

基礎看護学統合技術テストの評価

—アンケート調査による学生の主観的評価から—

Evaluation of Nursing Students before Clinical Practice: Students Feedback

小島悦子*

Etsuko KOJIMA

矢野理香*

Rika YANO

This paper will report results of a questionnaire given to nursing students regarding the effectiveness of the present evaluation system for second year nursing students. As part of the training process in the Department of Health and Nursing at Tenshi Junior College, students are evaluated to find out how well they can integrate and utilize what they learned in the first year to prepare them for clinical practice afterwards. The evaluation consists of three steps, a written test to reinforce students' knowledge, a written report on nursing process using one case study, and a pre-clinical practice based on the nursing process in their written report.

The student responses to the questionnaire showed the following:

1. Most students regard the training as necessary, although they feel evaluation is taxing.
2. The students' sense of being taxed is mainly caused by the written report on nursing process.
3. The educational and the psychological effect on students during the course of the training shows individual variation.

These results suggest a need for some improvement in our evaluation system, and the possibility that some students need additional support or counseling.

Key words : nursing students
fundamentals of nursing
evaluation

I. はじめに

看護の実践行動の中で、看護技術はあらゆる領域で活用される看護婦にとって重要なものである。この看護技術には、客観的な知識や有用な情報を体系化させながら対象の状況を認知し、状況に即したケアを組み立てていくという、思考能力が不可欠となる¹⁾²⁾³⁾。このため基礎看護学における看護技術教育の中では、学生が日常生活援助技術を原理・原則に基づいて正確に行うだけでなく、対象の個別性に合わせながら安全・安楽に実施できることを目的としている。これには基本手技の学習だけでなく、対象の全体像を把握するために情報を収集し、アセスメントし、対象の健康問題を判断し、対象にあった方法で援助していくという一連の過程（以下看護過程とする）の学習が必要である。

天使女子短期大学衛生看護学科では、1年次に学んだ基礎看護学の日常生活援助のまとめとして、2年次の6月に基礎看護学統合技術テストを行っている。これは基礎知識の確認のためにペーパーテストを実施し、さらにペーパーペイシエントを用いて示された情報を整理し、看護計画を立案し、その計画をもとに技術を実施するというものである。このテストを終えた後、学生は2週間の基礎看護学臨地実習に入り、その中で実際の対象に日常生活援助を中心とした看護ケアを実践し、学びを深めていく。

この基礎看護学統合技術テストの目的は、①対象に安全安楽な看護ケアを提供できること、②対象の個別性を考えた看護を考えることができること、③対象に援助を行う上での責任を果たすために、学生個々が習得した技術や知識を復習することにある。その目的に向けて、テストの約2カ月前に学生はペーパーペイシエントの課題の提示を受け、個々に学習を深めながらテストに臨んでいる。しかしながら、課題の量の多さや看護過程の展開という課題自体に困難さが伴うこと、さらにこのテストに合格することが臨地実習に行く条件という心理的ストレスがあり、テストは学生にとって身体的にも精神的にも負担が大きく、今後の学習を動機づけることにつながっていないのではないかと考えた。

このため今回は、基礎看護学統合技術テストを

学生がどのように捉え、意味づけているのかという実態を学生の主観的評価から明らかにし、その結果からテストが学生にとって意味があったのかという点を検討しながら、今後学生の学びの機会となるように改善していくことを目的にアンケート調査を行ったので、ここに報告する。

II. 方法

1. 対象

札幌市にある天使女子短期大学衛生看護学科2年生で、基礎看護学統合技術テストを受けた54名を対象とした。

2. 質問紙の作成及び実施について

テストの効果に関して、橋本⁴⁾は内在的效果要因と顕在的效果要因にわけて説明している。内在的效果要因には、①知識・理解の有無等の確認をうながす要因、②わからない内容等について今後の学習を動機づける要因、③今後の学習に対して努力の分配を規制する要因、④後のテストや再生に対する効果的な心構えの要因の4つがあり、顕在的效果要因には、①わかっている内容についてはそれを定着させる要因、②安定感付与の要因の2つをあげている。そして内在的效果要因の1つめである、知識・理解の有無等の確認をうながす要因である確認効果が一次効果となり、動機づけ、努力の分配の適正化、定着、強化、消去等の二次効果に派生するものである。これらを参考に、基礎看護学統合技術テストの各学習目標項目における学生の理解度、教員のフィードバック、再学習の動機づけ、テスト後の安定感、学習の困難さ、臨地実習での活用状況、テストの継続の賛否についてアンケート項目を作成した。

テストの継続の賛否については、「はい」「いいえ」の二者択一を用いた。基礎看護学統合技術テストの各学習目標項目における学生の理解度、教員のフィードバック、再学習の動機づけ、テスト後の安定感、学習の困難さ、臨地実習での活用状況については、5段階スケール（5：大変そう思う、4：まあまあそう思う、3：どちらともいえない、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない）を用いた。また「負担」「疲労」「迷い」「フィードバックの適切さ」「再学習の適切さ」「テストの流れの適切さ」「ペーパーペイシエントの設定の適切さ」の項目の中で、1から4をつけ

