

臨地実習における短期大学助手の不安内容の検討 — 不安の軽減に関する一考察 —

川崎 裕美*¹ 大川 明子*² 大谷 五十鈴*¹ 薬師寺 文子*¹
古屋敷 明美*¹

*1 広島県立保健福祉短期大学看護学科

*2 大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻

抄 録

看護系短期大学に勤務する助手の多くは、看護実践の場から看護教育の場に転職している。そのため、転職した初期には個人の経験にあわせた学習や支援が特に必要である。そこで教育における個人の経験の生かし方や教育職としての具体的支援を考える基礎的資料を得ることを目的として、まず臨地実習に関する不安の実態、不安と学生を指導した経験との関連性を検討した。その結果、短期大学の助手は助手としての勤務期間が短く、かなりの助手が臨地実習に際して不安を感じていること、学生を指導した経験の有無によって不安を感じる内容が異なることが明らかになった。さらに、主成分分析の結果から、臨地実習における評価や判断基準の曖昧さや、具体的な臨地実習のイメージを持ちにくいことが不安を構成する成分として考えられた。

キーワード：臨地実習，学生指導，卒後教育，不安，助手

はじめに

看護教育における臨地実習は、厚生省の指定規則では、23単位とされており、総単位数の25%を占めている¹⁾。臨地実習の目的は看護を必要としている人に対して実際に援助を行いながら、人間や健康の理解を深め、適切な援助を考えることである。この目的を達成するには体験を通じて学習することが不可欠であり²⁾、多くの時間が必要である。また、短期大学のカリキュラムが大綱化されるに伴い、短期大学毎にカリキュラムを設定することが可能になり、臨地実習を行う場所はいろいろ多様になっている。

看護を必要としている人に対する実際の場面での学習内容は、予測できることばかりではなく、教育内容の選択や判断は複雑である。また、実践の中から短期大学が独自に立てた実習目標に基づき、特に学ばせたい内容を選択する必要もある。看護系短期大学では、学習内容の選択や学習の効果を高めるため、助手を臨地実習（以下実習という）場所に配置しているところが多い。実習では、看護を必要とする人のその日の病状に応じて、学習内容の変更・調整を行うことや、学生のレディネスにできるだけ合わせた指導を行うこと、看護婦として学生のモデルとなること、が必要とされる³⁾。学内実習のように、その都度単位認定者に指示を求めることはできない。実習場所が学校から遠い場合や付属施設でない場合、単位認定者に細かい指示を求めることは非常に難しい。しかし、学生の行動や学習内容について、単位認定者に相談するまで保留にすることはできず、その場で判断を迫られることも多い。看護上の判断だけでなく、教育上の判断をもおこなうため、スタッフとも立場が異なり、実習場所での孤独感は大きい。そのような中で、助手がいつでも漠然とした安心できない状態、つまり、不安な状態にあることは否定できない。実習場所での研修も行い、学習目標や専門領域に特徴的なことも確認した、しかし、なんとなく心配だ、という状態は、初めての实習指導の場合には特に起こりやすい。このような不安があまりにも大きい場合、実習指導はとて苦痛なことになる。

看護教育に携わる助手の中には、これまでもこのような不安はあったと思われる。実習指導を行っているうちに、人間関係もでき、以前から勤務している助手からの助言や実践からの教材選択も充実することによって、自然に不安は解消し、不安が自己啓発の動機付けにもなってきたと考えられる。最近は多くの看護職が教育職として学校に転職しており、教員の不安が時間的・体験的に解消していくのを待つ余裕が、なくなってきたと考えられる。助手が着任後早いうちに、不安なく、自信を持って実習指導が行えることは、学生の教育にとって重要なことである。また、助手が

