



小児看護学実習における自己評価反応の分析：
実習終了後の満足感を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-08-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山中, 久美子, 吉川, 彰二, 永島, すえみ メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00010790

原 著

小児看護学実習における自己評価反応の分析

— 実習終了後の満足感を中心に —

山中久美子・吉川 彰二・永島すえみ

Analysis of Students' Self-Evaluative Reaction about Clinical Practice of Child Health Nursing
— Focusing on Students' Satisfaction with Clinical Practice —

Kumiko YAMANAKA, Shoji YOSHIKAWA, Suemi NAGASHIMA

Abstract The aim of this study was to clarify the reaction of students' self-evaluation after clinical-practice in child health nursing and to get basic data with which to increase Self-Efficacy of students.

The subjects of this study were 84 students who had registered to take the courses. Post-course questionnaires were administered. The questionnaire of self-evaluation is composed of 4 items: 1) Self-Evaluation of clinical practice, 2) Students' interest in children after the clinical practice, 3) Students' satisfaction with clinical practice in child health nursing, 4) Students' confidence in Child Health Nursing. The items from 2) to 4) were open-ended, and the questions were categorized through analysis by three teachers of child health nursing.

According to the results, responses of students' satisfaction were "Very satisfactory" (10.7%), "Satisfactory" (59.5%), "Neutral" (19.1%), "Unsatisfactory" (9.5%), "Very Unsatisfactory" (1.2%). They were analyzed in five categories: 1) attainment of the goals of the clinical practice, 2) efforts made in clinical practice, 3) guidance/environment, 4) capability, and 5) emotional experience.

"Very satisfactory" included three categories: attainment of the goals of the clinical practice, efforts made in clinical practice, and emotional experience. "Satisfactory" included four categories except "efforts made in clinical practice". "Neutral" included four categories except "capability". "Unsatisfactory" included four categories except "attainment of the goals of the clinical practice".

Considering the relationship between "Satisfactory" and "Confidence", there were 59 students in "(Very) Satisfactory"; 24 of them responded "Neutral", 4 of them responded "Not Confident". There were 9 students who responded "Very Satisfactory"; 8 of them reported increased interest in children, and 7 of them responded "Confident".

These results suggest that students' satisfaction after clinical practice in child health nursing is related to Self-Efficacy of students, and that further study is required to clarify the issue.

Key word: Child Health Nursing, Self-Evaluative Reaction, Satisfaction, Self-Efficacy

I. はじめに

看護学において、実習は最も重要な授業形態

である。既習の知識をもとに学生各自が受け持ち患者の看護を実践し、医療・看護の現状を実感しながら看護の専門性・独自性・倫理観など

を学んでいる。それだけに学生は、実習への期待とともに不安を抱くことが多く、実習に支障をきたすこともよく経験する。しかしこのような実習だからこそ、学生自らが行う適正な自己評価は看護への自己効力感を育てることにつながり、昨今、広く教育界の課題になっている学生の主体性を育てる最適な機会にもなると期待している。

一方、子どもとの接触体験が減少傾向にある学生の現状¹¹⁾において、小児看護に特徴的かつ基本的な子どもの身体測定でさえ、学内での人形を対象にした実習では期待するほどの成果は上がらないことが多い。また、実践の学びが大きい実習であるにもかかわらず、小児看護学実習の実習期間は短縮化傾向にある。

本論は、学生個々の小児看護学実習の学習成果の向上を目指して、また、学生の学習意欲につながる自己効力感の育成への基礎資料として、小児看護学実習における学生の自己評価反応を明らかにすることを目的とする。

II. 自己評価の概要

1. 自己効力感と自己評価

自己効力感の意味は日本語の自信に限りなく近いと考えられている¹²⁾。自己効力感はさまざまな分野で注目され、発達心理学にみられる“主観的な感覚に焦点を当てた人格特性的自己効力感尺度の開発”¹³⁾、教育心理学的立場から“特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に与える影響”¹⁴⁾、“自己効力感と内発的動機づけ”¹⁵⁾などが研究されている。最近、看護学領域においても自己効力感に関心が向けられ、自己効力感の概念分析をした研究¹⁶⁾や、患者との関わりにおける看護学生の自己効力感から測定尺度開発を試みたもの¹⁷⁾、看護学生の自己効力感を高める実習指導の検討¹⁸⁾などがある。また、健康教育への活用も報告されている。

自己効力感 (Self-Efficacy) という概念は、バンデューラ (Bandura, A) が社会的認知理論の観点から展開したものであり、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」と定義されている^{9, 10)}。その定義をもとに江本は、『自己

効力感はある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評価で、遂行できるという確信の程度』と述べている¹¹⁾。自己効力感には2つの水準があることが知られ、1つは「課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感」で、もう1つは「具体的な個々の課題や状況に依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感 (特性自己効力感)」である¹²⁾。そして、自己効力感に影響を及ぼす主な情報源として、〈遂行行動の達成〉、〈代理的经验〉、〈言語的説得〉、〈情動的喚起〉があると考えられている¹³⁾。

自己効力感の視点から看護学実習の自己評価をみると、領域別に行われる看護実習の評価には特性自己効力感よりも課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感が、より学習成果の自己評価に影響しやすいと考える。

