

# A市における看護学実習に携わる臨地実習指導者の思い

— 学生に対する思い・実習指導への思い —

中澤洋子\*, 齋藤千秋, 佐々木俊子, 岩田直美, 納谷知里, 作並亜紀子,  
渡邊友香, 中島泰葉, 山本里美, 笹木葉子,

名寄市立大学保健福祉学部看護学科

【要旨】 [目的] 臨地実習指導者の思いを明らかにし、臨地実習指導者と教員との効果的な連携と実習の在り方についての示唆を得ることである。

[方法] A市内の3病院の臨地実習指導者8名に非構造化面接を行い、質的帰納的分析を行った。

【結果】 【指導者としての方針】、【自分の指導方法】、【指導のジレンマ】、【指導者として報われる】、【臨地実習の有り様を問う】、【今時の学生事情を知る】、【スタッフの協力の必要性】、【教員との信頼関係の必要性】、【指導者としての学び】の9つのカテゴリーを抽出した。

【考察】 臨地実習指導者は実習指導を通じて自分の実習指導が揺らぎ、【指導のジレンマ】を感じていた。しかし、環境の影響から得られる【指導者として報われる】経験は、指導者としての役割意識の構築につながると考えられた。【教員との信頼関係の必要性】では、普段から教員は臨地実習指導者と目標を共有し、相談しつつ実習をともに進める信頼関係の構築が必要である。

キーワード：臨地実習，臨地実習指導者，思い，

## I. はじめに

看護学は実践の科学といわれ、実践的な臨床を学習する授業の一環である臨地実習は看護教育にとって重要な位置を占める。臨地実習での指導は主に実習病院の臨地実習指導者（以下、指導者）が行う。臨床のプロである指導者にとっても、学生の気質やレディネスを見分けて指導するには相当の経験と教育力を要する。そのため、指導者へ継続教育の多くは就業する施設の院内教育に委ねられており、院内教育の担当者が指導者を対象にした研修を運営している。一方、臨地実習に携わる大学の教員は、学生の学びのサポートと共に、受け持ち対象者と臨床現場の調整者として対応しているが、指導者と教員が調整や実習の打ち合わせ以外に交流を図る機会が少なかった。

本研究のきっかけは、平成28年度にA市内の病院看

護部の提案により、A市内3病院の指導者とA市立大学教員の連携を深める目的で『指導者カフェ』を開催した。臨床指導者カフェの内容は、指導者と教員の混成チームで、オープンなフリートーキングを用いるワールドカフェの様式（香取，大川2009）で、カンファレンス等での有用性が報告されている方法である（橋本2014）。このワールドカフェ方法を取り入れ、互いの実習に対する悩みや思いを参加者全員で共有する機会となった。臨床指導者カフェの中で、指導者からは“学生が少し理解できるようになった”，“他病院の臨床指導の実践を知り参考になった”，“今どきの学生の傾向を聞いて関わり方のヒントが見えた”，“実習指導を負担か自分の向上か捉え方次第でモチベーションも違ってくる”など遠慮ない意見が聞けた。多くの指導者が学生の対応に迷いや世代間ギャップによるストレスを抱えている印象を受けた。そこでより詳しく指導者の学生に対する思いや指導に対する思いを明らかにし、指導者と教員との効果的な連携と実習の在り方についての示唆を得る目的で本研究を行うに至った。

2018年11月21日受付：2019年1月30日受理

責任著者 中澤洋子

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail : y-nakazawa@nayoro.ac.jp

## II. 研究目的

A市の指導者の学生や実習指導への思いを明らかにし、指導者と教員の効果的な連携と実習の在り方についての示唆を得ることを目的とした。

## III. 用語の定義

実習指導者の思い：指導者が看護学生や臨地実習に対して、指導者を経験したことで生じた感情や考え。

## IV. 研究方法

### 1. 研究デザイン

指導者への非構造化インタビューによる質的記述的研究である。

### 2. 調査対象

臨地実習指導の経験があり、現任している指導者8名。

対象者の選定はA市内で臨地実習を受け入れている3病院の看護管理者に研究の趣旨を説明し研究協力が得られた。看護管理者から対象者を選定してもらい、研究者から研究の説明をし、同意を得た。

