

看護学生の臨地実習自己効力感を高める要因の検討

—セルフ・コンパッション、ほめられる経験や心理的反応、実習目標達成度をもとに—

An Examination of Factors Enhancing Nursing Students' Self-Efficacy in Clinical Practice — Based on Self-Compassion, Experiences and Psychological Reactions to Praise, and Achievement of Practice Goals —

佐々木直美・倉満志帆・滝川陽夏里・藤村穂乃佳

SASAKI Naomi・KURAMITSU Shiho・TAKIGAWA Hikari・FUJIMURA Honoka

Faculty of Nursing and Human Nutrition, Yamaguchi Prefectural University

要旨

臨地実習において、看護師や教員といった実習指導者の態度は、看護学生の学習に影響を与えるため重要である。また、看護学生は看護を行う対象者（患者、家族などといった看護の対象）との関係づくりや看護実践を通して多くのことを学んでいる。そうした看護師や教員といった実習指導者や看護の対象の態度が、次の実習にむけた看護学生の自信や意欲につながると考えられる。その一端を明らかにするために、本研究では、看護学生が、今現在の自分自身を受け入れ、やさしい気持ちを向けるセルフ・コンパッション、これまでの実習や演習等において実習指導者や看護の対象からほめられた経験、ほめられた経験に対する学生自身の受けとめ方としての心理的反応、および学生自身が設定した実習目標達成度が、次の臨地実習に向けた自信としての臨地実習効力感にいかに関与するかについて検討することとした。臨地実習効力感とは、「対象の理解・援助効力感」、「友人との関係性の維持効力感」、「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」から構成されている。重回帰分析の結果、「一生懸命に取り組んでいるとほめられた」「よく勉強しているとほめられた」といった、学生の行動について実習指導者や看護の対象からほめられた経験は「対象の理解・援助効力感」に影響していた。また、ほめられたことによって起きる「やる気になる」「うれしい」「自信がもてる」といった心理的反応は、「友人との関係性の維持効力感」に影響していた。さらに、セルフ・コンパッションと「行動についてほめられた経験」と「実習行動目標達成度」が「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」に影響していた。このことより、看護学生は、実習指導者や看護の対象からポジティブフィードバックや言語的賞賛を受けられることは、実習行動目標の達成や、次の臨地実習に向けた自己効力感に影響することが示された。

キーワード：看護学生、実習指導者の態度、セルフ・コンパッション、ほめられた経験、臨地実習自己効力感

Abstract

In clinical practice, the attitude of the practice supervisor, such as the nurse or teacher, is important because it influences the learning of the nursing students. Nursing students learn a great deal through the relationships they form with nursing subjects (patients, family members, and other nursing subjects) and through the practice

of nursing. The attitudes of practice supervisors, patients, and family members are believed to influence nursing students' confidence and motivation for the next stage of their practice. The purpose of this study was to examine how self-compassion, experiences of praise from practice instructors and patients/families, students' own psychological responses to experiences of praise, and achievement of practice goals affect nursing students' sense of on-the-job practice efficacy. Field practice efficacy consisted of "understanding and helping the subject efficacy," "maintaining relationships with friends efficacy," and "maintaining relationships with instructors and learning attitude efficacy. Multiple regression analysis revealed that the experience of being praised for the student's behavior, such as "being praised for working hard" and "being praised for studying well," had an effect on "understanding and helping the target" efficacy. In addition, psychological reactions such as "I feel motivated," "I am happy," and "I feel confident," which occur as a result of being praised, affected "the efficacy of maintaining relationships with friends. In addition, self-compassion, "experience of being praised for behavior," and "achievement of practice behavior goals" influenced "maintenance of relationship with instructor and learning attitude efficacy. This indicated that nursing students being given positive feedback and verbal praise by practice instructors, patients, and family members influenced their achievement of practice behavior goals and their self-efficacy for their next field practice.

