

基礎看護学実習における教授活動 — 短期大学2年課程の学生・教員間の認識の比較 —

岡田 初恵¹, 長友 みゆき²

Teaching Activities in Basic Clinical Nursing Practice — A Comparison of Recognition between Students and Faculty Member in 2-year Course in Junior College —

Hatsue OKADA¹ and Miyuki NAGATOMO²

キーワード：基礎看護学実習，教授活動，短期大学2年課程，学生，教員

概 要

短期大学2年課程の基礎看護学実習における教授活動に関する学生・教員の受け止めの実態を明らかにするために、Effective Clinical Teaching Behaviors (ECTB) および看護系大学授業過程評価スケール実習用(実習過程評価スケール)を参考にして作成した質問紙を用いて、K短期大学2年課程の学生・教員を対象に調査を行った。その結果、学生・教員とも教授活動を全体的に高く評価しているが、目標・課題の明確化と実習記録の量を検討する必要があること、ならびに学生による評価には個性性に合わせる他、タイミングよく指導しているかどうかの影響していることが明らかになった。

1. 緒 言

教育研究活動の改善・充実に向けて、1991年、大学・短期大学設置基準に自己点検・評価にかかわる条文が規定された(第2条)。文部省科学研究プロジェクト「看護系大学・短期大学における自己点検・評価システムの開発」に携わった杉森ら¹⁾は、自己点検・評価が機能するための4要件の一つとして「教育管理者、教員、学生の三者を評価主体として、自己点検・評価を実施する」ことを挙げている。

本学も自己点検・評価を行い、2年毎に報告書を作成している。しかし、本学第二看護科(2年課程)では、教員による教授活動の自己評価と学生による教員の教授活動の評価を行っていない。

教育課程の中でも、臨地実習は既習の知識・技術をもとに看護実践能力を養う重要な課程である。したがって、教員が臨地実習でどのような意識をもって教授活

動を行ない、学生にどのように認識されているのかを明らかにすることは意義深い。特に基礎看護学実習の教授活動の評価は、後続の実習に生かすことができ、学生に合わせた継続教育を行う一手段となる。

そこで、基礎看護学実習での学生・教員による教授活動の認識の実態を明らかにし、今後の教授活動について検討するため本研究に取り組んだ。

2. 用語の定義

1) 基礎看護学実習

基礎看護学実習とは、K短期大学第二看護科(2年過程)において、1年次に医科大学附属病院で3週間行う、1学生が1患者を受け持つ実習をいう。これは対象を全人的にとらえ、基礎的看護技術の実践、看護過程の一連の展開を体験するのが目的である。

基礎看護学実習の指導者は、教員と実習先の看護婦であるが、2年次の専門看護学実習に比べ、ケア実践・記録とも、教員の指導が大半を占める。

2) 教授活動

学生からの視点を含む学習目標達成に向けた実習を円滑に行うための教員の言葉や行動をさす。

(平成12年9月7日受理)

¹⁾川崎医療短期大学 第二看護科, ²⁾千葉大学看護学部附属看護実践研究指導センター

¹⁾The Second Department of Nursing, Kawasaki College of Allied Health Professions

²⁾Center for Education and Research in Nursing Practice, School of Nursing, Chiba University

3. 研究目的

K短期大学第二看護科（2年課程）の基礎看護学実習における教授活動に対する学生の評価および教員の自己評価から教授活動の認識の実態を明らかにする。

4. 研究方法

1) 対象

対象はK短期大学第二看護科1年生56名および同様の基礎看護学実習指導担当教員10名で、実習は学生5～6名と教員1名が1グループとなり、合計10グループが各病棟で一斉に実習を行った。

2) 測定用具

(1) 質問紙

Effective Clinical Teaching Behaviors（以下；ECTBと略す）²⁾および看護系大学授業過程評価スケール実習用（以下；実習過程評価スケールと略す）³⁾を参考にして、本研究のための一部改変を行い、自由記述も加えた自作の質問紙を使用した。

