

臨地実習における看護学生の達成感と 指導方法・協同学習に対する認識との関連性の検討

相澤柚純喜^{*1}, 村中 陽子^{*2}

Examining the Relationship between Nursing Students' Sense of Accomplishment in Clinical Practicum and Their Perceptions of Teaching Methods and Collaborative Learning

Yuzuki AIZAWA^{*1} and Yoko MURANAKA^{*2}

^{*1}Tokyo Women's Medical University Yachiyo Medical Center

^{*2}Faculty of Nursing, Beppu University

Key Words : 臨地実習, 達成感, 指導方法, 協同学習, ARCS-V

clinical practicum, sense of accomplishment, teaching methods, collaborative learning, ARCS-V

要 旨

本研究は、臨地実習における看護学生の達成感と指導方法・協同学習に対する認識との関連性を明らかにすることである。3校の看護学生（4年生）210名を対象に無記名自記式質問票を配布し、回答のあった139名（回収率66.2%）を分析対象とした。調査内容は、10の指導方法に対する認識、協同学習に対する認識、学習の動機づけ、学習方法による学習の促進で構成した。本研究は所属機関の研究倫理委員会の承認を得て実施した。達成感（動機づけおよび学習の促進）の肯定的評価と指導方法を肯定する度合いおよび協同学習に対する肯定的な認識との間には中程度の正の相関が認められた。結果から、努力に対する褒め、十分な関わり、学生を主体としたサポート、曖昧ではなく建設的であり客観性のある助言や評価、協同学習の意義を認識することが実習での学習促進につながるということが明らかになった。また、シミュレーション教育や技術演習は、具体的なイメージをもてなければ学習の動機づけや学習の促進につながらず、リアリティを高める方法をさらに工夫する必要性が示唆された。

Abstract

This study aims to identify the relationship between a sense of achievement of nursing students in clinical practice and their perceptions of teaching methods and collaborative learning. An anonymous, self-administered questionnaire survey was conducted with 210 fourth-year nursing students of three nursing colleges. Data from 139 of these who responded at their own free will (66.2%) were analyzed. The questionnaire included questions about perceptions of 10 teaching methods, perceptions of cooperative learning (Cooperative Learning Perceptions Scale), motivation to learn (based on the ARCS-V model; attention, relevance, confidence, satisfaction, and volition), and facilitation of learning through the learning methods. This study was conducted after obtaining approval from the research ethics committee of the institution the authors are affiliated to. The analysis showed that there was a moderate positive correlation between positive evaluations of achievement (motivation and promotion of learning), the degree affirming teaching methods, and the positive perceptions of cooperative learning. The results showed that praise for effort, sufficient involvement, student-centered support, advice and evaluation that is constructive and objective rather than vague, and perceptions of the significance of cooperative learning will promote learning in practical training. Further, simulation education and technical exercises do not motivate and promote learning unless students are able to visualize the actual on-site training, suggesting the need to further improve methods to enhance the perceived reality.

^{*1}東京女子医科大学八千代医療センター ^{*2}別府大学看護学部

I. 緒 言

看護師には、患者の個別性を尊重した看護を実践することや、発展する医療・看護技術に対応する能力が求められる。そのため、看護学生（以下、学生）は、将来の生涯学習に備えて主体的に学習する能力を修得することが重要である。

主体的な学習を促進するためには様々な教育方法がある。関田（2017）によれば、協調学習と協同学習は、アクティブラーニングに期待される主体的な学び、対話的な学び、深い学びを具現化する上で有力である。牧野（2010）は、協同学習を用いた救急対応の学習において「グループ・プロジェクトによる協同的な学びは、授業の目標達成に効果的に働き、学生の自律的な学習能力の修得と学習意欲により影響を与えた」と述べている。加えて、学生にグループへの参加度を質問したところ115名のうち74名が『いつも積極的に参加した』『積極的に参加したときの方が多かった』と回答しており、自己の遂行を高く評価する傾向があり、協同学習が学生の主体的な学習を促進する教育方法であることが示唆されている。また、松田ら（2012）は、臨地実習にて、グループのメンバーと共に協同作業をすることによる有効性を示す協同作業認識尺度の第1因子「協同効用」が有意に高くなったことから、学生が臨地実習における協同学習を肯定的に捉えていることを示した。

