、その効果について検討した。対象は、研究の同意が得られたA大学B学部看護学科2年生74名、C大学D学部看護学科2年生81名、延べ計155名であった。

学習意欲を測定するARCS評価シートを用いて評価した結果、TBLの手法を用いた授業では、学びの動機づけがされ、満足感を得ることができ、その結果学習意欲も向上すること、関心や好奇心を刺激すること、コミュニケーション能力を育むきっかけとなること、担当教員や対象者が変わったとしても同様の効果が得られる可能性があるかもしれないという示唆を得た。課題として、事前課題提示の時期の検討や、グループメンバーの参加度のばらつきは是正のために、さらなる動機づけの強化が必要であると思われた。

Key Words : TBL, 学習効果, ARCS 評価シート

TBL, learning effect, the ARCS model approach

1. はじめに

文部科学省¹⁾は、近年の社会情勢の急激な変化に対応すべく、学生の主体的な学びを促すアクティブラーニング等の導入・拡大に取り組む必要性について述べている。看護教育においても、学士課程の目指す看護系人材養成では、あらゆる健康レベルの利用者のニーズに対応でき、応用力があり、継続的な自発的能力を開発できる人材が必要である²⁾と報告しており、そのための教育方法が模索されている³⁾。

アクティブラーニングとは、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称で、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成をはかることができる⁴⁾方法である。アクティブラーニングの一つにチーム基盤型学習 (Team-Based learning 以下 TBL) があるが、TBLに関する看護系の研究は、2009年頃から発表され始め⁵⁾、その後新福⁶⁾や、尾原⁷⁾、増田ら⁸⁾、中村ら⁹⁾の具体的な実践報告における効果等の報告がされている。同様に、筆者も TBL

を活用した実践を行い、その効果を検証している段階である。

筆者は、2017年・2018年に TBL を活用した授業を行った。2017年には学生の記録から分析した結果、授業への関心が高まり、知識や説明力・応用力の獲得や自己の学習方法の振り返り役割意識や対人関係の発展、等の効果が見られた。しかし同時に、TBL への動機付けの強化やグループ編成方法、学生評価方法等の課題も明らかとなった¹⁰⁾。また2018年には前年の課題を修正し既存尺度を使用して自己効力感と社会的スキルを測定し評価した。その結果、授業参加の意欲向上やコミュニケーション力の向上、自己効力感向上の可能性が明らかとなった。その反面、使用尺度選択の検討や学生の相互評価方法についての課題が明らかとなった¹¹⁾。そこで本研究では、学習意欲を測定する尺度である ARCS 評価シートを使用し、TBL に手法を用いた授業の効果を検討する。

2. 目的

老年看護学の1単元である「認知症高齢者の看護ケア」2コマにおいて TBL の手法を用いた授業を展開し、その効果について検討する。

3. 方法

3.1. 対象：

2018年11月～2019年1月に、老年看護学の1単元である「認知症高齢者への看護ケア」(2コマ)を受講し、研究の同意を得られた A 大学健康科学部看護学科に在籍する2年生103名、B 大学健康科学部看護学科に在籍する2年生87名である。

3.2. 授業方法

チーム基盤型学習 (TBL)

TBL は、授業前に個人で学習する「ステップ1」、「ステップ2」は、準備確認プロセスとして個人テスト (iRAT : individual Readiness Assurance Test) とチームテスト (tRAT : team Readiness Assurance Test)、教員からのフィードバックを含めた準備確認プロセス (RAP : Readiness Assurance Process) の段階、「ステップ3」は、ステップ2までに確認した基礎知識を応用し問題に取り組む段階で成り立つ。そして、授業終了後にグループ内の学生の相互評価であるピア評価を行う^{6) 12) 13)}。

