

実習前演習の評価

園田 麻利子, 花井 節子, 小湊 博美, 竹生 真規, 上原 充世

要 旨

臨地実習前に学内演習を実施している。その演習は, “実習やれそう” という実習に対してプラスの評価が得られるのか。プラスの評価であればその要因はどんなことか。また, それらを通して, 演習における教育のあり方への示唆を得ることが本研究の目的である。方法は, A大学, 看護学科, 3年次生 46名を対象に演習前・演習後・実習終了後の3回のアンケート調査を行い, 回収率は100%であった。

- 1) GSESは演習前より演習後・実習後に上昇した。2) 演習後の「臨地実習前演習の自己効力感尺度」・「その要因の尺度」の平均値が有意に演習前より高かった。3) 「臨地実習前演習の自己効力感尺度」の15項目のすべての項目で演習後が高く, 10項目で有意な差がみられた。4) 「演習の期待」「演習で学んだ知識や技術の統合での看護実践」「演習の楽しさ」に対する約80%~90%が肯定的な回答であった。この4点より演習の効果を評価でき, 演習は実習にプラスに働くとと言える。
2. 臨地実習前演習の自己効力感に影響を及ぼした要因の因子分析より【F1実践に向けての心づもり】【F2成功する実践の方略】【F3思考における友人への優越】【F4不安】が抽出され, これらが整うと演習はうまくいき, “実習やれそう” という肯定的な結果期待をひきだすことができると考える。
3. 臨地実習に向けて“やれそうか”という問いより《不安》が抽出された。この《不安》は, 「成長不安」「抑制不安」の2種類に分類され, 「抑制不安」を示す学生への教育の必要性が示唆された。これを整えることで学生が安定し, “実習やれそう”と転化できると考える。
4. 学生を「やる気」にさせるには教員の関わりが大きく作用すると考えられた。
5. 演習の目標・進め方, 適切な教材, グループ編成に関して, 学生自ら思考し実践するという演習であったことが実習へのプラスになったと言えた。

キーワード: 臨地実習, 実習前演習, 看護学生, “実習やれそう”, 評価

I. はじめに

田島¹⁾は, 臨地実習は看護実践のために既(修)習内容の統合とその内容を活かした発展学修を目指していることが多いと述べている。A大学の臨地実習の目的は, 看護の独自機能を発揮させ, 保健・医療・福祉等の領域における他職種の人々と連携しながら, 対象のニーズに対応できる基礎的能力を身につけることである。

その目的を達成するために, A大学のカリキュラムは, 講義・演習・実習を連動させた積み上げ型になっている。臨地実習に関しては, 2年次生で基礎実習を2週間, その1年後の3年次生後期に領域別実習を約半年実施している。この1年間の空白が学生にとって, 臨地実習に対する不安や自信のなさを生じさせていたため, 領域別実習前に看護技術を中心とした学内演習を実施していたが, 思ったほどの成果が

みられなかった。そこで, 平成19年より「知識や技術を統合させ, 看護の必要性を判断し看護が実践できる。また, 実習前に思考・技術・ここを整える」という目標で実習前演習(以下演習とする)を整え, 自信をもって実習に行けるように検討²⁾し, 平成21年度まで演習を継続してきたが, 演習の評価は実施できていなかった。

学内演習に関する先行研究では, 他大学でも看護基礎教育のなかで講義と臨床実習を結び付けるものとして位置づけられている。看護技術の学内実習は, 臨地実習における患者への実施の事前準備としての重要性³⁾が言われているため効果的な実習をねらいとして演習は実施されているが, 技術に焦点をあてたもの⁴⁾⁵⁾が多い。また, 実習前に事例を活用して健康問題の解決のために, 学生が知識や技術を実際に活用し援助を実践するという演習の実際は報告されている⁶⁾。また, 新人看護師の早期退職者が多い現状なども踏まえて工夫がされている⁷⁾。しかし,

実習前の演習を‘実習やれそう’という実習へプラスになったかという視点で評価した報告は見当たらない。

そこで、本研究の目的は、平成22年度の演習が実習へプラスになったかを評価し、その要因を明確にすることである。そして、平成23年度から1学科目として設定する「実践看護学演習」の開講にあたり教育のあり方への示唆を得ることである。

Ⅱ. 研究方法

1. 調査対象者：A大学 看護学科 3年次生 46名

2. 無記名の自記式アンケート調査

3. 調査時期

1) 1回目：H22年9月13日領域別実習前の「看護過程の展開とそれに基づく看護の実践」を課題とする演習の開始前（以後演習前とする）

2) 2回目：H22年9月16日5日間の演習終了直後（以後演習後とする）

3) 3回目：H22年10月8日 成人看護学実習（臨地実習2週間，学内実習1週間）終了後（以後実習後とする）

4. 調査項目：

1) 演習前

(1) 「臨地実習前演習の自己効力感尺度」（以下「演習の自己効力感尺度」とする）：平成19年の調査時に作成した尺度を基に一部改変を加えた15項目

(2) 「臨地実習前演習の自己効力感に影響を及ぼした要因」（以下「要因」とする）：平成19年の調査時に作成した尺度を基に一部改変を加えた25項目

(3) GSES(General Self - Efficacy Scale；以下GSESとする) Test：坂野が作成した一般性セルフ・エフィカシー尺度

2) 演習後

(1) (2) (3) は同様の調査

(4) 実習前演習の感想：「演習は期待通りだったか」、「演習を通して学んだ知識や技術を統合して看護実践ができたか」、「演習は楽しかったか」、「臨地実習に向けて『やれそう』と思えたか」の4項目について「大いにそう思う」「全くその通り」「ややその通り」「あまりその通りでない」「そうでない」「全くそうでない」の6件法で回答を求めた。また、その理由を自由記述で求めた。

3) 実習後

(1) (2) (3) は同様の調査

(4) 臨地実習全般・実習前演習を想起しながらの感想：「臨地実習は期待通りだったか」、「臨地で対象に必要な看護を実践できたか」、今後の「臨地

実習に向けて『やれそう』と思えたか」の3項目について「大いにそう思う」「全くその通り」「ややその通り」「あまりその通りでない」「そうでない」「全くそうでない」の6件法で回答を求め、「その理由」、「実習前演習で不足していたこと、もっとこうして欲しいと思うこと」を自由記述で求めた。

