

研究報告

M大学生の看護臨地実習における認識の特徴 —日本語版実践力上昇尺度を用いた他大学生との比較—

Characteristics of M University Students' Perception of the Clinical Training Program for Nursing
- Comparison with Students at Other Universities Using the Ascent to Competency Scale -

曾我部美恵子¹⁾, 大原良子²⁾, 安東由佳子³⁾

- 1) 関西看護医療大学 看護学部 母性看護・助産学領域
- 2) 愛知県立大学大学院 ウィメンズヘルス・助産学領域
- 3) 長野県看護大学 看護学部 成人看護学

Mieko Sokabe¹⁾, Ryoko Ohara²⁾, Yukako Ando³⁾

- 1) Kansai University of Nursing and Health Sciences, Faculty of Nursing and Midwifery, Maternity Nursing and Midwifery
- 2) Aichi Prefectural University, Graduate School of Nursing & Health, Women's Health and Midwifery
- 3) Nagano College of Nursing, Faculty of Nursing, Adult Nursing

要旨

M大学の看護学生の看護臨地実習における認識の特徴を他学の大学生と比較し明らかにすることを目的に量的記述研究を行った。編入生・助産専攻学生を除く看護大学生を対象に、「日本語版実践力上昇尺度」を用いて2015年6月～2016年3月に自記式質問紙でデータを収集した。M大学を含む5校の大学から協力が得られ、有効回答343名のデータを使用した。M大学生と他大学生の比較では、10項目に有意差を認め「実習指導者は、ずっと同じ人だった」「患者へのケアが学内で学んだものと違うときは、臆することなくそれについての意見を述べられた」「指導者は日々の実習終了時に、私の行った援助に感謝してくれた」「実習によって、看護師になる自信がついた」において、有意にM大学生が高いという結果であった。また、M大学生間の性差で有意差を認める項目は存在しなかった。看護師課程と保健師課程の比較では、「実習によって看護師になる自信がついた」は保健師課程の学生が有意に高く、「実習中、不安を感じた」「実習は苦しい体験だとわかった」など否定的な内容を問う5項目で看護師課程の学生が有意に高かった。

キーワード：日本語版実践力上昇尺度，看護大学生，看護臨地実習

Keywords：Ascent to Competency Scale, undergraduate nursing students, clinical training for nursing

I. 諸言

豪州の看護教育の研究者である Levett-Jones ら (2008) は、実習は実習という場に対する所属意識を培うとそれにより学生が自ら実践力を身につけようと努力し、理想の看護師という自己実現を目指そうとするマズローの自己実現理論が応用できるとして、この理論をもとに2009年に看護の臨地実習における実践力上昇意識の概念枠組みを作成した。

この看護実践力上昇意識の概念枠組みは、『安全と保安』『所属意識』『自己概念』『学び』『実践力 (コンピテンス)』の5つの欲求のカテゴリーからなる。『安全と保安』は、マズローの理論の『安全欲求』に当たり、最も基本的な欲求の概念で、身体的・精神的に安全と安心な状況で実習を行いたいという欲求である。『所属意識』は、マズローの理論の『所属意識・社会的欲求』に当たり、実習場所からの受け入れ、繋がり、適応、法的な保障、専門職としての価値の調和への欲求を指す。また『自己概念』は、マズローの理論の『尊厳欲求』に当たり、看護師になる人間として、患者のケアへの貢献が認められ、感謝、評価、尊重されたいというニーズを指す。『学び』と『実践力』は、マズローの理論の『自己実現欲求』に当たり、『学び』は実践的環境と専門職の実践モデルが存在する実習環境で、学生個人のもつ知識と技術を自発的に試みる自由を付与され学びたいという欲求である。『実践力』は、実践力を備えた専門家になるという情熱を培い、有能で、自信をもち合わせた優秀な看護師になり、患者中心のケアを提供したいという欲求を指す (Levett-Jones and Lathlean, 2009)。

この概念枠組みをもとに、2013年に MaCoy ら (2013) は、学生による実習に対する意識を測定するツールとして79項目からなる実践力上昇尺度 (the Ascent to Competence Scale) を開発した。

豪州に限らず海外では、学生の実習場所への所属意識についての研究がなされており (Booker, 2007; Gailliot, et. al.2007; Kern, 2014), 同一場所での実習期間の検討や学生が実習で培う能力などの検討がなされている。日本においては、指定規則により看護教育について全国で統一された教育の内容となつてはいるが、それぞれの大学のディ

プロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーなどで、独自の教育が可能であり、実習施設への所属意識など学生の実習に対する意識は、その教育機関毎に特徴があると考えられる。

M 大学は「本学独自のカリキュラムは、看護診断の考え方を軸に展開している」とカリキュラムの独自性を謳っており、そのカリキュラムで育った学生が、他大学の学生と何らかの実習に対する認識に違いがあるのか、ある場合はどのような違いかを知ることによって教育の振り返りや、実習施設との連携や実習中の学生へのサポートなどに役立てることが可能であると考えた。

そこで、MaCoy ら (2013) の開発した実践力上昇尺度をもとに日本語版を作成し、協力の得られた大学の看護学生に調査し、臨地実習における認識を明らかにしたいと考えた。得られた結果は、大学ごとの学生を他校の学生と比較することで、その大学の学生の特徴を知り、大学ごとの教育法や実習施設の違いを考察でき、それぞれの大学の教育法の振り返りや改善のための一助になると考える。今回は、M 大学看護学生 (以下 M 大学生) と他大学看護大学生 (以下他大学生) 学間との比較を行ったので報告する。

II. 目的

MaCoy ら (2013) が開発した実習における実践力上昇尺度をもとに日本語版実践力上昇尺度を作成し、M 大学生の臨地実習における認識と他大学生との比較を行う。M 大学生の特徴を明らかにし、結果をもとに、M 大学の教育の振り返りと改善について考察を行う。

III. 方法

1. 研究デザイン：量的記述的研究
2. 調査期間：2015年6月～2016年3月
3. 研究方法

1) 調査協力者
看護系大学の学生とした。しかし、助産の実習は1か所が1か月以上と長いことが多く、所属意識に影響を与えられ、助産実習を含む可能性のある学生を除外する目的で、学部の統合カリキュラムで助産師を育成している大学の学生は対象外とした。また、編入生もすでに臨床経験の

ある可能性があるため除外した。データ収集の期間は、各論実習を終えた学生とし、統合実習やその他の専攻（保健師・養護教諭など）の実習の終了の有無は問わない事とした。

2) 調査項目

性別、年齢、学年、取得予定の看護免許（看護師免許のみ・保健師・養護教諭など複数の免許または資格を含む）の属性、卒業後に希望する働き方、および領域別に数週間でローテーションする実習ではなく、学生が希望する領域・場所2-3か所のみで1か月以上実習し、看護の実践力を培う事に焦点を当てた実習方法を日本に取り入れることについての賛否を問う質問を作成した。

