

医学教育 2016, 47(3): 161~169

原 著

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

日 高 優*

要旨:

目的: 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を検討する。

方法: 先行研究を参考にほめられた経験を測定する尺度を作成し, 看護学生を対象に質問紙調査を行った。

結果: 因子分析の結果, 「個人へのほめ」($\alpha = .93$)と「行動へのほめ」($\alpha = .89$)の2因子が抽出された。学習動機づけへの影響を検討した結果, 行動に対してほめられた経験が多い群はより内発的な動機づけが高く, 外的動機づけは低い傾向にあることが示された。

考察: ほめられた経験は看護学生の学習動機づけに有用であり, より内発的な動機づけを高めるには学生の行動に焦点を当てて評価する必要があることが示唆された。

キーワード: ほめ, 看護学生, 学習動機づけ

Effects of nursing students' experience of being praised on their learning motivation

Yu HIDAKA*

Abstract:

Objective: The present study involving nursing students aimed to examine the effects of their experience of being praised on their learning motivation.

Methods: A scale to assess their experience of being praised was developed based on the findings of previous studies, and a questionnaire survey was conducted involving nursing students.

Results: A factor analysis was conducted, and the following two factors: "praise for individuals" ($\alpha = .93$) and "praise for behaviors" ($\alpha = .89$), were extracted. The effects on students' learning motivation were examined, and the results suggest that nursing students with much experience of being praised for their behaviors were spontaneously motivated to learn, and their extrinsic motivation was low.

Discussion: The experience of being praised effectively motivates nursing students to learn. To help students become spontaneously motivated to learn, it is necessary to assess students with more emphasis on their behaviors.

Key words: praise, nursing student, learning motivation

問題と目的

近年, 教育活動における「ほめること」の効果が注目されている^{1,2)}。看護教育においても, ほめてのばす教育が強調され, 多くの施設でこれを踏まえた基礎看護教育や新人看護師教育が導入さ

れている³⁻⁵⁾。

「ほめ」とは, 対人的なポジティブフィードバックであり, 言語的報酬である^{1,6)}。これまで, 「ほめること」の有用性は主に教育心理学分野において示されてきた。児童・生徒にとって教師や保護者などの重要な他者からほめられる経験は自

* 岡山大学大学院保健学研究科, Graduate School Of Health Sciences, Okayama University

〒700-8558 岡山県岡山市北区鹿田町 2-5-1]

受付: 2015年10月29日, 受理: 2016年4月8日

己の存在や行為への承認を意味し、自尊感情のような感情的側面に影響を与えることが明らかにされている^{1,7,8)}。また、「ほめ」の効果は認知的評価理論や強化理論によって説明され、動機づけに影響を与えることが実証的に検証されている。動機づけには外的権威や懲罰の恐れなどの外的理由から他律的に生じる外発的動機づけと興味や関心などの内的理由から自律的に生じる内発的動機づけがあることが知られているが^{9,10)}、「ほめ」のようなポジティブなフィードバックはより質の高い学習行動を導く内発的動機づけを高めることが明らかにされている^{1,2,6,11-16)}。

これらの研究を踏まえると、教育活動における「ほめること」の有用性は明らかと考えられる。しかし、看護学分野、すなわち看護学生に対する効果を実証的に示したデータは見当たらない。前述の教育心理学分野における先行研究は、主に幼児期から学童期の児童・生徒を対象としている。しかし、「ほめ」の効果は、年齢や発達段階などの受け手の属性や認知特性により異なるといわれており²⁾、これらの先行研究の知見が看護学生にも同様に適用できるとは言い難い。看護学生が教員や臨床指導者にほめられることによりやる気や意欲を高めていることを示唆した研究もいくつか見られるが¹⁷⁻²⁴⁾、これらは主に少人数を対象にしたインタビューなどの質的調査に留まっており、実証的に検証されていない。