(2) 質問紙の選択と一部改変、自由記述を加えた理由

ECTBは43項目、5段階評価尺度の質問紙である。実習を授業という視点からとらえ、教師の教授行動を教育的に意味づけており、教育的教授行動を測定するには、最も適切であり⁴⁾、内容の妥当性、信頼性について検討されている²⁾。日本語訳の妥当性について検討し、活用した研究⁴⁾もある。

一方、実習過程評価スケールは、見学実習を除いた看護学実習経験のある看護学生（大学、短期大学、専門学校を含む）から実習過程の評価視点を抽出し⁵⁾、これをもとに作成した学生が評価者となる実習過程評価のための質問紙で、42項目、5段階評価尺度からなり、信頼性・妥当性も確保されている³⁾。

今回は、教授行動に加え、学生からの視点を生かした教授活動の認識について調査したいと考えたが、この2つの質問紙の質問項目には内容的に類似する項目があること、両質問紙とも各質問項目に対して5段階の評価尺度であるが、各段階の評価基準の名称が異なること、および今回の調査対象者である学生での調査を想定した場合、質問項目が抽象的で回答が得られない恐れのある項目や実習方法から該当しない項目が存在したため、質問項目の選択・評価基準の名称の統一化・語彙の修正が必要であった。

また、質問項目の中には「適切な時期に……を受けることができた」のように順序尺度で回答が得られて

も、それは時期が早かったためなのか、遅かったためなのか不明なものがある。そこで、このような項目に関しては、さらに詳細を問う質問を設けることにした。

(3) 質問紙の作成過程

まず、ECTB⁶⁾から項目1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 20, 25, 29, 32, 33, 36, 39, 40, 41, 42の17項目を除く26項目とした。実習過程評価スケール⁷⁾からは、12, 13, 25, 41の4項目を除く38項目とした。そして、両者から必要に応じて補足説明を加えたり、より具体的にするため1項目を2項目に増やしたり、同じ意味内容のものを1つにして、55項目とした。この後、質問項目を10領域に分類し、評価基準は5段階評価による評価段階3の選択を避けるため、4段階とした。

また、教員への問い方は、今回は質問紙の項目をどれだけ意識して行なったかという認識から明らかにするため、「～である実習であった」ではなく、「～する実習であるよう努めた」とした。学生への問い方は、学生が教員の努める意識を測り知ることはできないため、既存のスケールの問い方のままとした。

以上に、対象の所属、Rosenberg, M. の Self-Esteem 日本語版(SE尺度)⁸⁾、自由記述を加えた質問紙を作成した。SE尺度は、有効回答の選択の判断基準として参考にした。

3) 調査内容

(1) 対象の特性

- 学生—臨床看護婦としての勤務経験の有無（学生アルバイトは除く）、SE尺度
- 教員—年齢、臨床勤務経験年数、教員経験年数、教員講習会受講の有無、実習病棟診療科の臨床経験の有無、SE尺度

(2) 臨地実習に対する評価（10領域55項目）

- ① オリエンテーション（3項目）
- ② 目標・課題の設定（4項目）
- ③ 学習内容・方法（9項目）
- ④ 実習記録の活用（4項目）
- ⑤ カンファレンス・ミーティングと時間調整（5項目）
- ⑥ 学生・患者関係（5項目）
- ⑦ 教員・学生の相互行為（8項目）
- ⑧ 学生の尊重（7項目）
- ⑨ 学生への期待・要求（4項目）
- ⑩ 学生—人的環境関係（6項目）

評価—4段階評価

4：あてはまる

- 3：どちらかといえばあてはまる
- 2：どちらかといえばあてはまらない
- 1：あてはまらない

(3) 自由記述

- ・学生一臨地実習での理想の教員像
- ・教員一基礎看護学実習で大切にしていること

4) データ収集

(1) データ収集期間

1999年12月13日～12月20日（実習終了2週間後）に行った。

(2) データ収集法

学生には短大の教員を通して口頭説明後、承諾の得られた者に配布し、記入後、回答用紙を各自が封筒に入れ、封をしたのち回収した。

教員には依頼文をつけて配布し、学生と同様に回収した。

5) データ分析

無効回答（4段階評価で回答する質問項目に無記入の回答用紙）を選別し、SE尺度は、20点以下を低い、21～29点を通常範囲、30点以上を高い⁹⁾として、質問紙の回答傾向とともに検討し、選別した。