単位認定者となっていくための教育技術の向上にも繋がると考えられる。

看護教育における特徴とも考えられるが、教員の助手になるまでの経験には個人差が大きい。個人の経験を効果的に活用しながら教育・研究活動に携われるよう、自分自身の目標や価値観を見つけるための支援が、今後ますます重要になると考える。しかしながら、看護職についての満足度の向上や離職防止への支援についての研究はこれまで多く⁴⁾⁶⁾なされてきたが、教育に携わるものについての研究は、ほとんど行われていない。そこで、教育に携わった場合の満足度、個人の経験の教育への生かし方を考えることを最終目的として短期大学助手に対する調査・研究を試みた。まず本研究では、実習指導に関する不安の実態を明らかにすること、その上で、個人の経験の一部である学生を指導した経験（以下指導経験とする）と不安の関連性を検討し、助手として転職した初期の援助について考察することを目的とした。

対象および方法

1. 調査対象および調査方法

全国の看護系短期大学62校のうち調査協力の得られた26校の助手143名を対象とした。質問紙を郵送し、個別に返送を依頼した。全国の新設短期大学の助手を対象として行った事前調査の自由記載による回答を、教育技術に関すること、学生との関係に関すること、教員や看護職との関係に関すること、勤務条件に関することの4つのカテゴリーに分類し、質問項目を作成した(資料)。解析対象は回答のあった115名である。調査期間は、1998年1月7日から1ヶ月間とした。

2. 解析方法

実習指導の不安と指導経験との関連を、作成した17の質問項目について検討した。5つの選択肢を「不安がある」「どちらともいえない」「不安はない」という3つの選択肢にまとめ、 χ^2 検定を用い、助手になるまでに指導経験がある助手と指導経験のない助手の2群について独立性の検定を行った。

次に、不安を構成する成分を明らかにするため主成分分析を行った。17の質問それぞれの5つの選択肢を不安を感じるか否かという2つの選択肢に変更し、「どちらともいえない」の回答を除いた68項目を、主成分分析に使用した。指導経験による違いを検討するため、採用した主成分について、上記2群の主成分得点の分布のちがいをウィルコクソンの順位和検定を用いて比較した。解析には、「EXCELアドインEXCEL太閤」を用いた。

結果

1. 対象の特性

対象とした助手の年齢階級別の割合は、図1に示した。26歳以上30歳未満は18名(16.1%)、30歳以上40歳未満は81名(72.3%)、40歳以上が13名(11.6%)である。平均年齢は、33.9歳である。助手としての在職年数は、3年未満が最も多く、49名(43.0%)である。3年以上5年未満は37名(32.5%)、5年以上は28名(24.6%)である(図2)。平均勤務年数は、3.5年である。教員になるまでの看護職としての勤務年数は、平均7年であり、5年以上勤務していた助手が87名と最も多い(図3)。現在の助手としての勤務以前にも指導経験があるのは、79名(68.7%)である。指導を行っていた職種の内訳を、図4に示した。もっとも多いのは臨床看護婦として学生を指導したことがあるもの(以下臨床指導者という)で64名、専門学校の教員として指導を行っていたものが19名である。

対象の所属する実習指導環境について、概要を以下に示す。助手の勤務する学校の実習日数は、一週間に5日から3日、平均4.3日であり、実習が行われている期間に、毎日実習指導に行くのは102名(90.3%)である。また103名の助手が指導を行う実習場所には、「臨床指導者」が決められている。付属施設で実習指導を行っている助手は、43名(36.8%)である。

2. 実習指導に関する不安内容の実態

17の質問項目に関する不安を感じている助手全体の割合が50%を越えた項目は、以下の6項目である。「学ばせたいことの教授」(質問紙の表現：学ばせたいことをうまく伝えられるか)66名、「実習目標の到達の判断」(実習目標の到達度の判断が妥当か)65名、「カンファレンスの運営」(カンファレンスの運営がこれでよいか)62名、「場面ごとの適切な判断」(その都度適切な判断ができるか)62名、「学生の事故」(学生が事故を起こさないか)57名、「臨床指導者との学生理解の差」(臨床指導者と学生のレディネスに対する理解が異なっていないか)57名。

3. 実習指導に関する不安内容と指導経験との関連

助手になるまでの指導経験によって不安の感じ方に差があるかを検討した。指導経験がない場合に、不安を感じる助手の割合が多い項目順に結果を図5に示した。

「学ばせたいことの教授」(学ばせたいことをうまく伝えられるか)では、指導経験がない場合72.2%、「カンファレンスの運営」(カンファレンスの運営がこれでよいのか)という不安を感じている助手は、指導経験がない場合71.4%、ある場合47.4%である。「実

