

基礎看護学実習にのぞむ学生の動機づけと影響要因

馬場 美幸¹, 小松万喜子²

Motivation and influential factors for students in fundamental nursing practice

Miyuki Baba¹, Makiko Komatsu²

基礎看護学実習前・中の看護学生の動機づけと影響要因を明らかにする目的で、実習後の学生に面接調査を行い、質的統合法（KJ法）を用いて分析した。実習前の動機づけでは、課題達成と自己の成長への期待、実習準備への意欲の高まりがみられ、実習がイメージでき事前学習の有用性を感じることで学習への関心や動機づけを高め、準備行動を促進していた。一方、対人関係と課題達成に対して高まる不安、実習準備への意欲の停滞等もみられた。実習中の動機づけは、学ぶためにまずやってみようという思い、支援を認知して徐々に高まるやる気、考えを深化させ助言を求め高まる有能感等に統合され、自己の課題として頑張る気持ち、援助の成果の実感や患者の反応を得ることが動機づけを高め、周囲の支援を得ながら実習を進めていた。一方、自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち等に留まる学生もいた。教員には事前学習と実習課題のつながりが明確に伝わるオリエンテーションや、課題達成への支援者として学生が助言を求めやすい関係を築く努力が求められる。

キーワード：看護学生，基礎看護学実習，実習前，実習中，動機づけ

I. はじめに

少子高齢化、医療の高度化を背景に医療への期待が高まり、看護実践の担い手として社会が看護師に求める役割が拡大している。それに伴い、看護学生（以下、学生）には知識や技術の修得に加え、思考力、判断力等、専門職としての実践能力を備えることが期待されている。そのための学習過程として欠かせないものが臨地実習（以下、実習）である。安酸（1999）は、「複雑な現象の中での経験を、学習者が自ら意味づけていくという学習形態をとる実習を経験型」として直接的経験を通して学ぶ実習を重視している。実習において学生が自ら学びを展開していくことは、看護の専門職として自律し、継続して学び続ける実践者となるためにも必要なことであり、看護を学び始める初期の段階からの動機づけが重要と考える。

実習における学生の動機づけに関する研究では、松枝、安永、安田、大見（2008）は、精神看護学実習において周囲の支援を得られたと感じたときに、患者ケアへの動機づけが高まったことを報告している。また、実習の効果として看護のイメージ化、動機の強化、自己課題の明確化、学習意欲の向上等が、看護を学ぶ意欲に影響を与えたという報告（石綿、2005）や、看護者として必要な能力、実感を伴った看護の理解等を学ぶことが、その後の学習への動機づけを高めていたという報告（渡邊他、2007）がある。

一方、学生は実習において、経験のないことに挑戦すること、対人関係の調整、様々な健康レベルにある人への対応への不安（近藤、松浦、後藤佳子、後藤隆之、2006）や、記録を含めた看護実践、自己の健康面への不安（近村他、2007）、カンファレンスの運営と討議、看護過程の展開等への困難感等（中本他、2015）を抱いているとの報告や、成人看護学実習前の学生のストレスは、

¹名古屋掖済会病院、²中部大学大学院生命健康科学研究科

実習前が最も高かったとの報告（高島，大江，五木田，渡部，2010）（重岡，池本，石崎，片岡，2016）もある。こうした不安やストレスは実習への取り組みに影響を与えたり，動機づけを低減させたりする可能性がある。しかし，実習前から実習中における動機づけと影響要因を捉えた研究は行われていない。

学生の志望動機は多様であり，看護志向と共に，消極的な動機や他者の勧めによるものも含まれていること（竹本，2008）や，看護学導入時期の学生は，同級生同士が抱く看護学に対する学習意欲や駆り立てられる思いの違い，程度の差に困難性を抱いていること（大久保他，2011）も報告されている。この視点からも，看護を学ぶ初期段階の学生の実習にのぞむ前の動機づけの様相を捉える必要があると考えた。また，学生の考え方や取り組む姿勢は，実習中における患者の状態やその場の状況に応じた経験によって，徐々に変化していくことから，どのような要因が学生の行動の動因となり，それを継続・促進させるのかというプロセスについても明らかにする必要があると考えた。

学生の初期の実習における動機づけを明らかにすることは，次の実習や学習に向かう姿勢，その成長や自信，卒業後の職業選択にも影響すると考え，本研究では，基礎看護学実習の実習前から実習中の動機づけと動機づけに影響する要因に着目した。

II. 目 的

学生の動機づけの内容と，動機づけが高められたり維持されたりする要因，低めたり停滞させる要因を明らかにする。

III. 用語の操作的定義

1. 実習における動機づけ

中谷（2006）には動機づけを，人の行動を一定の方向に生起させ，維持，調整させる過程とし，福島（1997）は，欲求・動機—行動—目標・誘因の3項が関連付けられた状態が動機づけであるとしている。これらを参考として，本研究における動機づけを，「人間の行動を誘導し方向づける要因によって，活動の目標を決定し，行動が起こり，方向づけ，持続させるもの」とし，実習における動機づけを，看護学生の実習にのぞむ行動を誘導し方向づける要因によって，看護を学びたいという目標を

持ち，行動を起こし，持続させるものとした。

2. 行動

外部から観察可能な振る舞いに加え，考える（筋道を立てて頭を働かせる），聴く（注意して耳に留める）といった身体の動きを伴わないものを含むものとした。

IV. 方 法

1. 研究デザイン

質的記述的研究

2. 対象

看護過程を展開する基礎看護学実習を終了し，同意を得た看護専門学校（3年課程）5校の2年生20名。

3. データ収集方法と調査内容

実習後2週間以内に半構造的面接を実施した。調査内容は，実習前に学びたい，やってみたいと思ったことや興味を持ったこと等と，そのときの状況，感情，行動，考えたことや実習に対する自由な思いを語ってもらい，そう思った理由等を尋ねた。さらに，実習中に感じたことや思ったことを確認し変化の過程を辿った。

4. 分析方法

実習で学ぶ学生には，周囲の環境や人間関係，学校での学びや実習での経験，学生が抱いた思いや感情等の様々な要因が影響する。動機づけは変化していくものであり，その全体を捉えるのに有用と考えたため，分析には山浦（2012）の質的統合法（KJ法）を用いて以下の手順で行った。

1) ラベル作成

逐語録から，「学生が動機づけられた語りやその影響要因と捉えられた語り」「動機づけには至らない思いと感情やその影響要因と捉えられた語り」を抽出し，それぞれに要約文をつけラベルとし，実習前，実習中の時間的な区分により整理した。思いと行動が一文として語られたため，影響要因とあわせて関連性がわかる一文とした。

