

# 学生が知覚する看護学教員からの実習記録への 記述によるフィードバックの「内容」に対応する「効果」 —— 効果的なフィードバックに向けて ——

高橋裕子, 松田安弘

群馬県立県民健康科学大学

**目的：**看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」に対応する学生が知覚した「効果」を明らかにし，効果的なフィードバックに向けた示唆を得る。

**方法：**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適用し，看護基礎教育課程に在籍する学生1,274名を対象に，質問紙法を用いてデータ収集し，フィードバックの「効果」を問う質問に回答した375名の記述を分析した。また，分析結果である「効果」と第1段階の研究成果「内容」のマトリックスを作成した。

**結果：**看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックにより学生が知覚した「効果」25カテゴリが明らかになった。また，フィードバックの「内容」と「効果」の対応が明らかになった。

**考察：**学生の学習成果に関わる記述に着目し，自己評価に向けたフィードバックを行うことにより，学生の学習意欲の向上という効果をもたらす等の示唆を得た。

**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

看護学実習における教員からのフィードバックは，学生にとって，自己の看護実践や学習成果に関する情報を得ることであり，それが今後の実践を改善し，知識・技能の向上を図るための指針となる<sup>1)</sup>。看護学教員（以下，教員と略す）が提供するフィードバックは影響力が大きく，その中で示される手がかりは，学生の学習への動機付けや学習活動の改善に直接結びつく<sup>2)</sup>。2011年，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<sup>3)</sup>」は，学生の実践能力の育成に向け，実践と思考を連動させた学習や，その成果を記載する実習記録を効果的に活用する必要性を明示している。

実習記録は，学生の看護実践や学習成果などを言語化し，実習目標達成に向けた学習を効果的に

進めるために活用するツールである。学生は，実習記録を負担に感じながらも，学習活動に必要であると理解し<sup>4)</sup>，そこに記述された教員からのフィードバックを手がかりに思考を整理，意味づけながら，学習に活用している。これらは，学生の実習目標達成に向けた学習活動の改善に，教員からの実習記録へのフィードバックが必要不可欠であることを示唆する。

文献検討の結果，以下の研究成果を確認した。実習記録に対する教員のフィードバックは，学生の学習活動を促進する重要な教授活動であり，学生の学習目標達成に影響を与える<sup>5)</sup>。また，学生は，学習を進める上で教員からのフィードバックを求めており，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<sup>6,7)</sup>。しかし，記述によるフィードバックを受けた学生の認識と教員

の意図が合致しないなど、フィードバックの効果に対する学生と教員の知覚には相違があり<sup>8)</sup>、内容によっては、学生の学習活動に負の影響をもたらす<sup>9-11)</sup>。これらは、教員の実習記録に対するフィードバックが重要であるものの、教員と学生の知覚の不一致により、それが必ずしも学習効果をもたらすとは限らない可能性を示唆する。また、教員が、学生への学習効果を期待して記述によるフィードバックを行うためには、どのようなフィードバックの「内容」により、どのような「効果」がもたらされたのかを、学生の知覚を通して明らかにする必要性を示唆する。

以上を背景とし、第一段階として、学生が学習活動の促進につながったと知覚する教員によるフィードバックの記述内容に焦点を当てた研究<sup>12)</sup>を行った。その結果、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」32種類が明らかになった。本研究は、これに続く第二・第三段階に位置づく。第二段階は、先行研究により明らかになったフィードバックの「内容」に対し、それが学習活動の促進にどのようにつながったのか、すなわち、教員からの実習記録への記述によるフィードバックにより学生が知覚した「効果」を明らかにする。第三段階は、第一・第二段階の結果明らかになった、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」に対応する「効果」を明らかにする。

この成果は、学生が学習活動の促進につながったと知覚する教員からの記述によるフィードバックの「内容」と「効果」を客観的に理解するための基礎資料となる。また、学生の学習活動の改善に向けた効果的なフィードバックを行うために活用可能である。

## II. 研究目的・目標

### 1. 研究目的

看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」に対応する学生が知覚した「効果」を明らかにし、考察を通して効果的なフィードバックに向けた示唆を得る。

### 2. 研究目標

- 1) 看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックにより学生が知覚した「効果」を明らかにする。
- 2) 先行研究<sup>13)</sup>の結果明らかになった、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」と研究目標1)の結果、すなわち学生が知覚した「効果」との対応を明らかにする。
- 3) 考察を通し、実習記録への効果的なフィードバックに向けた示唆を得る。

## III. 用語の概念規定

### 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<sup>14)</sup>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<sup>15)</sup>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<sup>16)</sup>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<sup>17)</sup>。

#### IV. 研究方法

##### 1. 研究対象者

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であり、研究参加に同意した者とした。

##### 2. 測定用具

測定用具には、「看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの『効果』」を問う質問(図1)と「対象者の特性」を問う質問からなる質問紙を用いた。質問紙の内容とデータ収集方法の手続きの妥当性は、専門家会議と学生を対象とした会議、パイロットスタディにより確保した。

問1. 看護学実習中に皆さんが書いている実習記録についてお聞きします。  
 これまでの実習の中で、学習を進めていく上で役立った教員のコメントはありますか。該当する番号に○をつけて下さい。  
 1. ある 2. ない

問2. 「ある」と答えた方いかがいます。それは、どの実習の、どの記録用紙に書かれた、どのようなコメントでしたか。それがどのように役立ったのかも含めて、できるだけ具体的にお書き下さい。(実習領域・記録用紙は該当するものに○をつけて下さい)  
 実習領域：基礎・母性・小児・成人・老年・精神・在宅・統合・その他( )  
 記録用紙：日々の記録  
 看護過程に関する用紙  
 プロセスレコード  
 レポート  
 その他( )  
 コメントの内容：  
 このように役立った：

図1 看護学教員による実習記録への記述によるフィードバックの『効果』を問う質問紙

##### 3. データ収集

質問紙配布数は、全国の学生を対象とした質問紙調査により研究成果を産出していた先行研

究<sup>18-20)</sup>の質問紙回収数と回収率、およびパイロットスタディの結果に基づき検討した。その結果、回収率を30%と仮定し、300名分の質問紙回収数を目標に、回収状況を確認しながら、次の手続きを経てデータ収集を行った。

##### 1) 研究協力の依頼

便宜的に抽出した全国の看護系大学・短期大学の学科長、看護専門学校の教務主任に研究協力を依頼した。研究協力依頼の日時は、研究者が、学生の在籍する各教育施設の教員と調整し、学生に対する調査の告知を依頼した。依頼当日、研究者が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、研究内容、倫理的配慮等に関する説明を行い、任意の研究協力を求めた。また、個別に投函する方法を用いて質問紙を回収した。

##### 2) データ収集期間

データ収集期間は、2012年4月23日～2012年7月31日であった。

#### 4. データ分析

##### 1) 看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「効果」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<sup>21)</sup>を用い、次の5段階を経た。

##### (1) 「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、教員からの記述によるフィードバックを受けた時、どのような効果を知覚するのか」と決定した。また、「問いに対する回答文」を、「学生は、教員から記述によるフィードバックを受けた時、( )という効果を知覚する」と決定した。

##### (2) 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「学生が教員からの記述によるフィードバックによりどのような『効果』を知覚しているのか」を表す1内容を1項目として含むフレーズ、文章が1記録単位となるよう分割した。

### (3) 基礎分析

「研究のための問い」に対する回答となる用語(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。

### (4) 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さらに集約し、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、各カテゴリ毎に含まれた記録単位の出現頻度を数量化するとともに、その比率を算出しカテゴリ毎に集計した。

### (5) カテゴリの信頼性の確保

看護学研究者2名にカテゴリの分類を依頼した。カテゴリへの分類の一致率は、Scott, W. A. の式に基づき算出した。信頼性確保の判断の基準は、研究方法論に基づき70%以上とした。また、研究方法論に精通している看護学研究者に分析過程とカテゴリを示し、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<sup>®</sup> 17.0 for Windows を用い、記述統計値(度数、平均値、標準偏差、百分率)を算出した。

