

看護学教員による実習記録への フィードバックに関する研究

—— 学生が学習活動の促進につながったと知覚する記述内容に焦点を当てて ——

高橋裕子¹⁾, 松田安弘²⁾, 山下暢子²⁾, 吉富美佐江²⁾

1) 高崎健康福祉大学保健医療学部看護学科

2) 群馬県立県民健康科学大学

目的：学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を明らかにし、その特徴を考察する。

方法：全国の看護基礎教育課程に在籍する学生1,274名を対象に、質問紙を直接配布し、個別投函により回収した。517名(回収率40.6%)より回答を得、フィードバックの内容を問う自由回答式質問に回答した375名の記述を、Berelson, B.の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用い分析した。

結果：【学習成果を認める】【根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す】を含む32カテゴリを明らかにした。

結論：学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容は、32種類あることを明らかにした。また、それらの内容は、《看護過程展開の促進》《学生が実施する援助の質保障》など教員の意図を表す8つの特徴を示した。

キーワード：フィードバック, 実習記録, 看護学実習, 教員

I. 緒 言

看護学実習は、学生が既習の知識・技術を基にクライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看護実践能力を習得するという学習目標達成を旨とする授業である¹⁾。学生は、この学習過程において、実践した内容や学習した成果を実習記録に記載する。また、看護学教員（以下、教員と略す）は、実習記録の記載内容から学生の学習成果を把握し、必要な情報をフィードバックする。教員は、実習中に様々なフィードバックを行っており、実習記録の記載内容への記述によるフィードバック

は、学習目標達成を支援する重要な教授活動である。

国内外の文献を系統的に検索し、検討した結果、海外文献から、実習記録に対する教員のフィードバックが、学生の学習活動を促進する重要な要素であり、その内容が学生の学習目標達成に影響を与える²⁾ことを確認した。また、教員によるわかりやすいフィードバックが学生の学習課題を明確化し、効果的に学習活動を促進する³⁾こと、学生が学習活動の促進につながるようなフィードバックを求めていること、特に何度も読み返せる「記述によるフィードバック」を要望している⁴⁾ことを確認した。一方、フィードバックの内容によっては、

学習意欲や自己効力感の低下など、学生の学習活動に負の影響をもたらす⁵⁻⁷⁾ことを確認した。さらに、国内文献からは、教員の「記述によるフィードバック」の内容には、学習活動の促進につながるものとつながらないものがあり⁸⁻¹⁰⁾、フィードバックの有効性に対する教員と学生の知覚に相違がある¹¹⁾ことを確認した。これらは、国内外を問わず教員による実習記録への「記述によるフィードバック」が、学習目標達成の支援に向けて適切に行われていない可能性を示唆する。また、教員が学生の学習目標達成の支援に向け、適切に「記述によるフィードバック」を行う必要があることを示す。看護学実習において、学生が効果的に学習活動を展開し、学習目標を達成するためには、学生自身の主体的・能動的学習活動が必要である¹²⁾。教員はこれを支援するために、学習主体である学生が、教員からのどのような「記述によるフィードバック」を学習活動の促進につながったと知覚しているのかを理解することも重要である。

学生を対象として、実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を明らかにした研究¹³⁾は、1件存在した。この研究は、特定の教育課程に在籍する一部の学生を対象とし、選択回答式質問を用いて演繹的に「記述によるフィードバック」の内容を明らかにしていた。しかし、多様な背景から構成される学生を対象とし、学生の知覚を反映した学習活動の促進につながる「記述によるフィードバック」の内容を理解するための研究は、存在しなかった。

以上に基づく本研究は、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を明らかにすることを旨とする。

II. 研究目的

学生が学習活動の促進につながったと知覚する

実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を明らかにし、その特徴を考察する。

III. 用語の定義

1. 看護学実習 (nursing clinical practicum)

看護学実習とは、学生が既習の知識・技術を基にクライアントとの相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を習得するという学習目標達成を旨とする授業¹⁴⁾である。

2. 実習記録 (written assignment)

実習記録は、学生が受け持ったクライアントの経過や状態、実践した看護、学習の成果などを言語化し、文字として表す媒体である。

3. フィードバック (feedback)

フィードバックとは、学習者の学習活動の結果に関する情報を学習者に戻すことである。また、フィードバックは、学習者の学習への動機づけや学習活動の改善に機能する。

IV. 研究方法

研究方法論には Berelson, B.の方法論を参考にした看護教育学における内容分析¹⁵⁾を適用し、データ収集方法には質問紙法を採用した。

1. 研究対象者

本研究は、特定の教育課程に限定することなく、多様な背景を持つ多くの学生を研究対象とすることにより豊富なデータを収集でき、目標を達成することが可能となる。そのため、全国の看護基礎教育課程に在籍し、看護学実習を経験した学生を対象者とした。

2. 測定用具

測定用具には、次の①、②を用いた。①は、本

研究において作成した「学習を進めていく上で役立つ教員の『記述によるフィードバック』に関する質問紙」, ②は, 「対象者の特性を問う質問紙」である。

①は, 学習を進めていく上で役立つ教員の『記述によるフィードバック』の有無を問う選択回答式質問と「コメント」の内容について「どのように役立つか」を含め, 具体的な記述を求める自由回答式質問から構成される。

②は, 学年, 性別のほか, 在籍する看護基礎教育課程や所在地域などを問う選択回答式質問と実数記入式質問から構成される。

また, 質問紙を作成するにあたり, 対象者である学生が回答しやすいよう, 「記述によるフィードバック」を「コメント」, 「学習活動の促進につながった」を「学習を進めていく上で役立つ」と表現した。

測定用具の内容とデータ収集方法の手続きの妥当性は, 専門家会議, 学生を対象とした会議, 及びパイロットスタディにより確保した。

3. データ収集

(1) 質問紙配布数の決定

データ収集にあたり, 学生や各教育施設の教員の負担を考え, 質問紙配布数を検討した。具体的には, 全国の学生を対象として質問紙調査を行った先行研究4件¹⁶⁻¹⁹⁾のデータ収集の結果, およびパイロットスタディの結果を参考とした。検討結果に基づき, 質問紙回収率を30%と仮定し, 一般化可能な研究成果を産出できる範囲内の300名分のデータを回収することを目標に, 回収状況を確認しながら質問紙を1,000部配布することとした。

(2) データ収集の実施方法

便宜的に抽出した全国の看護系大学, 看護系短期大学, 看護専門学校の教育管理責任者に対し, 筆者が直接, あるいは知人の教員を通じ, 研究の概要, 倫理的配慮等について説明を行い, 研究協

力を依頼した。次に, 学生にとって最も負担が少ないと考えられる研究協力依頼の日時を調整した。依頼当日, 直接学生と対面して研究協力依頼状, 質問紙, 返信用封筒を配布するとともに, 研究目的, 意義, 調査の必要性, 倫理的配慮等についての説明を行い, 任意の研究協力を求めた。また, 研究協力への意思決定を主体的に行えるよう, 個別に投函する方法を用いて質問紙を回収した。

4. データ収集期間

データ収集期間は, 2012年4月23日から2012年7月31日までであった。

5. データ分析

(1) 学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を問う質問への回答の分析

分析は, Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析²⁰⁾を用いて, 次の5段階を経た。

第1段階: 「研究のための問い」と「問いに対する回答文」の決定

「研究のための問い」を「学生は, 教員からどのような実習記録への『記述によるフィードバック』を受けた時, 学習活動の促進につながったと知覚するのか」と決定した。また, 「問いに対する回答文」を「学生は, 教員から()という実習記録への『記述によるフィードバック』を受けた時, 学習活動の促進につながったと知覚する」と決定した。

第2段階: 自由回答式質問への回答のデータ化

各対象者の自由回答式質問に対する記述全体を文脈単位とし, 文脈単位を「学生が学習活動の促進につながったと知覚する教員の『記述によるフィードバック』の内容」を表す1内容を1項目として含む単語, フレーズ, 文章が1記録単位となるよう分割した。その際, 各記録単位の内容を

正確に理解するため、質問に対する回答全体を吟味できるように、記録単位を「どのように役立ったか『コメント内容』」と表記した。

第3段階：基礎分析

「研究のための問い」に対する回答となる単語（内容）をキーワードとし、同一表現の記録単位、表現は少し異なるが意味が同一の記録単位を集約・整理し、同一記録単位群の一覧表を作成した。