2. 自己評価反応と満足感

自己効力感を推進するために適切な自己評価を行う手続きとして、バンデューラは自己調整モデルを提唱した。このモデルは、遂行行動→判断過程→自己反応の3つの要素からなり、自己反応として満足感や不満感といった自己評価反応を特に重視している¹⁴⁾。また、梶田は、何らかの意味で自分自身の価値づけに関係するものを自己評価的意識と総称し、その意識や態度には多様な側面が含まれるが、自信があるという場合、他の人との比較での自信なのか、満足を土台にした自信なのかなど、何を中核にした自信なのか、その具体的な自信の内容と、それに対応する事実に関心をもつことの重要性を指摘している¹⁵⁾。

自己評価反応としての満足感は自己効力感に大きく影響する。自己評価反応の満足感に着目し、自分なりの満足感を土台にもつ自己効力感が育つ実習の展開が求められる。

3. 自己評価の教育的意義

評価とは、『教育の成果、教育の過程、教育のための諸条件などについてのデータを集め、教育的決定の資料となるような形に処理して示すことである』と定義されている¹⁶⁾。この定義の教育的決定の資料とは、教育する側、される

側両者にとっての資料であり、教育や学習成果についての反省と改善が含まれていると思われる。

一方、自己評価とは、自分が自分を評価することであり、学生が自己評価する場合は、学生自身が自分を評価することである。学生の学業に対する自己評価の意義は、学生自身が、自分の学習成果や行動・態度などをふり返って評価・確認し、今後の学習や行動、態度を改善・調整することにあるが、その自己評価がやる気や自己効力感の育成につながるものがより大きな自己評価の意義であると考えられる。青年期にある学生の発達課題は、自我同一性を獲得することであり、これからの社会において、学ぶ本人自らが学習意欲と社会の変化に対応できる主体性を育成することが課題になっている。また、職業的専門性から特に思考力、判断力、実践力を重視される看護学を学ぶ学生にとって、適切に自己評価できることは重要な教育的意義であると考えられる。

III. 本学学生の小児看護学実習の概要

本学では、3年次前期までに、基礎看護学実習Ⅰ・Ⅱ、老年看護学実習および成人看護学実習を終了しており、小児看護学実習は、4年次前期に府下の母子医療センター小児病棟で行っている。学生は2週間1名の子どもを受け持つ。配置病棟は3～4病棟（乳児内科・外科、幼児内科・外科）であり、各病棟へは3～4人ずつ、計10人から16人までの単位で実習を行っている。学生の受け持ち児の主な対象年齢は、0歳21名（25.0%）、1歳22名（26.2%）、2歳～6歳27名（32.1%）、7歳以上14名（16.7%）であり、その主な疾患としては、内科系では急性リンパ性白血病をはじめとする血液・固形腫瘍性疾患やウエスト症候群、胃食道逆流現象などであり、外科系では膀胱尿管逆流症や尿道下裂などの泌尿器系疾患、あるいは先天性白内障、食道閉鎖、水頭症などであった。

なお、実習目標は以下の5項目である。

1) 子ども（個人・集団）と家族への直接的かかわりから、子どもの生活および成長発達について総合的に理解する。

- 2) 疾患や治療および入院環境が子どもと家族に及ぼす影響を理解し、必要な援助を考える。
- 3) 社会資源を考慮して、子どもと家族の健康レベルの向上、充足に向けての援助を考える。
- 4) 個々の発達段階や健康レベルに応じた看護を実践し、評価する。
- 5) 子どもと家族への援助過程を通して、自己の子ども観・価値観を振り返り、ヘルスケアチームにおける小児看護の役割について学ぶ。

IV. 研究対象と方法

1. 対象

本学看護学部、平成12年度入学生（4回生）84名

2. 調査および分析方法

平成15年5月～7月にかけて84名を対象に、4年次前期の小児看護学実習の終了時に自己評価記録用紙を配布し、翌週の記録の提出時に回収した。

自己評価記録用紙は、看護過程に沿った学生の自己評価表への記載とともに択一式質問3項目から構成されており、内容は、1) 受持ち児の看護過程の評価、2) 小児看護学の授業前と比べて子どもへの関心の変化、3) 小児看護学実習を終えた満足感、4) 小児看護への自信の4項目であった。なお、2)～4)に関しては、その理由についての自由記述を求めた。今回は、2)～4)を分析対象とする。

用紙配布の際には、調査の目的を説明し、実習評価とは無関係であること、結果発表の際には個人名を明らかにしない旨を口頭にて説明し、同意を得た。分析方法は、以下のとおりである。

- 1) 同評価記録用紙中の自由記述の分類については、小児看護学担当の教員3名によって検討した。
- 2) 1)の分類に際しては、記述内容の意図をより正確に把握するために、学生の実習前記録である「小児看護実習の抱負」を同