臨地実習はこれまで学生が培ってきた学習成果を発揮し、実際の患者との関わりを通して、看護師としての基礎的な実践能力を養う極めて貴重な機会である。そこでは様々な学習方法や体験を通して医療現場という複雑かつ困難な状況を乗り越えていくことにより達成感が生じる。先行研究によると、臨地実習を行うことで多くの学生が達成感を得ているとともに、看護師として必要な能力が養われていることがわかる（原田, 2004; 原田 他, 2005; 井城 他, 2016; 櫻井 他, 2018）。

この達成感をもたらすことは、学生に看護を学ぶ上での動機づけを高め、学習意欲を向上させると考えられる。前田ら（2015）は、周手術期看護の演習におけるアクティブラーニングにおいて、動機づけが高まるほど意欲的に取り組むことができ、達成感にも繋がることや、授業中の教員からのフィードバックが動機づけと有

意な関連があると報告している。実習での達成感について、原田（2004）は5段階の間隔尺度で示し、達成感に影響する要因として、「患者との関わり」「臨床指導者との関わり」「教員との関わり」「グループメンバーとの関わり」「既習の学習」「自分自身」の6つをあげている。そして、「患者との関わり」と「自分自身」の要因が達成感と有意に関連することが示された。また、井城ら（2016）によると、臨地実習において学生自身の思いを臨床指導者または教員に伝えることができた経験を持つ学生は、臨地実習にて高い達成感を得ていた。

以上のことから、臨地実習において学生が達成感を感じることの重要性や、教員の関わりが達成感に影響していることが報告されているが、実践されている実習指導方法（自己学習内容・援助計画や実施への個別的助言、グループ全体への助言、評価面接など）は包括的に取り上げられておらず、具体的にどのような指導方法が学生の達成感へと繋がったのかという関連については十分に検討されていない。

また、臨地実習における達成感の測定には、先行研究では、研究者自らの経験から作成された質問項目で捉えられており、一般的な尺度は見当たらない。そこで、本研究では、動機づけに関するARCS-Vモデルを活用するとともに、臨地実習で経験する学習方法による学習の促進の2つの要素を達成感として捉えることが可能であると考えた。ARCS-VモデルはJohn M. Keller（2012）による学習に対する動機づけを説明したモデルであり、高い学習意欲を引き出し、継続的に学ばせるためには、注意・関連性・自信・満足感・意志という5つの側面からアプローチすることにより、動機づけによる学習の促進を捉えるものである。また、「学習→達成感→モチベーション向上→さらなる学習」というサイクルが自己調整学習（self-regulated learning SRL: Zimmerman B.J. (2000)）における中核的なプロセスの一つとされていることから、動機づけと学習の促進という観点から達成感を捉えることにした。すなわち、達成感は単なる結果的な感情ではなく学習の動機づけや学習行動の継続に重要な役割を果たす心理的要素として捉えることができると考えた。そして、主体的学習に関わる指導方法や協同学習がいか

に達成感に関連しているのかを検討する必要性があると考えた。

そこで、本研究は、実践されている実習指導方法を包括的に取り上げ、臨地実習における看護学生の達成感と指導方法・協同学習に対する認識との関連性を明らかにすることを目的とする。

そのことが明らかになれば、様々な方法で実施されている臨地実習指導の中で、学生の主体的な学習を促進するための指導方法に関する基礎的データの提供に繋がると考える。

Ⅱ. 方 法

1. 研究デザイン

無記名自記式質問紙調査による量的記述的研究デザイン：概念枠組みを図1に示す。

【用語の定義】

- 1) 協同学習：複数の個人（3～6人）が、相互に協力しながら実習目標の達成および学習の促進のために行う活動である。
- 2) 達成感：本研究では達成感を「学習の動機づけ」「学習の促進」の2つの側面からとらえる。
- 3) 指導方法：臨地実習において、看護学生が看護実践能力を高めることを目的に、大学教員が現場で実施する教育的働きかけをいう。

2. 研究対象、期間

研究対象：A大学 看護学生（4年生）：47名、B大学 看護学生（4年生）：82名 C大学 看護学生（4年生）：81名

調査期間：2022年7月、8月、10月上旬（全臨地実習が終了した時点）

3. データの収集方法

データ収集は、対象大学の責任者の承認を得たのち、対象者個々に質問票を配布し、自由意思のもと回答は留置き法にて回収した。

4. 調査内容

1) 指導方法に対する認識：A大学で学生が体験した指導方法10項目を設定し、否定的感情（1）から肯定的感情（7）までの7件法で回答を求めた。

2) 協同学習に対する認識：長濱ら（2009）が開発した「協同作業認識尺度」を使用し、「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で回答を求めた。本尺度の使用に関しては開発者の承認を得た。