第4段階：本分析

基礎分析により作成された同一記録単位群個々を「研究のための問い」に照合し、意味内容の類似性により更に集約し、その類似性を的確に表す表現をカテゴリネームとして置き換え、カテゴリを形成した。また、各カテゴリ毎に包含された記録単位の出現頻度を数量化し、カテゴリ毎に集計した。

第5段階：カテゴリの信頼性の確認

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いた研究経験、看護学教員として教育経験を持つ看護学研究者2名にカテゴリの分類を依頼した。2名の分類の一致率を、Scott, W.A.の式に基づき算出、基準を70%以上として検討した。また、研究方法論、内容に精通している看護教育学研究者に分析の過程とカテゴリを公開し、スーパービジョンを受けた。

(2) 対象者の特性を問う質問への回答の分析

対象者の特性を問う質問への回答の分析には、統計解析ソフト SPSS[®] 17.0 for Windows を用い、記述統計値を算出した。

6. 倫理的配慮

倫理的配慮は、日本看護教育学学会研究倫理指針²¹⁾に基づき、次のように行った。

対象者は、学生という立場でありデータ提供に何らかの強制力が働きやすい。そこで、可能な限り研究者が直接学生と対面して研究協力を依頼し、その排除に努めた。具体的には、依頼の際に

研究への参加は自由意思に基づいて決定できること、研究への協力の可否は成績とは一切関係なく、研究参加への拒否によりいかなる不当な扱いも受けないことを十分に説明した。また、研究協力による対象者の時間的負担を最小にするため、質問紙の内容的妥当性を十分に検討した。さらに、学生への負担が最も少ないと考えられる日時を調整し、研究協力を依頼した。

対象者の情報を得る権利、自己決定の権利を保障するため、書面での依頼を避け、直接学生と対面して研究協力を依頼した。その際、研究の目的と意義、内容、倫理的配慮など明記した資料を配布し、学生にわかりやすい言葉を用いて説明した。また、無記名、個別投函により質問紙を回収した。さらに、回答内容を分析する際は、統計的処理およびデータのコード化、記号化を行ない、研究成果の公表に至る全ての段階において、研究協力校、および学生の特定につながる情報を伏せた。これらの手続きを通して、研究対象者および研究協力校への不利益の排除、意思決定の権利、個人情報に対する守秘を保障した。

なお、本研究は、2012年3月8日、群馬県立県民健康科学大学倫理委員会の承認を得て実施した。

V. 結 果

研究協力の承諾が得られた20校に在籍する学生1,274名に質問紙を配布し、517名(回収率40.6%)より回答を得た。このうち3名は、対象者の特性を問う質問に無回答であったため、分析対象から除外した。

514名のうち、学習を進めていく上で役立った教員の記述によるフィードバックが「ある」と回答した者は386名(75.1%)、「ない」と回答した者は128名(24.9%)であった。また、「ある」と回答した386名のうち11名は、学習を進めていく上で役立った教員の「記述によるフィードバック」の内

容を問う自由回答式質問に無回答であった。そこで、学習を進めていく上で役立つ教員の記述によるフィードバックが「ある」と回答した386名のうち、「記述によるフィードバック」の内容を問う自由回答式質問に回答した375名の記述を分析対象とした。

1. 対象者の特性

本研究の分析対象となった学生375名の年齢は、19歳から54歳の範囲であり、平均23.2歳であった。性別は、男性55名(14.7%)、女性320名(85.3%)であった。また、在籍する看護基礎教育課程、学校の所在地・設置主体、学年、年齢は多様であった。(表1)

2. 学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容

分析対象375名の記述は、517文脈単位、822記録単位に分割できた。この517文脈単位の実習領域の割合は、基礎看護学21.1%、母性看護学6.0%、小児看護学7.5%、成人看護学30.0%、老年看護学15.7%、精神看護学12.4%、在宅看護学5.5%、地域看護学1.8%であり、多様な実習領域を含んでいた。また、対象者1名あたりの記録単位数は、1記録単位から18記録単位の範囲であり、平均2.2記録単位であった。

この822記録単位のうち90記録単位は、「記述によるフィードバックではない内容」「教員に対する評価」「学習の促進につながらない内容」および、抽象的かつ意味不明瞭な内容であり、学生が学習

表1 対象者の特性

(n=375)

特性項目	項目の範囲・種類および度数			
在籍する看護基礎教育課程	大学	151名(40.3%)		
	短期大学	7名(1.9%)		
	専門学校3年課程	153名(40.8%)		
	専門学校2年課程	64名(17.1%)		
学校の所在地	北海道	3名(0.8%)	東北	38名(10.1%)
	東京	11名(2.9%)	関東・甲信越	135名(36.0%)
	東海・北陸	7名(1.9%)	近畿	59名(15.7%)
	中国・四国	36名(9.6%)	九州・沖縄	86名(22.9%)
学校の設置主体	国(独立行政法人国立病院機構・国立大学法人)・都道府県・市町村(公立大学法人)			106名(28.3%)
	日本赤十字社・済生会・厚生連			2.9名(7.7%)
	法人(学校法人・財団法人・社団法人・医療法人)・その他法人			160名(42.7%)
	会社連・厚生団・健保・その他連合会・共済組合労働者健康福祉機構 医師会			13名(3.5%) 67名(17.9%)
学 年	2年生	54名(14.4%)		
	3年生	243名(64.8%)		
	4年生	78名(20.8%)		
年 齢	平均	23.2歳(SD5.09)	30歳以上35歳未満	24名(6.4%)
	20歳未満	18名(4.8%)	35歳以上40歳未満	12名(3.2%)
	20歳以上25歳未満	269名(71.7%)	40歳以上45歳未満	5名(1.3%)
	25歳以上30歳未満	45名(12.1%)	45歳以上	2名(0.6%)
	性 別	男性	55名(14.7%)	女性

SD：標準偏差

活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を具体的に表していなかった。そこで、これら90記録単位を除く、732記録単位を分析対象とした。

732記録単位を分析した結果、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を表す32カテゴリが形成された。(表2)

以下、これらのうち記録単位数の多いものから

順に結果を論述する。なお、【 】内はカテゴリを表し、〔 〕内は各カテゴリを形成した記録単位数とそれが記録単位総数に占める割合を示す。また、各カテゴリを形成した代表的な記述(「どのように役立ったか『コメント内容』と表記)を用いて各カテゴリを説明する。

【1. 学習成果を認める】〔128記録単位：17.5%〕：このカテゴリは、「モチベーションが上がることにつながった『good!』」「これでいいんだ

表2 カテゴリと記録単位数

カテゴリ名	記録単位数
1 学習成果を認める	128(17.5%)
2 情報収集・アセスメント・看護計画の充実に向けて不足を指摘・補足する	111(15.2%)
3 多側面からの情報収集とクライアントの状態変化の予測を基にアセスメントするよう促す	83(11.3%)
4 クライアントの個別性やニーズを考え、看護過程を展開するよう促す	54(7.4%)
5 根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す	50(6.8%)
6 記載方法を具体的に示す	43(5.9%)
7 看護過程の適切な方法、ヒント、具体例を示す	32(4.4%)
8 クライアントの状況に応じた相互行為の方法を提案する	28(3.8%)
9 看護過程展開に関する記載内容を具体化するよう指示する	24(3.3%)
10 必要な学習課題を示す	20(2.7%)
11 クライアントとの円滑な相互行為や関係形成を肯定する	17(2.3%)
12 複数の情報の関連や問題の原因をアセスメントするよう促す	17(2.3%)
13 激励やねぎらいの言葉を示す	16(2.2%)
14 記載内容の誤りや不適切さを指摘する	12(1.6%)
15 学生の考えや言動の意味を確認する	11(1.5%)
16 学習目標の達成状況の自己評価を促す	8(1.1%)
17 実施した援助を評価する視点を示す	8(1.1%)
18 学生が感じたことに共感を示す	7(1.0%)
19 次の援助実施に向けて改善の方向性を示す	7(1.0%)
20 クライアントとの相互行為の不適切さを指摘する	7(1.0%)
21 学習資源の活用を提案する	7(1.0%)
22 不適切な文章表現を指摘し、正確な用語の使用を指示する	7(1.0%)
23 積極的な学習活動を肯定する	6(0.8%)
24 クライアントの理解に必要な既習知識の想起を促す	6(0.8%)
25 実施した援助の適切性を確認する	5(0.7%)
26 学生の行動傾向や性格を伝える	4(0.5%)
27 行動目標を明確に設定するよう指示する	3(0.4%)
28 教員自身の臨床経験や看護観を伝える	3(0.4%)
29 円滑な実習進行に必要な態度を示唆する	3(0.4%)
30 実施する援助がクライアントに及ぼす影響を考えるよう指示する	2(0.3%)
31 看護の役割や意義への理解を促す	2(0.3%)
32 グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える	1(0.1%)
記録単位総数	732(100%)