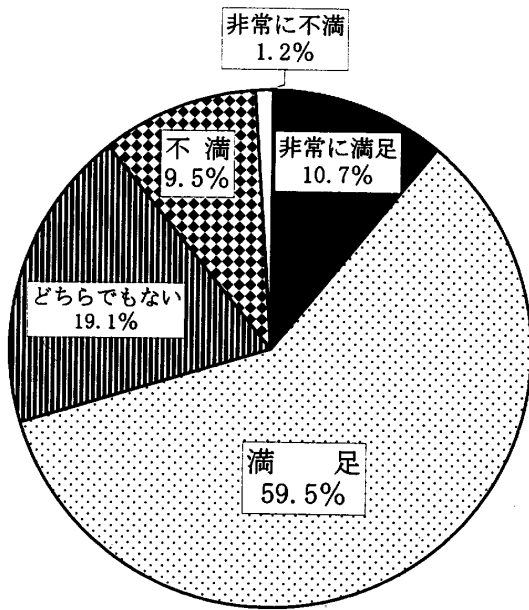


図1 小児看護実習を終えた満足感

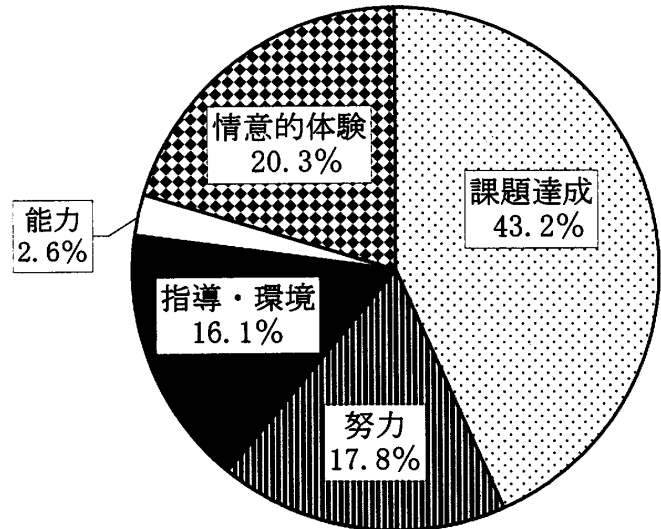


図2 満足感の影響要因

表1 満足感の影響要因

	課題達成		努力		指導・環境		能力		情意的体験		重複回答計	
	正	負	正	負	正	負	正	負	正	負	正	負
非常に満足 (9名)	5	0	4	0	0	0	0	0	8	0	17	0
満足 (50名)	32	0	9	1	13	0	0	0	12	0	66	1
どちらでもない (16名)	1	11	4	2	0	2	0	0	1	2	6	17
不満 (9名)	0	1	0	2	0	5	0	2	0	0	0	10
計 (84名)	38	12	17	5	13	7	0	2	21	2	89	28

(正 : 肯定的記述 負 : 否定的記述)

時に参照しながら、6回検討を重ねた。

V. 結果

自己評価用紙の有効回答は、84名 (100.0%) であった。

1. 学生の「子どもへの関心」の変化

小児看護学の授業前と比べた子どもへの関心の変化は、実習後、「関心がなくなった」あるいは、「関心が薄くなった」と回答した学生はなく、「特に変わらなかった」7名 (8.3%)、「関心が少し強くなった」41名 (48.8%)、「関心

が非常に強くなった」35名 (41.7%)、「わからない」1名 (1.2%) であった。「特に変わらなかった」7名の授業前の関心は、「非常に関心あり」及び「関心あり」5名、「関心なし」1名、不明1名であった。この傾向は、前年度の学生と同様であった¹⁷⁾。

