

原 著

看護学実習中に目標達成度を 学生に伝達するための教授活動

森田綾子¹⁾, 山下暢子²⁾, 松田安弘²⁾, 服部美香²⁾

1) 群馬パース大学

2) 群馬県立県民健康科学大学

目的：実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を明らかにし、その特徴を考察する。

方法：Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を適用した。全国の看護基礎教育機関に所属し、実習を担当している教員798名を対象に、郵送法による質問紙を配布し、286名（回収率35.8%）から回答を得た。このうち、自由回答式質問に回答した270名の記述を、意味内容の類似性に基づき分類しカテゴリ化した。

結果：【患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で着目すべき箇所を指し示す】など38カテゴリが形成された。

結論：実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を表す38カテゴリが《患者の面前であっても、伝達の機会を逸することのないように伝達方法を工夫する》など7の特徴を示した。本研究の成果は、教員が自己の教授活動を客観的に理解し、改善の方向性を見出すために活用できる。

キーワード：看護学実習、目標達成度、伝達、教員、教授活動

1. 緒 言

看護学実習（以下、実習と略す.）とは、学生が既習の知識と技術を基に、クライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である¹⁾。この看護実習中に教員は、教授活動を展開し、学生の実習目標達成を効果的に支援する役割を担う。また、この役割遂行に向け、実習に取り組んでいる学生個々が、実習目標をどの程度達成しているのかを査定し、評価する、すなわち形成的評価を行う。このような実習中の形成的評価は、実習目標の達成状況や、学習の進捗状況に関する学生へのフィードバックとして機能

する²⁾。また、教員による学生へのフィードバックは、今後の実践を改善し、知識・技能の向上を図るための指針となる³⁾。

先行研究⁴⁾は、教員が実習のみでなく講義、演習中に学生へのフィードバックは分かりやすいものでなければならないと知覚している一方、学生への分かりやすい説明に難渋している状況を明らかにした。これは、実習中に目標達成度を学生に伝達する教授活動の重要性を理解しつつも、それに難渋している教員の存在を示す。また、実習中に目標達成度を学生にどのように伝達すればよいか唆を得るための研究の必要性を示唆する。実習中の教授活動を解明した複数の研究⁵⁻⁷⁾は、実習中の教員が、学生に目標達成度を伝達するという多様な教授活動を展開している事実を明らかに

した。しかし、これらの研究は、教員が看護学実習中に目標達成度を学生に伝達する場面のみ焦点を当てていないため、これらの成果を用いて実習中に目標達成度を学生にどのように伝達していけばよいのか、という具体的な示唆を見出すことには限界があった。

以上を前提とする本研究は、実習中に目標達成度を学生に伝達するための実際の教授活動を明らかにすることを目指す。本研究の成果は、教員が実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を客観的に理解することに役立つ。教員は、その理解に基づき、実習目標達成に向けて、目標達成度を学生に確実に伝達できるよう教授活動を改善していくことができる可能性が高い。

II. 研究目的

実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を明らかにし、その特徴を考察する。

III. 用語の定義

1. 教授活動 (teaching activity)

教授活動とは、実習目標の達成に向けて、教授主体である教員が、教材を媒介にして、知識・技術の修得を目指す学生の学習活動を支援する活動⁹⁾である。

2. 目標達成度を学生に伝達するための教授活動 (teaching activities to communicate degree of goal achievement to students)

目標達成度を学生に伝達するための教授活動とは、教員が目標達成度を学生に伝達する場面において示す言語的・非言語的な行動である。

IV. 研究方法

1. 研究対象者

多様な背景から構成される全国の看護基礎教育課程を提供する大学、短期大学、専門学校に所属し、実習を担当した経験をもつ教員を対象とした。

2. 測定用具

以下の①②により構成される質問紙を作成した。

①実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を問う質問

まず、実習中に、学生が目標達成に向けて行動できているか、いないかを対象者が学生本人に伝えた印象的な場面を想起することを求めた。次に、自由回答式質問を設定した。具体的には「あなたは、学生にどのように伝えましたか。あなたの発言や行動をできるだけ具体的にお書きください。」とした。

②「対象者の特性」を問う質問

8項目からなる選択回答式質問と実数記入式質問を設定した。質問項目は、所属する教育機関の種類、所在地、設置主体、担当している実習領域等である。

測定用具の内容的妥当性は、専門家会議とパイロットスタディにより確保した。

3. データ収集

層化無作為抽出法を用いて、看護基礎教育課程を提供する235校を抽出した。抽出した学校の教育管理責任者宛に往復はがきを用いて研究協力を依頼した。承諾を得た学校の教育管理責任者宛に質問紙等を郵送し、研究協力に承諾した教員への配布を依頼した。教員には、研究協力依頼状を通して、研究目的と意義、調査への協力方法、倫理的配慮などを説明した。倫理的配慮の内容として、自由意思による決定の保障、研究協力拒否により

不利益が生じない事の保障、匿名性の確保を明示した。質問紙は、返信用封筒を用いた個別投函により回収した。データ収集期間は、2022年9月1日から10月11日であった。

4. データ分析

1) 「実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動」を問う質問への回答の分析

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析⁹⁾を用いて分析した。研究のための問いを「実習中に教員は、目標達成度を学生に伝達するために、どのような教授活動を行っているのか」、問いに対する回答文を「実習中に教員は（ ）という教授活動を行い、目標達成度を伝達している」とした。自由回答式質問に対する回答のうち、各対象者の記述全体を文脈単位、研究のための問いに対する回答1つのみを含む記述を記録単位とした。同一もしくは意味内容の類似した記録単位を集約して同一記録単位群とした。