2) グループ編成と表札づくり

ラベルの内容の類似性に着目してグループ化し，その

グループのラベルの内容を表す一文を考え、表札とした。このグループ化のプロセスを1段階のグループ編成とし、表札をつけたラベルと残ったラベルを基に同じ作業を繰り返した。段階が上がるごとにラベルを集約し、類似性の抽象度を上げて、最終的にグループの総数が5～7枚程度になるまで行った。最終段階の表札（島）の内容を示すシンボルマークを作成した。

3) 表札の空間配置

シンボルマークの関連性に着目して、相互に関係する島の空間配置を行った。

4) 動機づけに影響を与えた要因の抽出

1) で作成した要約文を再度熟読し、「動機づけに影響を与えた要因」を抽出した。これを実習前、実習中に分類し「コード」とし、意味内容の類似性からカテゴリー化した。

分析には質的研究の経験が豊富な看護学研究者にスーパーバイズを受け、4名の研究者の意見が一致するまで繰り返し検討を行った。

5. 倫理的配慮

本研究は、愛知県立大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（21愛県大管理第12-23号）。学校長の研究協力の承諾を得た後、研究者が各校に出向き、学生に文書と口頭により、目的と方法、参加の任意性と中断の自由、個人情報保護等を説明し、協力を依頼した。連絡票の提出により同意を確認した後に、日程調整時に改めて同意を確認し面接を依頼した。

V. 結 果

1. 対象者の背景

対象者の平均年齢は19.3歳で、男性3名、女性17名であった。全ての学校において、1年次に患者とのコミュニケーションを経験する臨地実習が配置され、2年次の基礎看護学実習前には、紙上事例を用いた看護過程の記録の練習、技術の事前学習が実施されていた。

2. 実習前の思いと行動

「実習前の思いと行動」は、118枚のラベルから5段階のグループ編成を行い、5つのシンボルマークに統合された（図1）。

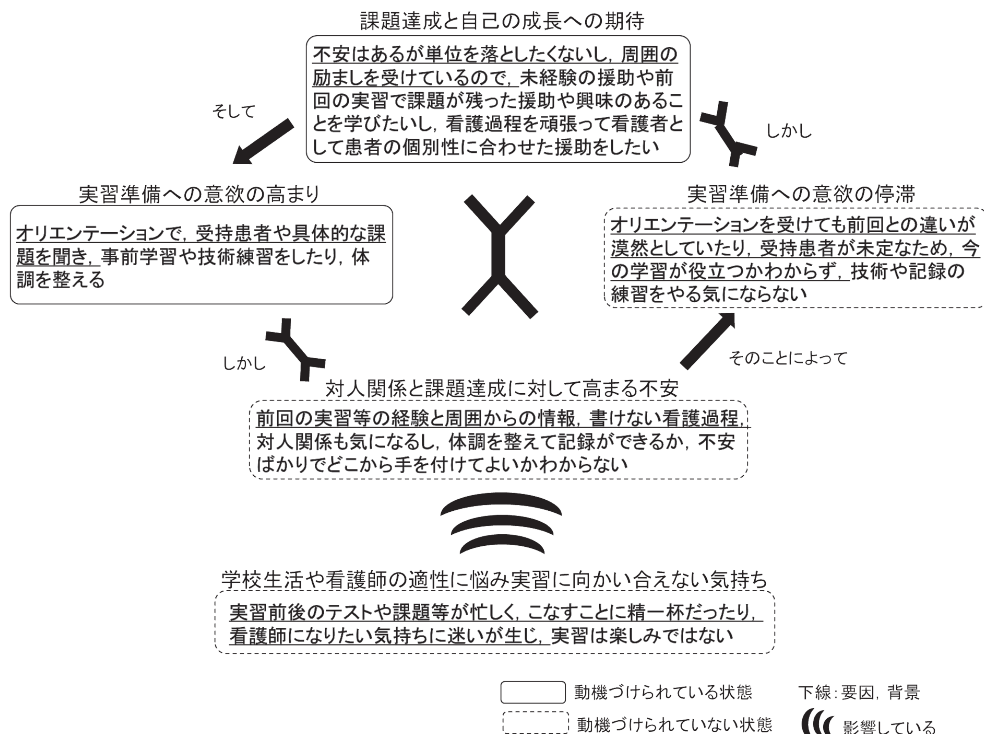


図1 実習前の学生の思いと行動（島の配置）

学生は、実習に向かい、不安があっても患者の個性に合わせた援助をしたいと考え、【課題達成と自己の成長への期待】を高め、【実習準備への意欲の高まり】により事前学習等の準備行動につないでいた。また、【対人関係と課題達成に対して高まる不安】という思いを抱えながらも、【実習準備への意欲の高まり】を奮い立たせて取り組もうとする学生もいた。一方、【課題達成と自己の成長への期待】はあるものの、受持患者がわからないため、今の学習が実習で役立つかわからず、【実習準備への意欲の停滞】により、準備行動が抑制されていた学生がいた。中には、それまでの学校生活において生じた【学校生活や看護師の適正に悩み実習に向かい合えない気持ち】が影響して、患者等の未知の人との関わりや、看護過程の記録等や前回の実習で上手くいかなかった経験から【対人関係と課題達成に対して高まる不安】という思いを抱え、【実習準備への意欲の停滞】という漠然とした気持ちに留まる学生もいた。

シンボルマークに含まれるラベルの代表例を表1に示した。以下、シンボルマークは【 】, グループの表札は〈 〉, ラベルの代表例は「 」を用いて記す。

1) 【課題達成と自己の成長への期待】

このシンボルマークは〈単位を落とすたくない不安はあるが、個性に合わせた援助をしよう〉〈前回の実習等学んだことを活かして患者の個性に合わせた援助がしたい〉の2つの表札からなった。学生は、実習への不安はあるが、患者を受け持つからには頑張ろう、これまでの学習を活かして、患者に合わせた援助を実施することへの意欲を持って実習にのぞんでいた。「前回、患者の好みに合わせて足浴をして気持ちよと言われた。教科書にない方法だったが、患者の意見を尊重したその人であった援助が大切だと思った。新しい患者でその人であった援助を学びたいと思った」等がみられた。

2) 【実習準備への意欲の高まり】

このシンボルマークは、〈教員に言われて技術練習や事前学習をした〉〈受持患者の病名や状態を聞いたので、調べたり技術練習をした〉の2つの表札からなり、学生は、患者の情報や課題の提示により学習に取り組んでいた。「呼吸器病棟と聞いたので、(略)教科書をみて勉強した。疾患から高齢者が多いと思い、昔話ができるように少し勉強した」