Key words : nursing students, Attitudes of practice instructors, self-compassion, the experience of receiving praise, self-efficacy for clinical practice

I はじめに

看護学生にとって臨地実習は、看護実践能力を高める大きな学びの機会となるため、職業的アイデンティティの構築において重要である。しかし、日常よりも睡眠のとりにくさや不安緊張などの高まりにより、心身の不調をきたしやすい(安部、2021¹⁾；今井、2021²⁾。そうした臨地実習の中で看護学生(以下、学生)がストレスを感じるのは、記録や自己学習が多いこと、看護師や指導教員といった実習指導者との関係であるとされる(山下ら、2014³⁾。実習指導者との関係は学生にとって非常に重要で、学生の成長に大きく作用する。具体的には実習指導者に相談が出来ること、助言や指導を受けることは学生が実習で成長できたと感じる体験へと結びつく(佐々木ら、2021⁴⁾。また実習指導者の学生の意見を肯定した上でのアドバイスや指導は、学生の臨地実習の理解度や到達度に関連する(村岡・館山ら、2020⁵⁾。このように、実習指導者の態度は学生の学びや成長に影響を与えるため重要といえる。

学生にとって、臨地実習が豊かで実りあるものになることを目指し、実習指導者の望ましい態度について検討するため、本研究では、実習指導者が学生を「ほめる」という行為に着目した。実習指導者からほめられることは、学生にとって学習意欲の高まりや自信回復に影響することが報告されている(井上ら、1995⁶⁾。一方で、ほめられた内容がほめられるに値しないと感じると不信感につながることや、ほめられるだけで指摘や助言がない場合は学修の停滞につながるという報告(詰坂・村中、2020⁷⁾もある。また、学生の対人不安の程度と、実習期間中の実習指導者からの声かけの受け止め方や心身の状態の変化との間の関連があり、対人不安が高い場合、実習期間中の声かけを肯定的に受け止めにくいという結果もある(伊藤・中野、2021⁸⁾。このように、実習指導者が学生の成長を促す声かけやふるまいを意識することは重要である一方で、学生もほめられたことを素直に受けとめ、自信につなげていくような思考と態度も重要といえる。

そうした学生側の思考や態度について、本研究ではセルフ・コンパッションに着目した。Neff(2022)⁹⁾はセルフ・コンパッションの3つの構成要素として、1つ目は「失敗したときに自分を批判しすぎずいたわりを向けるといった自分への優しさや慈悲」を、2つ目は「自身の否定的な考えや感情への過剰な同一視を避けネガティブな思考や感情は単なる思考や感情であることを認識するといったマインドフルネス」を、3つ目は「自分が失敗したときに自分だけが失敗していると捉え孤独感を抱えてしまわず、苦しさや痛みの程度は人によって違いはあっても人間の経験は完璧ではなく不完全であるという共通の人間性の認識」を挙げている。臨地実習は、患者や利用者と関わる中で、相手の心情への共感的理解が求められるため、学生が自分の失敗や落ち込みに集中していたのでは、相手への関心や関与が不十分になってしまう。よって、学生は自分に対する思いやりを持ち、失敗によって落ち込むのではなく失敗から学ぶ視点へと転換させるバランスのとれた考え方や感情が重要になってくる。そうしたバランスのとれた考え方や見方は、実習指導者や患者や利用者からほめられた経験を素直に受け入れ、学びへのやる気や意欲につながると考えられる。また、セルフ・コンパッションは、看護学生の知覚されたストレスを介して不安や抑うつを下げる効果も指摘されており(Luo et al., 2019)¹⁰⁾、学生のメンタルヘルスにおいて重要な心理的リソースといえる。

学生が、実習指導者や対象者(患者、家族、利用者など看護の対象：以下、看護の対象)からほめられることにより、意欲ややる気が高まることで、豊かで多くの学びを得ることが出来、それが実習目標の達成へとつながり、自信を得て、次回の実習への期待と意欲へと結びついていくなれば、非常に充実した学習のサイクルが実現すると考えられる。また実習指導者だけでなく、看護の対象からほめられることは、学生にとって、自己肯定の貴重な機会となると考える。現場で働いている看護師にとって、ケアの対象者である患者や家族から直接感謝を表された時に、満足感や誇りを感じるとされる(大橋ら、2017)¹¹⁾。これは看護学生においても、同様のことといえるであろう。そこで、本研究では、そうしたサイクルの検討の前段階として、「セルフ・コンパッション」、「これまでの臨地実習や演習等において、実習指導者や看護の対象からほめられた体験」、「ほめられたことへの心理的反応」、「実習目標達成度」といった4つの要因が、次の臨地実習効力感にいかに関与するかを検討することとした。