次に、個々の記録単位群を意味内容の類似性に基づいて分類し、その記述を忠実に反映したカテゴリネームをつけた。最後に、各カテゴリに包含された記録単位の出現頻度を数量化し、集計した。

2) 対象者の特性を問う質問への回答の分析

所属する教育機関の種類、教員経験年数などの対象者の特性を分析するために、Microsoft Excel 2016を用い、記述統計値を算出した。

5. カテゴリの信頼性の確認

Berelson, B. の方法論を参考にした看護教育学における内容分析を用いた研究経験を有する看護研究者2名によるカテゴリへの分類の一致率をScott, W.A. の式に基づき算出し、検討した。

6. 倫理的配慮

対象者の情報を得る権利を保障するため、研究目的と意義などを書面にて説明した。また、対象

者の自由意思による研究協力の決定と匿名性を保障するため、質問紙の冒頭に研究参加への同意に関する確認欄を設定し、無記名、個別投函により質問紙を回収した。なお、本研究は、群馬県立県民健康科学大学倫理委員会の承認（健科大倫第2021-39号）を得て実施した。

V. 研究結果

研究協力の承諾が得られた75校の教員798名に質問紙を配布し、286名からより返送があった（回収率35.8%）。このうち研究対象者の条件を満たし、自由回答式質問に回答した270名の回答を分析対象とした。

1. 対象者の特性（表1）

本研究の対象となった270名の特性は表1の通りであった。

2. 実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動（表2）

270名の記述から形成された記録単位のうち、242記録単位を分析結果とした結果、実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を表す38カテゴリが形成された。以下、38カテゴリのうち、記録単位数が多いものから順に結果を論述する。なお、【 】内はカテゴリを、「 」内は各カテゴリが形成した代表的な記述を表す。

【1. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する】は、「腎機能の低下がある患者のバイタルサイン測定、全身の観察の報告をした際に、膀胱留置カテーテルの観察を忘れていた学生に対して、『もう一度観察してごらん』と指示をする」等の記述から形成された。

【2. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュ

表1 対象者の特性

(n = 270)

対象者の特性項目	項目の範囲・種類・度数・平均・標準偏差・百分率	
教育経験年数	4ヶ月から 37 年	平均 10.2 年 (SD = 7.5)
所属する教育機関の種類	大学	93 名 (34.5%)
	短期大学 3 年課程	6 名 (2.2%)
	短期大学 2 年課程	0 名 (0.0%)
	専門学校 3 年課程	131 名 (48.5%)
	専門学校 2 年課程	37 名 (13.7%)
	その他	3 名 (1.1%)
所属する教育機関の所在地域	北海道	11 名 (4.1%)
	東北	16 名 (5.9%)
	東京	10 名 (3.7%)
	関東・甲信越 (東京を除く)	115 名 (42.6%)
	東海	39 名 (14.4%)
	近畿	24 名 (8.9%)
	中国・四国	14 名 (5.2%)
	九州・沖縄	41 名 (15.2%)
担当する実習領域	基礎看護学	38 名 (14.1%)
	母性看護学	30 名 (11.1%)
	小児看護学	28 名 (10.4%)
	成人看護学	61 名 (22.6%)
	老年看護学	40 名 (14.8%)
	精神看護学	30 名 (11.1%)
	地域看護学	2 名 (0.7%)
	地域・在宅看護論	23 名 (8.5%)
	その他	17 名 (6.3%)
	不明	1 名 (0.4%)

ニケーション, 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して, その場で, その方法の適否を尋ねる】は, 「援助をする前にベッドを上げようとした時, ベッド柵がされていなかった学生に対して, 『この状況は安全に配慮できていますか』と尋ねる」等の記述から形成された。

【3. 患者の安全・安楽・自立, 円滑なコミュニケーション, 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生の面前で, その行動を実施して見せる】は, 「マンシェットの巻き方が不適切な学生に対して, その時点で患者さんに一言断り正しく巻いて見せる」等の記述から形成された。

【4. 患者の安全・安楽・自立, 円滑なコミュニケーション, 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して, その場で, 示すべき行動の有無を尋ねる】は, 「沐浴後に児のネームバンドとコットのネームを確認せずにコットに戻そうとし

ている学生に対して, 『忘れていたことはありませんか』と尋ねる」等の記述から形成された。

【5. 患者の安全・安楽, 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して, その場で着目すべき箇所を指し示す】は, 「呼吸音を聴取する際に, 聴診場所を間違えている学生に対し, 正しい場所を指差しする」等の記述から形成された。

【6. 患者の安全・安楽, 円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生に対して, それにより患者が抱く感情を想像するよう求める】は, 「移乗の際に, 患者の身体がベッドの下方に下がっているにも関わらず, ギャッジアップをしようとしている学生に対して, 『そのままギャッジアップして, 患者さんはどう感じるかな』と尋ねる」等の記述から形成された。

【7. 患者の安全・安楽・自立, 正確な情報収集に向けた行動を示せていた学生に対して, その

表2 「看護学実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動」を表すカテゴリと記録単位数 (n = 242)