学生には、事前に TBL の説明、単元の目

表1 「認知症高齢者の看護」の授業案

1コマ目	iRAT:知識についての問題回答(個人)
	tRAT:iRATと同様の問題を回答(グループ:スクラッチ用紙を使用)
	tRATの回答発表:各グループごと意見交換、教員からのコメント
	ミニ授業
	得点の上位グループの開示
2コマ目	事例を提示し、課題1のGW
	課題1の発表・質疑応答、教員からのコメント
	同事例で課題2のGW
	課題2の発表・質疑応答、教員からのコメント
	ミニ授業、まとめ
	得点の上位グループの開示、まとめ

GW:グループワーク

標及び事前課題の説明を行った。事前学習の課題は、授業当日には持参するよう伝達した。授業案は表 1 に示す通りで、A 大学、B 大学とも授業内容、授業資料、パワーポイントすべて同様の内容で実施した。以下授業案参照 (表 1)

3.3. 調査方法

3.3.1. 調査内容

3.3.1.1. ARCS 評価シート

ARCS 動機付けモデル¹⁴⁾は、Keller が、さまざまな動機付け理論を統合し、提唱したモデルで、学習意欲を「注意 (Attention)」「関連性 (Relevance)」「自信 (Confidence)」「満足感 (Satisfaction)」の 4 側面で捉えたものである¹⁴⁾。その ARCS 動機付けモデルをもとに向後ら¹⁵⁾²⁰⁾によって作成された、実際の授業や教材を簡便に評価することのできる「ARCS 評価シート」を使用する。「ARCS 評価シート」は、「注意」「関連性」「自信」「満足感」の下位尺度から成る。「つまらなかったー面白かった」「眠くなったー眠くならなかった」「好奇心をそそられなかったー好奇心をそそられた」等の 16 項目からなり、9 段階で評価をする。「5」を「どちらともいえない」として数が少なくなるほど、または多くなるほどその意味合いは強くなり、当てはまる数字一つをチェックする。

3.3.1.2. 授業に臨む姿勢

授業に臨む姿勢は、先行文献^{11) 10) 16) 17)}を参考に作成した。内容は、「授業に関心が持てた」「事前学習は負担だった」「知識の不足部分を補うことができた」等の TBL への授業に臨む姿勢に関する質問の計 11 項目 (以下「授業に臨む姿勢」)、とした。回答は、「1. 全く思わない」「2. あまり思わない」「3. 少し思う」「4. とても思う」の 4 段階で評価した。さらに授業についての感想等を自由に記述する欄を設けた (以下「自由記述」とす

る)。

3.3.2. 調査方法 :

TBL の授業を行う前週の講義形式の授業終了後に、研究者が研究の趣旨・目的・方法・倫理的配慮について文書と口頭で説明をした。ARCS 評価シートは、研究の説明後と TBL の授業終了後に実施した。「授業に臨む姿勢」は、TBL の授業終了後に実施した。質問紙回答用紙は、調査前・後ともその都度質問紙を配布した。強制でないこと、成績には関連しないことを再度強調し、研究者の不在にところで設置してあるボックスに投函を依頼した。

3.4. 分析方法 :

ARCS 評価シートは、基本統計量を算出し、受講前後で下位尺度ごとにウィルコクソン検定を行った。また同様に各項目ごとに受講前後で下位尺度ごとにウィルコクソン検定を行った。「授業に臨む姿勢」は、基本統計量を算出した。

さらに、ARCS 評価尺度の 9 段階評価で、例えば「面白かったー面白くなかった」の評価の 9~6 は「面白かった」、5~1 は「面白くなかった」と定義して 2 群とした。その他の項目についても同様に 2 群とした。また、「授業に臨む姿勢」は 4 段階で評価しているが、「1」「2」を「思わない」、「3」「4」を「思う」と 2 群に分割した。その後、ARCS 評価シートの下位尺度と、「授業に臨む姿勢」とで χ^2 検定、関連係数 (ϕ) を算出した。

