

〈研究ノート〉

臨地実習前の看護学生が求めるソーシャル・サポートの特徴 - サポート源による比較から -

Characteristics of the social support the nursing students
before clinical practice expect ; the comparison between support sources

山本 純子¹, 近藤 純子²

要旨

臨地実習前の看護学生が求めるソーシャル・サポートの特徴を、サポート源（学内の友人・家族・教員）による比較から明らかにすることを目的とした。看護系大学3年生71名を対象に、「類似性評定に基づくサポート行動のクラスター構造」を用いて自記式質問紙調査を実施、統計的に分析を行った。結果、臨地実習前の看護学生が求めるソーシャル・サポートとして、安定した関係であると認識している家族へのサポートの期待が高く、役割関係と認識している教員への期待は低かった。血縁者である家族には物理的・直接的サポートが、非血縁者である友人や教員には情緒的・間接的サポートが高かった。臨地実習ではグループメンバーの関わりが増す。そのため、友人と協働しながら学習できるような取り組みや、学生が主体的に学習に取り組めるような体制づくりといった教育的支援が有用になるとの示唆を得た。

キーワード：看護学生, ソーシャル・サポート, サポート源
nursing students, social support, support source

I. 緒言

看護師は専門職であり、専門職者としての知識、技術、態度を養うことが求められる。専門職者を育成する看護基礎教育には、専門科目の履修は必須であり、それらの学習は1年次から4年次にかけて段階的に進められる。そのため大学での学習へスムーズに移行できるよう早期からの支援が必要であり、2013年に新入生が求めるソーシャル・サポートの特徴について調査した。その結果、入学時の学生は教員へ『助言・相談』や『慰め・励まし』といった情緒的・間接的なサポートを期待していることが明らかとなった（山本ら, 2015）。

そして、その学生が3年次を迎える。一般大学生の場合、学生生活上の変化が緩やかな2年次から3年次にかけては「多様な模索」の時期とされ、幅広い学習、課外活動、アルバイト等多様な経験を通して自分らしさを模索することが重要であるといわれている（日本学生支援機構, 2007）。看護基礎教育においては、1年次から2年次の専門基

礎分野や基礎看護学といった学習を基盤に、主体的に看護実践を行いながら学習する臨地実習が行われる。臨地実習は環境の変化が大きく、約9割の学生が悩みを抱え、実習環境に関連した困難点は約3割の学生が抱えているとの報告がある（滝下ら, 2008）。そしてこのような学生の心理面を踏まえ、臨地実習における学生のストレスやソーシャル・サポート、支援に焦点を当てた研究（竹下, 2006；我妻, 2003；毛利ら, 2010）が進められているが、これらは臨地実習における支援に特化しており、臨地実習前の看護学生への支援について検討している報告は認められなかった。臨地実習は大学以外の病院や施設で行われるため、大学としての支援の方法も限定される。しかし、事前に大学内で支援を行うことで、円滑な臨地実習につながると考えた。そこで、臨地実習前の看護学生が求めるサポートについて明らかにし、学習段階に沿った支援の検討が必要だと考えた。

1 Junko YAMAMOTO 千里金蘭大学 看護学部
2 Junko KONDO 千里金蘭大学 看護学部

受理日：2016年9月10日

II. 研究目的

本研究は、臨地実習前の看護学生が求めるソーシャル・サポートの特徴を、サポート源（学内の友人、家族、教員）による比較から明らかにする。

III. 研究方法

1. 研究対象者

看護系大学3年生71名

2. 調査時期

2015年4月

3. 調査方法

無記名自記式質問紙を用いて実施した。臨地実習前の必修科目の講義後に調査協力を依頼、回収箱にて回収した。

4. 調査内容

ソーシャル・サポート（以下、サポート）の測定には、福岡（2006）の「類似性評定に基づくサポート行動のクラスター構造」分類を用いる。この指標は21項目で構成され、①助言・相談、②慰め・励まし、③物質的・金銭的援助、④行動的援助の4側面から評価できる。本研究においては、サポートの受け手である学生を主体とした、周囲から得られると予想されるサポートについて取り上げ、周囲のサポート役割（機能）について調査することを目的としている。そのため、サポートの測定には期待されるサポートを測定でき、サポートが機能別に分類されていることが必要である。本指標は、期待されるサポートをサポート源別に、Houseの機能的サポートの分類*に準じて測定できることから、本研究にて採用した。サポート源を学内の友人（以下友人）、家族、教員とし、それら3者へ期待するサポート内容について回答を求めた。この指標は、「4：きっとそうだ」「3：たぶんそうだ」「2：たぶん違う」「1：ぜったい違う」の4段階で評価できる。

