

看護学生の領域別実習前の演習における学び

園田 麻利子¹⁾, 花井 節子¹⁾, 上原 充世²⁾, 小湊 博美¹⁾

要 旨

【目的】看護学生の領域別実習前の演習における学びを分析し、教育上の示唆を得ることである。

【方法】1. 対象：演習後に研究者が担当した学生から提出された記録類

2. 分析期間：平成 23 年 11 月～平成 24 年 2 月

3. 分析方法：学びの内容がよくわかる学生 8 名の記録を丁寧に読み込み、「体験」からの学びを取り出し図示した。そこから学生の学びを抽出しカテゴリー化し、学びの共通性・相異性を明確にした。

【結果】1. 事例に必要な看護を判断し実践するという演習の目的に到達した群と到達していない群の 2 群があった。

2. 学びの共通性として＜対象との相互関係の大事さ＞＜専門知識に基づく判断の重要性＞＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞＜自己評価＞＜グループワークの意義＞の 5 カテゴリーが抽出され、また相異性として{感情の乱れ}, {自己の不十分さ}, {部分行動への注目}という 3 サブカテゴリーが抽出された。

【考察】演習の目的に到達した群は、学びを経時的に具体から抽象のレベルまで考察できたが、到達していない群は、終始現象のレベルにとどまっていた。現象レベルの学生への対応が課題という教育上の示唆が得られ、学生の学びの段階を考慮するとともに、グループワークを肯定的に捉えられるような教員の関わりの必要性が考えられた。

キーワード：看護学生、演習、学び

I. はじめに

看護教育において、臨地実習は重要な授業の 1 つである。看護は対象との相互関係の上に成立するものであり、講義のみならず実習という体験の中で知識・技術・態度の統合が育まれるものである。したがって、実習効果をあげるためにさまざまな工夫・努力が各大学でなされている¹⁾。

実習前や実習中に演習を企画している大学は多く²⁻³⁾、看護学の習得のために、学内における講義と臨地実習との間の演習は有効であるという指摘がある。杉森⁴⁾によると、演習は座学や一斉授業に代表される講義形態では修得困難な教育内容に対して用いる多様な教育方法である。看護は「臨床の知」であり座学で身につけることが難しいが、ただやみくもに臨床現場にいれば身につくというものでもない。指導者が意図的に構成した模擬的な学習の場を深く経験し、振り返ってその意味を考える機会が必要であると藤岡⁵⁾は、述べている。

本学では、平成 15 年より 3 年次生後期から始ま

る領域別実習をより円滑に効果的にするために実習前演習を設定し実施してきた⁶⁾。演習を実施して以来 7 年経過するが、実習に対する自己効力感が上昇し、実習終了時には効果的であったと学生は評価している⁷⁾。しかし、演習における学びという視点での検討はなされていない。そこで、今回は記録類の分析から、学生が演習においてどのようなことを学んでいるかを明確にし、教育上の示唆を得たいと考える。

II. 用語の定義

領域別実習：基礎看護学実習を既習した上での小児看護学・成人看護学・老年看護学・母性看護学・精神看護学・地域看護学等の臨地における実習。
演習：学内の実習室（教室）で行われ、学生が看護師・患者の模擬体験を通して展開する授業⁸⁾。

III. 目 的

看護学生の領域別実習前の演習における学びを分析し、教育上の示唆を得ることである。

IV. 方 法

1. 対象：演習後に 4 人の研究者が担当した学生か

1) 鹿児島純心女子大学看護栄養学部看護学科

2) 元鹿児島純心女子大学看護栄養学部看護学科

ら提出された記録類

2. 方法：1) 4人の研究者が担当した学生の中から学びの内容がよくわかる学生8名の記録を選び丁寧に読み込む。2) 体験にもとづく学びを取り出し、図示する。3) 図をもとに学生の学びを抽出しカテゴリー化する。4) 3) から学びの共通性・相異性を明確にし、教育上の示唆を得る。
3. 分析期間：平成23年11月～平成24年2月
4. 分析：記録の読み込み、分析にあたっては客観性、妥当性を確保するために研究者間で見解が一致するまで討議を行った。
5. 倫理的配慮：個人が特定できないようにデータの処理をすること、成績には全く影響しないこと、結果は学会等で公表することがあることなどを口頭と文書で学生に説明し了解を得た。