なお、本研究における定義は以下の通りとする。「ほめ」とは、「対人的なポジティブフィードバックお

よび言語的報酬」(日高、2016)¹²⁾とする。臨地実習自己効力感とは、「学生が、看護師としての役割や責務を果たせそうだと思う気持ちや看護サービスを受ける対象者に向けて看護行為を行う過程で、看護の方法について『実践できそうだ』という自信を示すこと」(真鍋ら、2007)¹³⁾とする。

Ⅱ. 方法

1. 研究対象者

調査時期は2023年7月から11月である。調査対象者は、A大学の看護学科の2、3、4年生とし、1年生は基礎教養科目の履修が多いため除外した。アンケート調査は、グーグルフォームにて実施した。

2. 調査内容・方法

(1) 調査内容

調査内容は以下から構成した。

①基本属性

学年(選択式)、年齢(選択式)で回答を求めた。

②セルフ・コンパッションを測定するため、セルフ・コンパッション尺度日本語版(有光ら、2016)¹⁴⁾を使用した。有光(2020)¹⁵⁾に従って「各項目に関して、あなたはどの程度行動しますか」という教示のもと、「自分自身の欠点や不十分なところについて、不満に思っているし批判的である」「気分が落ち込んだ時には、間違っただけのことすべてについて、くよくよと心配し、こだわる傾向にある」など12項目の質問について、「まったくない(1点)」～「いつもある(5点)」の5件法で回答を求めた。

③大学での看護の演習や臨地実習で、大学教員や実習先の看護師、患者や対象者から、ほめられた経験を測定するため、ほめられた経験尺度(日高、2016)¹²⁾を使用した。「大学での演習や臨地実習で、大学教員や実習先の看護師、患者や対象者から受けた経験として、以下のことがどの程度ありますか」という教示のもと、「個人へのほめ」と「行動へのほめ」の2因子における18項目の質問について、「なかった(1点)」～「よくあった(5点)」の5作法で回答を求めた。「個人へのほめ」の項目には「期待していたとほめられた」「才能があるとほめられた」などがあり、「行動へのほめ」の項目には「一生懸命に取り組んでいるとほめられた」「よく勉強しているとほめられた」などがある。これは回答時の直前までの実習での経験に限定し尋ねるのではなく、これまでの大学での演習や臨地実習の経験を含めて回答を求めた。その理由として、直前の演習や実習での経験に限定した場合、実習先の特性や環境側の要因によってほめられた経験に影響を与えたと考えたためである。

④大学での看護の演習や臨地実習で、大学教員や実習先の看護師、患者や対象者からほめられたとき、どのように感じるかの程度を測定するため、ほめ反応尺度(高崎、2015)¹⁶⁾を使用した。「大学での演習や臨地実習で、大学教員や実習先の看護師、患者や対象者からほめられた時、あなたはどのように感じますか」という教示のもと、「意欲促進」と「ほめ不信」の2因子における12項目の質問について、「そう思わない(1点)」～「そう思う(5点)」の5件法で回答を求めた。「意欲促進」の項目には「ほめられるとやる気になる」「ほめられるとうれしい」などがあり、「ほめ不信」の項目には、「ほめられても、疑ってしまう」「ほめられても、素直に受け止められない」などがある。これも回答時の直前までの実習での経験に限定し尋ねているのではなく、これまでの大学での演習や臨地実習の経験を含めて回答を求めた。

⑤実習期間にたてた日々の行動目標の達成度を測定するため、実習目標達成度1項目を視覚的評価スケール(VAS: Visual Analogue Scale)で測定した安達ら(2023)¹⁷⁾や西本ら(2022)¹⁸⁾を参考にして、「まったく達成できなかった(1点)」～「とても達成できた(10点)」までの10段階のうちあてはまるところに○をつけるよう項目を作成した。これは、実習ごとに達成度が異なるため、回答時の直近の実習での達成度について回答を求めた。

