

小児看護学実習前後の学生の子ども観と実習のとりえ方の 変化（第二報）

— 実習パターンの違いによる検討 —

釜島美智代 中久喜町子

要 旨

本研究は2003年の筆者らの報告¹⁾の第二報である。小児看護学実習を履修した45名の学生を対象に質問紙にて実習前後の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとりえ方を調査し、実習前後の変化と実習パターンによる変化の違いを学生の対応をとって分析した。その結果、以下のことが明らかになった。①実習前後で子どもの好き嫌いは「好き」の方向へ変化していた。②子ども観は実習前後で有意な変化は認められなかった。実習のとりえ方は実習前より実習後の方が、肯定的なとりえ方へ変化していた。③実習パターン別の変化では、病棟実習から開始した学生は実習後子どもを「好き」の方向に変化していた。健康な子どもを対象とする実習から開始した学生は実習後子どもを「面白い」と思う方向に変化していた。④実習パターン間の比較では、健康な子どもを対象とする実習から開始した学生の方が、子どもを「もっと世話したい」と思っていた。

キーワード：小児看護学実習、学生、子ども観、実習のとりえ方、実習パターン

I. はじめに

社会構造の変化により、高齢者や子どもと触れあう機会の少ない学生が多くなっている。このような社会背景を持つ看護学生にとって子どもに看護を提供する以前に、子どもの生活をイメージすることが困難であったり、子どもとの関わりに戸惑うことなどが予想される。このような学生の特徴をふまえ多くの看護系大学では小児看護学実習で健康な子どもを対象に子どもと遊ぶことや、日常生活援助を行うことなどを学習内容とした実習を取り入れている²⁾。小児看護学実習では子どもに適切な援助を行えるようになることが大きな目標であるが、実習を通して学生が子ども本来の姿をとらえ、子どもへの理解を深めること、子どもに対する肯定的なイメージを持つことも重要である³⁾と考える。

本学でも健康な子どもの実習を1週間、健康障害をもつ子どもの実習を1週間の合計2週間の実

習を行っている。健康な子どもの実習は子どもと触れあい、子どもを理解し子どもとの関わり方を学ぶことを目的としている。健康障害をもつ子どもの実習では病棟で一人の子どもを受けもち看護過程を展開し援助することを目的としている。しかし実習スケジュールの関係でこれらの実習はローテーションを組んで実施している。すなわち健康な子どもの実習を先に行うグループと健康障害をもつ子どもの実習を先に行う2つのグループが存在している。

草野ら³⁾は病棟実習と保育所実習のどちらを先に実習しても学生の子ども観に変化はなかったと報告している。本学でも2001～2002年に学生が子どもの理解を深めやすい実習環境を検討する資料として、2つの実習パターンが学生の子ども観及び実習のとりえ方にどのような影響を与えるかを調査した¹⁾。その調査より、健康な子どもの実習から先に行った学生の方が子どもを「うるさ

い」「生意気」と思わず、「子どもをもっと世話したい」と思う学生が有意に多く、学生にとって効果的な実習パターンであるという結果が得られた。しかし実習前後の学生の対応がとれていなかったため実習前後の学生全体の変化しか分析することができなかった。そこで本研究では実習前後の学生の対応がとれるように調査方法を工夫し、学生個々の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の各項目の実習前後の差を分析し、より具体的な変化を明らかにし効果的な実習方法、指導方法についての示唆を得ることを目的とした。

Ⅱ. 本学の小児看護学実習の概要

本学の小児看護学実習ローテーションは表1に示すとおりである。

表1 小児看護学実習ローテーション

曜日 実習パターン		月	火	水	木	金
A 群	1 週目 健康障害	病棟				
	2 週目 健康	重症心身障害 児（者）施設	子育て支援 センター	幼稚園		
B 群	1 週目 健康	重症心身障害 児（者）施設	子育て支援 センター	幼稚園		
	2 週目 健康障害	病棟				