自由記述は、共同研究者と共に、同じような意味内容の記述をまとめ整理した。

4. 倫理的配慮

研究対象となる学生には、研究の目的、方法、意義、研究参加の利益・不利益、活用方

法について書面と口頭で説明した。また、研究の協力は自由意思であり、調査は無記名で行うこと、また調査物は研究者の不在のところでボックスに投函してもらうこと、そのため個人は特定されないこと、研究参加の如何は成績に一切影響はないこと、途中放棄の権利が保障されること、データは厳重に管理し研究以外で使用しないこと、研究終了後のデータは破棄すること、記載用紙の提出をもって研究参加承諾とすること、参加の撤回は質問紙記述途中であれば可能であること、について口頭と文書で説明した。A大学（承認番号：1875）、B大学（承認番号：18-17）それぞれの大学で倫理申請を実施し、承認を得て実施した。

5. 結果

5.1. 対象者の属性

A大学B学部看護学科に在籍する2年生103名、C大学D学部看護学科に在籍する2年生87名、計190名のうち、A大学74名、C大学81名、延べ計155名を対象に質問紙調査を行った。有効回答数は、授業実施前は123名（有効回答率64.7%）、実施後は150名（有効回答率78.9%）であった。

5.2. 授業前後におけるARCS評価シートの結果

授業前後で、ARCS評価シートを実施した。

ウィルコクソン検定を行った結果、下位尺度の「注意」「関連性」「自信」「満足感」のすべてで授業後に平均点は有意に上昇した。（表2参照）

また、それぞれの質問項目を比較すると、「関連性」の「6. 自分に関係があった」では、有意差は見られなかった。しかし、それ以外の15項目すべてで、授業後に優位に高くなった。（表3参照）

5.3. 「授業に臨む姿勢」について

「授業に臨む姿勢」については、基本統計量を算出した。「①授業に関心が持てた」「②GWに熱心に参加した」等の肯定的な内容の8項目については、ほぼ平均3.0点以上であった。否定的な内容の3項目の一つの「④授業は負担だった」は4点満点中平均2.2点であったが、その他の否定的な項目である「③事前学習は負担だった」と「⑦グループメンバーの参加度のばらつきがあった」はそれぞれ平均3.0点であった。（表4参照）

5.4. 授業後のARCS評価尺度と「授業に臨む姿勢」の比較

ARCS評価シートの各項目の回答と、自己作成質問の回答をそれぞれ2群に分割して、 χ^2 検定を行った。

自己作成の質問項目は、先行文献から作成したTBLの効果に関連する内容であるが、ARCSの「注意（学習者の関心を獲得する。

表2 授業前後におけるARCS評価シートの結果

	授業前平均 (n=123)	授業後平均 (n=150)	p
注意	21.0	26.6	***
関連性	25.4	28.8	***
自信	21.8	26.7	***
満足感	23.4	27.7	***

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ ***: $p < 0.001$

ウィルコクソン検定

注意=面白かった、眠くならなかった、好奇心をそそられた、変化に富んでいた

関連性=やりがいがあった、自分に関係があった、身に付けたい内容だった、途中の過程が楽しかった

自信=自信がついた、目標がはっきりしていた、学修を着実に進められた、自分なりの工夫ができた

満足感=やってよかった、すぐ使えそうだ、できたら認めてもらえた、評価に一貫性があった

学ぶ好奇心を刺激する)¹⁴⁾」に関して11項目中9項目で有意差があった。なお、「④授業は負担だった」と「注意」の関連係数(φ)は-0.239, ④「授業は負担だった」と「関連性」の関連係数(φ)は-0.242で逆相関を示していた。

また、「⑨GWにより、コミュニケーションが高まった」については、「注意」「関連性」「自信」「満足感」の4項目すべてで有意差が見られた。(表5参照)