実践力上昇尺度は『安全と保安』『所属意識』『自己概念』『学び』『実践力』の5つの疑念で構成されており、『安全と保安』は、実習の場での学生の精神的・身体的安全とその安全を保ちたいという欲求で、いじめや病棟スタッフの対応、不安、畏怖などについての13の質問項目からなる。『所属意識』は、学生が、実習の場の看護スタッフの一員のように感じられた、仲間のように扱われた、価値を認められたなど受け入れられたと感じたこと22の質問項目からなる。『自己概念』は、自己や他者の評価、自尊心など12の質問項目からなる。『学び』は、臨床の知識や技術を学びたいという欲求などの22の質問項目からなる。『実践力』は、専門家としての技術、知識、態度、価値への自信などの10の質問項目から成り立っている。

日本語版実践力上昇尺度の作成においては、主なる研究者が、作成者の一人である豪州の研究者である Levett-Jones 氏より使用許可と翻訳許可を得た。その後、豪州に留学経験のある看護学研究者を含めた2名で日本語に訳した。翻訳したものを、英語のネイティブスピーカーで、かつ日本に10年以上住む豪州人の翻訳者に逆翻訳を依頼した。逆翻訳したものを尺度の開発者の1人である Levett-Jones 氏に送付し内容の確認を依頼した。同氏からニュアンスの違いなど指摘された箇所の日本語の表現を変更した。その後、6名の看護大学卒業後1年目の看護師にプレテストを行い、表現を調整し、日本語版の表面的妥当性の確立に努めた。また、原版の尺度が、2名の看護学教授、

2名の臨床教育の管理者、4名の看護学講師、2名の2年次看護学生といった実習にかかわる様々な立場の計10名で概念と項目を討議し、内容妥当性の確立に努めているため、日本語版として独自の内容妥当性の検討は行わず、原版の尺度そのままの項目を使用した。回答は、「0=いいえ」「1=どちらかというといいえ」「2=どちらでもない」「3=どちらかというとはい」「4=はい」の0~4までの5段階評価で求めた。

4. 分析方法

統計解析には IBM SPSS statistics Ver.24 を用いた。属性は、単純集計を行い、M大学生と他大学生の学生をクロス集計した。日本語版実践力上昇尺度は、今回M大学生の実習に対する受けとめや認識、実習の質・学習の助けになる臨床環境を知りたいことを目的とするため、質問した79の全項目それぞれの結果をすべてM大学生の学生と比較し、概念枠組みによる『安全と保安』『所属意識』『自己概念』『学び』『実践力』の5つの欲求のカテゴリーごとに表記した。また、原作の尺度では逆転項目として扱っているものが、日本の文化では否定内容とは取れないものなどが存在したため、今回の分析では反転せず、学生が回答したままの平均点を使用した。結果の比較は、2群間の比較では Mann-Whitney の U 検定を用い、3群間の比較では kruskal-wallis の検定にて有意差を認めたものを Bonferroni 法を用いて多重比較を行った。有意水準は5%とした。

5. 倫理的配慮

国内の大学の看護教育の責任者に研究依頼の文書を送付し、承諾書により研究協力の許可を得た。研究協力の承諾時にそれぞれの大学で学生への調査票の配布、回収、郵送を行ってくださる研究協力者をご紹介いただいた。研究協力者には、調査時に調査の目的、回答用紙は無記名で提出し参加の有無や個人が特定されないようにすること、研究参加は自由意志であること、参加しなくても教育等において不利益は受けないこと、研究によって得られたデータは研究目的以外に使用しない事、研究結果について知りたいこと疑問があるときはいつでも質問票に記述されている研究者が質問に応じることについての説明を研究対象者である看護学生に行って頂くよう依頼した。加えて教員

である研究協力者には、研究参加者が学生であるため回答への強制力および学生の参加の有無を知ることがないように、調査についての説明後その場を離れ、留め置き法で回答用紙の回収を依頼した。倫理的配慮は調査票にも明記し、質問や疑問時に研究者に連絡が取れるよう研究者の連絡先も明記した。回答用紙の投函をもって同意を得られたものとした。また、愛知県立大学研究倫理審査委員会の承認を受け（承認番号 28 愛県大情第 6-9 号）実施した。

6. 用語の定義

実践力上昇尺度：マズローの「人間は自己実現に向かって絶えず成長する」という自己実現理論をもとに、Levett-Jonesら看護系学生の実習に特化した実践力上昇概念枠組みを作成した。Macoyらは、実践力上昇概念枠組みをもとに、実習で学生が実践力をつけるためのより良い教育を模索する1つのツールとして、学生の認識する、実習の質・学習の助けになる臨床環境・能力の達成について知るために開発したのが実践力上昇尺度である。

IV. 結果

1. 回収率と研究協力者の属性

1) 回収率

5校の大学から研究協力が得られた。配布数530名、回答数346名(65.3%)、有効回答343名(99.1%)であった。内訳は国立1校、公立1校、私立3校である。医療施設をもつ大学は2校、もたない大学は3校であった。

2) 研究対象者の属性

研究対象者の属性を表1に示した。年齢の平均は、M大学生22.4 ± 2.4歳(21～36歳)、他大学生21.7 ± 2.36歳(20歳～43歳)であった。性別では、男子がM大学生18名(23.4%)、他大学生23名(8.6%)とM大学生が他大学生の約3倍であった。

取得予定の看護免許については、看護師免許のみの学生(以下看護師課程)と保健師・養護教諭などの免許・資格の取得予定の学生(以下保健師課程)を比較した。看護師課程はM大学生53名(69.7%)、他大学生164名(62.6%)、保健師課程はM大学生23名(30.3%)、他大学生98名(37.4%)

と比率に大きな差は見られなかった。

	M大学生	他大学生	合計
年齢	n=77	n=266	n=343
Mean ± S.D.	22.4 ± 2.40	21.7 ± 2.36	21.9 ± 2.38
Range	21～36	20～43	20～43
	n (%)	n (%)	n (%)
学年	n=77	n=266	n=343
3年	0 (0)	74 (27.7)	74 (21.5)
4年	77 (100)	197 (73.8)	270 (78.5)
性別	n=77	n=266	n=343
男子	18 (23.4)	23 (8.6)	41 (12)
女子	59 (76.6)	243 (91.4)	302 (88)
課程別	n=76 (100)	n=262	n=338
看護師課程	53 (69.7)	164 (62.6)	217 (64.2)
保健師課程	23 (30.3)	98 (37.4)	121 (35.8)

表1. 対象者の属性

卒業後の希望勤務について6択で回答を求めた(表2)。M大学生は、「複数の病棟や施設を経験したい」というジェネラリスト志向34名(44.2%)が最も多かった。一方、他大学生は「1つの分野・病棟で専門性を追求したい」というスペシャリスト志向111名(41.9%)が最も多かった。

	M大学生(n=77)	他大学生(n=265)	合計
	n (%)	n (%)	n (%)
複数の病棟や施設を経験したい	34 (44.2)	103 (38.9)	137 (40.1)
1つの分野・病棟で専門性を追求したい	27 (35.1)	111 (41.9)	138 (40.4)
研究者や教員になりたい	2 (2.6)	6 (2.3)	8 (2.3)
数年後、海外で働きたい	3 (3.9)	7 (2.6)	10 (2.9)
まだわからない	10 (13.0)	26 (9.8)	36 (10.5)
その他	1 (1.3)	12 (4.5)	13 (3.8)