番号	カテゴリ名	記録単位数(%)
1	患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する	41 (17.0%)
2	患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、その方法の適否を尋ねる	36 (15.0%)
3	患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生の面前で、その行動を実施して見せる	31 (12.8%)
4	患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動の有無を尋ねる	27 (11.2%)
5	患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で着目すべき箇所を指し示す	13 (5.4%)
6	患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生に対して、それにより患者が抱く感情を想像するよう求める	11 (4.5%)
7	患者の安全・安楽・自立、正確な情報収集に向けた行動を示せていた学生に対して、その行動を示せていた事実を説明する	9 (3.7%)
8	患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生の行動を制止する	6 (2.5%)
9	求められる内容を分かりやすく実習記録に記載していない学生に対して、その場で、記載方法を指示する	5 (2.1%)
10	患者の病床環境の乱れに気づかない学生に対して、その場で、気づいた点を尋ねる	4 (1.7%)
11	観察を要する点を観察する行動を示さない学生に対して、その場で、その点を指し示す	4 (1.7%)
12	患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示せていた学生に対して、その行動により患者に生じた反応を説明する	4 (1.7%)
13	患者の安全、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生の面前で、患者に対してその方法の適否を尋ねる	4 (1.7%)
14	患者の安全・安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、患者や家族に対してこれから学生が示す行動を説明する	4 (1.7%)
15	患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その行動の必要性を説明する	4 (1.7%)
16	患者の安全・自立、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、援助実施の目的を尋ねる	3 (1.2%)
17	患者の安全、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、その行動の誤りを指摘する	3 (1.2%)
18	正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、収集すべき具体的な情報を尋ねる	3 (1.2%)
19	患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、既修の方法を尋ねる	2 (0.8%)
20	患者の安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、患者の不安や不快感を言葉にして表現する	2 (0.8%)
21	実習記録を提出できない学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する	2 (0.8%)
22	患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示せている学生に対して、その場で、その行動が適切であることをジェスチャーを用いて示す	2 (0.8%)
23	患者の安全・安楽に向けた行動の必要性に気づかない学生に対して、その場で、視野を広げて観察するよう指示する	2 (0.8%)
24	患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その方法の適否を尋ねる	2 (0.8%)
25	患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、示すべきであった行動を説明する	2 (0.8%)
26	患者の示す反応に応じた行動を示さない学生に対して、患者がその反応を示している理由を尋ねる	2 (0.8%)
27	前回の反省点を活かした行動を示さない学生に対して、その場で反省点の想起を求める	2 (0.8%)
28	観察や援助実施の機会を得るための行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する	2 (0.8%)
29	患者との接触に消極的になりつつも関係形成していった学生に対して、努力を認める言葉をかける	1 (0.4%)
30	患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生と視線を合わせながら示すべき行動を尋ねる	1 (0.4%)
31	実習記録の記載が停滞している学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する	1 (0.4%)
32	求められる内容を実習記録に記載していない学生に対して、記載に向けた手がかりを口頭で示す	1 (0.4%)
33	正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、学習不足であると明言する	1 (0.4%)
34	患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、行動なき場合の患者に与える影響を尋ねる	1 (0.4%)
35	患者の安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その事実を説明し、感想を尋ねる	1 (0.4%)
36	患者との接触に消極的な学生に対して、それにより患者に起こりうる問題を説明する	1 (0.4%)
37	求められる内容を実習記録に一部記載していない学生に対して、実習目標と照合しながら記載内容の充足・未充足を説明する	1 (0.4%)
38	カルテからの情報収集に終始し、患者から情報を収集する行動を示さない学生に対して、その消極性を指摘する	1 (0.4%)
合 計		242 (100.0%)

行動を示せていた事実を説明する】は、「転倒リスクに対する看護を計画してきた学生に対して、歩行の時に、声をかけている様子がみられたので、『適切に声をかけられていました』と話す」等の記述から形成された。

【8. 患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生の行動を制止する】は、「血圧測定の場合で、2回聴取に失敗し、3回目を実施しようとした学生に対して、実施を制止する」等の記述から形成された。

【9. 求められる内容を分かりやすく実習記録に記載していない学生に対して、その場で、記載方法を指示する】は、「1日の行動計画（1日の目標、行動目標）の発表場面で“しっかり”や“きちんと”等の具体的な内容が記載できていない学生に対して、第三者が理解できるよう修正することを伝えた」等の記述から形成された。

【10. 患者の病床環境の乱れに気づかない学生に対して、その場で、気づいた点を尋ねる】は、「受け持ち患者さんのベッドサイドに行き、ベッドまわり（床やベッド上）にまらめたティッシュが散乱していたが、気づかず話をしていた学生に対して、『なにか気づかない？』と尋ねる」等の記述から形成された。

【11. 観察する点を観察する行動を示さない学生に対して、その場で、その点を指し示す】は、「術後の観察の場合で、観察が不足している項目（下肢の浮腫や足背動脈の触知）について気づかずに観察を終わろうとしていた学生に対して、肩に手を触れ、足の方を指さす」等の記述から形成された。

【12. 患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示せていた学生に対して、その行動により患者に生じた反応を説明する】は、「子どもの吸入時に泣かないで吸入できるように様々なツールを作成し、子どもと遊びながら吸入

を見守り、笑顔でカンファレンス室に戻った学生に対して、『きちんと吸入できていたし、たくさん遊んでくれていましたね』と話す」等の記述から形成された。

【13. 患者の安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生の面前で、患者に対してその方法の適否を尋ねる】は、「患者に退院前の生活指導をしている最中に、緊張して一方的に話をする状況になっていた学生に対して、教員が患者に『いままで学生が話していた内容で、すでに知っている内容、あるいは初めて聞いて、不明な点等、ありますか』と発問する」等の記述から形成された。