#### 3) 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」と「効果」との対応に関する分析以下の手続きにより、「内容」を表すカテゴリ(図2)を「行」、「効果」を表すカテゴリを「列」とするマトリックスを作成した。

#### (1) まず、「内容」を表すカテゴリを形成した記

録単位を確認した。この記録単位は、学生が知覚する学習「効果」とそれを導いたフィードバックの「内容」から構成される一文として表記されている<sup>22)</sup>。確認した記録単位に表記された「効果」が、どの「効果」を表すカテゴリに含まれているか、該当する「効果」を表すカテゴリとの対応を特定した。これを、「内容」を表すカテゴリを形成したすべての記録単位に対して

- |   |
|---|
| 【1】学習成果を認める                                 |
| 【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        |
| 【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 |
| 【4】クライアントの個性やニーズを考え、看護過程を展開するよう促す           |
| 【5】根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す                    |
| 【6】記載方法を具体的に示す                              |
| 【7】看護過程展開の適切な方法、ヒント、具体例を示す                  |
| 【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                |
| 【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               |
| 【10】必要な学習課題を示す                              |
| 【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               |
| 【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             |
| 【13】激励やねぎらいの言葉を示す                           |
| 【14】記載内容の誤りや不適切さを指摘する                       |
| 【15】学生の考えや言動の意味を確認する                        |
| 【16】学習目標の達成状況の自己評価を促す                       |
| 【17】実施した援助を評価する視点を示す                        |
| 【18】学生が感じたことに共感を示す                          |
| 【19】次の援助実施に向けて改善の方向性を示す                     |
| 【20】クライアントとの相互行為の不適切さを指摘する                  |
| 【21】学習資源の活用を提案する                            |
| 【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              |
| 【23】積極的な学習活動を肯定する                           |
| 【24】クライアントの理解に必要な既習知識の想起を促す                 |
| 【25】実施した援助の適切性を確認する                         |
| 【26】学生の言動の傾向や性格を伝える                         |
| 【27】行動目標を明確に設定するよう指示する                      |
| 【28】教員自身の臨床経験や看護観を伝える                       |
| 【29】円滑な実習進行に必要な態度を示唆する                      |
| 【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           |
| 【31】看護の役割や意義への理解を促す                         |
| 【32】グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える                  |

図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」

行った。その際、「内容」と「効果」のいずれも具体的に記述されていることを確認し、どちらかの意味内容がわかりにくい、または具体的に表されていない記録単位は除外した。

- (2) (1)により特定した「内容」を表すカテゴリと「効果」の対応数をマトリックスのセル毎に集計した。
- (3) 「内容」を表すカテゴリに対応する「効果」を表すカテゴリが全体に占める割合を算出した。

## 5. 倫理的配慮

対象者には、研究の概要、不利益を受けない権利、匿名性、秘密が保護される権利などを記載した文書を提示し、対象者が理解しやすいよう説明を加えて情報を得る権利を保障した。特に、学生は研究協力への拒否を表明しにくい立場にあることを考慮し、強制力が働かないように、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、質問紙作成の際、対象者の時間的負担を最小にするため、内容的妥当性を十分に検討した。また、学生への負担が最も少ないと考えられる日時を調整して研究協力を依頼した。さらに、研究協力依頼の際、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。

自己決定の権利を保障するため、個別投函により質問紙を回収した。また、個人情報に対する守秘を保障するため、回答内容を分析する際は、統計的処理およびデータの記号化を行なった。なお、本研究は、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全国の看護系大学

(6校)・短期大学(1校)、2年課程看護専門学校(3校)、3年課程看護専門学校(10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、対象者の特性を問う質問に無回答であった3名を除外し、役立った記述によるフィードバックが「ある」と回答した386名(75.1%)のうち、記述によるフィードバックの「効果」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 (表1)

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歳であり、平均23.2歳(SD=5.09)であった。学年は、2年生51名(14.4%)、3年生243名(64.8%)、4年生78名(20.8%)であった。性

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 |                |
|---------------------------|---------------|----------------|
| 年 齢                       | 平均            | 23.2歳 (SD5.09) |
|                           | 20歳未満         | 18名 ( 4.8%)    |
|                           | 20歳以上30歳未満    | 314名 ( 83.8%)  |
|                           | 30歳以上40歳未満    | 36名 ( 9.6%)    |
|                           | 40歳以上         | 7名 ( 1.9%)     |
| 学 年                       | 2年生           | 54名 ( 14.4%)   |
|                           | 3年生           | 243名 ( 64.8%)  |
|                           | 4年生           | 78名 ( 20.8%)   |
| 性 別                       | 男 性           | 55名 ( 14.7%)   |
|                           | 女 性           | 320名 ( 85.3%)  |
| 在籍する看護<br>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%)     |
|                           | 東京            | 11名 ( 2.9%)    |
|                           | 東海・北陸         | 7名 ( 1.9%)     |
|                           | 中国・四国         | 36名 ( 9.6%)    |
|                           | 東北            | 38名 ( 10.1%)   |
|                           | 関東・甲信越        | 135名 ( 36.0%)  |
|                           | 近畿            | 59名 ( 15.7%)   |
|                           | 九州・沖縄         | 86名 ( 22.9%)   |
| 学 校 の<br>設 置 主 体          | 国・都道府県・市町村    | 106名 ( 28.3%)  |
|                           | 日本赤十字社・厚生連・他  | 42名 ( 11.2%)   |
|                           | 法人            | 160名 ( 42.7%)  |
|                           | 医師会           | 67名 ( 17.9%)   |
| 学生の経験した<br>実習領域<br>(重複回答) | 基礎看護学実習       | 21.1%          |
|                           | 母性看護学実習       | 6.0%           |
|                           | 小児看護学実習       | 7.5%           |
|                           | 成人看護学実習       | 30.0%          |
|                           | 老年看護学実習       | 15.7%          |
|                           | 精神看護学実習       | 5.5%           |
| 地域看護学実習                   | 1.8%          |                |

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、学校の所在地域・設置主体、学生の経験した実習領域は多様であった。

## 2. 看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックにより学生が知覚した「効果」 (表2)

分析対象375名の記述は、517文脈単位、846記録単位に分割できた。846記録単位のうち、記述によるフィードバックの「効果」を具体的に表していない111記録単位を除く735記録単位を、意味内容の類似性に基づき分析した結果、看護学教員による実習記録への記述によるフィードバックの「効果」を表す25カテゴリが形成された。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、「 」内はカ

テゴリを形成した記述内容を表し、〔 〕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。

〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉 [104記録単位：14.1%]

このカテゴリは、「1つの視点だけでなく、多方面で見ることも大切なんだと知ることにつながった」「根拠のあるアセスメントをしていかなければならないと感じた」「アセスメントの内容を深めることができた」などの記述から形成された。

〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉 [74記録単位：10.1%]

このカテゴリは、「次の実習へのやる気につながった」「モチベーションが上がってやる気につながった」「もっと頑張ろうという気持ちになり、実習に励むことができた」などの記述から形成された。

