

[資料]

看護学実習において学生が学習困難を感じた時の態度構造に関する研究

大崎 美奈子

長岡崇徳大学

The attitude constructs of students who have difficulty in learning of nursing practical training

Minako Osaki

Nagaoka Sutoku University

要旨：本研究は、看護学実習において学生が実習で学習に困難を感じた時の態度構造について明らかにすることを目的とした。実習で、学習に困難を感じた経験のある看護専門学校3年生2名を対象とし、PAC分析の手法を用い実施した。

看護学実習において学習に困難を感じた時の学生の態度構造は、【患者に受け入れられる援助の模索】、【教師に頼りたい期待と隔たり】、【自分を抑え教師に合わせた対応】、【機嫌に影響される教師への嫌悪】、【教師の認める記録を書くことへの不安といら立ち】で形成されていた。学生は、教師との人間関係形成に関連して学習困難を感じており教師に対して頼りたい、自分を認めて欲しいというニーズを持っていたが、助けを求められない状況にあった。これらから看護学実習では、学生は指導する教師の態度に敏感であり、学習困難をきたす状況に、知識や技術能力の力だけでない教師の要因に影響する態度構造が明らかになった。

キーワード：看護学実習 看護学生 学習困難 態度構造 PAC分析

Keywords : nursing practical training nursing student learning difficulties attitude constructs personal attitude construct

I. はじめに

看護学生にとって臨地実習とは認知領域、精神運動領域、情意領域すべての能力を駆使して臨まなければならない学習であり、実際の患者と向き合いその人の病状、心理、社会的な役割を踏まえ援助を行うことは、初学者である学生にとってはとても難しい行為である。看護学実習において学生が困難と感じている要因は知識と対人関係であり、教員は学習面と精神面でのサポートが必要である(小笠原, 2017)と言われており、患者とのコミュニケーションや看護援助の実施について不安を訴える場合が多い。また、患者との関係だけでなく、看護師や教師との関係に緊張する。経験がないのでどのようにふるまうことが期待されているかわからないことや、患者ケアに慣れていないという特徴から、学生は実習で緊張したり戸惑ったりしやすいと考えられる。

実習中、記録が進まず援助をどうしたらよいか戸惑っている学生の姿をしばしば見かける。困っても教師に質問できないで留まってしまう場合がある。このよ

うな時、学生の話聞いても記録上の内容がどのように考えた結果なのか分からないことや、学生の考えを引き出そうと発問しても、学生からの答えは返ってこないことがある。学生が黙ってしまうと何を考えているのか分からず、指導に困難をきたす。しかし、学生が黙ってしまうのはなぜか、何について分からないのか、なぜ行動できないかを教師が理解していれば、何らかの行動をとることができるかと予測される。

人間の内面には行動に示さない知覚が存在する(山下ほか, 2006)と言われており、教育の分野においては、教師が何をするかよりも、学習者の内面で何が起きているのかに注目することが要(Knowles, 1980)であり、学生が学習を進めるにあたっては、本人の認知や、感情が重要といえる。表現のもとには認識がある(川村ほか, 2007)ことや学生が自らの直面している問題を理解するための支援が必要(山下, 舟島, 中山, 2018)であることから、学生が行動に移る前の、実際感じている認知や感情、行動傾性を知ることは教師にとって重要であると考えられる。

看護学実習時の学生の感情については、質問紙による研究、プロセスレコードを用いた研究、半構成的面接法によりインタビューを行っている研究など様々な方法で研究がおこなわれている。しかし、学生自身が言語化できない場合や、学生の整理されていない感情については語られないことがあるため表現されない内容について分析を行うには限界がある。また、これらはいずれも研究者のフィルターを通しての分析となり、必ずしも対象者の思いに即していない場合もあるのでないだろうか。したがって、行動に移る前の内面を明らかにする必要があると考える。人間が行動に移す前の内面の認知、感情等を表す個人別態度構造の研究法が、内藤により PAC 分析法として考案された(内藤, 1995)。PAC とは個人別態度構造 (Personal Attitude Construct) の略称であり、研究対象者自身の内面や体験をクラスター分析によって構造化し、それに基づく面接によって研究対象者の内面世界を構成していく方法である(内藤, 2002; 内藤ほか, 2008)。これらのことから、PAC 分析の手法を用い看護学実習で学習困難を感じた時の態度を構造化することで教師が指導方法を考える基礎資料になると考えた。