5. 分析方法

初めに、サポート源全体で因子分析（最尤法、プロマックス回転）にて因子を抽出した。その後、サポート源毎に因子得点を算出し、一元配置分散分析を行った。分析を行うにあたり、欠損値にはその項目の平均値を代入した。統計処理にはSPSSVer.19を使用した。

6. 倫理的配慮

対象者には、研究の目的や方法、参加は自由意思であり成績とは無関係であること、質問紙の回収をもって研究協力の承諾とすること、質問紙は無記名であり、調査結果は統計的に処理されるため個人が特定されないこと、目的以外には使用しないことについて、書面および口頭で説明した。なお本研究は、研究者が所属する大学の疫学研究倫理審査委員会の承認を得て行った。

IV. 結果

調査票は64名回収（回収率90.1%）、フェイスシートの記載に不備があった3名を除外し、61名を分析対象とした（有効回答率95.3%）。学生の平均年齢は20.2歳だった。

友人・家族・教員に求めるサポートについて因子分析を行い、複数の因子に高い負荷量を示す2項目を削除した結果、19項目による2因子が抽出された。福岡の分類は4因子（『助言・相談』、『慰め・励まし』、『物質的・金銭的援助』、『行動的援助』）だったが、前2因子と後2因子が各1因子で構成されていたため、前者を『受容・助言』、後者を『金銭的・行動的援助』と命名した（表1）。

サポート源による因子別平均値はいずれの因子においても家族が高く、次いで友人、教員の順で、家族では『金銭的・行動的援助（ 3.75 ± 0.46 ）』が『受容・助言（ 3.53 ± 0.62 ）』より高かったが、友人と教員では『受容・助言』が『金銭的・行動的援助』より高かった（友人：『受容・助言』 3.41 ± 0.43 、『金銭的・行動的援助』 2.49 ± 0.72 、教員：『受容・助言』 2.73 ± 0.61 、『金銭的・行動的援助』 1.62 ± 0.77 ）（表2）。

*House（1981）はソーシャル・サポートについて、①情緒的：共感したり、愛情を注いだり、信じてあげたりする、②道具的：仕事を手伝ったり、お金や物を貸してあげたりする、③情動的：問題への対処に必要な情報や知識を提供する、④評価的：人の行動や業績に最もふさわしい評価を与える、という4つの機能をあげ、それらのうち1つないしそれ以上の要素を含む相互作用をソーシャル・サポートとして定義した。

