

# 精神看護学実習における学生の学習活動調査 — 自己評価に着眼した現状と問題点 —

日下知子, 曾谷貴子

## Survey of Student Learning Activities During Psychiatric Nursing Practice — Current Status and Issues in Relation to Self-Evaluation —

Tomoko KUSAKA and Takako SOGAYA

キーワード：学習活動自己評価, 精神看護学実習, 看護学生

### 概 要

本研究では、精神看護学臨地実習中の看護学生の学習活動の現状を把握するために自己評価に着眼し、学生自身の行動評価を実習開始1週間後の中間評価と実習終了後の最終評価との変化からその特徴を明らかにした。医療系短期大学看護科3年課程に在籍する看護学生223名に対し、実習の経過、実習施設、看護学実習における学習活動を表す学習活動自己評価尺度—看護学実習用—からなるアンケート調査を実施した。結果、【経験したことや学んだことを活かしながら実習行動の達成を旨とする行動】【他の人の技術や態度から模範を見出し取り入れようとする行動】の側面が低く、学習者としての立場よりも援助者としてクライアントのもつ問題を解決しようと熱心に取り組んだり、他の立場の人と関係を作ったりする傾向に特徴が見られた。この結果から学生の他者から学ぶ意識を考慮し、経験を援助者の立場だけでなく学習者としての立場からも機会を活かせる教育の強化が示唆された。

### 1. 緒 言

近年、保健衛生系統の大学生の特徴について、真面目で努力家、そして学習や資格取得に向けての志向性が強い<sup>1)</sup>といわれている。とりわけ、看護の学生は、他の系統の学生よりも忙しく、大学にいる時間の長さ<sup>1)</sup>に加え、授業の予復習にかかる時間が全学部の平均よりも長い<sup>1)</sup>。しかし、その一方では推薦入試やAO入試といった入試形態での学力差<sup>1)</sup>に加え、多様な背景を持つ学生が在学し、学生理解に向けた教員の努力が以前にも増して重要になってきている。

看護学における臨地実習（以下、看護学実習と略す）教育では、学生自身が既習の知識と技術を基に、クライアントと相互作用を展開しながら看護を提供<sup>2)</sup>していけるようサポートをすることが求められる。特に、精神看護学領域の目標到達においては、学生自らがケアの道具として客観視できるようになることに意義<sup>3)</sup>があり、学生本来の主体的学習に向けた行動を発揮できる好機と考えられる。

看護学実習中の学習活動については、自己評価の観点から、看護学実習の開始前後<sup>4)</sup>に着目したもの、専門領域別<sup>5)</sup>に比較したもの、あるいは社会人や教育歴等の属性別<sup>6)</sup>に検討したもの等があるが精神看護学領域に特定した報告は見られない。そこで、本研究では看護学生の精神看護学実習に着目し、その期間中の学習活動に対する自己評価を明

らかにする。このことは、精神看護学実習における学生の視点や学習活動の特徴を理解することになり、看護基礎教育におけるより具体的な教育方法を検討することにつながるものと考えられる。従って、本研究の目的は、精神看護学実習中における看護学生の実習中の中間評価と最終評価の変化から学習活動の現状と問題点を明確にすることとした。

### 2. 研究方法

#### 1) 研究デザイン

本研究のデザインは量的記述的研究とし、看護学生の学習活動の自己評価に対する実態調査を行った。

用語の定義：

学習活動とは、実習目標の達成を旨として学生が示す行動の集積<sup>7)</sup>である。

自己評価とは、自分で自分の学業、行動、性格、態度などを査定し、それによって得た情報に基づき、自分を確認し、今後の学習や行動を改善するという一連の行動<sup>8)</sup>である。

#### 2) 対象者

A県下医療系短期大学看護科3年課程、3年次精神看護学実習を履修中あるいは履修済みの看護学生262名を対象とした。

#### (1) 履修状況

2年次では病態系・専門分野の看護の講義を全て終了している。3年次の看護学実習では、精神看護学以外に成人急性期看護学、成人慢性期看護学、老年看護学、小児看護学、母性看護学あるいは在宅看護論、看護の統合と実践とを合わせた8つの専門分野の履修を行う。そして、その履