5.5. 自由記述の内容のまとめ

自由記述は29の記載があり、同じような意

味内容の項目を整理してまとめた。その結果《興味や学びの深まり》《自己学習の意義の理解》《GWによる知識の共有や補足》《GWしやすい環境の希望》《事前学習の負担感》に整理できた。(表6参照)

6. 考察

6.1. TBLにおける学習意欲の向上について

Keller¹⁴⁾は、学習意欲に関連する概念には「注意」「関連性」「自信」「満足感」に分類できると述べている。

「注意」とは、学習者の関心の獲得や学ぶ好奇心を刺激すること(面白そう)であり、

表3 授業前後におけるARCS評価シートの結果

下位 尺度	質問項目	授業前平均 (n=123)	授業後平均 (n=150)	p
注 意	1. 面白かった(9)ー面白かった(1)	5.5	6.8	***
	2. 眠くならなかった(9)ー眠くなった(1)	4.9	6.5	***
	3. 好奇心をそそられた(9)ー好奇心をそそられなかった(1)	5.5	6.7	***
	4. 変化に富んでいた(9)ーマンネリだった(1)	5.0	6.7	***
関 連 性	5. やりがいがあった(9)ーやりがいなかった(1)	5.8	7.1	***
	6. 自分に関係があった(9)ー自分には無関係だった(1)	6.9	7.2	
	7. 身につけたい内容だった(9)ーどうでもいい内容だった(1)	7.1	7.6	*
	8. 途中の過程が楽しかった(9)ー途中の過程が楽しくなかった(1)	5.5	6.9	***
自 信	9. 自信が付いた(9)ー自身が付かなかった(1)	5.2	6.3	***
	10. 目標がはっきりしていた(9)ー目標があいまいだった(1)	6.1	6.8	***
	11. 学習を着実に進められた(9)ー学習を着実に進められなかった(1)	5.7	7.0	***
	12. 自分なりの工夫ができた(9)ー自分なりの工夫ができなかった(1)	4.9	6.7	***
満 足 感	13. やってよかった(9)ー不満が残った(1)	6.1	7.1	***
	14. すぐに使えそう(9)ーすぐには使えそうもない(1)	6.1	6.9	***
	15. 出来たら認めてもらえた(9)ーできて認めてもらえなかった(1)	5.4	6.8	***
	16. 評価に一貫性があった(9)ー評価に一貫性がなかった(1)	5.8	6.9	***

*: p<0.05 ** : p<0.01 ***: p<0.001

ウィルコクソン検定

表4 自己作成質問紙の結果

	平均
①授業に関心が持てた	3.4
②GWに熱心に参加した	3.3
③事前学習は負担だった	3.0
④授業は負担だった	2.2
⑤GWにより知識の足りない部分を補い合うことができた	3.5
⑥GWにより他者に伝えるたりまとめる能力を高めることができた	3.2
⑦グループメンバーに参加度のばらつきがあった。	3.0
⑧GWにより自己の学習方法を振り返ることができた	3.2
⑨GWによりコミュニケーション力が高まった	3.0
⑩自分はよくやれていると思えた。	2.9
⑪授業の理解が深まった	3.4

「関連性」は学習体験が個人的に意義のあることだと信じる事(やりがいがありそう), 「自信」は学習体験が意義のあることだと信じられるようにする事(やればできそう)であり, 「満足」とは学習体験で満足する気持ちになったこと(やってよかった)である^{14) 18)}. また, 前者の3つで学習者は学びへ動機づけられ, 「満足」できることで学ぶ意欲は継続する¹⁴⁾.