表2 学生が知覚する看護学教員による実習記録への記述によるフィードバックの効果

| カテゴリ                             | 記録単位数 (%)   |
|----------------------------------|-------------|
| 〈1〉 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実   | 104 ( 14.1) |
| 〈2〉 学習意欲の向上とその後の努力               | 74 ( 10.1)  |
| 〈3〉 看護過程展開に必要な視点と内容の理解           | 62 ( 8.4)   |
| 〈4〉 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得     | 54 ( 7.4)   |
| 〈5〉 クライアントとの相互行為の方法理解とその展開       | 39 ( 5.3)   |
| 〈6〉 自信の獲得                        | 38 ( 5.2)   |
| 〈7〉 精神的安定と充実感                    | 37 ( 5.0)   |
| 〈8〉 クライアントの個別性を考えた援助の計画と実施       | 32 ( 4.4)   |
| 〈9〉 看護過程展開の方法理解                  | 30 ( 4.0)   |
| 〈10〉 実施した援助の評価                   | 29 ( 3.9)   |
| 〈11〉 記載内容の充実                     | 29 ( 3.9)   |
| 〈12〉 思考の整理と深化                    | 27 ( 3.7)   |
| 〈13〉 実習方法の理解                     | 25 ( 3.4)   |
| 〈14〉 自己の言動の適否理解とその改善             | 24 ( 3.3)   |
| 〈15〉 クライアントの個別性やニーズの理解           | 24 ( 3.3)   |
| 〈16〉 実習記録の記載方法の適否理解              | 20 ( 2.7)   |
| 〈17〉 クライアントの個別性に合わせた看護過程展開の重要性理解 | 17 ( 2.3)   |
| 〈18〉 自己の行動傾向と長所・短所の理解            | 16 ( 2.2)   |
| 〈19〉 クライアントの疾患や病態の理解             | 15 ( 2.0)   |
| 〈20〉 学習課題の明確化                    | 13 ( 1.8)   |
| 〈21〉 看護実践や自己学習の評価                | 12 ( 1.6)   |
| 〈22〉 実施した援助に対するクライアントへの影響理解      | 6 ( 0.8)    |
| 〈23〉 看護の役割や意義の理解                 | 5 ( 0.7)    |
| 〈24〉 文章表現や用語使用の適正化               | 2 ( 0.3)    |
| 〈25〉 グループメンバーとの良好な関係形成           | 1 ( 0.1)    |
| 記録単位総数                           | 735 (100.0) |

〈3. 看護過程展開に必要な視点と内容の理解〉

〔62記録単位：18.4%〕

このカテゴリは、「関連図を書くにあたり、先を見越した視点が必要なことに気付けた」「栄養代謝のアセスメントにおいて、自分の不足している内容がわかった」などの記述から形成された。

〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉

〔54記録単位：7.4%〕

このカテゴリは、「勉強不足だったことを発見でき、自己の学びに活かすことができた」「今後どのような学習が必要なのかわかったため、そこを中心に学習することにつながった」などの記述から形成された。

〈5. クライアントとの相互行為の方法理解とその展開〉

〔39記録単位：5.3%〕

このカテゴリは、「終末期のクライアントとのコミュニケーションでどう接すればいいのか、少しわかるようになった」「次の意図的コミュニケーションにつなげることができた」などの記述から形成された。

〈6. 自信の獲得〉

〔38記録単位：5.2%〕

このカテゴリは、「自信につながった」「これでいいんだと自信につながった」などの記述から形成された。

〈7. 精神的安定と充実感〉

〔37記録単位：5.0%〕

このカテゴリは、「これでいいんだと思って安心することができた」「実習にすべきことをしている実感がわいた」などの記述から形成された。

〈8. クライアントの個別性を考えた援助の計画と実施〉

〔32記録単位：4.4%〕

このカテゴリは、「もう一度計画を見直し、よりその人にあった計画立案をすることができた」「個別性のある援助の実践につながった」などの記述から形成された。

〈9. 看護過程展開の方法理解〉

〔30記録単位：4.1%〕

このカテゴリは、「どのようにアセスメントしていくのかという過程がわかった」「問題にどのようにアプローチしたらよいかわかった」などの記述から形成された。

〈10. 実施した援助の評価〉

〔29記録単位：3.9%〕

このカテゴリは、「不足していた評価の視点のコメントにより評価しやすくなった」「行った援助に対する振り返りがより具体的にできた」などの記述から形成された。

〈11. 記載内容の充実〉

〔29記録単位：3.9%〕

このカテゴリは、「どういうことを書いていけばよいか把握できた」「看護計画の記録を整理して書く力がついた」などの記述から形成された。

〈12. 思考の整理と深化〉

〔27記録単位：3.7%〕

このカテゴリは、「不足している解釈について頭の中を整理することができた」「自分がどのように感じたかを明らかにし、自分の考えを深めることができた」などの記述から形成された。

〈13. 実習方法の理解〉

〔25記録単位：3.4%〕

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」「その後の目標の立て方がわかった」などの記述から形成された。

〈14. 自己の言動の適否理解とその改善〉

〔24記録単位：3.3%〕

このカテゴリは、「自分の行ったことが正しかったのか間違いだったのかわかった」「自分で何が足りないのか考えて行動できた」などの記述から形成された。

〈15. クライアントの個別性や二ードの理解〉

〔24記録単位：3.3%〕

このカテゴリは、「個別性についてよく理解できた」「クライアントの気持ちの深い理解につながった」などの記述から形成された。

〈16. 実習記録の記載方法の適否理解〉

〔20記録単位：2.7%〕

このカテゴリは、「プロセスレコードの書き方が理解できた」「SOAPを今後どのように書いていけばよいかわかった」などの記述から形成された。

〈17. クライエントの個別性に合わせた看護過程展開の重要性理解〉 [17記録単位：2.3%]

このカテゴリは、「援助方法は個別性が大切なのだ」と実感できた」「社会に戻って生活していくことも踏まえて看護過程を展開していくことが大切なのだ」と学ぶことができた」などの記述から形成された。

〈18. 自己の行動傾向と長所・短所の理解〉

[16記録単位：2.2%]

このカテゴリは、「自分のその時の気持ちの深いところまでわかり、自分の傾向を知ることに繋がった」「悪いところだけ指摘・指導するのではなく、学生のよいところをほめてくれたので、自分の長所を知ることができた」などの記述から形成された。

〈19. クライエントの疾患・病態の理解〉

[15記録単位：2.0%]

このカテゴリは、「病態をもっと詳しく理解することにつながった」「疾患とクライエントの繋がりがわかった」などの記述から形成された。

〈20. 学習課題の明確化〉 [13記録単位：1.8%]

このカテゴリは、「日々の計画で目標を次の日立てやすくなり、明確化することができた」「実施する時に何をすればよいかすぐにわかった」などの記述から形成された。

〈21. 自己学習や看護実践の肯定的評価〉

[12記録単位：1.6%]

このカテゴリは、「自分の学んだことが正しかったのか、間違いだったのかわかった」「自分の考えで良かったと思うことができた」などの記述から形成された。

〈22. 実施した援助に対するクライエントへの影響理解〉 [6記録単位：0.8%]

このカテゴリは、「クライエントが少しづつ心を

開いてくれた」「クライエント自身に考え、決定してもらうことができた」などの記述から形成された。

〈23. 看護の役割や意義の理解〉

[5記録単位：0.7%]

このカテゴリは、「見守ることも保健師の役割だと気づくことができた」「看護に対する考えや思いが自分の中で少し変わったということに気付いた」などの記述から形成された。

〈24. 文章表現や用語使用の適正化〉

[2記録単位：0.3%]

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繋がった」などの記述から形成された。

〈25. グループメンバーとの良好な関係形成〉

[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」という記述から形成された。

### 3. カテゴリの信頼性

2名の看護学研究者によるカテゴリへの分類の一致率は、84.7%、73.6%であった。これは、本研究が明らかにした25カテゴリが信頼性を確保していることを示す。

### 4. 看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」と「効果」との対応(表3)

先行研究により明らかになった看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」と、本研究の結果明らかになった「効果」の記録単位を確認し、いずれも具体的な記述であると確認できた714記録単位について、4. データ分析3)の手続きによりマトリックスを作成した。その結果、記述によるフィードバックの「内容」32種類に対して、学生はどのような「効果」を知