⑥今後の臨地実習にむけた効力感を測定するため、臨地実習自己効力感尺度(真鍋ら、2007)¹³⁾を使

用した。「これからの臨地実習においてあなたはどれくらいできると思いますか。その見通し予測をたて該当する番号に○をつけてください。」という教示のもと、「対象の理解・援助効力感」「友人との関係性の維持効力感」「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」の3因子における、16項目の質問について、「まったくできないと思う（1点）」～「かなりよくできると思う（6点）」の6件法で回答を求めた。「対象の理解・援助効力感」の項目には「患者に必要な援助を提供すること」「優先度を考慮して患者に援助すること」などがあり、「友人との関係性の維持効力感」の項目には「友人に悩みを相談すること」「友人と心を許して話すこと」などがあり、「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」の項目には、「指導者にはっきり意志表示すること」「指導者にわからないことを質問したり、相談すること」などがある。これは、回答時以降の実習を想定して回答を求めた。

(2) 調査方法

研究対象者に学年が合致する学生を対象に、メールで、本研究の目的、方法、倫理的配慮およびアンケートに移行するURLとQRコードを記載した「アンケートのお願い」を配信した。配信を受け取った学生は、その説明文を読み、研究参加に同意した者のみがグーグルフォームへ移行するURLあるいはQRコードをクリックして回答した。回答は、学年ごとに、実習終了後1週間以内という回答期限を設けた。また学生が適切に研究参加の意思が示せるよう、研究責任者の授業を履修中の学生が含まれないよう各学年で調査実施時期に配慮して実施した。

分析方法は、①セルフ・コンパッション尺度、ほめられた経験尺度、ほめ反応尺度、臨地実習自己効力感尺度の信頼性分析、②セルフ・コンパッション尺度、ほめられた経験尺度、ほめ反応尺度、実習目標達成度を説明変数とし、臨地実習自己効力感尺度を目的変数とする重回帰分析を行った。統計分析には、IBM SPSS ver.28を用いた。

倫理的配慮

研究対象者に学年が合致する学生を対象に配信した「アンケートのお願い」には、以下のことを記述した。それは、①研究課題名、②研究者の所属・氏名、③研究目的、④調査協力は任意であり、調査に協力しなくても不利益は生じない旨、⑤アンケートは無記名であり個人が特定されることはない旨、⑥アンケートに回答し送信を終了したことで研究協力を同意したものとみなす旨、⑦研究結果は卒業論文や論文投稿等にて公表する旨、⑧回答に要する時間は10～15分程度である旨、⑨回答にかかる通信料は回答者負担となる旨、⑩アンケートは実習終了後に回答する旨、⑪アンケートの回答期限、⑫問い合わせ先とした。

本研究は、山口県立大学生命倫理委員会の承認を得て実施した【承認番号2023-5】。

Ⅲ. 結果

1. 対象者の属性

2年生が30名、3年生が8名、4年生が34名、計72名の回答を得た。年齢は、 20.44 ± 1.27 歳であった。

2. 各指標の信頼性分析

各指標の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、 α 係数は、セルフ・コンパッション尺度は0.829、ほめられた経験のうち「個人へのほめ」は0.883、「行動へのほめ」は0.875、ほめ反応のうち「意欲促進」は0.766、「ほめ不信」は0.712、臨地実習自己効力感のうち「対象の理解・援助効力感」は0.886、「友人との関係性の維持効力感」は0.868、「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」は0.858であった。

3. セルフ・コンパッション、ほめられた経験、ほめられたことへの心理的反応、実習目標達成度による次の臨地実習自己効力感への影響

セルフ・コンパッション尺度、ほめられた経験尺度、ほめ反応尺度、実習目標達成度を説明変数とし、臨地実習自己効力感尺度を目的変数とする重回帰分析を行った結果を以下に示す。

(1) 臨地実習自己効力感「対象の理解・援助効力感」について

重回帰分析の結果、ほめられた経験である「行動へのほめ」と「実習行動目標達成度」が「対象の理解・援助効力感」と有意な関連があることが示された。また、「行動へのほめ」がもっとも対象の理解・援助効力感に対する影響が大きかった。結果を表1に示す。