Ⅲ. 研究目的

- ① 小児看護学実習前後の学生の子ども観、実習のとらえ方の変化を明らかにする。
- ② 実習パターンによって学生の子ども観、実習のとらえ方に違いがあるかを明らかにする。

Ⅳ. 方法

1. 対象者

Y看護大学にて小児看護学実習を履修した学生45名(3年次生22名、4年次生23名)

2. 調査期間

平成14年10月～平成15年7月

3. 研究方法

対象学生に無記名自記式質問紙による調査を実

習の前後に行った。実習前45名(100%)、実習後43名(96%)から回答を得た。そのうち有効回答を得られた37名(82%)を分析対象とした。質問紙の項目と回答方法は以下のとおりである。

1) 基本的属性：きょうだい数、きょうだい順位、子どもとの接触経験、実習実施学年、実習パターン(健康障害をもつ子どもの実習後に健康な子どもの実習を行ったグループ(以下A群とする)健康な子どもの実習後に健康障害をもつ子どもの実習を行ったグループ(以下B群とする))。

2) 子ども好き嫌いの程度：「大好き」「どちらかといえば好き」「どちらでもない」「どちらかといえば嫌い」「大嫌い」の5段階評定法で質問し、それぞれ5～1点を与えた。

3) 学生の子ども観(10項目)：子ども観とは学生のもつ子どもに対するイメージと定義し、中新⁴⁾らの研究で調査された学生の子どものイメージ8項目に「乱暴」「わがまま」を加え10項目とした。それぞれについて「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の4段階評定法で質問し、肯定的な4項目(かわいい、元気、無邪気、面白い)にはそれぞれに4～1点を与え、非肯定的な4項目(うるさい、生意気、乱暴、わがまま)と形態的な2項目(小さい、か弱い)にはそれぞれに1～4点を与えた。

4) 実習のとらえ方(8項目)：学生の実習に対するとらえ方8項目を独自に設定した。それぞれについて「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の4段階評定法で質問し、肯定的な4項目(楽しみだ、自信がある、子どもと一緒に遊びたい、子どもの世話をしたい)にはそれぞれに4～1点を与え、非肯定的な4項目(大変だ、難しい、不安だ、苦痛だ)にはそれぞれに1～4点を与えた。

4. 倫理的配慮

学生には実習前の全体オリエンテーション会場にて、研究目的、自由意志での参加、無記名回答であること、成績には一切影響しないことを説明したうえで協力を依頼し、質問紙を配布した。質

問紙の回収は会場出口の回収箱にておこなった。実習後は実習最終日のカンファレンス終了時に質問紙を配布、後日実習記録用紙とは別に、回収箱へ投函してもらうよう依頼した。

5. 分析方法

実習前後の子どもの好き嫌い程度、子ども観各項目、実習のとらえ方各項目の平均値、実習前後の個々の学生の平均値の差を算出し記述統計を実施した。各項目の実習前後の平均値の差、実習パターンによる各項目の平均値の差の分析は対応のあるt検定を行い有意水準を5%とした。

V. 結果

1. 対象者の基本的属性

対象者全体および実習パターン別のきょうだい数、子どもとの接触経験、実習実施学年は表2に示すとおりであった。病棟実習から実習を開始したA群の学生は14人(38%)、健康な子どもを対象とする実習から開始したB群の学生は23人(62%)であった。A群B群間のきょうだい数、子どもとの接触経験、実習実施学年の分布に有意な差はなかった。

表2 対象者の基本的属性

項目	全体 n=37	A群 (病棟→健康) n=14	B群 (健康→病棟) n=23
人数 (%)			
きょうだい数			
1人	3(8%)	0(0%)	3(13%)
2人	13(35%)	5(36%)	8(35%)
3人	16(43%)	7(50%)	9(39%)
4人	4(11%)	2(14%)	2(9%)
5人	1(3%)	0(0%)	1(4%)
接触経験			
現在ある	8(22%)	2(14%)	6(26%)
以前あった	21(57%)	10(71%)	11(48%)
全くない	5(14%)	2(14%)	3(13%)
無効回答	3(8%)	0(0%)	3(13%)
実習実施学年			
3年	19(51%)	10(71%)	9(39%)
4年	18(49%)	4(29%)	14(61%)