### 3. 調査期間

平成29年7月～平成29年10月

### 4. データ収集

非構造化面接により、「学生に対する思い、実習指導への思い」の2点についてインタビューを実施した。インタビューはプライバシーの確保できる個室で対象者1名と研究者1名で行い、30分程度とした。また、インタビューは対象者に許可を得て録音し、逐語録を作成した。

### 5. データ分析方法

逐語録から、学生に対する思い、実習指導への思いを記述した部分を集め意味のまとまりに沿って適切な長さに切り分け、洗い出し段階のコード化をした。次にコードを分類し、整理し、統合してそれらのコードに共通して見出される意味を表すものをサブカテゴリー化をした。更に、類似性に従い抽象化・

概念化しカテゴリー化した。

分析に際しては、公平さを保ち、信頼性・妥当性を確保するため質的研究者2名でサブカテゴリー、カテゴリー化を共に行った。さらに、看護学の実習に関する研究に精通している共同研究者とサブカテゴリー、カテゴリー化について意見が一致するまで検討した。

### 6. 倫理的配慮

A大学倫理委員会の承認を得た。対象者に、研究の目的・意義を伝え、研究協力の自由意思、同意後または調査開始後であっても途中放棄できること、プライバシーの保護、不利益や危険性への配慮、データは対象者個人が特定されることなく厳重に管理し、分析終了後にデータは破棄することを書面にて説明し、同意を得た。

## V. 結果

### 1. 対象者の概要

対象者は女性7名、男性1名で、臨床経験年数は2～18年で、職位は8名中係長が2名、6名はスタッフであった。また、基礎教育課程は、看護師養成機関学歴は短期大学2名、専門学校6名で、臨地実習指導者の研修の経験では、看護協会が主催する研修受講経験は2名であった。研究対象者の概要を表1に表す。

### 2. インタビューの概要

平均インタビュー時間は35分/人であり、最大42分、最小26分であった。

### 3. 指導者の学生に対する思い、実習指導への思い

逐語録からは、199のコード、31のサブカテゴリーから、9のカテゴリーを抽出した(表2)。カテゴリーを【 】,サブカテゴリーを《 》,対象者の言葉を「 」で記して、指導者の学生に対する思い、実習指導への思いを以下に述べる。

指導者として【指導者としての方針】【自分の指導方法】、【指導のジレンマ】、【指導者として報われる】があり、学生や実習への困惑【臨地実習の有り様を問う】、【今時の学生事情を知る】があった。また、指導環境では【スタッフの協力の必要性】、【教員との信頼関係の必要性】、【指導者としての学び】が抽出された。

表1 研究対象者の概要

	年齢	臨床経験 年数	職位	臨床指導者 経験年数	看護師養成機関	看護協会主催 の臨床指導者 研修受講経験
A	40代	10年以上	係長	18年	看護専門学校	あり
B	30代	1~3年	スタッフ	2年	看護専門学校	なし
C	30代	6~10年	スタッフ	6年	看護系短大	なし
D	30代	10年以上	スタッフ	5年	看護専門学校	なし
E	40代	10年以上	スタッフ	18年	看護専門学校	あり
F	40代	10年以上	係長	14年	看護系短大	なし
G	30代	4~6年	スタッフ	4年	看護専門学校	なし
H	30代	10年以上	スタッフ	10年	看護専門学校	なし