3) 達成感

達成感の生起には学生がどのように学習に取り組み、どのような方法で学習が促進されたかといった過程的要因が深く関係している。すなわち、学生が実習中に感じた達成感の背景には「学習の動機づけ」および「学習方法による学習の促進」が密接に関係しているという理論的背景「Zimmerman B.J. (2000)；Deci E.L. *et al.* (2000)」を踏まえる。

(1) 学習の動機づけ：ARCS-Vモデル（鈴木ら、2010）を活用して20項目を設定した。下位尺度の「Attention：注意」「Relevance：関連性」「Confidence：自信」「Satisfaction：満足感」「Volition：意志」の各4つの質問項目は、臨地実習の中で学生が経験しえる学習方法の①教員からの指導、②シミュレーション教育、③自己学習、④カンファレンスを構成要素として取り上げた。回答は「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で求めた。

(2) 学習方法による学習の促進：A大学において学生が体験した学習方法を取り上げ、10項目を設定した。【1）指導方法に対する認識と共通の項目】

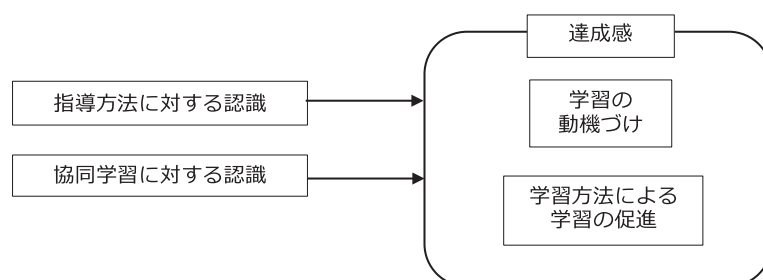


図1 本研究の概念枠組み

回答は10項目について学習の促進に役立ったかどうかを「とてもそう思う：5」から「まったくそう思わない：1」の5件法で求めた。

なお、対象学生の実習はCOVID-19流行時期が影響し、3年次の領域別実習（1分野2週間）にて3分野、4年次の総合実習（2週間）が臨地での実習ができず学内実習に置き換わった。そのため、学習方法に「学内での技術演習」を含めた。

5. データの分析方法

図1 概念枠組みに示した変数の記述統計を算出し、さらに「指導方法に対する認識」「協同学習に対する認識」と「学習の動機づけ」「学習方法による学習の促進」との関連性について相関係数の算出を行った。分析には、統計ソフト（IBM SPSS Statistics Ver.25）を用いた。

6. 倫理的配慮

ネットワークサンプリングにより、研究対象施設となるA大学、B大学、C大学の看護学科責任者に、研究目的・対象者・方法・インフォームドコンセントに関する文書にて説明し、研究協力を依頼した。

対象学生には、研究協力依頼書および無記名自記式質問票を同封した封書を個別に配布し、自由意思のもとに回答することを保証した。なお、留置き法にて回収を行い、回収箱に投函後は、研究協力を辞退できないことを説明した。

また、看護研究論文として提出すること、公表に値する結果が得られた場合には看護系学会等で発表する可能性があることを書面で説明し、同意を得て調査を行った。

本研究は、秀明大学研究倫理委員会の承認（承認番号：学2201A）を得てから実施した。

Ⅲ. 結 果

調査票210部を配布し、研究協力で同意が得られた有効回答139部（回収率66.1%）を分析対象とした。

1. 学習の動機づけ：ARCS-V（表1）

ARCS-Vの5要因20項目の全体平均値（標準偏差）は、3.89（0.54）であった。下位尺度の平均値（標準偏差）は、注意3.87（0.57）、関連性3.98（0.59）、自信3.83（0.62）、満足感3.82（0.67）、意志3.99（0.61）であった。各

要因で評価が高い項目を見ると、「注意」では「カンファレンスでのメンバーの発言により新たな視点に気づき新鮮だった4.45（0.56）」、「関連性」では「教員からの指導で計画と実施内容の関連について理解を深められた4.15（0.68）」、「自信」では「教員からの指導により自己の学習内容の方向性を確認できた4.01（0.81）」、「満足感」では「自己学習を行うことで看護実践に必要な学習内容が身についた3.95（0.76）」、「意志」では「実際に患者と関わることによって継続して意欲的に取り組むことができた4.33（0.75）」であった。