と自信につながった『よくアセスメント出来ていますね』などの記述から形成された。

【2. 情報収集・アセスメント・援助計画の充実に向けて不足を指摘・補足する】〔111記録単位：15.2%〕：このカテゴリは、「観察の視点として理解することが出来た『観察項目の不足している所』」「その後に関した情報を収集でき、自分の中で深く考えられるようになった。アセスメントの中で情報不足の指摘『代謝面のアセスメントは？』」などの記述から形成された。

【3. 多側面からの情報収集とクライアントの状態変化の予測を基にアセスメントするよう促す】〔83記録単位：11.3%〕：このカテゴリは、「クライアントを全体から観察することが出来た『身体・心理・社会的側面を考えましょう』」「違った視点でアセスメントが出来た『クライアントの精神発達段階について考えましょう』」などの記述から形成された。

【4. クライアントの個別性やニードを考え、看護過程を展開するよう促す】〔54記録単位：7.4%〕：このカテゴリは、「個別性がある看護について考えることができた『クライアント自身に合わせた看護過程を考えよう』」「よいケアができた『クライアントのニードを考えケアすることが大切』」などの記述から形成された。

【5. 根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す】〔50記録単位：6.8%〕：このカテゴリは、「正確な根拠を考え、意味づけて考えることができた『どのようなことからそう考えられたのか』」「根拠のある援助をしていかなければならないと感じた『根拠は？』」などの記述から形成された。

【6. 記載方法を具体的に示す】〔43記録単位：5.9%〕：このカテゴリは、「今後どのように書いていけばよいのかわかった『SOAPの書き方。どのようなことを書いていけばよいのか具体的な説明』」「看護計画の観察項目は重要な順に書くことを知らなかったのでも勉強になった『看護計

画の観察項目は生命に関わるような項目から順に書くようにする』」などの記述から形成された。

【7. 看護過程展開の適切な方法、ヒント、具体例を示す】〔32記録単位：4.4%〕：このカテゴリは、「わからなかったところを指摘してくれることで正確なアセスメントができた『薬剤の内服状況についてもこのパターンでアセスメントしましょう』」「具体的な目標を考えることができた。自分が立てた目標に対し『どのようにですか？例えば自分からリハビリに行く準備ができるのか？』と具体例を示す』」などの記述から形成された。

【8. クライアントの状況に応じた相互行為の方法を提案する】〔28記録単位：3.8%〕：このカテゴリは、「コメントを参考に会話を進めるとコミュニケーションがとれるようになった『このような発言の場合には、少し間を空けるとよい』」「コミュニケーション上で困って会話ができなくなってしまった時、次の日の実習に役立った『こういうことを返してみてもいい』」などの記述から形成された。

【9. 看護過程展開に関する記載内容を具体化するよう指示する】〔24記録単位：3.3%〕：このカテゴリは、「日々の計画で目標を次の日に立てやすくなり、明確化することができた『援助を、いつ・誰が・どのように行うのかを細かく記入する』」「自分が実施する時に何をすればよいかすぐわかった『日々の記録は、今日実施、観察することを具体的に書くことが必要』」などの記述から形成された。

【10. 必要な学習課題を示す】〔20記録単位：2.7%〕：このカテゴリは、「自分の足りなかった部分が明確になった『問題点の抽出（優先順位の決定）が今後の課題ですね』」「どのような学習をすればよいか明確になった。解剖生理や疾患のことについて『〇〇についても調べてみましょう』」などの記述から形成された。

【11. クライアントとの円滑な相互行為や関係

形成を肯定する】〔17記録単位：2.3%〕：このカテゴリは、「クライアントとの関わり方について、先生からみてもそう見えるのかと自信につながった『よい関係性が築けていますよ』『自分の看護に自信がなくなって落ち込んでいた時、再び看護と向き合い楽しく実習することができた。実習中の自分の様子について『しっかりクライアントとコミュニケーションがとれていますね』』などの記述から形成された。

【12. 複数の情報の関連や問題の原因をアセスメントするよう促す】〔17記録単位：2.3%〕：このカテゴリは、「自分では気づかなかった部分に気づくことができた『情報①と情報④⑤も関連するのではないか』『どの段階で問題が起きているかを明確にできた『その原因は何?』』』などの記述から形成された。

【13. 激励やねぎらいの言葉を示す】〔16記録単位：2.2%〕：このカテゴリは、「先生が自分のことをきちんと見ていてくれると励みになった『頑張ってください』『やる気がわいてもっともっとクライアントのために頑張ろうと思った『その調子!』』』などの記述から形成された。

【14. 記載内容の誤りや不適切さを指摘する】〔12記録単位：1.6%〕：このカテゴリは、「記録物の記入方法について再度見直したため記録が書けるようになった『実施と考察に書く内容が違う』『自分の行ったことが、正しかったのか、良くなかったのか確認することにつながった。実施したことや悩んだこと、考えたことの中で『間違っているところを訂正』』』などの記述から形成された。

【15. 学生の考えや言動の意味を確認する】〔11記録単位：1.5%〕：このカテゴリは、「自分の考えが間違っていないという自信につながった。下線を引いて『～ですね』といった確認』『感覚的に考えていたことも言葉にすることで理解を深めることができた『どうしてそうしたの?』』』などの記述から形成された。

【16. 学習目標の達成状況の自己評価を促す】〔8記録単位：1.1%〕：このカテゴリは、「さらに深くそのことに対してアセスメントを加えることができた。学習目標の評価の際、部分達成と結果のみを記入した文章に対し『このような形になってしまったことがどうなのか』『客観的、多角的な視点からアセスメントすることの必要性に気づくことができた『クライアントが無理をしてしまったり、話しかけた相手が適切だったかを振り返ってみましょう』』』などの記述から形成された。

【17. 実施した援助を評価する視点を示す】〔8記録単位：1.1%〕：このカテゴリは、「考えるきっかけになった。自分が行ったケアに対し『それは何の効果があるのでしょうか』『不足していた自分の評価の視点のコメントにより、評価しやすくなった『看護目標未達成の要因を明らかにする』』』などの記述から形成された。

【18. 学生が感じたことに共感を示す】〔7記録単位：1.0%〕：このカテゴリは、「自信へとつながった『自分が感じたことの記載に共感する』『読んでもらえているということ自体がやる気につながった。『クライアントに共感することが大切だと思った』』』という記述に対する『そうですね』』などの記述から形成された。

【19. 次の援助実施に向けて改善の方向性を示す】〔7記録単位：1.0%〕：このカテゴリは、「翌日の援助の際、コメントを振り返り行うことができた『関わりの中で工夫が必要な部分を示す』『すぐ実践できた。振り返った内容に『次はこうしたらいい』』』などの記述から形成された。

【20. クライアントとの相互行為の不適切さを指摘する】〔7記録単位：1.0%〕：このカテゴリは、「自分でも気付かなかったことについて考え直すことができた。クライアントとの関わりに対して『自分のこの部分が弱いという問題点を指摘』『自分では気付くことができなかったことについて指摘され、どのように接していけばいいのかわ

かった『クライアントに対する接し方について』などの記述から形成された。

【21. 学習資源の活用を提案する】〔7記録単位：1.0%〕：このカテゴリは、「クライアントが使用しているカフアシストや栄養剤を実際に体験させてもらい、クライアントの苦しさや大変さを実感できた『教員、指導者を学習の資源としてどんどん活用して下さい』『観察ポイントの視点が具体的に示され、広い視野からクライアントを観察することにつながった。観察の内容に対して『アセスメントツールを活用してみよう』』などの記述から形成された。

【22. 不適切な文章表現を指摘し、正確な用語の使用を指示する】〔7記録単位：1.0%〕：このカテゴリは、「再度確認する癖をつけることで誤字が少なくなることにつながった。記録物に誤字が多いことに対する『再度確認が必要』『その後の記録に役立った『ちゃんと医療用語を使って下さい』』などの記述から形成された。

【23. 積極的な学習活動を肯定する】〔6記録単位：0.8%〕：このカテゴリは、「落ち込み気味の中、やる気につながった『頑張っていることを認める』『これからも頑張ろうという意欲につながった『積極性がありよい』』などの記述から形成された。

