

## 〔報告〕

# 臨地実習指導者の指導経験による “指導のとらえ方”の変化と必要な支援の検討

泊 祐子<sup>1)</sup> 栗田 孝子<sup>2)</sup> 田中 克子<sup>3)</sup>

## Change in Teaching Recognition through Clinical Instructors' Experience and Examination of Necessary Support

Yuko Tomari<sup>1)</sup>, Takako Kurita<sup>2)</sup>, and Katsuko Tanaka<sup>3)</sup>

### I. はじめに

看護基礎教育においては、臨地看護学実習は、学生が既習の知識や理論を眼前の現象を確認し、活用する機会を得て、理論と実践の統合を行う場でもある。そこでは、教員や臨地での実習指導者が、学生の学びを促進するように教育的かわりが重要となる。しかし、臨地実習指導者（以下指導者と略す）が抱えている指導上の困難の中に、学生に合わせた指導や教員との連携不足があがっている<sup>1)</sup>。また「具体的な学生指導」や「学生との関わり」に指導の行き詰まりを経験し、上司や先輩・教員から助言をもらったり、相談に乗ってもらうなどのサポートで対応していた<sup>2)</sup>。指導者は看護学実習の場に所属し看護学生の指導の役割を担う看護師であり、学生指導だけではなく患者へのケアも同時に担当することも多い。

本学では、指導者の様々な指導困難に対応するために、県の看護職の人材育成を担う健康福祉部医療整備課と協力し、平成17～19年に実習指導サポートを目的に研修会を開催するなど指導者の研修を実施した。また、実習指導サポートを目的に平成17年度から3年間、毎年9月に研修会を本学で開催した。

しかし、指導に関する研修を受けて指導する場合にも、指導者は様々な困難を感じていると思われる。指導者が感じる困難は、自分の指導に自信がもてないことや、意欲の低い学生への関わり、学生指導と業務の多忙さで十

分に指導ができないことなどが明らかとなっている<sup>3,4)</sup>。その一方で、実習指導を継続的に経験することにより、学生に対するイメージが肯定的になり、もっと指導したいという意欲がわいた<sup>5)</sup>場合もある。学生への実習指導を依頼する教員として、指導者や実習場の看護師との協力関係はとても重要であり、教員の果たす役割も大きい。実習の開始時には毎年指導者と打ち合わせを行うが、指導者が指導をどのようにとらえているのか、指導にどのような意識をもっているのか把握していなかった。

そこで、指導者は指導を経験することによって、実習指導への考えや指導者としての自分自身の意識がどのように変化するのかを明らかにし、必要な支援を考察することを目的とする。

なお、本研究では、指導者の指導に対する自分自身の考え方や意識を「指導のとらえ方」と定義する。

### II. 研究方法

#### 1. 調査対象

調査対象は、本学が行っている看護実践研究指導事業として県内実習施設の看護職への研修<sup>6)</sup>として「臨地実習における医療機関と養成機関を対象にした研修」の平成19年度に参加した人を対象とした。本研究では、直接指導に当たらない副看護部長等管理者や専門学校教員を除き、看護学実習の場で直接指導に当たる者で、研

1) 岐阜県立看護大学 育成期看護学講座 Nursing in Children and Child Rearing Families, Gifu College of Nursing

2) 岐阜県立看護大学 機能看護学講座 Management in Nursing, Gifu College of Nursing

3) 前岐阜県立看護大学 成熟期看護学講座 Formerly Nursing of Adults, Gifu College of Nursing

究への同意の意思を示した51名とした。回答者のうち、未記入及び無回答のある質問紙を除き46人分を分析対象とした。

## 2. 調査方法

調査は、上記研修会の折りに、本研究の主旨と目的を説明し質問紙を配布し、回収箱に回収した。

質問紙の内容は、年齢、職種、看護師経験年数、実習指導者の経験の有無と経験年数、臨地実習指導に関する講習会の受講の有無の基本事項と、「実習指導をして指導上で困ったこと」と「実習指導を担当し感じたこと、考えたこと」について、指導の初期の段階を想起して記述してもらい、また経験後にはどうであったのかについても自由記述で回答を求めた。なお、指導の初期とは、初めて実習指導をしたときや経験の浅い段階を指し、経験後とは指導者自身が実習指導を積み重ねたと思った段階を指す。