一方、最も評価が低かったのは「注意」の「臨地実習前のシミュレーション教育で臨地実習へのイメージができた3.20（1.01）」であった。

2. 学習方法による学習の促進（表2）

10項目の学習方法が、学習の促進にどの程度役立ったかについての全体平均値（標準偏差）は3.97（0.57）であった。全体平均値よりも高値を示したのは、「受け持ち患者の疾患の自己学習4.31（0.83）」、「受け持ち患者の看護ケア4.31（0.70）」、「教員からの個別的な助言4.22（0.74）」、「受け持ち患者の看護過程に関する自己学習4.16（0.76）」であった。

3. 指導方法に対する認識（表3）

指導方法に対する認識については、全体平均値（標準偏差）が5.18（0.75）であり、肯定的な認識を示した。そのなかで、最も高値を示したのは「実習担当教員との評価面接5.71（1.11）」であり、次いで「受け持ち患者の看護ケア5.42（1.22）」と「日々のグループカンファレンスでの助言5.42（1.07）」であった。一方、全体平均値と比較して最も低値を示したのは「学内での技術演習4.5（1.34）」であった。

4. 協同学習に対する認識（表4）

協同作業認識尺度の3因子の平均値（標準偏差）については、学生がグループのメンバーと共に協同作業を行うことは効果的であるという肯定的な認識を示す「協同効用因子」は4.15（0.53）であり、グループメンバーと協同して作業を行うよりも一人で作業をすることを好む傾向を示す「個人志向因子」は2.89（0.72）、協同作業によりグループメンバー全員が平等に利益を得ることは難しいと捉えていることを示す「互惠懸念因子」は1.81（0.77）であった。

表1 学習の動機づけ：ARCS-V得点

(n = 139)

項目	平均値	(標準偏差)
全体	3.89	(0.54)
注意	3.87	(0.57)
教員からの指導により実習への興味・関心がわいた	3.53	(0.98)
臨地実習前のシミュレーション教育で臨地実習へのイメージができた	3.20	(1.01)
協同学習を通してメンバーシップの重要性を感じた	4.27	(0.64)
カンファレンスでのメンバーの発言により新たな視点に気づき新鮮だった	4.45	(0.56)
関連性	3.98	(0.59)
教員からの指導で計画と実施内容の関連について理解を深められた	4.15	(0.68)
臨地実習前の学内技術演習の内容と臨地実習での看護ケアが繋がった	3.77	(0.87)
疾患や看護の自己学習内容を臨地実習で活用することができた	3.91	(0.77)
カンファレンスが実習の学びを振り返る際に役立った	4.08	(0.82)
自信	3.83	(0.62)
教員からの指導により自己の学習内容の方向性を確認できた	4.01	(0.81)
実習中の自己学習課題の内容は看護ケアに活かすことができ、やりがいがあった	3.78	(0.90)
疾患・看護技術の基礎知識の確認を行うことで看護ケアに自信が持てた	3.81	(0.86)
カンファレンスおよび協同学習によって自己の実習内容に自信がもてた	3.75	(0.81)
満足感	3.82	(0.67)
教員からの指導により臨地実習での学習に満足できた	3.76	(0.81)
自己学習を行うことで看護実践に必要な学習内容が身についた※	3.95	(0.76)
実習担当教員との評価面接を行うことで今後の学習に役立つと感じた	3.81	(0.90)
学習成果の発表を行うことで臨地実習での学びが得られたという実感がわいた	3.77	(0.98)
意志	3.99	(0.61)
教員からの指導により目標達成に向けて実際の学習計画を立てることができた	3.84	(0.82)
実習中に求められた自己学習課題により主体的に学習することができた	3.88	(0.76)
協同学習によって自己の学習の進捗状況を理解できた	3.91	(0.82)
実際に患者と関わることによって継続して意欲的に取り組むことができた	4.33	(0.75)

注) 取りうる値の範囲は1～5

注) ※は (n=138)

表2 学習方法による学習の促進

(n = 139)

項目	平均値	(標準偏差)
全体	3.97	(0.57)
受け持ち患者の疾患の自己学習	4.31	(0.83)
受け持ち患者の看護ケア	4.31	(0.70)
教員からの個別的な助言	4.22	(0.74)
受け持ち患者の看護過程に関する自己学習※	4.16	(0.76)
教員からのグループ全体への助言※	3.95	(0.78)
実習担当教員との評価面接	3.81	(0.97)
日々のグループカンファレンス	3.81	(0.91)
事例検討会※	3.71	(0.77)
グループごとの学習成果の発表	3.69	(0.96)
学内での技術演習※	3.69	(0.85)