学生評価と教員評価の比較は次のように行った。

領域別では、各質問項目の4段階評価のうち、4か3と評価した場合を「あてはまる」とし、学生・教員各集団に占める割合を比較した。

質問項目別でも領域別と同様に「あてはまる」割合を比較し、4段階評価の比較は Excel 統計ソフト Statcel により教員・学生各群の分布の中央値の差について Mann-Whitney 検定を行った（危険率5%で判定）。

学生の実習グループによる比較は、1つの実習グループの学生数が5～6人と少なく、人数も異なるため、4段階評価をそれぞれ、4点、3点、2点、1点とし、その合計点が満点（各質問項目に4と評価した場合の合計点）に占める割合の高い上位3グループと下位3グループを抽出し、2群間の差について Mann-Whitney 検定を行った。

以上を自由記述と併せて分析した。

5. 結 果

1) 対象の特性

(1) 学 生

- ・回収数56名、有効回答数51名(91.1%)であった。
- ・51名中臨床看護婦としての勤務経験者1名であっ

た。

(今回、特に臨床経験が影響したと思われる回答の偏りが見出せなかったため、分析対象に加えた)

- ・SE尺度は、51名中、20点以下11名、21～29点35名、30点以上5名であった。

(2) 教 員

- ・回収数10名、有効回答数10名(100%)であった。
- ・年齢28～63歳、臨床勤務経験年数1～31年、教員経験年数3～32年、10名中教員講習会受講者6名、実習病棟の診療科の臨床勤務経験者6名であった。
- ・SE尺度は、10名中、20点以下1名、21～29点5名、30点以上4名であった。

※学生・教員とも20点以下、30点以上の者に、回答の偏りが特にみられなかったため、全て分析対象とした。

2) あてはまると評価した領域別および質問項目（以下；項目と略す）別割合について

図1より、教員は、全領域において8割以上あてはまると評価していた。一方、学生が8割を下回る領域は「目標・課題の設定」(68.1%)、「学習内容・方法」(76.1%)であった。

学生と教員の差が5%以内の領域は、「オリエンテーション」、「実習記録の活用」、「カンファレンス・ミーティングと時間調整」、「学生・患者関係」、「学生の尊重」、「学生への期待・要求」であった。

学生・教員とも95%以上と高く、学生と教員の差が小さかったのは、領域「カンファレンス・ミーティングと時間調整」の項目「教員は、カンファレンス・ミーティングなどグループ活動において、批判ばかりでなく、前向きな方法で指導していた」(学生96.1%、教員100%)、領域「教員・学生の相互行為」の項目「教員は学生達が自由に討議することを認めていた」(学生96.1%、教員100%)、領域「学生の尊重」の項目「教

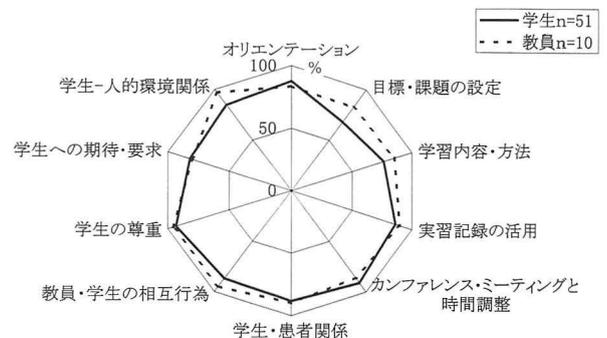


図1 あてはまると答えた領域別割合

員は学生に真剣に関わっていた」(学生96.1%, 教員100%)であった。

逆に、教員と学生で差の大きかった領域は、いずれも教員のほうが高く、「目標・課題の設定」(差14.4%), 「学生一人的環境関係」(差12.1%), 「学習内容・方法」(差8.9%), 「教員・学生の相互行為」(差8.0%)の順であった。このうち、学生の評価が8割を下回った2領域は、次のようであった。