表1 対象の理解・援助効力感の重回帰分析結果

	非標準化係数	標準誤差	標準化係数	t 値	有意確率	VIF
(定数)	15.685	7.173		2.187	0.032	
セルフ・コンパッション	-0.011	0.077	-0.016	-0.147	0.884	1.318
個人へのほめ	-0.037	0.072	-0.059	-0.507	0.614	1.505
行動へのほめ	0.279	0.086	0.384	3.252	0.002	1.532
意欲促進	0.33	0.223	0.169	1.479	0.144	1.433
ほめ不信	-0.113	0.121	-0.111	-0.933	0.354	1.564
実習行動目標達成度	1.174	0.352	0.36	3.338	0.001	1.281
R2	0.401					
調整R2	0.346					
F	7.356	<.001				
自由度	6, 66					
観測数	72					

(2) 臨地実習自己効力感「友人との関係性の維持効力感」について

重回帰分析の結果、ほめられたことへの心理的反応である「意欲促進」が「友人との関係性の維持効力感」と有意な関連があることが示された。結果を表2に示す。

表2 友人との関係性の維持効力感の重回帰分析結果

	非標準化係数	標準誤差	標準化係数	t 値	有意確率	VIF
(定数)	0.115	6.045		0.019	0.985	
セルフ・コンパッション	0.085	0.065	0.156	1.318	0.192	1.318
個人へのほめ	0.056	0.061	0.117	0.926	0.358	1.505
行動へのほめ	0.046	0.072	0.082	0.643	0.522	1.532
意欲促進	0.652	0.188	0.428	3.465	<.001	1.433
ほめ不信	-0.045	0.102	-0.057	-0.441	0.661	1.564
実習行動目標達成度	-0.154	0.296	-0.061	-0.521	0.604	1.281
R2	0.296					
調整R2	0.232					
F	4.624	<.001				
自由度	6, 66					
観測数	72					

(3) 臨地実習自己効力感「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」について

重回帰分析の結果、「セルフ・コンパッション」とほめられた経験である「行動へのほめ」と「実習行動目標達成度」が「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」と有意な関連があることが示された。また、「行動へのほめ」がもっとも指導者との関係性の維持・学習効力感に対する影響が大きかった。結果を表3に示す。

表3 指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感の重回帰分析結果

	非標準化係数	標準誤差	標準化係数	t 値	有意確率	VIF
(定数)	2.061	4.916		0.419	0.676	
セルフ・コンパッション	0.117	0.053	0.235	2.226	0.029	1.318
個人へのほめ	-0.086	0.049	-0.197	-1.747	0.085	1.505
行動へのほめ	0.26	0.059	0.504	4.43	<.001	1.532
意欲促進	0.118	0.153	0.085	0.774	0.442	1.433
ほめ不信	-0.053	0.083	-0.074	-0.642	0.523	1.564
実習行動目標達成度	0.587	0.241	0.253	2.434	0.018	1.281
R2	0.443					
調整R2	0.392					
F	8.753	<.001				
自由度	6, 66					
観測数	72					

IV. 考察

1. 各指標の信頼性分析について

本研究で用いた各指標の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した結果、 α 係数は、0.7以上であった。 α 係数は少なくとも0.7以上でなくてはならないとされており (Heppner, et al., 1992)¹⁹⁾、すべての指標において α 係数にみられる信頼性は確認できた。

2. セルフ・コンパッション、ほめられた経験、ほめられたことへの心理的反応、実習目標達成度による次の臨地実習自己効力感への影響

(1) ほめられた経験である「行動へのほめ」、「実習目標達成度」と「対象の理解・援助効力感」「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」の関連