表2. 卒業後の働き方の希望

2. 実習方法の変更についての意見

英国や豪州のように、学んだ全領域を数週間でローテーションする実習は行わず、希望する同じ実習場所で数か月間実習を行う固定型実習を日本に取り入れることについて、「賛成」「反対」「どちらとも言えない」の3択で回答を求めた。結果は、表3に示すように「反対」がM大学生34名(44.2%)、他大学生125名(47.3%)と最も高く、次いで「どちらとも言えない」がM大学生27名(35.1%)、他大学生99名(37.5%)、「賛成」はM大学生16名(20.8%)、他大学生40名(15.2%)と2割程度であり、どちらの学生も全領域を体験する現在の実習方法を支持するものが多かった。

	M大学生 (n=77)	他大学生 (n=264)	合計
	n (%)	n (%)	n (%)
賛成	16 (20.8)	40 (15.2)	56 (16.4)
反対	34 (44.2)	125 (47.3)	159 (46.6)
どちらとも いえない	27 (35.1)	99 (37.5)	126 (37.0)

表 3. 固定実習導入に対する意見

3. 日本語版実践力上昇尺度

1) M大学生と他大学生の比較

『安全と保安』において、M大学生が最も低かったのは、「SS12 実習中、いじめを受けた」 0.22 ± 0.75 点であり、他大学生も 0.33 ± 0.75 点と同項目が最も低い値であった。また、この項目は2群の学生間で有意差 ($p < 0.05$) を認めた。M大学生の値が最も高かったのは、「SS06 病棟構造についてのオリエンテーションがあった」 3.79 ± 0.5 点であり、他大学生も 3.83 ± 0.41 点と同項目が最も高かった。

M大学生と他大学生間で有意差を認めたのは、最低得点の「SS12」を含めた否定的な内容を問う3項目で「SS9 実習中、怖いと感じるような出来事を何回か体験した」M大学生 1.37 ± 1.30 点、他大学生 1.73 ± 1.37 点 ($p < 0.05$) 「SS1 実習開始前、実習に不安を感じていた」M大学生 3.42 ± 1.10 点、他大学生 3.77 ± 0.59 点 ($p < 0.01$) とこれらすべての項目においてM大学生が低いという結果であった。

『所属意識』において、最も低い値はM大学生「B17 私は、実習中に看護スタッフから差別を受けたと感じた」 0.79 ± 1.0 点であったが、他大学生は「B09 実習指導者は、ずっと同じ人だった」 0.88 ± 1.09 点であった。M大学生の値が最も高かったのは「B06 病棟患者のケアに積極的に参加した」 3.47 ± 0.84 点であり、他大学生も同項目が 3.46 ± 0.64 点と最も高かった。有意差を認めたのは「B09 実習指導者は、ずっと同じ人だった」という指導体制について、M大学生 1.34 ± 1.33 点、他大学生 0.88 ± 1.09 点 ($p < 0.01$) 「B13 実習中、患者へのケアを見学し、看護の質に失望した」という看護の質についてM大学生 1.56 ± 1.24 点、他大学生 1.11 ± 1.07 点 ($p < 0.01$) 「B15 患者への

ケアが学内で学んだものと違うときは、臆することなくそれについての意見を述べられた」という学生が意見を述べられる体制であったかについてM大学生 2.04 ± 1.21 点、他大学生 1.7 ± 1.17 点 ($p < 0.05$) の3項目であり、すべてにおいてM大学生が高い値であった。

『自己概念』でM大学生が最も低い値だったのは、「SC04 自分は看護チームの重要なメンバーのように思えた」であり、 1.57 ± 1.20 点であった。他大学生も同項目が 1.74 ± 1.11 点と最も低い値であった。M大学生の値が最も高かったのは、「SC10 実習中、『うまくいかない』と感じることがあった」であり、 3.03 ± 1.04 点、他大学生も同項目が 3.41 ± 0.75 点と最も高かった。この項目は、2群間で ($p < 0.05$) の有意差を認めた。この他、M大学生と他大学生の間で有意差を認めたのは、「SC03 指導者は日々の実習終了時に、私の行った援助に感謝してくれた」の1項目で、M大学生 2.27 ± 1.12 点、他大学生 1.92 ± 1.14 点 ($p < 0.05$) とM大学生が有意に高かった。

『学び』で、M大学生が最も低い値だったのは、「L19 新しい技術を習得したいとは思わなかった」 0.61 ± 0.96 点で、他大学生も 0.53 ± 0.81 点と同項目が最も低かった。M大学生の値が最も高かったのは、「L21 臨床実習は自分の学びを発展させる動機となった」 3.26 ± 0.77 点、他大学生も 3.32 ± 0.73 点と同項目が最も高かった。2群間で有意差を認めたものは「L22 指導者は私の技術を上達させようとしてくれた」の1項目で、M大学生 2.77 ± 0.90 点、他大学生 2.98 ± 0.76 点 ($p < 0.05$) とM大学生が有意に低かった。その他の技術の修得に関する臨床側の支援についての項目である「L13 新しい技術を習得することを奨励してもらえた」M大学生 2.58 ± 0.97 点、他大学生 2.78 ± 0.91 点「L03 私は、臨床技術を習得する機会をたくさん与えてもらえた」は有意差は認めないが、M大学生 3.00 ± 0.89 点、他大学生 3.08 ± 0.80 点とM大学生の値が他大学生よりやや低かった。また、学生側の技術習得に対する項目である「L19 新しい技術を習得したいとは思わなかった」は、このカテゴリー内で最も平均点が低く、有意差は認めないが、M大学生がやや高いという結果であった。その他の学びに関する臨床側の支援に関する項目

も他大学生に比べ肯定的な内容を問う項目では低い。『学び』の結果として「L09 実習によって、自律して働く為に十分な自信を持てた気がする」は、M大学生 2.45 ± 1.02 点、他大学生 2.17 ± 1.03 点と M 大学生がやや高かった。

『実践力』で、M 大学生が最も低い値だったのは「C09 実習によって自分に実践力がついたとは思えない」1.31 ± 1.06 点であり、他大学生も 1.13 ± 1.01 点と同項目が最も低かった。M 大学生の値が最も高かったのは「C05 実習の成果として、さらに患者中心のケアを心がけるようになった」3.30 ± 0.65 点、他大学生も 3.27 ± 0.75 点と同項目が最も高かった。有意差を認めたのは「C04 実習によって、看護師になる自信がついた」の 1 項目で、M 大学生 2.43 ± 1.07 点、他大学生 2.07 ± 1.11 点 (p<0.01) と M 大学生の方が高かった (表 4)。