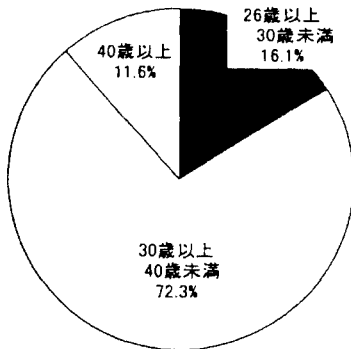


図1 年齢階級別割合

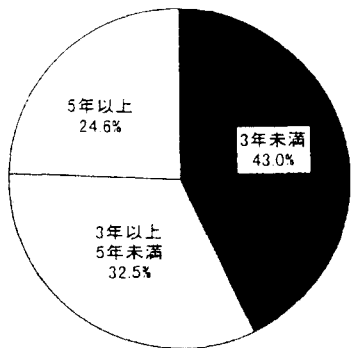


図2 在職年数別割合

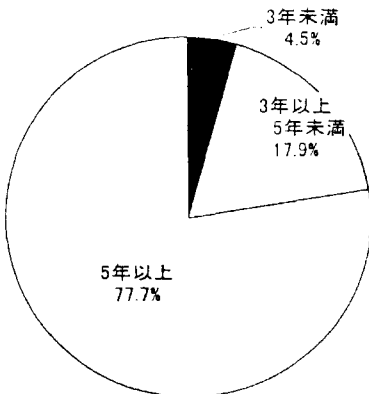


図3 看護職としての勤務年数別割合

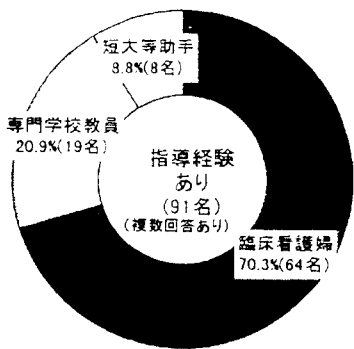


図4 指導を行っていた職種

習目標の到達度の判断」(実習目標の到達度の判断が妥当かどうか)では、指導経験がない場合、不安があるのは69.4%、指導経験がある場合50.6%である。「看護モデルの提示」(適切な看護モデルを示すことができるか)では、指導経験がない場合、63.9%、指導経験がある場合39.2%、である。

指導経験がある場合に不安を感じる割合が高い項目は、「研究時間の取り方」(自分の研究時間をいつとればよいか)「学生の満足度の優先度」(学生の思いをどの程度優先するか)の2項目である。「研究時間の取り方」では、指導経験がない場合42.9%、指導経験がある場合50.6%、「学生の満足度の優先度」指導経験がない場合30.6%、ある場合62.1%である。

17の質問のうち指導経験がない群と指導経験がある群の2群の間で有意な差が認められた項目は、「看護モデルの提示」、「臨床指導者との指導の異なり」、「研究時間の取り方」、の3つの項目である。

4. 不安の主成分の抽出

これまで検討してきた4つのカテゴリーは、我々が任意に作成したものである。これらは、不安のカテゴリーとして一般化されたものではない。

そこで、不安を構成する成分の一般化を試みるため主成分分析を行った。

17の質問項目を、程度を聞く5段階の選択肢から不安があるか否かを問う2段階の選択肢に変更した68項目を使用して主成分分析を行った。その結果、10の主成分を採用した。累積寄与率は49.2% (表1) である。

そのうちの主な2つの主成分について、固有ベクトルの絶対値の大きいものを表2、表3に示した。

表1 主成分の固有値

主成分	固有値	寄与率(%)	累積寄与率(%)
1	6.360	9.351	9.351
2	5.037	7.408	16.761
3	3.568	5.247	22.008
4	3.342	4.915	26.924
5	2.991	4.398	31.322
6	2.677	3.936	35.259
7	2.637	3.877	39.136
8	2.384	3.506	42.642
9	2.300	3.382	46.024
10	2.186	3.215	49.239