5. 分析方法

分析にはSPSS15.0Jを使用し、有意水準5%で有意差ありとした。

1) 各尺度の信頼性の検討

各尺度の内的信頼性について、クロンバッハの α 係数による検討

2) 演習前，演習後，実習後の3回のGSES Test

3) (1) 演習後の4項目の感想の記述統計

(2) 演習後の臨地実習に向けて「やれそう」の理由の自由記述に関しては、複数の内容を含んでいるものは一文ごとにまとめた。その上で類似の内容ごとにまとめカテゴリー化していった。分析の過程で筆者らの5人で検討し妥当性を測った。

4) (1) 演習前・後の「臨地実習前演習の自己効力感尺度」と「要因」の合計値の平均値の比較，対応のあるt検定・正規分布を得られなかったためウイルクソンの符号付順位と検定で有意差の比較

(2) 演習前・後の「臨地実習前演習の自己効力感尺度」15項目の平均値の比較，ウイルクソンの符号付順位と検定で有意差の比較

(3) 演習前・後の「要因」25項目の平均値の比較，対応のあるt検定による有意差の比較，因子分析

(4) 演習前・後の因子分析の因子項目の合計値の平均値の比較，対応のあるt検定で有意差の比較

6. 倫理的配慮

1) 調査の目的は、実習前演習が来年から単位化されるために演習の効果を明らかにするためのもので3回実施する。2) 回答は学生の自由意思による。また途中の中断を申し出てもかまわない。3) データは本来の目的以外には使用しない。4) 個人が特定できないようにデータの処理をする。5) 本調査は成績には全く影響しない。6) この結果は学会等で公表する。以上のことを学生に口頭と文書で伝えた承を得た。

Ⅲ. 演習の内容

学生のレディネス，演習内容は平成19年で明らかにしたこと⁸⁾と同様であり，特に下記ことに留意した。

1. 演習内容

1) 目標

学習した知識や技術を統合させて，紙上事例の患

者に対して必要な看護を判断し、基本技術を確認しつつ援助を実践する。その自己の看護実践から「看護をするとは？」という本質的な課題について考察できる。

2) 演習方法

(1) 学生への課題

3年生前期の授業で使用した胃がんの事例を展開し、必要な看護の判断、基本的な技術を演習前に自己学習する。

(2) 演習の内容

グループは、臨地実習と同様のメンバーで構成され、そのグループで課題学習を基に事例の看護過程を確認し演習内容を決定した。そして、患者・看護師・評価者を担当しロールプレイした。各学生の演習が終了するごとに、適した看護であったかを討議しグループで思考し整理した。また、器具・機材、創部・ドレーン・点滴類はできるだけ現実に沿うように設定した。

(3) まとめ

グループで学んだ内容を発表し、学生全員で共有化した。

3) 演習プログラム

7/20(火)～9/16(木)の演習プログラムは表1に示すとおりである。

4) 教員への指導上の留意点

- (1) 各グループに実習を担当する教員1名を配置し、演習内容および看護過程について共通理解をした。
- (2) 指導の留意点としては、①全体像を確認しより具体的なイメージが描けるようにする。②患者役はその役になりきるようにする。③学生の考え・判断を尊重し教員は教えすぎない。ことを考慮し学生主導の演習となるようにした。

IV. 結 果

1. 対象者数と回収率

3回とも対象者は46人(100%)であった。平均年齢20.6歳、ほとんどが高校卒業後大学に進学した学生で臨床経験はなかった。

2. GSES

演習前のGSES(平均値±SD)は、 4.39 ± 3.74 、演習後 4.59 ± 3.77 、実習後 5.13 ± 4.21 であった(表2)。3回を比較すると有意差はないが徐々に上昇していた。これは、一般的な学生の 6.58 ± 3.37 ⁹⁾と比較すると低い結果であった。

表1 演習プログラム

日時	7/20(火)	9/6(月)	9/13(月)	9/14(火)	9/15(水)	9/16(木)
1/2 限		演習に関する 学生へのオリ エンテーショ ン 事例について の看護過程共 通理解(教員)	グループワー ク(教員指導)	演習 グループで自 分たちが考え た看護の実際 を仕上げる (以下グループ 仕上げ)	演習 グループ仕上 げ	演習 グループ単位 で相互チェッ ク
3/4 限		演習で使用す る物品準備	グループワー ク	演習 グループ仕上 げ	演習 グループ単位 で相互チェッ ク	演習まとめ
5/6 限	学生への演習 オリエンテー ション					

表2 GSESの結果 (n=46)

	演習前	演習後	実習後	一般(学生)
GSES	4.39 ± 3.74	4.59 ± 3.77	5.13 ± 4.21	6.58 ± 3.37
最小値	0	0	0	
最大値	12	13	14	

3. 各尺度の信頼性

各尺度の信頼性は、クロンバッハの α 係数で1回目、2回目、3回目で検討した。「臨地実習前演習の自己効力感尺度」15項目の信頼性は、順に0.900, 0.946, 0.951, 「要因」25項目の信頼性は、0.860, 0.842, 0.871であり、概ね内的整合性が得られていた。

4. 演習後の実習前演習の感想

「演習は期待通りだったか」に対しては39名(84.8%)の学生が肯定的に答えた(表3-1)。「演習を通して学んだ知識や技術を統合して看護を实践できたか」に対しては41名(89.1%)の学生が肯定的に答えた(表3-2)。「演習は楽しかったか」に対しては35名(76.0%)の学生が肯定的に答えた(表3-3)。「臨地実習に向けて『やれそう』と思えたか」に対しては34名(73.9%)の学生が肯定的に答え、12名(26.1%)が否定的に答えた(表3-4)。そこで、その理由についての記述を分析した。

表3 演習後の実習前演習の感想 (n=46)

3-1 演習は期待通りだったか

項目	人数 (%)
6 多いにやれそう	3 (6.5)
5 やれそう	13 (28.3)
4 やややれそう	23 (50.0)
3 あまりやれそうでない	6 (13.0)
2 やれそうもない	0
1 全然やれそうもない	1 (2.2)

3-2 演習で学んだ知識や技術を統合して看護を实践できたか

項目	人数 (%)
6 多いにやれそう	3 (6.5)
5 やれそう	8 (17.4)
4 やややれそう	30 (65.2)
3 あまりやれそうでない	4 (8.7)
2 やれそうもない	1 (2.2)
1 全然やれそうもない	0

3-3 演習は楽しかったか

項目	人数 (%)
6 多いにやれそう	1 (2.2)
5 やれそう	5 (10.9)
4 やややれそう	29 (63.0)
3 あまりやれそうでない	6 (13.0)
2 やれそうもない	4 (8.7)
1 全然やれそうもない	1 (2.2)