表2 臨地実習指導者の学生に対する思い、実習指導への思い

カテゴリー	サブカテゴリー	コード抜粋	コード数
指導者としての方針	達成感を得る実習 看護の素晴らしさを伝える 実習や病院を良いと思ってほしい 楽しめる実習	達成感を感じる実習をさせたい	11
		看護は面白い、素晴らしいと伝えたい	5
		ここで働きたいと思えるようにしたい	4
		厳しくなく、楽しく実習をさせたい	4
自分の指導方法	褒める認める指導 患者に合わせた指導 学生に合わせた指導 先入観を持たない指導	注意ばかりではなく、褒めて学生を認める	6
		その患者の看護を学生ができるように関わる	5
		学生の反応や意欲に合わせる	4
		学生の事前情報から指導しない	2
指導のジレンマ	指導者としての適性 実習の成果が見えづらい 分かってもらうには・心を掴むには 実習時間内の制約下の指導	指導者になったが自分でいいのか、教え方がわからない	9
		実習期間が短い、学びがみえない	5
		学生に分かってもらう、心が動く指導を考える	4
		実習がうまく終わるように指導内容に優先順位をつける	4
指導者として報われる	自己の振り返り 達成感 学生の看護への純粋さ	自分の知識不足に気づく、看護を振り返る	6
		指導への手応え、看護につながったときの喜び	11
		学生の一生懸命な姿を羨ましく思う	9
臨地実習の有り様を問う	伝える難しさ 正しさへの不安 時代の違い 態度への指導 言われたことだけ書く記録	伝えても伝わったのかわからない	11
		自分の指導は正しいのか不安や緊張感がある	5
		今の実習は自分が経験した実習と違う	4
		態度の悪い学生への指導の難しさ	4
		学生は自分で考えずに指導されたことを記録に書いてくる	2
今時の学生事情を知る	コミュニケーションがとれない影響 学生の意欲、積極性のなさ 困難ケース	患者、指導者、学生同士でコミュニケーションが取れない	15
		学生の反応がない、自主性がない	14
		感情や学生の特徴から指導を受け入れられない	11
スタッフの協力の必要性	受け入れる環境づくり 指導者への協力 スタッフの一人としての多忙さ	受け入れる雰囲気からつくる	5
		スタッフからのフォローによる指導体制の充実	5
		指導と業務の兼務の多忙さ	5
教員との信頼関係の 必要性	教員と協働して進める実習 教員との指導の分担 教員との連携の難しさ	教員とコミュニケーションや情報交換から実習をすすめる	9
		互いの役割を明確にする	8
		教員との立場、年代による考えの違いがある	4
指導者としての学び	他の指導者から学ぶ 研修で学ぶ	先輩指導者に相談する、見て学ぶ	6
		指導者になる前に研修で学ぶ、他の指導者の思いを知りたい	2

## 1) 実習の在り方への指導者の思い

【指導者としての方針】を基に【自分の指導方法】を見出しながらも、実習指導の現場では【指導のジレンマ】と【指導者として報われる】という相反する感情があった。

## (1) 指導者として

【指導者としての方針】には「達成感っていうんですかね、そういうのが味わえるように何となくこう意図的に関わりたいとは思っているんですけど。(E氏)」など《達成感を得る実習》が含まれていた。

「実習は厳しいものでなくてはいけないっていう風習みたいなものもあるような気がするんですよ。でも私、もうちょっと楽しんでやっていたいんじゃないかなっていう思いがすごくあって。(B氏)」のように《楽しめる実習》が含まれていた。いずれも自分が経験した厳しい実習とは異なる楽しめる実習への思いを語っていた。

【自分の指導方法】としては、学生に対して《先入観を持たない指導》や《学生に合わせた指導》を行いたいという思いや、「気付いてくれた時はお互い喜び合うというか褒めるとするか。やっぱりそこは本当に大事だなと思います。怒ってばかりとか注意されてばかりとか、そんなんじゃないかなと思うので。(F氏)」のように《褒める認める指導》が含まれていた。

しかし、実際の指導では《実習の成果がみえづらい》や学生に《わかってもらうには・心を掴むには》が含まれる【指導のジレンマ】が生じ「私はそういう教育とかがすごく苦手だなとずっと思っているタイプだったので・・・正直大変ですね。私でいいのかなって思いながら、正直やっています。(H氏)」と自信を失うような思い《指導者としての適性》が含まれていた。

その反面、学生の一生懸命な姿に《学生の看護への純粹さ》を見ることができ「学生さんに教えること、説明していくことで、やっぱり本当はもうちょっと上の看護を目指さないとダメだなっていう振り返りができるっていうのが好きっていうか、自分もそれでいつも振り返りできるなっていう気がするんですよ。(A氏)」として看護師としての《自己の振り返り》ができることや、指導の手ごたえの《達成感》が【指導者として報われる】に含まれていた。