集団主義的な文化をもつ我が国では、懲罰や叱責のようなネガティブフィードバックよりも、ほめ賞賛するポジティブフィードバックは受容されにくい傾向にある^{25,26)}。看護教育においても、「ほめること」は現場の厳しさを十分に伝えることができないと考えられ、指導者が「ほめ」を有効な教育活動として認識していない様子が窺われる^{3,27)}。こうした状況を踏まえると、看護学生における「ほめること」の学習行動への有用性について実証的に検討する必要があると考えられる。

そこで、本研究では、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を検討することを目的とする。「ほめ」の効果を検討した従来の研究では、実際にパズルなどの課題とそれに対するフィードバックを与えて効果を検討する実験法が

用いられることが多い^{1,2,6,11-16)}。しかし、こうして得られた知見は実験による条件に限定されるため、日常生活場面に活用できないのではないかという問題点が指摘されている¹¹⁾。このような点を踏まえて、本研究では、日常における学習場面を想起させた質問紙法を用いて「ほめ」の効果について実証的に検討を行う。具体的には、まず、看護学生のほめられた経験を量的に測定する尺度を作成し、次に、作成した尺度を用いて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を検討する。

方 法

1. 調査対象および調査期間

2015年6月から9月に中四国の国公立大学2校に在籍する看護学生209名を対象に質問紙調査を実施した。

2. 質問紙の構成

質問紙は、以下の尺度から構成されていた。

①ほめられた経験尺度：看護学の大学教員1名、心理学の専門家1名と協議して尺度を作成した。本研究では、「ほめ」を「対人的なポジティブフィードバックおよび言語的報酬」と定義し、看護学生の学習場面における「ほめ」の経験を測定する尺度を作成した。「ほめ」に関する先行研究においては、「ほめ」が受け手に及ぼす影響は「ほめる際にどこに焦点を当てるか」といった、ほめ方によって異なることが明らかにされている^{1,2,13,14,16)}。したがって、まず、これらの先行研究に示されている分類から「個人へのほめ」、「能力へのほめ」、「努力へのほめ」、「過程へのほめ」、「結果へのほめ」、「ほめ手の主観を含むほめ」の6つの概念を抽出し、尺度を構成した。「個人へのほめ」、「能力へのほめ」については、桜井²⁸⁾を参考に受け手の表面的に感じ取れる能力へのほめと潜在的な能力へのほめを区別した。また、「過程へのほめ」、「結果へのほめ」は受け手の具体的な学習活動に対するほめであるため、行動と思考の2側面に区別した。その後、看護学生の授業や実習における経験についての先行研究¹⁵⁻²²⁾より、これらの概念に該当すると考えられる内容を収集し、回答者が分かりやすいように表現を修正して

Table 1 ほめられた経験尺度の概念枠組みと尺度項目

概念	尺度項目
個人へのほめ	表面的 「さすが○○さんだ」とほめられる 優秀であるとほめられる
	潜在的 「あなたなら出来ると思っていた」とほめられる 看護師に向いているとほめられる
能力へのほめ	表面的 能力があるとほめられる 「さすが○○の学生だ」とほめられる
	潜在的 やれば出来ると思っていたとほめられる 才能があるとほめられる
努力へのほめ	よく頑張っているとほめられる よく勉強しているとほめられる
過程へのほめ	行動 一生懸命に取り組んでいるとほめられる 積極的に取り組んでいるとほめられる
	思考 よく考えているとほめられる 患者の立場になって考えているとほめられる
結果へのほめ	行動 看護ケアが上手に出来ているとほめられる できなかったことができるようになったとほめられる
	思考 よく気が付いているとほめられる よく理解出来ているとほめられる
ほめ手の主観を含むほめ	今後が楽しみだとほめられる 期待していたとほめられる

最終的に全 20 項目を作成した (Table 1)。教示文には「学校および病院での授業や実習でのあなたの経験についてお答えください。」と示し、回答形式は「なかった」(1点)から「よくあった」(5点)までの5件法を用いた。

②自尊感情尺度：ほめられた経験尺度の妥当性検証のために、桜井²⁹⁾の自尊感情尺度を用いた。この尺度は、自己に対する肯定的または否定的な態度である自尊感情を測定するものであり、ほめられた経験とは正の相関が予想される。回答形式は「いいえ」(1点)から「はい」(4点)までの4件法であり、得点が高いほど自尊感情が高いことが示されるよう得点化を行った。