(平成30年11月1日)

川崎医療短期大学 看護科

Department of Nursing Kawasaki College of Allied Health Profession

修はグループを編成し約半年の間、各専門分野をローテーションしながら行う。

### (2) 精神看護学実習の概要

2単位90時間とし、実習時間は2週を1クールとし、全ての学生の実習は10クールである。実習施設は大学病院の精神科病棟（以下、大学病院と略す）あるいは精神科病院で行い、実習期間は9日間であり、最終日は学内でのまとめを行う。人員構成は1グループ5～7名であり、各自が患者1名を担当し、週に1回のカンファレンスを取り入れながら受け持ち患者に対して看護を実践する。

### 3) 調査方法

#### (1) 調査期間

平成26年4月8日～9月22日、平成27年4月13日～9月18日

#### (2) 調査方法

精神看護学実習のグループに対して、精神看護学実習が開始する前週のオリエンテーション時に、研究目的およびその意義、記載方法について説明を行い、調査票を配布した。参加者は各自が保管のもと、1枚目は精神看護学実習開始1週間後（以下、実習開始1週間後と略す）、2枚目は精神看護学実習終了時（以下、実習終了時と略す）に記載するよう説明し、翌週の実習記録提出とは別に提出する留め置き法によって実施した。

#### (3) 倫理的配慮

対象者に対して、調査は学習者としての意識を促すため記名式ではあるがデータは統計的に扱い、個人が特定されないよう記名部分を抹消し、データ処理がしやすいよう通し番号をつけ、クールを記号化すること、また、調査票は鍵の掛るロッカーに保管し、研究の終了後は、責任を持ってシュレッダーに掛けること、提出は翌週の実習記録物とは別の提出期間を示し、提出の有無は実習評価に一切関係しないことをオリエンテーション時と合わせて提出時にも説明した。加えて、参加しない選択も保証し、質問や同意撤回の機会についても説明した。なお、本研究は川崎医療短期大学倫理委員会にて承認を得た（承認番号30）。

#### (4) 質問紙の構成内容

質問内容は、実習の経過（クール）と実習施設名の記入、そして看護学実習における学習活動を表す学習活動自己評価尺度—看護学実習用—の各項目に対し、5段階リッカート法にて回答を求めた。

学習活動自己評価尺度—看護学実習用—(Scale of Learning activities in Nursing Clinical Practicum)<sup>7)</sup>の概要：この尺度は、看護学実習に取り組むが、効果的に学習活動を進めていくために学生自身が活用できる尺度であり、質問項目は、7下位尺度35質問項目から構成され、下位尺度は、【経験したことや学んだことを活かしながら、実習目標達成をみざす行動】、【クライアントの持つ問題を解決するために熱心に取り組む行動】、【学習の機会を伺い、それをつかもうとする行動】、【他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動】、【状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動】、【未熟さを

自覚して、必要な時に助けを求める行動】、【様々な立場の人々と関係を作り、それを維持する行動】であり各5項目で構成される。「非常に当てはまる」から「あまり当てはまらない」までの5件法で測定し、単純加算得点が高いほど実習目標達成に向けて効果的に学習を行っていることを示す。

尺度の信頼性では、内的一貫性を示すクロンバック $\alpha$ 係数は、中山<sup>5)</sup>の報告において尺度全体で.93、各下位尺度で.73-.86であった。この結果に基づき、尺度全体および下位尺度ともに内的整合性による信頼性を確保していると判断した。尺度の妥当性では、尺度作成過程<sup>5)</sup>において、下位尺度と質問項目の検討と修正、続いて因子分析により構成概念妥当性が確保されていると判断した。また、表面妥当性として看護科3年課程、高校の新卒で順調に進級している現役3年生の看護学実習前の学生数名に、調査項目について見てもらい、表現の理解が可能なことを確認した。