表2 第1主成分の固有ベクトル値

質問内容	固有ベクトル値
指導内容と講義内容のずれについてあまり不安ではない	-0.21217
実習目標の到達度の判断についてあまり不安はない	-0.20512
学生の満足度の優先度についてあまり不安はない	-0.20035
配置場所の不安定さについて全く不安はない	-0.17581
学生指導場所の不安定さについて全く不安はない	-0.16965
学生の精神的支援について全く不安はない	-0.16471
学生指導場所の不安定さについて非常に不安である	0.16771
看護モデルの提示について非常に不安である	0.17810
学ばせたいことの教授について非常に不安である	0.18079
実習目標の到達度の判断について非常に不安である	0.19085
カンファレンスの運営について非常に不安である	0.19745
場面毎の適切な判断について非常に不安である	0.22177

表3 第2主成分の固有ベクトル値

質問内容	固有ベクトル値
学生指導時間の取り方についてあまり不安でない	-0.20121
実習目標の到達度の判断についてやや不安である	-0.19497
場面毎の適切な判断についてやや不安である	-0.18527
学生指導場所の不安定さについてあまり不安でない	-0.18381
学ばせたいことの教授についてやや不安である	-0.17352
看護モデルの提示についてやや不安である	-0.14797
学生指導場所の不安定さについて全く不安はない	0.17437
学ばせたいことの教授について非常に不安である	0.18572
臨床指導者との役割分担について全く不安はない	0.19175
研究時間の取り方について全く不安はない	0.19353
学生とのつきあい方について非常に不安である	0.23038
学生指導時間の取り方について全く不安はない	0.25574

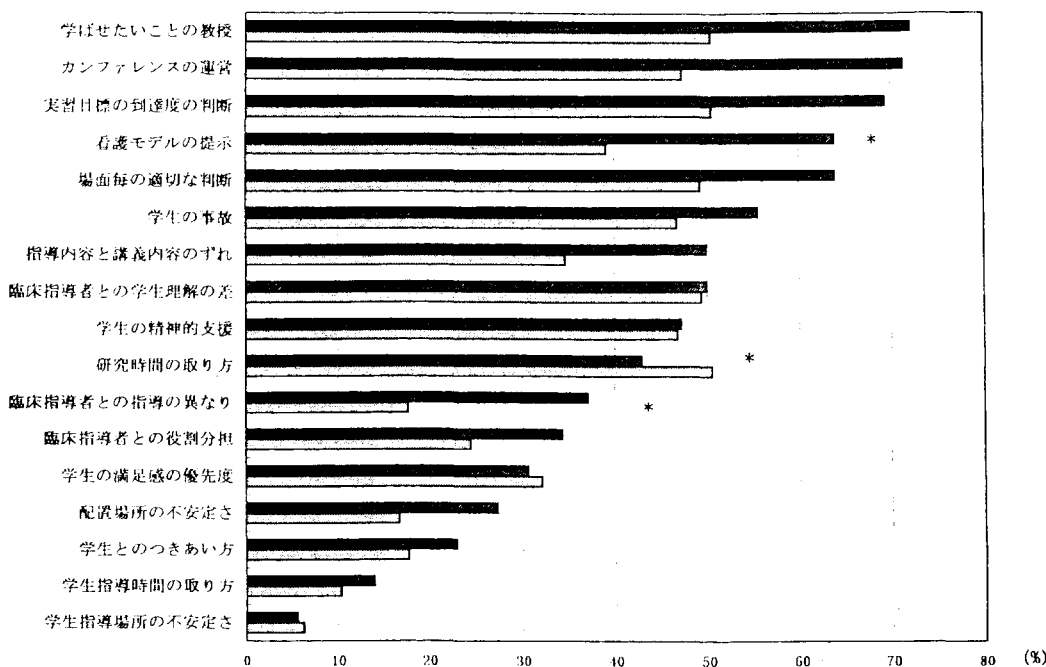


図5 指導経験別不安を感じる助手の割合

■指導経験なし
□指導経験あり * <math>p < 0.05</math>

5. 不安の主成分と指導経験との関連

第1主成分では、固有ベクトルが負の値の項目は、「指導内容と講義内容のずれについてあまり不安ではない」、「実習目標の到達度の判断についてあまり不安はない」「学生の満足度の優先度についてあまり不安はない」などである(表2)。固有ベクトルが正の値の項目は「場面毎の適切な判断について非常に不安である」「カンファレンスの運営について非常に不安である」「実習目標の到達度の判断について非常に不安である」である。

