

研究報告

看護学生の内発的動機づけと授業形態別にみた 学びたい気持ちの変化との関連

Relationship between Nursing Students' Intrinsic Academic Motivation and
the Changes in the Inclination to Learn According to the Style of the Class

遠藤 恭子¹⁾ 関根 龍子²⁾
Kyoko Endo Ryuko Sekine

1) 獨協医科大学看護学部

2) 目白大学大学院看護学研究科

1) Dokkyo Medical University School of Nursing

2) Mejiro University Graduate School of Nursing

要 旨

【目的】本研究は、授業を受けたことによる看護学生の学びたい気持ちの変化が、内発的動機づけに影響を及ぼすかを、授業形態別に明らかにすることで、自律的な学習を支援するための教育の示唆を得ることを目的とした。

【方法】関東地方の看護系大学3校の1～4年生1,089人を対象に、平成25年7月から10月にかけて、自記式質問紙調査を行った。調査内容は、①対象者の背景（性別、年齢、学年、入学動機、将来の目標、良好な人間関係を築けると思う）、②看護学生の学習動機づけ尺度、③授業形態別（講義形式、グループワーク、ゼミナール形式、看護技術演習、施設見学実習、基礎看護学実習〔受け持ち患者あり〕、各論実習）受講の有無、④授業形態別の「学びたい気持ちの変化」5件法であった。分析方法は、SPSS ver.21を用いて基礎統計量、尺度と質問項目はKruskal-Wallis検定とMann-Whitney U検定（Bonferroni調整）、Spearmanの相関係数をみた。本研究は、A大学倫理審査委員会の承認を得て、郵送法で行った。

【結果】回収数542人（回収率49.8%）で、そのうち511人（有効回答率94.3%）を分析対象とした。性別は男性56人（11.0%）、女性455人（89.0%）、平均年齢は20.4±1.8（SD）歳であった。〈看護への内発的動機づけ〉は、全ての授業形態で「学びたい気持ちが強くなった」学生の得点は有意（ $p < .001$ ）に高く、看護技術演習と正の相関（ $p < .01$, $r = .434$ ）があった。

【結論】看護を学習するための全ての授業形態において、受講することにより学びたい気持ちが強まる学生は内発的動機づけが高く、中でも看護技術演習では、「学びたい気持ちの変化」との間に正の相関がみられたことから、看護技術演習で看護学生の自尊心や有能性を高められるような授業を行うことで学生の学びたい気持ちは強くなり、〈看護への内発的動機づけ〉を高めることが示唆された。

キーワード：内発的動機づけ、看護学生、授業、看護技術演習

I. 諸言

保健医療福祉サービスの内容、方法、場の多様化が進む中、国民の医療への関心が高まり、看護職には、専門職としての役割の拡大が期待されている。しかし、患者の人権への配慮や、医療安全確保のための取り組みが強化される中で、看護学生が行う看護技術実習の範囲や機会は限定されてきている¹⁾。学習方法においては、「問題集がないから何を勉強してよいかわからない」や「学ぶ範囲や覚えることが多く、今の勉強の方法でよいかわからない」等の不安を訴える学生もいる。多久島らは、現代の大学生について、初等中等教育で学び方の知識や技能を十分に身につけていない²⁾と述べていることから、高等教育において、自学自習を前提とした専門的教育を受けることが困難になっている現状があるのではないかと考える。さらに厚生労働省は、看護基礎教育においては、限られた時間の中で学ぶべき知識が多く、カリキュラムが過密になっているため、学生が主体的に思考して学ぶ余裕がなく、知識の習得は出来たとしても、知識を活用する方法を習得できないことがある³⁾と指摘している。したがって、講義や実習で得た知識を十分に活用するには、自律的に学ぶ姿勢が重要である。

看護系大学を選択する学生は、看護職を目指す者が大半である。しかし、大学全入時代を迎え、多様な価値観をもつ学生が入学してくることや、「人から勧められた」、「なんとなく」、「就職に困らない」などの動機づけで看護系大学に入学してくる者もいる⁴⁾ことが報告されている。動機づけとは、行動を一定の方向に向けて発動させ推進し持続させる過程と、それに関わる機能全般のことであり、人が何かの行動を起こす時には必要なことである⁵⁾。先行研究においては、動機づけがされている学生のほうが、大学への適応がよい⁶⁾ことや将来進むべきみちを考えられている⁷⁾ことが報告されている。したがって、看護学生が看護を学ぶ動機づけは、大学や実習場などの学習環境への適応とともに、看護職になるための学習方法や態度、価値観などを方向づけ継続することにも影響を及ぼ

すと考えられるため、看護を学ぶことへの動機づけを高めることは、看護職を目指す学生にとって重要であると考えられる。

自律的な行動という観点から動機づけを整理している理論に、自己決定理論がある⁸⁾。この理論では動機づけには3段階あり、自己決定的であるほうから「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「非動機づけ」となり、内発的動機づけのほうが、外発的動機づけよりも、望ましい動機づけのあり方である。内発的動機づけは、自分から積極的に活動に取り組むため、その活動に長く取り組み続けることができ、授業以外の時間や学校を卒業した後でも学びが続いていく⁹⁾といわれている。看護者の倫理綱領条文8に「看護者は、常に、個人の責任として継続学習による能力の維持・開発に努める」¹⁰⁾とあるように、看護者は専門職業人として自己研鑽に努めることも責務である。高等教育において、自ら学び続ける力をつけることができれば、看護職となってからも、専門職業人として自己研鑽を続けられると推察する。したがって、看護学生の内発的動機づけを高めることは、重要であると考えられる。