3-4 臨地実習に向けて「やれそう」と思えたか

項目	人数 (%)
6 多いにやれそう	0
5 やれそう	1 (2.2)
4 やややれそう	33 (71.7)
3 あまりやれそうでない	9 (19.6)
2 やれそうもない	1 (2.2)
1 全然やれそうもない	2 (4.3)

5. 演習後の臨地実習に向けて「やれそう」の理由に 関しての自由記述の分析(表4-1, 2)

34名が「やれそう」と肯定的に答え(以下肯定群とする)、12名が「やれそうでない」と否定的に答えた(以下否定群とする)。その理由の自由記述は41名があり、肯定群と否定群を分けて臨地実習「やれそう」の理由の分析をした。カテゴリーは《》，サブカテゴリーは<>、記述は「」で示す。その結果、肯定群は、《未知への不安》《実習への新たな意志》《対象に対しての思い》《演習の効果》の4つのカテゴリーを抽出した。否定群は、《不安》《課題の明確化》《劣等感》の3つのカテゴリーを抽出した。前者のGSESの平均値は、5.18、後者は、2.92、両者の有意差は認めなかった。

肯定群の《未知への不安》は、<不安><自信のなさ><やるしかない>の3つサブカテゴリーを抽出した。<不安>は、「知識・技術に対して不安」、「実習に対して不安」、「どうなるだろうという不安」など7項目であった。<自信のなさ>は、「受け持ち患者に対応できるか自信がない」など2項目であった。<やるしかない>は、「何とかするしかない」、「行くしかない」、「やるしかない」の3項目であった。《実習への新たな意志》は、<頑張ろう><他者との関係によって頑張れそう><自分の努力で頑張れる>の3つサブカテゴリーを抽出した。<頑張ろう>は、「頑張りたい」、「落ち着いていこう」、「なんとなくできそう」など5項目であった。<他者との関係によって頑張れそう>は、「担当の教員やグループメンバーと協力すればがんばれそうだ」、「教員が『できないのはわかっている』と言ってくれたので少し楽になった」の2項目であった。<自分の努力で頑張れる>は、「自分の努力で頑張れる」の1項目であった。《対象に対しての思い》は、<対象に対しての思い>の1つサブカテゴリーを抽出し、「対象を捉える事ができた」など3項目であった。《演習の効果》は、<弱点の補強><漠然とした演習の効果>の2つサブカテゴリーを抽出した。<弱点の補強>は、「アセスメント、看護とはどういうものか、少し自分の中で整理ができた」、「観察ポイントや技術のポイントが少しずつ理解できた」など4項目であった。<漠然とした演習の効果>は、「知識も深まったし、イメージが少し描けるようになった」など6項目であった。

否定群の《不安》は、<未知への不安><自信喪失><思考への不安><対象者に対しての不安>4つサブカテゴリーを抽出した。<未知への不安>は、「実習に対する不安」、「事例検討会が不安」など3項目であった。<自信喪失>は、「自信をなくしてどんどん不安になった」、「自信がつくよりも傷つくこ

との方があったので不安」の2項目であった。＜思考への不安＞は、「思考もぼんやり」、「アセスメントの仕方や看護計画の立て方に不安が強い」の2項目であった。＜対象者に対しての不安＞は、「患者の目の前に来ると頭が真っ白になって不安」であった。《課題の明確化》は、＜課題の明確化＞1つサブカテ

ゴリーを抽出し、「演習で自分のできなさに気づけたのは良いが、そのことで逆に不安」、「実践がまずすぎた」など4項目であった。《劣等感》は、＜劣等感＞1つサブカテゴリーを抽出し、「他人よりできない」など2項目であった。

表 4 臨地実習に向けて「やれそう」と思えたかの理由 (n=40)

4-1 1)「やれそう」の“4・5”の回答者 (n=34) GSES:5.18

カテゴリー	サブカテゴリー	記述
未知への不安	不安	不安もその分増えた
		知識不足,技術に対してなど不安
		不安
		まだ不安
		実習に対しての不安
		どうなるだろうという不安
		技術の部分では不安
	自信のなさ	自信はない
		受け持ち患者に対応できるか自信がない
	やるしかない	何とかするしかない
行くしかない		
やるしかない		
実習への新たな意志	頑張ろう	頑張りたい
		落ち着いていこう
		共通することもあるが,違うこともある
		なんとなく出来そう
		頑張ろう
	他者との関係によって頑張れそう	担当の教員やグループメンバーと協力すれば頑張れそうだ
	自分の努力で頑張る	教員が「できないのはわかっている」と言ってくれたので少し楽になった
対象への思い	対象に対しての思い	自分の努力で頑張れる
		対象を捉える事ができた
		よりよい看護が提供できるように頑張りたい
演習の効果	弱点の補強	対象の求めていることは何か
		確認することができたから。頭が少し作れた
		アセスメント,看護とはどういうものか,少し自分の中で整理ができた
		考え方や観察,技術には少し自信がついた
	漠然とした演習の効果	観察ポイントや技術のポイントが少しずつ理解できた
		学びは十分に活かせた
		学びはあった
		知識を整理できた
		理解を深めることができた
		知識も深まったし,イメージが少し描けるようになった
イメージはついた		

4-2 2) 「やれそう」の“1・2・3”の回答者 (n=12) GSES:2.92

カテゴリー	サブカテゴリー	記述
不安	未知への不安	不安
		実習に対する不安
		事例検討会が不安
	自信喪失	自信をなくしてどんどん不安になった
		自信がつくよりも傷つくことの方があったので不安
	思考への不安	思考もぼんやり
		アセスメントの仕方や看護計画の立て方に不安が強い
対象者に対しての不安	患者の目の前に来ると頭が真っ白になって不安	
課題の明確化	課題の明確化	演習で自分のできなさに気づけたのは良いが,そのことで逆に不安
		実践がまずすぎた
		技術の取得ができていない
		課題がみつかったので改善しなければならない
劣等感	劣等感	他人よりできない
		劣等感を感じる

表 5 臨地実習前演習の自己効力感尺度とその「要因」の合計値の平均値の比較 (n=46)

	演習前	演習後	有意検定
臨地実習前演習の自己効力感尺度	77.07±8.54	82.52±8.24	ウイルコクソンの符号付順位和検定 *
その「要因」	105.32±12.70	112.33±11.27	t値:t(37) = 4.020 *

* p < .05

6. 演習前・後の平均値の比較

- 1) 「演習の自己効力感尺度」と「要因」の合計値の平均値の比較(表5)