#### 4) 分析方法

分析は、統計学パッケージSPSS 20.0J for Windowsを用いた。因子分析には主因子法・バリマックス回転法を用い、固有値1.0以上を規準にして抽出因子数を決定した。平均値の差の検定には、実習終了時の尺度全体の平均値と7下位尺度それぞれの平均値とを1サンプルのt検定で、実習開始1週間後と実習終了時との7下位尺度平均値を2群間で対応のあるt検定を、実習開始後1週間後、実習終了時の7下位尺度平均値と実習経過および実習施設別とで二元配置の分散分析を行った。

## 3. 研究結果

### 1) 対象者の属性

分析対象者は、回収された計235名（回収率89.7%）のうち、調査データに欠損値のあるものを除く223名（有効回答率85.1%）とした。年度別では平成26年度117名（52.5%）、平成27年度106名（47.5%）であった。実習施設別では、大学病院で実習した者89名（39.9%）、精神科病院で実習した者134名（60.1%）であった。実習クール別では、1から10クールの全期間を通じて19～26名（9～11.7%）であった。

### 2) 全体的にみた精神看護学実習終了時の学習活動自己評価

看護学生が臨床での多様な状況のもと、目標達成に向けてどのような学習活動を行ったかを、その活動の様々な側面を比較することで特に苦手な学習行動を予測するために、実習終了時の学習活動自己評価尺度の総得点、それぞれの下位尺度毎の平均値を比較し、差の検定には7下位尺度全体の平均値（ $M=20.47$ ）を元にした1サンプルのt検定を行った。その結果を図1に示す。

実習終了時の総得点は、96点から174点の範囲にあり、平均143.26点（ $SD16.51$ ）であった。また、下位尺度全体の平均値（ $M=20.47$ ）を元にした1サンプルのt検定では、下位尺度I（ $t(222)=-4.82, P<.001$ ）、下位尺度II（ $t(222)=3.470, P<.01$ ）、下位尺度IV（ $t(222)=-3.63, P<.001$ ）、下位尺度V（ $t(222)=2.02, P<.05$ ）、下位尺度VII（ $t(222)=3.24, P<.01$ ）において、有意差を認めた。



図1 精神看護学実習終了時の尺度全体の平均値を元にした1サンプルのt検定結果 (N=223)

### 3) 精神看護学実習における学習活動自己評価の構造

臨地実習の学習活動中の傾向を把握するため、実習開始1週間後の35項目の質問に対する回答を解析の対象とした。まず、すべての質問に対する回答と因子との関係を探るため検証的因子分析をした結果、7因子が抽出された。次いで、7因子に対する因子負荷量のうち最も高い値が0.4以上の33項目を取り上げ、再度因子分析を行った結果は、表1のとおりである。

最初に、信頼性を検討するために、Cronbackの $\alpha$ 係数を算出した。結果、質問全体：.94、第1因子：.74、第2因子：.87、第3因子：.69、第4因子：.84、第5因子：.85、第6因子：.87で第1、3因子以外は、ほぼ満足できる値であり、内的一貫性は概ね確保していると判断した。質問項目別では、第11、12、14項目が中山<sup>7)</sup>の尺度の学習活動自己評価尺度の第2因子に、第15、18、19項目が元の学習活動自己評価尺度<sup>7)</sup>の第7因子に属した。

各因子のネーミングについては、本来の尺度<sup>7)</sup>から移動した尺度項目の内容と所属因子とを看護学実習に関わっている研究者間で検討し、現実的な学生行動を表したものとして解釈できると判断し、元の尺度<sup>7)</sup>の第III因子を除く6つの因子名をそのまま使用した。

### 4) 下位尺度別にみた実習1週間後と実習終了時の学習活動自己評価の関係

看護学生の臨床での学習活動の側面を、精神看護学実習の経過から検討するために、実習開始1週間後と実習終了時との学習活動自己評価尺度得点を下位尺度毎に対比させ、平均値の差の検定には対応のあるt検定を用いた。なお、尺度得点は信頼性、妥当性の観点から元の尺度<sup>7)</sup>を採用した。その結果を図2に示す。実習開始1週間後と実習

