

# Change in the affective domain of nursing students during skills training : analysis of the evaluation of their professional identity and reports after Basic Nursing Skills' training

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 尾崎, 雅子, 藤原, 桜, 阿児, 馨, 西原, 詩子, OZAKI, Masako, FUJIWARA, Sakura, AKO, Kaori, NISHIHARA, Utako メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.20608/00001102">https://doi.org/10.20608/00001102</a>

## 報告

# 技術教育における看護学生の情意領域の変化 — 職業的アイデンティティ評価と学内演習後のレポート分析 —

尾崎 雅子<sup>1)</sup> 藤原 桜<sup>1)</sup> 阿児 馨<sup>1)</sup> 西原 詩子<sup>2)</sup>

## Change in the affective domain of nursing students during skills training—analysis of the evaluation of their professional identity and reports after Basic Nursing Skills' training

Masako OZAKI<sup>1)</sup>, Sakura FUJIWARA<sup>1)</sup>, Kaori AKO<sup>1)</sup>,  
and Utako NISHIHARA<sup>2)</sup>

### 要旨

情意領域は学生の能動的な学びのための原動力になると考えられている。本研究の目的は1年次「基本看護技術Ⅰ（共通・生活援助）」の前後での職業的アイデンティティ評価と授業後のレポートの分析により学生の情意領域の変化について把握することである。職業的アイデンティティ評価では Wilcoxon 符号付順位検定の結果、「看護師の仕事に私は適している」の項目で有意な得点上昇があった（ $p < 0.05$ ）。レポートから学生の内面の変化について分析すると〈技術に関するよくできる感を自覚する〉〈患者の立場に立つ〉〈患者の気持ちに入り込む〉〈患者が主体になる〉〈患者の状況により変化する〉であった。情意領域の変化について梶田の提唱する日本版タキシノミーを参考に検討した結果、価値づけ方向づけができてきている状態「示」であることが示唆された。

キーワード：看護技術教育、看護学生、情意領域、職業的アイデンティティ、学内演習後レポート

### Abstract

The affective domain is considered to be a driving factor in the process of students' proactive learning. The aim of this study was to identify changes in the affective domain of students using an analysis of professional identity both before and after [Basic Nursing Skills I (Common/Living Support) ] and analyzing reports after class. In the evaluation of their professional identity, a Wilcoxon signed-rank test showed a significant increase in the score for “I

1) 保健科学部看護学科 2) 神戸女子大学 看護学部 看護学科

am suited to the work of a nurse” ( p <0.05). The analyzing concerned with the internal changes in students from report are ‘I was become aware of being good in nursing skills’, ‘Standing from the patient’s perspective’, ‘Getting into the patient’s feelings’, ‘Patient is the main subject’, and ‘Depending on the patients’ situation it changed’. As a result of valuation the affective domain by reference to the Japanese version of Bloom’s taxonomy advocated by Kajita, it was suggested that the stage was Ji(Teach) in which value and direction could be show.

Key words: Foundation of nursing skills, nursing students, affective domain, professional identity, reports after Basic Nursing Skills’ training

### はじめに

看護基礎教育における技術教育は看護実践の質を確保するために充実が求められる。しかし、カリキュラムの中で技術教育にかかる時間は減少し、実践力の低下が問題視され、限られた時間内での効果的な技術教育の検討が望まれる。

看護技術は、鎌田らの述べる誰にでも共通する基本となる看護技術の原則を、対象の特性（発達段階や健康障害の種類や程度、固有の背景など）に応じて「看護行為」として提供されるものである<sup>1)2)</sup>。

1年後期の『基本看護技術 I（共通・生活援助技術）』では、看護行為の構造（図1）<sup>3)</sup>のうち、まず基本となる看護技術を中核におき、学生が対象を意識しながら修得できることを目指している。しかし、学生は看護を学び始めたところで、技術＝やり方だと捉えがちで、対象よりはまず、技術ができるようになったかどうか自分に関心を向けてしまいがちである。これでは本科目が目指す看護行為の学修には至らない。看護技術はやり方だけでなく、その根拠となる知識が重要であり、それにより異なる対象の特性に応じることができるようになる。そこで有