「演習の自己効力感尺度」の演習前・後の平均値の平均値は77.07±8.54, 82.52±8.24(ウイルコクソンの符号付順位和検定), 「要因」の演習前・後の平均値の平均値は105.32±12.70, 112.33±11.27 (t(37)=4.020, p<.05)であり, 両者とも有意に演習後が高かった。

- 2) 「臨地実習前演習の自己効力感尺度」の15項目の平均値の比較

演習前・後の平均値の比較を図1に示す。15項目すべてにおいて演習後が高かった。「7. 看護には個別性と共通性があることを理解できていること」「10. 対象の反応に焦点を当てて評価できること」「11. 教員に質問や疑問を率直に表現できること」「13. 教員の指導を率直に受け入れることができること」「15. 対象に応じた方法で実施できること」の5項目以外の10項目で有意に演習後が高かった(ウイルコクソンの符号付順位和検定)。

- 3) 「要因」の25項目の平均値の比較

演習前・後の平均値の比較を図2に示す。25項目

のうち「20. 教員の優しい態度」「23. 技術の実践について教員の看護行為を見学できること」2項目が演習前より演習後が低く, 他の19項目は演習後が高かった。また, 「6. アセスメントで自分は間違っているのではないかと不安になること」「12. 行動にあたってうまくいかないのではないかと不安になること」「16. グループワークについて苦手だと思うこと」「19. 小さな失敗がずっと気になること」の4項目は逆転項目であるため演習後が低下しているが, 演習後がプラスの方向へ移動していた。

また, 「1. 演習前に行った事前学習が適切であること」(t(45)=2.37, p<.05), 「3. 演習で描いた対象像は自己のイメージとほぼ一致すること」(t(45)=2.57, p<.05), 「7. 実践での成功体験をすること」(t(44)=2.89, p<.05), 「8. 行動を決断する時迷わず決定」(t(45)=2.81, p<.05), 「9. 技術の実践は自信を持ってやれること」(t(45)=2.14, p<.05), 「14. グループメンバーと課題を検討できること」(t(45)=3.30, p<.05), 「17. グループメンバーから励ましのことばがあること」(t(45)=2.53, p<.05), 「22. 技術の実践について友人の看護行為を見学できること」(t(45)=4.34, p<.05)の8項目が有意に演習後が高かった。

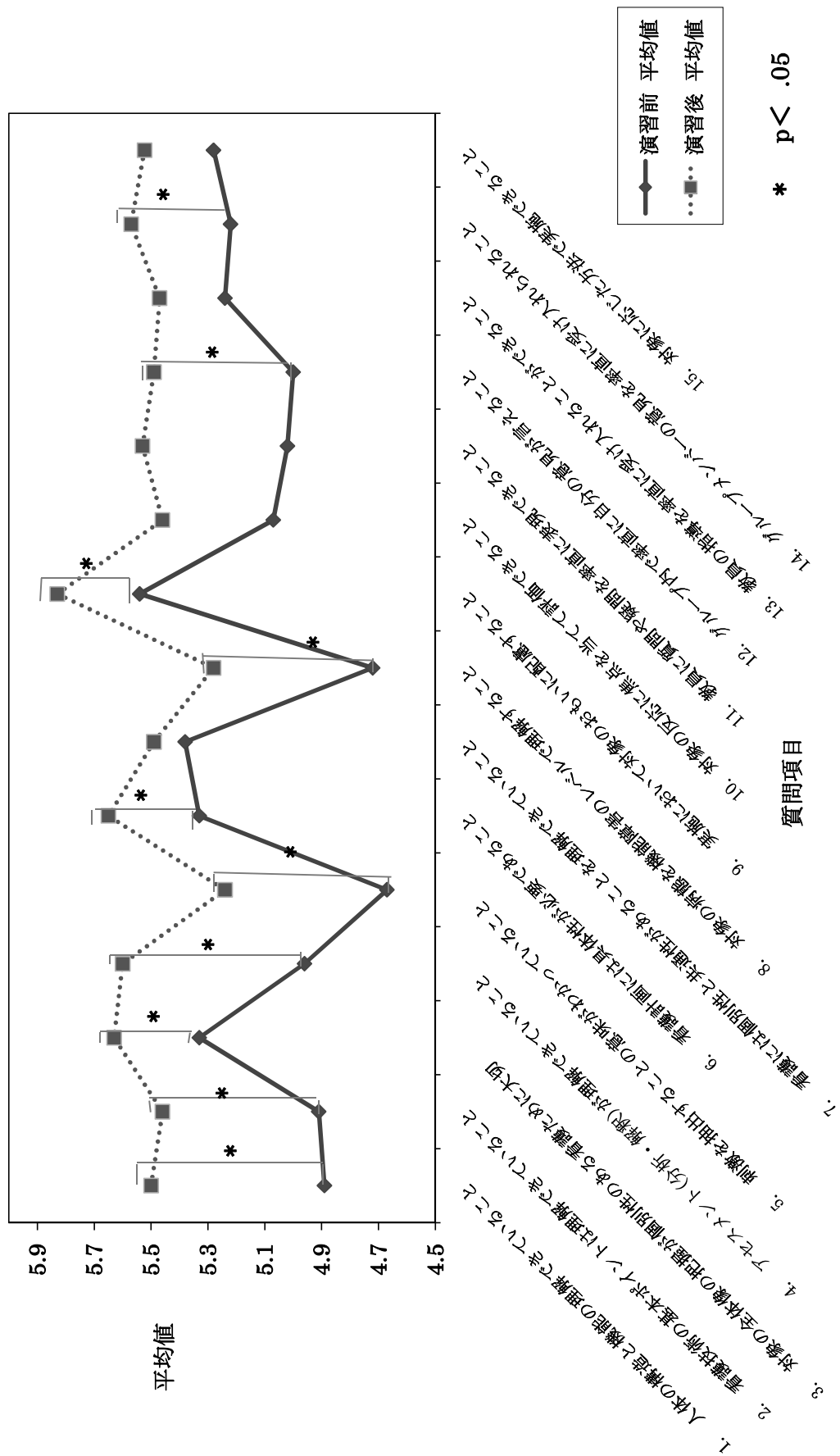


図 1 臨地実習前演習の自己効力感尺度の演習前と演習直後の平均値の比較 (n=46)