③有能感尺度：ほめられた経験尺度の妥当性検証のために、桜井³⁰⁾の有能感尺度を用いた。この尺度は、自己の有能さの感覚を測定するものであり、ほめられた経験とは正の相関が予想される。回答形式は「いいえ」(1点)から「はい」(6点)までの6件法であり、得点が高いほど有能感が高いことが示されるよう得点化を行った。

④大学生用学習動機づけ尺度：看護学生の学習における動機づけを測定するため、岡田・中谷³¹⁾の大学生用学習動機づけ尺度を用いた。この尺度

は、大学生の学習活動に対する動機づけを多面的に測定するものであり、“好奇心が満たされるから”といった興味や関心などの内的理由から生じる「内発」、 “まわりの人についていけなくなるのが嫌だから”といった不安の回避や他者承認の願望によって生じる「取り入れ」、 “まわりからやれと言われるから”といった外的権威や懲罰の恐れなどの外的理由から生じる「外的」、 “将来いろいろなことに役立つから”といった目標への手段と認知することによって生じる「同一化」の4因子から構成されている。回答形式は「あてはまらない」(1点)から「あてはまる」(5点)までの5件法であり、得点が高いほど学習動機づけが高いことが示されるよう得点化を行った。

3. 手続き

調査を実施するにあたり、岡山大学大学院保健学研究科看護学分野倫理審査委員会において承認を得た(承認番号：M14-10)。質問紙は、対象となる学校の教員へ研究内容に対する了承を得た後に、講義に支障のない時間に研究者および各学校の教員より対象者に一斉配布を行った。回答はすべて無記名で行い、質問紙には、個人特定の不可、自由意思による回答であり質問紙への回答を

もって調査への同意が得られたものとする。回答は成績とは無関係であることを明記した。回収は記入後にその場で回収もしくは回収箱を設置し、1カ月の留置期間を得て研究者が回収した。

4. 分析方法

統計学的解析には IBM SPSS Statistic ver.22 を用いた。まず、ほめられた経験尺度について、最尤法・Promax 回転による因子分析を行い、尺度の構成を確認した。その後、Cronbach の α 係数を算出して内的一貫性による尺度の信頼性を確認し、自尊感情尺度、有能感尺度との間の Pearson の相関係数を算出して尺度の併存的妥当性を確認した。さらに、ほめられた経験尺度の学年差を分散分析にて検討し、分析対象者の属性による得点差を確認した。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の検討には、分析対象者をほめられた経験尺度の得点によって高群と低群の2群に分類し、これらの分類を独立変数、学習動機づけ尺度を従属変数とした分散分析を行った。なお、各分析における得点の比較については、比較する各群の正規性が仮定されない場合にはノンパラメトリック検定 (Mann-Whitney の U 検定) を用いた。

結果

1. 分析対象者

回答の得られた 207 名のうち、男性は 15 名であり十分な標本数が得られなかったため、分析から除外した。分析対象者の平均年齢は 19.91 歳 (SD 1.26) であった。なお、一部回答に欠損のある対象者も分析に含めたため、各分析における有効分析者数は異なっている。

2. ほめられた経験尺度の検討

ほめられた経験尺度の各質問項目について項目分析を行ったところ、天井効果および床効果が疑われる項目は認められなかったため、全 20 項目に対して因子分析を行った。その結果、固有値の変化 (スクリープロット基準) と解釈可能性より 2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、2 因子構造を仮定し回転を加えて再度分析を行った結果、「よく気が付いているとほめられる」は 2 因子ともに 0.30 以上の因子負荷を示し、「看護

ケアが上手に出来ているとほめられる」は 2 因子のどちらにも 0.35 以上の十分な因子負荷を示さなかったため、分析から除外した。最終的に抽出された全 18 項目・2 因子構造を「看護学生のほめられた経験尺度」(以下、ほめられた経験尺度とする) とした (Table 2)。回転前の累積寄与率は 60.32% であった。

