

## 基礎看護実習Ⅱの実習前・後における看護学生の思考動機の実態

browse野由夏\*, 永嶋由理子\*, 中野榮子\*, 山名栄子\*, 加藤法子\*, 津田智子\*

### Comparative Investigation into Nursing Students' need for cognition in *Fundamental Nursing Practice II* : before and after the *Practice II*

Yuka FUCHINO, Yuriko NAGASHIMA, Eiko NAKANO, Eiko YAMANA, Noriko KATO and Tomoko TSUDA

#### 要 旨

本研究では、基礎看護実習Ⅱの教育効果を評価することを目的として、本学看護学部の学生を対象に実習前と実習後の思考動機を比較した。その結果、実習後の方が思考動機は高くなっており、基礎看護実習Ⅱは学生の思考的側面を伸長する教育効果があることが明らかになった。

キーワード：基礎看護実習, 思考, 思考動機, 看護学生

#### 緒 言

本学看護学部では、2年次の前期に2週間の期間を設定し、基礎看護実習Ⅱ(以下、「基礎Ⅱ実習」という)を実施している。基礎Ⅱ実習では、「受け持ち患者に対する理解を深めるとともに看護の必要性に気づき、既修得技術を活用して看護援助を実践できる基礎的能力を身につける」ことを実習目的として、病棟での実習を行っている。そして学生は、この実習で初めて実際の患者を受け持ち、受け持ち患者に対して看護ケアを実践することになる。

松木(2003)は、臨地実習が講義や演習と異なる点は、実際に生活している患者を対象とすることであり、学校で学んだ一般的・本質的知識、原理・原則などをその現実の対象に対して適応・実践していくことである。そしてその中で、対象をより具体的・個別的なものとしてとらえ、その健康上の問題を解決するため学生自身が主体的に活動しなければならないと述べている。上述のことからも、臨地実習では、学生自らが物事に対して主体的に考え、それを行動に結びつけられる思考能力が求められることが伺える。

本学看護学部の学生においても、未経験の学習に

取り組むためには、自己の持っている思考能力を最大限に発揮し、常に考えるという学習姿勢をもって基礎Ⅱ実習に臨むことが必要となる。このことは、大学教育を受ける看護学生にとって、将来、看護専門職としてリーダーシップを発揮するための能力につながると考えられる。したがって、基礎Ⅱ実習においては、学習への動機づけを高めることや考える力を伸ばすという思考的側面にも目を向けた実習教育を行うように心がけている。

そこで本研究では、基礎Ⅱ実習の教育効果を評価することを目的として、本学看護学部の学生を対象に基礎Ⅱ実習の実習前と実習後の考えることに対する動機づけ(思考動機)の高さを比較し、その実態を明らかにすることにより、実習における思考的側面を伸長するための指導法のあり方について検討した。

#### 方 法

##### 1. 基礎看護実習Ⅱの概要(表1)

基礎Ⅱ実習の概要は表1に示すとおりである。なお、本研究の対象者は1年次に基礎看護実習Ⅰおよび地域看護実習Ⅰを履修済みである。

\* 福岡県立大学看護学部基礎看護学講座  
Department of Fundamental Nursing, Faculty of Nursing,  
Fukuoka Prefectural University  
連絡先：〒825-8585 福岡県田川市伊田4395  
福岡県立大学看護学部基礎看護学講座 browse野由夏  
E-mail: fuchino@fukuoka-pu.ac.jp

表1

基礎看護実習Ⅱの概要

1. 実習目的

受け持ち患者に対する理解を深めるとともに看護の必要性に気づき、既修得技術を活用して看護援助を実践できる基礎的能力を身につける。

2. 実習目標

- 1) 患者とのコミュニケーションを図り、人間関係をつくる努力ができる。
- 2) 患者がどのような療養生活を送っているか把握することができる。
- 3) どのようなニーズが充足され、どのようなニーズが充足されていないか情報を収集することができる。
- 4) 患者が受けている検査・治療や看護ケアの必要性について考えることができる。
- 5) 受け持ち患者に行われている看護ケアに参加することができる。
- 6) 看護ケアに対する患者の反応を観察し、評価することができる。

3. 実習方法

- 1) 実習時期：2年次前期
- 2) 実習期間：2週間（10日間）
- 3) 実習計画

第1週	1日目	オリエンテーション・事前学習
	2～4日目	病棟実習
	5日目	学内実習
第2週	1～3日目	病棟実習
	4日目	学内実習
	5日目	発表会

2. 用語の定義

思考：考えるという行為・行動

思考動機：考えることに対する内的動機づけのこと

3. 調査期間

平成18年6～7月

4. 調査対象者

福岡県立大学看護学部2年生79名

5. 調査方法

実習初日（第1週1日目）のオリエンテーション終了後、調査対象者全員に対し、調査票（実習前用）、同意書、研究の目的・主旨・倫理的配慮等を記載した文書を一齐配布し研究協力を依頼した。その後、研究協力の同意の得られた者には、実習前用の調査票に回