表1 臨地実習前の看護学生が教員に求めるソーシャル・サポート 因子分析結果

因子名と項目		因子負荷量	
		1	2
第1因子：受容・助言 Cronbach's $\alpha = .952$			
A1	わたしが自分個人の力では解決できないような難しい問題にぶつかったとき、誰（どこ）に援助を求めたらいいか教える。	.829	-.013
A2	わたしの考え方ややり方が間違っているとき、そのことを率直に伝える。	.511	.161
A3	わたしが勉強や仕事のことで問題をかかえているとき、それについてアドバイスする。	.815	-.130
A4	わたしが学校や職場、地域、家庭などでの人間関係について悩んでいるとき、それについて相談にのる。	.939	-.154
A5	わたしに日常生活の中ですすめ方ややり方のわからないことがあるとき、それを具体的に教える。	.827	-.064
A6	わたしが自分にとって重要なこと（たとえば進学や就・転職など）を決めなくてはならないとき、それについてアドバイスする。	.827	-.123
E1	わたしが落ち込んでいるとき、元気づける。	.874	.079
E2	わたしが個人的な悩みで心配事がかかえているとき、その話を聞く。	.861	-.031
E3	わたしがやっかいな問題に頭を悩ませているとき、冗談を言ったり一緒に何かやったりして、私の気をまぎれさせる。	.680	.267
E4	わたしが精神的なショックで動揺しているとき、なぐさめる。	.838	.104
E5	わたしが気が動転するようなことを経験したとき、同情を示す。	.593	.304
第2因子：金銭的・行動的援助 Cronbach's $\alpha = .948$			
M2	わたしにかなり大がかりなものや高価なもの（パソコン、礼服など）を貸す。	.050	.768
F1	わたしが緊急にかなり多額のお金を必要とするようになったとき（家賃や学費の支払い、事故の弁償など）、その分のお金を出す。	-.079	.893
F2	わたしが財布をなくしたり物をこわした弁償などで急に数千円必要になったとき、その分のお金を貸す。	-.017	.737
B1	わたしが忙しくしているとき、ちょっとした用事（家事や簡単な仕事など）の手助けをする。	.197	.799
B3	わたしが家をしばらく留守にするとき、ペットや植物などわたしの家の世話をする。	-.169	.934
B4	わたしが病気で数日間寝ていなくてはならないとき、看病や世話をする。	-.061	.912
B5	わたしに引っ越しなど大がかりな用事があるとき、その手伝いをする。	.032	.853
B6	わたしに何か事情があれば、しばらくの間泊まる場所を提供する。	.006	.827
		回転後の負荷量平方和	8.927
		因子相関行列 第1因子	1.000
		第2因子	1.000
因子抽出法：最尤法 回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法			

表2 友人・家族・教員へ求めるソーシャル・サポート 因子別平均値

	n=61					
	友人		家族		教員	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
受容・助言	3.41	.43	3.53	.62	2.73	.61
金銭的・行動的援助	2.49	.72	3.75	.46	1.62	.77
合計	3.02	.46	3.62	.49	2.26	.57

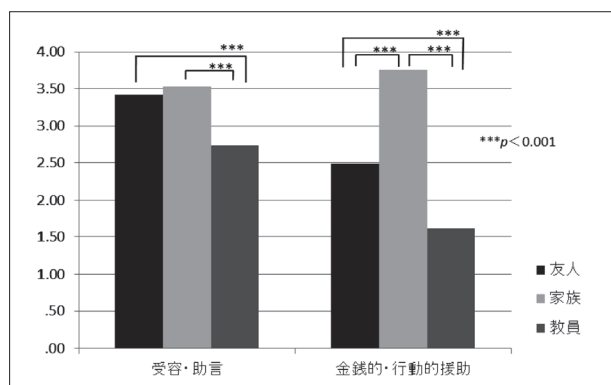


図1 サポート源別因子平均値の一元配置分析

一元配置分散分析を行った結果、F (2、120) = 43.607、 $p < 0.001$ で、因子得点に有意差があった。ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、『受容・助言』では教員と友人、教員と家族の2群間で、『金銭的・行動的援助』では各3群間で有意な差 ($p < 0.001$) を認めた (図1)。

V. 考察

本研究によって明らかになった看護系大学3年生が求めるサポートは2因子で分類された。この結果は、福岡 (2000) の研究結果が示す因子数と異なった。しかし、それらの構造を示した「類似性評定に基づくサポート行動のクラスター構造 (谷口ら, 2006)」では、『助言・相談』と『慰め・励まし』が、『物質的・金銭的援助』と『行動的援助』が近い構造を示していることから、本研究の結果と共通性があると解釈できる。福岡の研究は一般大学生を対象とした調査であったことから、臨地実習前の看護学生が求めるサポートの内容は一般大学

生と変わらず、一般大学生への支援が適応できるといえる。一般大学生としての学生期には、学業では「無気力・無関心・倦怠」、対人関係では「生活のバランス作り」や「異性との関係」、進路では「進路の迷い」といった内容への支援を挙げており（日本学生支援機構，2007）、看護学生の支援としてもこれらの内容を踏まえ、学習への動機づけを継続するような支援や、学業に影響を与えやすい人との関係を気かけながら生活指導を含めた支援などを視野に入れて検討していく必要がある。