(1) 目標・課題の設定

図2のように4項目とも学生より教員のほうが高かったが、「6. 実習中の記録物・提出物の量が適切」と評価した者は、学生22名(43.1%), 教員5名(50%)

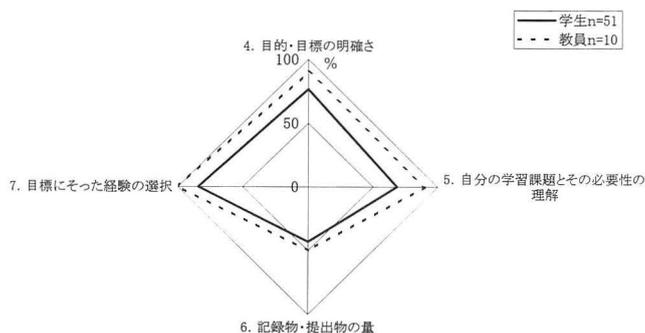


図2 領域「目標・課題の設定」のあてはまると答えた割合

と少なかった。一方、記録物・提出物の量が適切でないと回答した者のうち、「量が多い」と回答した者が28名(96.6%), 教員5名(100%)であった。

また「4. 実習目的・目標の明確さ」について、あてはまらないと評価した学生は12名いた。理由として、あてはまるとした者の中で少なく、あてはまらないとした者の中で多かったのは、表1より、実習目標「2. 看護過程のプロセスにそって、援助を実施する」の「③④計画から評価過程」(9名)と実習目標「3. 看護技術の原理原則に基づき、様々な状態にある患者の日常生活、および診療に伴う援助を実践する」の「③治療・検査の目的・方法を理解し、患者の苦痛が軽減できるように、援助を行うことができる」(4名)であった。

(2) 学習内容・方法

学生と教員で差の大きかった順に項目をみると、図3のように「11. 今までの学習内容を生かす」(差33.3%), 「9. 計画していた援助を受け持ち患者に行えた」(差29.2%), 「10. 受け持ち患者に計画・実施・評価の一連の流れにそって実習を行うことができた」(差27.5%)で、教員に比べ学生のほうが低かった。項目9・10について学生の評価が低い理由は、両項目とも、計画立案(項目9では20名中8名、項目10では14名中6名)、実習期間の短かさ(項目9では20名中3名、項目

表1 K短期大学第二看護科の実習目標の理解について

目	標	当てはまる理由		当てはまらない理由	
		学生(人) n=39	教員(人) n=9	学生(人) n=12	教員(人) n=1
1. 患者—看護婦の援助関係を学ぶ					
①患者との関わりの中で、コミュニケーションを深め、人間関係を発展させるよう努力する		34	7	1	
②患者—看護婦関係における相互作用を重ねることによって、援助関係が深まることが理解できる		29	8	1	
2. 健康上に問題のある患者に看護過程のプロセスにそって援助を実施する					
①患者の個性をとらえ、身体的・精神的・社会的側面から総合的に理解し、全体像を把握する		27	8	1	1
②患者の健康障害の程度、セルフケア能力の段階を理解し、援助の必要性を判断する		24	8		1
③患者の個別的・計画的な看護を実践する		17	6	5	
④自己の行った看護を振り返り、実施した看護を評価する		15	5	4	
3. 看護技術の原理原則に基づき、様々な状態にある患者の日常生活、および診療に伴う援助を実践する					
①看護技術の原理原則をふまえて、安全・安楽な援助技術が実践できる		19	5		
②健康障害の程度や自立度を考慮し、患者の状態に応じた日常生活援助が実践できる		20	7	1	
③治療・検査の目的、方法を理解し、患者の苦痛が軽減できるように、援助を行うことができる		13	6	4	
4. 看護婦としての基本的態度を学ぶ					
①対象を尊重した対応ができる		23	7		
②チーム医療における看護婦の役割が理解できる		19	5	1	
③看護学生として責任ある行動がとれる		21	7	2	
無回答		5			