終了後との下位尺度I得点( $t(222) = -11.93, P < .001$ )、下位尺度II得点( $t(222) = -10.65, P < .001$ )、下位尺度III得点( $t(222) = -10.13, P < .001$ )、下位尺度IV得点( $t(222) = -9.55, P < .001$ )、下位尺度V得点( $t(222) = -4.45, P < .001$ )、下位尺度VI得点( $t(222) = -6.97, P < .001$ )、下位尺度VII得点( $t(222) = -7.83, P < .001$ )のすべてにおいて有意差を認めた。

### 5) 下位尺度別の学習活動自己評価と実習経過および実習施設との関係

看護学生の臨床での学習活動の側面と実習全体の経過(クール)および実習施設との関係を検討するために、1~4クールを初期(N=84)、5~8クールを中期(N=93)、9~10クールを後期(N=46)に3分類し、実習経験を2施設別にし、実習開始1週間後および実習終了時の学習活動自己評価との関係を検討した。平均値の差の検定には二元配置の分散分析を行った。その結果を表2に示す。実習開始1週間後では、下位尺度II得点( $F(2,217) = 4.76, P < .01$ )、下位尺度VII得点( $F(2,217) = 3.44, P < .05$ )において有意差を認めたため、続いて多重比較(Tukey法)を行ったところ、どのクールの分類においても有意差を認めなかった。実習終了時では、下位尺度I得点( $F(2,217) = 3.76, P < .05$ )、下位尺度V得点( $F(2,217) = 3.23, P < .05$ )において有意差を認めたため、続いて多重比較(Tukey法)を行ったところ、どのクールの分類においても有意差を認めなかった。

## 4. 考 察

### 1) 精神看護学実習終了時の学習活動自己評価の傾向

最初に、得点領域に着目し考察する。総得点は中得点領域にあり<sup>9)</sup>、対象者全体では標準的な学習活動を行っていると判断できる。各下位尺度得点では、各下位尺度全体平均値の1サンプルのt検定結果から、下位尺度II【クライアントの持つ問題を解決するために熱心に取り組む行動】( $p < 0.01$ )、下位尺度V【状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動】( $p < 0.05$ )、下位尺度VII【さまざまな人々と関係を作り、それを維持する行動】( $p < 0.01$ )が平均値と比較して有意に高く、下位尺度I【経験したことや学んだことを活かしながら実習行動の達成を目指す行動】( $p < 0.001$ )、下位尺度IV【他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動】( $p < 0.001$ )が平均値と比較して有意に低い傾向であることが示された。

つまり、精神看護学実習では、患者との関係性を発展させながら患者のもつ問題に熱心に取り組んだり、家族や多職種とのやりとりをしたりすることで実習の学びが深まったといえるが、一方で、講義や演習、これまでの実習経験を振り返りながら援助に活用したり、他の学生の行動や看護士の行動に目を向けたりすることは困難だったといえる。このことは、対象者が短期大学生であり、一般大学生よりも経験を活かした学習行動の苦しさ<sup>9)</sup>に加え、臨地での流動的条件下の状況が学習行動に影響したものと推察できる。

表1 精神看護学実習中における学習活動自己評価の構造 (N=223)