た者については、その理由を選択肢からの複数回答とし、その他を選択した者についてはその理由を自由回答とした。さらにテスト継続の賛否についての各理由と基礎看護学統合技術テスト全般についての感想や意見についても自由回答とした。基礎看護学統合技術テストにおける学生の率直な意見を把握することと、実際に臨地実習の中でテストの内容が活用されたのか、また臨地実習を経験してテストが役立ったと感じているかという点を把握するために、基礎看護学統合技術テスト終了後と臨地実習終了後の2回アンケート調査を実施した。1回目のアンケートでは、主に学生の理解度、教員のフィードバック、テスト後の安定感、学習の困難さ、テストの継続の賛否について、2回目のアンケートでは臨地実習での活用状況、再学習の動機づけについて項目を作成した。また課題の明確化や基礎看護学統合技術テスト全般についての感想や意見については1回目、2回目共にアンケートで確認していった。また個別の状況を把握するために、アンケートはいずれも記名式とした。

3. 倫理的配慮

学生に対しては口頭と文書でアンケート協力の目的について説明した。参加の有無は自由であり、それらは成績には一切影響しないこと、書かれた内容は研究にのみ使用し、氏名等については口外しないことを約束した。

4. 基礎看護学統合技術テストの内容について

基礎看護学統合技術テストは、ペーパーテストと看護過程からなる。ペーパーテストは、学生が臨地実習で必要となると考えられる最低限の基礎知識を確認するものである。看護過程の学習状況については、1年次後期に看護過程全般に関して8回の講義が行われ、その中でゴードンの枠組みを用いたアセスメントについてのみ実施経験があった。それらの学習を踏まえた上で、今回の看護過程の課題は、最初にペーパーペイシエントの情報をゴードンの枠組みを用いてアセスメントし、看護問題を抽出し、計画を立案するという一連の看護過程の展開（以下NP展開とする）を行うというものである。その後学生はペーパーペイシエントに対して、看護計画に基づいた看護技術の実施、評価までを行なう。基礎看護学では、学生が学んだ態度・知識・技術を用いて、対象の健康状態に影響される日常生活を理解し、対象の状況に応じ

た日常生活援助を行うことを重視している。このため学生がイメージしやすい年齢で、かつ理解しやすい疾患を考え、ペーパーペイシエントは「肺炎で入院している若い女性」という設定とした。テストの行程は、平成12年5月10日に課題を提示し、その後NP展開に関する講義を2回行った。平成12年6月16日ペーパーテストを行い、平成12年6月19日にNP展開に関するレポートを提出し、平成12年6月22・23日にNP展開に基づいた技術提供の場もたれた。臨地実習の期間は、平成12年7月4日から14日までの8日間であった。

5. 分析方法

分析方法は、5段階スケールで回答を求めた質問項目については項目ごとの平均値及び、得点別の分散の比を求めた。複数回答については、単純集計を行った。自由回答については、教員3名と共に、内容の類似するものをひとまとまりに集め、内容を端的に表す名前をつけ、単純集計を行った。2回のアンケートの比較は行わなかった。

Ⅲ. 結 果

アンケートの回収率は、1回目49名（90.7%）、2回目45名（83.3%）であった。

1. テスト全般の実態について

1) テストにおける困難状況と安定感付与について

図1に示すように、「テストは意味があったか」についての平均得点は4.7と高い値を示したが、「テスト全体を振り返って満足しているか」の平均得点は3.5、「テストが終了して安心しているか」についての平均得点は3.3であり、「テストが終了し、実習に向けて自信がついたか」についての平均得点は2.7と低い値であった。各項目における学生の各得点の割合は図2に示すとおりであった。

反対に「テストを負担に感じたか」についての平均得点は4.3、「テストを終了して疲労を感じているか」についての平均得点は4.5、「テストを通して不安を感じたか」についての平均得点は4.6、「テストを通して緊張したか」についての平均得点は4.4であり、全体的に高い値を示していた。各項目における学生の各得点の割合は図3に示すとおりであった。テストを負担に感じた理由をあげた学生は45名であり、「テストという提示」をあげた学生は29名（64%）、「課題が難しい」をあげた学生は23名（51%）であった（表1）。また

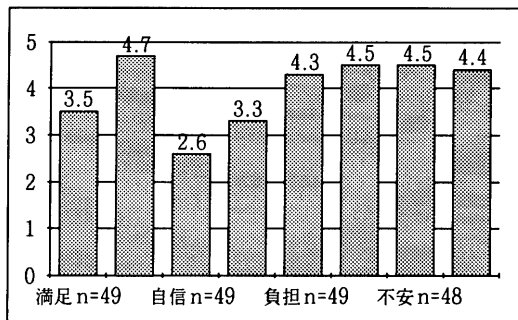


図1 安定感の項目の平均得点

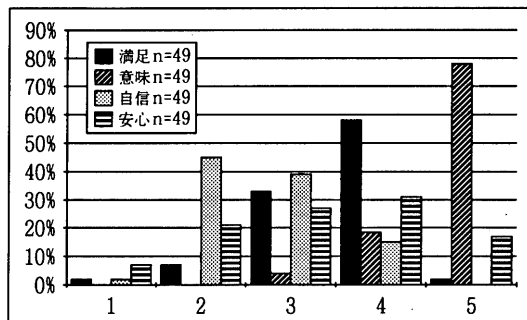


図2 満足・意味・自信・安心の各得点の割合 (n=49)