第 1 因子は、「期待していたとほめられる」、「才能があるとほめられる」など、学生個人の能力に対してほめられた経験を表す項目からなっているため、「個人へのほめ」因子と命名した。第 2 因子は、「一生懸命に取り組んでいるとほめられる」、「よく頑張っているとほめられる」など、学生の学習行動に対してほめられた経験を表す項目からなっているため、「行動へのほめ」因子と命名した。Cronbach の α 係数は「個人へのほめ」因子は 0.93、「行動へのほめ」因子は 0.89 であった。そして、この結果に基づき、各因子に含まれる項目の得点を加算平均したものをそれぞれ「個人へのほめ」得点、「行動へのほめ」得点とし、得点が高いほどほめられた経験が多いことが示されるよう下位尺度得点を算出した。

ほめられた経験尺度の併存的妥当性を検討した結果 (Table 3)、「個人へのほめ」得点は自尊感情尺度との間には有意な弱い正の相関が認められ ($r=0.33$, $p=.00$)、有能感尺度との間には有意な中程度の正の相関が認められた ($r=0.47$, $p=.00$)。「行動へのほめ」得点は、自尊感情尺度 ($r=0.32$, $p=.00$)、有能感尺度 ($r=0.38$, $p=.00$) のいずれとの間にも有意な弱い正の相関が認められた。

ほめられた経験尺度の学年差を検討した結果 (Table 4)、「個人へのほめ」得点 ($F(3,185)=1.82$, $p=.14$) と「行動へのほめ」得点 ($F(3,185)=0.76$, $p=.52$) のいずれにおいても学年による有意差は認められなかった。しかし、1 年生は他の学年と比較して得点が高い傾向が認められたため、1 年生と 2 年生以上の 2 群による得点の差の比較を行ったところ、「個人へのほめ」得点は 1 年生が 2 年生以上と比較して有意に得点は高く ($U(28,161)=1569$, $p=.01$)、「行動へのほめ」得点は 2 群間に有意差は認められなかった (U

Table 2 ほめられた経験尺度の因子分析結果（最尤法・Promax 回転）

項目	M	SD	因子負荷量	
			I	II
I. 個人へのほめ ($\alpha=.93$)				
期待していたとほめられる	2.20	0.91	.92	-.09
才能があるとほめられる	2.33	1.03	.80	-.03
「さすが〇〇さんだ」とほめられる	2.49	1.08	.79	.02
優秀であるとはめられる	2.24	0.98	.78	-.01
今後が楽しみだとほめられる	2.20	0.94	.76	.00
能力があるとほめられる	2.15	0.90	.74	.05
「さすが〇〇の学生だ」とほめられる	2.27	1.04	.66	.03
やれば出来ると思っていたとほめられる	2.54	1.08	.64	.15
看護師に向いているとほめられる	2.40	1.07	.61	.07
「あなたなら出来ると思っていた」とほめられる	2.41	1.11	.61	.25
II. 行動へのほめ ($\alpha=.89$)				
一生懸命に取り組んでいるとほめられる	3.17	1.03	-.20	.91
よく頑張っているとほめられる	3.45	1.05	-.05	.82
よく勉強しているとほめられる	2.78	1.03	.03	.72
よく考えているとほめられる	2.81	1.06	.17	.63
できなかったことができるようになったとほめられる	2.81	1.13	.10	.63
積極的に取り組んでいるとほめられる	3.13	1.09	.24	.55
よく理解出来ているとほめられる	2.71	0.94	.20	.51
患者の立場になって考えているとほめられる	2.70	1.08	.17	.40
	因子間相関		I	II
		I	-	-
		II	.71	-

Table 3 ほめられた経験尺度と自尊感情尺度、有能感尺度間の相関と記述統計量

N = 184				
	M	SD	個人へのほめ	行動へのほめ
個人へのほめ	2.33	0.80	-	
行動へのほめ	2.94	0.79	.73**	-
自尊感情	24.48	6.16	.33**	.32**
有能感	24.05	5.36	.47**	.38**

**p<.01

(28,161) = 2207, p = .86).