【24. クライアントの理解に必要な既習知識の想起を促す】〔6記録単位：0.8%〕：このカテゴリは、「どのようにアセスメントしていくのか方法がわかった『この赤ちゃんに対して1日に必要な哺乳量はどのくらいですか』『改めて廃用症候群について考えることができた『廃用症候群とは？』』などの記述から形成された。

【25. 実施した援助の適切性を確認する】〔5記録単位：0.7%〕：このカテゴリは、「看護実践が、クライアントにとって安全・安楽に配慮できていたか再度振り返ることができた『行った看護実践に対する安全・安楽についての質問』『自分が行っ

ているケアを受けるクライアントの気持ちを考えることができた『それでクライアントは安楽だといえるの？』』などの記述から形成された。

【26. 学生の行動傾向や性格を伝える】〔4記録単位：0.5%〕：このカテゴリは、「自分の傾向に気付くことができた『～のような傾向があるので…していくと良いですね』『今後どのようにしていけばいいか改善点を把握できた『自分の性格』』』などの記述から形成された。

【27. 行動目標を明確に設定するよう指示する】〔3記録単位：0.4%〕：このカテゴリは、「日々の目標が明確になり、すべきことがわかりやすくなった『目標を明確にわかりやすく立てることについて』『今日具体的に何を学ぶべきかをより具体的にまとめておくべきだとわかった。行動目標の観察項目に下線を引き『もっと具体的に書くように』』』などの記述から形成された。

【28. 教員自身の臨床経験や看護観を伝える】〔3記録単位：0.4%〕：このカテゴリは、「男性でも小児科で活躍できるとわかり、参考になった『男性看護師の小児科での経験』『自分の支えになった。看護の方向性で悩み、とても落ち込んでいた時『教員の看護観』』』などの記述から形成された。

【29. 円滑な実習進行に必要な態度を示唆する】〔3記録単位：0.4%〕：このカテゴリは、「1クール目の実習で何もわかっていなかったのもので、実習を進める道筋のようなものがわかった『看護師への報告の仕方』『自分では当たり前と思っていた言葉遣いが不適切だとわかった『このような言葉遣いが正しいか』』』という記述から形成された。

【30. 実施する援助がクライアントに及ぼす影響を考えるよう指示する】〔2記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「足浴や清拭をただ行うのではなく、その行動一つ一つがクライアントに影響するので、多くのことを観察しなければならないと気づくことができた『出産に対して、どのような援助を行っていくことで、産婦に良い・悪い影響が

あるのか考えてください』「日々のケアにリスクのことを考えることにつながった『リスクは?』という記述から形成された。

【31. 看護の役割や意義への理解を促す】〔2 記録単位：0.3%〕：このカテゴリは、「見守ることも役割だと気づくことができた『看護師（保健師）の役割は目にみえるものだけですか?』「自分ではわからなかった部分を補うことができた『看護をしていく点で何が大事であるのか』という記述から形成された。

【32. グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える】〔1 記録単位：0.1%〕：このカテゴリは、「メンバーと関係良く円滑に実習にいとむことができた。学生2人で1人のクライアントを受け持った際『メンバーとの関係性がとても大切』という記述から形成された。

3. カテゴリの信頼性

カテゴリへの分類の一致率は、93.7%、91.2%であった。これは、本研究が明らかにした32カテゴリが信頼性を確保していることを示す。

VI. 考 察

本項は、第1に、本研究の目的を達成するために収集したデータの適切性について確認する。第2に、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容の特徴を考察する。

1. データの適切性

本研究の目的を達成するためには、可能な限り多様なデータを収集する必要がある。そのため、全国の多様な看護基礎教育課程の実習を経験した学生を研究対象としてデータを収集した。その結果、対象者は、在籍する看護基礎教育課程、学校の所在地域、学年などの背景が多様な学生を含んでいた。また、対象者375名の記述は、多様な実習

領域における実習記録への「記述によるフィードバック」の内容を含んでいた。

これらは、明らかになった32カテゴリが、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容をほぼ網羅している可能性が高いことを示す。

2. 学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容の特徴

本研究の結果は、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容を表す32カテゴリを明らかにした。

看護学実習における教員の「記述によるフィードバック」は、学生の主体的・能動的学習活動を支援するために意図的に行われる教授活動である。以下、これを前提に、明らかになった32カテゴリと文献とを照合し、学生が学習活動の促進につながったと知覚する「記述によるフィードバック」の特徴を考察する。

32カテゴリのうち、第1に着目したカテゴリは、【9. 看護過程展開に関する記載内容を具体化するよう指示する】【7. 看護過程展開の適切な方法、ヒント、具体例を示す】【2. 情報収集・アセスメント・援助計画の充実に向けて不足を指摘・補足する】【24. クライアントの理解に必要な既習知識の想起を促す】である。これら4カテゴリは、いずれも、看護過程展開に関する実習記録の記載内容に対し、学生の思考を刺激するという共通性をもつ。

看護学実習とは、学生が既習の知識・技術を基にクライアントとの相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を習得するという学習目標達成を旨とする授業²²⁾である。具体的には、学生がクライアントを受け持ち、看護過

程を展開することを通して、学習目標の達成に向かう内容が中心となる。看護過程²³⁾とは、対人的援助関係の過程を基盤として、看護の目標を達成するための科学的な問題解決法を応用した思考過程の筋道であり、組織的・系統的な看護実践方法の一つである。看護過程を活用して看護を展開するためには、批判的思考能力や意思決定能力など様々な能力が必要となる²⁴⁾。これは、初学者である学生にとって、クライアントの個別の状況に合わせて看護過程を展開することが、難易度の高い学習課題であることを示す。先に示した4カテゴリのうち、【9】は、学生が、看護過程に関する記録を具体的に記載できていないことに対するフィードバックを表す。また、【7】【2】【24】は、学生の看護過程展開方法の理解、展開した内容、クライアントの理解が不十分であることに対するフィードバックを表す。先行研究²⁵⁾は、学生の抱える困難感の内容に「看護過程の展開と記録の記載方法」があることを明らかにした。学生は、看護過程を「難しい」と捉えており、看護過程に関する記録を苦手、困難、負担と感じている²⁶⁾。それは、実習前に学習した知識・理論を統合する学生の力が不足していることに起因する²⁷⁾。これらは、学生が看護過程展開をする上で教員の支援が必須であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【4. クライアントの個別性やニードを考え、看護過程を展開するよう促す】である。このカテゴリは、学生が個別性のある看護を十分に実現できていないことに対するフィードバックを表す。看護職は、クライアントとの相互行為を重ねて個別性への理解を深め、それに対応した看護、すなわち個別性のある看護を展開し、目標達成を目指す²⁸⁾。個別性のある看護の実現には、クライアントのニードの充足が必要不可欠である。多くの看護師は、個別性のある看護の展開を目指しつつも、その実現に困難を感じている²⁹⁾。看護師にとって困難を知覚す

る個別性のある看護の展開は、初学者である学生にとっても、難易度の高い学習課題である。これは、学生が個別性のある看護過程の展開をする上で教員の支援が必須であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【3. 多側面からの情報収集とクライアントの状態変化の予測を基にアセスメントするよう促す】【12. 複数の情報の関連や問題の原因をアセスメントするよう促す】である。これら2カテゴリは、学生が十分なアセスメントを行えていないことに対するフィードバックを表す。アセスメントは、看護過程の主軸となるものであり、その後のプロセスを方向付け、看護の質を左右する最も重要な要素である³⁰⁾。カテゴリ【3】【12】に表される「多側面からの情報収集」「クライアントの状態の変化の予測」「複数の情報の関連や問題の原因のアセスメント」は、いずれも学生が困難に感じている学習課題である。先行研究³¹⁻³⁴⁾の結果は、それを裏付ける。学生は、看護過程の展開において、情報の整理、アセスメント、問題の明確化に困難を感じている。また、困難の原因として、基本的な知識不足と知識の活用ができないこと、経験の少なさから現象を幅広い視点で解釈・判断することが難しいこと、方法論の理解不足がある。さらに、学生のアセスメント時の思考は、表面的で情報間の関連性の説明が不十分であり、短絡的な傾向がある。これらは、看護過程の展開の要素の中でも、特に学生が困難と知覚するアセスメントに対し、教員のフィードバックを必要としていることを示す。

次に着目したカテゴリは、【17. 実施した援助を評価する視点を示す】である。このカテゴリは、学生がクライアントに実施した援助の評価が十分行えていないことに対するフィードバックを表す。このカテゴリに表される「評価」³⁵⁾とは、看護過程の最後の段階であり、看護の成果または結果として表れる反応や行動によって判断される。評価の結果は、再アセスメントにつながり、看護過