2. 小児看護実習を終えた学生の満足感について

小児看護学実習を終えたときの満足感に関する回答の内訳は、「非常に満足」9名 (10.7%)、「満足」50名 (59.5%)、「どちらでもない」16名

表2 満足感の影響要因と記述内容

満足感	影響要因	記述内容
非常に満足	課題達成	立てた計画を殆ど実行でき、子どもの変化等の結果が如実に表れたから 子どもがどのようなものに反応し、喜ぶかを考えながら、実習を通して子どもにとっての母親の存在の大きさを学ぶ事ができた
	努力	2事例受持ち、最後までやり切れたのでとても満足。以前は子どもに苦手意識を持っていたが、自分でも信じられないくらいに苦手意識が全くなり、大好きになったことがとても嬉しい
	情意的体験	小児について、「苦手だろう。自分のような人間で大丈夫だろうか」と思う部分があったが、実習では毎日楽しく、子どもには優しさや思慮深さがあることに気づき、感動したから 自分でできる限りのことを受け持ち児に行うことができ、患児の反応や笑い顔をみることができ一緒に楽しい時間を過ごせたから
		受持ち児に、「もう終わりなん？ 明日から来ないん？ せっかく仲良くなれたのに」、「ここに就職して」と言ってもらえたこと、また最終日に受け持ち患児の友達を作れたことがとても嬉しかったから
満足	課題達成	沐浴、更衣、おむつ交換、洗腸などのケアを実施し、受持ち児の発達を考えて座位の練習、手を使った遊びを促すことができた 家族を含めた看護の必要性を実感し学びを深めることができた。受持ち児以外の子どもとも関われ、設定保育では、発達に合わせた遊びを工夫できた
		小児看護では、成人ではあまり考えない発達段階や生活習慣等を考える必要性がわかった 「子ども」をなかなかイメージできなかったが、徐々に子ども理解が進み自分の子どもへの接し方も変わったそして、もう少し関わりたかった 受持ち児が全介助だったので多くのケアを経験でき、児の反応の違いが分かるようになり、自分自身の接し方も確立していった 看護の視点に家族も入れて考えるという目標を立てて実習に望み、実際に母親が看病する様子や思いを知ることができた
	努力	子どもと家族と触れあう時間をできるだけ多くもち、前向きな気持ちで取り組めた 普段の生活の中であまり子どもに接する機会はなかったが、実習を通して小児看護でもやればできるのでは、という気持ちになれたから 患児にあわせた看護や遊びなど、試行錯誤して一生懸命展開したため、「頑張った」と思えるから
	指導・環境	質問にすごく分かりやすく丁寧な看護師からの応えがあり、行ったケアに対する助言や指導からも多くを学び、次に行うケアに毎回活かされたから 臨床指導者が自分たちの考えを尊重してくれた 子どもが治療中に泣いているとき、スタッフがごまかすことなくじっくり話していた様子を見て、安心し、希望がもてたから
どちらでもない	情意的体験	いろんな子どもと話したり遊んだりできて楽しかった。また、設定保育で作品を作った翌日に子どもが「今日は何を作るの？」と聞いてきて「成果」を認めてくれた気がして嬉しかったから 子どもが自分になついてくれて、人見知りをする子が私の顔を見るとわかって笑ってくれるようになり、楽しかった。また、お母さんに「ありがとう」と言ってもらえすごく嬉しかったから
	課題達成	子どもと接していくうちに子どもの笑顔をいっぱい見ることができたが、計画立案や看護ケアの実施はあまりできなかった 入院生活が長く母子分離による不安の強い子で、その不安を何とか緩和しようと試みたが、十分な結果が得られなかったから 実質6日間、遊び等、子どもとの信頼関係作り集中しすぎてしまい、看護という面では不十分だった
	努力	実習期間が短く、充実感を感じるほどケアに集中できなかった
	指導・環境	精一杯やったが、認めて貰えたかどうかわからない
不満	情意的体験	受持ち児への対応やケアはできたと思うが、他学生のケアや計画を見ると自分は何もできない気がする
	努力	自分自身がこの実習を精一杯頑張ることができなかった 「こうすればよかった。こんな情報をもっと取るべきだった」の後悔。自分に対する不満等、多くの課題が残った実習だったから
	指導・環境	2週目に一人目の受け持ち患児が外泊になり関わりが持てず、他の人がずっと関わって関係を深めたり様々なことを行っているのに、自分だけが何もできなかったという思いが強いから 指導者・スタッフ・教員間の連携が不十分だったために統一した内容の実習ができなかった もっと積極性を認めてほしかった。やりたいことができなかった 考えてきてもあまりやらせて貰えなかった
能力	実習1週目に自分が体調不良で実習に全力で望むことができなかったから 中途半端な状態でケアが終了してしまい、自分の出来なさに改めて気づかされた	

(19.1%), 「不満」 8名 (9.5%), 「非常に不満」 1名 (1.2%) であった (図1)。

満足感の影響要因については、自己効力感の4つの情報源を参考に、学生の満足感の記述内容により適合した〈課題達成〉、〈指導・環境〉、〈情意的体験〉に整理し、さらに〈努力〉、〈能力〉を加えて5要因に分類した。その結果、〈課題達成〉に関する記述が51 (43.2%)、〈努力〉に関する記述が21 (17.8%)、〈指導・環境〉に関する記述が19 (16.1%)、自己の〈能力〉に関する記述が3 (2.6%)、〈情意的体験〉に関する記述が24 (20.3%) であった (図2)。

満足感の記述内容を肯定的内容と否定的内容に分類すると、肯定的内容89 (76.1%)、否定的内容28 (23.9%) であった (表1)。否定的内容を記述した学生の多くは、満足感に関して、「どちらでもない」又は、「不満・非常に不満」と回答していた。

記述内容の影響要因とその具体例の一部は表2に示すとおりである。「非常に満足」では5つの要因において、〈課題達成〉〈努力〉〈情意的体験〉の3要因に分類された。〈課題達成〉の記述内容は、看護ケアの実施や子ども理解、あるいは、子どもにとっての家族の重要性に対してであった。〈努力〉に関しては、実習前の子どもに対する苦手意識にもかかわらず懸命に取り組めた自分自身への満足感と、その結果として子どもへの愛情の芽生えといった学生自身の気持ちの変化に関するものであった。〈情意的体験〉では、実習を通して子どもとの関係

が深まると同時に子どもの変化を目の当たりにして「一緒に楽しい時間を過ごせたから」という記述がみられた。

「満足」と答えた学生の影響要因は、〈能力〉を除く4要因に分類された。〈課題達成〉に関する記述は、看護過程を通じた看護ケアの実施や子どもの関わり方の理解、子どもの発達についての理解、あるいは子どもにとっての家族の重要性などであった。〈努力〉に関する記述では、「非常に満足」と答えた学生同様に、実習を通して終始前向きな気持ちで取り組めた結果、子どもや家族との関わりや看護ケアの実施へと繋がったという学生自身の評価であった。〈指導・環境〉に関する記述では、「質問に・・分かりやすく丁寧な看護師からの答があり、行ったケアに対する助言や指導からも多くを学び、次に行うケアに毎回活かされたから」という指導者の助言や、「臨床指導者が自分たちの考えを尊重してくれた」という自主性の尊重、あるいは、「子どもが治療中に泣いている時、スタッフがごまかすことなく、じっくり話していた様子を見て、安心し、希望が持てたから」というモデリング学習を示す内容であった。〈情意的体験〉では、「非常に満足」と答えた学生に比べて数的に少ないものの、学生自身の子どもの関わりに対して、「笑顔”や”ありがとう”という、直接子どもや母親からの承認を得られた体験を述べていた。