10では14名中2名)の順に多かった。

また、この領域で教員の評価が低かった項目は、「12. 臨床状況に理論を適用することを助ける」(60.0%)、「15. ケア改善のために研究結果を活用することを促す」(40.0%)であった。

3) 4段階評価からみた項目別比較

学生と教員を比較すると、表2のように6項目に有

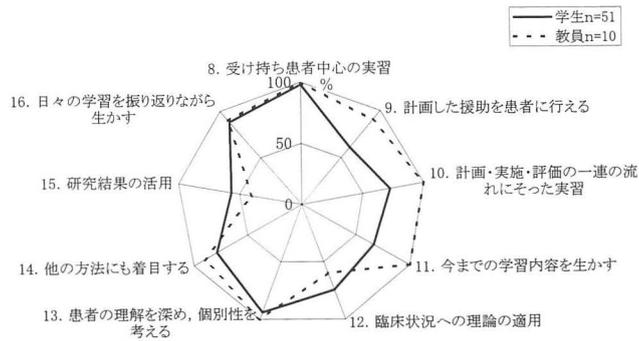


図3 領域「学習内容・方法」のあてはまると答えた割合

意差があった。領域「目標・課題の設定」「学習内容・方法」の項目は、教員の評価のほうが高く、領域「学生・患者関係」「学生への期待・要求」「学生一人的環境関係」の項目では、学生の評価のほうが高かった。また、6項目中5項目は、学生の個別性に合わせて行う必要のある項目であった。

4) 実習グループ別比較

全10実習グループのうち、学生の評価合計点の満点に占める割合(以下;評価合計点の割合と略す)において、最も高い実習グループは81.7%、低いグループは63.8%であった。

教員の特性では、年齢、臨床勤務経験年数、教員勤務経験年数の他、表3のように、SE、看護教員講習会受講の有無、実習病棟診療科の臨床勤務経験の有無、および基礎看護学実習で教員が大切にしていることとの明らかな関連はなかった。

各グループの学生評価合計点・教員評価合計点の割合を比較すると図4のように学生評価の上位3グルー

表2 4段階評価でみた質問項目別の教員・学生比較において有意差のあった質問項目

領域	項目	質問内容	評価の高低	※	検定
目標・課題の設定	5	自分の学習課題とその必要性が理解しやすい実習であった	学生<教員	個別	*
学習内容・方法	9	計画していた援助を受け持ち患者に行うことができた	学生<教員	個別	*
〃	11	今までの学習内容を活用しながら実習を展開できた	学生<教員	個別	*
学生・患者関係	29	教員の患者に対する態度から学ぶ機会が多い実習であった	学生>教員	一般	*
学生への期待・要求	48	教員が学生に期待する行動は、難しすぎることもやさしすぎることもなかった	学生>教員	個別	*
学生一人的環境関係	51	教員と学生の間でのコミュニケーションはよかった	学生>教員	個別	**

※一般：一般教授項目、個別：個別性に合わせた教授が必要な項目
* p<0.05, ** p<0.01

表3 学生評価高得点順に配列した教員の特性

教員	学生評価順位	SE	教員講習会受講者	実習診療科の臨床勤務経験者	基礎看護学実習で大切にしていること			
					実習を楽しむ好きになる	人間や看護学生としての態度	病棟の実習受け入れ体制を整える	看護過程の展開
A	1	↑	○		○			
B	2	○	○			○		○
C	3	○		○		○		
D	4	↓	○		○			
E	5	○		○	○		○	
F	6	↑	○	○	○		○	
G	7	○	○	○	○	○		
H	8	↑		○	○	○		
I	9	○				○		
J	10	↑	○	○	○	○		