V. 演習概要

1. 目標
 - 1) 学習した知識や技術を統合させて、紙上事例の患者に対して必要な看護を判断し援助を実践する。
 - 2) 各領域別実習を行ううえで必要となる基本技術を確認し、身につける。
 - 3) 自己の看護実践から「看護をするとは？」という本質的な課題について考察できる。
2. 演習方法
 - 1) 事例：3年次前期で使用した胃がんの患者
 - 2) グループワークの内容：実習グループで編成（5名）し、対象の全体像を描き、計画立案し、グループで演習内容を決定した。
 - 3) 演習：5名1組になり、患者・看護師・評価者の役割をロールプレイした。
 - 4) 時期：3年次8月（領域別実習直前の5日間）

VI. 結 果

1. 学生8名の記録を読み込んだ時に目標に到達した群と到達していない群の2群に分かれた。それぞれの群から代表的な2学生（A, B）を選んだ。
2. 学生（A, B）の学びを図1, 2に例示し、記号は以下のように定義する。

- ：体験に基づく感性・感覚的思い
 ○：体験及び体験から生まれた直接的な学び
 ▢：体験及び知識・経験に基づく意味づけ

3. 学生8名の領域別実習前の演習における学び
 領域別実習前の演習における学びは、共通性として5カテゴリー、12サブカテゴリー（表1, 2）、また相異性として3サブカテゴリーが抽出された（表3）。以下、＜＞をカテゴリー、{}をサブカテゴリー、「」

を学生の記述としカテゴリーごとに説明する。

1) 学びの共通性

(1) ＜対象との相互関係の大事さ＞

これは、{主役は患者}、{対象理解}、{患者の位置に立つ}という3サブカテゴリーであった。{主役は患者}は、「看護は対象の存在で成り立つ」「自分たちの看護でなくケアの主体は患者である」を学んでいた。{対象理解}は、「対象の個別的な人格・生活などを含めた全体像に視点をあてる」「具体的なイメージを描くことが大事」を学んでいた。{患者の位置に立つ}は、「ナースの暖かい声かけ・対応はストレスフルでも嬉しい」「ナースの基本は患者の位置に立ち思いをうけとる」「あなたのために何かをしたいという思いを行動にする」を学んでいた。これから＜対象との相互関係の大事さ＞と名付けた。

(2) ＜専門知識に基づく判断の重要性＞

これは、{行動の意味 根拠の大事さ}、{安全・安楽}、{予測性}、{アセスメントの重要性}という4サブカテゴリーであった。{行動の意味 根拠の大事さ}は、「行為一つ一つに意味があるからこそしっかりやらなければならない」「意味を考えながら行動するという意味がわかった」を学んでいた。{安全・安楽}は、「患者の安全・安楽を優先する」「苦痛をそのままにしない」を学んでいた。{予測性}は、「患者の立場に立つと共に専門家としての予測性も働かせ苦痛の緩和をはかる」「他の情報も統合的に考えて今後を予測することが重要」を学んでいた。{アセスメントの重要性}は、「アセスメント項目のプロセスの理解と具体的なイメージがないと看護問題が不明確になる」「根拠をのべるのに知識が大事」「アセスメントから計画へつなげることは大事な作業」「症状が起きた過程を理解しなければアセスメントは成り立たない」を学んでいた。これらから＜専門知識に基づく判断の重要性＞を取り出した。

(3) ＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞

これは、{実際場面での患者の変化に合わせた看護}、{ニーズの優先}、{行動変容をおこすもの}という3サブカテゴリーであった。{実際場面での患者の変化に合わせた看護}は、「看護技術は患者ごとに自在に使いわける」「追加修正しながら日々の看護は行われる」「ナースとしての判断が重要」「一人として同じ人間はいない 生活習慣・性格に応じた対応の仕方に変化」を学んでいた。これから＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞と名付けた。