表3 学生が知覚する看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」と「効果」の対応

| 内容   | <1> | <2> | <3> | <4> | <5> | <6> | <7> | <8> | <9> | <10> | <11> | <12> | <13> | <14> | <15> | <16> | <17> | <18> | <19> | <20> | <21> | <22> | <23> | <24> | <25> |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 【1】  |     | 45  |     |     | 4   | 24  | 19  | 1   |     | 4    | 4    | 1    | 3    | 4    |      |      | 1    | 4    |      | 1    | 7    | 1    | 1    |      |      |
| 【2】  | 26  | 2   | 21  | 12  | 3   |     |     | 3   | 7   | 4    | 6    |      | 3    | 2    | 3    |      | 1    |      | 6    | 1    | 1    |      |      |      |      |
| 【3】  | 15  |     | 12  | 12  | 1   |     |     | 2   | 2   | 2    | 1    | 6    | 1    |      | 3    |      | 3    |      | 20   | 2    |      |      |      |      |      |
| 【4】  | 3   |     | 2   |     | 8   |     | 1   | 8   | 1   | 2    |      | 1    | 1    | 2    | 10   |      | 10   | 1    |      |      |      | 2    |      |      |      |
| 【5】  | 12  |     | 6   | 2   |     |     |     | 4   | 4   | 1    | 5    | 5    | 2    |      |      | 2    | 1    | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |
| 【6】  | 6   |     | 4   | 1   |     |     |     |     | 1   | 1    | 7    |      | 3    | 1    |      | 14   |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      |      |
| 【7】  | 13  |     |     | 1   |     |     | 1   | 5   | 6   |      | 2    |      | 1    | 1    | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【8】  |     |     |     | 1   | 17  |     | 2   |     |     | 1    |      | 1    | 3    |      |      |      |      |      |      |      |      | 4    |      |      |      |
| 【9】  | 1   |     | 1   | 1   | 2   |     |     | 5   |     | 1    | 1    |      | 1    |      |      | 2    | 3    |      | 2    |      | 3    |      |      | 1    |      |
| 【10】 |     | 5   | 1   | 10  |     |     |     | 1   |     |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |
| 【11】 |     | 2   |     | 1   | 1   | 7   | 2   |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 1    |      |      |      |
| 【12】 | 5   |     |     |     |     |     |     | 1   |     |      |      | 7    |      |      | 1    |      |      |      | 3    |      |      |      |      |      |      |
| 【13】 |     | 12  |     |     |     | 1   |     |     | 1   |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【14】 | 2   |     |     | 11  |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |
| 【15】 |     |     |     |     |     |     |     |     | 1   |      | 3    | 5    |      | 2    |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【16】 | 2   |     |     |     | 1   | 1   |     |     |     |      |      | 5    |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |
| 【17】 | 2   |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      | 2    |      | 2    |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      |      |      |
| 【18】 |     |     |     | 1   |     |     |     |     |     | 7    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【19】 |     | 2   |     |     |     | 1   | 3   | 1   |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【20】 |     |     |     |     |     |     |     | 3   |     |      |      | 2    |      | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【21】 |     |     |     | 3   |     |     |     |     |     |      |      | 3    |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【22】 | 3   |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      | 1    | 2    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【23】 |     |     |     | 1   |     |     |     |     |     |      | 4    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |
| 【24】 |     | 5   |     |     |     |     | 1   |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【25】 |     |     |     |     |     |     |     |     |     | 3    |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |
| 【26】 |     |     |     |     |     |     | 1   |     |     |      |      | 1    |      | 2    |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |
| 【27】 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      |
| 【28】 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |
| 【29】 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      | 2    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 【30】 | 1   |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |
| 【31】 |     |     |     | 1   |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |
| 【32】 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |

\*セル内の数値は、「内容」を表すカテゴリと「効果」を表すカテゴリの対応数を示す

覚していたのか、すなわち「内容」を表すカテゴリ（図2）と「効果」を表すカテゴリ（表2）の対応を明らかにした（表3）。なお、「内容」を表すカテゴリを【 】, 「効果」を表すカテゴリを< >と表記する。また, [ ] 内には, 「内容」を表すカテゴリに対応する「効果」を表すカテゴリの数と割合を示す。

- 【1. 学習成果を認める】という内容の教員からのフィードバックに対し, 学生は16種類の効果を知覚していた。その効果とは, <2. 学習意欲の向上とその後の努力> [45, 36.3%] <6. 自信の獲得> [24, 19.4%] などであった。
- 【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】という内容の教員からのフィードバックに対し, 学生は16種類の効果を知覚していた。その効果とは, <1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実> [26, 25.7%] <3. 看護過程展開に必要な視点と内容の理解> [21, 20.8%] などであった。
- 【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もとにアセスメントするよう促す】という内容の教員からのフィードバックに対し, 学生は14種類の効果を知覚していた。その効果とは, <19. クライアントの疾患・病態の理解> [20, 24.4%] <1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実> [15, 18.3%] などであった。
- 【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】という内容の教員からのフィードバックに対し, 学生は14種類の効果を知覚していた。その効果とは, <15. クライアントの個別性やニーズの理解> <17. クライアントの個別性に合わせた看護過程展開の重要性理解> [10, 19.3%] などであった。
- 【5. 根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す】という内容の教員からのフィードバックに対し, 学生は13種類の効果を知覚していた。

- その効果とは、〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉 [12, 26.1%]  
 〈3. 看護過程展開に必要な視点と内容の理解〉 [6, 13.0%] などであった。
- 6) 【6. 記載方法を具体的に示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は11種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈16. 実習記録の記載方法の適否理解〉 [14, 35.0%]  
 〈11. 記載内容の充実〉 [7, 17.5%] などであった。
- 7) 【7. 看護過程展開の適切な方法・ヒント・具体例を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は10種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉 [13, 40.6%]  
 〈9. 看護過程展開方法の理解〉 [6, 18.8%] などであった。
- 8) 【8. クライエントの状況に応じた相互行為の方法を提案する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は7種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈5. クライエントとの相互行為の方法理解とその展開〉 [17, 58.6%]  
 〈22. 実施した援助に対するクライエントへの影響理解〉 [4, 13.8%] などであった。
- 9) 【9. 看護過程展開に関する記載内容を具体化するよう促す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は13種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈8. クライエントの個別性を考えた援助の計画と実施〉 [5, 20.8%]  
 〈16. 実習記録の記載方法の適否理解〉 〈20. 学習課題の明確化〉 [3, 12.5%] などであった。
- 10) 【10. 必要な学習課題を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は5種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉 [10, 55.6%]  
 〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉 [5, 27.8%] などであった。
- 11) 【11. クライエントとの円滑な相互行為や関係形成を肯定する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は7種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈6. 自身の獲得〉 [7, 41.2%]  
 〈21. 自己の学習や看護実践の肯定的評価〉 [3, 17.6%] などであった。
- 12) 【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】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は5種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈12. 思考の整理と深化〉 [7, 41.2%]  
 〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉 [5, 29.4%] などであった。
- 13) 【13. 激励やねぎらいの言葉を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は5種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉 [12, 75.0%]  
 〈6. 自信の獲得〉 〈14. 自己の言動の適否理解とその改善〉 [1, 6.3%] などであった。
- 14) 【14. 記載内容の誤りや不適切さを指摘する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は3種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉 [11, 68.8%]  
 〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉 [2, 12.5%] などであった。
- 15) 【15. 学生の考えや言動の意味を確認する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は5種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈12. 思考の整理と深化〉 [5, 38.5%]  
 〈11. 記載内容の充実〉 [3, 23.1%] などであった。
- 16) 【16. 実習目標の達成状況の自己評価を促す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は5種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈12. 思考の整理と深化〉 [5, 50.0%]