※SEは↑:30点以上, ○:21~29点, ↓:20点以下

学生評価合計点数の高い3グループ

学生評価合計点の割合	学 生				教 員				教員評価合計点の割合
90.0~100					I (90.0)				90.0~100
85.0~89.9					C (88.2) F (87.7)				85.0~89.9
80.0~84.9	A (81.7)				J (81.4) H (80.5)				80.0~84.9
75.0~79.9	C (76.1) B (78.6)				B (75.9) E (75.9) D (75.5) A (75.5)				75.0~79.9
70.0~74.9	G (71.1)	F (71.3)	E (72.0)	D (73.7)	G (73.2)				70.0~74.9
65.0~69.9					H (67.0)				65.0~69.9
60.0~64.9	J (63.8) I (64.8)								60.0~64.9

学生評価合計点数の低い3グループ

学生評価合計点の割合	学 生				教 員				教員評価合計点の割合
90.0~100					I (90.0)				90.0~100
85.0~89.9					C (88.2) F (87.7)				85.0~89.9
80.0~84.9	A (81.7)				J (81.4) H (80.5)				80.0~84.9
75.0~79.9	C (76.1) B (78.6)				B (75.9) E (75.9) D (75.5) A (75.5)				75.0~79.9
70.0~74.9	G (71.1)	F (71.3)	E (72.0)	D (73.7)	G (73.2)				70.0~74.9
65.0~69.9					H (67.0)				65.0~69.9
60.0~64.9	J (63.8) I (64.8)								60.0~64.9

図4 学生評価合計点の高い3グループと低い3グループの学生・教員の評価合計点からみた評価のずれ
 ※A~Jは、各実習グループで、()内は割合の実際値

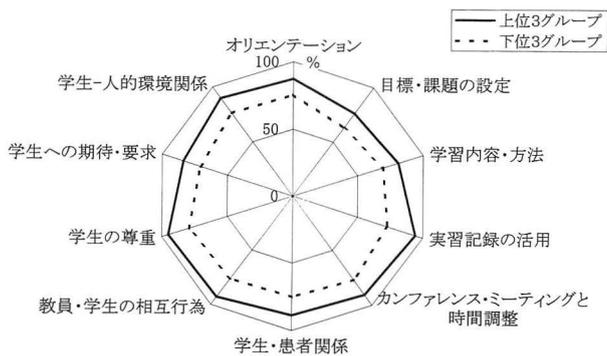


図5 学生評価上位3グループと下位3グループのあてはまると答えた領域別割合

に比べ、下位3グループは学生と教員のずれが大きかった。

学生評価上位3グループと下位3グループの評価合計点の割合を領域別で比較すると、図5のように、上位グループは76.3~95.0%、下位グループは62.9~79.2%で、グループ間の差は11.5~21.2%であった。上位グループと下位グループについて、4段階評価別項目からみると、表4のような25項目に有意差があった。そのうち、一般教授技術項目が8、個々の学生に合わせる必要のある項目が13、全学生と全教員の比較(表2)

では有意差のなかった「……に関してタイミングよくフィードバックを行う」「困っているときに助けた」といった教授活動のタイミングを評価する項目が4項目あった。

5) 自由記述

(1) 学生の臨地実習での理想の教員像

51名中42名の記述回答が得られた。最も多かったのは、指導内容・方法についてで、多い順に「見守るが、学生が困ったときにアドバイスする」(11名)、「わからないことに対してすぐに答えを言うのではなく、答えを導くための援助をする」(8名)、「わかりやすく、わかるまで教える」(8名)、「記録について指導する」(5名)であった。

(2) 教員が基礎看護学実習で大切にしていること

10名中10名の記述回答が得られた。多い順に「実習を楽しむ・好きになる」(7名)、「人間や看護学生としての態度を身につける」(6名)、「病棟の実習受け入れ体制を整える」(2名)、「看護過程の展開」(1名)であった。