「非常に満足」あるいは「満足」と答えた学生の記述内容は、いずれの影響要因も肯定的に記述され、前者では、〈課題達成〉と〈情意的体験〉が、後者では、〈課題達成〉と〈情意的体験〉あるいは、〈課題達成〉と〈努力〉や〈課題達成〉と〈指導・環境〉というように課題達成と併合したパターンが顕著であった。

「どちらでもない」と答えた学生の満足感の影響要因は、〈能力〉を除く4要因に分類された。「子どもとの関係は作れた」が、「ケアの計画・実施はあまりできなかった」あるいは、「精一杯やった」が「認めて貰えなかった」というように、影響要因が複数であり、肯定的内容と否定的内容が包含されているという特徴がみられた。

「不満」と答えた学生の満足感の影響要因は、

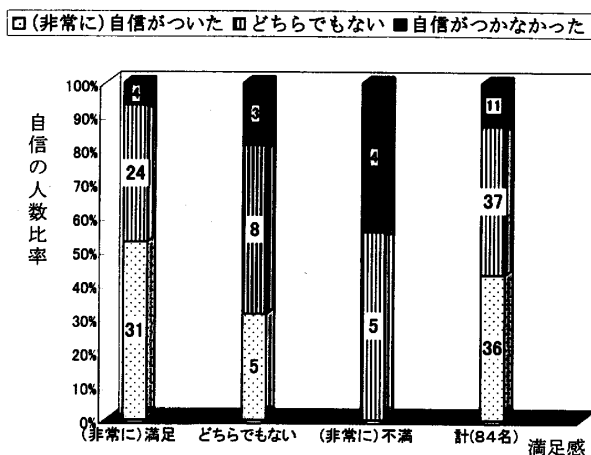


図3 満足感と自信との関係

表3 「満足」した学生の「自信がつかなかった・どちらでもない」の主な記述内容

	記 述 内 容
対 象 の 限 定	バイタルサイン測定やオムツ交換、沐浴などの技術は多少自信ついたが、小児看護は範囲が広く、家族看護、精神的ケアの重要性を感じ、その点で自信がもてない
	今回受け持ったのは4か月の乳児で、小児看護では対象として幼児や学童も多いが、そのような子どもとは接することがなく、成長発達やコミュニケーションのとり方の特徴を理解できないため
	受け持ち児以外の子どもの疾患について実習できなかったので受け持ち児以外では自信を持って看護できない
関 わ り の 未 熟 性	小児看護にはとても興味が湧いてきたが、受け持ち児は特殊なケースであったため
	受け持ち児以外の子どもの場合、その発達段階や個性に応じてどのように関わることができるかわからない
	受け持ち患児のIVH抜去があったから、また同じような失敗を起こしてしまわないともいえない。患児は6か月で体調が悪く、泣くと、あやしたり、抱っこして働きかけたが、うまくいかない時があった
	自分が関わってCちゃんが変わってゆくを見て、自分にも少しは看護ができたのかなあと思った。その部分では自信になったけど、受け持ち以外のNちゃんとの関わりなど消化できない問題もあったから
	子どもは可愛いく、実習も大変楽しかったが、会話を子どもに合わせた後の疲労感がすごかった。しかし、そんなに子どもが得意ではないことを考えれば、ちょっとだけ自信がついた
	その児に適した関わりができたと自分で評価したい部分があり、実習前の自信の全くなかった頃に比べると自信がついたと思うが、他学生の話を知ると、難しく、分からないことも多く、自信をもてない部分もある
	子どもの年齢や発達にみあった展開ができなかった。遊びやケアにどう取り入れたらよいかわからなかった
	子どもとの接し方はできたが、アセスメントや科学的根拠に基づく分析が十分ではなかった
	看護技術が未熟で、自分の視野の狭さに気付いた
	関わりたい気持ちには自信があるが、看護技術や過程の展開はまだまだ
期 間	発達を考慮して、付き添う家族を含めたケアを考えることの重要性を理解できたが、その難しさも感じたから
	看護問題はそれなりに達成できたが、自分の行った看護がそれで良かったのかわからない
	子どもの思っていること、要求をすべて理解し、それに十分応えられたかどうかが疑問で、自信がつくレベルまではいかなかったと思うから
	まだまだ、知識・技術ともに全然未熟であるし、子どもに安心してもらえるようなケアを一貫して行うことができないため、自信がついたと大きなことは言えない
	2週間ではほんの一部しか知ることができないから 2週間という短い期間では自信にまでつながらなかった 考えていたより子どもと接する時間がなかったため

〈課題達成〉が除かれ、〈能力〉を含む4つの影響要因に分類された。具体的な記述内容の特徴は、「精一杯頑張れなかった」や「体調不良」という自己の健康管理による学生自身への不満であったり、受け持ち患児の外泊・退院という状況の変化、あるいは教員を含む指導体制の不十分さという実習環境に対してであった。

3. 満足感と自信との関係

満足感で「非常に満足・満足」と回答した学生のうち31名(52.5%)が小児看護に「非常に自信がついた・自信がついた」と答えていた。一方満足感が「どちらでもない」、「非常に不満・不満」と答えた学生では5名(20.0%)が小児看護に「自信がついた」と回答していた。