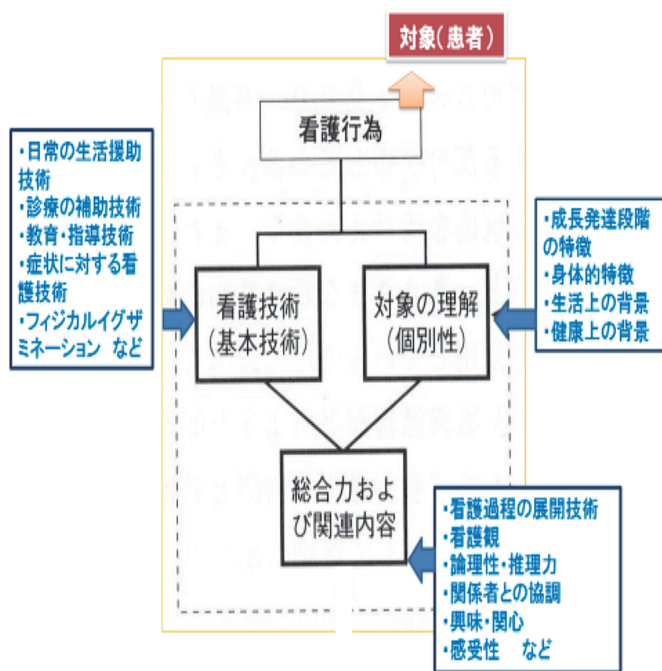


図1. 看護行為の構造  
看護実践を効果的に学ぶための構造化。本学の看護技術の捉え方。文献10)より引用

用だと考えられるのがブルームの教育目標の分類体系（タクソノミー：Taxonomy）である<sup>4)</sup>。このうち、認知と情意の関係について田中は、「情意は認知の単なる副産物として位置づけるのではなく、認知の深化にとって必要不可欠な契機として理解すること」であるとし、「情意は認識を稼働させる意識のもう一つのモードやモメントと理解される」と述べる<sup>5)</sup>。つまり教育において情意の変化は学生にとって能動的に学ぶ姿勢につながると考える。学生は実際に対象に働きかけた体験から情意が刺激され、内面に価値づけられるものがあれば、自分がこれからはすべきことが分かり、必要な学習に向けて自ら動き始めるのではないかと考える。

ただ情意という学生の内面の変化については客観的に見ることは難しい。そこで検討した結果、2つの方法で情意領域の変化を捉えることとした。一つ目は職業的アイデンティティの評価である。職業的アイデンティティは職業との自己一体意識（self-identification）と定義される<sup>6)</sup>。片岡は学生の職業的アイデンティティを高める取り組みとしてロールプレイの効果を示している<sup>7)</sup>。これは他者との関わりを通して看護師に対する考えや感情が揺さぶられることによるものであり、情意領域が影響していると考えられる。古田らは作業療法士の専門教育において、職業的アイデンティティへの影響は「認知」、「精神運動」に比べ「情意領域」が強く示されたとも述べている<sup>8)</sup>。以上のことより、情意領域の変化は職業的アイデンティティとも関連していると考えた。二つ目は学生が提出した課題レポートの分析である。レポートを用いた情意領域の変化については梶田の日本版タクソノミー<sup>9)</sup>を用いた。

1年次における情意領域の変化を把握することにより、今後の授業改善に活用することができ、本学のみならず看護基礎教育における技術教育を発展させていくためにも意義があると考えられる。

## 目的

『基本看護技術 I（共通・生活援助技術）』における看護学生の看護技術の捉え方や対象への関心など情意的な変化を把握することである。

## 用語の定義

### 1. 看護技術と看護行為について

看護技術とは目的と根拠をもって提供されるものであり、個別性を持った人間対人間の関わりの中で用いられ、その時の状況の中で創造的に提供されることである。そして看護行為と同義語として用いる。また、レポートで学生が表現した文脈の中で、患者への働きかけを示す言葉として用いられている「看護技術」「看護行為」「援助」等は同義語とする。