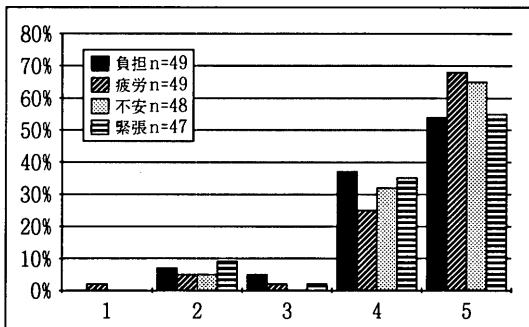


図3 負担・疲労・不安・緊張の各得点の割合

表1 負担に感じた理由<n=45、複数回答>

課題の量が多い	10 (人)
課題が難しい	23 (人)
他の教科の課題と重複	15 (人)
テストという提示	29 (人)
その他	20 (人)

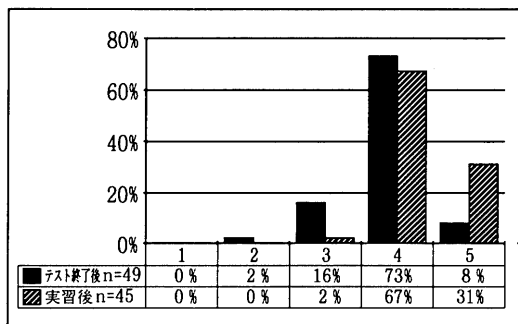


図4 テスト終了後と実習終了後における課題の明確化の割合

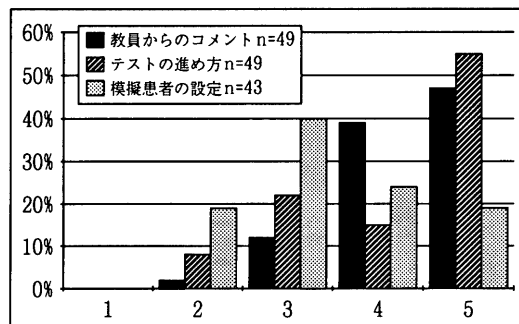


図5 学習の適切さの割合

疲労の種類をあげた学生は47名であり、「身体的疲労」をあげた学生が41名(87%)、「精神的疲労」をあげた学生が44名(94%)であり、そのうち39名(83%)の学生が「身体的・精神的疲労」の両方を感じていた。またその他の項目の中で「体調不良」をあげていた学生が3名(6%)いた。

2) 課題の明確化について

「テストを終了し、今後の課題は明確になったか」の平均得点は3.8であった。「臨地実習を終了し今後の学習課題は明確になったか」については4.3であった(図4)。

3) 教員のフィードバック、テストの進め方、模擬患者の設定の適切さについて

「教員のフィードバックは適切であったか」についての平均得点は4.3であった。不適切な理由をあげた学生は22名おり、「教員がつかまらない」

をあげた学生が8名(36%)、「説明が理解できない」をあげた学生が7名(32%)であり、「説明が簡単すぎた」が2名(9%)や「説明を受けていない」が1名(5%)と回答している学生もいた。「テストの流れは適切であったか」についての平均得点は4.2、「模擬患者の設定は適切であったか」についての平均得点は3.4であった(図5)。テストの流れが不適切な理由をあげた学生は21名であり、「期間が短い」をあげた学生が17名(81%)であった。また模擬患者の設定が不適切な理由をあげた学生は37名であり、「事例の情報量少すぎた」をあげた学生が21名(57%)、「事例の年齢が若すぎた」をあげた学生が21名(57%)おり、その他の理由として「患者が自立していた」「情報収集がない」「実際の患者は日々変化している」などがあげられた。

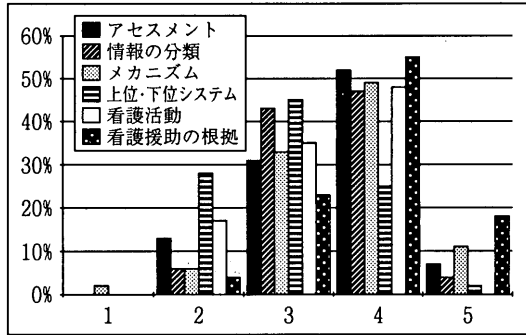


図6 各項目における理解度 (n=49)