今回, 授業前後における ARCS 評価シートの結果では, 「注意」「関連性」「自信」「満足感」のすべてで授業後の平均点は有意に上昇した. Keller¹⁴⁾は, ARCSを4つの領域それぞれにおいて意欲を刺激・保持するための方略を作り出すことを可能とする, と述べている. このことから, 今回の TBL の手法の授業は, 学習方略として学びの動機づけができ満

足感を得る手段であり, その手段を取り入れることで学習意欲も向上したと判断できた. TBLは, 知識の習得, 知識を応用し問題解決力, 判断力, チームの結束力・信頼性・責任性, コミュニケーション力, 対人関係構築力, チームビルディング力を身に付けることができるといわれている(五十嵐, 2016)¹³⁾が, このことが「面白そう(注意)」「やりがいがありそう(関連性)」「やればできそう(自信)」を喚起し, 動機づけとなり, 行った結果「やってよかった(満足感)」^{14) 18)}に結び付き, そのことは次のステップに結びつく内発的動機付けにもなると考えられた.

さらに先行研究においても, TBLを活用した授業では, 学習意欲の向上^{11) 19)}や, 自分の能力に関してある程度の結果をもたらす期待である, 「自己効力感」の向上の可能性¹¹⁾

表5 ARCS評価シートと「授業に臨む姿勢」との結果の比較

n=150												
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	
	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)	関連 係数 p (φ)
注意	** .376	* .222		** -.239	* .241	* .222	* .178	*** .380	** .301	* .178		
関連性				** -.242	** .378				* .232			
自信									** .260			
満足感	* .311								* .199			

①授業に関心が持てた ⑤GWにより知識の足りない部分を補い合うことができた ⑨GWによりコミュニケーション力が高まった Χ2検定
 ②GWに熱心に参加した ⑥GWにより他者に意見を伝える能力やまとめる能力を高めることができた ⑩自分はよくやれていると思えた
 ③事前学習は負担だった ⑦グループメンバーに参加度のばらつきがあった ⑪授業の理解が深まった
 ④授業は負担だった ⑧GWにより自己の学習方法を振り返ることができた
 注意=面白かった, 眠くならなかった, 好奇心をそそられた, 変化に富んでいた
 関連性=やりがいがあった, 自分に関係があった, 身につけたい内容だった, 途中の過程が楽しかった
 自信=自信がついた, 目標がはっきりしていた, 学修を着実に進められた, 自分なりの工夫ができた
 満足感=やってよかった, すぐ使えそう, できたら認めてもらえた, 評価に一貫性があった
 p<0.05: * p<0.01: ** p<0.001: ***

表6 TBLの授業を受講しての感想(自由記述)

興味や学びの深まり	興味深く学べた
	同居家族にも当てはまり為になった
	飽きずに楽しく学べた
自己学習の意義の理解	事前学習は大変だが生かされたし大切さがわかった
GWによる知識の共有や補足	知識が共有できた
	他者の意見やまとめ方から学べた
GWしやすい環境の希望	グループ内の座る位置で会話のし辛さがあった
	GWしやすい教室の希望
事前学習の負担感	試験直前の課題は負担が大きい

についての報告もあり、それは ARCS の「関連性」「自信」等に結び付く内容であると考えられた。

ARCS の各質問項目別の授業受講前後での比較では、16項目中15項目において有意に受講後が高かった。有意差のなかった項目は、「関連性」の「6. 自分には関係があった—自分には無関係だった」であった。平均点では、TBL 授業前で9点満点中6.9、後は7.2であった。授業前での他の項目の平均と比較すると、2番目に高い値であった。本研究の対象者は看護学科の学生であり、看護を学ぶことの動機づけは元々ある程度保持しているため、平均点も高く、受講後も維持できており、有意差も見られなかったと考えられた。

また、ARCS 評価シートの下位尺度と「授業に臨む姿勢」の回答をそれぞれ2群に分割し、 χ^2 検定を行った。その結果、下位尺度の「注意」において、「授業に臨む姿勢」11項目中9項目で有意差があった。このことから、TBL の授業で学習者の関心の獲得や学ぶ好奇心を刺激することができると判断した。Michaelsen¹²⁾ は、「TBL の授業では、学生が学習に能動的に取り組めば、学生の満足度は高まり学力もついてくる」と述べている。今回の TBL の授業では、授業前に課題である事前学習を行い、ある程度の知識を持ちながら GW で応用演習問題等に能動的に取り組んだ。そのことで、自由記述にもあるように学生は「興味や学びの深まり」や「知識の共有や補足」ができたことを実感していた。このように、TBL の授業は、関心や好奇心を刺激することにもなり、積極的に授業に取り組み、満足感も高くなると考えられた。