サポート源の比較からは、友人や教員と比べて家族へ求めるサポートが高く、家族へは『金銭的・行動的援助』が『受容・助言』より高かったが、友人と教員では『受容・助言』が『金銭的・行動的援助』より高かった。福岡（2000）は、血縁者では物理的・直接的サポートが、非血縁者では情緒的・間接的サポートが高得点となり、血縁者と非血縁者では対照的なパターンを示すと述べる。本研究において家族は血縁者、友人ならびに教員は非血縁者に該当するため、同様の傾向を示していたといえる。個人のネットワーク構造を示したコンボイモデル（Kahn&Antnucci, 1980）では、家族は他のサポート源と比べても安定し役割に依存しない関係であり、教員は役割の変化に影響を受けやすい関係である。安定した関係であると認識している家族へのサポートの期待が高く、役割関係と認識している教員への期待が最も低かったことから、家族からのサポートが得られない学生は、支援が限定される可能性がある。そのため、家族からのサポート状況についても気にかけておき、代替のサポートの提案や提供などの支援が必要になる。また、臨地実習ではサポート源の友人に該当するグループメンバーの関わりが増すことから、友人にサポートを求めることができるような支援が必要になる。そのため、友人と協同しながら学習できるような取り組みや、学生が主体的に学習に取り組めるような体制づくりといった教育的支援が有用になるとの示唆を得た。

VI. 結論

- 1) 臨地実習前の看護学生が求めるソーシャル・サポートは、『受容・助言』、『金銭的・行動的援助』の2因子で構成されており、家族へのサポートの期待が高く、教員への期待は低かった。

- 2) 血縁者である家族は物理的・直接的サポートが、非血縁者である友人や教員は情緒的・間接的サポートが高かった。
- 3) 臨地実習前の看護学生へのサポートとして、友人と協同しながら学習できるような取り組みや、学生が主体的に学習に取り組めるような体制づくりといった教育的支援が有用になるとの示唆を得た。

VII. 研究の限界と今後の課題

本研究は、1施設における調査であるため、結果を一般化することには限界がある。また、3年次の1回のみでの調査であるため、調査で得られた結果を、対象学年に一般化することにも限界がある。また、この実習前からの継続的な支援が学生の心理、学習にどのような効果をもたらすのかについては今後明らかにしていく必要がある。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力くださいました看護学生の皆様に深く感謝申し上げます。

なお、本研究の結果の一部は、第36回日本看護科学学会学術集会にて発表を行った。

引用文献

- 我妻幸子. (2003). 臨地実習における臨床実習指導者のソーシャルサポートと看護学生の自己教育力の関連についての検討. 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録, 28, 73-78
- 福岡欣治. (2000). ソーシャル・サポート内容およびサポート源の分類について. 日本心理学会第64回大会発表論文集, 144
- House, J.S. (1981). Work stress and social support. Reading, Addison-Wesley.
- Kahn, R.L. & Antnucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P.B. Baltes & O.G. Brim (Eds.), Life-span development and behavior. New York: Academic Press, 253-286/遠藤利彦, 河合千恵子訳. (1993). 生涯にわたる「コンボイ」-愛着・役割・社会的支え- / 東洋, 柏木恵子, 高橋恵子編集・監訳. 生涯発達の心理学 2巻 気質・自己・パーソナリティ. 新曜社.

- 毛利貴子, 眞鍋えみ子, 脇田満里子. (2010). 看護学生における臨地実習状況下でのストレスコーピングと関連する心理的要因の検討. 京都府立医科大学看護学科紀要, 19, 7-12
- 日本学生支援機構. (2007). 大学における学生相談体制の充実方策について－「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協同」－http://www.jasso.go.jp/gakusei_shien/documents/jyujitsuhausaku.pdf (2016.07.08)
- 竹下美恵子. (2006). 看護学生の臨地実習におけるソーシャル・サポートとしての教員の支援の検討. 日本看護学教育学会誌, 15 (3), 23-33
- 滝下幸栄, 岩脇陽子, 松岡知子, 他. (2008). 基礎看護学実習Ⅱの評価と課題. 京都府立医科大学看護学科紀要, 17, 93-99
- 谷口弘一, 福岡欣治. (2006). 対人関係と適応の心理学 ストレス対処の理論と実践. 北大路書房.
- 山本純子, 近藤純子. (2015). 看護系大学の新生が求めるソーシャル・サポートの特徴－社会的スキルとの関連から－. 千里金蘭大学紀要, 12, 81-88