デシは著書の中で、内発的動機づけが高い人は、自律的に学習をすることができ、精神的に健康である¹¹⁾と述べている。先行研究では、内発的動機づけが高い大学生は、課題達成が高い¹²⁾ことが明らかにされている。この研究は、従来の動機づけ研究にみられるようなパズル課題を用いて実験室で行われており、限局した条件のもとでの結果である。したがって、普段の日常生活で営まれる学習と、動機づけとの関係については明らかにされていない。看護学生において佐藤は、自律的動機づけは教育課程に関係なく、1年次が最も高く、2年次で有意に低下する¹³⁾と報告している。佐藤は、看護学生の自律性欲求と自尊感情、自己決定理論の視点に基づいた学習動機づけについて、学年別に比較検討しているが、教育内容や方法における関係については明らかにしていない。看護学生は、講義形式の授業の他、学内演習や臨地実習など様々な形態の授業を受ける。高橋らは、早期実

習で、実習の楽しさや看護への魅力といった内発的動機づけが学習意欲を引き出す¹⁴⁾と報告しており、実習の楽しさが看護学生に看護の魅力を感じさせ、学ぶ意欲につながるという「実習の効果に関する有効モデル」を示している。しかしこのモデルは「実習の感想から得られた観測変数による検討に過ぎず、これらの構成概念の存在を保証するものでは決して無い」と、さらなる検討の必要性を示唆している。したがって現在までに、内発的-外発的観点から、看護学生の授業形態における学習動機づけを明らかにしたものはみあたらない。

以上のことから、授業を受けたことによる看護学生の学びたい気持ちの変化が、内発的動機づけに影響を及ぼすかを、授業形態別に明らかにすることで、自律的な学習を支援するための教育の示唆を得ることを目的とする。

II. 用語の定義

入学動機 : 動機が、行動の直接原因やきっかけ¹⁵⁾をいうことから、今回は、入学動機を、看護学部に入學した直接の原因やきっかけと定義する。

学習動機づけ : 動機づけが、行動を一定の方向に向けて発動させ推進し持続させる過程と、それに関わる機能の全般¹⁶⁾をいうことから、今回は、学習動機づけを、看護学を学習する過程や、それに関わる機能の全般と定義する。

内発的動機づけ : 活動それ自体を目的として、興味や楽しさなどの感情から自発的に行動する動機づけをいう¹⁷⁾ことから、今回は、内発的動機づけを、看護を学ぶことを目的として、外部から強制されずに自律的に行動する動機づけと定義する。

III. 研究方法

1. 研究デザイン

自記式質問紙調査による量的研究

2. 研究施設および対象者

研究施設は、関東地方の看護系大学3校であり、対象者は、看護系大学生1～4年生1,089人であった。対象施設のカリキュラムでは、看護技術演習と施設見学実習は1年次から、基礎看護学実習(受け持ちあり)は1年次もしくはは2年次、各論実習は3年次に受講していた。回答者は542人(回収率49.8%)で、そのうち回答に記入漏れのない511人(有効回答率94.3%)を分析の対象とした。

3. 調査期間

平成25年7月から10月

4. 調査方法

郵送法

5. 調査内容

1) 対象者の背景

性別、年齢、学年、入学動機、将来の目標、周囲の人々(家族や身内、友人や先輩、患者、教員、指導者やスタッフ)と良好な人間関係を築けると思う

2) 看護学生の学習動機づけ尺度

岡田ら¹⁸⁾により作成された大学生用学習動機づけ尺度をもとに、看護学生が看護を学ぶ動機づけについて述べられている先行研究¹⁹⁻²⁴⁾を参考に独自に質問紙(53項目、5件法)を作成し、調査前にプレテストを実施した上で修正したものを使用した。

看護学生の学習動機づけ尺度は、第I因子<外的要因の動機づけ>18項目、第II因子<向学的な動機づけ>13項目、第III因子<看護への内発的動機づけ>12項目、第IV因子<資格取得の動機づけ>10項目であり、Cronbach's α 信頼係数は、尺度全体は.76、第I因子は.89、第II因子は.89、第III因子は.91、第IV因子は.87である。第I因子<外的要因の動機づけ>は、何らかの外的な要因によって行動が喚起される動機づけ、第II因子<向学的な動機づけ>は、看護職になるための知識や態度を習得する動機づけ、第III因子<看護への内発的動機づけ>は、

看護を学ぶこと自体を目的として自ら行動する動機づけ、第Ⅳ因子〈資格取得の動機づけ〉は、資格の取得を目的とする動機づけである。自己決定理論にもとづくと、自律性の高い順に〈看護への内発的動機づけ〉、〈向学的な動機づけ〉、〈資格取得の動機づけ〉、〈外的要因の動機づけ〉となる。そのうち〈看護への内発的動機づけ〉、〈向学的な動機づけ〉、〈資格取得の動機づけ〉は自律的な動機づけ、〈外的要因の動機づけ〉は非自律的な動機づけに分類される。