### 2. 情意領域について

情意領域とは物事への「興味・関心」、「意欲」、「態度」や「価値観」など学生の内面にあるものと捉える。

## 研究方法

### 1. 対象

看護学科1年次「基本看護技術 I（共通・生活援助技術）」履修登録者 83 名。

### 2. データ収集方法

#### 1) 看護師の職業的アイデンティティ評価を用いた調査

授業開始時と終了時に「看護師の職業的アイデンティティ評価」を用いた自記式質問紙調査を実施した。「看護師の職業的アイデンティティ評価」は波多野らが作成したもの<sup>10)</sup>を使用し、回答は（5. 非常にそう思う、4. かなりそう思う、3. そう思う、2. あまりそう思わない、1. 絶対そう思わない）の5段階で得た。データ収集の時期は後期授業開始時（9月

25・27日)と終了時(翌年1月17～30日)である。

## 2) 演習後のレポート

全演習終了後に履修者全員に課題レポート「看護技術の理解について、深まったと感じたこと、新たに気づいたこと、学べたと感じたことを具体的な場面を取り上げながらまとめてください」(A4用紙1枚)を提出してもらった。提出後、学生に一旦返却し、その後任意で無記名の状態で再提出を求めた。データ収集の時期は翌年1月17～30日である。

## 3. 分析方法

### 1) 職業的アイデンティティ

SPSS/Ver.23 (IBM社)を使用し、授業開始時と終了時の「看護師の職業的アイデンティティ評価」について Wilcoxon 符号付順位検定を行った。有意水準は5%とした。

### 2) 演習後のレポート

レポートの内容から学生の内面の変化が表れている箇所を抽出し、内容ごとに KJ 法により分類し、カテゴリー化した。またそれらを日本版タキソノミーの情意領域の目標分類に照らし、どの段階にあるのかについて検討した。信頼性を得るためにカテゴリー化の過程において共同研究者で協議を重ねた。

### 4. 倫理的配慮

神戸常盤大学研究倫理委員会の承認を得て実施した(第17-11号)。学生の演習のレポートという学習成果の提出を求めるため、教員からの強制力が働くことがないように配慮が必要である。そのため、研究の趣旨、研究目的、内容、研究協力の自由と協力の有無による不利益は一切ないこと、データの取り扱いによる個人情報の保護等、文書と口頭で説明し、本研究への協力を得た。また回収の際は個人が特定されないようにした。

## 研究結果

### 1. 看護師の職業的アイデンティティ

授業開始時と終了時ともに74名から協力があり(回収率89.1%)、有効回答率は100%であった(n=74)。看護師の職業的アイデンティティの12項目のうち、Wilcoxon 符号付順位検定による結果では「看護師の仕事は私に適している」の1項目で有意な得点の上昇がみられた(p<0.05)。(表1)

### 2. 演習後のレポート分析

54名からレポートの再提出があった(回収率65%)。演習体験を通して学生の内面が変化したと思われる内容を抽出し、類似するものをカテゴリー化した結果、5つに分類された。【 】はカテゴリー、〈 〉はコードを示す。

【技術に関するよくできる感を自覚する】は学生自身が成長を自覚している内容で、〈文章力や気づきのレベルが上がった〉〈体で動きを覚えたり、頭で考えたりして少しずつ身についた〉などであった。【患者の立場に立つ】は患者体験をすることにより患者の立場に立ったと感じている内容で、〈「自分ならどう思うか」を考え、声をかけることが必要〉〈腕の持ち方が痛かったり、湯が熱かったりぬるかったりと不快に感じるがあったが、看護師側の声かけにより意思を伝えることができ、快を感じた〉などであった。【患者の気持ちに入り込む】は患者との関係性についての内容で、〈患者の気持ちに入り込むような感じになって、してほしいことを先回りして行う〉などであった。【患者が主体になる】は行為の目的が自分から対象である患者にむいている内容で、〈根底にあるものは患者を思う気持ち〉などであった。【患者の状況により変化する】は看護技術が患者の状況により変化していくものだと認識できた内容で、〈決まりごとはあるけれど決まった手順はない〉〈10人いれば10通りの技術がある〉などであった。(表2)



表 1. 看護師職業的アイデンティティの分析結果

(n=74)