分析方法は、記述内容を質的分析した。分析は内容を何度も読み返し、記述内容、語彙の意味を変えないように要約した。要約した内容のうち、類似する内容のものをまとめた。

分析にあたっては、一貫性を維持するため1名の研究者が行い、他の共同研究者2名と共に合意が得られるまで検討を重ね、信頼性の確保に努めた。

## 3. 倫理的配慮

2日間の研修の初日に質問紙調査の目的とお願い、及び自由意思による参加であること、調査は無記名で匿名性が保障することなど口頭及び文書で説明し、研修終了後に自由意思で回収箱に投函することで同意を得たとした。

## IV. 結果

### 1. 基本的事項

研究参加者の指導経験の平均年数は4.3年で最大は15年、最小1年であった。指導経験が1～3年は26人(56.5%)、4年以上が20人(43.5%)であった。看護職経験は、平均14.4年(最大26年、最小6年)であった。

実習指導に関する講習会の受講については、「ある」と回答した者は23人(50%)であった。性別は、回答者の全員が女性であった。

## 2. 記述内容の分類

記述内容を分析し、サブカテゴリ、カテゴリを抽出した。次に実習指導経験年数の平均は4.2年であったので、指導経験1～3年目の者と4年目以上に大別し、さらに実習指導に関する講習会の受講の有無に分けて行った。指導経験後の記述は4年目以上の者の記述とした。

分析結果は、まず指導経験が『1-3年目群』と『4年目以上群』に整理して、検討した。その次に、抽出されたカテゴリを指導者講習会の受講を既にした者と未受講者の2群に分け、『受講群のみ』にみられたカテゴリと『未受講群のみ』にみられたカテゴリ、『両群共通』に見られたカテゴリに区分した。

質問に基づき対象者が自由記述したものを、その記述内容より抽出されたカテゴリを【 】で、サブカテゴリを< >で、その記述を「 」で示す。

## 3. 指導経験年数長短群別比較

実習指導経験の長短では、1～3年目まで26人の群と4年目以上の20人の群に分けられた。自由記述を整理すると、初期の段階の記述数は90文、経験後は25文で記述数は115であった。実習指導初期の頃の“指導のとらえ方”を表1-1に示した。

### 1) 初期の段階での“指導のとらえ方”

【指導者としての前向きな姿勢】【指導者への支援体制の不足】と【指導力の不足】の3カテゴリ、8サブカテゴリが抽出された。

【指導者としての前向きな姿勢】は、実習指導の担当となり指導することが自己の学びとなる機会や指導を学びたいという姿勢を示す。【指導者としての前向きな姿勢】では、「指導者になりたいと思い自分から希望した。自分も学ぶ機会となった」と記述した<前向きな姿勢>が1-3年目群に、「他の指導者の意見を聞きたい。指導方法を学びたい」とした<指導者としての学び方>が4年目以上群に導き出された。

【指導者への支援体制の不足】は指導者への支援が組織として不足している、あるいは、指導体制の必要性を示したカテゴリである。このカテゴリの内容は<指導体制の整備が必要>で示された「スタッフの協力体制が必要」「業務と兼ねているので指導に時間がとれない」「毎日指導につく訳ではないから、指導がしにくい」などである。<教員との話し合いが必要>は、1-3年目群にみ

られたカテゴリで、「教員との連携が必要」「どこまで指導者に求められているかわからない」など学校側との話し合いを必要とする内容であった。

【指導力の不足】は、指導するだけの自信がないことや、指導のための研修など教育を受けていないなどの理由から指導力が不足していると思う気持ちを示す。内容は、「指導に対する知識も基礎的な知識も不足していることを思い知らされた」「自分がやってもいいのか、自信がない」「見学と実際に手を出させるものの区別がわからない」などとした＜指導力不足の自覚＞は、両群に見られた。1-3年目群には、「複数学校が実習に来ているので、どのように指導したらよいかわからない」「学生数が多すぎて十分に指導ができない」という＜状況への対応不足＞がみられた。4年目以上群では、＜学生の個々の把握の困難＞と＜情報不足＞のサブカテゴリが抽出された。

## 2) 指導経験後の“指導のとらえ方”

指導経験4年目以上の群では、指導経験後の“指導のとらえ方”を表1-2に示した。

50記述で、5カテゴリ、10のサブカテゴリで構成された。そのカテゴリは【指導者として前向きな姿勢】【指導者としての役割の自覚】【指導者への支援体制の不足】【指導力の不足】と【熱意の喪失】であった。