(4) ＜自己評価＞

これは、「2年生よりも実習に向け頭づくりが濃くなった」「看護の質を高められた」「自信はないが2日目は患者に目を向けられた」を学んでいた。これは、

学生が＜自己評価＞していることを意味する。

(5) ＜グループワークの意義＞

これは、「グループで意見を共有することはよい看護につながる」「知識がないことや技術がうまくいかないことを客観的にみれた」から成り、メンバーと

の意見交換する意味を学んでいた。これから＜グループワークの意義＞と名付けた。

2) 学びの相異性

これは、{感情の乱れ}、{自己の不十分さ}、{部分行動への注目}という3サブカテゴリーであった。{感

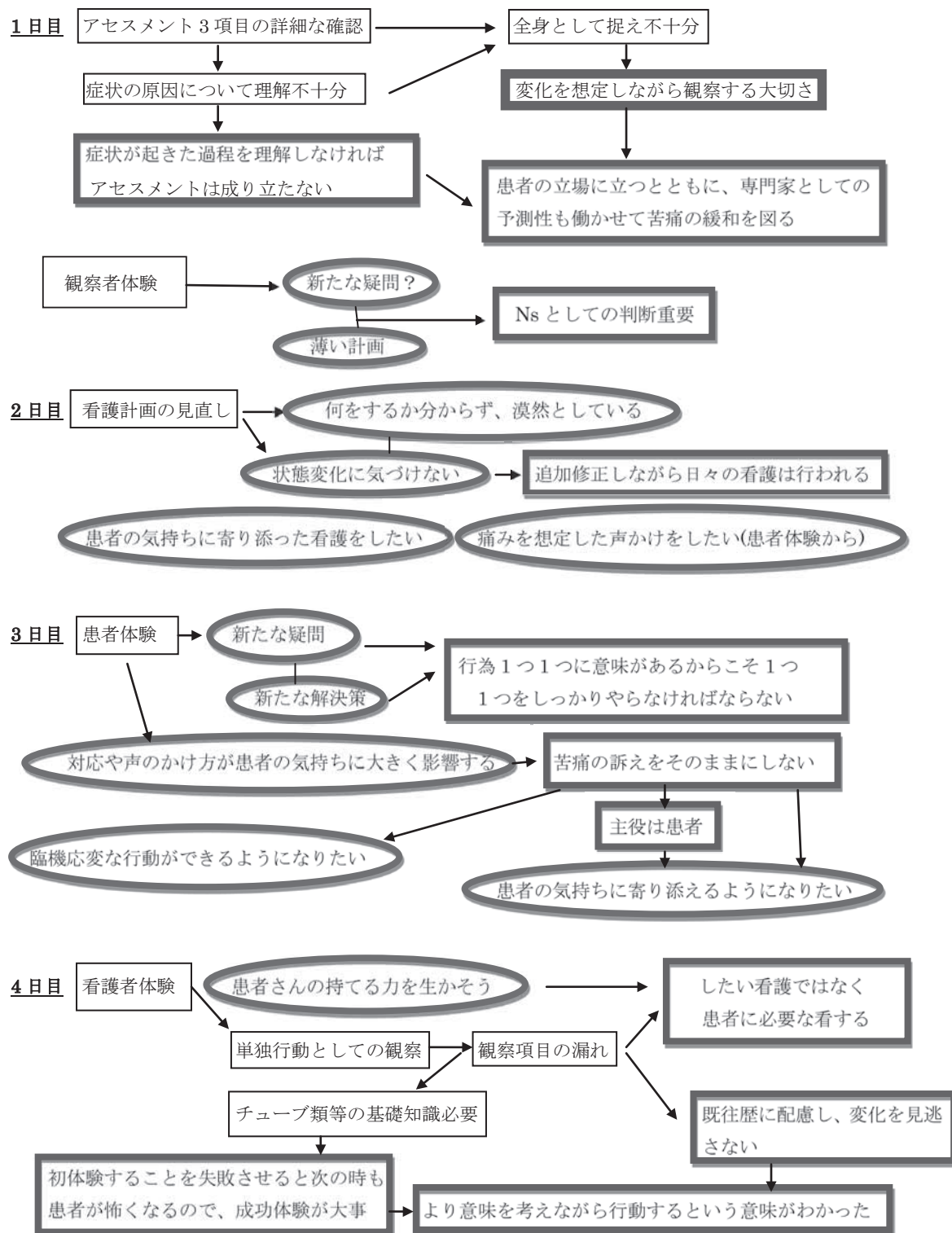


図1 学生Aの学び

情の乱れ}は、「訳がわからなくて泣いた」「できていないことが明確になり悲しみが残った」「混乱した自分しか見えなくなった」を学んでいた。{自己の不十分さ}は、「看護技術だけに視点が向けられていた」

「判断のために患者の前の状態を知る」を学んでいた。{部分行動への注目}は、「体位変換時はボディメカニクスを利用するとうまくいく」「薬剤使用時はダブルチェックが必要」を学んでいた。