表 4. 日本語版実践力上昇尺度

項目	M 大学生 (n=77)	他大学生 (n=265)	p 値
	Mean±S.D.	Mean±S.D.	
SS12 実習中、はじめを受けた	0.22 ± 0.75	0.33 ± 0.75	0.030
SS08 実習中、何回か自分の身が安全ではないと感じる事があった	0.53 ± 0.94	0.62 ± 0.92	0.271
SS11 実習中、実習先のスタッフ間でのいじめを目撃した	0.73 ± 1.21	0.93 ± 1.31	0.236
SS04 実習開始時、看護スタッフは私を無視していた	1.06 ± 1.16	1.12 ± 1.03	0.483
SS09 実習中、怖いと感じるような出来事を何回か体験した	1.37 ± 1.30	1.73 ± 1.37	0.040
SS02 看護スタッフは私を歓迎してくれた	2.49 ± 0.97	2.62 ± 0.79	0.403
SS03 看護師長は私を歓迎してくれた	2.96 ± 0.80	2.98 ± 0.80	0.736
SS05 実習開始時、師長または指導者は私を看護スタッフに紹介してくれた	3.08 ± 1.09	2.94 ± 1.23	0.537
SS10 実習中、不安を感じた	3.34 ± 0.97	3.51 ± 0.88	0.062
SS13 実習中、ミスをしなにか心配だった	3.38 ± 0.93	3.53 ± 0.80	0.161
SS01 実習開始前、実習に不安を感じていた	3.42 ± 1.10	3.77 ± 0.59	0.002
SS07 病棟業務についてのオリエンテーションがあった	3.51 ± 0.75	3.55 ± 0.72	0.696
SS06 病棟構造についてのオリエンテーションがあった	3.79 ± 0.50	3.83 ± 0.41	0.759
B17 私は、実習中に看護スタッフから差別を受けたと感じた	0.79 ± 1.00	0.97 ± 1.11	0.251
B09 実習指導者は、ずっと同じ人だった	1.34 ± 1.33	0.88 ± 1.09	0.006
B16 患者のケアに納得できない時は、臆することなくそのことを言えた	1.44 ± 1.18	1.17 ± 1.06	0.074
B13 実習中、患者へのケアを見学し、看護の質に失望した	1.56 ± 1.24	1.11 ± 1.07	0.005
B20 実習中、私は単なる“手伝人”だと感じた	1.61 ± 1.27	1.41 ± 1.11	0.232
B05 自分は病棟の活動の一員であると感じた	1.79 ± 1.16	2.03 ± 1.16	0.086
B01 実習中、スタッフに溶け込めたと思う	1.81 ± 1.05	1.97 ± 1.03	0.173
B07 実習中、自分は部外者だと感じた	1.86 ± 1.33	1.86 ± 1.20	0.983

所属意識	項目	Mean±S.D.	Mean±S.D.	p 値
所属意識	B04 実習中、看護チームの一員のように感じた	1.95 ± 1.25	2.14 ± 1.13	0.207
	B11 私の看護観は、実習先の看護スタッフのものと似ていた	2.03 ± 0.84	2.17 ± 0.76	0.300
	B12 私の価値観は、実習先の看護チームのスタッフのものと似ていた	2.04 ± 0.97	2.27 ± 0.84	0.084
	B15 患者へのケアが学内で学んだものと違うときは、臆することなくそれについての意見を述べられた	2.04 ± 1.21	1.70 ± 1.17	0.031
	B03 実習中、看護スタッフとのつながりはできたと思う	2.06 ± 1.12	2.13 ± 1.04	0.637
	B08 看護師長は、私が実習環境に溶け込めるよう助けてくれた	2.06 ± 0.96	2.24 ± 1.14	0.113
	B19 実習は苦しい体験だとわかった	2.12 ± 1.43	2.48 ± 1.26	0.057
	B10 私は、指導者とよい関係を築けた	2.28 ± 1.00	2.52 ± 0.88	0.680
	B18 実習中、私は看護スタッフに支えられていると感じた	2.52 ± 1.06	2.69 ± 1.02	0.174
	B21 より一生懸命実習に取り組めば、スタッフは私により好意的だった	2.73 ± 0.97	2.76 ± 0.86	0.916
B22 指導者は、患者への看護援助の実施を奨励してくれた	2.88 ± 0.86	2.97 ± 0.77	0.469	
B14 病棟のやり方に従うのは、溶け込む上で不可欠だと感じた	2.91 ± 1.03	3.03 ± 0.96	0.345	
B02 実習中、病棟に溶け込めるよう努力した	3.26 ± 0.82	3.41 ± 0.66	0.225	
B06 病棟患者のケアに積極的に参加した	3.47 ± 0.84	3.46 ± 0.64	0.347	
自己概念	SC04 自分は看護チームの重要なメンバーのように思えた	1.57 ± 1.20	1.74 ± 1.11	0.233
	SC08 私は看護スタッフにチームの一員として貢献したと思われたと思う	1.79 ± 1.04	1.89 ± 1.01	0.296
	SC11 私は、看護スタッフに劣っているとされたと思う	2.14 ± 1.26	2.35 ± 1.11	0.233
	SC12 実習中、スタッフに自分の看護実践をどう思われているかが気になり、だいたい悩んだ	2.18 ± 1.23	2.21 ± 1.21	0.921
	SC03 指導者は日々の実習終了時に、私の行った援助に感謝してくれた	2.27 ± 1.12	1.92 ± 1.14	0.028
	SC01 実習中、私は看護スタッフに肯定的に評価されたと思う	2.36 ± 1.00	2.37 ± 0.91	0.833
	SC09 自分は指導者の負担になっていたと思う	2.37 ± 1.19	2.47 ± 1.04	0.580
	SC05 指導者は、私を信頼して患者のケアの責任を持たせてくれた	2.70 ± 0.95	2.55 ± 0.93	0.270
	SC07 自分の実習は段階的に自立度が増すように組まれていた	2.70 ± 0.89	2.68 ± 0.85	0.929
	SC06 自分は患者のケアに価値のある貢献をしたと思う	2.78 ± 0.90	2.71 ± 0.83	0.634
学び	SC02 実習中、自分の知識と技術に見合った患者へのケア責任が与えられていた	3.01 ± 0.83	2.97 ± 0.71	0.502
	SC10 実習中、「うまくいかない」と感じることがあった	3.03 ± 1.04	3.41 ± 0.75	0.002
	L19 新しい技術を習得したいとは思わなかった	0.61 ± 1.96	0.53 ± 0.81	0.748
	L20 私の学びをさらに発展させるようなサポートはなかった	1.06 ± 1.04	0.90 ± 0.84	0.391
	L11 学ぶことよりも与えられた業務を優先しなければならなかった	1.57 ± 1.09	1.55 ± 1.01	0.862
	L16 自信がもてず、与えられた学習の機会を十分にいかせなかった	1.60 ± 1.22	1.48 ± 1.13	0.502
	L12 看護スタッフは実習中の私の成長に興味を持っていた	1.84 ± 1.16	2.00 ± 0.97	0.246
	L17 不安が強すぎて、与えられた学習の機会を十分にいかせなかった	1.84 ± 1.29	1.62 ± 1.18	0.169
	L05 実習中、看護スタッフは私に教えるために喜んで時間を割いてくれた	2.09 ± 1.11	2.17 ± 1.06	0.645