ほめられた経験である「行動へのほめ」と「実習目標達成度」は、「対象の理解・援助効力感」「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」に影響を与えていた。「行動へのほめ」は、個人の才能や適性をほめる「個人へのほめ」と異なり、積極的な取り組みの姿勢や、頑張りの姿勢、出来なかったことが出来るようになること、患者の立場になって考えることが出来ていることなどに関するほめられ経験を指すものである。「行動へのほめ」は、オペラント条件づけでいう「強化」である (藤原, 1997)²⁰⁾。望ましい行動をしたことにより、他者からほめられることは「強化子」であり、強化された行動はその後も生起や継続しやすくなる。よって実習指導者が、学生が努力している姿や変化に気づきに向け、その内容を具体的に言葉に出して学生に伝えるということを積極的に行うことは、その言葉が強化子となり、学生にとって次の実習への対象の理解や援助への自信につながり、その結果として看護の対象者への看護実践がよりよいものとなる可能性がある。またこうした言葉がけを実習指導者が積極的に行うことにより、学生と実習指導者との関係をスムーズにし、学生が指導者に対して分からないことを質問することや相談をしやすくなると思われる。

実習指導者による励ましや賞賛は学生が自分の能力に対して自信を持つきっかけとなるもので、学生の潜在能力を刺激し知的欲求を引き出す鍵となり、学習意欲を高める有力な方法となるとされる (雄西ら, 1992)²¹⁾。実習目標を達成するには、看護学生一人の努力ではなく、実習指導者や教員から助言や指導を受けながらその学びを内在化させていくものである。実習指導者にほめられることで、学生は自身の行動があやまりではないことが確認でき、「これでいいんだ」という安心につながり、自分の主観的評価である目標達成度を向上させ、その結果、「対象の理解・援助効力感」や「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」の向上につながったと考えられる。

(2) ほめられたことへの心理的反応である「意欲促進」と「友人との関係性の維持効力感」の関連

意欲促進とは、実習指導者や看護の対象からほめられるとやる気になる、うれしい、自信がもてる、安心するなどである。こうした自信は、実習において分からないことや悩みを友人に相談したり、グループの仲間との関係性のスムーズさにつながる事が示された。

「ほめられるとやる気になる、うれしい、自信がもてる、安心する」といった感情を喚起するには、ほめられることが先行して存在することが必要である。学生自身が不安や緊張の中にいるときは、看護の対象や周囲に配慮を向けることが難しく、ただそこにいるだけで精一杯ということもあるだろう。不安や緊張のあまり、うかない顔をしている学生に、友人や教員が気にして声をかけたとしても、悩みや困りごとを打ち明けられないかもしれない。よって実習指導者は、まず、学生がそうした不安や緊張を持っていることを理解し、不安や緊張が和らぐような微笑みかけや声かけをしたり、実習に出る前に、講義や演習、その他の場で、学生の良いところを見つけたら積極的に言葉に出して伝えるなどして、実習前から信頼できる相手として関係性を築いておくことが出来ると望ましいと考える。そうした関係性ができていれば、学生は実習中の不安や緊張を言葉にして表現しやすく、早期の相談のしやすさにつながる。実習前からの実習指導者の関わりにより、学生の不安が低減すれば、学生は実習において緊張しながらも自分の力を発揮でき、看護の対象にほめられたり「ありがとう」と声をかけてもらえることで、「うれしい、やる気になる」といった意欲が促進されると考えられる。

学生が安定した状態であれば、学生間において、困った時に身近な友達に相談したりアドバイスをもらったり、また困っている学生に声をかけたりして互いに助け合う関係性を築くことが出来る。井上ら(1995)⁶⁾も、教員がほめることで学生同士で学び合う姿勢の高まりがみられることは、学生の気持ちの余裕から生じた効果だと論じている。このように、看護学生が臨床での学習を効果的に進めるためには不安を軽減するためのサポートシステムとしての役割が指導者に求められており(雄西ら、1992)²¹⁾、学生間で高めあえる良い循環が醸成されるまでには、実習指導者の積極的な関与が土台となる必要があると考えられる。

(3) セルフ・コンパッションと「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」の関連

セルフ・コンパッションと、ほめられた経験である「行動へのまとめ」と「実習行動目標達成度」が、「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」に有意に関連していた。ここではセルフ・コンパッションに着目して考察をする。看護学生の知覚されたソーシャル・サポートとウェルビーイングの間にはセルフ・コンパッションが顕著な媒介作用があるとされる(Zhou, et al., 2022)²²⁾。自分を過剰に卑下していると、指導者に質問や相談することもはばかれてしまう。しかし学生が高いセルフ・コンパッションを有していると、自身が困ったり悩んだ時に、「分からないことを指導者に尋ねたり、自分の考えを意志表示することは悪いことではなく、むしろ臨床実践をより良いものにしていくために必要な取り組みだ」と考えることができるだろう。