「非常に満足・満足」と回答し、「自信がつかなかった」あるいは「どちらでもない」と回

答した学生は28名(図3)で、その記述内容は大きく次のような3傾向がみられた(表3)。1つは、「技術は多少自信がついたが、小児看護は範囲が広く、・・・その点で自信が持てない」、「受け持ち児が特殊なケースであったため」あるいは、「受け持ち児以外の様々な発達段階や個性の子どもに応じてどのように関わることができるかわからない」というものであった。これは、受け持った子どもの事例を、小児看護の対象とみた時、かなり“限定”されたものであることの学生自身の認識を表している。2つは、「自分で評価したい部分がある」その一方で、「自信を持ってない部分もある」、「・・・の重要性を理解できたが、同時にその難しさも感じたから」また、「子どもとの接し方はできたが、アセスメントや科学的根拠に基づく分析が十分でなかった」、「関わりたい気持ちには自信がある

が、看護技術や看護過程の展開はまだまだ」といった達成できたと自己評価できる部分と併せて課題も残されたとするものであった。そして、「2週間では（子どもの）ほんの一部しか知ることができない」という限られた実習期間内では到底自信にまで繋がらないという内容の記述が多かった。

VI. 考察

1. 〈課題達成〉による満足感

学生の小児看護学実習終了後において、約7割の学生が「非常に満足・満足」と答えていた。満足感の影響要因についてみると、最も多いのは〈課題達成〉による満足感であった。自己効力感への影響要因として最も強いのが〈行動の達成〉といわれ、本研究では〈課題達成〉がそれに相当する。各学生の達成できた内容の大方は部分的ではあるが、本学が挙げている実習目標に準じる内容であった。しかし、達成できたとする割合は学生の半数にも満たなかった。この結果は、実習期間が短いという問題はあるものの、受け持った子どもの病状により学生が思うように関われなかったことや、学生の努力の有無にかかわらず子どもや家族から期待した反応が見られなかったことが最も大きく影響していると思われる。教室で学ぶ学習成果から得られる満足感に比べて、臨地実習での満足感は学生自身の体験に基づいた満足感であるだけにより強く意識づけられ、次への自信につながっていくと期待されるが、その時々受け持ち対象や病棟の状況、仲間との関係など、グループダイナミクスによって自己評価が異なってくることは否めない。特に小児看護学の実習においては成長発達の途上にある子どもが対象であるために学生の思い通りにいかないことがしばしばである。臨床はまさに生きた看護実践の場であり、机上の知識や規範どおりに事が進まないことや、実習が「実践の知」¹⁹⁾について考える最適な機会であることを学生に認識させることも重要な実習の意義である。「実践の知」の学びは、学生により強い満足感を生起することになると思うのである。

課題達成によって「非常に満足・満足」と回

答した学生39名中19名（48.7%）が小児看護に「自信がついた」と答えていた。山崎は、『このような自信は患者との関係に困難を生じて、人間関係を築き、課題の達成に向けて努力していく姿勢につながる』と報告している¹⁹⁾。しかし「非常に満足・満足」と答えた学生の半数近くが、実習終了後の小児看護への自信は、「どちらでもない・自信がつかなかった」と回答している現状も見逃せない。「自信がつかなかった・どちらでもない」の理由には、大きく3傾向がみられたが、「看護技術が未熟で、自分の視野の狭さに気づいた」、「・・・付き添う家族を含めたケアを考えることの重要性は理解できたが、その難しさも感じたから」など、わずか2週間の実習で学べることの限界を学生は理解しているともいえる。臨地実習において自分の未熟さやケアの難しさに気づくことは自分がかかることでもあり、自分のやることに見通しをもって行為に移せる大事なステップである。教員・臨床指導者は、否定的な記述を記述どおり「できなかった」と短絡的に解釈するのではなく、その文脈から学生の向上心や意欲を推察して、外部評価を適宜行い、学生個々の行為を確認させていくことが必要である。

2. 満足感に影響する〈情意的体験〉の意義

「非常に満足」と答えた学生の課題達成は、そのほとんどが情意的体験と並行しており、それに比べて「満足」と答えた学生の情意的体験は32名中12名（37.5%）で、他の20名は、努力による課題達成や指導・環境に関連した課題達成であった。このような結果からは、同じ課題達成でも情意的体験に基づいた課題達成は学生に「非常に満足」であると意識されやすいことがわかる。

「非常に満足」と回答した学生の情意的体験の記述には、「子どものケアはおそらく苦手であろう、自分のような人間で大丈夫だろうか」との不安を抱きながら実習に臨み、子どもの“思慮深さ”や“優しさ”に気づいたとき実習を楽しく行えるようになったことを意識している記述、子どもの反応や笑顔を見ることで実習当初の緊張が解れ、子どもと一緒に“楽しい”実習時間を過ごせるようになったと意識してい