学び	L18	緊張のためにベストな状態で実践を行うことができなかった	2.16 ± 1.20	2.03 ± 1.15	0.398
	L09	実習によって、自律して働く為に十分な自信を持てた気がする	2.45 ± 1.02	2.17 ± 1.03	0.060
	L15	看護師長は私の学びに貢献してくれた	2.49 ± 1.05	2.50 ± 1.08	0.891
	L13	新しい技術を習得することを奨励してもらえた	2.58 ± 0.97	2.78 ± 0.91	0.134
	L07	私は、すべての学習機会を十分に活用した	2.61 ± 0.92	2.49 ± 0.95	0.272
	L22	指導者は私の技術を上達させようとしてくれた	2.77 ± 0.90	2.98 ± 0.76	0.047
	L14	看護スタッフは、私が職業人として成長するように貢献してくれた	2.81 ± 0.87	2.76 ± 0.85	0.729
	L04	自分の学習目標を達成した	2.83 ± 0.88	2.82 ± 0.82	0.873
	L02	指導者は好意的に私の質問に答えてくれた	2.97 ± 0.89	2.91 ± 0.80	0.360
	L01	看護スタッフは私の学びに支援的だった	2.99 ± 0.79	2.89 ± 0.86	0.513
	L08	ケアの実施を対象者をお願いする時は、スタッフも口添えしてくれた	2.99 ± 1.02	3.17 ± 0.91	0.185
	L10	実習中の学びがやる気になった	2.99 ± 0.97	2.89 ± 0.96	0.355
	L03	私は、臨床技術を習得する機会をたくさん与えてもらえた	3.00 ± 0.89	3.08 ± 0.80	0.545
	L06	看護スタッフは、私の質問に答えてくれた	3.14 ± 0.76	3.30 ± 0.70	0.087
	L21	臨床実習は自分の学びを発展させる動機となった	3.26 ± 0.77	3.32 ± 0.73	0.476
実践力	C09	実習によって自分に実践力がついたとは思えない	1.31 ± 1.06	1.13 ± 1.01	0.144
	C01	指導者は、「私に実践力がついた」と思ったと思う	2.05 ± 1.11	2.12 ± 0.97	0.578
	C10	実習によって看護師として働くために必要な実践力は備わったと思う	2.31 ± 1.07	2.27 ± 1.03	0.875
	C04	実習によって、看護師になる自信がついた	2.43 ± 1.07	2.07 ± 1.11	0.006
	C03	実習により、私は自分の可能性を引き出した	2.47 ± 0.97	2.62 ± 0.89	0.181
	C06	実習中、時間を管理する能力が向上した	2.75 ± 1.02	2.82 ± 0.95	0.627
	C07	実習の成果として、より理論と実践を統合することができるようになった	2.84 ± 0.78	2.78 ± 0.86	0.919
	C02	実習の最後には、開始前より有能になったと感じた	2.87 ± 0.88	2.86 ± 0.91	0.923
	C08	実習は、看護師として働くための準備になった	2.90 ± 0.90	3.07 ± 0.88	0.084
	C05	実習の成果として、さらに患者中心のケアを心がけるようになった	3.30 ± 0.65	3.27 ± 0.75	0.944

Mann-WhitneyのU検定

2) 性別と課程別による比較

すべての項目の平均値を M 大学生及び他大学生のそれぞれで比較した (表 5)。M 大学生の性差による比較では、有意差を認める項目はなかったが、他大学生では 4 項目に有意差を認めた。それらは、「SS04 実習開始時、看護スタッフは私を無視していた」男子 0.70 ± 0.97 点、女子 1.16 ± 1.03 点 (p<0.05)、「B17 私は、実習中に看護スタッフから差別を受けたと感じた」男子 0.48 ± 0.73 点、女子 1.01 ± 1.13 点 (p<0.05)、「C06 実習中、時間を管理する能力が向上した」男子 2.22 ± 1.04 点、女子 2.88 ± 0.92 点 (p<0.01) と女子の値が有意に男子より高く、「B01 実習中、スタッフに溶け込めたとする」は、男子 2.35 ± 1.07 点、女子 1.93 ± 1.02 点 (p<0.05) と男子の方が有意に高いという結果であった。

M 大学生は、「SS04」男子 1.13 ± 1.07 点、女子 1.02 ± 1.08 点、「B01」男子 1.96 ± 1.06 点、女子 1.71 ± 1.07 点、「B17」男子 0.94 ± 1.1 点、女子 0.88 ± 1.04 点、「C6」男子 2.87 ± 0.95 点、女子 2.64 ± 0.99 点、とすべて項目すべてにおいて男子の方が女子より高いという、他大学とは異なる結果であった。

看護師課程と保健師課程の比較 (表 6) において、M 大学生では 6 項目に有意差を認めた。肯定的な内容を問う項目は 1 項目で「SC04 実習によって、看護師になる自信がついた」では看護師課程、1.40 ± 1.21 点、保健師課程 2.00 ± 1.09 点 (p<0.05) と保健師課程の学生が有意に高かった。

否定的な内容を問う 5 項目では、「SS10 実習中、不安を感じた」では看護師課程 3.43 ± 0.99 点、保健師課程 3.13 ± 0.92 点 (p<0.05)、「B19 実習

	M大学生			他大学生			
	男子(n=18)	女子(n=59)	p値	男子(n=23)	女子(n=243)	p値	
	Mean ± S.D.	Mean ± S.D.		Mean ± S.D.	Mean ± S.D.		
SS04	実習開始時、看護スタッフは私を無視していた	1.13 ± 1.07	1.02 ± 1.08	0.654	0.70 ± 0.97	1.16 ± 1.03	0.026
B01	実習中、スタッフに溶け込めたとする	1.96 ± 1.06	1.71 ± 1.07	0.125	2.35 ± 1.07	1.93 ± 1.02	0.039
B17	私は、実習中に看護スタッフから差別を受けたと感じた	0.94 ± 1.10	0.88 ± 1.04	0.162	0.48 ± 0.73	1.01 ± 1.13	0.028
C06	実習中、時間を管理する能力が向上した	2.87 ± 0.95	2.64 ± 0.99	0.081	2.22 ± 1.04	2.88 ± 0.92	0.002

Mann-WhitneyのU検定

表 5. 性別による比較

は苦しい体験だとわかった」では看護師課程 2.32 ± 1.41 点, 保健師課程 1.61 ± 1.41 点 (p<0.05), 「SC11 私は, 看護スタッフに劣っていると思われたと思う」, 看護師課 2.34 ± 1.14 点, 保健師課程 1.61 ± 1.37 点 (p<0.05), 「L16 自信がもてず, 与えられた学習の機会を十分にいかせなかった」では看護師課程 1.81 ± 1.21 点, 保健師課程 1.09 ± 1.12 点 (p<0.05), 「L18 緊張のためにベストな状態で実践を行うことができなかった」では 2.38 ± 1.21 点, 保健師課程 1.65 ± 1.07 点 (p<0.05) とすべてにおいて, 看護師課程学生の値が有意に高かった。

3) 卒業後の希望進路別の比較

M大学生間で卒業後の希望進路別で比較を行った(表7)。「複数の病棟や施設を経験したい」の回答者をジェネラリスト志向, 「1つの分野・病棟で専門性を追求したい」をスペシャリスト志向, 「まだわからない」を未定として, 卒業後の働き方の希望別に比較を行った。