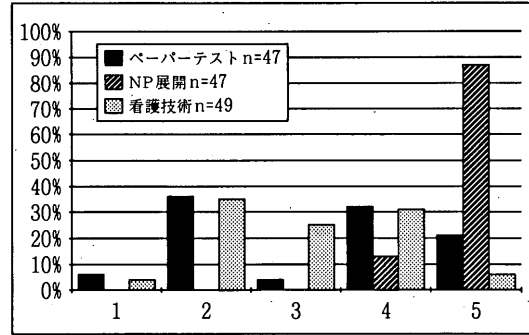


図7 学習における迷いの割合

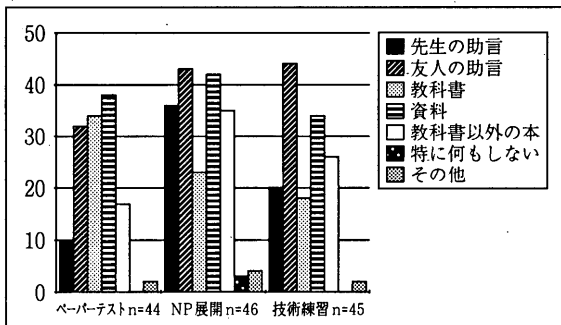


図8 迷ったときに利用したものの度合<複数回答>

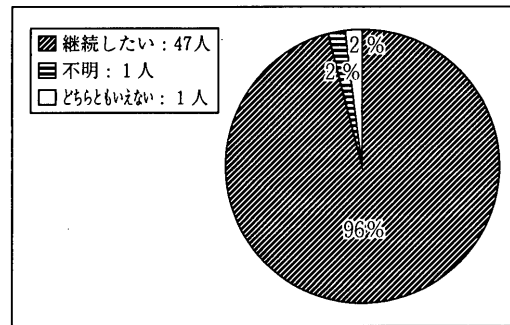


図9 テストの継続について

4) 再学習について

「テストを通して再学習は適切であったか」については、ペーパーテストの平均得点は3.3で、NP展開の平均得点は3.6、技術の平均得点は3.9であった。再学習が不適切な理由として、ペーパーテストでは38名の中で、「テスト結果のフィードバックがない」をあげた学生が27名(71%)、「再学習する精神的余裕がない」をあげた学生が14名(37%)、「再学習する時間がない」をあげた学生が12名(32%)であった。NP展開では36名の中で、「不明瞭なまま技術テストになった」をあげた学生が15名(42%)、「時間がない」をあげた学生が10名(28%)、「精神的余裕がない」をあげた学生が10名(28%)であった。その他の理由の中で「理解が不十分」をあげた学生が8名(22%)いた。技術では25名の中で、「時間がない」をあげた学生が10名(40%)、「精神的余裕がない」をあげた学生が9名(36%)であった。臨地実習終了後のアンケートでは、「臨地実習中に練習の必要性を感じた技術はあったか」についての平均得点は4.2、「臨地実習前に学習しておくよかったところはあったか」については39名(93%)の学生があると答えていた。具体的な学習項目については、「記録・報告に関する事」、「知識に関する事」をあげた学生が各18名(46%)、「技術に

関すること」をあげた学生が12名(31%)であった。

5) 理解度について

「ゴードンでのアセスメントが理解できたか」については3.5、「情報のクラスタリングが理解できたか」については3.5、「構造・機能・過程から健康問題のメカニズムを考えることが理解できたか」については3.6、「上位一下位システムの関連が理解できたか」については3.0、「看護活動をたてることを理解できたか」については3.3、「看護活動の根拠が必要であることについて理解できたか」については3.9という平均得点であった(図6)。

6) 学習の困難さについて

「学習で迷うことがあったか」の問いに対しては、ペーパーテストで3.3、NP展開で4.9、技術で3.0という平均得点であり、NP展開の学習における迷いが著しく高かった(図7)。迷った時に利用したものとしては、図8に示した通りであった。

7) テストの継続の必要性について

「テスト継続は必要だと思うか」については47名(96%)の学生が継続を必要と回答していた(図9)。テストを継続したい理由をあげた学生は、「どちらともいえない」と回答した学生も含め48

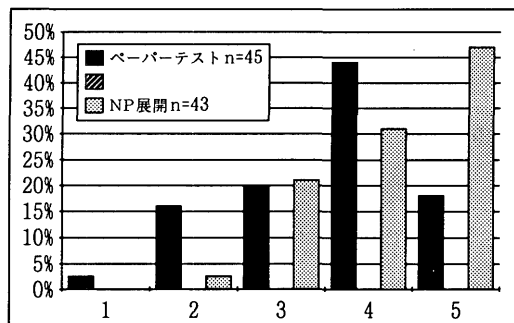


図10 テストの臨地実習での役立ちの割合

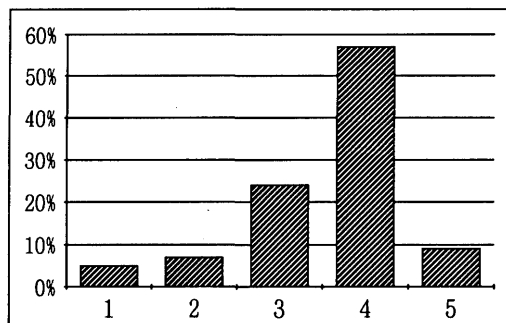


図11 テスト内容の臨地実習での活用の割合 (n=44)

名おり、「学習の良い機会になる」をあげた学生が48名(100%)、「実習前の準備として必要」とあげた学生が9名(19%)、「取り組みの姿勢もてる」や「学びが多い」をあげた学生が各7名(15%)であった。