【指導者として前向きな姿勢】は、指導の模索をしながらも指導に自信がもて、実習を積極的にとらえ、病棟全体に活かそうとしているとらえ方である。【指導者として前向きな自分】では、「学生にやる気を出させるにはどうしたらいいのか」などの＜指導方法の模索＞や「学生の気質を把握する必要がある」の＜学生個々の把握＞「学生の看護計画をスタッフに伝えたい」と記述した＜実習を看護実践に活かす＞「看護モデルになろうと努力している」などの＜自己研鑽＞であった。

【指導者としての役割の自覚】は自分なりの指導スタイルをつかみ、自己の指導を評価し、次の指導者の育成を考えるなど自分の役割を自覚している内容である。【指導者としての役割の自覚】では、＜指導者育成の役割＞や＜指導の評価＞の2つのサブカテゴリで構成された。

【指導力の不足】は指導に前向きに、より良い指導に

表 1-1 指導経験長短群別の初期の段階での『指導のとらえ方』

1－3年目群			4年目以上群		
カテゴリ	サブカテゴリ	記述の意味	カテゴリ	サブカテゴリ	記述の意味
指導者としての前向きな姿勢	前向きな姿勢	学ぶ機会となった	指導者としての前向きな姿勢	指導者として学ぶ方	他の指導者の意見を聞きたい
指導者への支援体制の不足	指導体制の整備の必要性	スタッフの協力体制も必要 指導体制が十分でない 勤務と合わないので、学生の相談に乗れない 毎日指導に付くわけではないから、指導がしにくい 兼務のため指導の時間がない	指導者への支援体制の不足	指導体制の整備の必要性	兼務のためゆっくり指導ができない
	教員との話し合いの必要性	評価をどの程度すればいいか、聞いていない 教員との連携が必要 実習目標を把握してなかった どこまで指導者に求められているかわからない			
指導力の不足	状況への対応不足	学生数が多すぎて十分に指導できない 複数学校があるので、どのように指導したらいいかわからない	指導力の不足	学生個々の把握の困難	グループ全体としてみて、個々の学生を捉えていなかった
	指導力不足の自覚	記録を見るのが負担、難しい 指導方法がわからない 患者の選定が適切に行えない 自信がない 知識や経験が不足している 見学と実際に手を出させるものの区別がわからない		指導力不足の自覚	知識や経験が不足している 指導方法がわからない 記録のみかたがわからない 受講してなかったので、指導に自信がなかった 基礎・成人の指導をどう変えたらよいかわからない
				情報不足	実習要項の存在を知らなかった

取り組んでも学生への指導がうまくいかず、指導者としての能力が不足していると思う気持ちである。「学生気質を重視する分、到達度を考えると行き詰ってしまう」などの記述した＜指導力の不足の自覚＞の1つのサブカテゴリを抽出した。

【指導者への支援体制の不足】は、初期と同じく指導者への支援を組織として体制を作る必要があると考えている気持ちである。このカテゴリは、「指導者間の連携が不足」「スタッフと調整する時間がない」と記述した＜指導者間、スタッフとの協力の必要性＞「指導の相談する相手がいない」の＜指導体制整備の必要性＞の2サブカテゴリで構成された。

【熱意の喪失】は指導への前向きな意欲が失われている状況を表し、「指導の感性が鈍くなり、熱意、積極性が低下した」と記述した＜熱意の低下＞であった。

#### 4. 実習指導に関する講習会の受講有無別比較

実習指導に関する講習会を受講しているかどうかで、「指導のとらえ方」が異なるのかを検討するために、初期の段階と経験後に分けて、比較した。

表2-1に初期の段階の受講有無別に示した。未受講群にのみみられるカテゴリはなかったが、【指導力の不足】に入る「(実習指導に関する講習会を)受講していないので、指導に自信がない」という記述があり＜指導力不足の自覚＞に当てはまった。両群に共通するカテゴリを

表の行の中央に示した。

受講群のみにみられたカテゴリは【指導者としての前向きな姿勢】であった。【指導力の不足】は両群共通するカテゴリにみられたが、＜学生個々の把握の困難＞と＜情報不足＞のサブカテゴリは受講群にのみみられた。

経験後の受講有無別に比較を表2-2に示した。両群共通に見られたカテゴリに、【指導者としての前向きな姿勢】【指導者としての役割の自覚】【指導者への支援体制の不足】と【熱意の喪失】の4つのカテゴリであった。両群とも特有なカテゴリはなかったが、＜自己の指導姿勢＞＜指導の模索＞＜学生個々の把握＞＜実習を看護実践に活かす＞の4つのサブカテゴリは、受講群にのみみられた。また【指導者への支援の不足】の＜指導者間、スタッフとの協力の必要性＞も受講群にのみみられた。