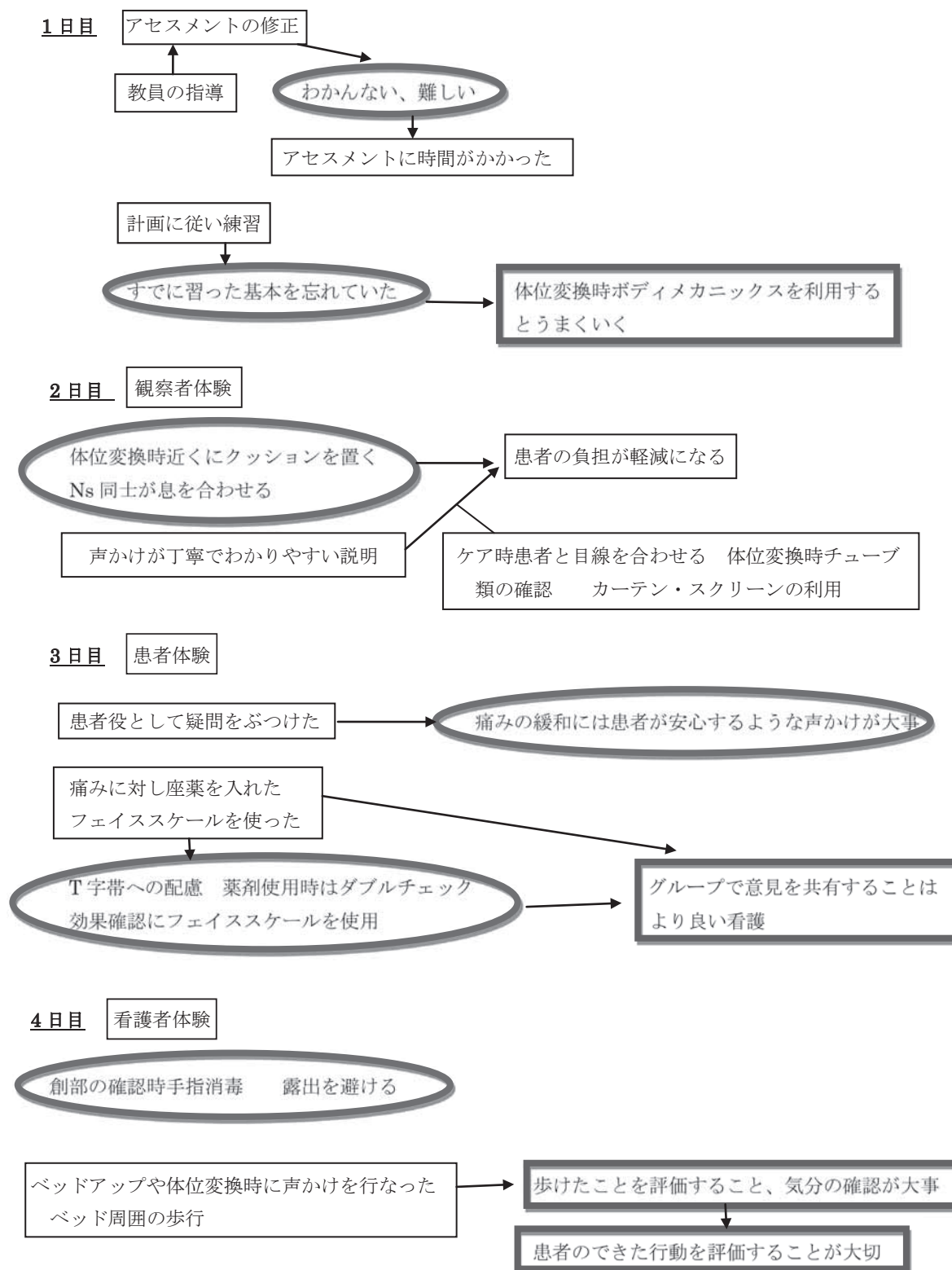


図2 学生Bの学び

表1 学生8名の学びの共通性 (1)