カテゴリー	質問項目	前(平均値)	後(平均値)	有意確率 (p)
職業的自己関与	将来看護師の仕事を長く続けたい	3.62	3.64	0.933
	看護師の仕事は私に適している	2.70	2.90	0.042 *
	もう一度職業を選ぶとしたらまた看護の仕事を選ぶ	2.55	2.68	0.332
	看護の道を選んだことに満足している	3.27	3.36	0.556
	看護の仕事は私の能力を生かせる	2.90	3.00	0.448
	看護の生きがいを感じている	3.10	3.27	0.253
肯定的自己イメージ	看護の仕事に誇りをもっている	3.96	3.93	0.784
	看護師として仕事することに自信がある	2.68	2.60	0.496
自己向上	もっと看護の勉強がしたい	3.88	3.93	0.704
	もっと看護の技術を磨きたい	4.21	4.21	0.978
肯定的イメージ	高校生に「看護師になりたいが」と相談されたら勧める	3.27	3.34	0.628
	私の子供が看護師になりたいと言ったら勧める	3.29	3.32	0.878

\* (p < 0.05)

## 考察

### 1. 職業的アイデンティティ

看護学生の職業的アイデンティティは、1年次は全体として高くなるという報告があり、それは看護を目指して入学し、看護への憧れを抱いている時期であることが影響しているといわれている<sup>10)</sup>。対象学生においても授業開始時から学習の進行に伴い、看護に対して肯定的で意欲的な感情が生じ、職業的アイデンティティに変化がみられるのではないかと考えていた。そして今回の Wilcoxon 符号付順位検定による結果では、「看護師の仕事は私に適している」のみに有意な得点の上昇がみられた (p<0.05)。この項目は【職業的自己関与】のカテゴリーであり、授業終了後に得点の上昇がみられたということは、学生が看護師という職業に就く

自分を肯定的に捉えていると言える。演習体験を通して、授業開始時よりも看護について具体化し“やっていけそうだ”と実感できたのではないかと思われる。

しかし、他の項目では有意な変化はなかった。【肯定的自己イメージ】、【肯定的イメージ】の項目は看護の仕事や看護師に対する肯定的なイメージを表しているが、学生同士で役割を演じながらの学習では、看護をリアルに捉えるまでには至らなかったと考える。また【自己向上】についても同様であった。この項目は学習への意欲を表しており、実際に学生は看護を学び始めたころで、看護への憧れを抱き、意欲的に学んでいると思われるが、授業による有意な変化は認められなかった。職業的アイデンティティは2年、3年と学年が進行するにつれて一旦低下し、卒業前に上昇するとも

表 2. レポートの分析結果  
 学生のレポートから抽出されたカテゴリーとコードの一覧

カテゴリー	コード (一部)
技術に関するよくできる感を自覚する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めと比べると理解の仕方が変わっていた。事前学習ができていなかったら何も出来ず自分だけ他の人に置いていかれる。</li> <li>・リフレクションでその時の自分が何を感じていたのかやっとわかった。</li> <li>・文章力や気づきのレベルが上がった。</li> <li>・改善策や根拠も考えられるようになった。</li> <li>・体で動きを覚えたり、頭で考えたりして少しずつ身についた。</li> </ul>
患者の立場に立つ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・患者は何もわからない状態で援助される。だから声かけを少し怠るだけで不安な気持ちになる。</li> <li>・こちらが良いと思ってもそうでないことがあった。</li> <li>・腕の持ち方が痛かったり、湯が熱かったりぬるかったりと不快に感じるがあったが、看護師側の声かけにより意思を伝えることができ、快を感じた。</li> <li>・「自分ならどう思うか」を考え、声をかけることが必要。</li> <li>・表情を観察して痛そうな顔をしたので「痛いですか」と尋ねると「はい」と答えてくれた。</li> <li>・看護師側の声かけによって自分の意思を伝えることができる。</li> <li>・できることをすべてしてしまうと患者は違和感を感じる。</li> <li>・実施することに集中し、患者に寄り添いながら声かけができていなかった。</li> </ul>
患者の気持ちに入り込む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・患者の気持ちに入り込むような感じになって、してほしいことを先回りして行う。</li> <li>・私が相手のおかれている状況を想像し、相手の心の中に在る状態と同じ状態が私の心の中に映し出される。</li> </ul>
患者が主体になる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・根底にあるものは患者を思う気持ち。</li> <li>・どんな時でも患者を主として考える、看護技術は患者を支える道具。</li> <li>・患者への思いやりや優しさが含まれている。</li> <li>・どうすれば患者に快適な生活を送ってもらえるか患者中心の考えになった。</li> </ul>
患者の状況により変化する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんな人にも援助はできる。その患者に合った方法で行う。</li> <li>・決まりごとはあるけれど、決まった手順はない。</li> <li>・対象の状況に応じて臨機応変に対応する必要がある。</li> <li>・どんな情報が必要か考えられるようにならないと最適な援助はできない。</li> <li>・10人いれば10通りの技術がある。</li> </ul>