注) 取りうる値の範囲は1～5

注) ※は (n=138)

表3 指導方法に対する認識

(n = 139)

項目	回答の選択肢	平均値	(標準偏差)
全体		5.18	(0.75)
実習担当教員との評価面接	努力を無視 (1)～努力に対する褒め (7)	5.71	(1.11)
受け持ち患者の看護ケア	学生が存在を無視したサポート (1)～ 学生を尊重したサポート (7)	5.42	(1.22)
日々のグループカンファレンスでの助言	非建設的 (1)～建設的 (7)	5.42	(1.07)
教員からのグループ全体への助言	不十分 (1)～十分 (7)	5.35	(1.06)
教員からの個別的な助言	不十分 (1)～十分 (7)	5.24	(1.23)
グループごとの学習成果の発表に対する評価	主観的 (1)～客観的 (7)	5.16	(1.03)
受け持ち患者の看護過程に関する自己学習	努力を無視 (1)～努力に対する褒め (7)	5.12	(1.03)
事例検討会	努力を無視 (1)～努力に対する褒め (7)	4.94	(0.91)
受け持ち患者の疾患の自己学習	努力を無視 (1)～努力に対する褒め (7)	4.91	(1.18)
学内での技術演習	不十分な関わり (1)～十分な関わり (7)	4.50	(1.34)

注) 取りうる値の範囲は1～7

表4 協同学習に対する認識

(n = 139)

項目	平均値	(標準偏差)
第1因子【協同効用因子】	4.15	(0.53)
たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。	4.21	(0.82)
協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.75	(1.00)
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.60	(0.59)
個性は多様な人間関係の中で、磨かれていく。	4.10	(0.96)
グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.63	(0.57)
協同はチームメートへの信頼が基本だ。	4.27	(0.74)
一人でやるよりも協力したほうが良い成果を得られる。	4.12	(0.85)
グループのために自分の力 (才能や技能) を使うのは楽しい。	3.94	(0.91)
能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。※	3.72	(0.97)
第2因子【個人志向因子】	2.89	(0.72)
周りに気遣いしながらやるより、一人でやる方が、やり甲斐がある。	2.96	(1.04)
みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。※	2.85	(0.96)
失敗した時に連帯責任をとられるくらいなら、一人でやる方が良い。	2.59	(1.16)
人に指図されて仕事はしたくない。	2.57	(1.11)
みんなで話し合っていると時間がかかる。※	2.96	(1.07)
グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	3.44	(1.05)
第3因子【互惠懸念因子】	1.81	(0.77)
協同は仕事の出来ない人たちのためにある。	1.91	(0.88)
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。※	1.80	(0.85)
弱いものは群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	1.73	(0.85)

注) 取りうる値の範囲は1～5

注) ※は (n=138)

表5 達成感と指導方法・協同学習に対する認識との関連性

		指導方法に対する認識	協同学習に対する認識		
			協同効用	個人志向	互惠効用
達成感	ARCS-V	.623**	.604**	−.222**	−.315**
	学習方法による学習の促進	.637**	.484**	−.158	−.216*

注) ** $p < .01$ 注) * $p < .05$

注) Pearsonの相関係数を示す

協同効用因子の値が高く、個人志向因子と互惠懸念因子の値が低かったことから、対象者は協同作業および協同学習に対して肯定的に受け止めていることが示された。

5. 達成感と指導方法・協同学習に対する認識との関連性 (表5)

ARCS-Vと指導方法に対する認識との相関は、中程度の正の相関 ($r=.623, p=.001$) があることが認められた。

ARCS-Vと協同効用は中程度の正の相関 ($r=.604, p=.000$) があることが認められた。ARCS-Vと個人志向は弱い負の相関 ($r=-.222, p=.010$) があり、ARCS-Vと互惠懸念も弱い負の相関 ($r=-.315, p=.000$) があることが認められた。

学習方法による学習の促進と指導方法に対する認識との相関は中程度の正の相関 ($r=.637, p=.000$) があることが認められた。

学習方法による学習の促進と協同効用との相関は中程度の正の相関 ($r=.484, p=.000$) があることが認められた。個人志向は有意的な相関 ($r=-.158, p=.069$) は認められなかった。互惠懸念とは弱い負の相関 ($r=-.216, p=.012$) が認められた。