8) 臨地実習での活用について

「臨地実習の中でペーパーテストは役だったか」については3.6、「臨地実習の中でNP展開の考え方は役に立ったか」については4.2、「臨地実習の中でテストで学習した内容を活かすことができたか」については3.6という平均得点であった(図10、図11)。

9) 全体を通しての感想・意見(自由回答)について

テスト終了後のアンケートで感想・意見を記述した学生は46名おり、「テストに関する十分な説明が欲しい」をあげた学生が18名(39%)、「確認できる機会になる」をあげた学生が11名(24%)、「教員間での意見の統一をはかって欲しい」をあげた学生が10名(22%)、「体力・気力の消耗から実習への不安がある」をあげた学生が8名(17%)、「時間的余裕が欲しい」をあげた学生が6名(13%)などであった。中には、「勉強場所が少ない」や「実習室が使いにくい」などの施設上の問題をあげていた学生も8名(17%)いた。また感想全体を通して、「NP展開に関すること」を記述していた学生は31名(67%)おり、特に「NP展開に関する事前の説明や演習の必要性がある」をあげていた学生が17名(37%)であった。臨地実習終了後のアンケートでは感想・意見を記述していた学生は21名であり、「テストを続けた方がよい」をあげた学生が10名(48%)、「ペーパーペイシエントの設定や実施方法を検討した方がよい」をあげた学生が10名(48%)であった。

2. 個別の状況について

1) 安心感や自信が得られず、かつ負担や疲労の多かった学生について

「安心しているか」や「自信がついたか」の得点が2以下の学生は、かつ「負担に感じたか」や「疲労を感じているか」の得点が4以上の学生は10名(20%)であった。10名のうち、「満足しているか」の得点が2以下の学生は3名(6%)いた。3名のうち、ペーパーテストとNP展開での「学習の迷い」の得点が5であった学生が2名(4%)いた。そのうちの1名の学生は「テストは意味があったか」について3(どちらともいえない)と回答しており、「課題の理解」についての平均得点は2.5と低く、「課題は明確になったか」の得点は3(どちらともいえない)と回答していた。また「教員のフィードバックは適切か」や「テストの流れは適切か」についても「あまり適切ではなかった」と回答しており、その理由として「説明が簡単すぎた」や「期間が短い」をあげていた。さらに再学習が不適切であった理由の中でも、「不明瞭なままである」をあげ、自由記載の中でも「課題が達成されないまま(臨地)実習になる」と不安な点をあげていた。もう1名の学生は、テスト後に「負担に感じたか」や「疲れを感じたか」、「不安を感じたか」、「緊張したか」の得点がいずれも5であった。NP展開について「理解したか」の6項目の平均得点は4.1とある程度理解したと考えているようだが、「学習で迷うことがあったか」については、ペーパーテストとNP展開の平均得点が4.6と高く、ペーパーテストやNP展開の学習について「臨地実習で役立ったか」についての得点は3(どちらともいえない)としていた。「臨地実習の中でテストの内容を活用できたか」については1をつけていた。自由回答の中では、「疲労があり、(臨地)実習を乗り切れるか不安がある」や「リラックスできる方法でして欲しい」、

「リラックスできる時間が欲しい」などの感想を述べていた。

次に、10名のうち、「満足しているか」や「意味があったか」の得点がいずれも5であった学生が1名いた。この学生の「課題の理解」の平均得点は2.7であり、NP展開の「再学習は適切であったか」の得点は2であり、不適切な理由の中で「手探りの状態で不安がある」をあげ、自由回答の中でも「NPが理解できなくて途方に暮れた」と記述していた。

2) 安心感や自信が得られた学生について

「安心しているか」や「自信がついたか」の両方の得点が4以上の学生は4名(8%)であった。4名のうち3名は「課題の理解」の平均得点が4以上であった。また「課題の理解」の平均得点が3であった1名の学生は、「疲労を感じたか」や「負担を感じたか」の得点はどちらも2であり、テストについて「(臨地)実習のイメージがわかる」や「クラスメイトと仲良くなれた」など肯定的な記述をしていた。また「満足であったか」の得点が2であった学生も、テストについて「不完全なところが明確になりとても良かった」と肯定的な記述をしていた。

3) 実習前に課題が明確にならなかった学生について

「テストを終えて今後の課題は明確になったか」についての得点が3以下の学生は9名(18%)であった。中でも1名の学生のみが、「あまり明確にならなかった」をつけていた。この学生の場合、テストを終えて「安心しているか」や「自信がついたか」の得点も2と低く、「満足しているか」についても3(どちらともいえない)と回答していた。反対に「負担を感じたか」や「疲れを感じたか」「緊張したか」「不安を感じたか」の得点は4以上であった。NP展開の理解度についても6項目の平均得点は2.8と低い傾向にあるが、自由回答の中ではテストに対して「再認識はできた」と肯定的な記述をしていた。また臨地実習後に「今後の課題は明確になったか」については5(とても明確になった)としていた。