さらに、「⑨GWにより、コミュニケーションが高まった」では、下位尺度「注意」「関連性」「自信」「満足感」の4項目すべてで有意差が見られた。TBL の効果として、コミュニケーション力の向上¹³⁾ の報告もあるが、コミュニケーション力が向上したと実感できた

ことは、Keller¹⁴⁾ が述べるように、学習者の関心の獲得や学ぶ好奇心を刺激すること（注意）や、学習体験が個人的に意義のあることだと信じること（関連性）、学習体験が意義のあることだと信じられるようにすること（自信）、学習体験で満足する気持ちになったこと（満足）に結び付くと考えられた。

以上のことから、TBL の手法を活用した授業は、対人関係職である看護にとって重要なコミュニケーション能力を育むきっかけとなる授業法である可能性があると判断した。

6. 2. 「授業に臨む姿勢」から考えられた TBL の効果

「授業に臨む姿勢」は、TBL の効果に関連する内容として作成した質問項目であるが、「①授業に関心が持てた」「②GWに熱心に参加した」等の肯定的な内容の8項目は、4点満点中ほぼ平均3.0点以上であった。五十嵐ら¹⁰⁾ や長澤ら¹¹⁾ の報告にもあるように、TBL の手法を活用した授業を行ったことで、授業参加意欲の向上や自己効力感の向上・コミュニケーション力等の向上等の効果があったと考えられる。

また今年度は、二大学の老年看護学における認知症ケアの担当教員が授業の進行・事例等同様の方法で実施したが、担当教員や、対象者（受講学生）が変わったとしても、TBL の手法を活用した授業は、同様の効果が得られる可能性が示唆された。

一方、否定的な内容である「④授業は負担だった」は平均2.2点と低かった。このことから、学生にとって TBL の授業は負担と感じた学生は比較的少なかったことが推測できる。しかし、同様に否定的な内容の「③事前学習は負担だった」は平均3.0点、「⑦グループメンバーの参加度にばらつきがあった」は3.0点 (n=150) であった。事前学習の負担については、自由記述からもわかるように、課

題提示の時期が試験期間に近かったことが挙げられる。そのため、カリキュラムの状況に併せて課題を早めに提示する必要がある。

また、グループメンバーの参加度のばらつきの理由については、長澤ら¹⁰⁾は、自己学習の差により効果的なグループワークができないことや、メンバーの参加意欲に温度差があること、グループ内で役割が定着してしまうこと、と述べている。本研究においては、その理由は記載がないため明確にはできなかった。学生の個性もあるため回避できない可能性もあるが、今後さらなる学生へのGW参加の動機づけ等の強化が必要であると思われた。

7. 本研究の限界

今回2大学の看護学科の学生を対象に調査を行った。両校とも授業時期は2年生の後期であり、ほぼ同様の年齢・時期である。そのため同様の背景ととらえ、調査前後で、同一人物であることを確認のための連結操作は行わなかった。このことに関して、今後は連結操作を行うことを視野に入れ検討したいと考える。