る記述、「明日から来ないん？ せっかく仲良くなれたのに、ここに就職して」との子どもの言葉に、自らが子どもに承認されたと考えている学生の記述がみられた。これらの記述から推察されるのは、子どもと学生間の情意的体験による変化である。学生は子どもの素晴らしさや言動を理解できるようになり、学生が子どもに近づいても泣かず、学生のケアに笑顔で応えるようになると子どもとの関係を形成できたと考え、嬉しいと感じ、実習に満足を感じている。一方、子どもの状態が思わしくなく、実習を終えるまで子どもの回復した元気な姿をみることができず、子どもと一緒にいるときいつも緊張していた1名の学生は、満足を感じることなく実習を終了していた。この情意的体験が学習や人間関係の形成に及ぼす影響は古典的ともいえる課題であり、母親と乳幼児期の子どもとの間に形成される被包感・安定感にまで遡ることができる。“人工呼吸器を装着している子どもと看護師の関わり”において、看護師の気持ちの変化を緊張・戸惑いから自信・安定感・存在感の芽生えへ、そして依存・期待を受容した関わり の深まり、自立したケアの広がりが見いだされたように²⁰⁾、子どもが学生を信頼し安心して学生のケアに身を委ねるようになるときは、学生の知識やケア力も向上し、子どもへの愛情も育っているように思われる。「満足」と答えた学生の情意的体験の記述に、同様の反応が見られている。学生と子どもの相互の信頼と安心感は、学生のストレスを取り除くのみではなく、子どもの緊張も和らげ、より良い看護ケアへ向かうステップになっている。

情意的体験の中で「受け持ち児への対応やケアはできたと思うが、他の学生のケアや計画を見ると自分は何もできていない気がする」、「他の学生はずっと関わって関係を深めたり様々なことを行っているのに、自分だけが何もできなかったという思いが強いから」と記述した学生がいる。これらの学生は、他の学生が行っている看護ケアと自らの看護ケアを比較して自己評価を行っており、青年期の特徴である、仲間意識・仲間体験が自己評価に影響してくることも忘れてはならない。

情意的体験は長い目で見て学力の土台づくり

に欠かせないことや、その場の指導により情意的体験の重要性が学生に理解できたとしても本当の意味での効果の確認は難しく、後になって一人ひとり違った形で現れてくる場合が多いといわれている²¹⁾。今回の学生の自己評価の中で、実習後の子どもへの関心が「なくなった」あるいは「薄くなった」学生がいなかったことから、今後に期待したいと思う。

3. 満足感が得られなかった学生と自己評価の課題

「どちらでもない」および「不満」をあわせると25名(29.8%)の学生が満足感が得られなかったとしている。「非常に満足・満足」と答えた学生全員が肯定的な記述であったが、「どちらでもない・不満・非常に不満」と答えた学生では1名を除いて、否定的な記述であった。また、満足感を得られた学生に比べて〈努力〉〈指導・環境〉を影響要因としてあげた学生が多かった。特に「不満」と答えた学生9名にはその傾向が強い。「非常に満足・満足」「どちらでもない」と答えた学生にはみられない〈能力〉をその要因に挙げた学生もいた。表2の記述内容にみられるように、自分の努力不足による不満は〈指導・環境〉要因と関連した結果でもあると推察され、教員・臨床指導者が適宜、環境の調整を行いながら課題達成と関連した動機づけが必要であろう。「非常に満足・満足」と答えた学生の中に「質問にすごく分かりやすく丁寧な看護師からの応えがあり・・・」や「臨床指導者が自分たちの考えを尊重してくれた」とあるように、教員・臨床指導者が学生の言わんとすることに耳を傾け実践に結びつけて分かりやすく説明してくれることや、「子どもが治療中に泣いているとき、スタッフがごまかすことなくじっくり話していた様子を見て安心し、希望が持てたから」にみられるような代理的経験は、学生の意欲を生起する大きな要因となる。そして、学生が課題達成に向けて努力し、その努力の結果報われた満足感は、学習意欲を継続することになり自信につながっていくと考える。しかし、努力至上主義は無気力に追い込むことにもなりかねない²²⁾。「不満」の影響要因として〈能力〉を挙げ、自分ができないことを

改めて気づいた学生に、「もう少し頑張りなさい」と叱咤激励だけでは成果は上がらない。何に向かってどのように努力するかを視点を示す指導が必要になる²³⁾。自分の可能性を信頼してこそ努力できることを認識していなければならない。

適正に自己評価することは難しい。自己評価の妥当性や信頼性に関して、自己評価が主観的であることによる信頼性の問題や、『学生が満足度を自己評価するとき、恣意的な自己中心的満足や不当に自己の能力を厳しく見つめた不満な評価など、妥当性を欠く場合もある』の指摘がある²⁴⁾。一方、安彦は、『主観的であることが必ずしも信頼性が低いことを意味しない〈中略〉むしろ、自分の下した評価であるために、親密であって、実感を伴っており、自己意識にマッチしているので、次の行動は、それに依拠することのほうが多い』と述べている²⁵⁾。教員・臨床指導者の客観的な評価をふまえた適切なフィードバックが必要であろう。

加えて、学生の自己評価能力を育成することが重要である。自己評価能力は、自己教育力の要ともいえ、態度を含めて自己評価能力を広義に考えると、自己評価能力は「育てられる」と指摘されている²⁶⁾。学生にとって実習は「不安」が強い。発達のにも青年期（学生）は不安の時期にある。学生が不安から逃げることなく実習に臨み、正当に「自分の良さ・個性的な良さ」を自覚させることが自己評価の重要な課題であると考えられる。