サブカテゴリー	学 び	サブカテゴリー	学 び
主役は患者	看護は対象の存在で成り立つ	アセスメントの重要性	アセスメント項目のプロセスの理解と具体的なイメージがないと看護問題が不明確になる
	主役は患者である		根拠をのべるのに知識が大事
	自分たちの看護でなくケアの主体は患者である		アセスメントから計画へつなげることは大事な作業
対象理解	その人に視点をあてること	実際場面での患者の変化に合わせた看護	症状が起きた過程を理解しなければアセスメントはなりたない
	対象の個別な人格・生活などを含めた全体像に視点をあてる		看護技術は患者ごとに自在に使いわける
	既往歴に配慮し変化をみのがさない		追加修正しながら日々の看護は行われる
	心身・社会に目を向けアセスメントで自在に変化		ナースとしての判断が重要
	具体的なイメージを描くことが大事		応用力・判断力が大切
	効果的なケア頭の中でイメージし優先すべき看護を導きだす		一人として同じ人間はいない
	優先順位とケアの効果を考える		生活習慣・性格に応じた対応の仕方に変化
患者の位置に立つ	ナースの暖かい声かけ・対応はストレスフルでも嬉しい	ニーズの優先	患者のニーズを満たすことが回復につながる
	ナースの基本は患者の位置に立ち思いをうけとる		患者のニーズが第一
	あなたのために何かをしたいという思いを行動にする		ナースのニーズを先行させない。患者のニーズとナースのニーズを両立させる
行動の意味 根拠の大事さ	行為一つ一つに意味があるからこそ一つをしっかりとやらなければならない		ナースのニーズが優先して患者に苦痛を与えた
	意味を考えながら行動するという意味がわかった		したい看護ではなく患者に必要な看護をする
	バイタル測定の意味がわかった	行動変容をおこすもの	患者の出来た行動を評価する
	根拠を持って実施することが大事		初体験することを失敗させると次のときも怖くなるので成功体験が大事
	根拠を持っていること患者に接する上で必要なこと		行動変容の促し方法には社会的背景が影響をしている。ここに看護の個別性がある。
	根拠と知識を持っていることが必要	自己評価	2年生よりも実習に向け頭づくりが濃くなった
安全・安楽	できるだけ苦痛や冷感を与えない		看護の質を高められた
	患者の安全・安楽を優先する		確認作業は看護とは言えない
	苦痛の訴えをそのままにしない		自信がないが2日目は患者に目が向けられた
	体位変換時、ボディメカニックスを利用するとうまくいく		
予測性	患者の立場に立つと共に専門家としての予測性も働かせ苦痛の緩和をはかる	グループワークの意義	グループで意見を共有することは良い看護につながる
	他の情報も統合的に考えて今後を予測することが重要		知識がないことや技術がうまくいかないことを客観的にみれた

表2 学生8名の学びの共通性 (2)

カテゴリー	サブカテゴリー
対象との相互関係の大事さ	主役は患者
	対象理解
	患者の位置に立つ
専門的知識に基づく 判断の重要性	行動の意味 根拠の大事さ
	安全・安楽
	予測性
	アセスメントの重要性
対象の状態により変化させる看護 の必要性	実際場面での患者の変化に合わせた看護
	ニーズの優先
	行動変容をおこすもの
自己評価	自己評価
グループワークの意義	グループワークの意義

表3 学生8名の学びの相異性

サブカテゴリー	学 び
感情の揺れ	訳がわからなくなって泣いた
	できていないことが明確になり悲しみが残った
	混乱した自分しか見えなくなった
自己の不十分さ	看護技術だけに視点が向けられていた
	判断のために患者の前の状態を知る
部分行動への注目	体位変換時ボディメカニクスを利用するとうまくいく
	薬剤使用時はダブルチェックが必要
	寝衣交換・弾性ストッキングのはかせ方・腹帯の巻き方に課題
	自分がやりたい気持ちや行動を優先し、患者から嫌になったと言われた

Ⅶ 考 察

領域別実習前の演習における学びは、＜対象との相互関係の大事さ＞＜専門知識に基づく判断の重要性＞＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞＜自己評価＞＜グループワークの意義＞の5カテゴリーが共通性として抽出された。相異性としては、{感情の乱れ}、{自己の不十分さ}、{部分行動への注目}という3サブカテゴリーが抽出された。そこで、学生の学びの意味と学びを促進するための教育への示唆という視点から考察する。

1. 領域別実習前の演習における学生の学びの意味

まず、演習の学びより抽出された＜対象との相互関係の大事さ＞は、演習の看護者・患者役割のロールプレイを通して看護を実施するという体験の中で＜専門知識に基づく判断の重要性＞＜対象の状態に

より変化させる看護の必要性＞を深めていったと考える。

看護は、患者と看護者の対人関係を基盤にして行われるものであり、看護者が提供する看護ケアの有効性は、患者と看護師との間で作り上げられる対人関係が大きく影響する。トラベルビー⁹⁾は、看護とは、対人関係のプロセスであり、それによって専門実務看護婦は、病気や苦難の体験を予防したりあるいはそれに立ち向かうように、そして必要なときにはいつでも、それらの体験のなかに意味をみつけだすように、個人や家族、あるいは地域社会を援助するのであると述べている。看護とは、対象があり、その対象との関係性の上で成立する。すなわち、人間と人間の関係に基づき看護は展開されるということで、これは看護の本質である。学生は、このことは既習であり理解はしていたものの、演習の患者・看護師