Kruskal-Wallis 検定で有意差を認めたものは5項目存在した。多重比較の結果, ジェネラリスト志向とペシャリスト志向の学生間では4つの項目に, スペシャリスト志向と未定の学生間では1項

目に有意差を認めた。

ジェネラリスト志向とペシャリスト志向の学生間に有意差を認めた「L05 実習中, 看護スタッフは私に教えるために喜んで時間を割いてくれた」は肯定的な内容を問う項目で, ジェネラリスト志向 2.53 ± 0.93 点, スペシャリスト志向 1.85 ± 1.06 点 (p<0.05) とジェネラリスト志向が有意に高いという結果であった。一方, 否定的な内容を問う3項目の「B14 病棟のやり方に従うのは, 溶け込む上で不可欠だと感じた」ではジェネラリスト志向 2.68 ± 0.88 点, スペシャリスト志向 3.04 ± 1.32 点 (p<0.05), 「SS10 実習中, 不安を感じた」ではジェネラリスト志向 3.00 ± 1.23 点, スペシャリスト志向 3.74 ± 0.45 点, (p<0.05), 「SS01 実習開始前, 実習に不安を感じていた」ではジェネラリスト志向 3.15 ± 1.33 点, スペシャリスト志向 3.85 ± 0.46 点といずれもスペシャリスト志向の方が高いという結果であった。

スペシャリスト志向と未定の学生間に有意差を認めたのは「B21 より一生懸命実習に取り組めば, スタッフは私により好意的だった」という肯定的な内容を問う項目で, スペシャリスト志向 3.00 ± 0.92 点, 未定 2.20 ± 0.92 点 (p<0.05) とスペシャ

	M大学生		p値	他大学生		p値
	看護師課程 (n=53)	保健師課程 (n=23)		看護師課程 (n=164)	保健師課程 (n=98)	
	Mean ± S.D.	Mean ± S.D.		Mean ± S.D.	Mean ± S.D.	
SS10 実習中, 不安を感じた	3.43 ± 0.99	3.13 ± 0.92	0.036	3.48 ± 0.95	3.53 ± 0.79	0.993
B19 実習は苦しい体験だとわかった	2.32 ± 1.41	1.61 ± 1.41	0.039	2.60 ± 1.22	2.30 ± 1.35	0.083
SC04 実習によって, 看護師になる自信がついた	1.40 ± 1.21	2.00 ± 1.09	0.038	1.80 ± 1.09	1.61 ± 1.15	0.205
SC11 私は, 看護スタッフに劣っていると思われたと思う	2.34 ± 1.14	1.61 ± 1.37	0.031	2.42 ± 1.08	2.25 ± 1.18	0.238
L16 自信がもてず, 与えられた学習の機会を十分にいかせなかった	1.81 ± 1.21	1.09 ± 1.12	0.021	1.45 ± 1.15	1.55 ± 1.12	0.444
L18 緊張のためにベストな状態で実践を行うことができなかった	2.38 ± 1.21	1.65 ± 1.07	0.012	2.04 ± 1.19	2.01 ± 1.08	0.700
B09 実習指導者は, ずっと同じ人だった	1.27 ± 1.32	1.39 ± 1.31	0.668	0.74 ± 0.96	1.14 ± 1.27	0.022

Mann-Whitney のU検定

表 6. 課程別による比較

リスト志向が有意に高いという結果であった。

4) 長期固定実習に対する回答群による比較

英国や豪州のように、学んだ全領域を数週間でローテーションする実習は行わず、希望する同じ実習場所で数か月間実習を行う長期固定実習を日本に取り入れることについての賛否の回答グループ（賛成群，反対群，どちらとも言えない群）で比較した（表8）。

Kruskal-Wallis 検定で有意差を認めたの5項目であった。多重比較の結果，3つの項目で賛成群

と反対群の間で有意差を認め，同じく3つの項目で賛成群とどちらとも言えない群の間に有意差を認めた。

賛成群と反対群の間で有意差を認めた3項目はいずれも肯定的な内容を問う項目で，「L04 自分の学習目標を達成した」では賛成群 3.19 ± 1.17 点，反対群 2.71 ± 0.91 点 ($p < 0.05$)，「SC02 実習中，自分の知識と技術に見合った患者へのケア責任が与えられていた」賛成群 3.31 ± 1.20 点，反対群 2.88 ± 0.65 点，「SC06 自分は患者のケアに価値のある貢献をしたと思う」では賛成群 3.38 ± 0.89 点，

卒業後の働き方の希望		ジェネラリスト 志向(n=34)	スペシャリスト 志向(n=26)	未定(n=10)	Kruskal-Wallis 検定
項目		Mean ± S.D.	Mean ± S.D.	Mean ± S.D.	p値
L05	実習中，看護スタッフは私に教えるために喜んで時間を割いてくれた	2.53 ± 0.93	1.85 ± 1.06	2.30 ± 1.25	0.020
B14	病棟のやり方に従うのは，溶け込む上で不可欠だと感じた	2.68 ± 0.88	3.04 ± 1.32	3.20 ± 0.63	0.044
SS10	実習中，不安を感じた	3.00 ± 1.23	3.74 ± 0.45	3.60 ± 0.52	0.025
SS01	実習開始前，実習に不安を感じていた	3.15 ± 1.33	3.85 ± 0.46	3.30 ± 1.25	0.023
B21	より一生懸命実習に取り組めば，スタッフは私により好意的だった	2.65 ± 0.95	3.00 ± 0.92	2.20 ± 0.92	0.034

*Bonferroni の多重比較にて $p < 0.05$

表 7. 卒業後の働き方の希望別比較

固定実習に対する意見		賛成 (N=16)	反対(N=34)	どちらとも言 えない(N=27)	Kruskal-Wallis 検定
項目		Mean ± S.D.	Mean ± S.D.	Mean ± S.D.	p値
L04	自分の学習目標を達成した	3.19 ± 1.17	2.71 ± 0.91	2.78 ± 0.58	0.041
SC02	実習中，自分の知識と技術に見合った患者へのケア責任が与えられていた	3.31 ± 1.20	2.88 ± 0.65	3.00 ± 0.73	0.024
SC06	自分は患者のケアに価値のある貢献をしたと思う	3.38 ± 0.89	2.62 ± 0.95	2.63 ± 0.69	0.007
C07	実習の成果として，より理論と実践を統合できるようになった	3.19 ± 1.05	2.79 ± 0.73	2.70 ± 0.61	0.034
C05	実習の成果として，さらに患者中心のケアを心がけるようになった	3.69 ± 0.48	3.24 ± 0.61	3.15 ± 0.72	0.023