IV. 考 察

1. 指導方法に対する認識と達成感との関連性

本研究で取り上げた指導方法はA大学看護学生が経験した指導方法であり、その指導方法に対する認識として、否定的から肯定的までの度合いを調査した。その結果、表3で示した指導方法に対する認識は全体平均値 (標準偏差) が 5.18 (0.75) (得点範囲: 1 ~ 7) であり、臨地実習にて様々な方法で実施されている指導方法に対して、学生は肯定的な認識をしていることがわかった。

とりわけ肯定的な認識を示したのは「実習担当教員との評価面接: 努力を無視 (1) ~ 努力に対する褒め (7)」であったことから、教員は学生の努力に対して褒めることや、学生自身が「できた」と感じるような関わりを行っており、それが肯定的な認識をもたらしたと考えられる。黒田ら (2010) は、「頑張りを評価する指導」は自己の成長につながった指導として、学生は肯定的に受け止めていると述べている。

また、川島ら (2020) によると、褒められた経験は、「頑張ろうという意欲が出る」「次のステップにつながった」という学生の思いがあり、褒めることが次の学習につながったとされている。ところが、本研究においては、指導方法の中で最も肯定的な認識を示していたのは「実習担当教員との評価面接」であるが、学習の促進に役立ったという認識では、他の学習方法と比較して高くなかった。

このことから、努力に対する褒めの体験は必ずしも学習の促進につながるとは言えず、学習が促進しない場合にはその背景を探ることが課題である。

次いで、肯定的な認識が高かった「受け持ち患者の看護ケア」に対しては、学生を尊重したサポートがあったことが示された。この「受け持ち患者の看護ケア」は、学習の促進に役立ったと認識している程度も極めて高かった。黒田ら (2010) によると、「学生が主体とならない指導」は受け入れられなかった指導として抽出されたが、「学生主体の指導」は自己成長につながった指導として学生の肯定的な受け止めが示されている。これらのことから、受け持ち患者のケアでは学生が主体となり学生を尊重した指導が行われることで、指導方法に対して肯定的な認識を示し、学習の次なるステップへと繋げることができると考える。このことは、結果の表5でARCS-V得点と指導方法への認識との間に、中程度の正の相関があったことで裏付けされる。

また、ARCS-Vの下位尺度の中でも、意志が他の因子と比較してやや高値を示した。従来のARCSモデルは学習の意欲において、注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) の4つの側面にとらえているが、ARCS-Vモデルでは新たな要因として、意志 (Volition) を加えている。この意志 (Volition) は、「目標を達成するために努力し続けることに関連する行動と態度全般を示す概念 (中畠 他, 2013)」と定義されている。また、中畠ら (2013) は、このARCS-Vモデルを「一旦動機づけられたあと、学習目標が達成されるまで、その意欲が継続されるような方略に焦点化している。」と述べており、学習者の意志が学習意欲・学習の継続に影響

し、主体的な学習態度に繋がる関係性が示されている。

本研究において、意志がやや高値を示した最大の要因は、「実際に患者と関わることによって継続して意欲的に取り組むことができた」であった。学習方法では「受け持ち患者の疾患の自己学習」、「受け持ち患者の看護ケア」、「教員からの個別的な助言」、「受け持ち患者の看護過程に関する自己学習」を示しており、学習の促進に役立ったと認識していることから、患者ケアに関する自己学習を促進する複合的な指導方法によって意志が高められたと考える。このことは、原田（2004）による「患者の関わり」と「自分自身」の要因が達成感と有意に関連することに通じる。このような学習経験を積ませる指導は、学生が主体的な態度で学習することへとつながり、日進月歩する医療・看護を継続的に学ぶ能力の基盤づくりになると考える。

また、村岡ら（2020）は、実習での教員の関わりが、学生の実習目標の理解度や達成度を高めることを示しており、教員の関わり・助言が学生の意志や学習の促進に繋がるといえる。しかし、本研究では教員の個別的な助言の具体的な内容や方法については明らかにしていない。そのため、具体的にどのような助言の内容・方法が学生の動機づけ、学習の促進に役立ったのかについては今後、検討する必要がある。