【14. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、患者・家族に対してこれから学生が示す行動を説明する】は、「児のバイタルサインを児の母親の前でしている時に、うっかり体温を測り忘れて、次の全身観察のため衣服を脱がそうとした学生に対して、母親に向かって、『次は全身観察の前に、体温はかりますね』と話す」等の記述から形成された。

【15. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その行動の必要性を説明する】は、「移動時、車椅子をベッドサイドに寄せている学生に対して、フットレストを上げておらず、端坐位となっていた患者の足元にぶつかりそうになったため、『さっき、車椅子が患者さんの足にあたりそうになったの気づいた？車椅子を近づける時は（フットレスト）上げておかないと危ないよ』と話す」等の記述から形成された。

【16. 患者の安全・自立、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、援助実施の目的を尋ねる】は、「患者の清拭をする前に、準備したものを確認し、湯にふれるとぬるかった学生に対して、『これから行う清拭の目的はなんですか』と尋ねる」等の記述から形成された。

【17. 患者の安全、正確な情報収集にむけた行動を示さない学生に対して、その場で、その行動の誤りを指摘する】は、「褥婦の子宮底長、子宮収縮状態を観察（触診）する場面で、褥婦の腹部を触診してもなかなか子宮を触知できない様子の学生に対して、『収縮がよくていらっしやるので今日はもっと下がった所だと思いますよ』と話す」等の記述から形成された。

【18. 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、収集すべき具体的な情報を尋ねる】は、「受け持ち母児に退院後の生活について全く考えておらず、その日のバイタルサイン測定や観察、ケア計画しか挙げられていなかった学生に対して、『退院後、この人が安心して育児できるためには、何か尋ねておくことがないか』と声をかける」等の記述から形成された。

【19. 患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、既修の方法を尋ねる】は、「床上での洗髪の際、ベッドや床頭台を動かすことなく、どこに物品をおけばいいのかや、立ち位置が分からず動きが止まっていた学生に対して、『演習の時はどうしてた？』と声をかける」等の記述から形成された。

【20. 患者の安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、患者の不安や不快感を言葉にして表現する】は、「シャワー浴後、椅子に座っている患者の足をタオルで拭いている学生に対して、『寒そうだね』と話す」等の記述から形成された。

【21. 実習記録を提出できない学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する】は、「記録指導において、データベースアセスメントを未提出だった学生に対して、評価点が減点されることを指導・説明する」等の記述から形成された。

【22. 患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示している学生に対して、その場で、その行動が適切であることをジェスチャーを用いて示す】

は、「褥婦のケアや観察を行っている学生に対して、適切な質問項目だったり、手技だったりしたときは、小さく OK サイン（指で丸をつくる）をして笑顔で立ち去る」等の記述から形成された。

【23. 患者の安全・安楽に向けた行動の必要性に気づかない学生に対して、その場で、視野を広げて観察するよう指示する】は、「環境整備中にシーツの汚れに気づかない学生に対して、柵を拭いたり、床頭台を拭く、整頓するだけでなく周囲をよく見て気づけるように指導する」等の記述から形成された。

【24. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その方法の適否を尋ねる】は、「ファイルの小脇に抱えたまま患者の車いすを押している学生に対して、あとから、『安全な移送は出来たか』と尋ねる」等の記述から形成された。

【25. 患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、示すべきであった行動を説明する】は、「両上肢が動かせる患者さんに対し、どんどん拭いてあげていた学生に対して、全て学生がやるのではなく、つかえる機能をつかってもらうことも大事であると話す」等の記述から形成された。

【26. 患者の示す反応に応じた行動を示さない学生に対して、患者がその反応を示している理由を尋ねる】は、「泣いている赤ちゃんのバイタルサイン測定をそのままとろうとしている学生に対して、『何で泣いてると思う？』と尋ねる」等の記述から形成された。

【27. 前回の反省点を活かした行動を示さない学生に対して、その場で、反省点の想起を求める】は、「2 回目のバイタルサイン測定時に、前回の反省で血圧測定時の体勢を工夫する点が挙げられていた学生に対して、実施時に体勢を整える様子がなかったため、『1 回目の振り返りの内容で 1 つ追加したことがなかったかな？』と小声で声をかけ

る」等の記述から形成された。

【28. 観察や援助実施の機会を得るための行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する】は、「全介助の患者の口腔ケアについて計画していたが、STが介入している姿を見たものの、廊下に出てきてしまった学生に対して、『口腔内の観察をする良い機会なのでは？』と声をかけ、背中を押してベッドサイドに行くよう促す」等の記述から形成された。

【29. 患者との接触に消極的になりつつも関係形成していった学生に対して、努力を認める言葉をかける】は、「肝硬変で腹水が貯留している患者を受け持ち、腹水による呼吸困難、強い倦怠感などにより、いら立ちをぶつけるため患者の所へ行けないと泣いていた学生が、その後『一人で行ってきます』と言って、一人でも訪室できるようになった。患者と学生の間での信頼関係ができていたため、そのことを学生に話し、『頑張ったね』と声をかける」という記述から形成された。

【30. 患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生と視線を合わせながら示すべき行動を尋ねる】は、「血糖測定時、手指衛生を忘れていた学生に対し、目線を合わせ、『何か必要なことはないですか』と尋ねる」という記述から形成された。

【31. 実習記録の記載が停滞している学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する】は、「実習の記録が進まない学生に対して、個室で、記録物が進まない理由を尋ね、実習目標を示しながら看護過程の展開を行うというのは、実施・評価・修正までを指すため、残りの実習期間もふまえて、アセスメント・計画立案など取り組まないと実施・評価までいかないことを伝える」という記述から形成された。