II. 研究目的

看護学実習において学生が実習で学習に困難を感じた時の態度構造について明らかにする。

III. 用語の定義

学習困難：臨地実習において、患者の看護の方向性が見えない、記録が書けない、患者との関係形成がうまくいかないなどにより、実習で求められる目標の達成が難しい状態。

態度：態度とは、対象に対する個々人の反応傾向の違いを説明するために設定された構成概念であり「刺激と反応を仲介する個人の認知的・感情的・行動的な傾性」として捉える。この構成概念は、刺激と行動とを媒介するものとして考え出されたものであり刺激→態度→行動と表わされる(内藤, 2002)。本研究では、内藤の定義した構成概念を用いる。

IV. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は、看護学実習において学習に困難を感じた時の学生の認知や感情、行動傾性を明らかにするため、

質的帰納的研究デザインを用いた。

2. 調査方法

本研究では、内藤の開発した PAC 分析(内藤ほか, 2008)の手法を参考に行った。具体的には次の方法で実施した。

1) 対象者の選定と実施時期

- (1) 対象者は、看護学実習を体験し学習に困難を感じた経験のある看護専門学校 3 年生を対象にした。参加協力を紙面で呼びかけ、関心を示した学生に対し詳しい研究内容を説明した。その中で、看護学実習において学習に困難を感じたことがあり、協力の意思を示した学生 6 名に対し実施した。本研究では、そのうちの留年や実習の不合格経験のない事例の共通性の高い 2 名の対象者に分析を行った。
- (2) 実習中期になると、それまでの経験が蓄積され、手掛かりを与えられれば何をすればよいか自分で判断できるようになる(真壁ほか, 1999)という先行研究より、実習初期ではなく、適切な指導があれば学習を進められるであろうと考えられる領域別実習の 3 クール目が終了した時期を選んだ。データ収集期間は、2010 年 8 月 1 日から 8 月 25 日であった。

2) データ収集方法(図 1 参照 文末)

- (1) 静かで外部から中の音が聞こえない個室で、テーブルをはさんで、研究者と対象者が向かい合って座り、PAC 分析の手続きに沿って調査を実施した。
- (2) PAC 分析の実施方法
 - ①以下の問いを刺激語とし、説明文と口頭でゆっくり尋ね、自由に連想した項目を、連想順にカードに記入してもらった。
『実習中、あなたは、受け持ち患者にどう看護したら良いか分からず、言葉で表現できず戸惑うことがありますか。それは、どんなことについてですか。そんなとき、あなたはどんなことを感じたり、どう行動したいと思いますか。また、とまどいを感じた時、先生にどのように指導してもらいたいですか。頭に浮かんできたことを、思い浮かんだ順にカードに記入して下さい』
 - ②連想終了後、内容の肯定、否定にかかわらず、対象者にとって重要であると感じる順にカードを並べ替え、カードに重要順位を記入してもらった。
 - ③②で挙げられた内容それぞれの内容どうしが、対象者の気持ちと直感的イメージでどの程度近いか

を対象者本人に7段階で評定してもらった。

④次に評定結果を統計処理ソフトの HALWIN を用いてクラスター分析(ウォード法)で処理し、デンドログラム(樹状図)を作成した。

⑤デンドログラムに対象者の連想した項目を記入し、対象者に見せながら、クラスター構造のイメージや解釈について尋ね、自ら語ってもらい意味づけを行った。データ収集のプロセス(内藤, 2002)に沿って、クラスターごとにイメージを語る解釈1を行い、解釈2ではクラスター間の比較を行い、解釈3では全体構造についてのイメージを尋ね、対象者自身に解釈を求めた。これらの内容を表情、動作を含めそのまま記録した。また、ICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。