いわれている<sup>10)</sup>。学生には、今後より現実を実感する中で憧れとの不一致からの戸惑いや挫折感が生じるかもしれないが、自分のやるべきことがわかり、“もっとやりたい”という感情が持続していくように、継続して支援していく必要性を感じた。

## 1. 演習後のレポート分析

### 1) 記述内容の特徴

授業終了時に看護技術についての考えを記述してもらったレポートからは、演習での体験を通して

の気づきや学びが、学生個々の表現で記述されていた。(以下「」内は学生の表現をそのままにした。太字はコード化した箇所)

【技術に関するよくできる感を自覚する】では、「事前学習できていなかったら**何も出来ず自分だけ他の人に置いていかれる**」と演習の場面で自分だけが何もできず置いていかれる体験をしている。演習では学生同士、役割を演じながら学んでいく。事前の準備学習ができていない状態では何をしてよいかわからないばかりか、他の学生と比べ、でき

ていない自分に焦りを感じているようにも思える。しかし、「リフレクションを行うにつれ、文章力や授業でわかる気づきのレベルが上がったと感じる」と初めは感想程度であったが、毎回リフレクションをすることによる自己の成長を実感し、学習への意欲が感じられる内容であった。またリフレクションをする意義を見出していた。

【患者の立場に立つ】では「私たちは次は何をされるかわかっているけれど、実際の患者さんは何もわからない状態で援助される。だから声かけを少し怠るだけで不安な気持ちになる」「患者役をした時腕の持ち方が痛かったり、湯が熱かったりぬるかったりと不快感をもたらす感情がめばえる場面が多々あった。だが援助を行うときに看護師側の声かけにより意思を伝えることができ、快感を感じる場面が何度かあった」など患者体験から患者の状況がイメージしやすくなり、より関心が向くようになると考える。そして声かけなど対象への配慮の大切さを身をもって学んでいた。「実施することに集中してしまい患者に寄り添いながら声かけができていなかった」と看護行為として対象に行うことの難しさを体験しながらも、「患者役を体験し羞恥心など患者の気持ちを理解した。この気づきがないと臨床に出た時看護はできないと思う。看護師で働き始めると私たちは慣れてしまうが患者は抵抗を感じている。今しか患者の気持ちを理解する機会がないと思うからこの経験は自分にとって大きな進歩だ」と、患者役を演じることで今まで知らなかった患者の気持ちに気づき、看護においてはこれに気づくことが重要であると認識していた。また初めは“すべてしてあげること”が看護であると認識していたが「援助はすべてをしてあげることではない。できることをすべてしてしまおうと患者は違和感を感じる」という演習での体験が既習した内容と結びつき、患者の力が発揮できるように関わるのが援助であると再認識できていた。【患者の気持ちに入り込む】では「患者の立場に立つことが重要。つまり、患者の気持ちに入り込むような感じになって、してほし

いことを先回りして行うことが大切だ」「私が相手のおかれている状況を想像し、相手の心の中に在る状態と同じ状態が私の心の中に映し出されること」とあった。これは患者と看護師、対象と私という二者の関係について、私が対象に近づき、私と対象との間に区別がなくなるような感覚を表現していると思われる。