2. 基本的属性と実習前の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の関係

ひとりっ子ときょうだいのいる学生との間で、実習前の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のと

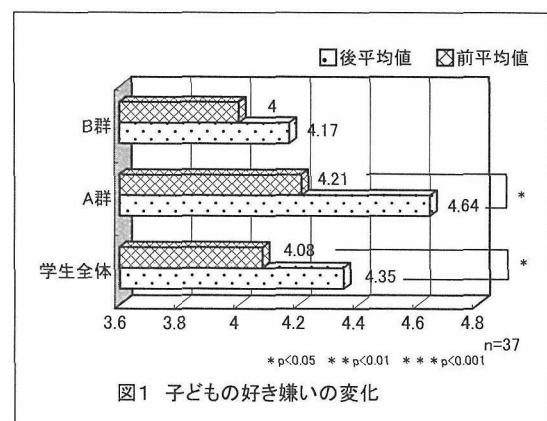
らえ方に有意な違いはなかった。また現在または以前に子どもとの接触経験のある学生と全くない学生との間で、実習前の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方に有意な差はなかった。3年次生で実習を実施した学生と4年次生で実習を実施した学生間では実習前の子どもの好き嫌いの程度に有意な差があり、3年次生で実習を行った学生のほうが、4年次生で実習を実施した学生より子どもを好きと答えていた。しかし実習実施学年の違いによる実習前の子ども観、実習のとらえ方に有意差はなかった。

3. 実習前後の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の変化

1) 子どもの好き嫌いの変化

実習前後の各項目の平均は表3のとおりである。子どもの好き嫌いでは実習前に多くの学生が「大好き」「どちらかといえば好き」と回答し平均値は4.08であった。実習後は「大好き」の学生が増加し平均値は4.35と上昇し実習前後で有意な差($p<0.05$)がみられた。

パターン別にみるとA群では実習前後の平均値が4.21から4.64となり、その差は有意であった($p<0.05$)。B群でも平均値は4.00から4.17となったが有意な差とはいえなかった(図1)。



2) 子ども観の変化

実習前後の子ども観の変化については図2に示すとおりであった。実習前の子ども観各項目の平均値と標準偏差は「かわいい」(3.84 ± 0.37)、「無邪気」(3.62 ± 0.55)、「元気」(3.65 ± 0.48)、「面

Category	前平均値 (Before)	後平均値 (After)
小さい	1.43	1.7
か弱い	2.41	2.54
乱暴	2.65	2.6
うるさい	1.81	1.92
わがまま	2	1.89
生意気	2.16	2.11
おもしろい	3.46	3.68
元気	3.65	3.73
無邪気	3.62	3.62
かわいい	3.84	3.86