6. 考 察

学生・教員とも、あてはまる(各評価項目に対して

表4 学生評価上位3位グループと下位3グループの質問項目別比較

領域	項目	質問内容	※	検定
目標・課題の設定	7	教員は、目標にあった適切な経験を選択できるようにしていた	個別	**
学習内容・方法	12	教員は、臨床状況に理論を適用することを助けていた	一般	*
	14	教員は、他の方法にも着目するよう援助していた	一般	**
実習記録の活用	17	教員は、記録物や提出物に対して、指導・助言していた	一般	*
	19	教員は、看護過程の記録に関して、有効なフィードバックを行っていた	個別	**
	20	教員は、看護過程の記録に関して、タイミングよくフィードバックを行っていた	タイミング	**
カンファレンス・ミーティングと時間調整	22	状況に合わせて休憩時間をとれた	一般	**
	24	教員は、カンファレンス・ミーティングなどのグループ活動において、批判ばかりでなく、前向きな方法で指導していた	一般	*
学生・患者関係	29	教員の患者に対する態度から学ぶ機会の多い実習であった	一般	*
	30	教員は、適切なきに看護ケア活動を実際に行っていた	タイミング	**
	36	教員は、学生の質問にわかりやすく答えていた	個別	*
教員・学生相互行為	31	教員は、学生の必要に応じてアドバイス・指導・説明などを行っていた	個別	**
	32	教員は、学生が新しい体験をするときは必ず助言をしていた	個別	**
	33	教員の説明は、具体的でわかりやすかった	個別	**
	34	教員は、学生の疑問を刺激するような発問をしていた	個別	**
	35	教員は、学生の個性にあわせて指導していた	個別	**
	38	教員は、臨床の実習場面に対して、タイミングよくフィードバックを行っていた	タイミング	**
学生の尊重	39	教員は、学生の意見を認めた上で、アドバイスや指導を行っていた	一般	**
	40	教員は、学生が困っているときに助けてくれた	タイミング	**
	44	教員は、学生が自分の考えに基づいて行動することを尊重していた	個別	**
学生への期待・要求	46	教員は、学生に期待していることを明確に示していた	個別	*
	49	教員は、学生が自己の最高レベルに到達できるよう励ましていた	個別	**
学生—人的環境関係	53	教員は、学生が患者とうまく関わられるように配慮していた	個別	*
	54	教員は、学生が看護婦とうまく関わられるように配慮していた	個別	*
	55	教員と看護婦の指導の間に一貫性があった	一般	*

※一般：一般教授項目，個別：個別性に合わせた教授が必要な項目，タイミング：指導のタイミングが大切である項目
* P<0.05, ** P<0.01

4か3と回答)と評価した割合が高く、その差の小さかった項目が、「批判的でなく、前向きな指導」、「学生達の自由な討議を認める」、「教員の真剣な関わり」であったことは、教員の教授姿勢が熱意を持ち、前向きで学生の思考を尊重したものであることがうかがえる。

逆に、学生と教員であてはまると評価した割合に差の大きかった領域のうち、学生の割合が8割未満であった2領域「目標・課題の設定」「学習内容・方法」についてであるが、まず、領域「目標・課題の設定」の4項目全て、学生が教員に比べ低かったことは、教員の学ばせたいねらいと学生の解釈・学習過程の実際との間に隔たりがあることを示している。実習目標の中

でも、看護過程の計画から評価の部分に当てはまると評価した割合が低いということは、情報収集・アセスメントの段階までしか学習が進んでいないと認識している学生が多いということである。今回の調査対象の学生は准看護婦教育課程を経ており、実習は初めてではない。しかし、学生が、新しく、しかも大学病院という特殊な療養環境に慣れ、患者を把握するのにかなりの時間を要しているということである。これは基礎看護学実習の特徴を反映しているといえる。さらに、教員が基礎看護学実習で最も大切にしていることが、「実習を楽しむ・好きになる」に多いことから、実習そのものに慣れることに主眼が置かれていることが

わかる。

また、記録・提出物の量については、学生だけではなく、教員もあてはまる割合が低いことから、学生の学習進度を振り返り、目標や課題が適切であったか、あるいは現在の目標を到達するためには、どのような援助をすべきか、再考を要する点である。