程の動的循環の要となる。先行研究³⁶⁾は、実習における学生の困難要因のひとつに、実施した援助を適切に評価できていないことを明らかにしていた。学生の援助は、未熟な点が多く、評価を次の課題につなげていくことは、看護過程を展開する上で重要である。これらは、学生の評価に必要な視点を示すことが、看護過程展開の促進につながることを示す。

以上は、カテゴリ【9】【7】【2】【24】【4】【3】【12】【17】が、《看護過程展開の促進》を意図した教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第2に着目したカテゴリは、【5. 根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す】【30. 実施する援助がクライアントに及ぼす影響を考えるよう指示する】【19. 次の援助実施に向けて改善の方向性を示す】である。これら3カテゴリは、いずれも、学生がクライアントに実施する援助の質を高めるために必要な思考を促すという共通性をもつ。3カテゴリのうち【5】は、根拠に基づいていない援助の計画や実施に対するフィードバックを表す。根拠に基づいた援助とは、“Evidence-based nursings”と同義語である。これは、現時点で得られる最善の科学的な根拠を活用して個々のクライアントに最善のケアを提供することである³⁷⁾。大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会最終報告³⁸⁾は、学生が習得すべき看護実践能力のひとつに「根拠に基づいた看護を提供する能力」があることを示した。これらは、臨床で働く看護師だけでなく、看護学を学習する学生にとっても、根拠に基づく看護を提供できるようになる必要があり、「根拠に基づいて援助を計画・実施する」ことが、最善の看護の提供につながることを示す。同時に、カテゴリ【5】が、学生が提供する看護の質の保障に向けた教員のフィードバックであることを示す。また、3カテゴリのうち【30】【19】は、学生がこれから実施する、または実施した援

助のクライアントへの影響を十分考えられていないことに対するフィードバックを表す。看護学実習は、学生が看護を必要とする人々に看護を提供するという特質をもち³⁹⁾、主に「クライアントが提示した現象」を教材として展開される授業である⁴⁰⁾。すなわち、看護学実習は、学生が直接クライアントに援助を実施することを必要不可欠とする。そのため、学生の援助の質がクライアントに影響する。しかし、学生は看護実践に必要な基礎的能力の習得の途上にあり、看護実践能力が未熟である。先行研究⁴¹⁾は、学生が、自分自身による判断ができない、判断に対する是非に迷う、判断に必要な知識を想起できない時などに未熟さを自覚することを明らかにした。このような学生の未熟さは、クライアントとの相互行為に直接影響を与えると共に、医療事故につながる可能性もある。先行研究^{42,43)}の結果は、それを裏付ける。看護学実習におけるインシデント・アクシデントの原因には、学生の知識・技術の不足に加え、確認不足、思い込み、自己判断などがある。また、リスクに対する意識が低いことやこれらの原因の重複によりインシデント・アクシデントが発生しやすくなる。これらは、教員が、学生にクライアントへの援助の質を保障する必要性について伝えることが必須であることを示す。

以上は、カテゴリ【5】【30】【19】が、《学生が実施する援助の質保障》を意図した教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第3に着目したカテゴリは、【20. クライアントとの相互行為の不適切さを指摘する】【8. クライアントの状況に応じた相互行為の方法を提案する】である。これら2カテゴリは、いずれも、学生とクライアントとの相互行為を適切に導くという共通性をもつ。先述したとおり、看護学実習は、学生が看護を必要とする人々に看護を提供するという特質をもち⁴⁴⁾。学生とクライアントとの相互行為により生じた現象は、学習目標達成に向けた

教材になると共に、学生の学習活動へとつながる重要な要素である⁴⁵⁾。学生の多くは、青年期にある。Eriksonは、青年期の発達課題としてアイデンティティの形成を位置づけている⁴⁶⁾。アイデンティティとは、「斉一性・連続性をもった主観的な自分自身が、まわりからみられている社会的な自分と一致する感覚」である⁴⁷⁾。すなわち、他者から認められている、自分が自分であるという自信・確信がアイデンティティの感覚であり、これは、他者との関係性の中で形成される⁴⁸⁾。先行研究は、学生がクライアントとの関わりに高い関心を持ち⁴⁹⁾ながらも、クライアントとの関係形成に苦慮している⁵⁰⁾ことを明らかにした。また、学生が円滑な実習進行に向けて、クライアントとの関係悪化を回避する行動を示し、相互行為を良好に保とうと配慮することを明らかにした⁵¹⁾。クライアントとの関係の悪化は、学習目標の達成に影響し、実習そのものの継続を困難にする要因となる⁵²⁾。これらは、学生の円滑な実習進行に向けて、クライアントとの良好な関係形成につながる教員の支援が必須であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【11. クライアントとの円滑な相互行為や関係形成を肯定する】である。このカテゴリは、クライアントとの相互行為を良好に保っている学生に対するフィードバックを表す。クライアントとの良好な関係形成は、学習意欲の向上につながり、学習成果に影響する⁵³⁾。先行研究⁵⁴⁾は、クライアントとの相互行為に困難を知覚した学生が、その場の対応方法に関心を向けることを明らかにした。これは、クライアントの表面的な反応だけでなく、内面を考えて相互行為を振り返ったり、自己の行動を見つめ直したりする必要性を示す。青年期にある学生にとって自己を客観的に見つめ直すことは、自己の存在価値が脅かされ、精神的に不安定な状態になる場合もある⁵⁵⁾。このような状況に陥りやすい学生に対し、クライアントとの円滑な相互行為や

関係形成を肯定することは、自信の獲得と良好な関係の維持につながる。これらは、学生の円滑な実習進行とアイデンティティの確立に向けて、クライアントとの良好な関係の維持につながる教員の支援が必須であることを示す。

以上は、カテゴリ【20】【8】【11】が、《クライアントとの良好な関係の形成と維持》を意図した教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第4に着目したカテゴリは、【25. 実施した援助の適切性を確認する】【15. 学生の考えや言動の意味を確認する】である。これら2カテゴリは、いずれも、「実施した援助」「学生の考えや言動」などから、学生の学習状況を確認するという共通性をもつ。学習目標達成に向け、学生の学習状況を確認することは、重要な評価活動である。これは、評価の基本形態⁵⁶⁾の中での形成的評価に相当する。形成的評価とは、指導・学習過程において学生の学習状況を知り、教員がそれに基づき教授活動の改善及び調整、また、学生にフィードバックし、その学習を動機付け、調整することを目的とする⁵⁷⁾。看護学実習における教員の行動を解明した研究⁵⁸⁾は、[実習状況査定による目標達成度の評価と伝達]など8概念を創出した。この[実習状況査定による目標達成度の評価と伝達]は、教員が実習の途中段階において形成的評価を行っていることを表す。教員が査定する学生の実習状況には、看護技術の習得度、対象や個別的な援助方法の理解状況などが含まれており、この結果は、本研究の結果と合致する。これは、教員が学生との直接的な相互行為のみならず、実習記録を通じた相互行為から学生の実習状況を継続的に確認し、形成的評価を行いながら学習目標の達成に向けた支援を行っていることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【1. 学習成果を認める】【23. 積極的な学習活動を肯定する】【18. 学生が感じたことに共感を示す】である。

これら3カテゴリは、いずれも、学生の学習成果を支持するという共通性をもつ。支持的な環境において、学生は自由に学習し、評価が自身の成長を促すためのものであることを理解できる⁵⁹⁾。先行研究⁶⁰⁾は、学生が、実習記録に対し「指摘だけでなく、よいところも評価されると頑張ろうと意欲がわいてくる」「よく頑張りましたねという言葉は勇気づけられて意欲がわいた」という知覚を持つことを明らかにした。これは、教員が、学生の努力を認め、学習成果を伝達することにより、学生の学習意欲が向上することを示す。すなわち、学生が主体的・能動的に学習活動を行うことにより成立する看護学実習において、学生の学習成果に関する教員のフィードバックが不可欠であることを示す。以上は、カテゴリ【25】【15】【1】【23】【18】が、《学習成果の形成的評価と評価結果の伝達》を意図した教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第5に着目したカテゴリは、【31. 看護の役割や意義への理解を促す】である。このカテゴリは、学生が看護の役割や意義について、十分理解できていないことに対するフィードバックを表す。このカテゴリに表される「役割」⁶¹⁾とは、集団や社会の中である地位を占める人間に期待される価値・態度・行動である。また、「意義」⁶²⁾とは、物事が他との関連において持つ価値や重要性である。看護学実習は、クライアントへの看護実践を通して既習の理論・知識・技術を統合・深化・検証するとともに、看護の社会的価値を顕彰するという授業である⁶³⁾。これらは、学生が看護学実習を通して、看護の役割や意義について理解を深め、その社会的価値を顕彰する必要性を示す。これに関連して着目したカテゴリは、【28. 教員自身の臨床経験や看護観を伝える】である。「経験」⁶⁴⁾とは、主体としての人間が関わった過去の事実を主体の側から見た内容であり、あらゆる知識の源泉となる。教員の臨床経験の内容は、臨床の場における問い