## (2) 学生や実習指導への困惑

【臨地実習の有り様を問う】には「学生さんはやっぱり、学校の勉強の一環なので、やっぱり正しいこ

とをちゃんと伝えなきゃというような緊張感があって。(H氏)」と指導者自身の知識の不確かさを感じている思いが《正しさへの不安》に含まれていた。また「その時は『はい、わかりました』っていつてくれる子が多いんですけど、でもなかなかうまく理解してくれなかったりとか、私がそういう意味で伝えたわけではないのに、こういう風に捉えちゃったんだなとかっていう面があって。そういう意味で、伝えるというのがすごく難しいなと思う面は今でも全然感じますね。(G氏)」と《伝える難しさ》や、学生は自分で考えずに指導されたことを記録に書いてくるといって《言われたことだけ書く記録》から指導の難しさを語っていた。

【今時の学生事情を知る】には「(学生は) コミュニケーションが苦手。どう話していいかわからない、どう話を聞いていいかわからないし、この患者さんにどう話しかけていいかわかれないとかって。(D氏)」など《コミュニケーションがとれない影響》が含まれていた。

## 2) 他者との連携

【教員との信頼関係の必要性】では「困ったときとかは今でも先生に相談させてもらいながら実習を進めている感じですかね。(F氏)」のように《教員と協働して進める実習》が含まれていた。また、《教員との連携の難しさ》ではD指導者は「(アセスメント用紙)とか、看護計画自体も、なかなかちょっと見せてもらえない実習のときとかもあつたりとかして。先生によってそれぞれちょっと考え方が違うと思うので、そういうときはちょっと厳しいなと思うときもあります。(D氏)」と語っていた。

【スタッフの協力の必要性】には「学生さんも一緒のチームで、今は患者さんみてるんですよっていうように、意見が言える環境をできるだけ作ったりとか。詰所でも情報収集しやすい環境を作ったりとか、出入りしやすい、何となくそういう雰囲気作りっていうんですかね。(E氏)」など《受け入れる環境づくり》が含まれていた。

【指導者としての学び】には「何年かは違うスタッフが指導者をしているのをずっと見てはきているので、見て学んだり、みんなで相談できるので、一人でやるのは大変ですね。(H氏)」と《他の指導者から学ぶ》が含まれていた。



## VI. 考察

本研究の結果から、指導者の学生や実習指導への思いとして、【指導者としての方針】に基づく【自分の指導方法】で実習指導をしていくが、【今時の学生事情を知る】ことや【臨地実習の有り様を問う】ことで自分の実習指導が揺らぎ、【指導のジレンマ】を感じていた。しかし、【スタッフの協力の必要性】【教員との信頼関係の必要性】、【指導者としての学び】から、協力や協働、学びを得て実習指導が変わり、学生も変化し、その結果として報われる経験は【指導者として報われる】ことになり、指導者としての役割意識の構築につながると考えられた。指導者の学生や実習指導への思いについて図1に表し、内容を考察していく。

### 1. 指導者の思い

指導者は自分の指導のポリシーすなわち【指導者としての方針】に基づいて、実習や実習病院を楽しみ、達成感を得ることができ、実習や実習病院を良いと感じてもらい、喜び楽しみのある実習指導をしよう

としていた。喜び楽しみのある実習は、充実がある実習を体験させるような指導をしたいということであると考えられる。つまり、学生の自己効力感が高まる実習指導である。中本ら(2016)は意欲的に実習に臨むためには、臨地実習において達成感や実習の成果を実感し、自己効力感を高めることが必要不可欠であるといえと述べているように、自己効力感と臨地実習の達成感は切り離せない。指導者は学生の自己効力感を高めるという実習指導の方針をもっている。しかし、水木、木村、佐藤(2008)は、臨地実習における看護学生の看護実践活動に対する自己効力感は、行動の達成や指導者の言語的説得という体験の程度に影響を受けると述べているように、指導者の影響が強いことも示唆されている。また一方で中本ら(2017)は、教員からの学習意欲への刺激や学生の理解があると、学生の自己効力感が高まると示唆していることから、指導者の指導に加えて、教員は学生を理解した関わりと助言をすることでより効果的に自己効力感が高まると考えられる。そのためには、指導者と教員が学生の情報を共有し、実習指導の役割を分担して進める必要がある。