学生が分からないことを分からないと言え、気軽に相談できる、そうした指導者との関係性の維持や、いつも意欲的に行動するといった学習姿勢を看護学生が持つには、普段から実習指導者による学生へのサポート的な関わりを行うことで、学生のセルフ・コンパッションを高めていくことができると考える。それには、教育するために意図的に発言したものではなく、ふいに感じた「上手ね」「いいと思うよ」といった具体的にリアルタイムにほめる言動に意味がある(清水ら、2019)²³⁾とされているように、学生が行う看護技術に対して教員がうなづいたり、承認することは、学生にとって、「これでいいんだ」という自信につながり、次の実習においてもその技術を安心して遂行できるようになると考えられる。

ここでは、学生自身の態度として、セルフ・コンパッションを高めていく取りくみを日々の生活の中で、とりいれてみることを提案したい。例えば、有光(2020)¹⁵⁾は、自分をいつくしむための方法として、自分あてに思いやりのある手紙を書くことや、自分や周囲に対して慈悲の気持ちをむけることを挙げている。またNeff & Germer(2013)²⁴⁾も、困難に直面したときに、自分の胸に手をあて、自分に優

しく語りかけることの効果可能性を述べている。このような、学生自身ができることの実践を通して自身の心理的リソースを高めておくと、次回の臨地実習において、過大な不安や緊張にまきこまれず、おちついて行動ができると考えられる。

雄西ら (1992)²¹⁾ は、良い実習指導者とは、専門的技術を持ち、行動への自信と責任が感じられ、しかも看護することと指導することを楽しんでいる姿だと述べている。学生は、そうした実習指導者の姿をモデルとし、自身の行動に取り入れていくことによってより良い看護師となり、さらに経験を積んで、良い実習指導者へと成長するだろう。そのためにも、学生が不安やストレスを感じやすい実習が学生にとって学び多いものになるように、実習指導者は、実習での学びの芽をあたたく育てていく必要がある。

V. 研究の限界と今後の課題

今回は、研究対象者を2～4年生としたが、学年ごとに回答者人数に偏りがあった。村岡ら (2020)⁵⁾ は、学年が上がるに応じて、学生の知識や経験が従属し、実習に向かう姿勢が構築され、自ら学習する姿勢が供えられ実習での達成感を感じやすくなると述べている。本研究では学年を統合して分析を行ったが、学年による違いが検討できたならば、学年に応じた適切なほめ方の提案も出来ると考える。

また、本研究では、教員や看護師や援助を行う対象者（看護の対象）によるほめられた体験、ほめられたことへの心理的反応、実習目標達成度といった4つのそれぞれの要因が、次の臨地実習効力感にいかに関与するかを検討するにとどまっている。よって、実習指導者や対象者（看護の対象）からほめられることにより、学生の意欲ややる気が高まることで、豊かで多くの学びを得ることが出来、それが実習目標の達成へとつながり、そうした自信が、さらに次回の実習への期待と意欲へと結びついていくという学習のつながりに着目したり、セルフ・コンパッションにより、ほめられたことへの心理的反応への影響を検討するなど、それぞれの関係を重視し調査していくことも今後の課題である。