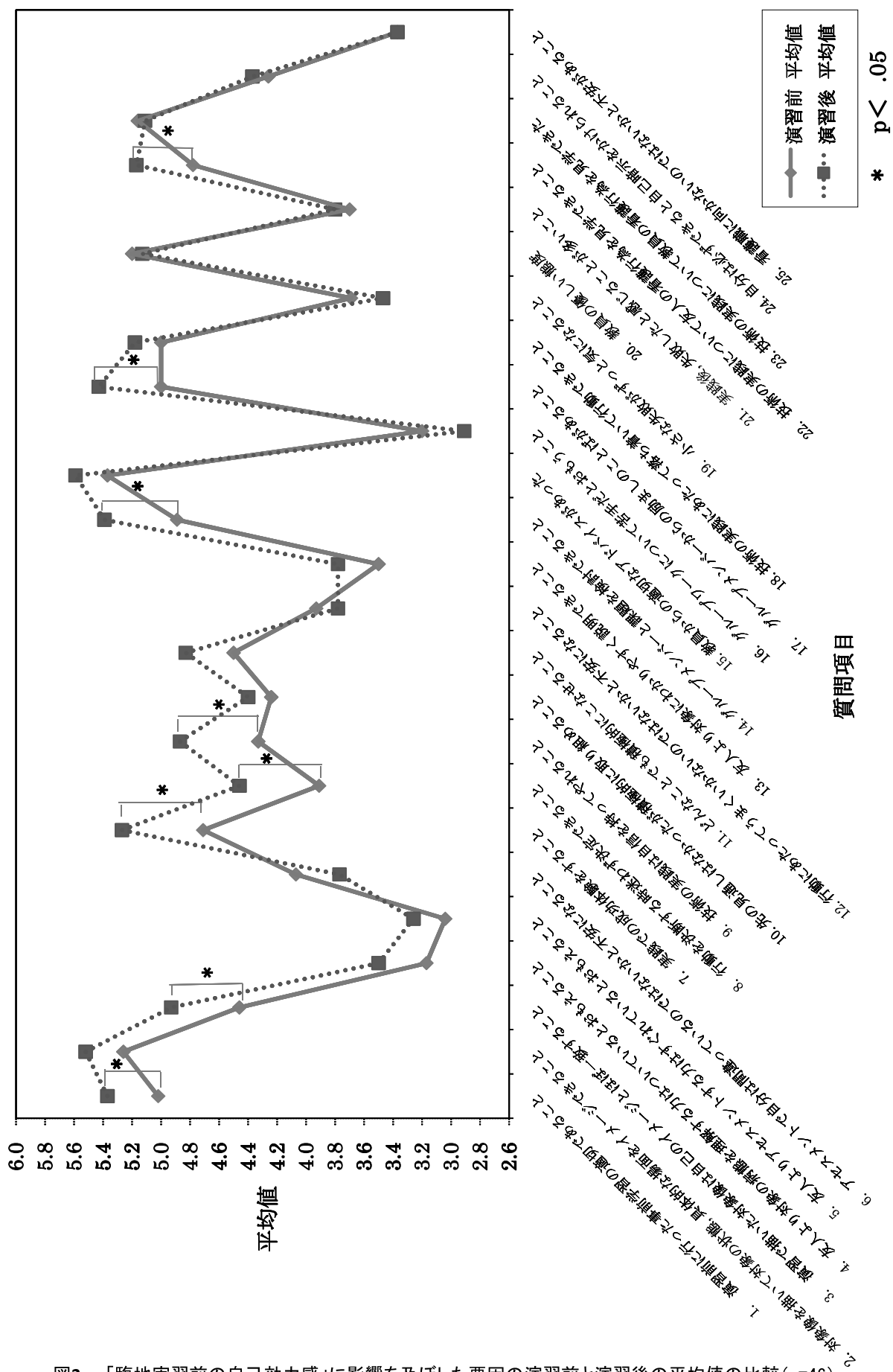


図2 「臨地実習前の自己効力感」に影響を及ぼした要因の演習前と演習後の平均値の比較(n=46)

7. 「要因」について因子分析とその因子の比較

1) 「要因」の因子分析

因子分析（主因子法，バリマックス回転）の結果，固有値 1.0 以上，因子負荷量の絶対値が 4.0 以上だった項目，多義的な項目を除いて当該因子の項目の観点から検討したところ最終的に 4 因子，合計 23 項目が得られた。これらの因子は固有値 1.64 以上で，累積寄与率は 66.17% であった。

第 1 因子を【F1 実践に向けての心づもり】の因子，第 2 因子を【F2 成功する実践の方略】の因子，第 3

因子を【F3 思考における友人への優越】の因子，第 4 因子を【F4 不安】の因子と命名した。各因子の内容は表 6 のとおりである。

2) 「要因」の因子の平均値の比較（表 7）

演習前後の比較においては演習後が 4 因子とも高く，【F1】($t(43)=2.43, p<.05$)，【F2】($t(42)=2.27, p<.05$)の因子が演習後が有意に高かった。各因子の平均値の高い項目から示すと演習前は【F2】【F1】【F4】【F3】，演習後は【F2】【F1】【F3】【F4】であった。

表 6 「臨地実習前の演習の自己効力感尺度」に影響を及ぼした要因の因子構造

項 目	因 子 負 荷 量			
	F 1	F 2	F 3	F 4
【F 1: 実践に向けての心づもり】				
9. 技術の実践は自信を持ってやれること	.829	.046	.042	.275
10. 先の見通しはなかったが積極的に取り組めること	.797	.071	.139	-.109
11. どんなことでも積極的にこなせること	.749	.240	.282	.093
18. 技術の実践にあたって落ち着いて行動できること	.722	.296	.036	.036
14. グループメンバーと課題を検討できること	.708	.430	-.004	-.007
24. 自分は必ずできると自己暗示をかけられること	.704	.031	.221	.041
8. 行動を決断する時迷わず決定できること	.685	-.006	.338	.079
【F 2: 成功する実践の方略】				
1. 演習前に行った事前学習の適切であること	-.107	.809	-.060	.003
2. 対象像を描いて対象の状態，具体的な場面をイメージできること	.092	.716	.040	.235
15. 教員からの適切なアドバイスがあった	.245	.714	.049	-.026
23. 技術の実践について教員の看護行為を見学できた	.414	.648	.099	.044
20. 教員の優しい態度	.069	.600	.465	.021
22. 技術の実践について友人の看護行為を見学できること	.513	.587	.087	-.325
7. 実践での成功体験をすること	.491	.580	-.099	.002
【F 3: 思考における友人への優越】				
4. 友人より対象の病態を理解する力はあるとおもえること	.238	.076	.910	-.039
13. 友人より対象にわかりやすく説明できること	.244	.108	.846	-.117
5. 友人よりアセスメントする力はずぐれているとおもえること	.113	-.055	.789	-.255
【F 4: 不安】				
19. 小さな失敗がずっと気になること	.032	.136	.188	.822
21. 実践後，失敗したと感じることが多いこと	.124	-.107	-.096	.803
12. 行動にあたってうまくいかないのではないかと不安になること	-.160	.002	-.436	.681
25. 看護職に向かないのではないかと不安があること	.410	.045	-.112	.679
6. アセスメントで自分は間違っているのではないかと不安になること	-.122	-.085	-.507	.586
16. グループワークについて苦手だとおもうこと	.049	.351	-.336	.579
固有値	6.961	4.213	2.401	1.644
寄与率	30.264	18.318	10.439	7.149
累積寄与率	30.264	48.582	59.021	66.17