4) 臨地実習中にテスト内容が活用されなかった学生について

ペーパーテストやNP展開の学習の臨地実習での役立ちが「どちらともいえない」～「あまり役立たなかった」として、「テストの内容を活

用できたか」の得点が2であり、自由回答の中でも「(臨地)実習とテストが結びつかなかった」と記述していた学生が1名いた。この学生の場合、テスト後のNP展開について「理解できたか」の6項目の平均得点は4であり、「学習で迷いがあったか」についてペーパーテストとNP展開の両方が4以上であり、テスト終了時点での「今後の課題は明確になったか」についても3(どちらともいえない)と回答していた。「満足しているか」「意味があったか」「安心しているか」についての得点は4以上ではあるが、「自信がついたか」の得点は2であり、「負担を感じたか」「疲労を感じたか」「不安を感じたか」「緊張したか」の項目の得点も4以上であった。またテスト終了後の自由回答の中で、「教職課程をとっていたため時間的にかなりきつかった」と記述していた。

IV. 考 察

テストは学生にとって不安をもたらすものではあるが、その反面、テストのあり方によっては自己の課題が明確になり、今後の学習活動の動機づけとなるという肯定的な側面もある。今回基礎看護学統合技術テストの実態調査を行った結果、テストは学生に負担感や緊張感を与え、疲労や不安を伴うものではあったが、47名(96%)の学生がテストに意味があったと考え、継続して欲しいと考えていることがわかった。しかしながら、89%以上の学生がテストに対して負担、疲労、不安、緊張を感じており、テストによって満足をした学生は57%、安心を得た学生は47%、自信がついた学生については14%という結果であった。またNP展開の課題では87%の学生が「とても迷った」と回答しており、必ずしもテストによって安定感が付与されたとはいえないという現状でもあった。さらに個々の学生をみると、「安心」「自信」「満足」の得点が2以下であり、かつ「負担」や「疲労」の得点が4以上、ペーパーテストとNP展開での「学習の迷い」の得点が5と高く、「課題の理解」についての平均得点は2.5と低い学生もいた。

以上のことから、基礎看護学統合技術テストを継続していくうえで示唆された改善点をふまえながら、1. 学生にとっての基礎看護学統合技術テストの意味について、2. 学生の個別性にあった

指導のあり方について、考察していくこととする。

1. 学生にとっての基礎看護学統合技術テストの意味について

調査結果から、殆どの学生はテストを継続したいと考え、その理由として「学習のよい機会になる」、「(臨地) 実習前の準備として必要」、「取り組みの姿勢がもてる」、「学びが多い」などをあげていた。このことから基礎看護学統合技術テストは、学生にとって学習の動機づけとなり、学習を通してテストの準備を整えるという事前学習の効果をもたらしていたと言える。また事前学習からテストを通して、知識・理解の有無等の確認を促すという一次効果があり、それに伴ってわからない内容等について今後の学習を動機づけるという内在的効果要因と、わかっている内容について定着させるという顕在的効果要因があったと考えられる。しかし89%以上の学生がテストによって負担、疲労、不安、緊張を体験し、約半数の学生しか満足感や安心感を得られず、47%の学生は自信がないと回答していた。このことはテストの顕在的効果要因である安定感の付与という効果が、必ずしもあったとはいえない状況であったと考えられる。このような結果がでた要因として、①テストに合格しなくては臨地実習に行くことができないことに伴う心理的負担と合格できないかもしれないという不安、②初めての看護過程の展開に困難を感じ、理解したという実感がもてなかったこと、③日々の技術練習と課題学習での身体的・精神的疲労、④ペーパーテストから技術テストまでの期間が少なかったため、テスト勉強の配分がうまくいかなかったこと、⑤技術テスト終了から臨地実習までの期間がないため、課題を克服できなかったこと、などが調査結果から考えられる。また学生にとって臨地実習は不安を伴うものであり⁵⁾⁶⁾、そのことも影響していたと考えられる。

テストを受けるということや合格しなくてはいけないということ、また臨地実習があるということは、学生に脅威を与え不安をもたらすことにつながる。学習論の中で不安について、「すでに有害刺激を受けた個体がその有害刺激を予告するような刺激によって反応し、未然に有害刺激を避ける場合には、不安が動因となっており、その時回避反応が行われると不安低減が生ずる⁷⁾」と解釈されている。このように不安があることは必ずしも悪いことではなく、学習の動機づけとなるとい

う良い結果につながることもある。今回のテストにおいても、学生は1年次の臨地実習前に基礎看護学統合技術テストを経験しており、そのことが有害刺激の学習となり、テストに向けて一生懸命学習するという行動を動機づけ、そのことでテストに対する不安を軽減していたと考えられる。しかし橋本⁸⁾は「高い不安はあまりにも強く生徒の自我に脅威を与えるためにマイナスの動機づけとなり、かえって学習の進歩を妨げるということも十分に考えられる」と述べている。