利益相反：なし

注) 本研究は、2023年度山口県立大学看護栄養学部看護学科の卒業論文に提出された論文に加筆修正をしたものである。

謝辞：本研究に協力して下さった研究対象者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

1. 安部聡子・下司映一・福地本晴美 (2021). 看護学生の成長発達過程におけるストレスとコーピングー看護系大学生のストレス要因と学生支援ー. ストレス科学, 35(4)、290-301.
2. 今井 ミツル (2021). 看護学生の成長発達過程におけるストレスとコーピング看護学生に生じがちなストレスー. ストレス科学, 35(4)、281-289.
3. 山下紗世・廣瀬貴美・道廣睦子 (2014). 看護学生の臨地実習中におけるストレスとコーピングとの関連. インターナショナルNursing Care Research, 13(4)、25-33.
4. 佐々木直美・清川由珠・高倉麻実・山本優里 (2021). 看護学生の成長、未成長の自覚につながる要因の検討ー看護学実習経験を通してー. 山口県立大学学術情報, 14、1-7.
5. 村岡祐介・館山光子・井澤美樹子・土屋陽子 (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.
6. 井上 智子・雄西 智恵美・武田 祐子・佐藤 禮子 (1995). 看護学臨床実習指導における「ほめる」ことの学習効果. 日本看護学教育学会誌, 5 (1)、9-14.
7. 詰坂悦子・村中陽子 (2020). 看護学生が臨地実習指導者にほめられたことによる心理的变化と学修への影響. 日本看護学教育学会誌, 30(2)、11-21.
8. 伊藤咲・中野博子 (2021). 実習指導者の声掛けが看護学生に与える影響. 天理医療大学紀要, 9 (1)、

24-34.

9. Neff, K. D. (2022) . Self-Compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
10. Luo, Y., Meng, R., Li, J., Liu, B., Cao, X., & Ge, W. (2019) . Self-compassion may reduce anxiety and depression in nursing students: a pathway through perceived stress. *Public Health*, 174, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.05.015>
11. 大橋純江・佐々木美奈子・武内朋子 (2017) . 臨床看護職の職業に対する側面別誇りに関わる思い. 東京医療保健大学紀要、12 (1) 、35-42.
12. 日高 優 (2016) . ほめられた経験が看護学生の学習動機づけに及ぼす影響. *医学教育*、47(3) 、161-169.
13. 真鍋えみ子・笹川寿美・松田かおり・北島謙吾・園田悦代・種池礼子・上野範子 (2007) . 看護学生の臨地実習自己効力感尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討. *日本看護学教育学会誌*、30 (2) 、43-53.
14. 有光興記・青木 康彦・古北みゆき・多田 綾乃・富樫 莉子 (2016) . セルフ・コンパッション尺度日本語版の12項目短縮版作成の試み. *駒澤大学心理学論集*、18、1-9.
15. 有光興記 (2020) . 自分を思いやる練習－ストレスに強くなり、やさしさに包まれる習慣－. 東京、朝日新聞出版.
16. 高崎文子 (2015) . ほめへの態度尺度の作成. *ソーシャル・モチベーション研究*、8、50-64.
17. 安達 徹・知本美紀・金子茂幸・金子俊介 (2023) . 認知症看護の向上を目指したカンファタブル・ケア導入の効果の検証. *新潟県厚生連医誌*、32 (1) 、42-45.
18. 西本 葵・佐居由美・樋勝彩子・亀田典宏・縄 秀志 (2022) . シミュレーション演習を実装した完全遠隔型実習の試み－コロナ禍における基礎看護学実習－. *日本看護技術学会誌*、21、23-28.
19. Heppner,P.P.,Kivlighan,D.M., & Wampold,B.E.,(1992) .*Research design in counseling*.Books/Cole,Pacific Gtove,CA.
20. 藤原義博 (1997) . 第2章 応用行動分析学の基礎知識、応用行動分析学入門、(監修) 小林重雄 (編著) 山本淳一・加藤哲文、東京：学苑社、26-39.
21. 雄西智恵美・佐藤禮子・井上・智子・武田祐子 (1992) . 臨床実習における学生の学習効果に係わる実習指導者の態度・行動. *日本看護学教育学会誌*、2 (1) 、23-32.
22. Zhou, L., Sukpasjaroen, K., Wu, Y., Gao, L., Chankoson, T., & Cai, E. (2022) . Perceived social support promotes nursing students' psychological wellbeing: Explained with self-compassion and professional self-concept. *Frontiers in Psychology*, 13, 835134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835134>
23. 清水夏子・松山美幸・塩田 昇・江上千代美 (2019) . 統合実習における学生が嬉しかったと感じた実習指導者の言動－経験型実習教育の研修を受けた実習指導者のかかわりを通して－. *福岡県立大学看護学研究紀要*、16、1-11.
24. Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69,28-44.