3) 【対人関係と課題達成に対して高まる不安】

このシンボルマークは、〈前回の実習の経験や今回の実習の情報から、患者・友人等との対人関係が不安〉〈看護過程がわからず、教員等の話から、記録をして体調を整えて実習できるか不安〉〈指導者や病院のことが不安で緊張して何をしたいかわからなかった〉の3つの表札からなった。学生は、「前回実習でメンバーや指導者との調整が上手くいかなかったので、不安な気持ちの方が大きかった。準備ができておらず、途中でできなくなるんじゃないかと不安だった」や、患者等との関わりや叱責された経験等や、「記録用紙の書き方を説明されたが実際やってみないとわからないと思った。事例展開をしたが個別にみてもらっていないので不安だった」等課題への不安を高めていた。また、指導者の厳しい指摘を受けた噂を聞いて不安が高まり、実習で何かしたいという思い以上に不安が大きくなり、実習に前向きになれずにいた。

4) 【実習準備への意欲の停滞】

このシンボルマークは、〈前回患者とよい関係がとれたのでコミュニケーションは気にならず準備しなかった〉〈受持患者がわからず、事前学習や技術練習が役立つかわからずやる気にならなかった〉〈実習が漠然としていて、技術や記録の学習をやる気にならなかった〉の3つの表札からなった。学生は、「病棟の発表のみで患者の説明はないので事前学習は軽くいいかと思った。脳外といっても範囲が広く、受持患者のことを聞かないとやる気になれない」等、既習の知識と実習のつながりや、事前準備が役立つかわからないことから、意欲が高まらず、準備行動につながらなかった。

5) 【学校生活や看護師の適性に悩み実習に向かい合えない気持ち】

このシンボルマークは、〈学校生活が忙しく実習前後にテストも多く休みたいし、モチベーションも上がらなかった〉〈技術ができず、看護師に向かないと言われて自信もなく、看護師になりたい気持ちがわからなくなり、実習は楽しみじゃない〉〈学校生活が辛く就職後も大変そうで看護師になりたいのかわからない〉の3つの表札からなった。学生は、「テストが多く、技術テストが上手くできず、教員から看護師に向いてないと言われ、看護師になりたい気持ちがわからなくなって、実習が段々楽しみじゃなくなった」等、余裕のない学校生活の辛さ

表1 「実習前の学生の思いと行動」のシンボルマークとラベルの代表例

シンボルマーク	ラベルの代表例
課題達成と自己の成長への期待 49	<ul style="list-style-type: none"> ・落ちる人が少なくない実習なので、絶対落とせなくて不安だった。不安も一杯だったが、受け持つからには頑張らないといけないし、誰よりも個性に合わせた援助をしなければと、意気込みも一杯だった ・前回、患者の好みに合わせて足浴をして気持ちよと言われて、教科書にない方法だったが、患者の意見を尊重したその人であった援助が大切だと思った。新しい患者でその人であった援助を学びたいと思った
実習準備への意欲の高まり 17	<ul style="list-style-type: none"> ・前回実習でできなかった技術をやってみたいと思い練習した。洗髪は爽快感があっていい援助だが、前は友達に譲ってできなかった。練習で方法を身につけてやりたいと思った ・呼吸器病棟と聞いたので、指導者に聞かれたとき対応できるように教科書をみて勉強した。疾患から高齢者が多いと思い、昔話ができるように少し勉強した
対人関係と課題達成に対して高まる不安 28	<ul style="list-style-type: none"> ・前回実習でメンバーや指導者との調整が上手くいかなかった。不安な気持ちの方が大きかった。準備ができておらず、途中でできなくなるんじゃないかと不安だった ・記録用紙の書き方を説明されたが実際やってみないとわからないと思った。事例展開をしたが個別にみてもらっていないので不安だった
実習準備への意欲の停滞 14	<ul style="list-style-type: none"> ・病棟の発表のみで患者の説明はないので事前学習は軽くていいかと思った。脳外といっても範囲が広く全く関係ないこともあるので、受持患者のことを聞かないとやる気になれない ・先生が冊子を読んだだけのオリエンテーションだったので、イメージが湧かず前回との違いがわからず、どうなのかなという気持ちが強く、よしという感じにはならなかった
学校生活や看護師の適正に悩み実習に向かい合えない気持ち 10	<ul style="list-style-type: none"> ・テストが多く、技術テストが上手くできず、教員から看護師に向いてないと言われ、看護師になりたい気持ちがわからなくなって、実習が段々楽しみじゃなくなった ・体を動かす、きらきらして輝いている職業として選んだ。こんなに忙しいはずではなかったのに、厳しくて毎日つらかった。忙しすぎて、看護師になりたいのかわからなくなった

表中の数字：ラベル数

や、教員の言葉から看護師をめざす気持ちが揺らぎ、動機づけられない状況にあった。

3. 実習中の思いと行動

「実習中の思いと行動」は、263枚のラベルから6段階のグループ編成を行い、7つのシンボルマークに統合された(図2)。

学生は、【学ぶためにまずやってみようという思い】と【支援を認知して徐々に高まるやる気】が相まって実習に取り組み、【考えを深化させ助言を求め高まる有能感】を抱き、その結果、動機づけを徐々に高めながら実習を進めていた。それが、【理解できた喜びが次の学習への関心につながる思い】につながり、援助で成果が得られると、さらに動機づけられて実習を展開していた。また、知識や患者理解が深まると、【患者との関わりから芽生えた意欲】が生じ、学習へのさらなる動機づけが高まっていた。

一方、周囲の支援がなく、適切な指導が得られず、努力が認められない経験をした学生は、【否定され相談できず抑え込んだ思い】から指導を避ける行動をとっていた。その結果、学習が停滞して判断や援助への自信が持てず、患者との関係や援助に成果が得られないと、【自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち】を抱き、患者に関わることや実習に向かう気持ちが抑制されていた。

シンボルマークとラベルの代表例を表2に示した。以下、シンボルマーク、グループの表札、ラベルの代表例を記す。

1) 【学ぶためにまずやってみようという思い】

このシンボルマークは、〈今頑張ることが大切と言い聞かせて体調を管理して頑張った〉〈援助や記録は大変だったが課題を発見し、自分から取り組んだ〉の2つの表札からなった。学生は、実習では緊張するが、欠席は患者の迷惑になり自分のためにならないと思い、また、「前半は解剖生理と疾患が結び付かず、カルテをみてもわからず、検査値もわからず、危機感を覚えてやらなきゃと思った。連休に疾患や状態を整理した」と学習の必要性を理解したり、自分から指導者に質問に行こうと努力したりしながら、課題に取り組んでいた。