3. ほめられた経験尺度が看護学生の学習動機づけに及ぼす影響

まず、ほめられた経験尺度の各下位尺度得点の分布を確認し、各下位尺度得点の中央値（個人へのほめ：2.3、行動へのほめ：3.0）によって高群と低群の2群に分類した。

次に、ほめられた経験尺度の各下位尺度得点（個人へのほめ、行動へのほめ）における2群（高群、低群）の2要因による学習動機づけへの

影響を検討した結果（Table 5）、「内発」得点は個人へのほめの主効果（F (1,182) = 4.40, p = .04）と行動へのほめの主効果（F (1,182) = 8.38, p = .00）が認められ、個人へのほめ高群が低群よりも、行動へのほめ高群が低群よりも有意に得点は高かった。個人へのほめ×行動へのほめの交互作用は認められなかった（F (1,182) = 0.26, p = .61）。「取り入れ」得点は行動へのほめの主効果が認められ（F (1,182) = 6.63, p = .01）、行動へのほめ高群が低群よりも有意に得点は高かった。個人へのほ

Table 4 学年によるほめられた経験尺度得点の平均値の比較

N=189

	1年生 (N=28)	2年生 (N=64)	3年生 (N=72)	4年生 (N=25)	全学年 分散分析 p 値	1年 vs 2年以上 U 検定 p 値
個人へのほめ	2.63(0.78)	2.32(0.83)	2.22(0.74)	2.31(0.86)	.14	.01*
行動へのほめ	3.00(0.69)	2.82(0.85)	2.97(0.72)	3.07(0.92)	.52	.86

() 内は標準偏差, *p<.05

Table 5 ほめられた経験尺度の得点による学習動機づけ尺度の平均値の比較

N=186

	個人ほめ低群		個人ほめ高群		二要因分散分析 p 値		
	行動ほめ低群 (N=70)	行動ほめ高群 (N=25)	行動ほめ低群 (N=27)	行動ほめ高群 (N=64)	個人 主効果	行動 主効果	個人×行動 交互作用
内発	3.04(0.73)	3.40(0.53)	3.31(0.48)	3.57(0.67)	.04*	.00**	.61
取り入れ	3.39(0.58)	3.64(0.46)	3.28(0.60)	3.50(0.53)	.17	.01*	.84
外的	2.53(0.95)	2.28(0.80)	2.57(0.76)	2.38(0.97)	.65	.14	.83
同一化	4.03(0.71)	4.33(0.52)	4.04(0.57)	4.26(0.58)	.78	.01*	.69

() 内は標準偏差, *p<.05, **p<.01

めの主効果 (F (1,182) = 1.93, p = .17) および個人へのほめ×行動へのほめの交互作用 (F (1,182) = 0.04, p = .84) は認められなかった。「外的」得点は、個人へのほめの主効果 (F (1,182) = 0.21, p = .65) および行動へのほめの主効果 (F (1,182) = 2.20, p = .14), 個人へのほめ×行動へのほめの交互作用 (F (1,182) = 0.05, p = .83) は認められなかった。「同一化」得点は行動へのほめの主効果が認められ (F (1,182) = 6.83, p = .01), 行動へのほめ高群が低群よりも有意に得点は高かった。個人へのほめの主効果 (F (1,182) = 0.08, p = .78) および個人へのほめ×行動へのほめの交互作用 (F (1,182) = 0.16, p = .69) は認められなかった。

考察

1. ほめられた経験尺度の構成

ほめられた経験尺度について因子分析を行った結果、「個人へのほめ」と「行動へのほめ」の2因子構造が確認された。「個人へのほめ」因子は、先行研究より抽出した概念枠組みのうち、受け手個人に対する直接的もしくは間接的な「ほめ」である「個人へのほめ」、「能力へのほめ」、「ほめ手の主観を含むほめ」に含まれる尺度項目が抽出さ