第2主成分について、固有ベクトルの絶対値の大きい項目を示すと、固有ベクトルが負の値の項目は、「学生指導時間の取り方についてあまり不安はない」「実習目標の到達度の判断についてやや不安である」「場面毎の適切な判断についてやや不安である」である(表3)。固有ベクトルが正の値の項目は、「学生指導時間の取り方について全く不安はない」「学生とのつきあい方について非常に不安である」、「研究時間の取り方について全く不安はない」である。

次に、指導経験別に、第1主成分、第2主成分の主成分得点の分布を比較した。図6は第1主成分について、指導経験別に2群の主成分得点の分布を比較したものである。指導経験がない場合、中央値は正の値をとり、分布は正に歪んでいる。指導経験がある場合、中央値は負の値をとり、分布は広い範囲に広がる。指導経験によって主成分得点の分布に有意な差は認められなかった。

第2主成分についても同様に、主成分得点の分布を図7に示した。指導経験がない場合の中央値は負に偏り、分布は正に歪んでいる。指導経験がある場合、中央値は負の値をとり、正の方向に歪む。第2主成分については、指導経験がある群とない群の主成分得点の分布には有意な差が認められた($p < 0.05$)。

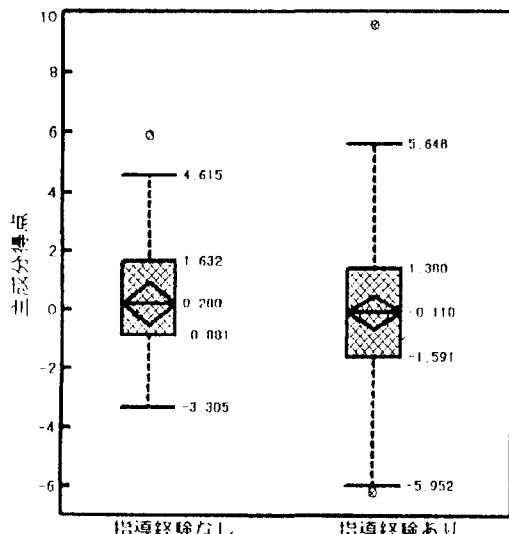


図6 第1主成分の指導経験別主成分得点分布

考 察

1. 不安内容の実態と特徴

設定した17項目のうち、不安だと答えた人数が助手全体で多い項目は、学ばせたいことの教授、実習目標の到達度の判断、カンファレンスの運営、場面ごとの適切な判断、学生の事故、臨床指導者との学生理解の差の6項目であった。

学ばせたいことの教授や目標到達度の判断、カンファレンスの運営は教育技術に関することである。大学教員には教師教育は義務づけられないので、教師教育を受けることなく実習指導を行っている。そのため、教育技術に関する不安は、多くなると考えられる。我々も、安酸のいうように⁷⁾必ずしも大学教員に対して教師教育は必要ではないと考えるが、少なくとも新しい環境で自由に質問や意見が言えるようになるまで、たとえば看護職から、教員となった直後などには、実習指導を授業として展開するための援助は必要である⁸⁾と考える。学ばせたいことの教授に対する不安は、教育技術だけの問題ではなく、雄西のいうように実習目標と実際に学生が体験できることのギャップから起こってくる⁹⁾とも推察される。このようなギャップは、実習ではよく起こることである。したがって、事前に単位認定者と対応を考えておくことも可能であるが、実習指導を行い始めた助手にとっては、不安の原因となりうる。たとえば、学生の学習レベルをはるかに超えた重症患者が多く目標達成どころではない場合などである¹⁰⁾。学ばせたいことの教授ができないということは、助手にとって対応のわからない不安な状態であろう。実習場所の特徴を検討し、実習目標と実際に学生が体験できることのギャップがおこった場合の対応について、単位認定者あるいは先輩が示唆しておく必要がある。