【患者が主体になる】では「どうすれば患者に快適な生活を送ってもらえるか患者中心の考えになった」「どんな時でも患者を主として考える」と対象へ意識が向けられ、看護技術は誰のために、何のために行うのかを考えることができていた。そして【患者の状況により変化する】では「決まりごとはあるけれど決まった手順はない。患者によって一番いい順番や物品の置き方などを考えないといけない」「10人いれば10通りの技術がある。毎週事例に対する計画を考え、肌で感じることができた」など、教科書通りではなく、看護行為として対象に提供するには基本となる技術を対象の状況によって変化させるものであると学んでいた。

## 2) 日本版タキソノミーからみた情意領域の変化

教育活動を通じて追及されるべき目標（学習者に求める能力や特性の様式）は、認知領域、精神運動領域、情意領域に分類され、ブルームらアメリカの教育心理学者たちによって各領域の「教育目標の分類体系（タキソノミー）」が検討された<sup>4)</sup>。梶田はブルームらのタキソノミーに『法華経』の「開」「示」「悟」「入」を取り入れ日本版タキソノミーを提唱している（表3）<sup>9)</sup>。その理由として、ブルームらのタキソノミーの基本的発想には「開く」の次元が希薄であることを指摘する。「開く」は法華経の考えによると「もともと中身の詰まった箱を開こうということであって、中に何もなければ箱をこじ開けて何かを注入しようということではない」とあり、感性を育む教育、意志や自己統制といった面の教育が欠けている<sup>9)</sup>と述べている。

レポート分析の結果を梶田の日本版タキソノ



表 3. 情意領域のタキノミー（日本版タキノミー：「開」「示」「悟」「入」とブルームらのタキノミー）

	ブルームらのタキノミー	日本版タキノミー	
	情意	情	意
開	1.受け入れ 2.反応	1.受け入れ ・自分なりにそのことを感じる 2.反応 ・関連した実感、体験を持つ	・そのことに注意が向く ・効力感を持つ ・関連した実感・体験を持つ
示	3.価値づけ	3.価値づけ ・良さや味わいがわかる (達成目標：興味・関心など)	・意味や意義を感じる ・意味や意義のある方向で行動する
悟	4.組織化	4.組織化 ・自分なりに良さや味わいを深める ・自分のセンスを行動に生かす (向上目標：態度・価値観等)	・自分なりの意味づけ・価値づけができる ・意味や価値の方向に自己統制ができる
入	5.個性化	5.個性化 ・良さや味わいの深いもので日常生活を構成する (体験目標：触れ合い、感動等)	・自分なりの意味感を持って日常的に様々なことをやる

\*文献6) p75 (表 3-3) と p79 (表 3-4) をもとに筆者が作成した。

ミー情意領域の内容に照らしてみると、対象学生は1年次という看護への関心を持って学び始めた時期であり、看護技術への興味・関心は授業開始時から高く、「開」のレベルにあったと考える。そして、【技術に関するよくできる感を自覚する】にあったように、できた、できなかった「私」に関心が向けられていることが分かった。しかし、患者役を演じ、看護師役との相互関係の中で患者の気持ちや置かれた状況などを知ることになり、関心が対象へと向けられるようになったと考える。浜端らは臨地実習でのコミュニケーションの場面において情意領域の学びが顕著であったと示している<sup>11)</sup>。本授業でも学生同士が患者－看護師役割を通して学生の内面が揺さぶられていると思われる。さらに【患者の気持ちに入り込む】からは対象に近づき理解しようとする学生の内面がそのまま表現されていると感じた。これはV.ヘンダーソンの「患者の“皮膚の内側に入り込む”」<sup>12)</sup>という表現を想起させるものである。ヘンダーソンは対象理解について、完全に相手を理解することは不可能であるが、看護している人との間に一体感を感じるのだと述べている。実際の患者への看護体験のない学生ではあるが、患

者－看護師の関係性について体感から理解しようとしていると感じた。

学生の言葉は、実感した、身で感じた、不快な感情から快の感情、違和感など体を通して得たであろう内容であり、そこから自分はこれから看護技術をどのように行いたいかを考えていた。これは看護実践における行為の意味や重要性を自ら実感し、価値づけや方向づけができている状態「示」であると思われる。しかし、看護技術を修得するためにはただ興味・関心があるレベルでは十分と言えない。対象へ関心が向けられ、何のために行うのかを理解できるよう知識と関連させていくことが重要である。そして体験したことが納得できるものとなり、次に意味や価値の方向へ行動を起こそうとする力となり、次に意味や価値の方向へ自己統制させる「悟」へと発展していくと考える。