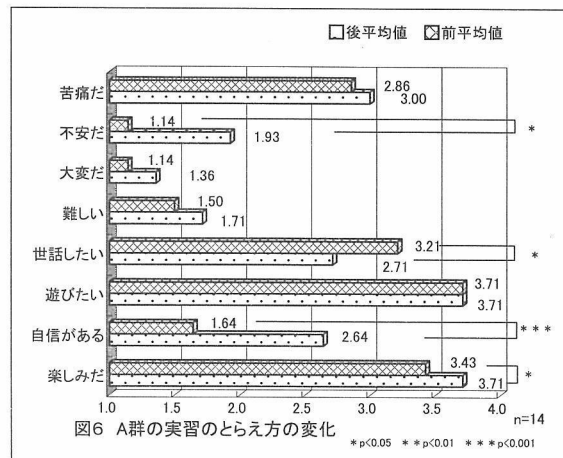
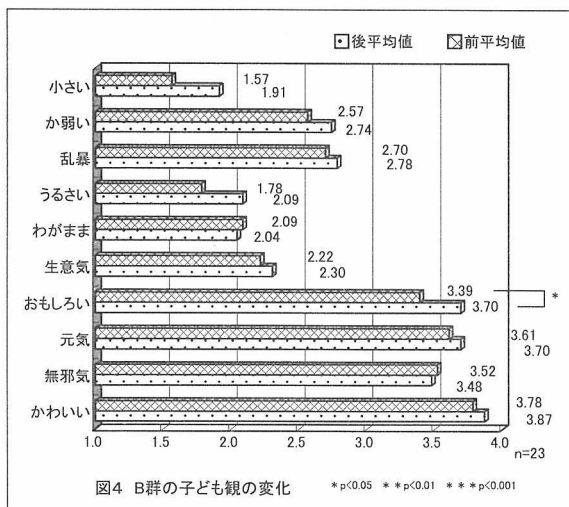
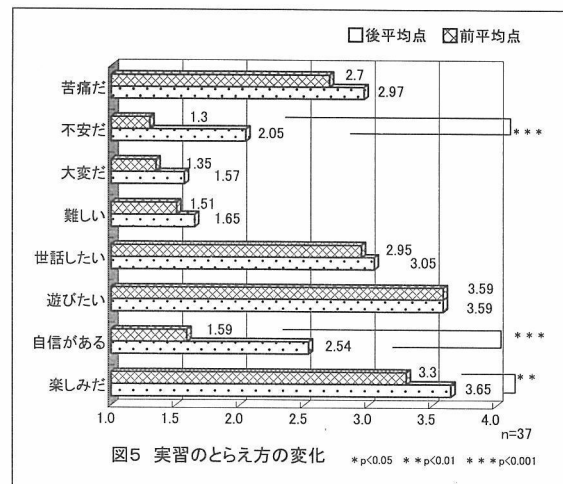
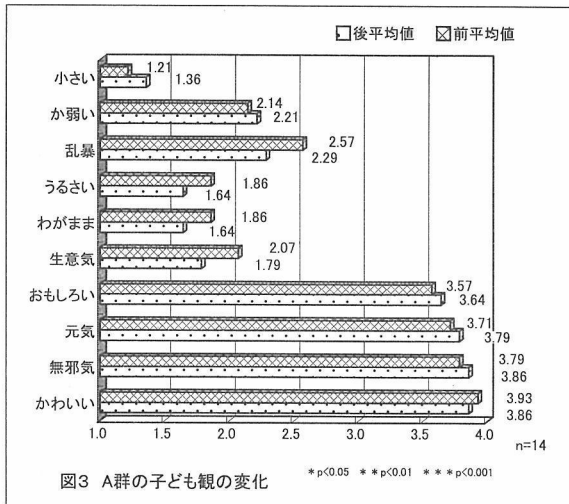
図2 実習前後の子ども親の変化

* p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

「どちらかといえばそう思う」と答えていた。一方「うるさい」(1.81 ± 0.76)、「わがまま」(2.00 ± 0.75)、「生意気」(2.16 ± 0.83)「か弱い」(2.41 ± 0.86)、「乱暴」(2.65 ± 0.86)では「そう思う」から「そう思わない」まで選択に幅がみられた。

実習前後の子ども観の変化で有意な差のあった項目はなかった。しかし傾向として、「面白い」と思う ($p < 0.1$)、「小さい」と思わない ($p < 0.1$) 方向へ変化していた。