VII. まとめ

小児看護学実習の自己評価反応について、本学学生の実習終了後の自己評価記録から満足感を中心に、その影響要因を分析した。その結果、次のことが確認できた。

1. 実習終了後の満足感は、約7割の学生が「非常に満足」「満足」と答え、3割の学生が「どちらでもない」「不満」と回答していた。
2. 満足感の影響要因として、〈課題達成〉〈努力〉〈指導・環境〉〈能力〉〈情意的体験〉に分類でき、〈課題達成〉による満足感が

最も多く、次いで〈情意的体験〉、〈努力〉、〈指導・環境〉による満足感で、〈能力〉を影響要因に挙げた学生は2名であった。

3. 「非常に満足」と回答した学生の満足感の影響要因は〈情意的体験〉が最も多く、〈情意的体験〉に基づいた〈課題達成〉あるいは〈努力〉は、学生に「非常に満足」と意識されやすいことが分かった。
4. 満足感が得られなかった（「どちらでもない・不満」）学生の多くが、〈課題達成〉および〈指導・環境〉〈努力〉に関して否定的な記述をしており、中でも「不満」と答えた学生は、教員・臨床指導者に対する不満であった。
5. 〈課題達成〉によって「非常に満足・満足」と回答した学生の中で、小児看護に関する「自信」は半数も満たなかった。しかし、小児看護実習終了後の子どもへの関心は、満足感や自信に関係なく「関心がなくなった」あるいは「関心が薄くなった」学生はいなかった。

満足感が〈課題達成〉に影響されることや、〈情意的体験〉に基づいた〈課題達成〉ほど満足感が強化されることは、学生の実習自己評価として納得できる結果であり、今後の実習指導に有用である。今後、学生の自己効力感（自信）につながる実習方法の検討とともに、できるだけ信頼性・妥当性の高い自己評価方法についても検討していきたいと考えている。また、異なる実習進度から生じる自己評価の限界を最小限にするために、領域を越え、継続した、看護学部全体としての取り組みが必要であろう。そのことが学生の自己評価能力の育成にもなると思うのである。

文献

- 1) 山中久美子・吉川彰二・永島すえみ；本学学生の子どもの関心と子ども理解の変化，大阪府立看護大学紀要，9 (1)，pp.15-23, 2003
- 2) 櫻井茂男；自己効力感を育てる－「やればできる」という思い－，児童心理，659, pp.32-36, 1996

- 3) 三好昭子；主観的な感覚としての人格特
性的自己効力感尺度 (SMSGSE) の開発,
発達心理学研究, 14 (2), pp.172-179, 2003
- 4) 三宅幹子；特発的自己効力感が課題固有
の自己効力感の変容に与える影響, 教育
心理学研究, 48, pp.42-51, 2000
- 5) 安永悟；自己効力感と内発的動機づけ,
九州大学教育学部紀要, 30 (2), pp.23-34,
1985
- 6) 江本リナ；自己効力感の概念分析, 日本
看護科学会誌, 20 (2), pp.39-45, 2000
- 7) 山崎章恵・百瀬由美子・坂口しげ子；患
者との関わりにおける看護学生の自己効
力感 (I), 信州大学医療短期大学部紀要,
24, pp.61-70, 1998
- 8) 山崎章恵・坂口しげ子・百瀬由美子；看
護学生の自己効力感を高める実習指導の
検討－自己効力感が低い学生の実習中の
体験から－, 信州大学医療技術短期大学
紀要, 27, pp.41-48, 2001
- 9) 坂野雄二・東條光彦；一般性セルフ・エ
フィカシー尺度作成の試み, 行動療法研
究, 12 (1), pp.73-82, 1986
- 10) ALBERT BANDURA, “Self-Efficacy”
The Exercise of Control, p.11,
Freeman, Co. Ltd, 1997
- 11) 前掲書 8), p.42
- 12) 前掲書 9), pp.74-75
- 13) アルバート・バンデューラ編, 本明寛・
野口京子監訳；激動社会の中の自己効
力, 金子書房, 東京, pp.3~6, 1997
- 14) 竹網誠一郎；児童の適切な自己評価を支
えるもの, 児童心理, 47 (4), pp.9-16, 1993
- 15) 梶田叡一；自己評価的な意識, 自己意識
の心理学, 東京大学出版会, 東京,
pp.97-117, 1992
- 16) 依田新監修；新・教育心理学事典, 金子
書房, 東京, p.184, 1985
- 17) 前掲書 1), p.18
- 18) 中山洋子；看護の“知”の水脈を探る,
聖路加看護学会誌, 7 (2), pp.16-17, 2003
- 19) 山崎章恵・百瀬由美子・坂口しげ子；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, 26, p.32, 2000
- 20) 永島すえみ・馬渡幸恵・山中久美子；人
工呼吸器を装着している子どもと看護師
の関わり, 日本小児看護学会誌, 11 (2),
pp.1-6, 2002
- 21) 梶田叡一；教育における評価の理論I,
金子書房, 東京, pp.13-15, 1997
- 22) 前掲書 2), p.36
- 23) 梶田叡一；学力観・評価観の転換, 教育
における評価の理論 I, 金子書房, 東京,
pp.105-109, 1997
- 24) 中村伸枝；看護学実習の課題解決と発展
の試み－小児看護学, Quality Nursing, 7
(3), pp.43-46, 2001
- 25) 安彦忠彦；自己評価－「自己教育論を越
えて」－, 図書文化社, p.102, 2002
- 26) 前掲書 23), pp.219-220