2) 【支援を認知して徐々に高まるやる気】

このシンボルマークは、〈友達・親や担当以外の教員のサポートを感じたり、他の学生の頑張る姿に励まされ、行くしかない頑張った〉〈指導者は援助を見学させてくれたり、カバーしながら教えてくれて援助もできた〉〈グループで励ましあい、さらに意欲が高まり頑張ろうと思った〉の3つの表札からなり、単独であるいは相まって存在していた。学生は、「メンバーは全員やる気があり、

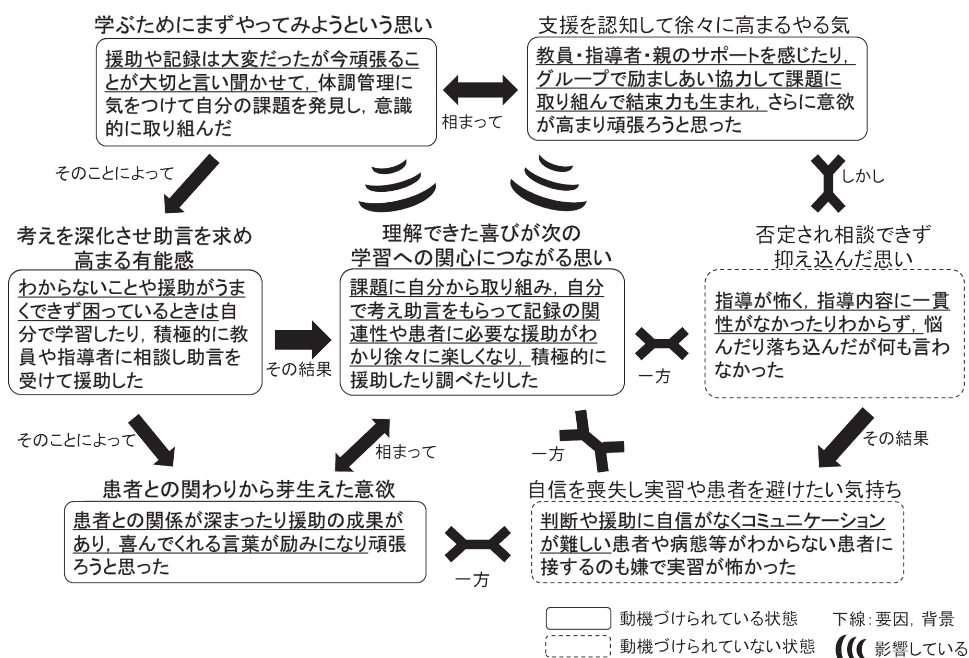


図2 実習中の学生の思いと行動 (島の配置)

患者のことを知りたい、頑張ろうと声を掛け合った。(略) この4人でよかったと言えるグループで、最後まで気が続いた」等、周囲の支援や指導、グループ内での協力を認知してそれが励みになり、動機づけられ、実習を頑張ろうとしていた。

3) 【考えを深化させ助言を求め高まる有能感】

このシンボルマークは、〈指導者等から記録や援助計画、患者への関わり方や実習への取り組みについて助言を受けて、考え方や援助を変更した〉〈記録や援助が上手くできないときは、教員等に相談したり、カンファレンスに出した〉〈受持患者が決まると自分の責任を感じ、計画や援助は患者のためになると思い、学習したり積極的に相談した〉の3つの表札からなった。学生は、「患者の状態が悪くなったとき、自分が一番患者に携わっているし、自分でできないことは看護師が対応してくれたので、少しでもおかしいと思ったら看護師に相談しないといけないと思って積極的に行動できた」等、患者への責任を自覚し、計画は患者のためであるからと、困難なときには助言を受け、積極的に取り組み、動機づけられていた。

4) 【理解できた喜びが次の学習への関心につながる思い】

このシンボルマークは、〈患者に必要な援助やのぞんだ援助をしたいため工夫して援助にのぞんだ〉〈記録や援助は大変だったが助言や自己学習で疾患や記録の関連性がわかると楽しく、さらに課題に取り組んだ〉〈休日にコツコツと課題をして自信や余裕を持って取り組めた〉〈検査やリハビリ等に興味があり、見学も情報交換もしたい〉の4つの表札からなった。学生は、記録や援助は大変でも、「記録のつながりがわかるとパズルのピースが嵌ったようにスッキリし、疾患と症状の説明もよくわかり、もっと考えようと思った。考えるとさらにつながり、病態や解剖も理解しようと思った」等、学習して記録の中の関連性がみえてくると楽しくなり、援助をしたい思いとともに学習への関心も高まり、実際の行動につながっていた。

5) 【患者との関わりから芽生えた意欲】

このシンボルマークは、〈患者との会話が増えたり励ましの言葉により頑張ろうと思った〉〈援助の効果があり患者の喜んでくれる言葉により次の援助へのやる気が高まった〉の2つの表札からなった。学生は、患者の変化に気づいたり、「足浴を断られたが、足のしびれを軽減できたらと思う、マッサージに代えたら患者が喜んで

くれた。元気になって話をしてくれて信頼関係ができたのかなと思って、次の日からも続けていこうと思った」等、援助で患者の反応が得られたことから、信頼関係ができたことに喜びを感じ、動機づけられていた。

6) 【否定され相談できず抑え込んだ思い】

このシンボルマークは、〈教員等の指摘や質問に答えられないことが怖くて相談もできず当たり障りのないようにした〉〈看護師と学生の援助が違い、なぜ学生は簡単な方法で行ってはいけなかつたか納得できなかつた〉〈教員・指導者にきつく指導されたり指導が受け入れられず、否定されている気がして実習に行きたくなかつた〉〈指導内容が統一されておらず悩んだり、指導を受けたくても相談できなかつた〉の4つの表札からなつた。学生は、「先生と指導者で指導が違うと混乱したが、反感を買うのが怖くて言えなかつた。学生は存在が薄く立場がないと思った」等、一貫性がない指導に納得できず、また、「記録が書けず、努力が足りないと言われ、先生が言う努力は何だろうと考えた。先生が怖くなり相談したくてもで