次に、指導方法に対する認識の中で全体平均値と比較して最も低値を示したのは、「学内での技術演習」であった。学習の動機づけにおいても、「臨地実習前のシミュレーション教育で臨地実習へのイメージができた」という項目が全項目の中で最も低値を示した。岡谷（2019）は、「コンピテンシーの修得をめざす教育の方法として、シミュレーション学習は効果的な方法と言える。」と述べ、そのうえで、「シミュレーション学習は、実習での経験を補完し、学生が最低限必要な実践能力を身につけることを可能にする。」と述べている。したがって、今回の結果を通して、実習における学内での技術演習やシミュレーション教育は、学生の興味・関心を刺激し、臨地での実習について具体的にイメージできるように方法をさらに工夫する必要があると考える。

そして、指導方法に対する認識と学習方法による学習の促進との間には、中程度の正の相関

があることが認められた。したがって、臨地実習では、さまざまな学習場面における学生の努力に対する褒めと十分な関わり、曖昧ではなく建設的であり客観性のある助言や評価および学生を尊重したサポートが行われることにより、学習を促進し、達成感をもたらすと考えられる。

2. 協同学習に対する認識と達成感との関連性

協同学習に対する認識は、協同効用が最も高く、個人志向と互惠懸念の値が低かった。長濱ら（2010）は、この尺度を「協同効用を高く評価し、個人志向と互惠懸念を低く評価するほど、協同作業に対する認識が肯定的であると判定できる」と述べている。これらのことから、学生は臨地実習での協同学習に対して肯定的に捉えていることが本研究においても示された。また、研究対象とした学生は看護系大学4年生であり、これまで多くの実習経験やアクティブ・ラーニングを通してグループ活動を経験してきており、協同学習に対する認識が高くなったと推測される。特に、実習は少人数のグループで構成されるため、必然的にグループメンバーと協力しながら学習目標達成に向けて活動することになる。医療現場では、看護職者は看護職同士の協働だけでなく、他職種との協働が活発である。その意味においても、学年進行とともに、協同作業への肯定的な認識の深まりが期待される。

達成感との関連では、協同効用とARCS-Vは中程度の正の相関があり、個人志向とARCS-Vは弱い負の相関、互惠懸念とARCS-Vも弱い負の相関があることが認められた。つまり、他者と共に協同作業をすることに肯定的な認識を示す「協同効用」の高まりと、学習の動機づけの高まりは関連することが分かる。学習の動機づけ（表1）では、「カンファレンスでのメンバーの発言により新たな視点に気づき新鮮だった」の項目の評価が高く、グループ活動が学習の刺激になり、興味・関心につながったことわかる。また、畑野（2013）は「主体的な学習態度を高めるためには、内発的動機づけを高めることが最も望ましいと言える」と述べている。これらのことから、実習におけるグループでの活動は、新たな視点を得て興味・関心を高めることで、動機づけに影響し、主体的な学習態度を促進すると考えられる。

また、龔（2020）は、学生が求める人的資源として「実習グループや友達との協力」があり、学生は実習メンバー同士で支え合い、情報共有しながら実習を乗り越えていたことを示した。これらのことから、協同学習の意味とその効果について理解し、グループメンバーと効果的に活動できるために、教員は学習者としてのグループ内の関係性を高めていく支援を行うことや、グループとしての学習成果を共有できるようにすることが学生の主体的な学習を促進することに繋がると考える。一方、本研究では実習前での協同学習に対する認識と比較していないため、臨地実習のみが与えた認識であることの断言はできない。

3. 本研究の課題

本研究は、4年次の学年を対象にした横断的研究であるため、学習の動機づけや学習の促進が、どのように変化したのかという時系列的な流れを捉えていない。また、指導方法の調査項目については、研究者の経験であるとともにCOVID-19の流行時期であり、今後は、調査項目の信頼性・妥当性を検証することが必要である。

V. 結 論

本研究では、ARCS-V動機づけモデルおよび学習方法による学習の促進をもとに臨地実習での学生の達成感を明らかにした。その結果、学生の指導方法への肯定的な認識と達成感には関連性があることが示された。また、協同学習においても他者と協同することに対して肯定的な認識と達成感には関連性があることが示された。

そして、現在、様々な方法で実施されている臨地実習指導の中で、学生の主体的な学習を促進するための指導方法として、以下の関連性が示された。

1. 看護ケア時には学生が主体となり、学生を尊重したサポートを行うことが指導方法に対する肯定的な認識をもたらし、学習の動機づけにつながる。
2. シミュレーション教育や技術演習へは創意工夫が必要であり、具体的なイメージができなければ学習の動機づけや学習の促進につながらない。
3. 実習のさまざまな指導場面において、学生の努力に対して褒めるという関わりが、指