体験によりそのことを実感をもって強く認識したと言える。「自分たちの看護ではなくケアの主体は患者である」という看護の主体は患者であること、「対象の個別な人格・生活などを含めた全体像に視点をあてる」という対象理解、「ナースの基本は患者の位置に立ち思いをうけとる」という看護者の位置から対象との相互関係が基盤となるという看護の本質を学生は理解していた。小濱ら¹⁰⁾は患者指導演習が相手に関心を寄せるとともに患者役の反応を通して看護師－患者関係を考える貴重な機会となったと述べている。

次に、「バイタル測定の意味がわかった」から行動の意味や根拠の大事さ、「根拠をのべるのに知識が大事」からアセスメントの重要性、「他の情報も統合的に考えて今後を予測することが重要」から予測し、計画を実施に移すには、専門知識に基づく判断の重要性を学んでいた。これらは、バイタルサイン測定・看護過程の展開など既習のことを統合し対象者への看護体験を実践して始めて専門知識の重要性の意味がわかり、またそれがないと看護をする上での判断ができない¹¹⁾ことを学んでいた。そして、実施時は、「看護技術は患者ごとに自在に使いわけろ」「追加修正しながら日々の看護は行われる」など実際場面での患者の変化に合わせ、看護者のニーズではなく対象の状態によって看護を変化させる必要性を学んでいた。これは、経時的に変化する患者役を実施することによって、対象は変化するものであると体得し、その変化に応じて看護をしなければならない¹²⁾ことを学んでいたと言える。

さらに、「2年生よりも実習に向け頭づくりが濃くなった」「看護の質を高められた」と肯定的に＜自己評価＞する力が育ち、自己の肯定感、自らの成長を実感し大きな喜びにつながった¹³⁾と考える。

また、＜グループワークの意義＞として「グループで意見を共有することはよい看護につながる」というプラスにとらえる学生と「知識がないことや技術がうまくいかないことを客観的にみれた」という自分とグループメンバーと比較してマイナスにとらえる学生がいた。今回のグループ構成は、実習グループと同様としたが、メンバー同士の関係構築はこれからであり、自分の能力（アセスメント・演習での実技）の不足をさらすことに自尊心が傷ついたとも考えられる。坂本¹⁴⁾は、現代の学生は、自分自身の価値や評価を学業・成績で測られていると感じやすく、人から容認される経験が少ないため自尊感情・自己肯定感が低く、ありのままの自分をみつめられない傾向があると述べている。そのためグループメンバーの前でのマイナスの体験は、自己価値を低下させ、

ありのままの自己を受け入れがたい状況であったと考える。

最後に、学びの相異性として「できていないことが明確になり悲しみが残った」「混乱した自分しか見えなくなった」「自分がやりたい気持ちや行動を優先し、・・・」と表現したように自己の感情の乱れ、自己の不十分さ、部分行動への注目という自己に着目していた。このことは、対象ではなく自分に関心が注がれていることを示す。上述したように看護は、対象者と看護者の相互関係で成立するものであるから、＜対象との相互関係の大事さ＞という看護の本質的な部分が希薄であったと言える。これらのことから、相異性として抽出したことを学びとした学生は、本演習の目標である事例への必要な看護の判断・実施、自己の看護実践から「看護をするとは？」という本質的な課題の考察に到達していないと判断できた。

これらのことより、＜対象との相互関係の大事さ＞＜専門知識に基づく判断の重要性＞＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞という共通性として取り出した学びを実感した学生と学びの薄い学生の2群の存在が明らかになった。前者は、肯定的に＜自己評価＞をし、後者は、否定的に＜自己評価＞した。後者は、自己に着目していたことが明確になり、看護の対象者よりも自分に焦点があたっており、患者と看護婦の人間的な相互作用のプロセスを客観視できていないと考える。また、演習の目的に到達した群は、学びを経時的に具体から抽象のレベルまで考察できたが、到達していない群は、終始現象のレベルにとどまっていたと考える。

2. 学びを促進するための教育への示唆

杉森¹⁵⁾は看護学教育において、レディネスの規定要因を成熟、過去の学習経験、教授方法の3要因であるとしている。学生の看護学の学習開始は多くは青年期であり、人間の発生から死に至る全生涯を対象とするため人間にかかわる多くの問題に直面し、精神的な準備状況が整わないままに学習が進行することにより、学生が混乱をきたす状況である。また、過去の学習体験にしてもほとんどの場合、医学・医療・看護に関しては一般的な教養としての知識以外は皆無の状態である。これらのことは、レディネスの規定要因中の成熟、過去の学習経験という要因が整うには、時間を要することを意味しており、教授方法の工夫が重要となる。