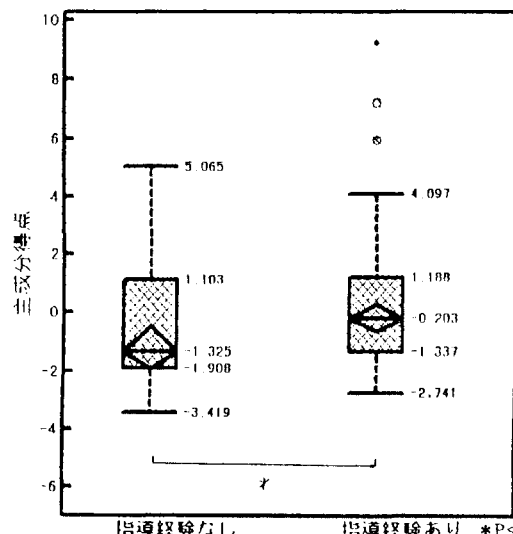


図7 第2主成分の指導経験別主成分得点分布 * $P < 0.05$

臨床指導者との学生理解の差、学生の事故、という項目は、臨床指導者との関係に含まれる項目である。助手は臨床指導者との関係についても、不安を感じている割合が高いことが示された。臨床指導者との関係に関して不安を感じる助手の割合は、講義内容と指導内容のずれに対する不安、つまり単位認定者に対する不安よりも高い。短期大学の実習指導場所が付属施設でない状況から考えても、違う組織で実習指導を行う助手にとって、臨床指導者との関係も不安の中で大きな位置を占めることが示された。助手となるまでの指導経験の中で最も多い職種は、臨床指導者であるため、短期大学の教員として実習指導を行うことと臨床指導者として実習指導を行うことの違いが助手の中で明確になっていない場合、不安は大きくなると考えられる。両者の役割の違いについて助手自身が具体的に考えること、またその考えを実習場所の職員・臨床指導者と調整することができれば、不安を減少することは可能である。しかし、両者の役割は実習場所の特徴や個人の経験によって変化することが予想されるため、一律に決めることは不可能である。実習開始に当たり、臨床指導者と助手の間で意思統一に対する支援は、初期の不安を減少するために有用といえる。

2. 不安内容と指導経験との関連

指導経験別に不安の質問項目を検討した場合、看護モデルの提示、臨床指導者との指導の異なり、研究時間の取り方、の3つの質問項目に有意な差が認められた。看護モデルの提示、臨床指導者との指導の異なりの2つの質問では指導経験がない場合に不安を感じる割合が高かった。しかし研究時間の取り方では、指導経験がある場合に不安を感じる割合が高かった。このように必ずしも指導経験がない場合に不安を感じる助手の割合が高いわけではなく、指導経験がある場合とない場合とでは、不安内容に差があることが明らかになった。

井上は、大学教員としての達成課題の必要性を述べている⁹⁾。分析の結果から達成課題を考察すると、転職した初期には教育技術に関すること、その後、研究に関することが達成課題のあり方として考えられる。具体的には、教育技術に関することとして、授業としての実習展開の方法や学生への対応があげられる。また、大学教員として研究を行うことについては、これまであたりまえのこととして問題とはされてこなかったが、看護職から教育職に転職した初期には、研究課題や方法に関することについてのアドバイスを含んだ課題が必要と考えられる。