3) 分析方法

(1)総合的解釈として、クラスターの項目、重要順位、直感的イメージ、対象者のクラスター解釈等のデータから研究者がクラスターごとに総合的に解釈し命名した。

(2)Personal Attitudeとして、クラスター別の総合的解釈の内容をもとに研究者が対象者の全体的な態度構造について解釈した。

(3)分析は、PAC分析の開発者からのスーパーバイズを受け討論を重ねて行った。

3. 倫理的配慮

新潟県立看護大学倫理委員会の承諾を得た後、対象者が所属する協力機関の倫理委員会の承認を得た。該当学年全体に研究協力を呼びかけ説明会に参加した学生に対し、研究の概要を説明した。説明後、研究に協力をしてよいと申し出た学生に対して研究の目的と方法、研究協力への自由意志の確保、協力拒否による不利益の排除、匿名化と個人情報保護、データの研究外不使用、研究成果の発表について文書と口頭で説明し承諾を得た。

V. 結果

文中において、クラスターの項目は[]、対象者自身が語った言葉は「 」, クラスター名は【 】で示す。

1. 事例1 学生A

面接回数は2回であり、1回目面接時間は20分、2回目面接時間は60分であった。

1) 背景

20代女性。高校卒業後すぐに入学している。不合格科目なし。

2) 学生Aのデンドログラムのクラスター構成

<クラスター1>

[患者さんの気持ちが測り知れない], [先生ならどうするか], [患者さんに迷惑はかけられない, 失敗したくない], [患者さんとの人間関係が壊れたら怖

い], [何をしたらいいかという思い]の5項目であった。

<クラスター2>

[焦った時に、とにかく話を聞いて声をかけてほしい], [不安をずっと感じていることを知っていてくれているのだろうか], [何に戸惑っているか分からない, 先生には分かるのだろうか], [援助に先生と一緒に入るのが少し怖い], [先生の言っていることと, 患者さんへの接し方が結びついて考えられない]の5項目であった。

3) 学生A本人によるクラスターの解釈

<クラスター1>

「自己解決できる悩み」というイメージを持っていると話していた。「患者さんに直接関わろうえでの心配や, 不安があり, 自信を持って行動に移れない気持ち」が表れていると話していた。「援助に時間がかかり患者にお前はダメだと言われた時のことが強く残っている」と実習で患者に上手く援助できなかった時のことを思い描いていた。看護援助を行う時は、「先生だったらどうするのだろうか」と考えて行動をとるようにしていた。できるだけ「自分の中で自己解決しようとしている」状態であると解釈していた。

<クラスター2>

「自己解決できなかった」状態を思い描いており、「挫折とあがき」と表現していた。「先生と一緒に解決したいという期待」を話していたが、「困ったときに頼りたいけど頼れない, 不信感」が教師に対してであると話していた。「先生との関係が険悪になるのが怖い」という思いを持っていたと内省していた。指導に関しては「欲しい答えがもらえないのではないか」や、「先生の言っている姿勢は分かるけど, どう実行したらいいか分からない」, 「間違っていたのか分からない, 先生の表情や間から察するくらい」と話していた。「実習中は不安, そういう状態を先生が知っていてくれたら, 先生から接触してくれる」と話しており、「先生に頼っていいと感ぜられると, 切り出しやすい」と分析していた。看護援助に関しては、「看護師は, 場合に合わせて説明してくれる」しかし, 教師は「原則はこうと, 間違っていると云われる」と話していた。

4) 学生Aの総合的解釈

<クラスター1の命名>

患者との関わりについて、患者に迷惑をかけないように良い援助をしたいという気持ちを持っていると考えられる。「患者にお前はダメだと言われた」経験があり、患者との人間関係を重要視して実習を行っている。「自分の中で自己解決しようとしている」

と表現しており、否定的なイメージが強いけれど、教師をモデルとして自分で考えようと模索していたと考えられる。クラスター1は【患者に受け入れられる援助の模索】と命名した。

〈クラスター2の命名〉

「自己解決できなかった」状態を思い描いていることから、教師ならどのようにするかモデルとしても、学習が進まない状況にあると考えられる。「先生と一緒に解決したいという期待」を持っているが、「先生との関係が険悪になるのが怖い」と話しており、教師が自分の不安な気持ちや、戸惑いを分かってくれるのかという不信感を抱えていると考えられる。そのため、教師と一緒に援助に入ることが怖く、場面に合わせての指導ではなく、原則について間違っているといわれるのではないかと、具体的な指導をしてもらえないのではないかと不安を感じている。自分からは頼れないが、教師に対して、自分の思いを察して声をかけてほしいという思いを持っている。「先生に頼っていいと感じられると、切り出しやすい」と話していることから、そのように教師が関わってくると教師に相談できるというニーズを持っていると考えられる。学生Aは、教師との関係性において不安を感じており、クラスター2は【教師に頼りたい期待と隔たり】と命名した。