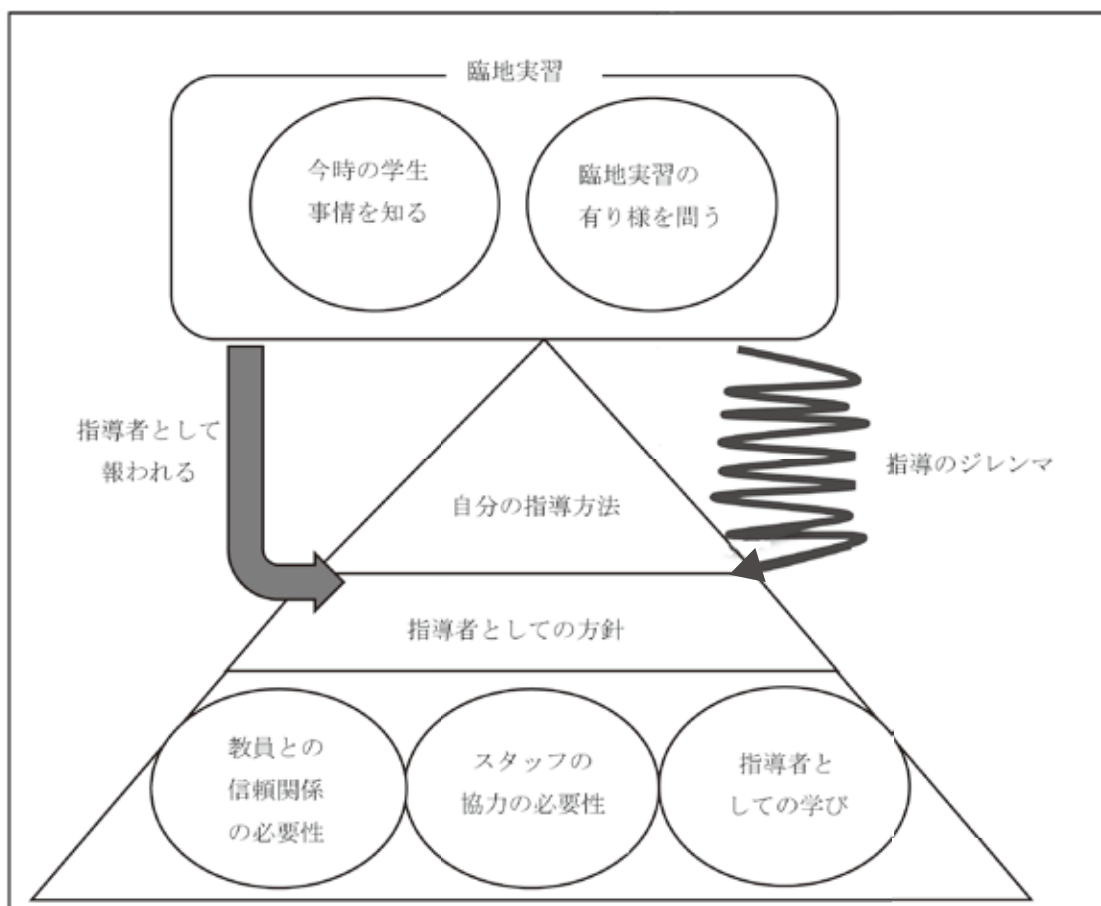


図1 臨床指導者の学生や実習指導への思い

【指導者としての方針】を基に実際の【自分の指導方法】があり、今時の若者に対する先入観を持たずに個々の学生に合わせ、実習の中で褒め認め、学生が患者に合わせた看護に気づくように指導を行っていくが、【今時の学生事情を知る】ことで一般的な若者へのイメージと異なり、患者ばかりでなく、学生同士のコミュニケーションがとれずに実習に支障をきたしたり、意欲や積極性がなかったり、対応に難しい学生に困惑していた。杉森、舟島(2014)は、看護実践を展開するときは第一に対象を理解することが重要であり、看護学実習指導の展開には、学生の理解が重要であると述べている。指導者は学生に対して困惑で留まらずに対象である学生を理解して実習指導に取り組む必要がある。だが、指導者が持つ学生への困惑は、指導者が学生に求める看護師、社会人としての資質と実際の学生との相違から生じている可能性があるのではないか。経済産業省(2009)は社会人基礎力を提唱した。その中で、企業が学生に対し「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション能力」の不足を感じている一方、学生はそれらの能力要素への意識は低く、「自分は既に身につけている」と考える傾向が見られていると報告している。社会人基礎力を看護学生1年次と4年次で比較したものは「考え抜く力(シンキング)」と「チームで働く力(チームワーク)」が実習を経験することで結果として学習成果となる(北島、細田、星,2011)、また、看護学生は実習前からこのような能力があるのではなく、実習を体験することで社会人基礎力を育てていくことを指導者に伝えていく必要があると考える。学生理解について山下(2011)は、学生の内面には行動に示さない知覚が存在すると述べており、更に山下(2013)は、実習目標達成に向かうためには、学生の行動と経験も合わせた観察が不可欠であり、教員はこの把握に向けて学生と意思疎通を図れる関係を形成する必要があると述べている。実習目標を達成させるために学生の行動に目が行きがちだが、学生の内面の経験を理解することで、実習でおきた事象に対して知識を基に理解したかの観察が必要であり、知識が不足しているときは教員が解説しつつ知識が積み重なるように支援していく必要があると考える。このような関わりは、実習期間や実習時間が限られた指導者には難しいため、指導者と教員との指導の分担が必要であろう。【臨地実習の有り様を問う】では指導者が実習指導上の問題や課題を抱えており、《伝える難しさ》、《態