や課題を含んでおり、学生の思考力や判断力を育むために活用可能な教材となる⁶⁵⁾。現象の教材化に関する研究⁶⁶⁾は、教員が看護学実習における現象の教材化に向けて、教員自身の経験や解釈などを教授資源として活用していることを明らかにした。教員の解釈とは、現象に対する教員の考えであり⁶⁷⁾、看護観が影響する。教員は、学生に看護の価値について考えを深めてほしいと願っており、その材料として自己の臨床経験や看護観を示している⁶⁸⁾。また、学生も、教員の臨床経験を聞きたいという要望をもっており⁶⁹⁾、教員の経験や考えを知ることにより、自分自身のことを考えていくヒントにしたり、看護を価値づけ、学習への動機付けを強化したりしている^{70,71)}。これらは、教員自身の「臨床経験」や「看護観」を言語化し、それを教材として学生に伝える教授活動が、看護の価値への理解につながることを示す。

以上は、カテゴリ【31】【28】が、《看護の価値への理解深化》を意図とした教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第6に着目したカテゴリは、【16. 学習目標の達成状況の自己評価を促す】である。このカテゴリに表される「自己評価」⁷²⁾とは、自分で自分の学業・行動・性格・態度などを評価し、そこから得られた知見によって自分を確認し、今後の学習や行動を改善・調整する一連の行動であり、自発的、自律的な機能を持つ。また、学生による学習過程の自己評価は、主体的な学習活動につながる⁷³⁾。看護学実習は、その多くが病院で行われる。病院は、学生にとって学習の場であるが、クライアントの治療・看護の場であり、治療・看護が優先される。そのため、学生が自ら学習や看護の機会を積極的に獲得し、学習を進めない限り、学習目標を達成することは困難である。これらは、看護学実習が学生の主体的な学習活動を要する授業であるため、教員が、学生による学習過程の自己評価の機会を提供することにより、それを促進させる可能

性を示す。これに関連して着目したカテゴリは、【27. 行動目標を明確に設定するよう指示する】【10. 必要な学習課題を示す】である。カテゴリ【27】に表される「行動目標」とは、教授＝学習過程の成果として学習者に期待する変化の内容を、学習者がどのような最終行動を示せばよいのか明示したものである⁷⁴⁾。目標は、それに表された行動や内容を測定できる評価方法を検討する際に重要なものであり、学生の学習活動を促進する手がかりとなる⁷⁵⁾。カテゴリ【10】に表される「学習課題」もまた、学生の学習活動を促進する手がかりとなる。それは、次に示す理由による。学生の多くは青年期にあり、成人期への移行過程にある。これは、学生が、成人学習者としての特性を身につけていくという発達課題を持つことを意味する。成人学習者の特徴⁷⁶⁾には、「学習へのレディネスが生活上の課題や問題から発達する」「学習へのオリエンテーションが、学科中心から生活上の課題や問題中心へと変化する」などがある。これらの特徴は、成人学習者が適切な自己評価を行うことにより、自己の学習課題を見いだせる存在であることを示している⁷⁷⁾。これらは、成人期へ移行過程にある学生にとって、行動目標や学習課題が学習活動の促進につながることを示す。

次に着目したカテゴリは、【13. 激励やねぎらいの言葉を示す】である。先行研究⁷⁸⁾は、学生が教員からの励ましの言葉などを精神的支援ととらえ、それが学習活動の促進につながったことを明らかにした。これは、教員の激励やねぎらいの言葉が学習活動の促進につながることを示す。

次に着目したカテゴリは、【32. グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える】である。看護学実習は、通常、数名の学生から構成されるグループ単位で学習活動を行う授業である。グループ学習は、学生同士の思考を発展させる、主体的に学習できるなどの学習効果がある⁷⁹⁾。一方、学生同士の関係性がよくない場合は、その効果を十分

に得ることができない⁸⁰⁾。先行研究⁸¹⁾は、実習における学生の達成感に影響する要因のひとつにグループメンバー間の関係性があることを明らかにした。これらは、グループメンバー間の関係性が、学生の学習活動に影響することを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【21. 学習資源の活用を提案する】である。このカテゴリは、学生が学習資源を十分活用できていないことに対するフィードバックを表す。学習に必要な学習資源とは、学習者が学習に用いることのできる資源であり、人的資源、物的資源、文化的資源がある。また、実習に活用できる学習資源には、実習に先立つ講義・演習を通して習得した知識や技術、これまでの実習を通して習得した学習成果などがある⁸²⁾。先行研究⁸³⁾は、学生が学習資源を活用しながら学習目標の達成に向けて行動していることを明らかにした。具体的には、学習資源を活用して援助を実施したり、学習資源が活用できず援助を中断したりしていた。先行研究の結果が示すように、学生は、活用可能な学習資源に気づかなかつたり、学習資源を十分活用しないまま学習活動を進めたりすることがある。これらは、学習資源の活用が、学習活動の促進につながることを示す。

以上は、カテゴリ【16】【27】【10】【13】【32】【21】が、《主体的な学習活動の促進》を意図とした教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第7に着目したカテゴリは、【29. 円滑な実習進行に必要な態度を示唆する】である。教員が示唆した「円滑な実習進行に必要な態度」とは、看護師への報告の仕方や言葉使いなどであった。「態度」⁸⁴⁾とは、ある対象に対し、経験を通して作り上げられる認知・感情・行動の傾向性である。また、態度は、経験を通して形成され、学習によって後天的に獲得される⁸⁵⁾。

看護学実習における学生行動に関する研究⁸⁶⁾は、実習の過程において学生が、[学習者から援助

者・援助者から学習者への立場転換の反復]を繰り返す行動をとっていることを明らかにした。これは、学生が学習目標の達成に向け、学習者と援助者の二つの役割を遂行しなければならないことを意味し、学習者のみならず、看護職者として必要な態度の習得が学習課題の一つであることを示す。学生が知覚する看護学教員のロールモデルに関する研究⁸⁷⁾は、看護学実習において学生が、教員の[成熟度の高い社会性を示す行動][職業活動の発展を志向し続ける行動]などを観察・模倣する行動を通し、学習への動機づけを高め、看護職者としての態度や行動を習得していくことを明らかにした。また、現象の教材化に関する研究⁸⁸⁾は、教員が、専門職的態度などを必須の指導内容とし、学生の主体的な学習活動のみではその習得が困難であることを示した。これらは、学習目標達成に向け、看護職者としての態度の習得が必要であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【26. 学生の行動傾向や性格を伝える】である。このカテゴリは、教員が気になった学生の性格や行動傾向に対するフィードバックを表す。このカテゴリに表される「性格」⁸⁹⁾とは、個人を他人から明確に区別する心的特徴である。また、「性格」⁹⁰⁾は、その人の経験や行動の様式に一定の恒常性を保持させる働きをもち、行動の傾向性とともな態度の形成に影響する要因となる⁹¹⁾。青年期にある学生の多くは、アイデンティティの獲得という発達課題に取り組んでおり、自分の性格が看護師に向いているのか、看護師になる資格があるのかといった自分の性格や行動傾向に関する悩みをもつ⁹²⁾。これらは、看護職者として必要な態度の形成に向けた支援も教員の役割の一つであることを示す。

以上は、カテゴリ【29】【26】が、《看護職者として必要な態度の示唆》を意図とした教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