【32. 求められる内容を実習記録に記載していない学生に対して、記載に向けた手がかりを口頭で示す】は、「ヘンダーソンの理論を使った看護過

程で収集した情報からアセスメントを行うが、充足・未充足の原因・要因から不足しているのかが明確になっていない学生に対して、『未充足の原因は、体力の不足、意志力の不足、知識の不足、何が不足しているのか明確にしましょう』と話す」という記述から形成された。

【33. 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、学習不足であると明言する】は、「手術当日の患児を受け持ち、術後の観察について復習をしてくるよう伝えましたが、翌日、復習が不十分であった学生に対して、不十分であることを伝える」という記述から形成された。

【34. 患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、行動なき場合の患者に与える影響を尋ねる】は、「全身清拭で体位変換の際、ルート類が引っ張られていることに気づいていない学生に対して、教員が手を出しルート類に配慮し、あとから『引っ張られるとどんなことが起こる？』と尋ねる」という記述から形成された。

【35. 患者の安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その事実を説明し、感想を尋ねる】は、「初めての实習で患者さんのバイタルサイン測定をする際に、患者さんが話をされているのを無視して血圧測定をしようとする学生に対して、すべて終了し、退出後すぐ『振り返りをしよう』と声をかけ、まず、できていたことを確認し、その後、『患者さんの訴えを無視して血圧測定をしようとしているように見えたけど、どうだったかな』と話す」という記述から形成された。

【36. 患者との接触に消極的な学生に対して、それにより患者に起こりうる問題を説明する】は、「患者とコミュニケーションをとりベッドサイドに行ったが、患者が寝ていたので起こしたら悪いと思い、戻ってきた学生に対して、『そうなんですかね』と学生の行動に同意した後、『ところで患者さんは夜眠れないようですが、昼間に寝過ぎると

眠れなくなるのではないのでしょうか』と尋ねる」という記述から形成された。

【37. 求められる内容を実習記録に一部記載していない学生に対して、実習目標と照合しながら記載内容の充足・未充足を説明する】は、「情報収集で社会的側面についての情報が不足している学生に対して、アセスメント用紙をもとに評価表と一緒にみながらできているところ、できていないところを確認する」という記述から形成された。

【38. カルテからの情報収集に終始し、患者から情報を収集する行動を示さない学生に対して、その消極性を指摘する】は、「カルテからの情報収集に集中し、患者のもとに行こうとしない学生に対して、あまりにも患者の所に足を運ばないので看護実践が消極的であることを話す」という記述から形成された。

3. カテゴリの信頼性

カテゴリへの分類の一致率は、80.7%と72.5%であり、38カテゴリが信頼性を備えていることを示した。

IV. 考 察

1. 実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動の特徴

本研究の対象者は、教育経験年数、所属する教育機関の種類など多様な背景を持つ教員から構成されている。これは、本研究が多様な背景を持つ教員の知覚を反映していることを示す。

次に、実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めることを目的とし、明らかになった38カテゴリと文献を照合し、その特徴を考察する。以下、「実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動」を表すカテゴリを【 】, 実習中に目標達成度を伝達するための教授活動の特徴を《 》により表す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第1に着目したカテゴリは、【30. 患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生と視線を合わせながら示すべき行動を尋ねる】である。看護学実習とは、学生が既習の知識と技術を基に、クライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を修得するという学習目標達成を目指す授業である¹⁰⁾。これは、実習中の教員が、その時に学生が取り組んでいる実習の目標、つまり学習目標達成に向け、学生を効果的に支援する役割を担っている。また、この役割遂行に向けて、教員は対象及び個人的な援助方法の理解状況、看護技術の修得度などを査定する¹¹⁾。【30】のうち、「患者の安全に向けた行動を示さない」という現象は、学生の、対象及び個人的な援助方法の理解状況、看護技術の修得度などの目標の達成不十分の表れである。これは【30】が目標達成不十分を表す学生の行動を発見したとき、すぐに示すべき行動を学生に尋ねることを通して、目標達成度を間接的に示すという教授活動であることを示す。

これに関連して、【10. 患者の病床環境の乱れに気づかない学生に対して、その場で、気づいた点を尋ねる】【2. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、その方法の適否を尋ねる】【4. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動の有無を尋ねる】【16. 患者の安全・自立、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、援助実施の目的を尋ねる】【18. 正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、収集すべき具体的な情報を尋ねる】【34. 患者の安全に向けた行動を示さない学生に対して、

行動なき場合の患者に与える影響を尋ねる】に着目した。これらは、【30】と同様に、教員が学生に尋ねるという教授活動の共通性を持つ。これは、【10】【2】【4】【16】【18】【34】が、目標達成不十分を表す学生の行動を発見した時、学生の気づき、その方法の適否、示すべき行動の有無、援助の目的、収集すべき具体的な情報、患者に与える影響を学生に尋ねることを通して、目標達成不十分を間接的に示すという教授活動であることを示す。

さらに着目したカテゴリは、【27. 前回の反省点を活かした行動を示さない学生に対して、その場で、反省点の想起を求める】【23. 患者の安全・安楽に向けた行動の必要性に気づかない学生に対して、その場で、視野を広げて観察するよう指示する】【14. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、患者・家族に対してこれから学生が示す行動を説明する】である。【27】が表す想起とは、前回の反省点を活かして、どのような行動を示そうと思っているのかを意識化することであった。また、【23】が表す指示とは、患者の安全・安楽に向けた行動の必要性に気づくために、患者だけでなく周囲まで視野を広げて観察することであった。さらに、【14】が表す説明の対象は、患者の安全・安楽に向けた行動を示していない学生ではなく、患者やその家族であった。これらは、【27】【23】【14】は、教員が学生に対して目標達成不十分を間接的に示すという教授活動であることを示す。