3) 授業形態別の受講状況と「学びたい気持ちの変化」

大学における授業形態（講義形式、グループワーク、ゼミナール形式、看護技術演習、施設見学実習、基礎看護学実習〔受け持ち患者あり〕、各論実習）の受講状況を、「受けたことがある」、「まだ受けていない」で回答を求めた。次に、受講経験がある学生の授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」を、「学びたい気持ちがかなり強くなった」、「学びたい気持ちが少し強くなった」、「特に変化はない」、「学びたい気持ち少し弱くなった」、「学びたい気持ちかなり弱くなった」の5件法で回答を求めた。

6. 倫理的配慮

A 大学倫理審査委員会の承認を得た後、対象学生の学部学科の責任者に連絡し、研究の許可を得た。その後、データ収集大学において倫理審査を受け、承認を得てから行った。対象学生への説明は、調査の依頼文に、研究の目的、方法、調査内容、参加の自由意思、プライバシーの保護、データの取り扱い、学会等への参加について記載し、協力を依頼した。対象者には、調査票に記入後、封筒に入れて投函してもらい、返信をもって同意を得られたこととした。収集したデータは外部記憶媒体に記録し、その記憶媒体は鍵をかけて保存した。統計処理を行うコンピューターは、他のコンピューターと切り離されたものを使用した。収集したデータは、研究終了後2年をもって、情報漏えいに留意し破棄する。

7. 分析方法

統計解析ソフト SPSS Ver.21 for Win. を使用

し、基礎統計量を算出した。尺度と授業形態による「学びたい気持ちの変化」には、独立変数を、各授業形態を受けたことによる学びたい気持ちの変化（3区分）、従属変数を4つの下位尺度として Kruskal-Wallis 検定後、有意差がみられたものはそれぞれ Mann-Whitney U 検定、多重比較のため Bonferroni 調整を行い、学びたい気持ちの変化による動機づけ得点の差をみた。さらに、尺度と授業形態による「学びたい気持ちの変化」には Spearman の相関係数をみた。

Ⅳ. 研究結果

調査票の回収数は542人（回収率49.8%）であり、そのうち回答に記入漏れのない511人（有効回答率94.3%）を分析対象とした。

1. 対象者の背景

対象者の背景を表1に示した。入学動機、将来の目標は、質問項目に対して「有」、「無」で回答を求めた。周囲の人々（家族や身内、友人や先輩、患者、教員、指導者やスタッフ）と良好な人間関係を築けると思うは、「あてはまる」から「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。そのうち「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した学生を「良好な人間関係を築けると思う」とした。

性別は男性56人（11.0%）、女性455人（89.0%）であり、平均年齢は20.4±1.8（SD）歳であった。看護学部への入学動機は、「看護職（看護師・保健師・助産師）になりたい」が最も多く392人（76.7%）であり、次いで「就職に困らないと思った」30.1%、「資格が欲しかった」26.8%、「看護職にあこがれていた」26.2%、「人（社会）のためになる仕事をしたい」25.8%と続いていた。将来の目標は、「看護師を続ける」が最も多く376人（73.6%）であり、次いで「保健師・助産師になる」33.9%、「認定看護師・専門看護師になる」28.6%であった。良好な人間関係を築けると思うでは、「家族や身内」が最も多く440人（86.1%）であり、次いで「友人や先輩」432人（84.5%）であった。

表1 対象者の背景

N=511

項目	区分	人数(人)	割合(%)
性別	男	56	11.0
	女	455	89.0
平均年齢 (mean ± SD)		20.4 (歳) ± 1.8	
学年	1年生	102	20.0
	2年生	140	27.4
	3年生	113	22.1
	4年生	156	30.5
入学動機 (複数回答)	看護職(看護師・保健師・助産師)になりたい	392	76.7
	就職に困らないと思った	154	30.1
	資格が欲しかった	137	26.8
	看護職に憧れていた	134	26.2
	人(社会)のためになる仕事をしたい	132	25.8
	人から勧められた	70	13.7
	大学生になりたい	43	8.4
	なんとなく	13	2.5
	その他	10	2.0
将来の目標 (複数回答)	看護師を続ける	376	73.6
	保健師・助産師になる	173	33.9
	認定看護師・専門看護師になる	146	28.6
	師長や看護部長になる	39	7.6
	その他	32	6.3
	看護職以外の仕事につく	31	6.1
	大学院に行く	20	3.9
	教員になる	13	2.5
良好な人間関係を築けると思う	家族や身内	440	86.1
	友人や先輩	432	84.5
	患者	359	70.3
	教員	318	62.2
	指導者やスタッフ	254	49.7

* 入学動機・将来の目標は複数回答のため、割合の合計が100%ではない

2. 授業形態別の受講状況

授業形態別の受講状況を図1に示した。各授業形態を「受けたことがある」学生は、「講義形式」と「グループワーク」は511人(100%)、「看護技術演習」は510人(99.8%)、「施設見学実習」は496人(97.1%)、「ゼミナール形式」は484人(94.7%)であった。「基礎看護学実習(受け持ちあり)」は、「受けたことがある」学生は324人(63.4%)であり、「各論実習」は、「受けたことがある」学生は167人(32.7%)であった。