- く1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉[2, 20.0%]などであった。
- 17) 【17. 実施した援助を評価する視点を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は4種類の効果を知覚していた。その効果とは、く1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉く12. 思考の整理と深化〉く14. 自己の言動の適否理解とその改善〉く18. 自己の傾向と長所・短所の理解〉[2, 25.0%]であった。
- 18) 【18. 学生の感じたことに共感を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、く10. 実施した援助の評価〉[7, 87.5%]く4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉[1, 12.5%]であった。
- 19) 【19. 次の援助に向けて改善の方向性を示す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は4種類の効果を知覚していた。その効果とは、く7. 精神的安定と充実感〉[3, 42.9%]く2. 学習意欲の向上とその後の努力〉[2, 28.6%]などであった。
- 20) 【20. クライアントとの相互行為の不適切さを指摘する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は3種類の効果を知覚していた。その効果とは、く8. クライアントの個別性を考えた援助の計画と実施〉[3, 42.9%]く12. 思考の整理と深化〉く14. 自己の言動の適否理解とその改善〉[2, 28.6%]であった。
- 21) 【21. 学習資源の活用を提案する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は3種類の効果を知覚していた。その効果とは、く5. クライアントとの相互行為の方法理解とその展開〉く12. 思考の整理と深化〉[3, 42.9%]などであった。
- 22) 【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】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は4種類の効果を知覚していた。その効果とは、く1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉[3, 42.9%]く14. 自己の言動の適否理解とその改善〉[2, 28.6%]などであった。
- 23) 【23. 積極的な学習活動を肯定する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は3種類の効果を知覚していた。その効果とは、く11. 記載内容の充実〉[4, 57.1%]く24. 文章表現や用語使用の適正化〉[2, 28.6%]などであった。
- 24) 【24. クライアントの理解に必要な既習知識の想起を促す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、く2. 学習意欲の向上とその後の努力〉[5, 83.3%]く7. 精神的安定と充実感〉[1, 16.7%]であった。
- 25) 【25. 実施した援助の適切性を確認する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は3種類の効果を知覚していた。その効果とは、く10. 実施した援助の評価〉[3, 60.0%]く14. 自己の言動の適否理解とその改善〉く22. 実施した援助に対するクライアントへの影響理解〉[1, 20.0%]であった。
- 26) 【26. 学生の行動傾向や性格を伝える】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は4種類の効果を知覚していた。その効果とは、く14. 自己の言動の適否理解とその改善〉[2, 40.0%]く7. 精神的安定と充実感〉く12. 実施した援助の評価〉く18. 自己の傾向と長所・短所の理解〉[1, 20.0%]であった。
- 27) 【27. 行動目標を明確に設定するよう指示する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、く20. 学習課題の明確化〉[2, 66.7%]く11. 記載内容の充実〉[1, 33.3%]であった。

- 28) 【28. 教員自身の臨床経験や看護観を伝える】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は1種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈23. 看護の役割や意義の理解〉〔2, 100.0%〕であった。
- 29) 【29. 円滑な実習進行に必要な態度を示唆する】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈1. 実習方法の理解〉〔2, 66.7%〕〈14. 自己の言動の適否理解とその改善〉〔1, 33.3%〕であった。
- 30) 【30. 実施した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】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉〈22. 実施した援助に対するクライアントへの影響理解〉〔1, 50.0%〕であった。
- 31) 【31. 看護の役割や意義への理解を促す】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は2種類の効果を知覚していた。その効果とは、〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉〈23. 看護の役割や意義の理解〉〔1, 50.0%〕であった。
- 32) 【32. グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える】という内容の教員からのフィードバックに対し、学生は次の効果を知覚していた。その効果とは、〈25. グループメンバーとの良好な関係形成〉〔1, 100.0%〕であった。

## VI. 考 察

本研究の結果は、記述によるフィードバックの「効果」25種類を明らかにした。また、役立った記述によるフィードバックが「ない」と回答した者は128名(24.9%)であり、記述によるフィードバックの効果を知覚しない内容もあることが明らかになった。

本項においては、教員からの実習記録への記述によるフィードバックが重要な教授活動であることを前提に、学生への学習効果を期待したフィードバック、すなわち効果的なフィードバックに向けて、「内容」32種類と個々の内容によりもたらされた「効果」に着目し、考察する。なお、【 】〈 〉に示した数字は、図2, 表2中のカテゴリ番号を示す。

看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」と「効果」の対応のうち、第1に着目した内容は、【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】【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もと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】【5. 根拠に基づいて援助を計画・実施するよう促す】【17. 実施した援助を評価する視点を示す】【19. 次の援助実施に向けて改善の方向性を示す】【25. 実施した援助の適切性を確認する】【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】【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】【7. 看護過程展開の適切な方法・ヒント・具体例を示す】【9. 看護過程展開に関する記載内容を具体化するよう促す】の11カテゴリである。これらは、いずれも看護過程展開に関する内容という共通性をもつ。このうち、【2】【3】【12】【5】は、情報収集・アセスメントの不足内容や多側面からの情報収集・アセスメント、根拠に基づいた援助の必要性を示すフィードバックを表す。また、【17】【19】【25】【30】は、実施した援助の評価の必要性を示すフィードバックを表す。さらに、【4】【7】【9】は、クライアントの個別性を反映した具体的な記述の必要性を示すフィードバックを表す。

これらの11カテゴリが表す、看護過程展開に関する教員からのフィードバックに対応していた効

果とは、〈9. 看護過程展開方法の理解〉〈3. 看護過程展開に必要な視点と内容の理解〉〈17. クライエントの個別性に合わせた看護過程展開の重要性理解〉〈19. クライエントの疾患・病態の理解〉〈15. クライエントの個別性やニーズの理解〉〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉〈12. 思考の整理と深化〉〈8. クライエントの個別性を考えた援助の計画と実施〉〈22. 実施した援助に対するクライエントへの影響理解〉〈14. 自己の言動の適否理解とその改善〉〈18. 自己の行動傾向と長所・短所の理解〉〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉〈7. 精神的安定と充実感〉などであった。このうち、〈9〉〈3〉〈17〉は、看護過程展開の理解、〈19〉〈15〉は、クライエントの個別性の理解、〈1〉〈12〉は、援助の実施により、アセスメントや思考することの重要性の理解が深まったことを表す。また、〈8〉〈22〉は、クライエントの個別性を反映した援助が実施できたことを表し、〈14〉〈18〉は、援助実施の振り返りによってクライエントへの影響だけでなく、自分自身の理解が深められたことを表す。さらに、〈2〉〈7〉は、クライエントへの援助実施により、学習意欲の向上や充実感がもたらされたことを表す。これらは、教員による看護過程展開に関する内容のフィードバックが、看護過程展開の理解、クライエントの個別性理解、アセスメントの必要性理解、個別性を反映した援助実施、自己理解、学習意欲の向上につながったことを示す。

看護過程<sup>23)</sup>は、対人援助関係の過程を基盤として、看護目標達成に向けて計画された一連の行為であり、看護学を学習する上で必要不可欠な学習内容である。学生は、講義・演習を通して看護過程展開の方法を理解し、実習を通してクライエントの個別状況に合わせた看護過程を展開する。そのため、基本的な方法や内容の理解に加え、問題に気づく能力や批判的思考能力など様々な能力を必要とする<sup>24)</sup>。看護の初学者である学生にとって、

クライエントと相互行為を展開しながら看護過程を展開することは難易度が高く、多くの学生が困難を知覚し、教員の助言を必要とする学習課題である<sup>25-27)</sup>。これは、看護過程展開が、方法論の理解に加え、遭遇した現象を看護に必要な情報として捉えたり、収集した情報を広い視点で解釈・判断することを必要とすることに起因する。また、学生は、思考した内容を文章化し、整理して記述することにも困難を知覚しており<sup>28)</sup>、記述内容が不足したり、抽象的な表現になったりすることが多い<sup>29)</sup>。これらは、学生が、情報収集やアセスメントに困難を知覚し、クライエントの個別性を反映した看護過程の展開に難渋するのみならず、展開する看護過程の記述内容が抽象的かつ不足しており、学習成果を十分表現できないことを示す。

看護学実習は、学生がクライエントを受け持ち、既習の知識を活用しながら看護過程を展開することを通して、学習目標達成に向かう内容が中心となる授業である。また、主に「クライエントが提示した現象」を教材として展開される授業であり、学生が看護を必要とする人々に看護を実践するという特質を持つ<sup>30)</sup>。クライエントに対する看護実践は、実習でなければ経験できない学習課題である。

学生は、実習記録に記述する過程を通して、自分の実施した援助を振り返り、評価する。実施した援助の評価を通して、十分なアセスメントに基づいていなかったことに気づき、その必要性を理解したり、クライエントにとって適切であったかどうか判断できず、悩んだりする<sup>31)</sup>。一方、クライエントに援助を実施できたことに達成感を感じる<sup>32)</sup>。これらは、学生が、看護過程展開という学習課題に困難を知覚しており、教員からのフィードバックを手がかりに、看護過程の展開方法を理解し、クライエントの個別性に合わせた援助を実践することを通して、意欲を持って学習していることを示す。