#### V. 考察

##### 1. 指導経験による“指導のとらえ方”の変化

指導者として指導をどのようにとらえたのかを初期の段階と経験後でその変化を見ると、初期の段階では実習を担当することで、【指導力の不足】、＜指導力不足の自覚＞と＜状況への対応不足＞を感じ、【指導者への支援体制の不足】として、＜指導体制の整備の必要性＞＜教員との話し合いの必要性＞に言及していた。一方、指導者に指名され、「指導を学ぶ機会」としてとらえ、【指導

表1-2 経験後の指導経験年数4年目以上群の『指導のとらえ方』

カテゴリ	サブカテゴリ	記述の意味
指導者として前向きな姿勢	指導方法の模索	学生にやる気を出させる指導方法 ほめて指導するのが難しい 実習の目的目標をどう展開するか
	学生個々の把握	学生の気質を把握する必要 学生の到達目標がわからない
	実習を看護実践に活かす	学生の看護計画を臨床に活かすためにスタッフにどう伝えるか
	自己研鑽	知識・技術の習得がいつも必要 看護モデルになろうと努力している 自分の看護への思いをもち指導にあたり伝えていきたい
指導者としての役割の自覚	指導者育成の役割	指導者に育成を考えるようになった
	指導の評価	自分なりの指導スタイルがつかめた 「指導」より「教える」意識だった
指導力の不足	指導力の不足の自覚	複数学校を受け入れており、実習目標が異なるので、混乱する こんな指導でいいのか今も不安に思う 記録の指導ができない
指導者への支援体制の不足	指導者間・スタッフとの協力の必要性	指導者間の連携不足 スタッフと調整する時間がない 業務との兼務で指導する時間がない 指導マニュアルが必要 スタッフ間で指導方法が統一されていない、統一が必要
	指導体制整備必要性	指導の相談相手がいない 指導方法を振り返る時間がない
指導熱意の喪失	指導熱意の低下	熱意が低下した 最初の頃の熱意がなくなった



者としての前向きな姿勢】をもっていた。

指導経験4年目以降群では、初期の段階の指導を振り返り、「グループ全体としてみて、学生個々を捉えてなかった」と＜学生個々の把握の困難＞に気づくなど、自分の指導を振り返っていた。経験を積むことで、自信

をもち「看護のモデルになろうと努力している」とい

う【指導者としての前向きな姿勢】へ変化している。同時に経験によって病棟における自分の＜指導者育成の役割＞を自覚したり、＜指導者間、スタッフとの協力の必要性＞など組織的な指導への取り組みを考えるように変

表 2-1 初期の段階での実習指導に関する講習会の受講有無別の『指導のとらえ方』

	カテゴリ	サブカテゴリ	記述の意味
の受 み講 群	指導者としての前向きな姿勢	指導者として学び方	他の指導者の意見を聞きたい
	指導力の不足	学生個々の把握の困難	グループ全体としてみて、個々の学生を捉えていなかった
		情報不足	実習要項の存在を知らなかった
	指導者としての前向きな姿勢	前向きな姿勢	学ぶ機会となった
両 群 共 通	指導者への支援体制の不足	指導体制の整備の必要性	スタッフの協力体制も必要 兼務のためゆっくり指導ができない 指導体制が十分でない 勤務と合わないで、学生の相談に乗れない 毎日指導に付くわけではないから、指導がしにくい
		教員との話し合いの必要性	実習目標を把握してなかった 評価をどの程度すればいいか、聞いていない 教員との連携が必要 どこまで指導者に求められているのかわからない
	指導力の不足	状況への対応不足	学生数が多すぎて十分に指導できない 複数学校があるので、どのように指導したらいいのかわからない
		指導力不足の自覚	記録を見るのが負担、難しい、自信がない 患者の選定が適切に行えない 知識や経験が不足している (実習指導に関する講習会を) 受講していないので、指導に自信がない 指導方法がわからない
未 受 講 群 の み	なし		