答してもらった。実習後の調査は、実習最終日（第2週5日目）の発表会終了後、実習後用の調査票を配布し、回答してもらった。

調査票は記名式の自記式調査票で、調査内容は基本属性と思考動機であった。このうち、基本属性については、学籍番号、氏名、年齢、性別を尋ねた。また、思考動機の測定には、Cacioppo and Petty (1982) が開発し、安永、甲原、藤川 (1999) が作成した日本語版の思考動機尺度を用いた。この思考動機尺度は1因子で構成されており、表2に示す18項目の尺度項目からなっている。また、回答肢は、「全くあてはまらない」、「幾分あてはまらない」、「どちらともいえない」、「幾分あてはまる」、「とてもあてはまる」の5件法となっている。この思考動機尺度では、指示されている手続

きによって「個人得点」が算出される。この個人得点が高いほど考えることを好む(杉江, 関田, 安永, 三宅, 2004)ことから, 個人得点は考えることに対する内的動機づけ(思考動機)の高さを示すものと捉えることができる。

倫理的配慮として, 本研究に協力するかどうかは任意であり強制ではないこと, 本研究と実習の成績とは全く関係ないこと, 研究協力すると決めても対象者の自由意志でいつでも研究協力をやめることができること, 調査票は記名式であるが, 研究結果の公表は個人が特定できるような情報は全て排除して公表すること, 情報がどのような形によっても漏洩することがないように情報管理には厳重な注意を払うことなどを記載した文書を配布し, これらについて口頭で説明を行った。そして, 同意の得られた者には同意書に署名してもらったうえで調査票の回答を依頼した。

## 6. 解析方法

解析は, はじめに, 実習前と実習後の個人得点<sup>1</sup>を算出し, 実習前・後においてその得点の比較をt検定により検討を行った。次に, 思考動機尺度18項目の各項目について, 実習前・後の得点の比較をt検定により検討を行った。なお, 各項目の得点算出にあたっては, 「全くあてはまらない」を1点, 「幾分あてはまらない」を2点, 「どちらともいえない」を3点, 「幾分あてはまる」を4点, 「とてもあてはまる」を5点と配点し, 得点が高い方が思考動機は高くなるように得点化した。(ただし, 逆転項目では, 得点が低い方が思考動機は高くなるように得点化されている)。

また, 解析にはSPSS ver.15.0J for Windowsを用いた。

## 結 果

### 1. 解析対象者について

研究協力の同意が得られ, 実習前の調査票に回答した者は66名(回収率83.5%)であった。このうち, 実

習後の調査票に回答した者は48名であったことから, 本研究では, 実習前・実習後の2回分の調査票の回答が得られ, 調査票の回答項目に欠損がない48名を解析対象者とした(有効回答率72.7%)。

解析対象者の基本属性は, 年齢は19~21歳であり, 性別は全て女性であった。また, 解析対象者の基礎Ⅱ実習の出席状況については, 全員, 実習期間中の欠席はなかった。

### 2. 個人得点の変化について(表2)

解析対象者の実習前と実習後の個人得点の変化を比較したところ, 実習前が $3.10 \pm 0.55$ であったのに対し, 実習後は $3.25 \pm 0.55$ となっており, 実習後に個人得点の有意な上昇がみられた( $p < 0.01$ )。

### 3. 項目別得点の変化について(表2)

項目別に実習前と実習後で得点変化をみると, 「1. 簡単な問題よりも複雑な問題が好きだ」は実習前 $2.71 \pm 0.97$ , 実習後 $3.10 \pm 0.90$  ( $p < 0.01$ ), 「2. 考えることを必要とする場面を任されることが好きだ」は実習前 $2.79 \pm 1.01$ , 実習後 $3.15 \pm 0.97$  ( $p < 0.01$ ), 「6. 長時間にわたって一生懸命考えることに喜びを感じる」は実習前 $2.65 \pm 0.93$ , 実習後 $3.04 \pm 1.07$  ( $p < 0.05$ ), 「11. 問題の新しい解決法を考えるのが楽しい」は実習前 $3.31 \pm 1.07$ , 実習後 $3.73 \pm 0.94$  ( $p < 0.01$ ), 「13. 毎日, 解決すべき仕事がある生活を好む」は実習前 $2.71 \pm 0.99$ , 実習後 $3.15 \pm 1.01$  ( $p < 0.01$ )となっており, これらの項目については, 実習前より実習後の方が得点は有意に上昇していた。