〈学生AのPersonal Attitude〉

実習で困難を感じた時の学生AのPersonal Attitudeは、【患者に受け入れられる援助の模索】、【教師に頼りたい期待と隔たり】の2つで構成されていた。

学生Aにとって、教師や患者との人間関係が実習において困難を感じる重要な要因として捉えられている。患者に迷惑をかけずに良い援助を行いたい思いとともに、人間関係が壊れないようにしたいという思いを抱いていたと考えられる。看護援助を行う時は、教師をモデルとして、できるだけ自己解決しようと患者に受け入れられる援助を模索していたと考えられる。自分だけでは解決できないときは教師と一緒に解決したいが、教師に対して自分の思いを理解してもらえないのではないかとこの思いがあり頼れない状況にある。学生の不安な思いや戸惑いに対して声をかけてくれたら「切り出しやすい」と思っており、そのような関わりを教師に求めていると考えられる。教師から声をかけてほしいという期待を持っているが、教師の指導は具体的にどうすればいいのかわからず頼れないという思いがある。

2. 事例2 学生B

面接回数2回であり、1回目面接時間30分、2回目面接時間65分であった。

1) 背景

20代女性。高校卒業後すぐに入学した。実習不合格科目なし。

2) 学生Bのデンドログラムのクラスター構成
〈クラスター1〉

[もっと自分の意見を言いたい], [真剣に聞いているふりをするのに疲れる]の2項目であった。

〈クラスター2〉

[担当教員の機嫌の悪さ], [担当教員の表情], [泣きたい], [早く教員と関わる機会がなくなってほしい], [他の教員に担当してもらいたい], [泣いてばかりの児とコミュニケーションがとれない]の6項目であった。

〈クラスター3〉

[担当教員の顔・姿], [実習に行きたくない], [記録ができるか不安], [記録をしたくない], [たかさんの直しの入った記録]の5項目であった。

3) 学生B本人によるクラスターの解釈

〈クラスター1〉

教師に対しての不満を感じている状態を思い描いており、「圧迫感がある、上から押えられている、自分自身を出せないで偽り、いい子ぶっている」と話していた。「ありのままを出せなくて、窮屈な感じ」であり、「本当の気持ちを出したことによって機嫌を見なきゃいけないので出せない」と話していた。自分の意見を言いたくても「先生の意思に納得するような感じで返答してしまって、聞きたくても聞けなかった」と説明している。特定の教師だけではなく、「どの先生であっても話は聞かなきゃ、怖い教員はとくにいい子ぶって話を聞かなきゃいけない。返事も真剣に」と気をつけて関わっていた。そのため、「面倒くさいときは、納得している振りや、1回の説明で分かったふうにする」という行動をとっていたと話している。教師に対して不満はあるが、「それでも何とかうまくやろうと自分の意思をこらえて関わっている」と解釈していた。

〈クラスター2〉

教師の「機嫌の悪そうな時が分かってくるので、そういう時は関わりたくなくて、指導してもらいたくなかった」と話していた。「教員に対する嫌悪感と、教員に頼れない」と感じていたと話しており、「児が泣いてばかりいることで困惑」していた時を思い描いていた。教師の「馬鹿にするような、鼻で笑うような」表情を感じ取っており、「輸液の計算の時とか計算がパッと出てこなくて戸惑っていたりすると高校名を聞かれたり、小学生でもできるわよねとか、馬鹿にしている」と話していた。嫌悪感のある教師ではなく「他の教員と自分が実習に行っていたら、児が泣いてばかりいる中でも、上手くしてく

れたのではないかと解釈していた。

＜クラスター3＞

「実習期間中、毎晩記録をしてまた直されて」や「記録が嫌なので、実習もすべて嫌になっている」と話しており、記録が進まないことで実習が嫌だと感じていたと内省していた。「相談ができなくて、記録がちゃんと進むかどうかという不安が強い、実習落ちたらという不安があった」と話していた。そのため「朝までにはやってくるけど、手をつけないでいた」と話していた。「看護援助とか、患者とのかかわりではあまり悩んだことがない、記録とか教員の機嫌について悩みが多かった」と話していた。「自分自身のやる気がなくなっている」と分析しており、「向上心がない、消極的な考えしかない」と解釈していた。