れた。また、「行動へのほめ」因子は、学生の学習行動に対する「ほめ」である「努力へのほめ」、「過程へのほめ」、「結果へのほめ」に含まれる尺度項目が抽出された。「ほめ」に関する先行研究においては、「ほめ」の効果はほめ方に含まれる原因帰属、つまり、得られた結果の原因をどこに帰属するのかによって異なることが明らかにされている^{1,2,13,14,16)}。なかでも、受け手個人の能力への帰属および行動への帰属のほめが受け手に及ぼす影響の違いについては実証的な検証がなされており、本研究においても「個人へのほめ」因子と「行動へのほめ」因子の2因子が抽出されたことは妥当な結果と考えられる。また、ほめ尺度の対象者の属性による差を検討した結果、2年生以上の学年は1年生よりも「個人へのほめ」得点は低かった。看護学生の学習場面に関する先行研究を概観すると、実習における経験に焦点を当てたものが多く、看護学生は主に実習において実際の行動に対する評価を受けていることが分かる^{17,20,22,23)}。そのため、1年生よりも実習経験の多い学年の看護学生はより指導者から実際の学習行動を評価される機会が多く、学生個人に対してほめられる経験の割合は減少することが考えられる。以上よ

り、本研究で作成したほめられた経験尺度には解釈可能な因子が抽出され、対象者の基本属性による差の検討においても妥当な結果が得られたと考えられる。

ほめられた経験尺度の併存的妥当性を検討した結果、予測と一致して、ほめられた経験は自尊心、有能感と正の相関をもつことが示された。全体的に相関係数は $r=0.3\sim 0.4$ とやや低い値であったが、これは桜井²⁸⁾の結果と同様に、本尺度は学習場面に限定した経験を測定するものであったため、一般的な自尊心や有能感を測定する尺度とは低い相関に留まったものと解釈できる。また、「個人へのほめ」因子と有能感との間には中程度の相関が認められたが、これは「個人へのほめ」因子が個人の能力をより直接的にほめる内容が含まれるため、自己に能力があるという感覚である有能感とはやや高い相関が得られたものと考えられた。先行研究においては、「ほめ」は自尊心を形成する強化子であることが示されており^{1,7,8)}、本研究で作成したほめられた経験尺度も同様に、このような「ほめ」の概念を測定していることが考えられた。

以上の結果より、本研究で作成したほめられた経験尺度は、先行研究と同様の看護学生のほめられた経験の概念を測定しており、一定の妥当性をもつと考えることができる。また、 $\alpha=0.9$ 程度と十分な内的整合性が算出されたことも踏まえると、本尺度は尺度使用に耐えうる信頼性と妥当性をもつことが示されたといえるだろう。

2. 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

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を検討した結果、内発的動機づけは個人に対してほめられた経験および行動に対してほめられた経験が多い群ほど得点は高く、取り入れの動機づけと同一化的動機づけは行動に対してほめられた経験が多い群ほど得点は高いことが明らかになった。取り入れの動機づけとは「しておかないと不安だから」、「周りの人に能力を示したいから」といった不安の回避や他者承認の願望によって生じる動機づけを指し、同一化的動機づけとは「将来いろいろなことに役立つから」、「将来の成

功に結びつくから」といった目標への手段と認知することによって生じる動機づけを指す。これらは、行動の理由が自律的ではないため外発的動機づけに分類されるが、外的動機づけと比較するとより内的な自己決定が行われている。そのため、外発的動機づけと内発的動機づけの間に位置し、より内発的動機づけに近いものであるとされている^{9,10)}。したがって、本研究の結果からは、行動に対してほめられた経験は看護学生のより内発的に近い学習動機づけを高めていることが示唆された。また、外的動機づけは個人に対してほめられた経験および行動に対してほめられた経験のいずれにおいても差は認められなかったが、行動に対してほめられた経験が多いほど得点が低いというその他の動機づけとは異なる傾向が認められた。これより、行動に対してほめられた経験は看護学生の外的な学習動機づけを低下させる可能性があることが考えられた。

「ほめ」が動機づけの先行条件となり得ることは、認知的評価理論や強化理論により説明されており、実証的な検証がなされてきた^{1,6,15)}。児童・生徒を対象とした先行研究では、行動に焦点を当ててほめることにより受け手の結果に対する原因帰属が努力や課題達成までの過程に焦点化され、課題遂行に対する内発的動機づけを高めることが示唆されている^{1,2,13,14,16)}。したがって、本研究においても、これらの先行研究と同様に、行動に対してほめられた経験は看護学生のより内発的な学習動機づけを高める可能性があることを示していると考えられた。