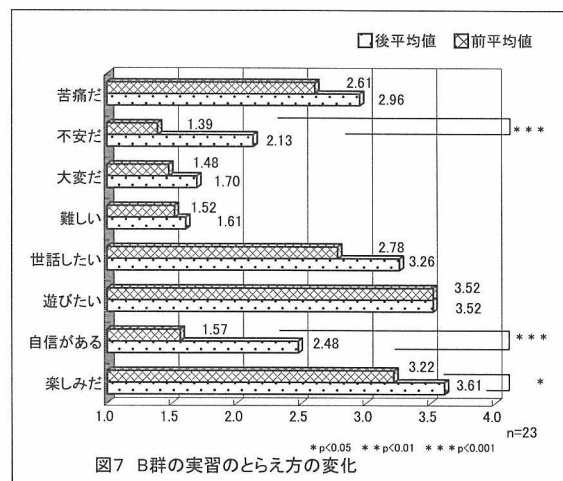
次にパターン別の実習前の子ども観の平均値をみると図3,4のようにA群B群とも同じような傾向であった。実習前後の変化で有意な差のあった項目はB群の「面白い」($p<0.05$)で、実習後にそう思う方向に変化していた。A群B群間で有意な差のある項目はなかった。



3) 実習のとらえ方の変化

実習前後の実習のとらえ方の変化は図5、6、7に示すとおりである。実習前の各項目の平均値と標準偏差をみると「不安だ」(1.30 ± 0.52)、「大変だ」(1.35 ± 0.59)、「難しい」(1.51 ± 0.51)、「自信がある」(1.59 ± 0.55)は平均値、標準偏差とも低く、ほとんどの学生が実習前に不安や自信がないと実習を受け止めていた。「苦痛だ」(2.70 ± 0.91)は学生による個人差があり、「苦痛」と思う学生と思わない学生がいた。「世話したい」(2.95 ± 0.62)、「一緒に遊びたい」(3.59 ± 0.55)、「楽しみだ」(3.30 ± 0.70)は平均値が高くそう思う学生が多かった。

実習後は「一緒に遊びたい」は変化していなかったが、その他の項目の平均値は高くなっていった。その中でも「楽しかった」($p < 0.05$)、「自信がついた」($p < 0.01$)、「不安だった」($p < 0.001$)は



実習前後の平均値の変化が大きく、有意に肯定的なとらえ方へ変化していた。

パターン別に、実習前の実習のとらえ方の平均値をみると図6,7のようにA群B群ともに同じような傾向であった。A群の実習前後の変化で有意

な差のあった項目は、「楽しかった」($p < 0.05$)、「自信がついた」($p < 0.001$)でそう思う方向へ、「不安だった」($p < 0.05$)、「もっと世話したかった」($p < 0.05$)でそう思わない方向へ変化していた。B群では「楽しかった」($p < 0.05$)「自信がついた」($p < 0.001$)でそう思う方向へ、「不安だった」($p < 0.001$)でそう思わない方向へ実習後、変化していた。両群の実習前後の差を比較すると「もっと世話したかった」の項目で、A群では思わない方向へ、B群では思う方向へ変化し、その間に有意な差がみられた ($p < 0.05$)。

VI. 考察

1. 学生の背景と子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方との関係

今回の調査では、きょうだい、接触体験の有無ともに実習前の学生の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方に影響していなかった。先行研究ではきょうだいの有無やきょうだい数と子どもへの関心との間に関係は認められないが、子どもとの接触体験と子どもへの関心は関連していると報告されている⁵⁾⁶⁾。本研究では質問内容が子どもへの関心ではなく、子どもの好き嫌いと子ども観の具体的な項目であったため差がみられなかったと考えられた。実習実施学年によって差はなかったが、子どもの好き嫌いの程度に差がみられた。子どもの好き嫌いの程度は実習を実施した学年で変化するとは考えにくく単に3年次生に子どもの好きな学生が多かったのではないかと考えられる。

2. 子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の変化

子どもの好き嫌いは学生全体でみると実習後に有意に「好き」の方向へ変化していた。実習前後の学生の子ども観や子どものイメージの変化を調査した他の研究^{7)~8)}でも、実習後に子どもが「好き」というイメージは強くなっていた。保育所などの実習、病棟における実習のどちらでも「好き」というイメージは強くなっており、どんな場所でも子どもと接することが「好き」という思いを学