また, 「3. 考えることは, わたしにとって楽しいことではない」は実習前 $2.83 \pm 1.00$ , 実習後 $2.56 \pm 0.85$  ( $p < 0.05$ ), 「4. わたしの考える力が試されてしまうようなことを行うよりは, ほとんど考えなくともやれるようなことを行いたい」は実習前 $2.85 \pm 0.95$ , 実習後 $2.46 \pm 0.85$  ( $p < 0.01$ )であり, 実習前に比べ実習後の方が得点は有意に低下していた。

なお, その他の11項目については, 実習前と実習後の得点の変化に有意差はみられなかった。

1 個人得点は下の手続きに沿って計算する(杉江ほか, 2004)。

A得点=1+2+6+10+11+13+14+15+18

B得点=3+4+5+7+8+9+12+16+17

B'得点=54-B得点

個人得点=(A得点-B'得点)÷18

表2  
実習前・後の個人得点および項目別得点

	実習前		実習後		p
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
	個人得点				
1	3.10	0.55	3.25	0.55	**
2	2.71	0.97	3.10	0.90	**
3	2.79	1.01	3.15	0.97	**
4	2.83	1.00	2.56	0.85	*
5	2.85	0.95	2.46	0.85	**
6	2.65	1.04	2.67	0.93	
7	2.65	0.93	3.04	1.07	*
8	2.73	1.16	2.52	1.09	
9	3.08	0.96	3.17	1.00	
10	3.21	0.92	3.29	1.03	
11	3.27	1.05	3.40	1.03	
12	3.31	1.07	3.73	0.94	**
13	2.10	0.81	2.13	0.87	
14	2.71	0.99	3.15	1.01	**
15	3.04	0.80	2.81	0.82	
16	3.06	0.84	3.08	0.82	
17	3.33	1.21	3.23	1.02	
18	2.46	1.15	2.42	0.92	
19	3.58	1.07	3.52	0.99	

注1) \$は逆転項目 注2) \*\*p<0.01 \*p<0.05

## 考 察

本研究では, 基礎Ⅱ実習の教育効果を評価することを目的として, 本学看護学部の学生を対象に基礎Ⅱ実習の実習前と実習後の思考動機を比較した。その結果, 思考動機尺度の個人得点は実習後の方が実習前に比べ有意に上昇しており, 実習後の方が思考動機は高まっていることが明らかになった。また, 思考動機尺度の項目別に得点の変化を比較したところ, 18項目のうち7項目に得点の変化がみられ, いずれの項目も思考動機が高まる方向へと変化していた。

本研究結果において, 個人得点が実習後に有意に上昇していたことから, 基礎Ⅱ実習の実習後では思考動機が高まる, すなわち, 基礎Ⅱ実習では, 考えることに対する内的動機づけを高める教育効果があることが明らかになった。鎌田(2004)は看護学生の思考の特徴について検討した結果, 学生が臨床という現実状況の中で, 患者の言葉や身体症状等に着目した後, それを手がかりに思考を進めたり, 後退させたり, 学生個々の差異はあるものの, 自分なりに理解したり推論したりと, 認知領域の能力を最大限に機能させながら実習行為を行っていることが窺えると述べている。このことから, 実習で学生は, 認知領域の能力の一部である思考能力も機能させながら実習を行っていると考えられる。本研究結果で, 基礎Ⅱ実習での実習経験が学生の思考動機を高める教育効果があることが示唆されたが, これは, 実習教育そのものが思考能力を機能させながら実践されるものであること, また, 学生は表1に示す実習目標に沿って, 情報収集を行い, 充足されていないニーズを抽出し, 充足されていないニーズに対する看護ケアを考え, 個別性を踏まえてその看護ケアを実施し, 看護ケアに対する評価を行うという学習プロセスをふむことにより, 主体的に考える学習課題に直面したこと, さらに, そのプロセスにおいて, 教員が考えることを動機づけるような教育指導をおこなったことが, 学生の思考動機を高め, 個人得点を上昇させた要因となったのではないかと推察される。換言すると, 基礎Ⅱ実習は, 学生の思考能力を機能させることができる実習内容であることから, 学生の思考的側面を伸長させる実習教育であると評価できるのではないかとと思われる。

次に, 思考動機尺度の項目別に得点の変化を比較したところ, 7項目の思考動機が高まることが明らか

になった。思考動機の高まった項目の内容をみると, まず, 「簡単な問題より複雑な問題が好き」になっていた。患者はたとえ同一の疾患であっても, その状態は千差万別であり, また, 患者の状態は常に一定ではなく, その変化に伴って看護ケアの必要性も変化するものである。したがって, 患者に看護ケアを実践すること自体が学生にとっては複雑な問題なのであり, 実習を通してこの複雑な問題に日々取り組み, さらに, 日々の看護実践を通じて自らの看護ケアが徐々に上達していくという成功体験を経験していったことが, 複雑な問題を好むという思考動機を高めた要因ではないかと推察される。