3. まとめと今後の課題

本研究では、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を検討するため、ほめられた経験を量的に測定する尺度を作成し、作成された尺度を用いて学習動機づけへの影響を検討した。その結果、行動に対してほめられた経験が多いほど、より内発的な学習動機づけが高く、外発的動機づけは低い傾向にあることが示された。これより、ほめられた経験は看護学生の学習動機づけに有用であり、より質の高い学習行動を維持する内発的動機づけを高めるためには、学生の実際の行動に焦点を当てて評価する必要性があること

が示唆された。

これまで、教育活動における「ほめること」の有用性は、主に幼児期から学童期の児童・生徒を対象に検証が行われてきた。しかし、看護学生における有用性は十分に検討されておらず、「ほめ」は有効な教授方法として指導者に受容されていない様子が窺われていた。このような中、本研究では、児童・生徒と同様に、「ほめること」が看護学生においても学習動機づけに有用である可能性を示唆することができたといえる。今後、実際の教育場面において介入研究を行うなど、「ほめ」の効果をさらに実証的に検討していく必要がある。

本研究の課題としては、以下の点が挙げられる。まず、尺度の信頼性および妥当性の問題である。本研究では、先行研究における「ほめ」の概念を検討して尺度項目を作成し、因子分析および信頼性分析により因子妥当性と内の一貫性を確認し、既存の尺度との関連を検討することにより併存的妥当性を確認した。しかし、作成された尺度には、項目どうしに類似したものが存在し、先行研究より抽出した「ほめ」の各概念を的確に反映しているとは言い難い。今後、尺度項目を再検討し、さらに慎重に尺度の信頼性と妥当性を検討する必要がある。

次に、「ほめ」の効果の検討方法の問題がある。本研究では、「学校および病院での授業や実習での経験について」という教示のもと、学習場面におけるほめられた経験を測定した。しかし、「ほめ」の認知や効果は受け手を取りまく要因によって異なることが指摘されており^{1,2)}、授業や実習においても様々な状況や、ほめ手が学校の教員であるか現場の看護師であるか等によってほめられる経験が学生に及ぼす影響も異なることが考えられる。したがって、今後は、より多面的かつ具体的な場面における「ほめ」の内容やその効果の検討を行う必要があると考えられる。

また、本研究で行った調査が限られた地域の国公立大学に在籍する看護学生を対象としたものであった点や、本研究で作成した尺度における評定法が5段階であった点が尺度の構成に与える影響についても、今後さらに検討していく必要があると思われる。

告 示

本論文の作成にあたりご指導・ご助言いただきました、小田慈先生（岡山大学）、斎藤信也先生（岡山大学）、日高幸亮先生（香川県スクールカウンセラー）、調査にご協力いただきました学校の先生方、学生の皆様に心より感謝申し上げます。

文 献

- 1) 青木直子. ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 2005; **52**: 123-133.
- 2) 高崎文子. ほめの効果研究のモデルについての一考察. 熊本大学教育学部紀要 2013; **62**: 129-135.
- 3) 井上智子, 雄西智恵美, 武田祐子, 佐藤禮子. 看護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 1995; **5**(1): 9-14.
- 4) 桜井美貴, 田端五月. 臨床実習における学生の学習意欲向上に関する研究—「ほめる指導」の認識と実態—. 日本看護学会論文集 看護教育 1998; **29**: 65-67.
- 5) 渋谷美香. 現場の教育力がプリセプターシップを変える—事例で学ぶ方法と理論—. 看護学雑誌 2005; **69**(11): 1167-1173.
- 6) 桜井茂男. 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較. 教育心理学研究 1984; **32**(4): 286-295.
- 7) Felson RB, Zielinski MA. Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and Family* 1989; **51**(3): 727-735.
- 8) 古市裕一, 柴田雄介. 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 2013; **154**: 25-31.
- 9) 速水敏彦. 内発と外発の間に位置する動機づけ. 心理学評論 1995; **38**(2): 171-193.
- 10) 速水敏彦, 加藤昌弘. 外発的動機づけと内発的動機づけの間. 日本教育心理学会総会発表論文集 1994; **36**: 362.
- 11) 青木直子. 小学校1~3年生の自然場面におけるほめられた経験のとらえ方: ほめられた場面に存在する要因とその働き. 発達心理学研究 2013; **23**(3): 320-330.
- 12) 青木直子. ほめられた経験によって動機づけが高まる理由—小学校低学年における発達差の検討—. 藤女子大学人間生活学部紀要 2014; **51**: 39-48.
- 13) Kamins ML, Dweck CS. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psycholo-*