きず、聞かなくても注意されるので、怖くて当たり障りがないようにした」等、教員や指導者の指摘が怖く、教員らを学習の支援者と思えず、相談を躊躇していた。

7) 【自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち】

このシンボルマークは、〈患者の状態の判断や援助に自信がなく一人でケアすることが怖かつた〉〈コミュニケーションの難しい患者や重症な患者は理解できず、援助に自信もなく接するのが嫌だつた〉〈記録や援助を必死にやってもできなくて、実習に落ちる恐怖感が強くなつた〉の3つの表札からなつた。学生は、重症患者の疾患や状態が理解できないことや援助への自信のなさが相まって、患者との関わりに脅威を感じ、また、「一度に多くを指摘されて考えられなくなり、先生が思うような返事が書けず、実習に落ちた気持ちになつた。なるべく修正されないように書こうと思う気持ちも強く、苦しかつた」等、努力の成果が出ず、実習に落ちる恐怖感を抱いていた。

表2 「実習中の学生の思いと行動」のシンボルマークとラベルの代表例

シンボルマーク	ラベルの代表例
学ぶためにまずやってみようという思い 59	<ul style="list-style-type: none"> 電車の中では帰りたいと思うが、病院に着いたらやるしかない、1日頑張ろうと思つたし、ナースステーションで挨拶して指導者に顔を合わせたら頑張るしかないと思つた 前半は毎日をこなすのが精一杯で、このままではまずいと思つた。解剖生理と疾患が結び付かず、カルテをみてもわからず、検査値もわからず、危機感を覚えてやらなきゃと思つた。連休に疾患や状態を整理した
支援を認知して徐々に高まるやる気 39	<ul style="list-style-type: none"> メンバーは全員やる気があり、患者のことを知りたい、頑張ろうと声を掛け合つた。援助を手伝つたり、振り返って話し合うことで、早く余裕ができた。この4人でよかつたと言えるグループで、最後まで気力が続いた 指導者の提案からチームを意識するようになった。予定の調整をしたらお互いの日程もわかるし、早くできるし、よい方法を話し合えるようになった。助け合い励ましあい、教え合えた
考えを深化させ助言を求め高まる有能感 29	<ul style="list-style-type: none"> 患者の状態が悪くなつたとき、自分が一番患者に携わっているし、自分でできないことは看護師が対応してくれたので、少しでもおかしいと思つたら看護師に相談しないといけなかつたと思つて積極的に行動できた カンファレンス室にいたら指導者が話を聞いてくれた。手を握って一緒にいると安心することと、学生なりに工夫すればわかることもあると聞き、なるべくベッドサイドに行こうと思つた
理解できた喜びが次の学習への関心につながる思い 43	<ul style="list-style-type: none"> 記録のつながりがわかるとパズルのピースが嵌つたようにスッキリし、疾患と症状の説明もよくわかり、もっと考えようと思つた。考えるとさならつながり、症状の変化に気づくように病態や解剖も理解しようと思つた 歩きたいという患者の思いがわかり、トイレ移動等日常生活に戻れるように支える援助をしたいと思つた
患者との関わりから芽生えた意欲 39	<ul style="list-style-type: none"> 黄疸を調べて搔痒感があると知り訴えと結びついた。それに対して援助をしたら気持ちいいと言ってくれて、患者が他の症状も教えてくれた。援助を振り返り、こうの方が気持ちよかつたのかもしれないと考えた 足浴を断られたが、足のしびれを軽減できたと思ひ、マッサージに代えたら患者が喜んでくれた。元気になって話をしてくれて信頼関係ができたのかなと思って、次の日からも続けていこうと思つた
否定され相談できず抑え込んだ思い 24	<ul style="list-style-type: none"> 指導者同士、先生と指導者で指導が違うと混乱したが、反感を買うのが怖くて言えなかつた。学生は存在が薄く立場がないと思つた 記録が書けず、努力が足りないと言われ、先生が言う努力は何だろうと考えた。先生が怖くなり相談したくてもできず、聞かなくても注意されるので、少しだけ聞くようにした。怖くて当たり障りがないようにした
自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち 30	<ul style="list-style-type: none"> 患者は苦しそうで話しかけても答えが無く、厳しい印象を受けた。他の学生が患者と話したこと等を楽しそうに話すのを聞いて辛かつた。自分は患者の伝えたいことがわからず、患者にストレスを与えたいと思ひ、ベッドサイドにいかないようにした 一度に多くを指摘されて考えられなくなり、先生が思うような返事が書けず、実習に落ちた気持ちになつた。なるべく修正されないように書こうと思う気持ちも強く、苦しかつた

表中の数字：ラベル数

4. 学生の動機づけへの影響要因 (表3)

1) 実習前の動機づけへの影響要因

『指導等により実習に向かう準備が整ったこと』『前回の実習で残された克服したい課題』『経験や授業から考えたり知ったこと』『周囲の支えや励まし』『メンバーや指導者との不良な関係, 生活の変化』『記録の課題ができないと落ちる等と言われたこと』『事前学習が役立つか不明』『実習前後の課題や学校生活の多忙さ』の8つのカテゴリーが抽出された。オリエンテーションを受けて『指導等により実習に向かう準備が整ったこと』や、『前回の実習で残された克服したい課題』の自覚, 援助のやりがいを聞いて『経験や授業から考えたり知ったこと』、『周囲の支えや励まし』の4つは動機づけを高める方向に影響していた。『メンバーや指導者との不良な関係, 生活の変化』『記録の課題ができないと落ちる等と

言われたこと』, 実感がわからない状況で『事前学習が役立つか不明』であること, 『実習前後の課題や学校生活の多忙さ』の4つは動機づけを低減させる方向で影響していた。

2) 実習中

『教員等の助言・メンバーの支えや刺激・家族等からの支援』『患者の理解, 援助の成果が得られて感謝される喜びと達成感』『責任や課題の認識と乗り越えようとする気持ち』『厳しい指導や評価と不合格への不安』『教員等の支援不十分とメンバーとの関係の悪さ』『援助やコミュニケーションが上手くできなかった経験』『知識不足の自覚と学習時間のなさ』の7つのカテゴリーが抽出された。