今回実施した基礎看護学統合技術テストの課題遂行の中で、学生の不安を強めていたものは何であったのだろうか。ペーパーテストは、1年次から学んできた基本的な知識を確認するという内容であり、看護過程の展開に必要な知識を再確認する上で重要である。アンケート結果からはペーパーテストの学習の迷いは3.3とそれほど高くなく、全体の感想・意見を通して、ペーパーテスト自体の改善に関するものは殆ど見当たらなかった。このためテストという提示による負担はあったと考えるが、事前学習を含めたペーパーテストの内容自体は困難を感じるものであったとは考えにくい。アンケート結果から学生が学習の中で迷いを強く感じ、改善を求めていたものは、特に初めての挑戦であった看護過程の展開であった。看護過程の展開におけるペーパーペイシエントの設定は、複雑な疾患ではなく、イメージしやすいように学生と同年齢としたため、理解しにくいものではなかったと考える。しかし看護過程の展開には、知識を統合し推論するという複雑な思考過程が要求される。そして知識を統合し推論するためには、学習者は知的技能を思い出し用いるだけでなく、問題解決の方法を用いるという認知的方略が必要となる。しかしながらこの認知的方略は1回の学習でなされるものではなく、長期間にわたって発達するものである⁹⁾。このため初めて看護過程に取り組む学生にとっては、簡単な事例ではあっても迷いが多く困難を感じるものであったと推察される。また看護過程について学習を積み重ねて理解を深めていくという段階にある学生にとっては、テストという提示や他の課題の重複などで負担が大きく、十分に課題を遂行する準備が整っていなかったと考える。このためテストの前に実際に看護過程を展開する機会をもつことや、課題学習がある程度進んだ段階で確認の場をもち、学生の課

題の遂行状況を確認する必要があるのではないかと考える。

次にフィードバックについて考えていく。アンケートの中で教員のフィードバックが不適切な理由として、教員がつかまらないことをあげた学生がいた。活用できるソーシャルサポートを多く認識しているほど自己効力感が高くなり、自己効力感が高いほど課題を達成する率が高くなるといわれている¹⁰⁾。このため基礎看護学を担当している教員の指導可能な日時を前もって教え、学生と行き違いのないようにしていくことも、学生が課題を遂行していく上で重要と考える。

さらに学生が臨地実習に出る前の精神的準備として、テストで明確になった課題を克服する為の学習時間も必要であったのではないかと考える。短大のカリキュラムでは時間を十分に取ることは困難であるが、今回のように再試験の期間を含めて1週間では、臨地実習に臨むための準備ができて、かえって学生の臨地実習に対する不安を増大させていた可能性もある。しかし看護過程の展開については、学生達は臨地実習を通して、また各論の学習を通して学びを深めていくものである。今回の学習はその一歩を踏み出したにすぎず、今後学生が課題を持ちながら興味をもって学習を進めていくことができるように支援していくことも大切である。このため個々の学生が抱えた課題を、臨地実習やその後の学習の中で克服していけるような継続した指導体制を整えていくことも重要となる。今回の臨地実習終了後のアンケートでは、学生からペーパーペイシエントの設定が実際の対象と異なるという意見があった。このため学生が継続して学習を進めてくために、効果的なペーパーペイシエントの設定についても考える必要がある。しかしながら認知的方略は1回の学習でなされるものではなく、長期間にわたって発達するものである⁹⁾ということを見ると、事前学習も含めてどのように学習の深化を促していくと効果的なのかを検討する必要がある。また学習したにもかかわらず再試験になった学生に対しては、学習のプロセスを評価し認めるといった関わりも必要と考える。

学生にとってテストは、できたことを定着させ、できなかったところを修正し、今後の学びにつなげていくためのものである。このためテスト後の教員のフィードバックが重要となる。今回のテス

トでは、ペーパーテストの問題および解答は学生に返却していない。また看護過程の展開や技術に対する教員のフィードバックを不十分と感じている学生もいた。時間的制約はあるが、このテストは殆どの教員が指導にあたっており、またテスト後の臨地実習の中でも教員の個別指導を受けやすいという利点がある。このため今後どの程度のフィードバックが可能か、また不十分なところを臨地実習の中で個別に指導していけるかなどについて検討していく必要がある。特に個別指導に関しては、教員はテストから学生個々の状況をつかみ、効果的な指導をするための基本的な情報を得ることができるため、それらの情報を活用できるような方法について、情報の伝達方法を含めた検討が必要である。中でも、基礎看護学統合技術テストや基礎看護学臨地実習での学生の到達目標の具体化は早急に対処すべき課題であり、そのことで教員も学生も状況を客観的に捉えることができ、学生はより効果的に学習を進めていけるのではないかと考える。

2. 学生の個別性にあった指導のあり方について

学生の中には、緊張や負担、不安が強くても、テストによって安心や自信を得て、テストを肯定的に受け止めていた者もいた。反対に、テスト後に課題が達成されないまま臨地実習になるなど不安ばかりを訴えていた学生や、看護過程の展開に自信をなくし、手探りの状態で途方に暮れているという状態で臨地実習に臨んだ学生もいた。課題を明確にすることはテストの目的の1つである。しかし不安や恐怖が強くと現れると自己効力感は低くなる¹⁰⁾ため、課題達成やそれに向けた努力が十分に行われなくなる可能性がある。しかし成功体験を繰り返すことで、似たような状況でも行えるだろうという自己効力感に結びつき、状況が変化しても同じ行動を行えるようになる⁷⁾。このことから、このような学生に対しては先の考察で述べたような課題を克服する時間だけでなく、学生がどこでつまづいていると感じているのかを把握しながら、その部分について指導していくとともに、できていたところを認めながら、学生自身が何とかできそうだと思うような関わりをする必要がある。