- gy 1999: **35**: 835-847.
- 14) Koestner R, Zuckerman M, Koestner J. Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 1987: **53**: 383-390.
 - 15) 桜井茂男. 質問紙法による児童の内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の効果の比較. *実験社会心理学研究* 1989: **29**(2): 153-159.
 - 16) 高崎文子. 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響 小学生における発達の検討. *ヒューマンサイエンスリサーチ* 2001: **10**: 121-132.
 - 17) 橋本実里, 川島美佐子. 看護学生が“意欲が向上した”と認知した指導者と教員の実習指導. *足利短期大学研究紀要* 2014: **34**: 27-33.
 - 18) 黒田裕子, 合田友美, 小藪智子, 新見明子. 教員による臨地実習指導に対する看護学生の受け止め方. *川崎医療短期大学紀要* 2010: **30**: 23-27.
 - 19) 榎本朋子, 田邊美津子, 中西啓子. 臨地実習中の看護学生への支援内容の検討—実習中の学習と指導の調査から—. *川崎医療短期大学紀要* 2013: **33**: 9-15.
 - 20) 西久保秀子, 町田秀子. 教員および実習指導者による実習指導時の言葉の分析—学生に与えるプラスの影響, マイナスの影響—. *日本看護学会論文集. 看護教育* 2003: **34**: 195-197.
 - 21) 白木智子, 進藤美樹, 田村美子, 田村紀子, 中柳美恵子. 看護学生が臨床指導者から受ける肯定的ケアリング体験. *看護展望* 2005: **30**(3): 394-399.
 - 22) 山田知子, 堀井直子, 近藤暁子, 渋谷菜穂子, 大橋幸美, 上田ゆみこ・他. 看護学生の認知する臨地実習での効果的・非効果的な指導者の関わり. *生命健康科学研究所紀要* 2010: **7**: 13-23.
 - 23) 山口幸恵, 櫻井敬子, 菅沼澄江, 田上由利子, 藤原美津子, 安木清美. 臨地実習で学生が認識するほめられた場面とその後の変化—学生と実習指導者との関わり—. *医療* 2003: **57**: 238.
 - 24) 横山真由美, 増田信代, 渡辺真利子, 羽生ヒデ子. 臨地実習における看護学生の困った体験とその対処方法—臨地実習指導者と教員に対する感情に焦点を当てて—. *日本看護学会論文集 看護教育* 2002: **33**: 18-23.
 - 25) Markus HR, Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review* 1991: **98**: 224-253.
 - 26) 山浦一保, 堀下智子, 金山正樹. 上司のポジティブフィードバックが機能しないとき. *心理学研究* 2013: **83**(6): 517-525.
 - 27) 高橋昌子. 看護教員が臨地実習での学生の行動に対して肯定的に表現する「ほめる行動」に及ぼす影響. *神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録* 2011: **36**: 56-63.
 - 28) 桜井茂男. 子どもの動機づけに及ぼす教師の激励の効果. *心理学研究* 1991: **62**(1): 31-38.
 - 29) 桜井茂男. ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討. *筑波大学発達臨床心理学研究* 2000: **12**: 65-71.
 - 30) 桜井茂男. 自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試み. *奈良教育大学教育研究所紀要* 1993: **29**: 203-208.
 - 31) 岡田涼, 中森素之. 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* 2006: **54**: 1-11.