*Bonferroni の多重比較にて $p < 0.05$

表 8. 固定実習導入に対する意見別比較

反対群 2.62 ± 0.95 点 ($p < 0.05$) とすべての項目において、賛成群が有意に高いという結果であった。

賛成群とどちらとも言えない群の間で有意差を認めた項目もすべて肯定的な内容を問う項目で、「SC06 自分は患者のケアに価値のある貢献をしたと思う」では賛成群 3.38 ± 0.89 点、どちらとも言えない群 2.62 ± 0.95 点、「C07 実習の成果として、より理論と実践を統合することができるようになった」では賛成群 3.19 ± 1.05 点、どちらとも言えない群 2.70 ± 0.61 点 ($p < 0.05$)、「C05 実習の成果として、さらに患者中心のケアを心がけるようになった」賛成群 3.69 ± 0.48 点、どちらとも言えない群 3.15 ± 0.72 点 ($p < 0.05$) とすべての項目において賛成群が有意に高いという結果であった。

V. 考察

今回、5校の大学の看護学生に、MaCoyら(2013)が開発した実習における日本語版実践力上昇尺度をもとに行った調査からM大学生の特徴を知ることが目的に分析を行った。それらの特徴について考察を行う。

1) M大学生と他大学生との比較

M大学生の特徴として、卒業後の働き方として、スペシャリスト志向よりもジェネラリスト志向の方が多いうことがあげられる。これは、ディプロマ・ポリシーの中の一つに「看護学の基盤となる知識を有し、看護のジェネラリストとして、看護学の全領域の専門能力を統合して実践・評価する能力及び研究する能力を備えた者」が掲げられており、そのポリシーの下での教育が反映された結果と推測される。

(1) 『安全と保安』

全質問の79項目中、M大学生と他大学生の比較で有意差を認めたものは、10項目であり全体の13%程度であった。『安全と保安』のカテゴリーでは、「実習中、いじめを受けた」「実習中、怖いと感じるような出来事を何回か体験した」と実習先のスタッフとの関係や印象を否定的な内容を問う項目では有意に点数が低く、実習施設から、M大学生は他大学生よりも安心して実習を行える環境を提供されていると言える。また、「実習開始前、

実習に不安を感じていた」という、学生自身が抱える不安もM大学生は有意に低いという結果も得られた。籠ら(2013)は実習前の不安において、知識、技術、患者とのコミュニケーションの他、「看護過程が展開できるか心配である」が高い値であったことを報告している。看護診断、看護過程についての教育に力を入れていることが、M大学生の不安を軽減させることではないかと考える。また、長塚ら(1989)は「人間関係に関する不安では、患者に対してよりも看護婦に対する方が強かった。」と報告している。「実習中、いじめを受けた」「実習中、怖いと感じるような出来事を何回か体験した」の値が有意に低いことから、実習施設のスタッフの人間関係が良好であること、学生への対応が肯定的にとらえられることが影響していると考えられる。また、実習に対する肯定的なイメージを培ったり、実習前のオリエンテーションで不安を払拭するなど、学内での実習へのレディネスが不安の軽減に役立っていると考えられる。

不安の軽減には、教育方針(カリキュラム・ポリシー)が反映され育成する人材が明確であることや、ディプロマ・ポリシーにおいて看護者としての能力をもつ人材育成をしていることがあげられる。M大学では、新人教員の研修として「看護診断」についての講義やグループワークがなされる。M大学の学生の授業内容は、専門科目として2年次から看護診断学があり、概念とその背景、理論、看護過程との関係、看護実践、看護記録との関係を学べるように展開している。3年次に援助方法論は、看護領域ごとに看護診断思考過程の展開や看護過程展開、看護援助を行うための看護技術の方法と根拠を学ぶカリキュラムになっている。実習に行く前に各領域が事前学習として課題を出し、実習施設で対応できるように準備をしている。実習前オリエンテーションは、全体と領域ごとに実習施設に行く前の初日に実施している。調査対象であったM大学生は、技術演習I(実習前演習)として、各領域の講義で習得したフィジカルアセスメントの基本技術の復習と実践においてアセスメントの復習を行って実習を実施していることも不安軽減に役立っていると考えられる。

施設との連携においては、希望する臨地実習施

設の指導者向けに3日間の「臨床実習指導者育成セミナー」の実施で臨床指導者にも看護診断過程を学ぶ機会がある。臨床実習連絡協議会の実習報告会と意見交換を毎年実施しており、関係性を作り継続する機会になっていることで、良い環境の実習につながっていると考えられる。

(2) 『所属意識』

『所属意識』においては、M大学生は「実習指導者は、ずっと同じ人だった」は、5ポイント中1.34点と低い値であったが他大学生よりも有意に高く、実習施設の協力が得られていると言える。また、「患者へのケアが学内で学んだものと違うときは、臆することなくそれについての意見を述べられた」も他大学生よりも有意に高く、臨床のスタッフが、威圧的でなく学生が話しやすい雰囲気を提供してくれていることが考えられ、実習施設との良い関係性が構築できていると考える。一方で、「実習中、患者へのケアを見学し、看護の質に失望した」は、1.56と低い値ではあるがM大学生は有意に高い値であり、学内での教育と臨床とのギャップを感じていることが示唆された。古城ら(2005)は、看護学生の看護ジレンマに対する研究の中で、「理想と現実のギャップを克服することが重要である」と述べている。M大学も、このギャップを埋めるために、現実にしり合わせるのではなく、実習施設との勉強会や臨床研究などの共同での取り組みにより理想に近づけ、良い実習環境の提供となるよう連携の必要性が示唆される。

(3) 『自己概念』

『自己概念』においては、「指導者は日々の実習終了時に、私の行った援助に感謝してくれた」においてM大学生が他大学生よりも有意に高く、指導者が学生の尊厳を保てるような態度で接して下さっていることが分かる。また、「実習中、『うまくいかない』と感じることがあった」も他大学生の学生よりも有意に低く、M大学生は、実習指導者、教員のサポートがあり、計画に沿った実習が比較的できていると考えられる。計画を立案する段階での助言が、適切であり、実践・評価へと結びついたものと考えられる。

(4) 『学び』および『実践力』

『実践力』においてM大学生の「看護師になる

自信がついた」は他大学生の学生よりも有意に高く、実習の体験が看護師として就職する上で肯定的な認識を培っている。しかし、「指導者は、『私に実践力がついた』と思ったと思う」「実習は、看護師として働くための準備になった」では、有意差は見られなかったが、他校よりやや低い値にあり、これは『学び』のカテゴリーにおいて「指導者は私の技術を上達させようとしてくれた」が有意に低かったことから、技術の修得において不安があると推測する。学生はもっと実習中、看護技術を実践したいと思っても、なかなかその機会が少ないと感じているのかもしれない。実習で経験できる看護技術について木村ら(2011)は、「学生が主体となって経験した技術の種類は個人差があり、理由として、学生個人の既習学習の状況による能力差というより、受け持った患者の特性により経験できる機会の違いであると考えられる。より多くの技術を経験するためには、縦断的かつ横断的に技術経験に関わる情報を共有すること」と述べている。このことから、受け持ちに限定せずに実践可能な看護技術を検討し、実践できるような臨床施設との話し合いが必要と考える。

全体的に、M大学生は病棟に対して肯定的な意識を持っており、これは病棟側の学生への対応がよいことが示唆される。今後も、さらに病棟と大学の良い関係を培い、より良い実習環境となるよう連携に努める必要がある。