また, 学生は, 「問題の新しい解決法を考えるのが楽しい」と感じ, 「毎日, 解決すべき仕事がある生活を好む」ように変化していた。患者は様々な健康上の問題を抱え, 入院生活を送っている。そのため, 実習においては, 患者の抱える健康上の問題を解決することは学生が取り組むべき学習課題であり, 基礎Ⅱ実習の期間中, その解決に向けて学習を深めていったものと考えられる。そして, 患者の健康上の問題を解決するための看護ケアを見出し, それを実践し, たとえ, 患者への効果がわずかなものであっても効果を実感することで, 学生は達成感を得ることができたのではないかと考えられる。このように自らが見出した解決法により患者に良好な変化をもたらすことを実体験として経験することで達成感を得ることに結びついたと考えられる。そして, そのことは, 学生の感情, ここでは, 楽しい, うれしいというプラス感情として受け止めた結果, 問題の解決法を考えることが楽しくなり, 毎日, 解決すべき仕事(学生にとっては, 患者の健康上の問題)がある生活を好むという思考動機につながっていったと推察される。

ただし, これらの解決法を見出すことは学生にとっては容易なことではないと推測される。しかし, 仮に, 時間がかかったとしてもその解決法が見出せたとき, それは学生にとって満足感につながっていくのではないかと考えられる。そして, このような感情が「長時間にわたって一生懸命考えることに喜びを感じる」という思考動機に発展していったのではないかと推察される。

このように, 臨床現場というリアリティのある実習教育の中において, 学生は自己の思考能力を最大限に働かせながら, 患者に看護ケアを実践するという複雑な問題に真摯に取り組み, 健康上の問題に対

する解決法を探っていた。その学習プロセスのなかで学生は多くの苦悩をかかえつつも、教員や指導者等から様々な側面から考えられるような示唆を受けたり、自分なりに方略を立て取り組んでいた。そのことが成功体験や達成感を得ることへとつながることになり、その結果として、「考えることが楽しい」という思考動機が生じるきっかけをもたらしたと推察される。さらに、これらのプラスの現象を繰り返すことによって、「考えることを必要とする場面を任されることが好き」になったり、「考える力が試される」ことに対しても肯定的に捉えることができるといった思考動機の変化をもたらしたのではないかと推察される。

以上のように本研究では、基礎Ⅱ実習による教育指導で、7項目の思考動機が高められることが明らかになった。今後は各項目の思考動機が高まった要因を明確にするために、学生の実習内容等を詳細に分析していくことによりその要因についてさらに検証していきたいと考える。

最後に本研究の問題点を述べる。本研究の結果では、実習後の思考動機尺度の個人得点が有意に上昇し、基礎Ⅱ実習を履修することによって、看護学生の思考動機が高くなることが示唆された。しかし、この結果は、基礎Ⅱ実習の実習期間中という限られた期間の評価であるため、一時的な上昇である可能性も否定できない。

## 結 論

本研究で、基礎Ⅱ実習の実習前・実習後で学生の思考動機の変化を検討した結果、実習後の方が思考動機は高まっており、基礎Ⅱ実習は学生の思考的側面を伸長する教育効果があることが示唆された。今後は、本研究で得られた結果を基盤に、さらに調査対象を広げ、また、調査項目を加えることにより、看護学生の思考動機に関連する他の要因の解明を行い、思考能力の高い看護専門職育成のための基礎看護教育のあり方を検討していきたいと考える。

## 謝 辞

本研究にご協力くださった学生の皆様に心より感謝致します。

## 文 献

- Cacioppo, J.T., & Petty, R. E. (1982). The need for Cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 116-131.
- 鎌田美智子. (2004). 臨地実習における看護学生の思考の特徴：「思考過程の分析枠組み」と「思考パターンの類型」による分析. *Quality Nursing*, 10 (2), 51-63.
- 松木光子. (2003). *看護学臨地実習ハンドブック* (第3版). 京都：金芳堂.
- 杉江修治, 関田一彦, 安永 悟, 三宅なほみ編著. (2004). *大学授業を活性化する方法*. 東京：玉川大学出版部.
- 安永 悟, 甲原定房, 藤川真子. (1999). ディスカッション・スキル運用能力と思考動機との関係. *久留米大学文学部紀要(人間科学科編)*, 14, 63-73.

受付 2007. 2. 23

採用 2007. 2. 28