3. 授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」

受講経験がある学生の授業形態別にみた「学

びたい気持ちの変化」の度数分布を表2に示した。「学びたい気持ちがかかなり強くなった」、「学びたい気持ち少し強くなった」、「特に変化はない」、「学びたい気持ち少し弱くなった」、「学びたい気持ちがかかなり弱くなった」の5つの回答のうち、「学びたい気持ちがかかなり強くなった」と「学びたい気持ち少し強くなった」を「学びたい気持ちが強まった」とし、「学びたい気持ち少し弱くなった」と「学びたい気持ちがかかなり弱くなった」を「学びたい気持ち弱まった」とし、「特に変化はない」の3つに区分した。

受講経験がある学生の、授業形態別にみた「学

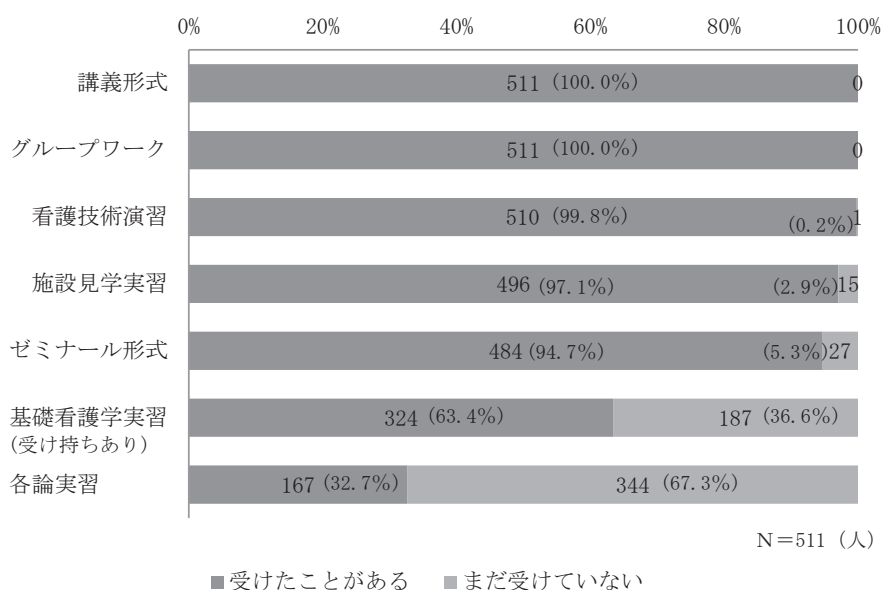


図1 授業形態別の受講状況

表2 受講経験がある学生の授業形態別にみた学びたい気持ちの変化の度数分布 人 (%)

授業形態	N(人)	5 区 分					3 区 分		
		学びたい 気持ちが かなり強 くなった	学びたい 気持ちが 少し強く なった	特に変化 はない	学びたい 気持ちが 少し弱く なった	学びたい 気持ちが かなり弱 くなった	学びたい 気持ちが 強まった	特に変化 はない	学びたい 気持ちが 弱まった
講義形式	511	40(7.8)	141(27.6)	298(58.3)	25(4.9)	7(1.4)	181(35.4)	298(58.3)	32(6.3)
グループワーク	511	38(7.4)	150(29.4)	256(50.1)	47(9.2)	20(3.9)	188(36.8)	256(50.1)	67(13.1)
ゼミナール形式	484	43(8.9)	146(30.2)	260(53.7)	28(5.8)	7(1.4)	189(39.1)	260(53.7)	35(7.2)
看護技術演習	510	159(31.2)	223(43.7)	108(21.2)	14(2.7)	6(1.2)	382(74.9)	108(21.2)	20(3.9)
施設見学実習	496	173(34.9)	177(35.7)	132(26.6)	9(1.8)	5(1.0)	350(70.6)	132(26.6)	14(2.8)
基礎看護学実習 (受け持ちあり)	324	158(48.7)	101(31.2)	42(13.0)	19(5.9)	4(1.2)	259(79.9)	42(13.0)	23(7.1)
各論実習	167	70(41.9)	53(31.7)	36(21.6)	6(3.6)	2(1.2)	123(73.6)	36(21.6)	8(4.8)

びたい気持ちの変化」では、「基礎看護学実習 (受け持ちあり)」、「看護技術演習」、「各論実習」、「施設見学実習」は、「学びたい気持ちが強まった」学生が79.9%～70.6%と最も多く、「ゼミナール形式」、「グループワーク」、「講義形式」は39.1%～35.4%であった。

4. 看護学生の実習受講の有無による学習動機づけ因子別尺度点数の比較

看護学生の実習受講の有無による学習動機づけ因子別尺度点数の比較を表3に示した。看護学生の学習動機づけ尺度における因子別の平均値に対して、それぞれの授業をまだ受けていな

い学生を「無」群、授業を受けて学びたい気持ちが「強まった」、「特に変化はない」、「弱まった」と回答した学生を「有」群とし、Mann-Whitney U検定を行った。

〈受講の有無〉では、自律的な動機づけである因子〈向学的な動機づけ〉、〈看護への内発的動機づけ〉、〈資格取得の動機づけ〉で有意差はなく、非自律的な動機づけである因子〈外的要因の動機づけ〉で、「受けたことがある」学生のほうが「まだ受けていない」学生より得点は有意に高かった。