表 2-2 経験後の実習指導に関する講習会受講の有無別の『指導のとらえ方』（4年目以上）

	カテゴリ	サブカテゴリ	記述の意味
受講群のみ	指導者として前向きな姿勢	自己の指導姿勢	「指導」より「教える」意識だった
		指導方法の模索	学生にやる気を出させる指導方法 ほめて指導するのが難しい
		学生個々の把握	学生の気質を把握する必要 学生の到達目標がわからない
		実習を看護実践に活かす	学生の看護計画を臨床に活かすためにスタッフにどう伝えるか
	指導者への支援の不足	指導者間・スタッフとの協力の必要性	指導者間の連携不足 スタッフと調整する時間がない
両群共通	指導者として前向きな姿勢	自己研鑽	看護モデルになろうと努力している 自分なりの指導スタイルがつかめた 知識・技術の習得がいつも必要
	指導者としての役割の自覚	指導者育成の役割	指導者に育成を考えるようになった
	指導者への支援体制の不足	指導力の不足の自覚	こんな指導でいいのか今も不安に思う 記録の指導ができない 複数学校を受け入れており、実習目標が異なるので、混乱する
		指導体制整備の必要性	業務との兼務で指導する時間がない 指導マニュアルが必要 スタッフ間で指導方法が統一されていない、統一が必要 指導方法を振り返る時間がない 指導の相談相手がいない
	熱意の喪失	熱意の低下	熱意が低下した 最初の頃の熱意がなくなった
未受講群のみ	なし		

化したといえる。当初は戸惑いながらも4年という経験年数がその役割を引き受け学生との向かい合い、学生指導という役割を自覚し、病棟での指導者として、教員、スタッフとの連携、調整の自分の役割を引き受けたと考えられる。

## 2. 実習指導に関する講習会の受講による指導のとらえ方への影響

初期の段階では指導する機会を得て、【指導者としての前向きな姿勢】として学生指導を前向きにとらえている指導者の姿勢は両群ともに見られたが、指導経験後のサブカテゴリでは、受講群にのみ、＜自己の指導姿勢＞＜指導方法の模索＞＜学生個々の把握＞＜実習を看護実践に活かす＞のサブカテゴリがみられ、経験することにより、受講群では指導方法を模索したり、学生個々を把握するなど多様なとらえ方ができているといえる。経験初期においても、経験後にも未受講群に特徴的なとらえ方は見られなかった理由を検討するだけのデータや文献がないので、今後の課題としたい。

一方で、両群に、【指導力の不足】が語られている。それは、指導をするための心構えの準備不足を示していると考えられる。先行研究でも研修・講習を受講している者は担当する者の半数前後<sup>7,8)</sup>という報告もあり、今回の回答者も実習指導に関する講習会受講者はちょうど半数であり、「突然指導者に指名されて戸惑った」という記述があったように準備不足といえる。指導者として学生指導に向うためには研修・講習の受講などの準備は必須であり、教育に対する研修・講習会参加の希望が多く<sup>9)</sup> 実習指導者の基礎教育であると考えられる。すなわち、指導者になる前に如何に学生指導について準備しておくかが、指導者になってから、指導力の不足であるという実習指導に対する自己のマイナス思考が払拭されるのではないと思われる。

指導の経験後には両群共通に【指導者としての役割の自覚】に＜指導者育成の役割＞が挙げられていることは、指導者として成長し、後輩指導への意識ができたといえ、大きな成長と考えられる。

## 3. 必要な支援

実習を受ける施設にはその施設の看護理念があるが、その理念を含め次世代の看護師として学生をどのように育成すべきか、指導者をどのように支援するのかを施設

内で組織的に整備をする必要性を指導者自身が望んでいた。

筆者らも日ごろから指導者への研修・講習の必要性や組織的な指導者へのバックアップを感じていたため、先にも記した県の健康福祉部医療整備課と協力し、3年間に渡り実習指導のサポートを目的に研修会を開催した。指導者との意見交換を通じ情報共有し両者が学生指導として相互に求めるものを明らかにし補完しあえる研修は、指導者と教員との看護学生教育の協働の場であったと考えている。

看護学実習の依頼が、教員にとって毎年のことであっても、実習目的や実習内容を丁寧に説明する機会を設け、お互いに了解しあうことが重要である。指導者が複数人にわたる場合にも、代表者だけでなく、機会を捉えて、頻回に確認しあうことが必要であると考えられる。今回の調査でも、「実習目標がわからない」「指導者にどこまで求められているのか」「記録のみかたがわからない」などが学校の教員と話し合っておけば解決できることもあったので、指導に携わる看護師全体との連携を含めた話し合いの必要性が再度確認された。また、「スタッフとの調整が必要」「指導者間での連携不足」などの病棟での指導者間での話し合いの必要性がでていたので、教員と指導者、指導者間などいくつかの段階での話し合いの場を設ける必要が確認された。