8. 結論

学習意欲を測定するARCS評価シートを用いて評価した結果、TBLの手法を用いた授業では、学びの動機づけがされ、満足感を得ることができ、その結果学習意欲も向上すること、関心や好奇心を刺激すること、コミュニケーション能力を育むきっかけとなること、担当教員や対象者が変わったとしても同様の効果が得られる可能性が示唆された。課題として、事前課題提示の時期の検討や、グループメンバーの参加度のばらつきの是正のために、さらなる動機づけの強化が必要であると思われた。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2012) : 平成21年度文部科学白書,
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1296600.htm,20170824
- 2) 文部科学省 (2011). 大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会 最終報告,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/,20160921
- 3) 杉崎一美, 後藤由紀, 別所史子 他 : 講義からアクティブラーニングへの転換—双方向型授業に向けての環境整備とその活用—. 四日市看護医療大学紀要, 11-1 : 27-34, 2018
- 4) 文部科学省中央教育審議会 (2012) : 用語集,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf,20170824
- 5) 尾原喜美子 : チーム基盤型学習法 (team-based learning TBL) の紹介 (解説). 高知大学看護学会誌, 3-1 : 37-44, 2009
- 6) 新福洋子 : TBL (チーム基盤型学習) における事前課題と位置づけと効果.看護教育, 56-5 : 325-437, 2015.
- 7) 尾原貴美子 : TBLの理解と看護教育への活用.看護展望, 41-3 : 12-16, 2016
- 8) 増田美恵子, 高島えり子, 青柳優子 他 : 「周産期の看護」の授業における Team-Based learning の導入. 順天堂大学医療看護学部医療看護研究, 13-2 : 76-81, 2017
- 9) 中村幸代, 宮内清子, 佐藤いずみ 他 : 母性看護学における Team-Based Learning (TBL) の導入に関する分析と評価.母性衛生, 58-4 : 655-663, 2018
- 10) 長澤久美子, 富山ひとみ, 入江多津子他 : TBL (Team-Based Learning) を導入した老年看護学の授業における学習効果と今後の課題. 常葉大学健康科学部研究報告集, 5(1) : 61-70, 2018

- 11) 長澤久美子, 福岡裕美子, 富山ひとみ他 : 老年看護学の授業において TBL (Team-Based Learning) を導入した学習の効果. 常葉大学健康科学部研究報告集, 6(1) : 37-46, 2019
- 12) L. K. Michaelsen, D. X. Parmelee, K. K. McMahon, R. E. Levine 瀬尾宏美監訳 : TBL—医療人を育てるチーム基盤型学習. p 6, シナジー, 東京, 2012
- 13) 五十嵐ゆかり, 飯田真理子, 新福洋子 : トライ! 看護に TBL—チーム基盤型学習の基礎の基礎—. 医学書院, 11-14, 東京, 2016
- 14) J.M.Keller, 鈴木克明監訳 : 学習意欲をデザインする. 大路書房, 45—78, 京都, 2010
- 15) 向後千春, 鈴木克明, 清水克彦 他 : ARCS 評価シートの構造方程式モデルによる検討. 北陸三県教育工業研究会, 1-5, 1999
- 16) 尾原喜美子 : チーム基盤型学習法 (TBL) の看護学教育への導入と開発. 科学研究費助成事業研究成果報告書, 2013 (H25,5,28)
- 17) 平上久美子, 鈴木啓子, 伊礼優 他 : 精神看護学論にチーム基盤型学習 (TBL) 技法を活用した学習の効果と課題. 名桜大学総合研究, 23 : 33-44, 2014
- 18) 鈴木克明 : 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—. 教育メディア研究, 1-1 : 50-61, 1995
- 19) 中村幸代, 宮内清子, 佐藤いずみ 他 : 母性看護学における Team Based Learning (TBL) の導入に関する分析と評価. 母性衛生, 58-4 : 655-663, 2018
- 20) 向後千春, 鈴木克明 : ARCS 評価シートとは
https://www2.gsis.kumamoto-u.ac.jp/arcsguidebook/html/about_sheet.html, 20180412
- 21) 青木奈々子, 八尋陽子, 中村真理子 他 : 成人看護学実習で行うリフレクションの自己評価と動機づけの関連. インターナショナル Nursing Care Research, 16-4 : 33-41, 2017