4) 学生Bの総合的解釈

＜クラスター1の命名＞

自分の意見を言いたいという気持ちを持っているが、教師に押さえつけられていると感じており、教師の機嫌に合わせて自分を抑えている状態と考えられる。そのような状態は、嫌だけど、何とかうまくやろうと自分を抑制し教師に対して真剣に聞いているふりをしたり、返事を真剣にしたりを心がけていたことが窺える。クラスター1は、【自分を抑え教師に合わせた対応】と命名した。

＜クラスター2の命名＞

学生Bは、教師の言葉や表情などから、「馬鹿にするような、鼻で笑うような」表情を感じ取っており、そのような感情を教師から感じると嫌悪感を抱いていた。教師の機嫌を考えて行動するのは真意ではなく、他の教師だったら実習が上手くいくや、早くこの実習が終わってほしいという思いを感じている。機嫌により対応が変わると感じる教師に対し頼れない状況が起きていると考えられる。これらのことから、【機嫌に影響される教師への嫌悪】と命名した。

＜クラスター3の命名＞

クラスター3は、記録についての項目が多く、記録をしたくない気持ちや、不安を感じており、教師が認めるような記録が書けるか心配になっていると考えられる。クラスター1, 2のような機嫌で対応が変わる教師に記録を直されることに対して、認めてもらえるような記録が書けるか不安に思っていると考えられる。しかし、教師に対して相談できず、記録が進まないことで不合格になるのではないかと不安も感じている。自分で考えた記録を直されることで実習が嫌になり実習に行きたくなくなったと考えられる。クラスター3は【教師の認める記録を書くことへの不安といら立ち】と命名した。

＜学生BのPersonal Attitude＞

実習で困難を感じた時の学生BのPersonal Attitudeは、【自分を抑え教師に合わせた対応】、【機嫌に影響される教師への嫌悪】、【教師の認める記録を書くことへの不安といら立ち】の3つで構成されていた。

学生Bは教師の言動や対応が実習において困難を感じる重要な要因であると捉えている。機嫌により対応が変わる教師に対して、自分の考えを抑えて教師に合わせるように対応していたが、そのような教師に嫌悪を感じている状態である。困ったことがあっても教師に頼ることができず、他の教師なら良かったのにといい気持ちを感じ、実際担当していた教師には質問できなかつたと考えられる。そのため、記録に関しても相談できず、記録を直されることに対して苦痛になり、教師に認められる記録が書けないことへのいら立ちを感じ、実習に対して不安になっていたと考えられる。

VI. 考察

1. 実習で学生が困難を感じた時の認知、感情、行動傾向

学生は実習中、教師との人間関係形成に関連して学習困難を感じていた。自分だけで解決できないとき、学生は教師に対して頼りたい、助けを求めたいというニーズや、自分を認めて欲しい、優しく接して欲しいというニーズを持っていた。そして、教師と良好な人間関係を作ることに関連した内容を表現していた。しかし、自分の思いを理解してもらえないという不信感や、実習の評価が下がるのではないかと不安、劣等感や自己嫌悪を感じて教師に頼りたいが助けを求められない状況にあった。これは、看護学生のストレスナー上位項目には、教師との関係や実習指導者との関係がある(今留ほか, 2009)という報告と一致する。一方で、教師の対応により頼れる教師か、頼れない教師かを判断して学生は関わっている傾向もあり、言動や表情を感じ取って教師の機嫌や理不尽に向けられたと思える言動に敏感に反応していた。このような言動により、頼れないと見てとると、自分を抑えて対応するなど自己を閉ざす行動につながり、本来の力を発揮できずに学習困難に陥ることがあると考えられた。中田(2003)の研究によると学生は、自分のことを良く知っている教員は味方と感じているが、一方で冷酷な評価者でもあるという2つの側面を持った存在として教師を捉えている。また、機嫌で学生に対する態度が違ふと感じる教師に対しては、自分の意見は言わずに教師が認めるような返答を心がけているという行動に繋がっていた。学生は教員や看護師を役割モデルとして認識している一方で、自分の知識・勉強不足により