第8に着目したカテゴリは、【14. 記載内容の誤

りや不適切さを指摘する】【22. 不適切な文章表現や用語の使用を指摘する】である。これら2カテゴリは、いずれも、実習記録の記載内容を改善するという共通性をもつ。実習記録の意義の一つには、自分の考えを文章で伝える技術、すなわち記述能力を向上することがある⁹³⁾。また、実習記録の記載内容には、学生の記述能力が反映する。記述という行為は、思考過程を整理し、それを言葉で表現することであり、効果的な記述をするためには、思考した内容を明確に表現する能力が必要である⁹⁴⁾。学生は、実習記録の記載が思考の整理につながると知覚している^{95,96)}。しかし、感性に乏しく、文章表現を苦手とする学生も多く、思考した内容を文章化し、整理して記述することに困難を感じている⁹⁷⁾。これらは、学生の思考過程を整理し、記載内容を充実するための教員の支援が必要であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【6. 記載方法を具体的に示す】である。記録への教員のフィードバックに対する学生の反応を解明した研究は⁹⁸⁾、学生が記載内容の不適切さを指摘する教員のフィードバックを高く評価していることを明らかにした。また、記録指導に対する学生の知覚を解明した研究⁹⁹⁾は、的を得ないフィードバックが、学生の考えに迷いを生じさせ、学習意欲を低下させることを明らかにした。不適切な記載内容を修正するための明確な示唆がなければ、学生は何をどのように修正すればよいのか理解できない。これらは、学生が不適切な記載内容を適切に修正するためには、明確で具体的なフィードバックが不可欠であることを示す。また、学生は、実習開始前の演習やオリエンテーションなどにより、実習記録の記載方法について既に説明を受けている。しかし、記述能力が未熟な学生にとって、その内容をすべて把握し、実習記録に学習成果を記載していくことは困難である。これらは、実習記録の不適切な記載内容を適切に修正し、実習記

録を充実するための教員の支援が必要であることを示す。

以上は、カテゴリ【14】【22】【6】が、《実習記録充実への支援》を意図とした教員の「記述によるフィードバック」であることを示す。

Ⅶ. 結 論

1. 本研究の結果は、学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」の内容32種類を明らかにした。
2. 学生が学習活動の促進につながったと知覚する実習記録への教員の「記述によるフィードバック」32種類の内容は、教員の意図を表す8つの特徴を示した。8つの特徴とは、《看護過程展開の促進》《学生が実施する援助の質保障》《クライアントとの良好な関係の形成と維持》《学習成果の形成的評価と評価結果の伝達》《看護の価値への理解深化》《主体的な学習活動の促進》《看護職者として必要な態度の示唆》《実習記録充実への支援》である。
3. 本研究の結果は、教員が、学習目標達成の支援に向けて、学生がどのような「記述によるフィードバック」を学習活動の促進につながったと知覚しているのかを理解するための資料となる。また、それに基づき効果的な教授活動を展開するために活用可能である。

謝 辞

本研究は、全国の看護基礎教育課程に在籍する学生の皆様から得られた貴重なデータと教育者の皆様のご協力に支えられている。本研究に関わったすべての皆様に深く感謝の意を表す。

引用文献

- 1) 杉森みど里, 舟島なをみ(2012):看護教育学第5版, p.254, 医学書院, 東京

- 2) Sam Paboteeah, Mohamed Anwar (2009): Thematic analysis of written assignment feedback: Implications for nurse education, *Nurse Education Today*, 29: 753-757
- 3) Craless, D. (2006): Differing perceptions in the feedback process, *Studies in Higher Education*, 31(2): 219-233
- 4) 前掲書2), 753-757
- 5) Adams, J.B. (2005): what makes a grade? Faculty and student perceptions, *Teaching of Psychology*, 32(1): 21-25
- 6) Nesbit, P., Burton, S. (2006): Student justice perception following assignment feedback, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6): 655-670
- 7) Hyatt, D. (2005): Yes, a very good point!: a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on a Master of Education assignments, *Teaching in Higher Education*, 10(3): 339-353
- 8) 三輪田隆子, 西本厚江, 荒岡嘉子ほか(2008): 看護学生の実習記録に対する意識調査からの一考察—3年課程・2年課程の学生に自記式アンケート調査を実施して—, *大阪医科大学附属看護専門学校紀要*, 14: 8-12
- 9) 飛田かおる (2001): 臨地実習における実習記録に関する看護学生の学び—学生のインタビューから記録に対する看護教員の関わりを考える—, *神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録*, 26: 189-196
- 10) 藤森真理子 (2000): 実習記録のコメントに関する研究—臨床実習指導者と看護学生双方へのインタビュー内容の分析—, *神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録*, 25: 129-135
- 11) 前掲書3), 753-757
- 12) 中谷啓子, 亀岡智美, 鈴木美和 (1999): 看護系大学授業過程評価スケール〈実習用〉, *Quality*

- Nursing, 5(5), 369
- 13) 島村純子 (2006) : 実習記録への教員の記述指導に対する学生の反応—学生へのアンケート調査より—, 東京厚生年金看護専門学校紀要, 8(1) : 44-52.
- 14) 前掲書1), p.254
- 15) 舟島なをみ (2010) : 看護教育学研究—発見・創造・証明の過程—第2版, p.227-248, 医学書院, 東京
- 16) 中谷啓子, 亀岡智美, 鈴木美和 (1999) : 授業過程を評価する学生の視点に関する研究—実習—, Quality Nursing, 4(3) : 47-53
- 17) 中谷啓子, 舟島なをみ, 杉森みど里 (1998) : 授業過程を評価する学生の視点に関する研究—講義—, 看護教育学研究, 7(1) : 16-30
- 18) 中谷啓子, 定廣和香子 (1999) : 看護学演習における授業過程の評価に関する研究—学生による評価視点の明確化—, Quality Nursing, 5(8) : 55-62
- 19) 松田安弘, 本郷久美子, 中谷啓子ほか (2000) : 看護学教員のロールモデル行動に関する研究, 千葉看護学会誌, 6(2) : 1-8
- 20) 前掲書15), 227-248
- 21) 日本看護教育学学会 (2010) : 日本看護教育学学会研究倫理指針, 看護教育学研究, 19(1), 96, 日本看護教育学学会, 千葉
- 22) 前掲書1), p.254
- 23) 日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会 (2011) : 看護学を構成する重要な用語集, 「看護過程」の項, 7, 日本看護科学学会 (from:<http://jans.umin.ac.jp/naiyo/pdf/terms.120604.pdf>)
- 24) 前掲書23), 7
- 25) 千田寛子, 堀越政孝, 武居明美ほか (2011) : 成人看護学実習における看護学生の抱える困難感の分析, 群馬保健学紀要, 32 : 15-22
- 26) 前掲書8), 8-12
- 27) 岩月すみ江, 武分祥子, 所澤好美 (2008) : 看護過程演習における評価と課題—成人看護学実習前演習の振り返り用紙の分析—, 飯田女子短期大学紀要, 25 : 179-190
- 28) 櫻井雅代, 舟島なをみ, 吉富美佐江 (2008) : 個別性のある看護に関する研究—看護実践場面における看護師行動に焦点を当てて—, 看護教育学研究, Vol.17, No.1 : 37
- 29) 前掲書28), 37
- 30) 中村圭子, 荒井淑子, 柄澤清美 (2007) : 臨地実習におけるアセスメント指導に関する—研究(その1)—学生の躓きとその要因の分析—, 新潟青陵大学紀要, 7 : 188
- 31) 渡邊美喜枝, 柴田真里, 田中成子 (2001) : 看護過程展開プロセスの難易度とその対策について, 福岡県立看護専門学校看護研究論文集, 24 : 71-81
- 32) 青木光子, 相原ひろみ, 徳永なみじほか (2003) : 看護過程の展開における学生の困難—講義・演習終了後と実習終了後の分析より—, 愛媛県立医療技術短期大学紀要, 16 : 55-61
- 33) 松山友子, 穴沢小百合 (2004) : わが国の看護基礎教育課程における看護過程展開に関する研究の動向—1991年～2002年に発表された文献の分析—, 国立看護大学校紀要, 3(1) : 52
- 34) 前掲書30), 188
- 35) 松木光子編 (2012) : 看護学概論—看護とは, 看護学とは—, p.184, ニューヴェルヒロカワ, 東京
- 36) 若林理恵子, 安田智美, 寺境夕紀子 (2007) : 実習記録から見た成人看護学実習における学生の学び, 富山大学看護学会誌, 7(1) : 53
- 37) 草間朋子 (2003) : EBN (Evidence-based nursings) を考える, 大分看護科学研究, 4(1) : 12-15
- 38) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (2011) : 大学における看護系人材養