度への指導》、《言われたことだけ書く記録》は学生への指導が正しく伝わらず思考も深めることができなことが明らかである。山下(2013)は看護学実習には看護目標達成に向かいつつ実習目標達成を目指すという目標の二重構造を持ち、指導者は看護目標達成に導くことばかりを優先してしまう傾向が指導者にはあると述べている。本来は実習目標達成に向かうために対象である学生理解が必要であるが、指導者は学生を理解できないという現実で苦しんだまま指導することで、指導の手応えがなく自分の指導に悩み、理解できない学生の理解に苦しんでいるのではないだろうか。《時代の違い》、《正しさへの不安》は自分の時代と異なった看護教育を学生は受けており、現行カリキュラムに沿った指導内容なのかと疑問を抱きつつ、指導者として間違ったことを教えられない自信のない指導者の心理も表れていると考える。この内容は指導者が自分の能力や指導方法に自信をもてないでいることと類似しており(高木,2001)、“自分の実習指導はいいのだろうか”と揺らぐことで【指導のジレンマ】につながる傾向がある。この【指導のジレンマ】では《実習の成果が見えづらい》、《分かってもらうには・心を掴むには》、《実習時間内の制約下の指導》と指導者としてジレンマを抱き、学生にとって最適な選択をしたいが、実習には制約があり、かつ学生の反応がわからず成果がみえない、学生にとって最善の実習といえるのかとの疑問を感じている。そして《指導者としての適性》を自問自答することで、役割として仕方なく指導を行っている者が表れてきている。これは指導者の相談先がないこと、学生指導を理解してもらえないことがジレンマにつながると考えられ、看護管理者をはじめとしたスタッフが指導者をサポートする関わりが求められる。他にも、【スタッフの協力の必要性】として、指導者として円滑な実習に向けて学生を受け入れる環境づくり、スタッフをはじめとする周囲の協力を求めつつ、患者受け持ちや役職の代行業務をしながら学生指導をするという、スタッフの一人としての多忙さがある。伊良波、嘉手苺(2016)も実習指導をし始めた指導者が実践者と指導者という二重の役割が内在することで困難が生じると述べている。そのため、指導をしていく中では【教員との信頼関係の必要性】の中の《教員と協働して進める実習》が求められる。しかし、教員との指導の分担をして取り組む中で、《教員との連携の難しさ》によってさらにジレンマに陥ることもあ