表 7 「要因」の因子の平均値の比較（n=46）

因子構造	演習前 平均値 ± SD	演習後 平均値 ± SD	t 値
F 1：実践に向けての心づもり	4.44 ± 0.75	4.78 ± 0.74	$t(43)=2.43$ *
F 2：成功する実践の方略	5.06 ± 0.53	5.32 ± 0.55	$t(42)=2.27$ *
F 3：思考における友人への優越	3.23 ± 0.91	3.54 ± 1.17	$t(45)=1.20$
F 4：不安	3.67 ± 0.91	3.48 ± 0.94	$t(41)=0.98$

* $p < .05$

V. 考 察

演習が“実習やれそう”というプラスになったかを評価し、その要因を明確にし、演習における教育のあり方について考察する。

1 演習の評価

人は、ある行動によってどのような強化が得られるかを期待しながら行動し、それが行動の動機づけになっている。バンデューラ¹⁰⁾は、この期待をさらに2つに分けた。1つ目は、「その行動をとれば、一般にはしかじかの結果（強化）が得られるだろう」という結果期待であり、2つ目は「自分がどれくらいの確率でその行動ができるか」という自己効力期待であると述べている。

以上の理論を前提に、今回の演習を考えると学生は、演習によって“実習やれそう”を期待しながら演習し、それが行動の動機づけになっているということである。期待の1つ目は、演習により“実習やれそう”という結果期待であり、2つ目は、自分がどれくらいの確率で演習ができるかという自己効力期待であると言える。また、自分の能力を強く信じている学生たちは、それが弱い学生たちに比べて、より強い持続性をみせ、高い成績を達成した¹¹⁾。効力の信念は、人々の考え方、感じ方、動機づけ、行為に影響を与える¹²⁾という報告がある。

そこで、実習前演習を評価すると、演習は実習に対してプラスに作用をし、そのことが実習の動機づけになったと考えられる。まず、GSESが演習前より演習後・実習後が上昇し、次に「臨地実習前演習の自己効力感尺度」・「その要因の尺度」の平均値が演習後が有意に高かった。そして、「臨地実習前演習の自己効力感尺度」の15項目のすべての項目で演習後が高く、10項目で演習後が有意に高かった。この3点から演習の実施は自己効力感の上昇を生み、“実習やれそう”という結果期待を生んだと考える。このことは、秋元¹³⁾が学生はできた自分からこれからもやれる、いい結果を出すことができるかもしれないという有益な結果の予測ができたことで看護へ動機づけられ始めたことと同様であった。

また、「演習への期待」「演習で学んだ知識や技術の統合での看護実践」「演習の楽しさ」に対して、約80%～90%の学生から肯定的に回答したことから演習の効果が伺える。これは、関¹⁴⁾が臨地実習前に模擬患者演習を設定したことは、実践技術の習熟度を高め、臨地実習前の事前学習を促進したという教育効果が示されたと述べていることと一致する。

2 演習における“実習やれそう”の要因

1) “実習やれそう”に関して学生に影響を及ぼした要因

“実習やれそう”という肯定的な結果期待の要因を明確にするために臨地実習前演習の自己効力感に影響を及ぼした要因の分析をした。

「要因」の因子分析より【F1 実践に向けての心づもり】【F2 成功する実践の方略】【F3 思考における友人への優越】【F4 不安】の因子を抽出した。まず、【F1 実践に向けての心づもり】は、技術の実践を含め行動がうまくいくように気持ちを前向きにすること、グループメンバーとの課題を準備することであった。【F2 成功する実践の方略】は、実践がうまくいくように事前学習、対象像の描き、教員・友人の看護行為の見学、実践での成功体験という行動であった。【F3 思考における友人への優越】は、友人との関係性で自分が優位にたち、【F4 不安】は、不安を低下させることが演習の自己効力感を上げる要因であった。「要因」の平均値の演習前後の比較においては、【F1 実践に向けての心づもり】【F2 成功する実践の方略】【F3 思考における友人への優越】の3因子において演習後が高く、【F4 不安】因子は低下しているが逆転項目であることを考えると4因子全てにおいて演習後が高く、また【F1 実践に向けての心づもり】【F2 成功する実践の方略】は有意に演習後が高かった。これより、演習は4因子を整えて実施ができたと言えた。

遠藤¹⁵⁾は基礎看護技術演習時の自己効力感を高めるには、遂行行動の達成感を学生自身が認識し、また肯定的な感情をもつことが重要であると述べている。本研究では、行動上の達成感は【F2 成功する実践の方略】で示されたが、感情は、【F1 実践に向けての心づもり】【F3 思考における友人への優越】のうまく気持ちが準備され肯定的な部分と【F4 不安】の否定的な部分の2要因が抽出された。そこで、【F4 不安】の対処の必要性が示唆された。

2) 実習に向けての学生の不安

臨地実習に向けて“やれそうか”という問いに対する肯定群の理由として《未知への不安》《実習への新たな意志》《対象に対しての思い》《演習の効果》を抽出し、否定群の理由として《不安》《課題の明確化》《劣等感》を抽出した。この両群、また「要因」の因子分析【F4】にも《不安》を表出した。そこで、演習・実習においての学生の《不安》について考えた。

青年期は何か新しいことを始めるときに不安がいつもあり、それが、青年を成長に導き変容させると考えられる。山本¹⁶⁾は青年期の不安を「成長不安」（人間的成長により positive な意味を持つ不安；人間的成長を促進する働きを持つ不安）と「抑制不安」（人間的成長により negative な意味をもつ不安；人間的成長を抑制する働きをもつ不安）に2分類でき

ると述べた。その視点で学生を考えると、肯定群は「成長不安」を示し、否定群は「抑制不安」を示していると考ええる。肯定群は、実習に対して《未知への不安 (= 成長不安)》《実習への新たな意志》と前向きに《対象 (に対しての思い)》に向かい、演習を「弱点の補強」など《(演習を) 効果》的に考えていた。しかし、否定群は、《不安 (= 「抑制不安」)》を示し、演習は《課題の明確化》であり、友人には《劣等感》を抱いていた。また、両群は GSES で有意差は認めなかったが、肯定群が高く否定群が低かった。これより、否定群は、自己の能力の認知が低く、他者に注目できず自分のできなさのみに視点向けられていると考ええる。