表3 看護学生の実習受講の有無による学習動機づけ因子別尺度点数の比較

項目	区分	N	第I因子 外的要因の 動機づけ		第II因子 向学的な 動機づけ	第III因子 看護への 内発的動機づけ	第IV因子 資格取得の 動機づけ
			mean ± SD	p	mean ± SD	mean ± SD	mean ± SD
〈受講の有無〉 基礎看護学実習 (受け持ちあり)	受けたことがある	324	2.96 ± .64	* }	3.62 ± .69	3.60 ± .68	4.26 ± .54
	まだ受けていない	187	2.87 ± .72		3.70 ± .64	3.70 ± .61	4.24 ± .54
各論実習	受けたことがある	168	3.01 ± .64		3.63 ± .68	3.57 ± .65	4.24 ± .52
	まだ受けていない	343	2.88 ± .69		3.66 ± .67	3.67 ± .65	4.26 ± .55

Mann-Whitney U 検定

*p<.05

5. 看護学生の授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」による学習動機づけ因子別尺度点数の比較

看護学生の授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」による学習動機づけ因子別尺度点数の比較を表4に示した。授業形態は、「講義形式」、「グループワーク」、「ゼミナール形式」、「看護技術演習」、「施設見学実習」、「基礎看護学実習（受け持ち患者あり）」、「各論実習」を視点とした。授業形態のうち、「講義形式」、「グループワーク」、「看護技術演習」、「施設見学実習」、「ゼミナール形式」は、受講した学生が9割以上であったため、「基礎看護学実習（受け持ちあり）」と「各論実習」について分析を行った。次に、看護学生の学習動機づけ尺度における因子別得点に対する〈受講経験あり〉による比較では、受講経験「有」群の学生を、それぞれの授業を受けて学びたい気持ちが「強まった」群、「特に変化はない」群、「弱まった」群の3群にわけてKruskal-Wallisの検定後、有意差がみられたものにはそれぞれMann-Whitney U検定を行い、多重比較のためBonferroni調整を行った。

〈受講経験あり〉では、〈向学的な動機づけ〉、〈看護への内発的動機づけ〉、〈資格取得の動機づけ〉で有意差があったものは全ての授業形態であり、因子〈外的要因の動機づけ〉で有意差はなかった。

因子〈看護への内発的動機づけ〉では、〈受講の有無〉に有意差はなかった。〈受講経験あ

り〉では、全ての授業形態に有意差があった。

6. 看護学生の学習動機づけ尺度における授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」との関連

看護学生の学習動機づけ尺度と授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」との関連を、表5に示した。看護学生の学習動機づけ尺度と授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」との関連には、Spearmanの順位相関係数をみた。

自律的な動機づけである因子〈向学的な動機づけ〉、〈看護への内発的動機づけ〉、〈資格取得の動機づけ〉では、「看護技術演習」、「施設見学実習」、「グループワーク」、「講義形式」で正の相関があった。非自律的な動機づけである因子〈外的要因の動機づけ〉では、ほとんど相関がなかった。

因子〈看護への内発的動機づけ〉は、「看護技術演習」との間に正の相関($r=.434$, $p<.01$)があった。低い正の相関があったものは、「施設見学実習」、「ゼミナール形式」、「グループワーク」、「講義形式」であった。

V. 考察

1. 対象者の背景

入学動機では、「看護職（看護師・保健師・助産師）になりたい」と回答した者は76.7%であった。先行研究では、「人から勧められた」、「なんとなく」、「就職に困らない」などの動機づけで看護系大学に入学してくる者もいる²⁵⁾ことが報告されているが、今回の調査では、多

表4 看護学生の授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」による学習動機づけ因子別尺度点数の比較