そのような話し合いを組織的に位置づけ、スムーズに連携できることや、勤務しない日の指導の様子がわかるようにするなど、日ごろから指導者を支える仕組みやサポートを病棟全体でつくることは、【指導者への支援体制の不足】の対策として望まれる。そのことが経験後に【熱意の喪失】を感じさせないような手だてとなると考える。

最後に初期の段階及び経験後の両者に認められた【指導者への支援体制の不足】である。経験後には【指導者としての役割の自覚】や＜実習を看護実践に活かす＞など指導をすることで、現場にいい影響を与えるプラスの指導のとらえ方もでているので、その気持ちを継続できる支援体制の整備が必須である。

現実問題として、指導者は、実習指導と業務を両立させることの困難を述べている。これは、実習施設として、指導者の人材の選択と指導者の位置づけ、および看護業

務を適切に判断し、学生指導と看護業務のバランスを検討する必要性を提示していると思われる。施設にとって指導者は、看護師の人材育成の一端となりうるため、組織で指導者の教育や位置づけを明確にすることが望ましい。施設での看護実践の教育的かわりかは、直接学生に接する指導者の役割は大きい、これを効果的に機能するために学生指導に関する条件整備と日ごろの看護実践及び指導者のサポートは不可欠であることを認識する必要がある。

## VI. まとめ

- (1) 実習指導経験による“指導のとらえ方”の変化は、初期の段階から、指導者としての役割を与えられたことで学ぶ機会ととらえ、【指導者としての前向きな姿勢】へ変化し、経験後には【指導者としての役割の自覚】をもった。
- (2) 初期の段階では、実習指導に関する講習会受講の有無にかかわらず【指導力の不足】としての不安が多く抽出されたが、経験を積む＜指導方法の模索＞＜自己研鑽＞を行い＜実習を看護実践に活かす＞ようになった。
- (3) 【指導者への支援体制の不足】は初期及び経験後の両者に共通し、実習指導に関する講習会受講、未受講群でも共通していたが、経験後では、受講群が＜指導者間・スタッフとの協力の必要性＞に気づくなど、必要な体制づくりを提案していた。
- (4) 【指導者への支援体制の不足】の対策として＜指導体制整備の必要性＞として、指導についての相談相手や指導を振り返る時間の確保、勤務態勢をつくる必要がある。
- (5) 実習について教員と指導に関わる看護師全員と話し合う機会を設け、指導者が自信をもって指導に当たれるように配慮することが必要性であった。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました臨床実習指導者の皆様にお礼申し上げます。

## 文献

- 1) 石崎邦代, 池田正子: 臨地実習指導者がかかえている指導上の困難とその支援 実習指導者へのアンケート調査より, 日本看護学会論文集 (看護教育), 38; 228-230, 2008.
- 2) 熊谷雅美, 大関ミヨ子, 赤池直子: 実習指導者の実習指導における経験からみた実習指導者養成教育への示唆, 神奈川県立看護教育大学校紀要, 26; 26-35, 2003.
- 3) 石崎邦代, 池田正子: 臨地実習指導者がかかえている指導上の困難とその支援 実習指導者へのアンケート調査より, 日本看護学会論文集 (看護教育), 38; 228-230, 2008.
- 4) 細田泰子, 山口明子: 実習指導者の看護学実習における指導上の困難とその関連要因, 日本看護研究学会雑誌, 27(2); 67-75, 2004.
- 5) 細田康子, 山口明子: 臨床実習指導者からみた学生のイメージと指導に関する研究—実習し追う経験者と未経験者の比較を通して—, 日本看護学会論文集 (看護教育), 31; 18-20, 2000.
- 6) 岐阜県立看護大学看護研究センター: 岐阜県における看護活動の充実に向けて、田中克子, 北山三津子, 森仁美他: 岐阜県内実習施設の看護職との協働体制整備に向けて, 60-70, 2007.
- 7) 阿部祥子: 臨地実習指導者への関わりに関する研究 指導者へのサポートについて, 神奈川県立看護教育大学校 看護教育研究集録, 28; 79-86, 2003.
- 8) 前掲書 6).
- 9) 前掲書 6).

(受稿日 平成 21 年 11 月 12 日)

(採用日 平成 22 年 2 月 1 日)