『教員等の助言・メンバーの支えや刺激・家族等から

表3 実習前と実習中における学生の動機づけへの影響要因

シンボルマーク	ラベルの代表例 (ラベル数)	
実習前	指導等により実習に向かう準備が整ったこと	・オリエンテーションで病棟や患者の状態, 実習目的, 事前課題の説明を受けた (21) ・コミュニケーションや技術等について前回の実習や事前学習で学び, できそうだった (7) ・学んだ援助を実施しなかったし, 学校で学んだことが発揮できるかを確かめたかった (6)
	前回の実習で残された克服したい課題	・前回の実習で患者とコミュニケーションがとれなかったり, 技術の実施に課題が残った (16) ・前回の実習で積極的になれなかったことを反省した (2)
	経験や授業から考えたり知ったこと	・入院経験や看護師体験, 授業で援助のやりがいを聞いて考えた (5) ・患者や病院・看護師により援助方法が違っていると知り, 検査等も見ておく必要があると思った (3)
	周囲の支えや励まし	・家族や友達, 周囲の励ましや助言があった (5)
	メンバーや指導者との不良な関係, 生活の変化	・日頃と違う環境や生活リズムで, メンバーには話せる人がいなかった (8) ・前回の実習で指導者に怒られた, 怖い指導者の噂や指導体制の情報 (8)
	記録の課題ができないと落ちる等と言われたこと	・看護過程や記録ができないと落ちるとか看護師に向けていない等と言われた (9) ・実習は欠席しないように言われ, 再実習や留年はしたくないのでやるしかないと思った (6)
	事前学習が役立つか不明	・学生同士の練習や紙上事例は実感がわからず, 実習・実践で役立つかわからなかった (9)
	実習前後の課題や学校生活の多忙さ	・実習前後の課題やテスト, イベントやバイト等で学校生活が忙しかった (6) ・患者発表が実習の直前で学習の時間がなかった (2)
実習中	教員等の助言・メンバーの支えや刺激・家族等からの支援	・教員や指導者から援助や記録, 実習方法等について納得でき改善につながる指導を受けた (38) ・メンバーが支えになったり, グループで一緒に取り組み成果が出せたり, 他の学生の実習に取り組む姿や進行状況が刺激になった (37) ・担当以外の教員や親等の周囲の人から助言や支援を受けた (7)
	患者の理解, 援助の成果が得られて感謝される喜びと達成感	・患者が援助を喜んだり, 認めてくれて関係がよくなり, もっとこの人のためになることをしたいと思った (35) ・患者と接したり, 記録を通して次第に患者の状態や援助の必要性がわかってきた (12)
	責任や課題の認識と乗り越えようとする気持ち	・患者を受け持って自分で計画を立てて援助することに, 患者に対する責任を感じた (30) ・前に進み看護師になるには課題を果たすしかない・頑張りようと思った (18)
	厳しい指導や評価と不合格への不安	・厳しく指導を受けたり, 教員や指導者が期待するように記録や実習ができず怒られた (19) ・実習中の出来事や記録, 実習態度等によって評価されたり怒られるのが怖かった (8)
	教員等の支援不十分とメンバーとの関係の悪さ	・納得できる指導が受けられなかったり, 指導されてもわからなかったり, 教員や指導者の間で指導にズレがあった (24) ・ペア実習のパートナーとの関係がよくなかった (3)
	援助やコミュニケーションが上手くできなかった経験	・コミュニケーションがとれなかったり, 患者にあわせた援助が上手くできなかった (24) ・受持患者が死亡・転科したり, 状態が異なる別の患者を受け持った (4)
知識不足の自覚と学習時間のなさ	・計画的に実施したくても1週目は課題が多くて余裕がなかった (12) ・受持患者の疾患・症状や解剖生理がわからず, 知識不足に気づいた (11)	

の支援』を受けて、『患者の理解、援助の成果が得られて感謝される喜びと達成感』や、『責任や課題の認識と乗り越えようとする気持ち』は動機づけを高める方向に影響していた。『厳しい指導や評価と不合格への不安』『教員等の支援不十分とメンバーとの関係の悪さ』は、動機づけを低減させる方向で影響していた。『援助やコミュニケーションが上手くできなかった経験』や、『知識不足の自覚と学習時間のなさ』を感じても、支援により変化したり、その受け止め方が次の行動に影響を与えるため、どちらの方向にも影響していた。

VI. 考 察

1. 実習前の学生の動機づけと影響要因

実習前の学生は、看護師になりたい、あるいは、先に進むために単位を取得したいという気持ちを支えにして、【課題達成と自己の成長への期待】を持ち、前回の実習の経験からコミュニケーションや援助への課題意識を高めていた。そして、実習がリアルに捉えられると、【実習準備への意欲の高まり】となり準備行動につながっていた。すなわち、実習の目的や内容がイメージでき、学習の有用性を感じることが、学習への関心や動機づけを高め、事前学習や技術練習等の準備に向かう行動が促進されることが明らかになった。ノウルズ (Knowles, 翻訳, 2002) は、成人学習者は、現実生活の課題や問題をよりうまく対処し得る学習の必要性を実感したときに何かを学習しようとする」と述べ、学習プログラムは学習者の学習へのレディネスにそって順序づけられるべきとしている。学生の動機づけを高めるためには、実習がリアルにイメージできるオリエンテーションと、事前課題と実習課題のつながりが理解できる説明や、事前学習が実習に役立つ保証を伝えることが大切と考える。

一方、実習では自分で思考し看護を展開し、患者や指導者等と深く関わるが必要となることから、【対人関係と課題達成に対して高まる不安】を抱える学生もいた。前回の実習で苦慮した経験や、実習前課題で達成感を得られていないこと等が不安を増強させ、人間関係の困難や課題不達成への不安や緊張感が動機づけを低減させ、【実習準備への意欲の停滞】に留まる悪循環が生じていた。これらのことから、学生個々の経験や積み残した課題を捉えて、成長した部分を言語化して伝えることや、次の課題に関心が向かう指導が必要と考える。オリエンテーションでは、教員は支援者として関わる存在

であることを示すとともに、実習を乗り越えた先輩の体験をロールモデルとして伝えたりすることも有用と考える。学生が課題を理解して実習に取り組むために実習前のオリエンテーションは不可欠であるが、オリエンテーションに対する学生の評価に関する先行研究では、基礎看護学実習のオリエンテーションの評価が低かった報告 (松永他, 2014) がみられ、基礎看護学実習のオリエンテーションは学生が臨地実習を初めて経験することから実習上の注意などを含めて多岐にわたることが多く、これも学生の緊張感を高める一因となっている可能性がある。

【対人関係と課題達成に対して高まる不安】を抱えながらも、【実習準備への意欲の高まり】を意識して課題に取り組む学生もいた。実習前の学生は、取り組みの姿勢、対象理解、看護過程、対人関係への課題意識が高い (柴田, 北林, 板垣, 矢嶋, 2005) ことが報告されており、学生の抱く不安な思いは、学んできた知識や技術を振り返り自分の未熟さを感じて生じる慎重な姿勢とも考えられる。また、この思いは、失敗や勉強不足を回避しようとする課題意識や、課題に向かう動機づけに変化する可能性があると考えられる。