3. 不安の主成分と指導経験との関連

不安を構成している成分を探るため、主成分分析を行い10の主成分を採用した。そのうち、主な2つの主成分について名前をつけ、指導経験との関連を検討した。

第1主成分の場合、固有ベクトル値が負の値をとる質問項目は「不安はない」、正の値をとる質問項目は「不安である」という項目である。内容は教育技術に関するものが多く含まれている。このことから、第1主成分を「基準の曖昧さ」とした。「基準の曖昧さ」という成分が指導経験によって差があるかを検討したところ、有意な差は認められなかった。しかし、指導経験がない場合の主成分得点の分布は正の方向に歪んでいること、指導経験がある場合の分布は広範囲にわたることから、指導経験には強く関連してはいないが、「基準の曖昧さ」は不安の構成成分であることを示していると考えられる。指導経験がない場合は、指導に対する「基準の曖昧さ」が存在するため、これだけでよいのかということを感じ、そのために不安が起りやすくと考えられる。「基準の曖昧さ」に関しては、特に助手として勤務し始めた頃に、行っている指導が実際良いのか悪いのか。また、どのように変更すればよいのかを具体的に示し、自分なりの指導方法を考えるための援助が必要である。指導経験の有無に関わらず、この成分は個人差が大きいと考えられるため、杉森のいう実習の授業としての組織化¹⁰⁾を行い、「基準の曖昧さ」をなくすことが重要といえる。

つぎに、第2主成分について考察する。第2主成分の固有ベクトル値が負の値をとる質問項目は「あまり不安でない」「やや不安である」、正の値をとる質問項目は「非常に不安である」「全く不安でない」という項目である。内容は我々が考えた4つのカテゴリーすべてを含んでいる。このことから、第2主成分を「具体性の不足」とした。指導経験による差を主成分1と同様に検討した。どちらの群も、主成分得点の分布は正に歪んではいるが、中央値は指導経験のない群で有意に低い値であった。指導経験のない群では「あまり」や「やや」というはっきりしない状態にあることを示している。「具体性の不足」によって、実習指導における状況が理解しにくく、具体的な問題を考えにくい状態とも推察される。具体的に実習指導上の出来事が見えてくると、実習指導で起りやすいついについて予測ができるようになり、不安のあることと不安のないことを整理できる。「具体性の不足」が補われることによって、解決のための行動に結びつきやすくなる。はっきりしない状態を抜け出すこと、つまり具体的な問題意識を持つことは、単位認定者やほかの教員とディスカッションすることを可能にする。安酸は、臨床指導者としての力量を身につけていく場合の

同僚と先輩教員の重要性を自らの体験からも述べている⁷⁾。ディスカッションの中から、実習指導上のできごとを学生の教材として実習場面の再構成を行うことで、問題解決の機会は増加する。さらに、この主成分は、具体的な問題意識を持った後の解決に向けての援助の必要性をも示していると考えられる。単位認定者やほかの教員とディスカッションできる場や自分で納得できる解答を得るための資源の必要性である。短期大学の実習場所が分散、遠距離化している現状において、実習指導を行う助手が単位認定者と、また他の教員とディスカッションできる場と時間をどのように確保していくかは、大学教員の実習指導における技術向上に関する今後の課題である。

結 論

実習指導に関して短期大学の助手が感じる不安は、教育技術に関すること、臨床指導者との関係に関するものに多い。助手となるまでの指導経験と不安の関連を検討した結果、指導経験がない場合には看護モデルの提示や臨床指導者との指導の異なりについて、指導経験がある場合には研究時間の取り方について不安を有意に感じていた。看護教育においても大学教員には教師教育が義務づけられてはいないので、看護職から教育職へ転職した初期には、教育技術や研究活動についての援助は重要である。

主成分分析によって「基準の曖昧さ」「具体性の不足」という2つの主成分に着目した。指導経験がない場合、「基準の曖昧さ」は不安につながりやすく、「具体性の不足」のために漠然とした状態であることが明らかとなった。実習を授業として組織化し基準を明確にすること、具体的な問題意識を持てるよう援助すること、問題を解決するための資源を確保すること、が2つの不安の成分を解決していくためには重要であることが示唆された。

文 献

- 1) 「看護教育」編集室編. 看護教育新カリキュラム展開ガイドブックNo.13, 指定規則等の改正. 東京, 医学書院, 21, 1996
- 2) 梶田叡一. 看護教育が高度専門職の教育としてあるのは. 看護教育新カリキュラム展開ガイドブックNo.1, 新カリキュラムの改正のポイント. 東京, 医学書院, 56-62, 1996.
- 3) 杉森みど里. 看護教育学. 東京. 医学書院. 207-211, 1997
- 4) Elaine, Seymour and Jean R. Buscherhof. Sources and consequences of satisfaction and

dissatisfaction in nursing: findings from a national sample. International Journal of Nursing Studies, 28:109-124, 1991