抽出された因子	学習活動自己評価尺度33項目	因子負荷量	因子寄与率(%)
第1因子：5項目 ( $\alpha = .741$ )	I 経験したことや学んだことを活かしながら、実習目標の達成を旨とする行動		
	1. 講義で使った教科書やノート・プリントを実際の看護に活かしている	.729	4.354
	2. 講義・演習・実習で学んだことをクライアントの関わりに活かしている	.670	
	3. 病棟やクライアントの情報を1日の行動計画の立案に活かしている	.560	
	4. 初めての援助を提供する前には演習の資料などを用いて確認している	.464	
5. 答えられなかった質問は調べて次の援助に活かしている	.514		
第2因子：8項目 ( $\alpha = .872$ )	II クライアントの持つ問題を解決するために熱心に取り組む行動		
	6. クライアントのことをより深く理解するために話に耳を傾けている	.552	36.154
	7. クライアントの生活上の制限を少しでも理解しようと努めている	.593	
	8. クライアントが快適に入院生活を送っているかどうかを詳細に観察している	.714	
	9. クライアントの問題の解決方法を見出すために詳細な情報にも注意を払っている	.687	
	10. クライアントの苦痛を少しでも和らげるために援助方法を工夫している	.665	
	11. 援助を受け入れてもらえるよう時機をみてクライアントに話しかけている	.674	
	12. クライアントの都合に合わせて援助を開始できるよう状況を観察している	.686	
14. 見学したい検査や処置の日程・開始時間を把握するようにしている	.479		
第3因子：2項目 ( $\alpha = .688$ )	IV 他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動		
	16. 優れた技術を持っている看護師や教員を見分けている	.693	3.250
	17. 個別性のある看護を提供している看護師の動きを細かく観察している	.728	
第4因子：5項目 ( $\alpha = .842$ )	V 状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動		
	21. 援助の最中でも看護師・教員の指摘には学習者として耳を傾けている	.635	4.727
	22. 援助の途中で受けた看護師・教員からの指摘に従い援助を続けている	.523	
	23. 看護師・教員から援助を交代するよう指示された時にはそれに従っている	.796	
	24. いつでも援助を再開できるよう看護師・教員の技術を注意深く観察している	.780	
25. 援助を再開するよう求められた時には気持ちを新たにそのぞんで	.775		
第5因子：5項目 ( $\alpha = .853$ )	VI 未熟さを自覚して、必要な時に助けを求める行動		
	26. 助けてほしい内容を相手に伝えている	.667	5.462
	27. 自分ではどうすることもできない問題の解決方法を誰かに相談している	.785	
	28. 援助提供中に生じた解決困難な問題に対しそばにいる看護師・教員に支援を求めている	.753	
	29. 必要な知識を思い出せないときには誰かに助言を求めている	.686	
30. 調べてもわからないことは看護師・教員に確認している	.621		
第6因子：8項目 ( $\alpha = .865$ )	VII さまざまな立場の人と関係を作り、それを維持する行動		
	15. 他の学生への助言であっても自分のこととして耳を傾けている	.419	5.925
	18. 看護師や教員の良いところをまねている	.478	
	19. 手際よく落ち着いて技術を提供するか看護師や教員を手本にしている	.480	
	31. クライアントやその家族、同室者と良い関係を築けるよう配慮している	.531	
	32. 実習がうまく進むようにグループの学生の实習にも耳を傾けている	.613	
	33. グループの学生の学習行動を妨げないように気をつけている	.665	
	34. 看護師の仕事を手伝うように周囲の状況に注意を払っている	.684	
35. 自らの失敗に確実に対応しクライアントや教員・看護師との関係維持に努めている	.650		
累積寄与率 (%)			59.872

## 2) 学習活動別(質問項目)にみた特徴

次に、因子分析によって得られた結果を中山ら<sup>7)</sup>の尺度と比較し、最高の負荷量を示した因子が異なる質問項目をあげると2因子部分に相違があり、一つ目の相違は、第11項目の「援助を受け入れてもらえるよう時機をみてクライアントに話しかけている」、第12項目「クライアントの都合

に合わせて援助を開始できるよう状況を観察している」、第14項目「見学したい検査や処置の日程・開始時間を把握するようにしている」が学習の機会から学ぼうとする行動ではなく、クライアントの持つ問題を解決するために取り組む行動として示された。つまり、看護学生にとって援助の時機やクライアントの都合を観たり、検査・処置を把握した

りする行動は学習機会としてではなく、クライアントのもつ問題を解決しようとしてかかわっているといえる。すなわち、看護学生は、臨地において学習者としての立場よりも、患者側の立場に立った援助者としての意識を強くもって行動していることが推察される。