ると考える。

【指導者としての学び】というスタッフの協力、教員との連携、他の指導者との学びやスキルの共有によって得られた【指導者として報われる】経験は、指導者としての役割意識の構築につながると考えられた。【指導のジレンマ】で指導者としての適性を自分に問う指導者とは逆に、【指導者として報われる】の中では達成感を得る者も含まれていた。この両者の違いは、指導者の役割認識の差と考えられる。役割認識の低さは看護師のキャリア形成に支障をきたし、組織的成長の妨げの原因となりうる。今後は研修の機会を設け指導者のリフレクションとして、実習での学生への関わりの振り返りを行うことで、学生の理解や教員との実習の協働の方法を見出すことができるのではないかと考える。指導者自身ができていることや適性を発見することで、自信や自己肯定につなげることができるかと考える。

## 2. 指導者と教員の連携、臨地実習の在り方

本研究で指導者の学生への思い、実習指導への思いが明らかになり、指導者が実習指導をこのように進めたいと考えても、学生の実態を知って驚き、【指導のジレンマ】を抱いていた。また、スタッフや他の指導者や教員と協力しつつ実習を進めていた。そして、【指導者として報われる】ことで実習指導経験を通して達成感を得る者もいた。佐々木(2015)は、指導者は学生のケアから指導者としてのリフレクション(内省)を繰り返しながら自己の成長に繋げる機会であり、そのリフレクション内容は指導の振り返りや、能力への気づきと向上、ロールモデルとして責任感の自覚、学び続ける姿勢がみられており、本研究ではみられない内容でありA市の指導者のリフレクションの機会が乏しいと考える。リフレクションの機会がないまま指導者を続けることで、自己の成長に気づかず指導者の役割をただこなし、燃え尽きる可能性もある。今後は指導者のリフレクションを含めた、指導者の能力について量的調査を行い、研修の機会を設け指導者のリフレクションを行うことで自己肯定につなげることが必要であるかと考える。

【教員との信頼関係の必要性】では、教員と協働しての実習が求められるが、教員との連携の難しさを示している者が表れてきている。看護学実習で指導者と教員は実習の問題事項に関する協働はできているが、実習指導の充実に関する協働は十分でないかと報告している(椎葉, 斎藤, 福澤, 2010)。この

ことから、教員と指導者は同じ実習の場にいながらも立場の違いによる連携の難しさや、協働ができていても内容は十分でない可能性がある。そのため、教員と指導者は目標を共有して互いの役割を明らかにし、指導者は患者ケアを優先したうえで学生指導を行い、教員は学生への学習責任を持つことを保障し、役割分担をして実習をすすめる体制づくりが必要であると言える。だが、指導者は自分と立場や年代が違う教員に対して連携の難しさがあることが表れており、指導者は教員をベテランと意識することで依頼や調整のしづらさが生じる可能性がある。教員と指導者の連携を円滑にするためには、普段から教員は学生の学習を第一と考え、指導者と相談しつつ実習をともに進める教員自身の調整能力やコミュニケーション力を高めることが必要である。また、実習だけではなく、指導者と教員が実習指導の考えや指導を一緒に検討することで、双方の理解や実習をともに進める雰囲気づくりができ、信頼関係の構築につながっていくと考えられ、今後も指導者と教員で行う研修会を企画し、継続していくことはA市の実習指導の充実に結びつくかと考える。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきましたA市の臨床指導者の皆様に感謝いたします。