意思を伝えることを躊躇したという体験をしている(竹本, 2002)という報告もあり, 自分の考えや, 知識に自信がないために教師に助けをもらいたいが, 言い出せない状況に陥りやすいと言える. 実習指導場面におけるコミュニケーションギャップの研究報告では, 自尊感情の低い学生はより多くの情報により自分の評価を捉えようとするため「表情」, 「視線」, 「タッチ」などの非言語的コミュニケーションの影響を受けやすい(宮島, 2000)としている. 自分の考えに自信がない学生は, 教師の一言や, 表情により感情が左右されやすく, 学生が教師に対して不信感を持っている場合は, できるだけ教師には頼らず自分もしくは, グループメンバーと解決しようとする傾向があった. これは, 学生は「知識・技術」に関する看護能力不足に強いストレスを感じており, 教員に適切な助言と指導を期待しているが, 得られない時は自己学習もしくはグループ内の学生に頼る傾向がある(加島樋口, 2005)という先行研究と一致する. 本研究における対象者のように, 成績不振のない, 一見問題なく学習が進んでいる学生も, 内面では教師と良い関係を築きたい, 頼りたいという思いをもっていたが, 実際には頼れない状況を示していた. 山田ら(2011)は学生の成長の妨げとなる指導について「学生の自尊心への配慮不足」「思考と実践の発展を阻害する指導」を挙げている. このことから, 知的能力が高くても教師の態度に対する嫌悪感から本来の能力を発揮できずにいる場合があるため学生の自尊心に配慮し, 看護援助に発展できるような考慮が必要であろう.

2. 学生が望むことを踏まえた指導法への示唆

教師と学生の対人関係においては, 指導におけるコミュニケーションは一方通行であっては教授-学習過程は構成されない. 教員の承認は学生の意欲に影響していた(龔, 2020)とあり, 学生の学習意欲が高まった教員の関わりは, 肯定的で支援的な姿勢であり「学生自身の考えを受容した指導」が重要(中村, 藤原, 尾崎, ほか, 2020)である. 学生は教師に対し, 頼りたいけれども上手く話せないことや, 評価懸念などの内面の心理から, 素直に頼れない状況を示していたため, 状況を捉えて教師自ら学生が答えやすい雰囲気をつくり支援的な姿勢で学生にアプローチすることが肝要と言える. しかし, 本研究は看護専門学校1施設の学生を対象としたものであるため, 施設による特徴が表れている可能性があり一般化には限界がある.

VII. 結論

看護学実習において学習に困難を感じた時の学生は, 教師との人間関係形成に関連して学習困難を感じており教師に対して頼りたい, 自分を認めて欲しいというニーズを持っていた. しかし, 自分の思いを理解して

もらえないと感じ, 不信感から教師に頼りたいが助けを求められない状況にあったと考えられる. これらから看護学実習では, 学生は指導する教師の態度に敏感であり, 成績不振のない学生であっても学習困難をきたす状況に, 知識や技術能力の力だけでない教師の要因に影響する態度構造が明らかになった.

謝辞

研究に参加してくれた学生の皆さんに深く感謝いたします. そして, 本研究のスーパーバイズをして下さいました駒沢女子大学看護学部堀良子教授, 信州大学内藤哲雄名誉教授に心から御礼申し上げます.

付記

本研究は新潟県立看護大学看護学研究科の修士論文の一部に加筆・修正を行ったものであり, 内容の一部を日本看護学教育学会第22回学術集会において発表した. 本研究において利益相反は存在しない.

引用文献

- 今留忍, 小竹久美子. (2009). 看護学生のストレスサーと心理的ストレス反応の特徴. 日本看護学教育学会誌, 19(2), 1-10
- 加島由美, 樋口マキエ. (2005). 臨地実習における看護学生のストレスサーとその対処法. 九州看護福祉大学, 7(1), 5-13
- 川村道子, 小笠原広実, 安部恵子. (2007). 精神看護学実習における学生の認識の発展を促す指導に関する研究. 宮崎県立看護大学研究紀要, 7(1), 32-44
- 龔恵芳. (2020). 看護学生の実習適応に関する要因. 応用心理学研究, 46(1), 11-21
- 真壁五月, 野島良子. (1999). 看護学臨地実習における学生の行動型と成長発達過程. 日本看護研究学会雑誌, 22(4), 27-47
- 宮島直子. (2000). 実習指導場面におけるコミュニケーションギャップの研究 - 笑顔, うつむき, タッチが評価伝達に与える効果 -. 日本看護研究学会雑誌, 23(3), 241
- 内藤哲雄. (1995). 個人別態度構造に関する研究. 平成6年度科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書, 1-70
- 内藤哲雄. (2002). PAC分析実施法入門. 京都府: ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄, 井上孝代, 伊藤武彦, ほか. (2008). PAC分析研究・実践集1. 京都府: ナカニシヤ出版