二つ目の相違は、第15項目「他の学生への助言であっても自分のこととして耳を傾けている」が学習の機会から学ぼうとする行動ではなく、多様な立場の人と関係形成し維持する行動として示された。また、第18項目「看護師や教員の良いところをまねている」、第19項目「手際よく落ち着いて技術を提供するか看護師や教員を手本にしている」が他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動ではなく、前述した行動として示された。つまり、看護学生にとって他の学生への助言を自分のこととして聞

いたり、看護師、教員、他の学生の技術を自分に取り入れようとしたりする行動は、他の人から学ぶためではなく、多様な立場の人達と上手くやっていくためにかかわっているといえる。すなわち、看護学生は、臨地での他者の行動から学ぶ機会を失い、多様な人達との関係性の形成に多大なエネルギーを費やしている<sup>10)</sup>ことが推察される。

最後に、今回、中山の尺度<sup>7)</sup>と比較し、第13項目「実施した援助について看護師に報告するタイミングを見計らっている」と第20項目「優れた援助を提供する学生の技術を自分の中に取り入れようとしている」は、どの因子にも所属しなかった。このことは、精神看護技術が状況依存的で評価し難く、学習段階にある学生にとっては援助として認識し難いこと等が関与したと考えられる。

### 3) 精神看護学実習中の中間評価(実習開始1週間後)と最終評価(実習終了時)との比較

次に、実習1週間後と実習終了時との7下位尺度得点毎に比較し、平均値との対応のあるt検定を行った結果では、すべての下位尺度において学習活動の側面が改善されたことが示された。つまり、この尺度で測られる目標達成のための学習活動の様々な側面が実習経験を積むことによって質的に変化したといえる。すなわち、どの側面も2週間という経過の中で獲得された重要な学習行動といえる。

### 4) 臨地実習全体の実習クールの分類や実習施設別との関係

学習活動の側面と実習全体の実習クールの分類および実習施設別との二元配置の分散分析の結果では、実習開始1週間後では下位尺度Ⅱ【クライアントのもつ問題を解決するために熱心に取り組む行動】、下位尺度Ⅶ【さまざまな立

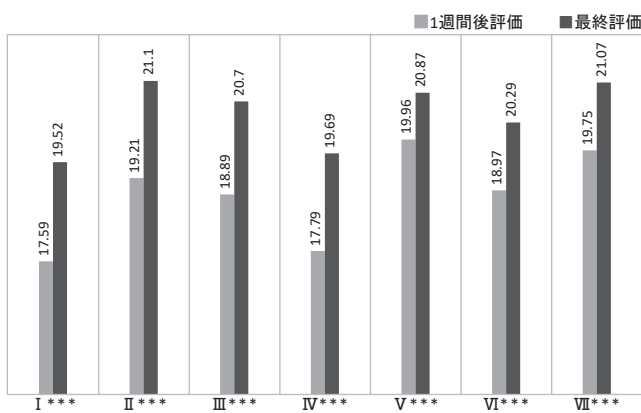


図2 下位尺度別にみた実習1週間後と実習終了時との下位尺度平均値のt検定結果 (N=223)\*\*\* P<0.001

表2 実習1週間後と実習終了時の下位尺度別の学習活動自己評価と実習経過および実習施設別との二元配置の分散分析結果 (N=223)