教員に言われたから課題に取り組んだという語りは、積極的な姿勢とも、教員に言われたからしなくてはいけないという受け身の姿勢や義務感からの行動とも、不安から生じた取り組みとも捉えられる。教員は、学生の課題の受け止め方を確認し、学生自身が自分の学習進度を考え目標を設定できるように支援することが重要である。

本研究において、実習前後の課題や技術テストといった日頃の学校生活の多忙さ等から、実習の準備をする時間や心のゆとりのなさが動機づけに影響していたことが見いだされたことは特徴的である。一部の学生は、【学校生活や看護師の適正に悩み実習に向かい合えない気持ち】を抱き、【対人関係と課題達成に対して高まる不安】から【実習準備への意欲の停滞】が起り、不安への対処行動をとれずにいた。学生により抱える課題は違い、技術テスト等の同じ課題でも受け止め方や重みづけには個別性があるが、生活が整っているか、他の学習課題との調整の必要性はないか等の確認が必要と思われる。また、日頃から個々の学生と対話し、辛いときや不安なとき等に相談しやすい関係を築くことが重要と考える。また、教員は、学習過程での努力や看護師をめざす思いを否定するような自らの言動が学習への動機づけに強く影響することを十分に理解して関わる必要がある。

影響要因の傾向をみると、『記録の課題ができないと

落ちる等と聞いたこと』は脅威となる一方で、「再実習や留年はしたくないのでやるしかないと思った」と単位取得をめざす動機づけを高めていた。単位取得は、Ryan & Deci (2000) が示す外発的な動機づけにあたり、単位を落とすという脅威は動機づけを高めることも弱めることもあることがわかる。ここで生じる「行くしかない」という思いが、学ぶことの価値を自分のものにする内在化に向かうためには、追い立てられた思いで実習に向かう学生の状態を理解して、こうすると落ちるという脅かしではなく、こうすれば課題達成に向かうことができるという肯定的な示し方により支援者として関わるのが大切だと考える。また、学内演習等において教員と学生との関係が形成され、教員の支援が得られると感じられることは、評価への脅威が軽減し、看護や実習への興味・関心から動機づけを高めることにつながると考える。

2. 実習中の学生の動機づけと影響要因

実習の初期には、【学ぶためにまずやってみようという思い】と、周囲の支援やグループ内での励ましあい等の【支援を認知して徐々に高まるやる気】が相まって、実習前には単位のためという思いもあったが、自分の課題を発見し、自分から学ぼうとする考え方や行動への変化がみられた。実習が進むにつれ、既習学習の重要性や自分の知識不足を認識し、【考えを深化させ助言を求め高まる有能感】を抱いて援助を行い、徐々に知識や技術を修得し【理解できた喜びが次の学習への関心につながる思い】を得て、学ぶ楽しさを知り、自ら取り組むことの意義を感じていた。松枝他(2008)は、精神看護学実習において、患者への否定的な見方が、援助的学習環境の中で、徐々に肯定的な見方に変化し、援助への内発的動機づけを得ること、自分の不確かさを感じたり、途方にくれたりすると、教員等に求援行動を起こすことを報告している。本研究においても、学生は、行くしかないからと実習に向かい、実習の過程で自分の課題を発見して看護の楽しさを知り、徐々に動機づけを高め、困ったときは助言を得て支援を実感しつつ変化していた。困難に直面した場面は学生が課題を感じて学び、自らを動機づける機会でもある。教員や指導者には、学生の学ぼうとする気持ちの変化やきっかけを的確に捉え、学生の自律を支援することが求められている。

【患者との関わりから芽生えた意欲】からは患者との関わりが動機づけに影響することが確認された。学生は、患者との関わりから患者の苦痛や思いに気づき、何とか

したい思いが援助を考える探求心への原動力となり、そして、援助の遂行後の患者の反応から成果の実感を得て、この嬉しさが次の援助への意欲につながっていた。ゆえに、患者との関係、患者の反応を学生がどう捉えているか等を、カンファレンスや記録等からみていくことも大切である。

一方、記録が書けず、努力が足りないと言われる等、厳しい指摘により否定されたと感じたり、教員が怖くて相談ができずに支援が受けられなかったりした学生は、実習に向かう動機づけが阻害されていた。重症な患者や、対応が難しい患者に関わる迷いや不安に対して支援を受けられず問題は解決されないと、【自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち】に至り、学生の精神面や実習課題の達成にも深刻な影響が出ていた。中本他(2015)は、基礎看護学実習と成人看護学実習における学生の困難感を比較した結果、看護過程の展開、カンファレンスの運営と討議、患者との関り、指導者との関り、看護援助の実施の5因子全てにおいて基礎看護学実習の方が有意に高かったと報告している。看護過程を展開する基礎看護学実習は、学生にとって初めての経験の連続であり、これからの看護学実習の導入の位置づけでもある。努力が認められず、不全感を残した経験は基礎看護学実習にのぞむ動機づけが低減するだけでなく、今後の実習に与える影響が大きい。学生が迷ったり上手くできない経験をしたときには、挫折体験で終わらないように、原因や理由を一緒に振り返り、今後すべきことにつないでいくことが必要と考える。また、知識や学習の不足の指摘と、努力等の態度の評価を区別して指導することにも注意が必要である。

指導が受けられない体験をした学生は、「先生と指導者で指導が違くと混乱したが、反感を買うのが怖くて、言えなかった」と述べていた。Wiedenbach(1969/1999)は、教師と学生が相互に理解し、また同意している行為とは、教師が学生の尊厳と価値と独自性と自立性を尊重している行為であるとしている。教員は、学生の行動として現れている部分だけで判断せず、その行動に至った学生の価値観、思考過程や感情を確認することが重要と考える。また、学生が必要なときに支援が得られる学習環境は動機づけを高める土台となるため、教員には課題達成への支援とともに、学生が助言を求めやすい関係を意識的に築く努力が求められる。

学生は、『責任や課題の認識と乗り越えようとする気持ち』を抱き、今頑張ることが自分のためになると頑

張っていた。鹿毛 (2013) は、「価値を内在化し、行為の意味や意義を理解することによって、自己決定的に行為するようになる」と述べている。学生の自己決定的な行為を支援するためには、学生が患者との関わりや援助が自分にとって価値あるものと認識できることが重要である。さらに、学生が主体となり成果を得た体験は、学ぶことに価値や喜びを感じて自ら行動を起こすことにつながるため、学生が課題を乗り越えたと感じられる支援が必要と考える。

本研究は5校の学生を対象とした質的研究である。一部ではあるが、実習の初期にペア実習が組まれていたり、学校や実習病院によって若干の実習条件の違いがみられており、一般化には課題が残った。今後は実習条件や指導体制による影響も捉えた研究が必要である。