生にもたらすと考えられた。実習前の子ども観では多くの学生が子どもを「かわいい」など肯定的にとらえていた。一方非肯定的、形態的な面は学生によってとらえ方がさまざまであった。実習後、学生の子ども観に有意な差のある項目はなかった。内田ら⁷⁾は子どものイメージの強さは実習で変化するが、子どもを見る見方は学生本来がもっているものが大きいと推測されたと報告している。本研究でも子ども観の平均値は変化していたが、有意な差はみられず、本来学生の持っている子ども観は実習という体験では大きく変化しなかったといえた。

一方、実習のとらえ方は実習前後で大きく変化していた。実習前、多くの学生は実習を「不安だ」「大変だ」「難しい」「自信がない」と実習に対する非肯定的な思いをもっていた。反面「一緒に遊びたい」「楽しめだ」と子どもと接することを楽しみにしていた。学生にとって子どもを対象とする実習は始めてであり、不安や自信がないと思うのは当然であろう。しかし不安を持ちながら、子どもと関わることを楽しみにしている学生の姿がこの結果から読み取ることができる。実習後は「自信がついた」「楽しかった」「不安だったと思わない」と変化しており、学生にとって子どもと関わることは楽しい経験であり、その中で不安な思いは解消され、子どもを対象とした実習に対して自信を持つことができていたと考えられた。

3. 実習パターン別の子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の変化

実習パターン別に子どもの好き嫌い、子ども観、実習のとらえ方の変化をまとめてみると、A群は実習後に子どもを「好き」の方向へ変化していたが、子ども観に変化はなかった。実習のとらえ方では、実習後に「もっと世話したいと思わない」方向へ変化していた。B群は子どもを「好き」の設問に有意な変化はなかった。子ども観では「面白い」と思う方向へ、実習のとらえ方では、「もっと世話したいと思う」方向へ変化の傾向がみられた。A群、B群の各項目の実習前後の差を比較すると「もっと世話したい」の項目で有意な差がみ

られた。「もっと世話したい」はA群B群とで変化の方向が逆になっており、特徴的な項目であった。A群は最初に病棟で健康障害をもつ受け持ちの子どもへの援助を経験したのち、健康な子どもの実習を行った学生たちである。この学生たちの実習前後の変化をみると最後に接した健康な子どもたちの印象が強く影響していることが考えられた。健康な子どもの実習では子どもの自立を援助すること、すなわち子ども自身が身の回りのことを自分でできるように見守る援助を学んでいる。そのため、子どもを世話する対象ととらえなかったと推測でき、「もっと世話したい」と思わない方向へ、また元気で生き生きと活動する子どもたちと関わり、「好き」と変化したと考えられた。

B群の学生たちは健康な子どもを対象とする実習を終えてから病棟実習を実施している。健康な子どもの実習で子どもと関わることに慣れ、子どもの自立への援助を学んだ後に、病棟で援助を必要とする一人の受け持ちの子どもと関わっている。健康な子どもと接した経験と受け持ちの子どもとじっくり関わる中から、子どもの面白さを実感したと考えられた。そして援助を必要とする受け持ちの子どもに対して「もっと世話したい」という思いを抱いたと推測できる。前回の調査³⁾でも分析方法は違うが、実習パターン別の比較では、B群の学生のほうがA群の学生より子どもを「うるさい」「生意気」と「思わない」、「もっと世話したい」と「思う」方向に変化しており、同じような結果が得られていた。牛澤⁸⁾は、保育所実習で一度強くなった子どもの「好奇心」「明るい」「純粋」などの活動的な肯定的なイメージは病棟実習によって弱まるが、「子どもと話したい」「守ってあげたい」「一緒に遊びたい」「面白い」などの子どもとの接触を望む肯定的なイメージは実習前より強まっていたと報告している。健康な子どもからは活動的な子どものイメージを、健康障害を持った子どもからは子どもと触れたいというイメージをもちやすいことがわかった。これらの調査の結果から学生の子どもの好き嫌いや実習のとらえ方の変化は実習終了時に接していた子どもの印象に大きく影響されていることが示唆された。この結