学習活動自己評価下位尺度	経過		実習初期		実習中期		実習後期		交互作用				
	大学病院	精神科病院	大学病院	精神科病院	大学病院	精神科病院	大学病院	精神科病院	M	SD			
(実習1週間後)	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F		
I 経験したことや学んだことを活かしながら、実習目標の達成を目指す行動	18.75	2.56	16.92	3.60	17.80	2.75	16.98	2.80	18.94	1.92	17.39	3.53	
II クライアントの持つ問題を解決するために熱心に取り組む行動	20.44	2.37	18.31	3.66	19.14	2.54	19.16	3.37	21.28	2.24	18.04	3.35	4.76**
III 学習の機会をうかがい、それをつかもうとする行動	20.17	2.94	18.66	3.39	19.11	2.73	18.26	3.09	20.56	1.94	17.60	2.75	
IV 他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動	18.28	3.41	17.60	3.35	17.97	2.54	17.59	3.52	17.67	2.32	17.79	2.40	
V 状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動	21.39	2.82	19.88	3.19	19.37	3.53	19.62	3.15	20.00	2.97	19.68	3.19	
VI 未熟さを自覚して、必要な時に助けを求める行動	20.06	2.66	18.85	3.97	18.74	2.58	18.78	3.96	19.83	2.72	17.89	3.38	
VII さまざまな立場の人と関係を作り、それを維持する行動	20.47	2.65	19.52	3.16	19.09	3.02	19.69	3.15	21.33	2.32	19.14	3.12	3.44*
(実習終了時)													
I 経験したことや学んだことを活かしながら、実習目標の達成を目指す行動	20.47	2.11	18.65	3.49	19.14	2.69	19.60	2.84	20.78	2.31	19.32	2.95	3.76*
II クライアントの持つ問題を解決するために熱心に取り組む行動	21.69	2.50	20.54	3.16	20.91	2.80	20.86	2.79	22.39	2.00	21.21	2.50	
III 学習の機会をうかがい、それをつかもうとする行動	21.44	2.67	20.54	3.13	20.74	2.62	20.07	2.72	21.67	1.97	20.68	2.46	
IV 他の人の技術や態度から模範を見出し、取り入れようとする行動	19.81	2.80	19.63	3.58	19.49	2.68	19.71	3.39	19.67	2.44	19.89	3.53	
V 状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動	21.64	2.35	21.02	3.36	19.37	3.42	20.79	3.03	21.89	2.56	21.04	2.75	3.23*
VI 未熟さを自覚して、必要な時に助けを求める行動	21.00	2.56	20.21	3.66	19.63	2.55	20.02	3.85	21.06	2.31	20.39	2.85	
VII さまざまな立場の人と関係を作り、それを維持する行動	21.36	1.93	21.00	3.07	20.43	2.62	20.93	3.11	22.17	2.33	21.21	3.15	

注: \*\*P<.01, \*p<.05

場の人と関係を作り、それを維持する行動】の側面が、精神科病院で実習した学生は大学病院で実習した学生よりも、実習中期になって効果的に行えていることが示された。つまり、実習が1か月経過した頃に他施設での実習体制に慣れ<sup>11)</sup>、実習開始1週間後には精神科患者とのかかわり方がわかり、大まかな病態像が理解<sup>12)</sup>でき、患者のもつ問題に向けて、さまざまな立場の人と関係をもちながら実習に取り組むことができているといえる。実習終了時では、下位尺度I【経験したことや学んだことを活かしながら、実習目標の達成をめざす行動】、下位尺度V【状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動】の側面が、精神科病院で実習した学生は大学病院で実習した学生よりも、実習中期になって効果的に行えていることが示された。つまり、精神科病院で実習する学生は実習体制に慣れ、実習終了時になって、経験や学びを活かす意味がわかり、学習者の立場と援助者の立場を状況に応じて切り替えることが効果的に行えていたといえる。また、精神科病院での特殊性という点で一般的には病状が重い患者に対応することに精一杯で、既存の学習を活かしていないことが考えられる。すなわち、実習施設によってはこの学習活動を効果的に行えるには、一定期間<sup>11)</sup>を要し、臨地で学ぶ学生は援助者と学習者の異なる役割での関係性を求められ、戸惑いながら学んでいる<sup>10,13)</sup>と推察される。

そしてまた、実習施設による実習指導者の位置づけや指導にかかわる看護師の教育背景等、実習施設による実習指導者の勤務や研修体制の相違<sup>10)</sup>や看護職員の地域連携活動の相違<sup>10)</sup>が、学習効果に多大な影響を及ぼしたことが推測される。