以上は、教員が、情報収集・アセスメントに必要な視点やクライアントのニーズや状態の変化など個別性に関わる記述に着目し、クライアントの個別性の理解とそれを反映した看護の手がかりとなるフィードバックを行うことにより、学生に、クライアントの個別性を反映した看護過程の展開、および学習意欲の向上という効果をもたらすことを示唆する。

第2に着目した内容は、【6. 記載方法を具体的に示す】【14. 記載内容の誤りや不適切さを指摘する】【22. 不適切な文章表現を指摘し、正確な用語の使用を指示する】の3カテゴリである。これらは、いずれも実習記録の記載に関する内容という共通性をもつ。このうち、【6】は、記載方法の理解を促すフィードバックを表す。また、【14】【22】は、記載内容の適否を示すフィードバックを表す。

これらの3カテゴリが表す、実習記録の記載に関する教員からのフィードバックに対応していた効果とは、〈16. 実習記録の記載方法の適否理解〉〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉〈1. 多側面からの情報収集と根拠に基づくアセスメントの充実〉〈11. 記載内容の充実〉などであった。このうち、〈16〉は、実習記録の記載方法について理解が得られたことを表す。また、〈4〉〈1〉〈11〉は、主体的学習が学習成果に結びついたことを表す。これらは、教員による実習記録の記載に関する内容のフィードバックが、実習記録の記載方法の理解、主体的学習につながったことを示す。

看護学教育において効果的な文章表現を学習することは重要である<sup>33)</sup>。学生は、実習記録の記述が思考の整理につながると知覚しており、その必要性を理解している<sup>34,35)</sup>。一方、論理的に思考し、内容を整理して記述することに困難を知覚している<sup>36)</sup>。学生は、学習成果を十分記述できなかつたり、文章として正しく表現できなかつたりし、自分の記載内容に自信を持ってないこともある<sup>37)</sup>。こ

れらは、学生が、文章表現能力の未熟さから適切な実習記録の記載に困難を知覚していることを示す。

学生は、記載内容の誤りや不適切さを指摘するなど、肯定的だけでなく否定的なフィードバックも学習活動の促進につながると知覚している<sup>38)</sup>。また、不適切な記載内容を指摘する教員のフィードバックを高く評価しており<sup>39,40)</sup>、それを手がかりに記載内容を修正しながら、主体的に学習を進めている。これらは、学生が、教員からのフィードバックを手がかりに、記載内容を修正しながら主体的に学習活動を行っていることを示す。

以上は、教員が、記述内容の論理性や文章表現に着目し、具体的に適否を伝えるフィードバックを行うことにより、学生に、論理的思考能力や文章表現能力の向上、および主体的学習という効果をもたらすことを示唆する。

第3に着目した内容は、【15. 学生の考えや言動の意味を確認する】【1. 学習成果を認める】【23. 積極的な学習活動を肯定する】【18. 学生の感じたことに共感を示す】【13. 激励やねぎらいの言葉を示す】の5カテゴリである。これらは、いずれも学習成果の形成的評価に関する内容という共通性をもつ。このうち、【15】は、学習活動を確認するフィードバックを表し、【1】【23】【18】は、学習活動の成果を承認するフィードバックを表す。また、【13】は、学習意欲を喚起するフィードバックを表す。

これらの5カテゴリが表す、学習成果の形成的評価に関する教員からのフィードバックに対応していた効果とは、〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉〈6. 自信の獲得〉〈7. 精神的安定と充実感〉〈10. 実施した援助の評価〉〈12. 思考の整理と深化〉〈11. 記載内容の充実〉などであった。このうち、〈2〉〈6〉〈7〉は、学習成果を承認されたことにより、自信の獲得や学習意欲の向上に結びついたことを表す。また、〈10〉〈11〉〈12〉は、

クライアントに実施した援助の評価を促進したことを表す。これらは、教員による学習成果の形成的評価に関する内容のフィードバックが、学習意欲につながったことを示す。

看護学実習は、学生にとってストレスに満ちた不安の強い授業である<sup>41)</sup>。先述した通り、実習中の学生は、様々な原因により困難を知覚しながら学習活動を行っており、自己の行動を改善するための教員からの示唆やフィードバックを必要としている<sup>42)</sup>。また、実習記録を記述し、看護実践を客観的に評価することは、自身の行った看護実践を意味づけ、そのことが学習活動の意欲につながる<sup>43)</sup>。青年期にある学生は、自己の未熟さを知覚し、過小評価する傾向にある<sup>44)</sup>。学生は、教員からの形成的評価のフィードバックにより、学習成果を認められると、自信を獲得したり、学習の楽しさを実感したりする<sup>45-47)</sup>。また、共感的、肯定的なフィードバックにより、承認の欲求が満たされ<sup>48)</sup>、精神的に安定する<sup>49)</sup>。

看護学実習において、教員は、学生の実習目標達成の支援に向けて、実習の目的・目標の観点から、学生の学習状況を把握する必要がある<sup>50)</sup>。その結果をフィードバックすることにより、学生自身の自己評価は促進される<sup>51)</sup>。自己評価とは、自分で自分の学業、行動などを査定し、それによって得た知見によって自分を確認し、自分の今後の学習や行動を改善・調整するという一連の行動である<sup>52)</sup>。看護学教育において、学生の自己評価能力を育成することは、看護職として主体的・継続的に学習していくために必要不可欠なことである<sup>53)</sup>。また、自己評価には客観的な視点が必要であり、それが無い場合、独善的になる可能性がある<sup>54)</sup>。これらは、学生が、学習成果に対する教員からの形成的評価を必要としており、教員からのフィードバックをもとに、自己評価しながら意欲を持って学習活動を行っていることを示す。

以上は、教員が、学生の考えや言動などの学習

成果に関わる記述に着目し、自己評価に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、形成的評価の結果の肯定的受け止め、学習意欲の向上という効果をもたらすことを示唆する。

第4に着目した内容は、【10. 必要な学習課題を示す】【27. 行動目標を明確に設定するよう指示する】【16. 実習目標の達成状況の自己評価を促す】【21. 学習資源の活用を提案する】【32. グループメンバーとの関係形成の大切さを伝える】の5カテゴリである。これらは、いずれも学生の学習活動に関する内容という共通性をもつ。このうち、【10】【27】【16】は、目標や学習課題の明確化を示すフィードバックを表す。また、【21】【32】は、学習を進めていく上で必要な学習資源の活用を促すフィードバックを表す。

これらの5カテゴリが表す、学生の学習活動に関する教員からのフィードバックに対応していた効果とは、〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉〈25. グループメンバーとの良好な関係形成〉〈20. 学習課題の明確化〉〈4. 学習不足の自覚とその後の主体的学習による知識獲得〉などであった。このうち、〈2〉〈25〉は、激励の言葉やグループメンバーとの関係形成により、学習意欲が向上したことを表す。また、〈20〉〈4〉は、学習課題を示されることにより、主体的に学習が進められたことを表す。これらは、教員による学生の学習活動に関する内容のフィードバックが、学習意欲の向上、主体的学習につながったことを示す。

学習意欲は、学習活動と学習効果に関連しており、高い学習成果は、高い学習意欲と適切な学習活動を介して結びつく<sup>55)</sup>。学習意欲があっても学習方法が身につけていない場合、学習は進まない<sup>56)</sup>。目標の設定やその自己評価を促したり、必要な学習課題を示したりすることは、学生の学習活動に直結する。

看護学実習は、学生が学習活動を通して主体性を修得する必要がある授業であり、学生個々の学

習者としての主体性も看護学実習における学習活動に影響をおよぼす要因のひとつである<sup>57)</sup>。学生は、主体的に学習資源を活用し、機会を獲得しながら実習目標を達成していく<sup>58)</sup>。しかし、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できないまま学習していることもあり、学習を中断することもある<sup>59)</sup>。また、グループメンバーとの関係性が悪化することにより、学習が停滞することもある<sup>60)</sup>。成人期への移行過程にある学生は、教員からのフィードバックにより自己の学習課題を見出し、主体的・能動的に学習活動を進めていく<sup>61)</sup>。これらは、学生が、学習を進める過程において、目標や学習課題を明確化したり、学習資源を十分活用できないことがあり、教員からのフィードバックを手がかりに、主体的に学習活動を行っていることを示す。