また、山本¹⁷⁾は青年自我強度得点の高い青年は成長不安が強く、抑制不安は弱いこと、また自尊感情の高い青年は成長不安が強く抑制不安は弱いと述べている。学生の GSES の低下は、抑制不安が強く自分に自信が持てない状況である。そこで、演習では抑制不安の強い学生を見極め、自信が持てる教育的関わりが重要と考える。

3 演習における教育のあり方

演習を教師・教材という視点から考察し、演習における教育のあり方の示唆を得る

1) 教師としてのあり様

羽布津¹⁸⁾は、臨床実習において「やる気」に関連するものとして、教員が気をつけていかなければならないものは、「やる気の向上につながる教員の関わり方」「学生のがんばりを認める姿勢」「学生に合わせた個別的な指導」をあげ、「やる気」がもてるには教員の関わりが大きく作用していると述べている。

本研究においては、「臨地実習前演習の自己効力感尺度」において「11 教員に質問や疑問を素直に表現できること」、「13 教員の指導を素直に受け入れることができること」の 2 項目が演習前・後で有意に上昇せずまた、「要因」においても「20. 教員の優しい態度」「23. 技術の実践について教員の看護行為を見学できた」の 2 項目が、演習前より演習後が低く、演習前に教員に期待していたものが演習で得にくかったと言えた。これは、学生が演習直後に実習が迫っていたため、演習を教員に技術などを一方的に教えてもらえると考えており演習目的の理解不足があった。しかし、学生が何を学びたいか、納得して演習が進んでいるかという確認の不足が教員にもあり、ずれが生じたと考えられる。また、教員の変動もあり、指導の方向性の統一を図ることも不十分であったと考える。学生のやる気の向上には感情が揺さぶられることが必要¹⁹⁾、また、秋元²⁰⁾は指導者によるその感情の是認と意味付けによって、不可分な関係にあ

る感情と知性の両者が効果的に結びつけられてこそ学生は、看護実践への興味・関心をもち、内発的に動機づけられると述べ、指導者の役割の重要性を問いている。演習では、学生を認め、その上でモデルとなる指導が感情を揺さぶることにつながると考える。山崎²¹⁾は患者の個別ケアにあたる場合は、積極的に指導者が手本を示すこと、スモールステップで難易度をあげながら課題を達成していくように配慮することが望ましいと述べている。この教育の強化が、抑制不安の解決にも関係するとも考えられる。

2) 教材のあり様

本研究では、演習の目的・事例の選択・グループや教員の配置などを考慮したことが実習にプラスの効果を生じたと考える。

秋山²²⁾は学生の学習にとっての重要な動機は知的好奇心が引き起こす内発的動機づけである。つまり、学生が看護とは何であるかを理解し、その価値を認め、看護を実践する基礎的能力を修得するには、学生自身の内面に看護への興味・関心が育ち、看護をしてみたいという気持ちになることが必要であると述べている。

今回の演習の目標は、「知識・技術を統合し紙上事例の患者に対して必要な看護を判断し、基本技術を確認しつつ援助を実践する」であり、自分で思考し実践するという内発的動機づけを促す企画であった。演習が“実習やれそう”という結果期待を生んだことは、学生は演習の目標を達成したと言え、その動機づけが得られる演習であったと考える。次に、演習の方法は、グループでロールプレイとディスカッションを繰り返し、教員の指導をうけながら進んだ。そこで、教員は、学生を尊重し学生主体の演習であったことも自分たちの思考・判断という内発的動機づけを促したと言えた。

次に、事例は、学生がイメージしやすく看護過程を展開しやすいように授業で扱ったものを取り上げた。学生は、授業で修得した知識・技術を想起し演習に活用していた。山本²³⁾はすでに学生が身につけている知識や技術を新しい学習に結びつけることは、新しい学習への興味や関心を喚起し動機づけを強化することに役立つと述べている。既習の知識・技術と深く関連した教材であったことが、熱心に演習を取り組む姿勢に影響した²⁴⁾と考える。演習を単なる技術演習と考えていた学生には、既習ではあるが、バラバラに修得したものを事例に則して必要な看護の判断・複合化した看護の実施は、困難な面もみうけられた。

最後に、グループ編成は実習のグループ、教員はそのグループを最初に担当する者であり、10 人の教

員が指導にあたった。このような配置をしたことによって学生は、友人・グループからの学びがあり、教員も学生の状況がつかめた。

VI. ま と め

臨地実習前に学内演習を実施している。その演習は、“実習やれそう”という実習に対してプラスの評価が得られるのか。プラスの評価であればその要因はどんなことか。また、それらを通して、演習における教育のあり方への示唆を得ることが本研究の目的である。方法は、A大学、看護学科、3年次生46名を対象に演習前・演習後・実習終了後の3回のアンケート調査を行い、回収率は100%であった。以下の結果が明らかになった。

- 1) GSESは演習前より演習後・実習後に上昇した。
- 2) 演習後の「臨地実習前演習の自己効力感尺度」・「その要因の尺度」の平均値が有意に演習前より高かった。
- 3) 「臨地実習前演習の自己効力感尺度」の15項目のすべての項目で演習後が高く、10項目で有意な差がみられた。
- 4) 「演習の期待」「演習で学んだ知識や技術の統合での看護実践」「演習の楽しさ」に対する回答が、約80%～90%の肯定的な回答であった。この4点より演習の効果を評価でき、演習は実習にプラスになったと言える。
2. 臨地実習前演習の自己効力感に影響を及ぼした要因の因子分析より【F1 実践に向けての心づもり】【F2 成功する実践の方略】【F3 思考における友人への優越】【F4 不安】が抽出された。学生は、これらを整理すると演習はうまくいき、“実習やれそう”という肯定的な結果期待をひきだすことができると考える。
3. 臨地実習に向けて“やれそうか”という問いより《不安》が抽出された。この《不安》は、「成長不安」「抑制不安」の2種類に分類された。この「抑制不安」を示す学生への教育の必要性が示唆され、これを整えることで学生が安定し、“実習やれそう”と転化できると考える。
4. 学生を「やる気」にさせるには教員の関わりが大きく作用すると考えられた。
5. 教材としての要因は、演習の目標・進め方、適切な教材、グループ編成に関して、学生自ら思考し実践するという演習であったことが実習へプラスの動機づけになったと言えた。