果から考えられる実習方法の工夫としては、両方のパターンで実習した学生によるまとめのカンファレンスを持ち健康な子ども、健康障害をもつ子どもの実習の両方で形成された子ども観を統合させる機会をつくることが考えられる。この調査で得られた結果をふまえて、2週間という短い実習期間、実習施設の受け入れ態勢、入院期間の短縮化などの制約のなかで、学生が実際に子どもと関わる経験とそれらの学びを整理する時間の配分をどのように組み入れればより効果的な実習形態を実現できるかが今後の課題と考える。

VII. 結論

1. 実習前後で学生の子どもの好き嫌いの程度は「好き」の方向へ変化していた。
2. 実習前の学生の子ども観は、肯定的な項目はほとんどの学生が「そう思う」ととらえていたが、非肯定的、形態的な項目は学生によってとらえ方がさまざまであった。実習前後で学生の子ども観に有意な変化は認められなかった。
3. 実習のとらえ方では、実習前はほとんどの学生が実習に対して不安や自信のなさを感じる反面、子どもと関わることを楽しみにしていた。実習後は実習を楽しかったと感じ、不安は軽減され、自信をもつことができていた。
4. 実習パターンによる変化では、先に病棟実習から行った学生は実習後に子どもを「好き」の方向に変化していた。健康な子どもを対象とする実習から開始した学生は実習前より実習後の方が子どもを「面白い」と思っていた。
5. 実習パターン間で実習前後の変化を比較すると健康な子どもを対象とする実習から開始した学生の方が、病棟実習から開始した学生より子どもを「もっと世話したい」と思っていた。

参考文献

- 1) 釜島美智代他：小児看護学実習前後の学生の子ども観と実習のとらえ方の変化，山梨県立看護大学紀要，5巻，51-59，2003
- 2) 江本リナ他：看護系大学における小児看護学実習の準備と実際，日本小児看護学会誌，10巻1号，59-63，2001

- 3) 草野美根子他：小児看護学実習における看護学生の子どもに対するイメージの変容—病棟実習と保育園実習の因子分析的検討—, 第28回日本看護学会集録集(看護教育), 143-145, 1997
- 4) 中新美保子：看護学生の子ども観の変化—小児看護履修前に視点をあてた10年前との比較—, 第25回日本看護学会集録集(看護教育), 138-140, 1994
- 5) 鈴木敦子他：家族変動および教育課程の違いからみた本学学生の子どもに対する接触体験と認識の状況, 大阪府立看護短期大学紀要5巻, 1号, 79-87, 1983
- 6) 藤原千恵子他：子どもへの認識に関する研究—学生の接触体験と関心—藍野学院紀要, 第1号, 77-84, 1987
- 7) 内田雅代他：小児看護実習における学生のこどもに対するイメージの変化について, 千葉大学看護学部紀要, vol15, 35-43, 1993
- 8) 牛澤美恵子他：小児看護実習における学生の子どもに対するイメージの変化とその変化に影響を与える実習条件, 順天堂医療短期大学紀要, 6巻14-24, 1995
- 9) 高橋由起他：小児看護学実習が学生の子どもに対するイメージ形成に及ぼす影響, 岐阜大学医療技術短期大学部紀要, 7巻, 77-88, 2001
- 10) 古谷佳由理他：小児病棟実習前後における学生のこどもに対するイメージの変化について—受け持ち患児の年齢、実習病院、学生の不安・認識の違いより—, 千葉大学看護学部紀要 vol17, 97-104, 1995

Change of Child Views and Way of Grasping the Child and Family Nursing Practicum through the Experience of Practicum in Nursing Students (II)

— Analysis of the Difference from Arrangements of Practicum —

KAMASHIMA Michiyo, NAKAKUKI Machiko

Key Words : child and family nursing practicum, nursing students, child views, way of grasping practicum, arrangements of practicum