- 5) 奥村元子. 日本看護協会調査研究報告書 No.35 : 職場移動をめぐる意識. 東京, 日本看護協会出版会. 30-34, 1992
- 6) 南裕子. 燃えつき現象の精神看護学的推論. 看護研究, 21:132-139, 1988
- 7) 安酸史子. 臨床実習指導者に関する研究的取り組みに向けて. Quality Nursing, 4:651-657, 1998
- 8) 雄西智恵美. 臨床実習指導者の困難やストレス. Quality Nursing, 4:645-650, 1998
- 9) 井上智子. 臨床実習指導の体験的蓄積と大学教員としての課題. Quality Nursing, 4:640-644, 1998
- 10) 杉森みど里. 看護教育学. 東京. 医学書院. 190-200, 1997

資 料 質 問 紙

臨床実習で学生を指導する際に、感じられる不安について該当する数字に○をつけて下さい

	全く不安はない	あまり不安でない	どちらともいえない	やや不安	非常に不安
	5	4	3	2	1
1. 実習指導内容と講義内容がずれていないか不安である	5	4	3	2	1
2. 学生の思い(満足感)をどの程度優先するか不安である	5	4	3	2	1
3. 実習目標の到達度の判断が妥当かどうか不安である	5	4	3	2	1
4. 適切な看護モデルを示すことができるか不安である	5	4	3	2	1
5. 学ばせたいことをうまく伝えられるか不安である	5	4	3	2	1
6. カンファレンスの運営がこれでよいのか不安である	5	4	3	2	1
7. 指導場面において、その都度適切な判断ができるか不安である	5	4	3	2	1
8. 学生が事故を起こさないか不安である	5	4	3	2	1
9. 学生を精神的に支えられるか不安である	5	4	3	2	1
10. 学生とどのようにつきあえばよいかわからないか不安である	5	4	3	2	1
11. 臨床指導者と学生のレディネスに対する理解が異なっていないか不安である	5	4	3	2	1
12. 臨床指導者と役割分担が不明確で不安である	5	4	3	2	1
13. 臨床指導者と指導内容が異なっていないか不安である	5	4	3	2	1
14. 担当病院や病棟がその都度決まるので不安である	5	4	3	2	1
15. 学生指導の時間をいつとったらよかわからず、不安である	5	4	3	2	1
16. 実習施設のどこで学生指導をしたらよかわからず不安である	5	4	3	2	1
17. 自分の研究時間をいつとればよかわからず不安である	5	4	3	2	1

Uneasiness concerning nursing practice felt by teaching assistants at nursing college

Hiromi KAWASAKI*¹ Akiko OKAWA*² Isuzu OTANI*¹ Fumiko YAKUSHIJI*¹
and Akemi FURUYASHIKI*¹

*1 Department of Nursing, Hiroshima Prefectural College of Health and Welfare

*2 Osaka University Graduate School of Medicine, Course of Health Science

Abstract

Many teaching assistants at nursing college have changed their occupation from practical nursing to nursing education. It is particularly necessary to support persons who are during early career experience after her/his change in occupation, depending on her/his previous experiences. To obtain fundamental data for considering ways of making good use of personal experience in education concrete measure in supporting a person as an educator, we evaluated the actual state of uneasiness concerning nursing practice and the relationship between uneasiness and experience in teaching students. The results showed that the period for which a teaching assistant engaged in the occupation was so short that many of them felt uneasy about nursing practice, and that the reasons for this uneasiness varied according to experience in teaching students. Principal component analysis indicated that the vagueness of criteria in evaluating or judging nursing practice and difficulty in holding a concrete image of nursing practice might contribute to the uneasiness felt by a teaching assistant.

Key words : nursing practice, teaching of student, education after graduation, uneasiness, teaching assistant