VII. 研究の限界と課題

今回の実習前演習では、A大学の学生の46名に実施したもので調査対象者も少なく一般化するには限界がある。今後、対象者を増やし検証していきたい。また、アンケートが不十分な部分があり今後の課題

としたい。

VIII. 謝 辞

本研究にあたり、ご協力いただいた学生・教員の皆様に心から感謝いたします。

IX. 引用文献

- 1) 田島桂子, 看護実践能力育成に向けた教育の基礎, 医学書院: 193, 2004
- 2) 園田麻利子, 花井節子, 上原充世: 自己効力感を高める実習前演習のあり方の検討. 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要 12: 64-81, 2008
- 3) 看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会: 看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書, 2003
- 4) 田邊美佐子, 木村清美, 瀬山留加他: 成人看護学実習前の演習における学習効果. 高崎健康福祉大学紀要 5: 93-103, 2006
- 5) 大場良子, 常盤文枝, 高橋博美他: 成人看護学実習における看護技術に関する事前学習の効果について. 埼玉県立大紀要: 91-95, 2006
- 6) 植田喜久子, 野村美香, 滝口成美他: 看護実践能力を高めるための学内演習の実践: 成人看護学, Quality Nursing 8(10): 18-24, 2002
- 7) 松谷美和子: 臨床-基礎教育の連携による学内演習の構築. 看護展望 32(8): 12-16, 2007
- 8) 前掲書: 2)
- 9) 坂野雄二, 前田基: セルフ・エフィカシーの臨床心理学, 北大路書房 52, 2002
- 10) W. ドライデン/R. レントゥル: 認知臨床心理学入門, 東京大学出版会: 30, 1996
- 11) B.J. ジンマーマン: 激動社会の中の自己一効力自己効力の教育的発達. 金子書房: 179-204, 2006
- 12) A. バンデューラ: 激動社会の中の自己一激動社会における個人と集団の効力の発揮, 金子書房: 1-41, 2006
- 13) 秋元典子, 鈴木美智子, 森恵子: 看護への動機づけを促進する臨床実習指導の方法. Quality Nursing 10(8): 63-74, 2004
- 14) 関美奈子, 上田稚代子, 辻あさみ他: 成人看護学における臨地実習前演習の学習効果の検討. 和歌山県立医科大学看護短期大学部紀要 5: 45-54, 2002
- 15) 遠藤恵子, 松永保子, 遠藤芳子他: 看護学生の自己効力感(Self-Efficacy)に関する研究(第1報)一基礎看護技術演習による自己効力感の変化と影響する要因. 山形保健医療研究 2: 7-13, 1999
- 16) 山本誠一: 青年期における成長不安と抑制不安

- の相互作用に関する検討 ―人間的成長性との関係性について― Tsukuba Psychological Research 13 : 155-160, 1991
- 17) 山本誠一：青年期の成長不安・抑制不安を規定する要因の検討 ―自我の強さ・自尊感情の観点から ― Tsukuba Psychological Research 14 : 81 - 86, 1992
- 18) 羽布津美雪：臨床実習評価が学生に与える影響 ―「やる気」に焦点を当てて―. 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録 25 : 122-128, 2000
- 19) 宮元美沙子：やる気の心理学, 創元社, 32, 1981
- 20) 前掲書 : 13)
- 21) 山崎章恵, 百瀬由美子, 阪口しげ子：看護学生の臨地実習前後における自己効力感の変化と影響要因. 信州大学医療技術短期大学部紀要 26 : 2000
- 22) 前掲書 : 13)
- 23) 藤岡完治, 堀喜久子, 小野敏子：わかる授業をつくる看護教育技法 I 講義法, 医学書院 : 172, 2003
- 24) 田邊美佐子, 木村清美, 瀬山留加他：成人看護学実習前の演習における学習効果. 高崎健康福祉大学紀要 5 : 93-103, 2006

Evaluation of Training Exercises Before Clinical Practice

Mariko Sonoda, Setuko Hanai, Hiromi Kominato, Maki Chikubu, Mituyo Uehara

Department of Nutrition, Faculty of Nursing and Nutrition,
Kagoshima Immaculate Heart University

Key words and phrases : Clinical Practice, Training before Clinical Practice, Nursing Students,
“I think I’ m ready for the practice,” and Evaluation

Abstract

Prior to clinical nursing practice, training sessions are conducted inside the university. Whether or not the training exercises promote a positive outlook on clinical practice, giving nursing students the feeling that “I think I’ m ready for the clinical practice” was evaluated. If the outlook does turn out to be positive, what factors made it so ? Through identifying those factors, this study aims to give some clues as to the role training exercises should play in nursing education.

Targeting 46 3rd year students in the Department of Nursing at a University, three questionnaire surveys — one before the training, one after the training, and one after the clinical practice — were conducted. The response rate was 100%. The following results were observed.

1. (1) Compared to before the training, there were increases in the General Self-efficacy Scale (GSES) after the training and after the clinical practice. (2) On the “self-efficacy for training before clinical practice” scale and the “self-efficacy factors” scale, the mean values after the training were significantly higher than they had been before the training. (3) All 15 items on the “self-efficacy for training before clinical practice” scale were at a higher value after the training, and there were significant differences in 10 items. (4) About 80 to 90 % of answers were positive for “expectations about the training,” “practical learning that combined knowledge and techniques during the training,” and “enjoyment of the training.” The effect of training exercises on outlook can be evaluated based on those four outcomes. Obviously the training was a positive factor in developing student’ s attitudes towards clinical practice.
 2. An analysis of the factors (F) that had impacts on self-efficacy during pre-clinical practice training yielded “F1: readiness for the practice,” “F2: planning for success in the practice,” “F3: a feeling of self-confidence compared to one’ s peers,” and “F4: anxiety.” If these factors are kept well balanced, the training will proceed smoothly; and positive results can be expected when students feel “I think I’ m ready for the practice.”
 3. Anxious was a common response to the question “How do you feel about handling clinical practice?” This anxiety can be split into two categories: “positive anxiety” and “negative anxiety.” Special education would be necessary for students who show negative anxiety. Re-directing the anxiety would stabilize the attitudes of such students and convert them to thinking, “I’ m ready for clinical practice.”
 4. The involvement of teachers was considered to have a major impact on student motivation.
 5. In these training sessions, the students themselves were responsible for considering the goals of the training and how to advance them, appropriate training materials, and the organization of groups. It can be said that this is the reason why the training was so effective as a preparation for clinical practice.
-