導方法に対する肯定的な認識をもたらし、学習の動機づけにつながる。

4. 学生がグループメンバーと共に協同作業を行うことは効果的であるという肯定的な認識は、学習の動機づけにつながる。

謝 辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様、ならびに研究への協力を承諾していただきました先生方に深く感謝申し上げます。なお、本研究は令和4年度秀明大学看護学部看護研究論文に一部加筆修正を加えたものであり、日本看護医療学会第25回学術集会において発表した。

利益相反の開示

企業などからの資金や便益等の提供はなく、研究者が独立に計画し実施したものであり、開示すべきCOIはない。

文 献

- Deci E.L., Ryan R.M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits, Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- 畑野 快 (2013): 大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響, *日本教育工学会論文誌*, 37, 81-84.
- 原田秀子 (2004): 臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討, *山口県立大学看護学部紀要*, 8, 93-98.
- 原田秀子, 張替直美, 中谷信江, 他 (2005): 臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討 (第2報) —成人看護学実習Ⅱ (クリティカルケア実習) 終了後の調査を通して—, *山口県立大学看護学部紀要*, 9, 49-56.
- 井城瑠衣, 曾我菜々美, 田中玲奈, 他 (2016): 臨地実習における看護学生の経験と達成感との関連, *富山大学看護学会誌*, 15(2), 145-154.
- John M. Keller (2012): 学習者の意欲を刺激する 看護学教育に活かすARCS-V動機づけモデル, *日本看護学教育学会誌*, 22(2), 79-90.
- 川島良子, 馬場美幸 (2020): 臨地実習において学生が教員に承認されたと感じた内容とその思い, *新潟県立看護大学紀要*, 9, 9-13.
- 黒田裕子, 合田友美, 小藪智子, 他 (2010): 教員による臨地実習指導に対する看護学生の受けとめ方, *川崎医療短期大学紀要*, 30, 23-27.
- 鈴木克明 (2010): ARCSモデルからARCS-Vモデルへ, 第17回日本教育メディア学会年次大会論文集, 115-116.
- 龔 惠芳 (2020): 看護学生の実習適応感に影響する要因の検討, *応用心理学研究*, 46(1), 11-21.

- 前田隆子, 市村久美子, 黒田暢子, 他 (2015): 周手術期看護の演習におけるアクティブラーニングとその評価 ―学習効果および自己学習の動機づけとその達成感に焦点をあてて―, 茨城県立医療大学紀要, 20, 13-24.
- 牧野典子 (2010): 看護学の授業における協同的な学びが目標達成に及ぼす効果, 人間関係研究, (9), 85-100.
- 松田麗子, 牧野典子 (2012): 保健看護学科成人看護学実習のグループ活動における協同的な学びの効果, 中部大学教育研究, (12), 99-104.
- 村岡祐介, 館山光子, 井澤美樹子, 他 (2020): 成人看護学実習における学生の満足度と教員の関わりや実習目標の理解度・到達度の関係性の検討, 弘前学院大学看護紀要, 15, 1-10.
- 長濱文与, 安永 悟, 関田一彦, 他 (2009): 協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究, 57, 24-37.
- 長濱文与, 安永 悟 (2010): 大学生の協同作業に対する認識の変化 ―対話中心授業と講義中心授業を対象に―, 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), (9), 35-42.
- 中嶋康二, 中野裕司, 渡辺あや, 他 (2013): 拡張版ARCS動機づけモデルの実践有効性検証ツールの設計と評価, 日本教育工学会研究報告集, (JSET13-2), 147.
- 岡谷恵子 (2019): 看護学教育のパラダイム転換 シミュレーション学習による「深く考え、行動する」看護者の育成に向けて, 看護教育, 60(8), 600-608.
- 櫻井美奈, 中原るり子, 岸田泰子, 他 (2018): 看護系大学生の領域別実習における不安, 達成感, 自己効力感の関連, 共立女子大学看護学雑誌, 5, 7-15.
- 関田一彦 (2017): アクティブラーニングとしての協同学習の研究, 教育心理学年報, 56, 158-164.
- Zimmerman B.J. (2000): Self-efficacy an essential motive to learn, Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91.

受付日: 2025年 1 月 25 日

採択日: 2025年 10月 20 日