VII. 結 論

基礎看護学実習前と実習中の学生の動機づけと影響要因として、以下のことが明らかになった。

1. 実習前は、【課題達成と自己の成長への期待】と【実習準備への意欲の高まり】により準備行動につなげていた。一方、【対人関係と課題達成に対して高まる不安】を抱えながらも【実習準備への意欲の高まり】を奮い立たせたり、【課題達成と自己の成長への期待】はあるものの【実習準備への意欲の停滞】がある学生もみられた。また、【学校生活や看護師の適正に悩み実習に向かい合えない気持ち】や【対人関係と課題達成に対して高まる不安】から【実習準備への意欲の停滞】に留まる学生もいた。

2. 実習中は、【学ぶためにまずやってみようという思い】と【支援を認知して徐々に高まるやる気】が相まって取り組み、【考えを深化させ助言を求め高まる有能感】を抱き、その結果、動機づけを高めながら実習を進めていた。それが、【理解できた喜びが次の学習への関心につながる思い】や【患者との関わりから芽生えた意欲】につながり、学習へのさらなる動機づけを高めていた。

一方、【否定され相談できず抑え込んだ思い】により指導を避け、学習成果が得られず【自信を喪失し実習や患者を避けたい気持ち】を抱き、実習に向かう気持ちが抑制された学生もいた。

3. 動機づけへの影響要因は、実習前は『指導等により実習に向かう準備が整ったこと』『前回の実習で残された克服したい課題』『経験や授業から考えたり知った

こと』等の8つのカテゴリーが抽出され、実習中は、『教員等の助言・メンバーの支えや刺激・家族等からの支援』『患者の理解、援助の成果が得られて感謝される喜びと達成感』『責任や課題の認識と乗り越えようとする気持ち』等の7つのカテゴリーが抽出された。

謝 辞

本研究にご協力をいただいた学生の皆様、教育機関の皆様にも深くお礼を申し上げます。本研究は、平成22年度日教弘本部奨励金の助成を受けて実施した。平成22年度愛知県立大学大学院看護学研究科博士前期課程修士論文の一部に加筆・修正をしたものであり、第34回日本看護研究学会学術集会および第21回日本看護学教育学会学術集会で一部を発表した。

文 献

- 近村千穂, 石崎文字, 小山矩, 青井聡美, 飯田忠行, 小林敏生. (2007). 看護臨床実習におけるストレス状況と性格との関連. *人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌*, 7(1), 187-196.
- Ernestine Wiedenbach (1969). (都留伸子, 武山満智子, 池田明子訳). (1972). *臨床実習指導の本質—看護学生援助の技術(第1版)*. (pp. 15-28). 東京: 現代社.
- 福島脩美. (1997). 現実場面における動機づけ. *日本行動科学学会 (編), 動機づけの基礎と実際* (p. 276). 東京: 川島書店.
- 市川裕美子, 佐藤真由美, 木村紀美. (2019). 学生が捉えた成人看護学実習の評価と評価に関連する要因. *八戸学院大学紀要*, 59, 21-28.
- 石綿啓子. (2005). 基礎看護学実習における学生の学び実習効果に焦点を当てて. *高崎健康福祉大学紀要*, 4, 125-139.
- 鹿毛雅治. (2013). *学習意欲の理論動機づけの教育* (pp. 191-192). 東京: 金子書房.
- 近藤邦, 松浦真理子, 後藤佳子, 後藤隆之. (2006). 看護学生が実習前に感じる不安に関する研究 基礎看護実習と領域別実習との比較. *三育学院短期大学紀要*, 34, 11-25.
- Malcolm S. Knowles. (2002). (堀薫夫, 三輪健二, 翻訳). *成人教育の現代的実践 ペダゴジーからアンドラゴジーへ* (p. 39). 東京: 風書房.

- 松枝美智子, 安永薫梨, 安田妙子, 大見由紀子. (2008). 精神看護実習で学生の患者ケアへの内発的動機づけが高まる要因. *福岡県立大学看護学部紀要*, 5(2), 66-79.
- 松永早苗, 今井恵, 千田美紀子, 井上美代江, 辻俊子, 井下照代, ... 森下妙子. (2014). A 大学基礎看護学実習Ⅰの実習過程評価. *聖泉看護学研究*, 3, 75-81.
- 中本明世, 伊藤朗子, 山本純子, 松田藤子, 門千歳, 横溝志乃. (2015). 臨地実習における学生の困難感の特徴と実習状況による困難感の比較—基礎看護学実習と成人看護学実習の比較を通して—. *千里金蘭大学紀要*, 12, 123-134.
- 中谷素之. (2006). 動機づけ—情意のはたらき. 鹿毛正治 (編), *朝倉心理学講座8 教育心理学* (pp. 120-121). 東京: 朝倉書店.
- 大久保暢子, 佐竹澄子, 大橋久美子, 佐居由美, 伊東美奈子, 蜂ヶ崎令子, ... 菱沼典子. (2011). 看護学導入時期の学生が感じる困難性の検討. *聖路加看護学会誌*, 15(1), 9-16.
- Richard M Ryan & Edward L Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- 柴田和恵, 北林司, 板垣喜代子, 矢嶋和江. (2005). 成人看護学実習前の課題意識を構成する要素. *群馬パース大学紀要*, 1, 35-41.
- 重岡秀子, 池本かづみ, 石崎文子, 片岡健. (2016). 成人看護学実習前・後における学生が感じるストレス感情と不安状態の実態. *広島都市学園大学雑誌: 健康科学と人間形成*, 2(1), 17-26.
- 高島尚美, 大江真琴, 五木田和枝, 渡部節子. (2010). 成人看護学臨地実習における看護学生のストレスの縦断的变化—心理的ストレス指標と生理的ストレス指標から—, *日本看護研究学会雑誌*, 33(4), 115-121.
- 竹本由香里. (2008). 看護学生の看護系大学への進学志望動機の検討. *宮城大学看護学部紀要*, 11(1), 13-20.
- 渡邊知佳子, 野崎真奈美, 横屋智明, 田中美穂, 蜂ヶ崎令子, 中原るり子, ... 遠藤英子. (2007). 基礎看護学実習Ⅱを体験した学生の初めての学び. *東邦大学医学部看護学科紀要*, 21, 18-25.
- 山浦晴男. (2012). *質的統合法入門 考え方と手順* (pp. 1-78). 東京: 医学書院.
- 安酸史子. (1999). 経験型実習教育の考え方. *Quality Nursing*, 5(8), 4-12.