以上は、教員が、学生の目標や自己の課題に関わる記述に着目し、学生の学習資源の活用に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、学習課題の明確化による主体的学習という効果をもたらすことを示唆する

第5に着目した内容は、【24. クライエントの理解に必要な既習知識の想起を促す】【8. クライエントの状況に応じた相互行為の方法を提案する】

【11. クライエントとの円滑な相互行為や関係形成を肯定する】【20. クライエントとの相互行為の不適切さを指摘する】の4カテゴリである。これらは、いずれもクライエントとの関係形成に関する内容という共通性をもつ。このうち、【24】は、クライエントの理解を促すフィードバックを表す。また、【8】【11】【20】は、クライエントとの円滑な相互行為展開を促すフィードバックを表す。

これらの4カテゴリが表す、クライエントとの関係形成に関する教員からのフィードバックに対応していた効果とは、〈5. クライエントとの相互行為の方法理解とその展開〉〈8. クライエントの

個別性を考えた援助の計画と実施〉〈6. 自信の獲得〉〈2. 学習意欲の向上とその後の努力〉などであった。このうち、〈5〉〈8〉は、クライエントとの相互行為の適否を理解したことにより、その展開の改善や個別性を考えた援助が実施できたことを表す。また、〈6〉〈2〉は、クライエントとの関係形成が良好となることにより、自信や意欲を持って学習が進められたことを表す。これらは、教員によるクライエントとの関係形成に関する内容のフィードバックが、クライエントとの関係の改善や個別性を考えた援助の実施、学習意欲の向上につながったことを示す。

看護学実習は、複雑な人間関係と多様な場所と時間において展開される授業である<sup>62)</sup>。実習中の学生は、クライエントを理解したいと思いつつも、その関係形成に苦慮している<sup>63)</sup>。また、クライエントとの関係は、実習目標達成に影響する要因のひとつであり<sup>64)</sup>、関係性が悪化することにより実習進行が停滞し、目標達成しにくくなることもある。これらは、学生が、クライエントとの相互行為に困難を覚悟しながら学習活動を展開していることを示す。

クライエントとの相互行為に関わる実習記録のひとつに、プロセスレコードがある。学生は、クライエントとの相互行為の場面で起きている現象をその場で理解しきれないことも多く、プロセスレコードに記載し、現象を振り返ったり、教員からの記述によるフィードバックを受けることにより自己の感情や思考に気づいたりする。また、自分の相互行為が他者に肯定されることにより、自信を持ってクライエントと関わることができる<sup>65)</sup>。これらは、学生が、クライエントとの相互行為を振り返り、教員からのフィードバックを手がかりに、クライエントとの相互行為を円滑に展開し、自信を獲得して学習活動を行っていることを示す。

以上は、教員が、学生の考えや言動などのクラ

イベントとの相互行為に関わる記述に着目し、クライアントとの相互行為の振り返りや、対象理解に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、自信を持った学習活動の展開という効果をもたらすことを示唆する。

第6に着目した内容は、【31. 看護の役割や意義への理解を促す】【28. 教員自身の臨床経験や看護観を伝える】の2カテゴリである。これらは、いずれも看護の価値に関する内容という共通性をもつ。これに関連して着目した内容は、【26. 学生の行動傾向や性格を伝える】【29. 円滑な実習進行に必要な態度を示唆する】の2カテゴリである。これらは、いずれも学生の態度に関する内容という共通性をもつ。【31】【28】は、看護の役割や意義の理解を促すフィードバックを表す。また、【26】【29】は、実習に必要な態度を示唆するフィードバックを表す。

これらの4カテゴリが表す、看護の価値や学生の態度に関する教員からのフィードバックに対応していた効果とは、〈23. 看護の役割や意義の理解〉〈14. 自己の言動の適否理解とその改善〉などであった。このうち、〈23〉は、看護の社会的役割や意義の理解が深まったことを表す。また、〈14〉は、自己の言動を理解し、改善したことを表す。これらは、教員による看護の価値や学生の態度に関する内容のフィードバックが、看護の社会的役割や意義の理解、自己の態度の理解につながったことを示す。

看護学実習は、実習目標達成を目ざす授業であるとともに、看護に対する価値づけを顕彰する授業でもある<sup>66)</sup>。学生は、実習の進行に伴い、看護の対象だけでなく看護職、他職種などにも視野を広げて看護への関心を高めていく。また、実習において実際の看護職と関わり、その姿を将来看護職の一員となる自分に照らしている<sup>67,68)</sup>。さらに、学生は、実習中の経験を言葉に表現し、実習記録に記述する。教員は、その記述から、学生の実習中

の様々な経験に基づく看護に対する思いをくみ取り、臨床経験や看護観を含んだ自身の考えを伝えるフィードバックをしている<sup>69)</sup>。それは、学生が看護の価値を見いだすきっかけとなっている<sup>70)</sup>。

看護職は専門職であり、その行動規範は「看護者の倫理綱領<sup>71)</sup>」に示されている。専門職として必要な態度は、様々な学習を通して形成されていくが、看護学実習はその重要な機会となる。教員は、学生が専門職として必要な態度を修得するために、実習を通して自己の態度を客観視する必要があると考えており<sup>72)</sup>、実習中の学生の態度を評価している。

学生の多くは青年期にあり、アイデンティの獲得という発達課題に取り組んでいる<sup>73)</sup>。このアイデンティティを獲得する過程は、職業への社会化の過程でもある<sup>74)</sup>。職業への社会化とは、「職業的社会化」のうち、就職するまでの過程であり、その職業の担い手に期待されている職務遂行能力や態度、職業倫理、職業観などが修得される<sup>75)</sup>。学生にとって、教員の言葉や行動は、看護職として必要な態度を修得するためのロールモデル行動として重要であり<sup>76)</sup>、職業への社会化に影響する要因となる<sup>77)</sup>。これらは、学生が、自己やクライアントの理解を深めながら学習する過程において、実習を通して将来看護職となる自分自身を客観視し、教員からのフィードバックを手がかりに、看護の役割や意義への理解を深めていることを示す。

以上は、教員が、看護に対する学生の考えや言動に関わる記述に着目し、学生自身の行動改善に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、看護の役割や意義を見いだすという効果をもたらすことを示唆する。

## Ⅶ. 結 論

1. 本研究の結果は、看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックにより学生が知覚した「効果」25種類を明らかにした。

2. 本研究の成果は、効果的なフィードバックに向け、以下の示唆を得た。

- 1) 教員が、情報収集・アセスメントに必要な視点やクライアントのニーズや状態の変化など個別性に関わる記述に着目し、クライアントの個別性の理解とそれを反映した看護の手がかりとなるフィードバックを行うことにより、学生に、クライアントの個別性を反映した看護過程の展開、および学習意欲の向上という効果をもたらすことを示唆する。
- 2) 教員が、記述内容の論理性や文章表現に着目し、具体的に適否を伝えるフィードバックを行うことにより、学生に、論理的思考能力や文章表現能力の向上、および主体的学習という効果をもたらすことを示唆する。
- 3) 教員が、学生の考えや言動などの学習成果に関わる記述に着目し、自己評価に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、形成的評価の結果の肯定的受け止め、学習意欲の向上という効果をもたらすことを示唆する。
- 4) 教員が、学生の目標や自己の課題に関わる記述に着目し、学生の学習資源の活用に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、学習課題の明確化による主体的学習という効果をもたらすことを示唆する。
- 5) 教員が、学生の考えや言動などのクライアントとの相互行為に関わる記述に着目し、クライアントとの相互行為の振り返りや、対象理解に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、自信を持った学習活動の展開という効果をもたらすことを示唆する。
- 6) 教員が、看護に対する学生の考えや言動に関わる記述に着目し、学生自身の行動改善に向けたフィードバックを行うことにより、学生に、看護の役割や意義を見いだすという効果をもたらすことを示唆する。