またテスト後に課題が明確にならなかつたり、テストの内容を臨地実習で活用できないという学生もいた。テストを終えて課題があまり明確にな

らなかった学生は、テストを肯定的に受け止めてはいるが、課題の理解度も低く、安心や自信にもつながらないという、学生自身がとても曖昧な状態にあったと考えられる。この学生に対しては、臨地実習に出る前に課題を確認し、今後の方向性について了解しあうことが必要であったと考える。またテストの内容を活用できなかった学生に対しては、臨地実習の中で学習を意図的につなげられるような関わりが必要であったと考える。臨地実習での学生の学習状況について、藤井ら¹¹⁾は学生は必要な情報を統合して説明することが困難で、情報の意味付け、看護問題、看護診断など判断力を要求される項目で困難があり、この領域での指導を強く求めている。また受け持ち患者を通して得た経験の一般化、概念化した看護関連問題についての指導の期待が高かった、と報告している。ペーパーペイシエントと受け持ち患者は異なるが、看護過程の基本的な考え方は同じである。このためやり方ではなく、考え方が身につくような指導が必要である。しかし学習の最初は法則を適用するという単純な過程であり、そこから認知的方略を獲得していく⁹⁾。このため臨地実習の中で考え方を応用できるような指導をしていくためには、事前にやり方を適用する機会をつくっていくことが望ましいと考える。

V. 結 論

天使女子短期大学衛生看護学科2年次学生に、基礎看護学統合技術テストの効果と意味についてアンケート調査をした結果、以下のことがわかった。

1. 基礎看護学統合技術テストは、緊張や負担・不安を伴うが、継続したいと学生は考えていた。
2. 学生はテストの中でも特に、看護過程の展開に関する学習の迷いが大きく、負担となっていた。
3. テストにより自信をなくし、不満や不安が増した学生や、今後の課題が明確にならないまま臨地実習に臨む学生がいる一方で、満足や自信を得てテストを肯定的に受け止めていた学生もいた。

以上のことから、今後の基礎看護学統合技術テストのあり方について次のように考えた。

1. ペーパーテストから技術テストまでの期間をあける。
2. 課題を克服できるように、テスト後から臨地実習までの期間をあける。
3. 看護過程の課題提示の前に、実践できる機会をつくる。
4. 看護過程の展開を提出した後、フィードバックを行った後で技術テストを実施する。
5. 学生が教員とコンタクトをとれる日程をあらかじめ調整する。
6. 学生指導については個別の関わりが重要であり、特に学内学習と臨地実習での学習をつなげる指導をしていくために、学生の状況を把握していく。そのためには基礎看護学統合技術テストや基礎看護学臨地実習の到達目標を具体的に提示していく必要がある。

VI. 研究の限界と今後の課題

本研究は学生が捉えた基礎看護学統合技術テストの評価であり、またアンケート項目も学生が捉えたテストの意味について全てを網羅したものとはなっていない。今後はアンケート項目全体について検討を加えながら、各項目についての理由を明らかにしていくことで、学生の捉えたテストの意味がより明確になる。また教員が捉えた学生の状況やテストの成績などを分析に加えることで、さらに学生の個別の状況が見え、あらたな要因を考えていくことができる。

VII. おわりに

本研究を行うにあたり、アンケート調査にご協力していただいた天使女子短期大学衛生看護学科2年生の学生の皆様に深く感謝いたします。

引用文献

- 1) 鎌田美智子：看護ケアの質的評価のために、看護実践の科学、20(4)、18-27、1995。
- 2) 小林彩子、西脇由枝 他：思考能力育成のための小児看護技術教育の検討—状況から学生が想定したイメージとその思考過程—、埼玉県立衛生短期大学、6(2)、86-92、1997。
- 3) 野本百合子、舟島なをみ：看護基礎教育課程にお

ける看護技術教育に関する研究—臨床ケア場面における看護技術提供の概念化をめざして—、看護教育学研究、6(1)、1-18、1997.

4) 橋本重治：学習評価の研究—効果的な学習評価の基礎理論—、P135-137、図書文化社、1971.

5) 椎野志保、田中美智子 他：初回基礎実習時の不安状態と学習内容、日本看護研究学会雑誌、21(3)、315、1998.

6) 加藤瞳、平原美代子 他：STAIによる学生の臨床実習における不安の変化に対する考察、日本看護研究学会雑誌、21(3)、316、1998.

7) 東洋、大山正 他：心理用語の基礎知識、p70、有斐閣ブックス、1973.

8) 前掲書4) P64

9) R. M. Gagne' & L. J. Briggs : Principles of instruction design. Second Edition, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1979、持留英世、持留初野 共訳：カリキュラムと授業の構成、p61-70、北大路書房、1983.

10) 江本リナ：自己効力感の概念分析、日本看護科学学会誌、20(2)、39-45、2000.

11) 藤井憲子、水溪雅子：臨地実習における学習状況に関する検討、岐阜医療技術短期大学紀要、14、35-42、1998.