そこで、今回の演習では、看護の対象ではなく、自分の行為にのみ着目し、否定的な＜自己評価＞という現象レベルの学生への対応が課題という示唆が

得られた。

まず、今回の演習において自己の感情と客観化についての振り返りが重要であると考え。「訳がわからなくなって泣いた」「できていないことが明確になり悲しみが残った」と学生の感情が揺れ動く場面で、その経験に焦点を当て、その経験から得られた感情を表面化し、自己との対話を十分に行なうことは「自己への気付き」につながる。そして、自己の感情の揺れ・自己の不十分さという否定的な感情の表出が、感情としての体験として刻まれ心に残り、経験としての学びを促進する。感情を表出でき、どうしてこれらのことが生じたのかを考えられると今の自分の関心が、看護の対象ではなく自分にあることに気づき、看護の対象との相互関係の上で成立する看護の本質を自ら学ぶことができると考える。教員は、絶えず学生と実践を共有し、感じ方に沿い・認めつつ、学生自らの実践経験を見直す過程を踏めるような支援・指導のスキルが必要であると考え。秋元¹⁶⁾は、指導者による感情の是認と意味づけによって、不可分な関係にある感情と知性の両者が効果的に結びつけられてこそ学生は、看護実践へ興味・関心をもち、内発的に動機づけられると指摘している。

次に、＜グループワークの意義＞をグループ全体で考えさせることが重要性であると考え。グループワークが円滑に進むような働きかけも必要であり、その学習効果はさまざまに述べられている¹⁷⁾。佐伯¹⁸⁾は、人間は「ひとりぼっち」ではなく、なんらかの共同体に「参加」することによって、その共同体の成員になるということが学習であり、「参加」は、当然のことながら、「一人だけのこと」ではなく、他人との共同作業、協調行動であると述べている。今回の演習においては、必要な看護を考える仲間と共に演習に参加しているというグループの中の自分の立ち位置を考え、共に学ぶ仲間の存在・そこの共同の一員である自分の存在を認識することが重要である。そして、グループが、自分の弱点を表出する場・力をもらえる集団であることを感じられるようにすることが大切である。

今後の課題として教員は、青年期にある学生の学びを深めるために、このような教授法を身に付けるとともにグループを仲間から支えられ連帯感をもてる存在として肯定的に位置づけるような関わり方¹⁹⁾が求められると考える。

VIII. まとめ

1. 学びの共通性として＜対象との相互関係の大事さ＞
＜専門知識に基づく判断の重要性＞ ＜対象の状態により変化させる看護の必要性＞＜自己評価＞

＜グループワークの意義＞の5カテゴリーが抽出され、また相異性して{感情の乱れ}、{自己の不十分さ}、{部分行動への注目}という3サブカテゴリーが抽出された。

2. 事例に必要な看護を判断し実践するという演習の目的に到達した群は、学びを経時的に具体から抽象のレベルまで考察できたが、到達していない群は、終始現象のレベルにとどまっていた。その2群の存在が明確になった。
3. 現象のレベルである群への対応が課題という教育上の示唆が得られた。
4. 現象のレベルである群の効果的な演習のために学生の学びの段階を考慮するとともに、グループワークを肯定的に捉えられるような教員の関わりの必要性が示唆された。

IX. 研究の限界と今後の課題

今回の研究では、8名の学生の記録物を対象とした。そのため、結果・考察で述べたことを一般化することは困難である。今後、対象数を増やし、今回の研究成果で示唆されたことを念頭にし、演習を効果的にするような教育の検討が必要である。