- 中村由香理, 藤原桜, 尾崎雅子, ほか. (2020). 看護学実習において学生の学習意欲が高まった教員の間主観的な関わり: 学生の視点から. 神戸常盤大学紀要, 7-7
- 中田芳子. (2003). 病院実習における学生の認識. 日本看護研究学会雑誌, 26(3), 415
- 小笠原陽子. (2017). 文献による臨地実習で看護学生が感じる困難. 八戸学院大学短期大学部研究要, 45, 27-37
- 竹本由香里, 高橋方子, 丸山良子. (2002). 看護学生の教員と臨床看護婦(士)との関係に対する認識 - 臨地実習の関わりから -. 日本看護研究学会雑誌, 388
- 山田知子, 堀井直子, 近藤暁子, ほか. (2011). 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. 中部大学生命科学研究所紀要, 7, 13-23
- 山下暢子, 舟島なをみ. (2006). 看護学実習における学生の「行動」と「経験」の関連 - 行動概念と経験概念のメタ統合を通して -. 看護教育学究, 18(1), 21-34
- 山下暢子, 舟島なをみ, 中山登志子. (2018). 看護学実習中の学生が直面する問題. 看護教育学究, 27(1), 51-65
- Knowles MS. (1980/2002). 成人教育の現代的実践 - ペタゴジーからアンドラゴジーへ - (第2版). (堀薫夫, 三輪健二, 訳) 鳳書房

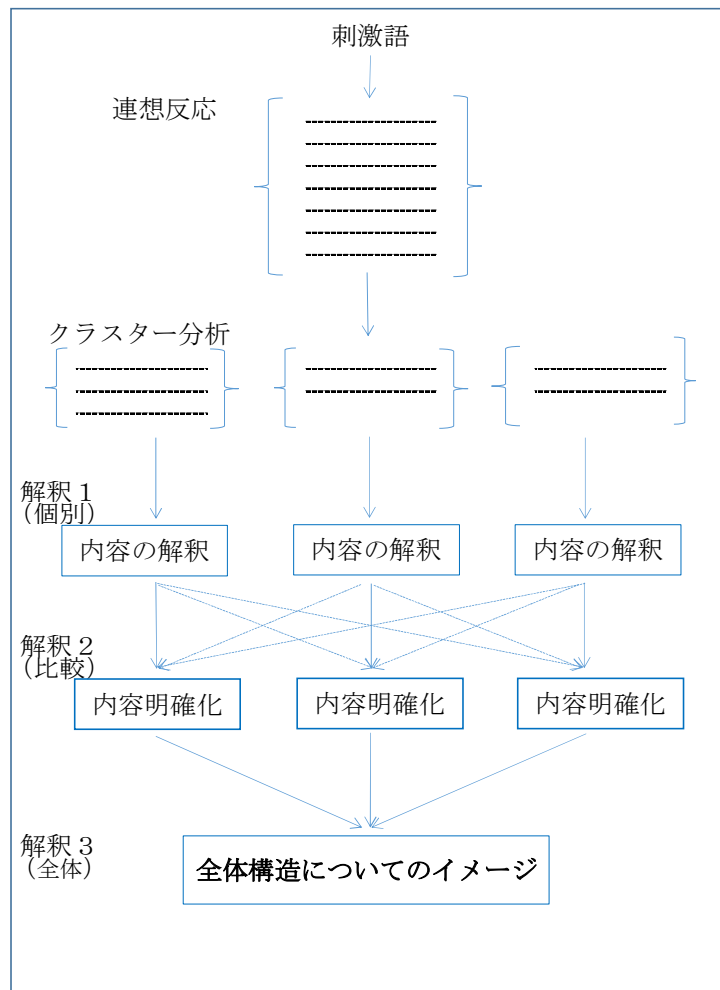


図1 データ収集のプロセス (内藤, 2002)