以上、【30】【10】【2】【4】【16】【18】【34】【27】【23】【14】は、《目標達成不十分を表す学生の行動発見時に、示すべき行動を間接的に示す》という特徴を持つことを示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第2に着目したカテゴリは、【1. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向

けた行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する】【28. 観察や援助実施の機会を得るための行動を示さない学生に対して、その場で、示すべき行動を指示する】【9. 求められる内容を分かりやすく実習記録に記載していない学生に対して、その場で、記載方法を指示する】である。【1】【28】【9】は、教員が学生に、示すべき行動を指示するという共通性をもつ。実習は、講義や演習を通して修得した知識や技術をクライアントに提供するところまでを学生に求めるという特徴を持つ¹²⁾。これは、【1】が、患者に危害が及ぶことを教員が察知し、是正する教授活動である可能性を示す。また、先行研究¹³⁾は、実習において、学生が目標達成に向けた学習資源の活用と機会の獲得という行動を示していることを明らかにした。これは、【28】が、学習資源の活用と機会の獲得を逸していることを察知し、是正する教授活動であることを示す。さらに、実習記録とは、学生の看護実践や学習成果などを言語化し、実習目標に向けた学習を効果的に進めるためのツールである¹⁴⁾。これは、【9】が、学生の実習記録の記載に、不足している内容があることを察知し、是正する教授活動であることを示す。これらはすべて、教員が、学生の学習上の問題を察知し、それを是正しようとする教授活動であった。

以上は、【1】【28】【9】が、《目標達成を可能にする時機を逸さず、示すべき行動を指示する》という特徴を持つことを示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第3に着目したカテゴリは、【19. 患者の安全・安楽、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、既修の方法を尋ねる】である。先述したように、実習とは、学生が既習の知識と技術を基に、クライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護現象を教

材として、看護実践に必要な基礎的能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である¹⁵⁾。これは、実習中の学生にとって、既修の知識や内容が、目標達成に向かうための手がかりとなることを示す。これは、【19】が、学生の目標達成不十分を発見した時、既修の知識を尋ね、目標達成の手がかりとなる情報を提供する教授活動であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【32. 求められる内容を実習記録に記載していない学生に対して、記載に向けた手がかりを口頭で示す】である。これは、【32】が、求められる内容を実習記録に記載していないという目標達成不十分を発見した時、記載する手がかりとなる情報を提供する教授活動であることを示す。

以上は、【19】【32】が、《目標達成に向けた学習の手がかりとなる情報を提示する》という特徴を持つこと示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第4に着目したカテゴリは、【3. 患者の安全・安楽・自立、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生の面前で、その行動を実施して見せる】である。【3】のうち、実施してみせるとは、教授技術の演示に該当する。演示¹⁶⁾とは、一定の内容を説明する際に、視覚に訴える具体的な物や道具、身体表現などをもとに説明する活動である。【3】が表す演示とは、教員による看護実践である。これは、【3】が教員による看護実践を活用した教授活動であることを示す。

さらに着目したカテゴリは、【6. 患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生に対して、それにより患者が抱く感情を想像するよう求める】【26. 患者の示す反応に応じた行動を示さない学生に対して、患者がその反応を示している理由を尋ねる】【20. 患者の安楽に向けた行動を示さない学生の面前で、

患者の不安や不快感を言葉にして表現する】である。【6】【26】【20】のうち、患者が抱く感情、患者の反応、患者の不安や不快感は、すべて患者が提示する現象である。これらは、【6】【26】【20】が、患者が提示する現象を活用した教授活動であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【36. 患者との接触に消極的な学生に対して、それにより患者に起こりうる問題を説明する】である。看護師が扱う問題には、顕在、潜在する健康上の問題¹⁷⁾がある。これは、【36】が患者に潜在する問題を活用していることを表す。患者の潜在する問題とは、すなわち、患者が提示すると予測される現象である。これは、【36】も【6】【26】【20】と同様に、患者が提示する現象を活用した教授活動であることを示す。

さらに着目したカテゴリは【13. 患者の安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示さない学生の面前で、患者に対してその方法の適否を尋ねる】である。【13】は患者の安楽・円滑なコミュニケーションに向けた行動を示していない学生ではなく、患者に対して適否を尋ねるという婉曲的な方法を用いる教授活動である。これは、【13】が、これから患者が答えるであろう内容を活用することを表す。このことから【13】も【6】【26】【20】【36】と同様に、患者が提示する現象を活用した教授活動であることを示す。

さらに着目したカテゴリは【25. 患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、示すべきであった行動を説明する】【15. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その行動の必要性を説明する】【35. 患者の安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その事実を説明し、感想を尋ねる】【24. 患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかった学生に対して、援助実施後、その方法の適否を尋ねる】

である。【25】【15】【35】【24】は、援助実施後に行われた教授活動という共通性を持つ。【25】【15】【35】【24】のうち、患者の自立、正確な情報収集に向けた行動を示さなかったという現象、患者の安全・安楽に向けた行動を示さなかったという現象、患者の安楽に向けた行動を示さなかったという現象はすべて、学生による看護実践を表している。これらは、【25】【15】【35】【24】が、学生による看護実践を活用した教授活動であることを示す。