項目	区分	N	第I因子 外的要因の動機づけ		第II因子 向学的な動機づけ		第III因子 看護への内発的動機づけ		第IV因子 資格取得の動機づけ	
			平均ランク (中央値)	p	平均ランク (中央値)	p	平均ランク (中央値)	p	平均ランク (中央値)	p
基礎看護学実習 (受け持ちあり)	学びたい気持ちがある	259	165.87 (3.1)		179.74 (3.8)		180.85 (3.8)		180.58 (4.4)	
	強まった	42	153.07 (3.0)	***	193.25 (3.2)	***	187.20 (3.1)	***	179.85 (3.8)	***
	特に変化はない	23	141.78 (2.8)		194.78 (3.2)	***	193.33 (3.1)	***	109.83 (3.9)	***
看護技術演習	学びたい気持ちがある	382	253.32 (2.9)		280.63 (3.8)		284.89 (3.8)		276.06 (4.4)	
	強まった	108	262.05 (3.0)	***	185.97 (3.3)	***	170.47 (3.2)	***	182.86 (4.0)	***
	特に変化はない	20	261.80 (3.0)		150.95 (3.2)	***	153.38 (3.1)	***	255.13 (4.4)	***
各論実習	学びたい気持ちがある	124	187.89 (3.1)		195.59 (3.8)		196.04 (3.8)		194.88 (4.4)	
	強まった	36	172.82 (2.9)	***	149.35 (3.2)	***	150.92 (3.1)	***	147.14 (3.8)	***
	特に変化はない	8	184.50 (3.2)		170.75 (3.7)	***	156.81 (3.3)	***	191.75 (4.5)	***
施設見学実習	学びたい気持ちがある	350	247.30 (3.0)		278.50 (3.8)		283.10 (3.8)		274.12 (4.4)	
	強まった	132	250.05 (3.0)	***	178.12 (3.3)	***	166.51 (3.2)	***	184.92 (4.1)	***
	特に変化はない	14	263.79 (2.9)		162.18 (3.2)	***	156.57 (3.2)	***	207.43 (4.1)	***
ゼミナール形式	学びたい気持ちがある	189	256.99 (3.1)		288.44 (3.9)		293.60 (3.9)		287.71 (4.5)	
	強まった	260	233.50 (2.9)	***	220.39 (3.6)	***	217.32 (3.6)	***	215.93 (4.2)	***
	特に変化はない	35	231.11 (2.9)		158.66 (3.2)	***	153.63 (3.2)	***	195.77 (4.1)	***
グループワーク	学びたい気持ちがある	188	274.18 (3.1)		317.49 (3.9)		313.77 (3.8)		291.38 (4.4)	
	強まった	256	240.21 (2.9)	*	225.28 (3.5)	***	231.97 (3.5)	***	236.45 (4.2)	*
	特に変化はない	67	265.32 (2.9)		200.84 (3.5)	***	185.72 (3.4)	***	231.43 (4.2)	***
講義形式	学びたい気持ちがある	181	260.42 (3.0)		304.86 (3.9)		325.34 (3.9)		295.23 (4.4)	
	強まった	298	251.67 (3.0)	***	232.40 (3.6)	***	223.92 (3.5)	***	234.73 (4.2)	***
	特に変化はない	32	271.30 (3.2)		199.41 (3.5)	***	162.48 (3.4)	***	232.14 (4.3)	***

Kruskal-Wallis 検定後、有意差がみられたものには Mann-Whitney U 検定、Bonferroni 調整

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表5 看護学生の学習動機づけ尺度と授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」との関連 N=511

項 目	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子
	外的要因の 動機づけ	向学的な 動機づけ	看護への 内発的動機づけ	資格取得の 動機づけ
	r	r	r	r
基礎看護学実習（受け持ちあり）	.053	.100 *	.106 *	.165 **
看護技術演習	-.045	.332 **	.434 **	.272 **
各論実習	.090 *	.011	-.042	.013
施設見学実習	-.019	.312 **	.385 **	.269 **
ゼミナール形式	.095 *	.281 **	.290 **	.232 **
グループワーク	.056	.320 **	.330 **	.178 **
講義形式	.021	.262 **	.375 **	.205 **

Spearman の相関係数

*p<.05 **p<.01

くの学生が、看護職になるという明確な目的をもって入学していることが理解できる。将来の目標では、全体の7割以上の学生が看護師を続けることを目標としており、保健師や助産師、認定看護師や専門看護師になることを目標としている学生も約3割いた。学生は、卒業後に看護職として働くことを目指して学習をしており、専門性を高めようとする姿勢が伺える。家族や身内、友人や先輩と良好な人間関係を築ける学生は8割以上であったことから、普段の日常生活において、関係性の欲求が満たされると推察する。

2. 看護への内発的動機づけと授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」

〈看護への内発的動機づけ〉と「基礎看護学実習（受け持ちあり）」・「各論実習」における〈受講の有無〉では、「受けたことがある」学生と「まだ受けていない」学生で有意差はなかった。加えて、授業形態別にみた「学びたい気持ちの変化」では、基礎看護学実習（患者受け持ちあり）、看護技術演習、各論実習、施設見学実習、ゼミナール形式、グループワーク、講義形式の全ての授業形態において、学びたい気持ちが強まった学生は〈看護への内発的動機づけ〉が高かったことから、受講の有無が内発的動機づけに影響を及ぼすわけではなく、受講することで学びたい気持ちが強まる学生は、内発的動機づけが高いことが示唆された。さらに、看護技術演習における「学びたい気持ちの変化」と〈看護へ

の内発的動機づけ〉との間に正の相関がみられたことから、看護技術演習を受講することにより学びたい気持ちが強くなることは、〈看護への内発的動機づけ〉を高めることが示唆された。

宮芝²⁶⁾は、看護技術演習を「学生の身体活動や個々の自由な思考活動を通し、講義のみによる習得が困難な看護実践の基盤となる能力の獲得を目指して高等教育に用いられる授業の一形態である。また、そのうち特に、学内に実践の場を想定し、それを活用してクライアントへの直接的な看護に必要な技術習得を目指す演習を指す。」と定義している。調査対象施設の教育課程では、1年次から看護技術演習が開始されており、99.8%の学生が受講したことがあると回答している。看護職を目指して入学してきた学生にとって、臨床の場で患者へ行く看護実践の基盤となる看護技術を、実際に行うことで学習していくため、動機づけを高めることにつながるが考えられる。一條は、看護技術演習での学生の技術向上について、「教員の評価を受けるといった外部からの刺激による外発的動機づけが、学生自らの内発的動機づけに変化したことで生じた学習内容や学習方法の変化と考える。さらに、上手になった、自信がついたといった自己肯定感が内発的動機づけを強化したと考える。」²⁷⁾と述べている。自己決定理論では、動機づけの基となる基本的な欲求として、自律性の欲求・有能性の欲求・関係性の欲求をあげており、これらの欲求が満たされると、外