- 成の在り方に関する検討会最終報告－学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標－, 25, 文部科学省 (from:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf)
- 39) 杉森みどり (1984) : 対象が人間であるということ, 月刊ナーシング, 4(5), 710-715
- 40) 前掲書1), 254
- 41) 山下暢子, 定廣和香子, 舟島なをみ (2003) : 看護学実習における学生行動の概念化, 看護教育学研究, Vol.12, No.1 : 21
- 42) 日坂知子, 松本明美, 沖田聖枝 (2007) : 看護学臨地実習におけるインシデント・アクシデント調査報告－事故防止に対する教育方法の検討－, 川崎医療短期大学紀要, 27 : 7-22
- 43) 大室利恵, 松井志保, 寺島裕子 (2004) : 臨地実習における学生の認識と行動－時期と曜日別にみる学生インシデントの発生と要因を探る－, 帝京平成短期大学紀要, 14 : 23-27
- 44) 前掲書39), 710-715
- 45) 阿部ケエ子, 舟島なをみ, 山下暢子 (2009) : 看護学実習における学生とクライアントの相互行為に関する研究－学生の行動に焦点を当てて－, 看護教育学研究, Vol.18, No.1 : 21-34
- 46) Erik H. Erikson ; 岩瀬庸理訳 (1994) : アイデンティティ青年と危機, p.166, 金沢文庫, 東京
- 47) 谷 冬彦, 宮下一博 (2004) : さまよえる青少年の心, p.2-3, 北大路書房, 京都
- 48) 畑野 快 (2010) : 青年期後期におけるコミュニケーションに対する自信とアイデンティティとの関連性, 教育心理学研究, 58(4) : 404
- 49) 菊山裕美, 縄 秀志, 真弓浩子 (2001) : 慢性疾患患者を対象とした成人看護学実習における学生の関心と反応, 長野県看護大学紀要, 3 : 57-70
- 50) 滝下幸栄, 岩脇陽子, 松岡知子ほか (2008) : 基礎看護学実習IIの評価と課題, 京都府大看護紀要, 17 : 98
- 51) 前掲書41), 25
- 52) 前掲書41), 25
- 53) 原田秀子 (2004) : 臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討, 山口県立大学看護学部紀要, 8 : 93-98
- 54) 三原亜矢巳, 多喜田恵子 (2001) : 学生が困った場面を振り返ることの学習効果－精神看護学実習におけるプロセスレコードの分析より－, 名古屋市立大学看護学部紀要, 1 : 63-71
- 55) 畑中あかね, 林 裕美, 勝間みどり (1999) : がん患者を受け持つ学生の実習指導 (第3報), 神戸市看護大学短期大学紀要, 18 : 73-84
- 56) 東 洋, 中島章夫編 (1982) : 教育改革事典 第1巻, 「形成的評価と総括的评价」の項, p.333, 第一法規出版, 東京
- 57) 橋本重治 (2003) : 改訂版教育評価法概説, 「形成的評価」の項, p.108, 図書文化社, 東京
- 58) 廣田登志子, 舟島なをみ, 杉森みどり (2001) : 実習目標達成に向けた教員の行動に関する研究－看護学実習における学生との相互行為場面に焦点を当てて－, 看護教育学研究, Vol.10, No.1 : 1-13
- 59) Marilyn H. Oermann ; 舟島なをみ監訳 (2009) : 看護学教育における講義・演習・実習の評価, p.195, 医学書院, 東京
- 60) 前掲書8), 8-12
- 61) 依田新監修 (1997) : 新・教育心理学事典, 「役割」の項, p.752, 金子書房, 東京
- 62) 松村 明編 (1999) : 大辞林第2版, 「意義」の項, p.115, 三省堂, 東京
- 63) 前掲書1), p.253
- 64) 見田宗介, 栗原 彬, 田中義久編 (1988) : 社会学事典, 「経験」の項, p.245, 弘文堂, 東京
- 65) 大池美也子, 長家智子, 末次典恵ほか (2008) :

- 授業の中で看護教員が語る臨床経験の特徴－看護教員のインタビューから－, 第28回日本看護科学学会学術集会講演集: 551
- 66) 吉富美佐江, 定廣和香子, 舟島なをみ(2004): 看護学実習における現象の教材化の解明, 看護教育学研究, Vol.13, No.1: 73
- 67) 前掲書66), 73
- 68) 藤岡完治, 屋宜譜美子 (2006): 看護教育講座 6 看護教員と臨地実習指導者, p.12-14, 医学書院, 東京
- 69) 木戸寛子 (2009): 看護学生の自己教育力を促進させる看護教員の関わり, 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, 34: 46-53
- 70) 見藤隆子 (2007): 人を育てる看護教育, p. 114, 医学書院, 東京
- 71) 坂井恵子, 近江和恵, 松田静子ほか(1990): 看護学生の臨床実習成果に関わる要因分析, 第21回日本看護学会集録－看護教育－: 275-278
- 72) 舟島なをみ, 杉森みどり (2003): 看護学教育評価論－質の高い自己点検・評価の実現－, p. 12, 文光堂, 東京
- 73) 田島桂子 (2004): 看護教育評価の基礎と実際, p.3- 4, 医学書院, 東京
- 74) 前掲書1), p.136-137
- 75) 前掲書59), 12
- 76) 細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈ほか編(1990): 新教育学大事典第1巻, 「アンドラゴジー」の項, p.79, 第一法規出版, 東京
- 77) 前掲書1), p.316
- 78) 塩川華子, 中島五十鈴, 青井聡美ほか(2002): 臨地実習の学びをより促進させる教員の関わり方, 広島県立保健福祉大学誌人間と科学, 2(1): 53-63
- 79) 芳賀ちより, 舟島なをみ (2007): 学生間討議を中心としたグループ学習における教授活動の解明－看護基礎教育において展開される授業に焦点を当てて－, 看護教育学研究, Vol.16, No. 1: 22
- 80) 村本淳子 (2001): わかる授業を作る看護教育技法 2 討議を取り入れた学習法, p.160-165, 医学書院, 東京
- 81) 原田秀子 (2004): 臨地実習における看護学生の達成感に影響する要因の検討, 山口県立大学看護学部紀要, 8: 93-98
- 82) 前掲書45), 29
- 83) 前掲書41), 21
- 84) 前掲書76), 第5巻, 「態度」の項, p.69
- 85) 森岡清美, 塩原 勉, 本間康平編 (1993): 新社会学辞典, 「態度」の項, p.950, 有斐閣, 東京
- 86) 前掲書41), 21
- 87) 前掲書19), 1-8
- 88) 前掲書66), 71
- 89) 前掲書85), 「性格」「パーソナリティ形成」の項, p.827
- 90) 前掲書85), 「性格」「パーソナリティ形成」の項, p.827, p.1177
- 91) 依田 新編 (1997): 新・教育心理学辞典, 「態度」の項, p.540, 金子書房, 東京
- 92) 前掲書50), 98
- 93) Kathleen B. Gaberson; 勝原裕美子監訳 (2008): 臨床実習のストラテジー第1版, p. 227, 医学書院, 東京
- 94) 前掲書9), 189-196
- 95) 前掲書8), 8-12
- 96) 前掲書9), 189-196
- 97) 前掲書8), 8-12
- 98) Enginarlar, H. (1993): Student response to teacher feedback in EFL writing, System, 21: 193-204
- 99) 前掲書9), 189-196

Students' Perceptions of Feedback on Written Assignments from Nursing Faculty

Yuko Takahashi¹⁾, Yasuhiro Matsuda²⁾, Nobuko Yamashita²⁾, Misae Yoshitomi²⁾

1) Takasaki University of Health and Welfare

2) Gunma Prefectural College of Health Sciences

Objectives: The purpose of this study was to clarify nursing students' perceptions of nursing faculty's feedback on written assignments that students themselves recognized to be useful in promoting their learning activities.

Methods: A questionnaire was administered to 1274 students who were taking basic nursing education courses in Japan and who provided consent to participate in the research. The questionnaire forms were given to each student in person and were collected via postal mail. The questionnaire included a "free answer" question on which respondents were asked about their perception of feedback from faculty members. Responses were received from 517 students (40.6% response rate) and the descriptions of feedback content by 375 students were analyzed with a content analysis method based on Berelson's methodology used in nursing education.

Results: Nursing students' perceptions of nursing faculty's feedback on written assignments was classified into 32 categories, including "accepting the learning outcome" and "encouraging development of a plan and execution of assistance based on evidence".

Conclusion: Nursing students' perceptions of nursing faculty's feedback on written assignments that students recognized as promoting their learning activities could be divided into 32 items of contents. Moreover, these categories had 8 features, including "promotion of deployment of nursing process" and "guarantees the quality of assistance offered by the student".

Key words: Feedback, Written Assignment, Nursing Clinical Practicum