さらに、学生の評価合計点から実習グループの学生、上位3グループと下位3グループのずれが大きかった。その原因を項目からみると、学生の個別性に加え、指導のタイミングに差があることが明らかになった。これは学生が求める理想の教員像として「見守るが、学生が困ったときにアドバイスをする」が最も多いことから、困っているときは助けてほしいが、できるだけ自分で行いたいという学生の主体性の表れと解釈できる。つまり、学生にとってのよいタイミングの教授とは、教員が援助や指導すべき内容に気づいても、すぐ言葉や行動に移すのではなく、学生自身の問題への気づき・対処のための思考・判断といった状況を教員が理解したうえで援助をすることをさしている。

基礎看護学実習に続く次年度の専門看護学実習は、看護婦による指導割合が増す。担当看護婦が日々変わる中で、タイミングに対する評価がどのように変化するかは、今後着目したい点である。

なお、調査において分類した10領域の内的整合性について、有効回答から得た尺度全体に関するクロンバック α 係数（以下； α 係数）は0.9、各領域の α 係数は「目標・課題の設定」が0.5で、他の9領域は0.6~0.9であった。今回使用した質問紙の領域「目標・課題の設定」は4項目から成るが、そのうち3項目は実習過程評価スケールの下位尺度「目標・課題の設定」の質問項目29~31³⁾と同質問項目である。そこで、今回の調査のこの3項目での α 係数を算出したが、0.5であった。実習過程評価スケールの「目標・課題の設定」の α 係数は0.7で、41実習255名の学生回答から信頼性を確保している³⁾ことから、今回分類した領域「目標・課題の設定」を4項目にしたことによるものではないため、領域の評価割合から比較したことは、内的整合性に影響ないものと考えられる。

7. 結 論

K短期大学第二看護科基礎看護学実習における教授活動評価は、

1) 全体的には学生・教員とも高い、

- 2) 学生の評価が低く、教員との差が大きいのは、目標・課題の設定と学習内容・方法である。
- 3) 学生・教員とも教授活動評価が低く、検討を要するのは、実習目的・目標の具体性と実習記録の量である。
- 4) 学生の教授活動の評価には、教授活動が学生の個別性に合っているかどうかの他、教授活動のタイミングが影響する。

8. おわりに

K短期大学第二看護科（2年課程）の基礎看護学実習における学生・教員による評価から教授活動の認識の実態を明らかにした。今後の臨地実習での教授活動をより良いものとするため、後続の専門看護学実習でも引き続き研究する必要がある。

今回の研究にあたり、調査にご協力いただいた方々に深く感謝いたします。

なお、本研究の要旨は、第26回日本看護研究学会学術集会（2000年7月）にて発表した。

文 献

- 1) 杉森みど里, 亀岡智美: 看護系大学・短期大学における自己点検・評価の現状と課題, *Quality Nursing* 5 (5): 4-8, 1999.
- 2) Zimmerman L and Westfall J: The Development and Validation of a Scale Measuring Effective Clinical Teaching Behaviors, *Journal of Nursing Education* 27(6): 274-277, 1988.
- 3) 中谷啓子, 亀岡智美, 鈴木美和: 看護系大学自己点検・評価のための測定用具 看護系大学授業過程評価スケール<実習用>, *Quality Nursing* 5 (5): 45-52, 1999.
- 4) 小川妙子, 舟島なをみ, 杉森みど里: 看護学実習における教授活動に関する研究—教員特性と教授活動の関係に焦点を当てて—, *看護教育学研究* 5 (1): 22-40, 1996.
- 5) 中谷啓子, 舟島なをみ, 杉森みど里: 看護学教育における授業過程の評価に関する研究実習に焦点を当てた学生による評価視点の明確化, *看護教育学研究* 6 (2): 12-14, 1997.
- 6) 小川妙子, 舟島なをみ, 杉森みど里: 看護学実習における教授活動に関する研究—教員特性と教授活動の関係に焦点を当てて—, *看護教育学研究* 5 (1): 31, 1996.
- 7) 杉森みど里: 看護教育学 第3版, 東京: 医学書院, pp. 285, 1999.
- 8) 松下 覚: Self-image の研究 Self-esteem scale の作成, *日本教育心理学会 第11回総会発表論文集*: 280-281, 1969.
- 9) 菅佐和子: SE (Self-Esteem) について, *看護研究* 17(2): 21-27, 1984.