以上は、【3】【6】【26】【20】【13】【36】【25】【15】【35】【24】は、《目標達成に必要な内容の理解に向けて、「教員の看護実践」「患者の提示する現象」「学生の看護実践」を活用する》という特徴を持つことを示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第5に着目したカテゴリは、【21. 実習記録を提出できない学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する】【31. 実習記録の記載が停滞している学生に対して、現状では目標未達成であることを説明する】である。【21】【31】は、目標未達成である現状を説明する教授活動という共通性を持つ。

また、これらに関連して着目したカテゴリは、【8. 患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーション、正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で、学生の行動を制止する】である。【8】の教員が制止した対象は、学生の行動であり、患者との相互行為の中断を表す。これは、【8】が制止という行動により、目標未達成である現状を示す教授活動であることを示す。

さらに着目したカテゴリは、【17. 患者の安全、正確な情報収集にむけた行動を示さない学生に対して、その場で、その行動の誤りを指摘する】【38. カルテからの情報収集に終始し、患者から情報を収集する行動を示さない学生に対して、その消極性を指摘する】【33. 正確な情報収集に向けた行

動を示さない学生に対して、学習不足であると明言する】である。【17】【38】【33】の教員が行った指摘や明言は、その行動やその消極性、学習不足といった目標未達成の原因であった。これは【17】【38】【33】が目標未達成である原因を明言、指摘する教授活動であることを示す。

以上は、【21】【31】【8】【17】【38】【33】が、《目標未達成の現状とその原因を指摘する》という特徴を持つことを示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第6に着目したカテゴリは、【7. 患者の安全・安楽・自立、正確な情報収集に向けた行動を示せていた学生に対して、その行動を示せていた事実を説明する】【12. 患者の安全・安楽、円滑なコミュニケーションに向けた行動を示せていた学生に対して、その行動により患者に生じた反応を説明する】である。【7】は目標達成できていた事実を提示し、【12】は目標達成によって生じた患者の反応を事実として提示していたことを表す。これらは、【7】【12】が目標達成を伝達するために、その事実を提示する教授活動であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【29. 患者との接触に消極的になりつつも関係形成していった学生に対して、努力を認める言葉をかける】である。看護は、高度な知識や技術のみならず、対象となる人々との間に築かれる信頼関係を基盤として成立する¹⁸⁾。これは、【29】が患者との相互行為を重ね、看護の基盤となる関係形成に至ったという学生の目標達成の表れである。これは【29】も、【7】【12】と同様に、目標達成を伝達するために、その事実を提示する教授活動であることを示す。

さらに、着目したカテゴリは、【37. 求められる内容を実習記録に一部記載していない学生に対して、実習目標と照合しながら記載内容の充足・未充足を説明する】である。教授者は、設定された教育目標に応じ、行動の観察、レポートなど、多

様な方法を用いて学習成果を評価する¹⁹⁾。これは、【37】の示す実習目標が、学習成果の評価の基準であることを意味する。また、【37】が、学生に記載内容の充足・未充足という目標達成状況の伝達に向けて、その評価の基準を提示する教授活動であることを示す。

以上は、【7】【12】【29】【37】が、《目標の達成状況を表す事実や基準を提示する》という特徴を持つことを示す。

実習中の目標達成度を学生に伝達するための教授活動に対する理解を深めるために、第7に着目したカテゴリは、【11. 観察する点を観察する行動を示さない学生に対して、その場で、その点を指し示す】【5. 患者の安全・安楽，正確な情報収集に向けた行動を示さない学生に対して、その場で着目すべき箇所を指し示す】である。【11】【5】のうち、指し示すとは教授活動の指さしに該当し、ただ具体物を指し示すのではなく、その行為で何かを意味したり、伝達するための活動²⁰⁾である。

先行研究²¹⁾は、教員が、学生の指導受け入れ不十分を判断しても、その事態が患者の面前で生じたとき、不本意な相互行為を展開せざるを得ない状況に陥る可能性を明らかにしている。これは、患者の面前であるがゆえに、目標達成度の伝達ができない可能性があることを意味する。これらは【11】【5】が患者の面前であっても指し示すという行動により、目標達成不十分を示す教授活動であることを示す。

これに関連して着目したカテゴリは、【22. 患者の自立，正確な情報収集に向けた行動を示している学生に対して、その場で、その行動が適切であることをジェスチャーを用いて示す】である。学生は自分の活動の適・不適あるいは良否を、自分なりに判断しており、その基準になるのは、教員から提供される学習活動の成果についての情報や学生間の情報交換である²²⁾。これは目標未達成だけに限らず、達成しているという情報も学生にと

り自己の学習活動を判断する基準になることを意味する。これは、【22】が患者の面前であっても、ジェスチャーにより、目標達成を示す教授活動であることを示す。

以上は、【11】【5】【22】が、《患者の面前であっても、伝達の機会を逸することのないように伝達方法を工夫する》という特徴を持つことを示す。

VI. 結 論

1. 本研究の結果は、実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を表す38カテゴリを明らかにした。
2. 38カテゴリは、7の特徴を示した。それは、《目標達成不十分を表す学生の行動発見時に、示すべき行動を間接的に示す》《目標達成を可能にする時機を逸さず、示すべき行動を指示する》《目標達成に向けた学習の手がかりとなる情報を提示する》《目標達成に必要な内容の理解に向けて、「教員の看護実践」「患者の提示する現象」「学生の看護実践」を活用する》《目標未達成の現状とその原因を指摘する》《目標の達成状況を表す事実や基準を提示する》《患者の面前であっても、伝達の機会を逸することのないように伝達方法を工夫する》である。
3. 本研究の成果は、実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を客観的に理解することに活用できる。また、その理解に基づき、目標達成度を学生に確実に伝達できるよう教授活動を改善していくことを可能にする。