##### 5) 学習活動自己評価の現状からみた問題点と教育上の具体的対策

今回の分析結果から得られた看護学生の傾向として、経験や学びを活かしたり、他者から学んだりする学習行動を効果的な行動へと改善する必要がある。このことは、事前に講義資料や参考文献を活用できていないことの他、患者だけでなく指導を受ける看護師や他の学生に対しても自己を開示して、患者とのやりとりの意味を確認し、自分の中に取り入れようとしていないといえる。また、看護学生は臨地で新たな関係を始めるにあたり、他者からの評価が気になり、行動に表さなかったり<sup>14)</sup>、不安なあまり様々な立場の人との関係形成にのみ知識と能力を注いだりといった可能性が考えられる。そこで、教育上の課題としては、看護学生のこのような行動の傾向や特性をふまえ、既習の知識を深めるよう促す外面的な働きかけの他に、臨床の場で起きた現象の中で学生個々の内面に生じた経験<sup>10)</sup>を引き出し、それを理解しながら実習の進行状況に合わせた指導を工夫することが求められる。

臨地実習の経過全体では、状況に応じて学習する立場と援助する立場を切り替える行動が臨地実習中期を過ぎて改

善される傾向であること、精神科病院等、実習施設によっては教育背景が異なる看護師が存在すること、実習指導者の勤務状況等を考慮し、教員は学習段階としての学生理解を進めるとともに、学生自身が援助者として熱心に取り組むだけでなく学習者としての立場を見失わないよう支援していく必要がある。また、看護学生のもつ青年期の多彩な特徴、そして、臨地での流動的な状況下での経験をより効果的な教材として活用していく努力が求められることを再認識した。

## 5. 研究の限界と今後の課題

本研究では、精神看護学実習での看護学生の学習活動の現状を自己評価の学習過程という観点から明らかにした。しかし、青年期の発達段階のもつ学習行動は多面的な要因からなり、今後は、臨地実習における他専門分野との比較や学習活動としての成果の側面からも評価を検討したい。

## 6. 文 献

- 1) 日本私立系大学協会編：主体的な学び体験をつくる大学授業法、平成25年度日本私立看護系大学協会大学における教育に関する事業報告書、7-25, 2014.
- 2) 舟島なをみ：看護学研究の成果に見る看護学実習の現状と課題、Quality Nursing, 7(3), 6-14, 2001.
- 3) 武井麻子：精神看護学実習でおこること カンファレンスの重要性、看護教育, 38(3), 174-178, 1997.
- 4) 藤田三恵, 吉川峰子, 蔵屋敷美紀：看護学生の臨地実習における学習活動自己評価の実態と教授活動、日本看護医学会雑誌, 17(1), 12-20, 2015.
- 5) 藤田三恵, 吉川峰子, 蔵屋敷美紀：実習領域の違いによる学生の学習活動の取り組み状況 成人看護学実習と在宅看護学実習の比較から、日本看護学会論文集：看護教育, 45, 126-129, 2015.
- 6) 三木隆子：社会人学生の看護学実習における学習活動—3年課程看護専修学校生の属性別の特徴—、International Nursing Care Research, 13(1), 81-88, 2014.
- 7) 中山登志子, 舟島なをみ, 山下暢子：看護学実習のための学習活動自己評価尺度—看護学実習用—の開発、日本看護学教育学会誌, 18(1), 1-10, 2008.
- 8) 橋本重治：指導と評価「教育評価基本用語解説」、日本教育評価研究会誌臨時増刊号, 38, 1983.
- 9) 舟島なをみ：看護実践・教育のための測定用具ファイル 開発過程から活用の実際まで第2版、医学書院、東京、201-210, 2009.
- 10) 舟島なをみ：看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて、医学書院、東京、173-226, 2013.
- 11) 高橋由紀：臨地実習における看護学生の体験の意味—実習が最終段階にある看護学生との面接を実施して—、神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録, 25, 84-90, 2000.
- 12) 戸田由美子：精神看護学実習Ⅱの学び—患者—看護学生関係の発展段階を中心に—、香川医科大学看護学雑誌, 5(1), 185-197, 2001.
- 13) 山下暢子, 定廣和香子, 舟島なをみ：看護学実習における学生行動の概念化、看護教育研究, 12(1), 15-28, 2003.
- 14) 井上雅子, 木村ミヨ子：精神看護のねらいと学生の特徴を加味した実習展開、看護展望, 23(2), 161-166, 1998.