以上から技術教育においては学生の内面が刺激される体験を工夫する必要性をあらためて感じた。そして、情意領域において価値づけられた学びが個性として定着し、看護専門職として自らの行為の意味を見出し、日常化していく「入」のレベルに近づくことが、職業的アイデンティティの向上へとつな

がると考える。

今回の結果は学内で学生同士お互いが患者－看護師役割を演じていたにすぎない。今後はこの学びがより確実に、高度なレベルに達していくために、臨地実習などで実際の患者に看護技術を提供する体験からの学びが重要である。その際、『法華経』の「開く」の考えにあるように、教授する側から押し付けるのではなく、臨床現象からの「おやっ!」という学生の気づきを大事に、学生の情意を刺激するような支援の検討が必要である。

## 結論

・職業アイデンティティ評価について1年次「基本看護技術 I (共通・生活援助技術)」の授業開始時と終了後の変化では「看護師の仕事は私に適している」(職業的自己関与)で有意な得点の上昇がみられた。

・演習後のレポート分析からは【技術に関するよくできる感を自覚する】、【患者の立場に立つ】、【患者の気持ちに入り込む】、【患者が主体になる】、【患者の状況により変化する】が得られた。これは梶田の日本版タキソノミー情意領域の内容から価値づけや方向づけができてきている状態「示」であることが示された。

## 文献

- 1) 鎌田美智子, 金川治美. 看護技術のとらえ方と指導方法—効果的な実践力となるための構造化と指導方法—. 看護実践の科学, 2001, vol. 26, no. 4, p. 69 – 72.
- 2) 田島桂子. “看護実践の過程”. 看護実践能力養成に向けた教育の基礎. 第2版, 医学書院, 2004, p. 40 – 45.
- 3) 鎌田美智子. “アセスメント能力を高めるために”. 看護過程を臨床に生かそう. 改訂版, 看護の科学社, 2012, p. 5.
- 4) 梶田叡一. “教育目標の分類体系 (タキソノミー) とその教育的活用”. 教育評価. 第2版補訂2版, 有斐閣双書, 2013, p. 127 – 148.
- 5) 田中耕治. “教育実践と教育評価の役割”. 教育評価. 岩波書店, 2016, p. 114 – 116.
- 6) グレグ美鈴. 看護における1重要概念としての看護婦の職業的アイデンティティ. Quality Nursing. 2000, vol. 6, no. 10, p. 53 – 58.
- 7) 片岡祥. 講義を用いた看護学生の職業的アイデンティティを高める取り組み—臨床場面を想定したロールプレイの効果の検討—. 応用心理学研究, 2014, vol. 40, no. 1, p. 56 – 62.
- 8) 古田常人, 柴田貴美子, 西方浩一, 安永雅美, 水野高昌, 長崎重信. 情意領域への教育効果の検証—職業的アイデンティティの側面より—. 2011, 文京学院大学保健医療技術学部紀要, 第4巻, p. 51 – 68.
- 9) 古川 治. “梶田理論の発展”. ブルームと梶田理論に学ぶ 戦後日本の教育評価論のあゆみ. 初版, ミネルヴァ書房, 2017, p. 74 – 83.
- 10) 波多野梗子, 小野寺杜紀. 看護学生および看護婦の職業的アイデンティティの変化. 日本看護研究学会雑誌. 1993, vol. 16, no. 4, p. 21 – 28.
- 11) 浜端賢次, 山道弘子, 蔵野ともみ, 山崎雅代. 初期看護学実習における情意領域の教育評価. 2003, 川崎医療福祉学会誌, vol. 13, no. 1, p. 47 – 53.
- 12) ヴァージニア・ヘンダーソン. 湯桶ます・小玉香津子訳 “II人間の基本的欲求およびそれらと基本的看護との関係”. 看護の基本となるもの. 改訂版, 2006, p. 19.