## 文 献

- 橋本淳 (2014) 地域連携のためのワールドカフェ方式カンファレンス「岡・カフェ」の有用性の検討. 死の臨床 37巻2号: 370.
- 伊良波理恵, 嘉手苺英子 (2016) 実習指導を始めた臨床看護師が感じた困難と対応. 沖縄県立看護大学紀要第17号: 97-106.
- 香取一昭, 大川恒 (2009): ワールドカフェをやる, 日本経済新聞出版社, 東京.
- 経済産業省 (2009) 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査 平成21年度就職支援体制調査事業, [http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006\\_daigakuseinosyakajinkannohaakutonintido.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006_daigakuseinosyakajinkannohaakutonintido.pdf), 2018年11月17日参照
- 北島洋子, 細田泰子, 星和美 (2011) 看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討. 大阪府立看護大学部紀要 17巻1号: 13-23.
- 水木暢子, 木村千代子, 佐藤純子 (2008) 臨地実習における看護学生の看護実践活動に対する自己効力感の検討. 秋田看護福祉大学地域総合研究所研究所報 統合第3号: 15-22.
- 中本明世, 富澤理恵, 森岡広美, 坂本素子, 横溝志乃, 村上理恵, 山本直美 (2016) 成人看護学実習において自己効力感を高める実習指導の検討 - 実習状況別の臨地

- 実習自己効力感の違いおよびECTBを用いた実習指導評価との関連 -. 千里金蘭大学紀要 13 巻 : 49-57.
- 中本明世, 富澤理恵, 森岡広美, 坂本素子, 横溝志乃, 村上理恵, 山本直美 (2017) A 大学の成人看護学実習において指導者から受けた指導内容に対する学生による評価と自己効力感との関連 . 千里金蘭大学紀要 14 : 107-115.
- 佐々木史乃 (2015) 看護学生の実習指導における臨床指導者の体験. 日本看護学教育学会誌 24 巻 3 号 : 27-38
- 椎葉美千代, 斎藤ひさ子, 福澤雪子 (2010) 看護学実習における実習指導者と教員の協働に関する要因 . 産業医科大学雑誌 32 巻 2 号 : 161-176.
- 杉山みどり, 舟島なをみ (2014) 第 5 章看護学教育授業展開論 : 看護教育学第 5 版増補版, pp207-296. 医学書院 . 東京 .
- 高木薫 (2001) 臨地実習における指導者のもつ問題 文献に見る臨地実習指導上の悩みや困難. 神奈川県立看護教育大学校看護教育研究集録 26 号 : 174-181
- 山下暢子 (2011) 実習目標達成に向けた学生の理解と支援 . 看護教育学研究 20 巻 2 号 : 4-5.
- 山下暢子 (2013) 実習目標達成に向けた学生の理解と支援 - 授業の対象である学生理解の重要性 -. 看護教育学研究 22 巻 1 号 : 1-7.



## Feelings and Thoughts of Nurses in Charge of Clinical Training in “A” City

-Feelings and Thoughts regarding students and teaching practical education-

Yoko NAKAZAWA\*, Chiaki SAITO, Tosiko SASAKI, Naomi IWATA, Tisato NAYA,  
Akiko SAKUNAMI, Yuka WATANABE, Yasuha NAKAZIMA, Satomi YAMAMOTO,  
Yoko SASAKI,

Department of Nursing, Faculty of Health and Welfare Science, Nayoro City University,

### **Abstract:**

**Objective:** Aims of this study were to elucidate feelings and thoughts of nurses in charge of clinical training and to obtain suggestions for effective cooperation between these nurses and teachers, as well as a clinical training approach.

**Methods:** Unstructured interviews were performed with eight nurses in charge of clinical training, which were conducted in three hospitals in “A” City, and the research data were analyzed qualitatively and inductively.

**Results:** In this research, nine categories were extracted: leadership policy, individual teaching methods, dilemmas in teaching, reward as a nurse in charge of clinical training, questions on clinical training conditions, knowing students’ current environments, necessity of staff cooperation, necessity of relationship of mutual trust with a teacher, and learning as a nurse in charge of clinical training.

**Discussion:** Nurses leading clinical training courses had lost their confidence in their teaching approach in some way and felt a “leadership dilemma.” However, they obtained experiences where “they felt rewarded as a nurse in charge of clinical training,” and were influenced by circumstances. It was recognized that these experiences led to the achievement of playing a role of a clinical-training nurse. In “necessity of relationship of mutual trust with a teacher,” it is required for a teacher to establish a relationship of mutual trust with these nurses in order to conduct clinical trainings together, regularly sharing the purpose of these trainings and consulting on courses.

**Key words:** clinical training, nurses in charge of clinical training, feelings and thoughts