的な価値が内在化され、より自己決定の程度の高い動機づけを持つようになると仮定されている²⁸⁾。看護技術演習は、看護技術を繰り返し行うため、出来たという思いは何回も経験できる。したがって、看護技術演習で学生が、看護技術が出来たという経験を繰り返すことにより自信を深め、有能性を高められるような教育の必要性が示唆された。加えて看護技術演習の授業で、学生が自己決定できる機会を組み込んだプログラムを作成し、自律性を育成できるような支援が重要であることが示唆された。

看護教育における授業形態で実習は、学内での学習を実践する場であり、実際の患者や医療スタッフと関わる学習として重要である。今回の調査対象施設のカリキュラムでは、基礎看護学実習（受け持ちあり）において、初めて実際の患者で看護過程を展開する学習を行っている。学内での看護過程演習と異なり、患者の個別性を考えた看護過程の展開となるため、学生個々に自律的な学習が必要になる。さらに学生は、患者のために作成した看護過程に沿って看護を展開するため、教員や指導者の指導を受けながらも、自己決定しなければならないことがある。このように、患者の回復を願って自律的に考えた看護を行うことは、動機づけを高めることにつながると推察する。自己決定理論では、自己決定性が高いほうが動機づけは高くなる²⁹⁾とされている。したがって、基礎看護学実習（受け持ちあり）で学生の学びたい気持ちを高めるために、学生の自己決定を尊重し、自律的な学習を促進するような指導を行うことの重要性が示唆された。

各論実習では、領域それぞれの発達段階における学習を行う。時には、疾患を持った患者の他に、健康な対象者が通う施設で実習を行ったり、生活の場である施設での実習を行ったりする。このように、各発達段階において様々な視点から実習を行う各論実習は、対象者の理解を深め、学習の幅を広げることができる。実習において学生から、知識・技術不足が反省点として聞かれることは多く、自分に看護ができるのかといった不安の声もきかれる一方、実習を重

ね看護を展開していく中で、楽しいという気持ちが出てくる学生もいる。先行研究で、活動によって得られる内発的な報酬や、活動を行うこと自体が目的となっていることが内発的動機づけである³⁰⁾と述べているように、楽しさという内発的な報酬を得て看護を行うことは、〈看護への内発的動機づけ〉そのものといえる。したがって、〈看護への内発的動機づけ〉を高めるためには、実習で学生が感じた知識・技術不足を前向きに捉え、深く思考することで看護に楽しみを見出せるよう、指導していくことが重要であると考えられる。

施設見学実習では、現場の雰囲気や、実際に看護師が看護を行う姿を見学することができる。看護職を目指している学生にとって、実際に見るという行為は、学内でイメージしてきたことが具体化され、良い刺激になり、学びたい気持ちを高めたと推察する。したがって、〈看護への内発的動機づけ〉を高めるためには、教員や指導者など教授する側は、教育の場や対象者の選定、対象者の特徴を考慮して、教育方法を精選していかなければならないことが示唆された。

演習や実習のみならず、学内で行う授業形態も、専門知識を学習するうえで重要である。講義形式の授業形態は、初等教育から行われていたものであるが、大学において行われる授業は、専門的な内容が多くを占める。看護職を目指して学習を行っている学生にとって、看護学は興味をもって臨むことが出来る内容であると推察できる。ゼミナール形式は、テーマを自己決定する場でもあり、自律的に学習できる機会である。したがって、自己決定性が高く、自らの興味や関心によって活動を行える。またグループワークは、調査対象施設のカリキュラムを見ると、看護技術演習でも取り入れられている授業形態であり、学生が行う頻度は比較的多い。先行研究において、看護学科と他科（社会学科）を比較した場合、看護学科のほうがグループワークを行う回数が多く、学生は負担感を感じているが、ソーシャルスキルによってうまく課題に対処することができている³¹⁾と報告されて

いる。今回の調査では、学生のソーシャルスキルの高さは明らかにされていないが、人間関係の捉えかたにおいて、友人や先輩と良好な人間関係を築けると思うと回答した学生は8割以上であったため、グループワークの学習に必要な人的資源のソーシャルスキルをうまく活用できた学生が多かったと推察する。そのような学生は、他の人の考えや行動を知ることが刺激となり、〈看護への内発的動機づけ〉を高めることができたのではないかと考える。したがって、学生の〈看護への内発的動機づけ〉を高めるためには、学内での授業においても、学生の自律性を尊重し、対人スキルを上手く活用しながら、興味・関心をもてるような教育を行う必要性が示唆された。

VI. 結語

看護を学習するための全ての授業形態において、受講することにより学びたい気持ちが強まる学生は内発的動機づけが高く、中でも看護技術演習では、「学びたい気持ちの変化」との間に正の相関がみられたことから、看護技術演習で看護学生の自尊心や有能性を高められるような授業を行うことで学生の学びたい気持ちは強くなり、〈看護への内発的動機づけ〉を高めることが示唆された。