2) M大学生間の比較

(1) 性差による比較

他大学生では4項目に有意差を認めているが、M大学生間の性差による比較では、有意差を認める項目は存在しなかった。他大学生で有意差を認めた項目のうち3項目は「実習開始時、看護スタッフは私を無視していた」「実習中、スタッフに溶け込めたと感じる」「私は、実習中に看護スタッフから差別を受けたと感じた」という病棟スタッフとの人間関係に関する認識であるが、男子の方が女子学生よりも肯定的に捉えている。しかし、M大学生はこれらの項目に有意差はないものの性差で比較すると、「実習開始時、看護スタッフは私を無視していた」「私は、実習中に看護スタッフ

から差別を受けたと感じた」では、男子学生の方がやや高いという結果であった。これらの結果から、臨床スタッフとの人間関係に一概に性差で傾向があるのではなく、環境や状況で影響を受けると言える。しかし、「実習中、スタッフに溶け込めたとする」は有意差がなくても他大学生と同じように男子学生の値が高く、男子学生は否定的な人間関係の中でも自己のコミュニケーション力で肯定的な人間関係を構築する傾向があると言えるのではないかと考える。

(2) 看護師課程と保健師過程の学生間比較

看護師課程学生と保健師課程の学生間での比較では、M大学生はの6項目に有意差があり、これら有意差の見られたものはすべての項目で保健師課程の学生の方が肯定的であった。これは、保健師課程の選考には選抜試験を受けて、選ばれた学生の結果である。「実習中、不安を感じた」「実習は苦しい体験だとわかった」「私は、看護スタッフに劣っていると思われたと思う」「自信がもてず、与えられた学習の機会を十分にいかせなかった」「緊張のためにベストな状態で実践を行うことができなかった」という不安や緊張、自分自身に対して自信が持てないというような内容の項目であり、すべて看護師課程の学生の方が高い値であった。保健師課程の学生は、それらの自己否定的な内容を問う項目の値が低く、さらに「実習によって、看護師になる自信がついた」という実習の体験が肯定的に捉えられている。保健師課程の学生は、授業も多く過密なスケジュールをこなすことになるが、実習が肯定的な体験となれば、過密なスケジュールがさほど苦にならず、学ぶことが楽しみとして認識されるのであろうと推測される。

(3) 卒業後の進路別比較

卒業後の働き方では、スペシャリスト志向であれば認定看護師、専門看護師など大学院への進学を希望する学生と考えられるが、ジェネラリスト志向よりもスペシャリスト志向の方が、実習の開始前・実習中に不安が有意に高い結果であった。スペシャリスト志向は、実習に対する期待が大きすぎて現実との間に差があるのかもしれない。実際に専門性を高めたいと進学するか否かは、臨床に出てからの経験が大きく影響を与える

と考えられるが、実習において教員は、学生の実習に対する不安の緩和や理想と現実の差を縮められるように学生の精神的なサポートと学生が自身にあった専門領域を見出さるような支援を行う事が期待される。

VI. 結論

M大学生の結果は他大学生の結果と極端な差は見られず、ほぼ同じような認識と実習による成果を得ていると言える。有意差を認めた項目はほとんどM大学生が肯定的に認識しているという結果であり、M大学生は実習でよい学びをしていることが示唆された。

1. 日本語版実践力上昇尺度による比較では、M大学生は『安全と保安』の否定的な内容を問う3項目で低く、『所属意識』の指導体制や看護の質について3項目で高かった。『自己概念』では否定的認識は低かった。『学び』は「自信が持てた気がする」がやや高かった。『実践力』は、「看護師になる自信」がついたが高かった。
2. M大学生の性差による比較では有意差を認める項目はなかった。保健師課程の学生は看護師課程の学生より肯定的認識が高かった。
3. 卒業後の進路別比較では、スペシャリスト志向の学生はジェネラリスト志向の学生と比較して、否定的な内容を問う3項目で有意に高く、肯定的な内容を問う1項目では有意に低かった。
4. 長期固定実習を取り入れることに対しては、賛成群において肯定的項目が高かった。実習での看護技術の提供など学生がもっと参加できることや大学での教育と実習施設の実践のギャップをうめるなどいくつかの改善の示唆を得ることができた。今後も学生にとってより良い実習をとるよう実習施設と連携しながら取り組んでいきたい。

VII. 本研究の限界

今回の調査への参加校は5校だけと少ないため、この結果が全看護系大学との比較と同じものになるとは言えない。さらに、看護の実践力を高めるために、教育の質の向上につなげられるよう、今後も日本語版実践力上昇尺度のデータ数を増やし、分析を深める必要がある。

VII. おわりに

本調査に真摯にご協力を頂きました学生の皆様にこころから感謝申し上げます。また、調査実施についてご許可、ご協力を頂きました調査実施大学当局と学長様に御礼を申し上げます。

本研究は、JSPS 科研費（挑戦的萌芽研究：15K15787,2015-2017 年）の助成を受け実施した。

文献

Booker, K.C. (2007) : Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39 (3) , pp.301-317.

Gailliot, M.T., & Baumeister, R.F. (2007) : Self-esteem, belongingness, and worldview validation: Does belongingness exert a unique influence upon self-esteem? *Journal of Research in Personality*, 41, pp.327-345.

籠 玲子, 佐藤 美紀, 大津 廣子, 川島 良子, 小松万喜子, 曾田 陽子, 西尾亜理砂, 長野きよみ (2013) : 事前学習の取り組みによる基礎看護学実習前の看護学生の不安の変化. *愛知県立大学看護学部紀要*. 19. Pp. 61-66.

Kern, A., Montgomery, p., Mossey, S., & Bailey, p. (2014) : Undergraduate nursing students' belongingness in clinical learning environments: Constructivist grounded theory, *Journal of Nursing Education and Practice*, 4 (3) , pp. 133-142.

木村久恵, 村井嘉子, 牧野智恵子, 洞内志湖, 加藤亜妃子, 原吏恵子 (2011) : 成人看護学実習における看護技術修得状況の実態. *石川看護雑誌 Ishikawa Journal of Nursing* Vol.8, pp.73-82

古城 幸子, 金山 時恵, 真壁 幸子, 白神 佐知子, 太田 浩子, 福原 博子 (2005) : 看護学生の看護ジレンマの構造—臨地実習で感じた看護ジレンマ記録の分析—, *日本看護協会論文集, 看護教育*, 35, pp.109-111

Levett-Jones, T., Lathlean, J., (2009) . The Ascent to Competence conceptual framework: an outcome of a study of belongingness. *Journal of Clinical Nursing*, 18 (20) , pp2870-2879.

Maslow, A.H. (1987) . *人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ*, 産能大出版部.

McCoy M A, Levett-Jones T, & Pitt V. (2013) . Development and psychometric testing of the Ascent to Competence Scale, *Nurse Education Today*, 33, pp.15-23.

長塚智子 (1989) : 学生の臨床実習へ対する認識と不安, *九州大学医療技術短期大学部看護学科紀要* 16号 ,pp.43-53.

高瀬美由紀, 寺岡幸子, 宮腰由紀子, 川田綾子 (2011) : 看護実践能力に関する概念分析 郊外文献のレビューを通して, *日本看護研究学会雑誌*, 34 (4) ,pp.103-106.