謝 辞

調査にご協力いただきました学生の皆様に心から御礼申し上げます。

参考文献

- 1) 高谷尚子, 寺田麻子, 西野理英他: 実践力を育てる3つの演習【3】多重課題への対応, 看護展望, 32(8), 31-37, 2007
- 2) 平木民子: 看護学教育における臨地実習前の学内演習の意義, Quality Nursing, 8(10), 6-10, 2002
- 3) 鈴木玲子, 高橋博美, 藤田智恵子他: 成人看護学における対象理解を深める教育方法の検討 [1], 看護展望, 28(3), 46-52
- 4) 杉森みど里, 舟島なをみ: 看護教育学, 216, 2006
- 5) 藤岡完治, 野村明美: わかる授業をつくる看護教育技法 シュミレーション・体験学習, 医学書院, 5, 1999
- 6) 園田麻利子, 花井節子, 上原充世: 自己効力感を高める実習前演習のあり方の検討, 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要, 12, 64-81, 2008
- 7) 園田麻利子, 花井節子, 小湊博美他: 実習前演習の評価, 鹿児島純心女子大学看護栄養学部紀要, 15, 29-42, 2011
- 8) 前掲書 4) 218
- 9) トラベルビー: 人間対人間の看護, 医学書院, 3,

1974

- 10) 小濱優子, 武内和子, 山崎千寿子他: 成人看護学における role-play 法による患者指導演習の学習効果に関する研究—演習展開方法別に学生の学びを比較して—, 川崎市立看護短期大学紀要, 16(1), 33-43, 2011
- 11) 前澤美代子, 小林たつ子: ストーマサイトマーキング演習の学習効果, 看護教育, 44(6), 478-481, 2003
- 12) 関美奈子, 上田稚代子, 辻あさみ他: 成人看護学における臨地実習前演習の学習効果の検討, 和歌山県立医科大学看護短期大学部紀要, 5, 45-54, 2002
- 13) 佐居由美, 大久保暢子, 石本亜希子他: 看護学導入プログラムにおけるシャドーイングアドバンスの試み, 聖路加看護大学紀要, 34, 70-78, 2008
- 14) 坂本洋子, 藤野ユリ子, 大塚邦子他: 「人間関係論演習」における構成的グループ・エンカウターの有効性の検討, 日本赤十字国際看護大学 IRR, 5, 1-9, 2006
- 15) 前掲書 4) 213
- 16) 秋元典子, 森本美智子, 森恵子: 看護への動機づけを促進する臨床実習指導の方法, Quality Nursing 10(8), 163-174, 2004
- 17) 吉川奈緒美, 市川茂子, 中島正世他: 基礎看護学における事例を用いた授業の学習の効果と今後の課題, 横浜創英短期大学紀要, 8, 131-135, 2012
- 18) 河合隼雄, 工藤直子, 佐伯胖他: 学ぶ力: 岩波書店, 146, 2004
- 19) 大川百合子, 前田ひとみ, 山田美幸他: 実習の動機付けを高める演習の検討, 南九州看護研究誌, 6(1), 39-45, 2008

Analyzing Nursing Students' Learning during Training Exercises Conducted Prior to Practice in Relevant Fields

Mariko Sonoda¹⁾, Setsuko Hanai¹⁾, Mitsuyo Uehara²⁾, Hiromi Kominato¹⁾

1) Department of Nursing, Faculty of Nursing and Nutrition Kagoshima Immaculate Heart University

2) Former Department of Nursing, Faculty of Nursing and Nutrition Kagoshima Immaculate Heart University

Key words : Nursing Students, Training exercises prior to practice, Learning

Abstract

Purpose:

Through analysis of nursing students' learning during training exercises conducted prior to practice in relevant fields, this study aims at suggesting ways to improve nursing education.

Analytical method:

- (1) Research based on: Records submitted after training exercises by those students for whom the researchers were responsible.
- (2) Period analyzed: November 2011 to February 2012
- (3) Analytical procedure: Careful study of the records of eight students, records that accurately indicated what they had learned. Hands-on experiences were isolated and analyzed in diagrammatic form; student learning was thus parsed and broken down into categories so as to reflect similarities and differences in learning experiences.

Outcomes:

- (1) There were two groups - one group that achieved the goal of the training, that is, the ability to judge the sort of nursing needed in each case and to put it into practice, and the other group which did not achieve that goal.
- (2) Learning experiences in the following five categories were shown to be similar among all students: "the importance of a mutual relationship with the patient," "the importance of judgment based on specialized knowledge," "the necessity of flexible nursing depending on the condition of the individual patient," "self-evaluation," and "the importance of teamwork." However, learning experiences showed differences from one student to another in the following three sub-categories: "emotional disturbances," "lack of self," and "attention to partial action."

Discussion:

It was possible to study on both a concrete and an abstract level, the learning over a definite period of time of the group that had achieved the training goal. On the other hand, the group that hadn't achieved the goal persisted at the phenomenal level. Pointers were gained that the educational issues are how to handle those students who are stranded at the phenomenal level. It is thought that considering the learning stages of the students, as well as teaching staff who consider group work in a positive way are required.