VII. 研究の限界と今後の課題

今回の研究において、授業形態が看護学生の学習動機づけに影響を与えることが示唆されたことから、今後、対象地域を広げ、対象施設と対象者数を増やし、検証を行う必要がある。また、看護技術演習における授業方法について検討を行うとともに、教育課程の進度も踏まえた上で、調査を継続していきたいと考えている。

謝辞

本研究の趣旨にご賛同くださり、快くご協力頂きました大学の先生方、アンケート調査にご協力頂きました看護学生の皆様に、心からの感謝と御礼を申し上げます。

なお、本研究は平成25年度目白大学大学院

看護学研究科修士論文に加筆修正を加えたものであり、第34回日本看護科学学会学術集会(2014年名古屋)において、一部発表したものである。

文献

- 1) 厚生労働省：厚生労働省の看護基礎教育における技術教育のあり方に関する検討会報告書，2003.
- 2) 多久島寛孝，永田華千代，他：医療系大学在学中の学生の自己教育力の推移，保健科学研究誌，2，95-108，2005.
- 3) 厚生労働省：看護教育の内容と方法に関する検討会報告書，2011.
- 4) 岡田初恵，榎本朋子：基礎看護学実習Ⅱにおける実習過程に伴う看護学生の思い—達成動機が高まった学生を対象とした調査から—，川崎医療短期大学紀要，31，7-13，2011.
- 5) 秋元典子，森本美智子，他：看護への動機づけを促進する臨床実習指導の方法，Quality Nursing，10(8)，63-74，2004.
- 6) 安藤史高：大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連，一宮女子短期大学紀要，44，91-99，2005.
- 7) 浅野志津子：学習動機が大学生の学習に及ぼす影響，相模女子大学，91-100，2010.
- 8) Ryan, R.M., Deci, et al.: Self-determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being, American Psychologist, 55, (1), 68-78, 2000.
- 9) エドワード・L・デシ，リチャード・フラスト：人を伸ばす力 内発と自律のすすめ，新曜社，東京，1999.
- 10) 日本看護協会：看護者の倫理綱領，<http://www.nurse.or.jp/nursing/practice/rinri/rinri.html> (2015-2-8)
- 11) 前掲載9)
- 12) 岡田涼：動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから—，教育心理学研究，54，1-11，2006.
- 13) 佐藤美佳：自己決定理論の視点に基づいた看護学生の自律性欲求と自尊感情，学習動機づ

- けとの関連—教育課程・学年別比較—, 八戸短期大学研究紀要, 35, 53-71, 2012.
- 14) 高橋清美, 中野榮子: 学生が抱く早期看護実習 I の主観的満足感; 内発的動機づけによる実習効果, 福岡県立大学看護学部紀要, 1, 29-39, 2003.
- 15) 金田一京助, 佐伯梅友, 他編: 新選 国語辞典—新版—, 小学館, 東京, 1982.
- 16) 下中邦彦編: 新版 心理学事典, 平凡社, 東京, 1986.
- 17) 岡田涼: 自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関係数の統合—, パーソナリティ研究, 18 (2), 152-160, 2010.
- 18) 前掲載 12)
- 19) 前掲載 4)
- 20) 池上真由美, 中桐佐智子, 他: 看護学生の志望動機や満足感が学習態度に及ぼす影響, インターナショナル Nursing Care Research, 11 (1), 143-153, 2012.
- 21) 堀井直子, 三浦清世美, 他: 本学看護学生の入学時における学科志望動機—志望動機を反映させた教育を探る—, 生命健康科学研究所紀要, 4, 11-20, 2008.
- 22) 石山香織, 新谷恵子, 他: 看護学科における推薦入学者の大学入学前課題学習前後の学習への動機づけの変化および一般入学者との比較, 新潟医療福祉学会誌, 8 (2), 22-28, 2008.
- 23) 平野美樹子, 藤田和子: 学習への動機づけに影響を及ぼす看護教員の態度—看護学生の見方—, 長岡赤十字病院医学雑誌, 17 (1), 53-57, 2004.
- 24) 森田敏子, 松永保子, 他: 看護大学生の達成動機に関する研究—因子構造とその因子を規定する要因の検討—, 福井医科大学研究雑誌, 1 (3), 447-467, 2000.
- 25) 遠藤恭子, 米澤弘恵, 石綿啓子, 他: 看護学生の自己教育力と精神的健康との関係, 獨協医科大学看護学部紀要, 5 (2), 35-50, 2011.
- 26) 宮芝智子, 舟島なをみ: 看護学生のための学習活動自己評価尺度—看護技術演習用—の開発, 千葉看護学会会誌, 17 (2), 31-38, 2011.
- 27) 一條明美, 神成洋子, 他: 看護技術学習のレディネスを目指した技術評価演習での学生の学び—1年次の状況設定課題終了後のレポート分析—, 旭川医科大学研究フォーラム, 13 (1), 11-18, 2013.
- 28) Deci, E.L. & Ryan, R.M.: A motivational approach to self: Integration in personality, University of Nebraska Press, 237-288, 1991.
- 29) 前掲載 9)
- 30) 石田潤: 内発的動機づけ論としてのフロー理論の意義と課題, 広島県立大学政策科学研究所人文論集, 45, 35-47, 2010.
- 31) 山本武志, 井川梨恵, 他: 大学生のグループワークの負担感に関する調査研究, 看護教育, 48 (3), 250-256, 2007.