3. 本研究の成果は、看護学教員からの記述によるフィードバックにより学生が知覚した「内容」と「効果」を理解し、それに基づく効果的なフィードバックを行う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ます。本研究に関わった全ての皆様に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) 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.197, 医学書院, 東京
- 2) 前掲書 1), p.197
- 3) 厚生労働省(2011): 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書, 8
- 4) 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
- 5) Sam Paboteeah, Mohamed Anwar (2009): Thematic analysis of written assignment feedback: Implications for nurse education, Nurse Education Today, 29: 753-757
- 6) Trancey M. Giles, Sandra Gilbert (2014): Nursing Students' Perceptions Regarding the Amount and Type of Written Feedback Required to Enhance Their Learning, Journal of Nursing Education, 53(1): 23-30
- 7) 前掲書 5): 753-757
- 8) 前掲書 5): 753-757
- 9) Adams, J.B. (2005): What makes a grade? Faculty and student perceptions, Teaching of Psychology, 32(1): 21-25

- 10) Nesbit, P., Burton, S. (2006) : Student justice perception following assignment feedback, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6) : 655-670
- 11) 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
- 12) 高橋裕子, 松田安弘, 山下暢子ほか(2014) : 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—, *群馬県立県民健康科学大学紀要*, 9 : 13-33
- 13) 前掲書12) : 13-33
- 14) 前掲書1) p.254
- 15) 荒添美紀(2010) : 実習記録を指導に活かすための姿勢・心がけ, *看護展望*, 35 : 4-10
- 16) 橋本重治 (2003) : 改訂版教育評価法概説, 「フィードバック」の項, p.22, 図書文化社, 東京
- 17) 橋本重治 (1976) : 新・教育評価法総説 (上), 「フィードバック」の項, p.110, 金子書房, 東京
- 18) 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
- 19) 中谷啓子(1998) : 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
- 20) 中谷啓子, 舟島なをみ, 杉森みど里(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
- 21) 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
- 22) 前掲書12) : 13-33
- 23) H. Yura, M. Walsh ; 岩井郁子, 他共訳 (1984) : 看護過程=ナーシング・プロセス アセスメント・計画立案・実施・評価, p.57, 医学書院, 東京
- 24) 日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会 (2012) : 看護学を構成する重要な用語集, <http://ians.umin.ac.jp/naiyo/pdf/terms120604.pdf>.
- 25) 奥井良子, 白水真理子, 間瀬由記(2014) : 看護学生の臨床実習におけるレジリエンスの変化と困難および支えの関連, *日本看護学教育学会誌*, 24(1) : 67-77
- 26) 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
- 27) 三輪田隆子, 西本厚江, 荒岡嘉子ほか(2008) : 看護学生の实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
- 28) 前掲書27) : 8-12
- 29) 金子多喜子(2010) : 実習記録への効果的なコメント, *看護展望*, 35(10) : 23
- 30) 杉森みど里, 舟島なをみ(2014) : 看護教育学第5版増補版, p.254, 医学書院, 東京
- 31) 若林理恵子, 安田智美, 寺境夕紀子ほか (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) : 54
- 32) 前掲書31) : 54
- 33) 前掲書1) p.121
- 34) 前掲書27) : 8-12
- 35) 前掲書4) : 189-196
- 36) 前掲書27) : 8-12
- 37) 前掲書26) : 15-22
- 38) 前掲書6) : 23-30

- 39) Enginarlar, H. (1993): Student response to teacher feedback in EFL writing, System, 21: 193-204
- 40) 前掲書4): 189-196
- 41) 前掲書30) p.265
- 42) 前掲書1) p.228
- 43) 中西啓子, 人見裕江, 影本妙子ほか(1995): 看護学生の受け持ち患者記録作成のための効果的な実習指導とは—アンケートと事例分析をもとに—, 川崎医療短期大学紀要, 15: 11-18
- 44) 山下暢子, 定廣 和香子, 舟島なをみほか(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, 12(1): 15-28
- 45) 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
- 46) 前掲書29): 20
- 47) 黒田裕子, 合田友美, 小籾知子ほか(2010): 教員による臨床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, 30: 23-27
- 48) 羽布津美幸(2000): 臨床実習評価が学生に与える影響—「やる気」に焦点を当てて—, 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録, 25: 150-157
- 49) 前掲書46): 21
- 50) 前掲書30) p.285
- 51) 梶田叡一(1992): 教育評価第2版, p.102-103, 有斐閣双書, 東京
- 52) 舟島なをみ(2013): 看護学教育における授業展開—質の高い講義・演習・実習の実現に向けて—, p.40, 医学書院, 東京
- 53) 文部科学省(2011): 大学における看護系人材のあり方に関する検討会最終報告, 28
- 54) 前掲書51) p.185
- 55) 前掲書30) p.211
- 56) 青木一也ほか編(1988): 現代教育学事典, 「学習」の項, p.65, 労働旬報社, 東京
- 57) 前掲書44): 15-28
- 58) 前掲書44): 15-28
- 59) 前掲書12): 13-33
- 60) 原田秀子(2004): 臨床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
- 61) 前掲書12): 13-33
- 62) 前掲書30) p.256
- 63) 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
- 64) 前掲書44): 15-28
- 65) 石田隆也(2011): プロセスレコードによる学生—患者関係の特徴と学習支援, 日本精神科看護学術集会誌, 54(2): 116-120
- 66) 前掲書30) p.253
- 67) 山下暢子, 舟島なをみ, 鈴木美和ほか(2005): 看護学実習における学生の経験に関する研究, 日本看護学教育学会大15回学術集会講演集: 161
- 68) 大槻弥生(2013): 看護学生の看護師になる自覚の芽生えに関する影響要因, 日本看護学会論文集—看護管理—, 43: 67-70
- 69) 藤岡完治, 屋宜譜美子(2006): 看護教育講座6 看護教員と臨床実習指導者, p.12-14, 医学書院, 東京
- 70) 見藤隆子(2007): 人を育てる看護教育, p.114, 医学書院, 東京
- 71) 日本看護協会(2003): 看護者の倫理綱領, <https://www.nurse.or.jp/nursing/practice/rinri/pdf/rinri.pdf>
- 72) 相撲佐希子, 石田弘子, 山田葉子(2015): 看護短期大学生の基礎看護実習Iにおける実習態度と指導のあり方—臨床実習指導者の評価と学生の自己評価の比較から—, 第45回日本看護学会論文集—看護教育—: 122

- 73) Erink 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
- 74) 舟島なをみ(2014)：看護のための人間発達学 第4版，p.178，医学書院，東京
- 75) 日本教育社会学会編(1986)：新教育社会学辞典，「職業的社会化」の項，p.493，東洋館出版社，東京
- 76) 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
- 77) 前掲書74) p.174-182

## **Student Perspectives on the Content and Effects of Feedback from Nursing Faculty on Written Assignments**

Yuko Takahashi, Yasuhiro Matsuda  
Gunma Prefectural College of Health Sciences

**Objectives:** The aim of this study was to clarify student perspectives on the content and effects of feedback from nursing faculty on their written assignments, and to discuss the details of these effects.

**Methods:** We conducted a questionnaire survey on 1274 students who were taking basic nursing education courses in Japan. Questionnaires were handed out directly to the students after they provided informed consent to participate, and collected by post. A total of 517 responses were received (response rate: 40.6%), among which content analysis was used to analyze 375. This was a second stage study. While the first stage was conducted to reveal the content of the feedback, the primary objective of the second stage was to reveal the effects. To better understand the results, a matrix of the effects of feedback corresponding to the content was created.

**Results:** A total of 25 categories showing the effects of feedback from nursing faculty on students' written assignments were extracted. These categories included: "Assessment is based on information gathering from the numerous sides and evidence.", "Acquisition of a confidence." In addition, the corresponding effects and content of the feedback were revealed.

**Conclusions:** The results of this study suggest ways for nursing faculty to provide more effective feedback to students so that they can learn more from their written assignments.

**Key words:** feedback, written assignments, nursing clinical practicum,  
nursing faculty independence, facilitation of learning activities