VII. 本研究の限界と今後の課題

本研究の対象者となった教員は、教育経験年数が4ヶ月から37年と範囲が広く、教員の経験年数によっては、知覚している目標達成度の伝達に相違が生じることが想定できる。これが本研究の

限界である。また、本研究は実習中に目標達成度を学生に伝達するための教授活動を明らかにした。教員が知覚している目標達成度の伝達を学生が同様に目標達成度の伝達と知覚しているとは限らない。実習中の目標達成に向けて、学生が効果的と知覚した教員による目標達成度の伝達を明らかにすることが今後の課題である。

利益相反の開示

本研究における利益相反は存在しない。

謝辞

本研究の結果は、全国の看護基礎教育機関に所属する教員の皆様のご協力に支えられている。本研究に関わった全ての皆様に心より感謝申し上げる。

【引用文献】

- 1) 舟島なをみ監修 (2013): 看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて, 205, 医学書院, 東京
- 2) Marilyn H. Oermann, Kathleen B. Gaberson ; 舟島なをみ監訳 (2013): 看護学教育における講義・演習・実習の評価, 193, 医学書院, 東京
- 3) 前掲書 2), 197
- 4) Lai Chan Koh (2010): Academic staff perspectives of formative assessment in nurse education, Nurse Education in practice, 10: 205-209
- 5) 小川妙子, 舟島なをみ (1998): 看護学実習における教員の教授活動—学生と患者との相互行為場面における教員行動に焦点を当てて—, 千葉看護学会会誌, 4(1): 54-60
- 6) 廣田登志子, 舟島なをみ, 杉森みどり (2001): 実習目標達成に向けた教員の行動に関する研究—看護学実習における学生との相互行為場面に焦点を当てて—, 看護教育学研究, 10(1): 1-14
- 7) 前川貴子, 山下暢子, 松田安弘ほか (2017): 看護学実習中の学生の自己評価を支援する教員行動の概念化, 日本看護学教育学会誌, 27(1): 11-23
- 8) 前掲書 5), 3
- 9) 舟島なをみ (2018): 看護教育学研究 発見・創造・証明の過程 第3版 実践・教育の質向上を目指す研究の方法論, 204-225, 医学書院, 東京
- 10) 前掲書 1), 205
- 11) 前掲書 6)
- 12) 前掲書 1), 205
- 13) 山下暢子, 定廣和香子, 舟島なをみ (2003): 看護学実習における学生行動の概念化, 看護教育学研究, 12(1): 15-28
- 14) 高橋裕子, 松田安弘 (2016): 学生が知覚する看護学教員からの実習記録への記述によるフィードバックの「内容」に対応する「効果」—効果的なフィードバックに向けて—, 群馬県立県民健康科学大学紀要, 11: 59-80
- 15) 前掲書 1), 205
- 16) 吉本均編 (1987): 現代授業研究大辞典, 「演示」の項, 504, 明治図書出版, 東京
- 17) 服部美香, 舟島なをみ (2009): 看護師が展開する問題解決支援に関する研究—問題を予防・緩和・除去できた場面に焦点を当てて—, 看護教育学研究, 18(1): 35-48
- 18) 公益社団法人日本看護協会編 (2021): 看護職の倫理綱領, 3, 公益社団法人日本看護協会, 東京
- 19) 前掲書 1), 55
- 20) 前掲書 15), 「指示」の項, 499
- 21) 山田あゆみ (1995): 看護学実習においてケア対象者となる患者の行動に関する研究—学生との相互行為場面に焦点を当てて—, 看護教育

学研究, 4(1) : 18-37

- 22) 杉森みど里, 舟島なをみ (2021): 看護教育学 第7版, 301, 医学書院, 東京

Teaching Activities of Faculty that Communicate Degree of Goal Achievement Nursing Students by During Clinical Practicum

Ayako Morita¹⁾, Nobuko Yamashita²⁾, Yasuhiro Matsuda²⁾ and Mika Hattori²⁾

1) Gunma Paz University

2) Gunma Prefectural College of Health Sciences

Objectives: The research aimed to clarify the teaching activities of nursing faculty who perceive the communicate degree of goal achievement to nursing students during clinical practicum, and to discuss their characteristics.

Methods: The qualitative analysis of nursing education based on Berelson's content analysis method was applied. Questionnaires were distributed by post to 798 nursing faculty members in charge of classes at nursing universities, junior colleges, and diploma programs across Japan. A total of 286 responses were received(response rate:35.8%). The remaining 270 that contained responses to open-ended questions were classified and categorized based on similarities in semantic content.

Results: The teaching activities of nursing faculty who perceive the communicate degree of goal achievement to nursing students during clinical practicum as indicated by respondents were aggregated into 38 categories, such as "For students who do not take actions toward patient safety, comfort, and accurate information gathering, finger points to areas that need attention on the spot."

Conclusions: A total of 38 categories expressing the teaching activities of nursing faculty who perceive the communicate degree of goal achievement to nursing students during clinical practicum were clarified. Additionally, this content showed 7 characteristics, such as "Devise ways to do so without missing opportunities to communicate degree of goal achievement, even in front of patient." The results of this study can be used to objectively understand teaching activities degree of goal achievement for communicating goal attainment to students during practical training. Based on this understanding, it is also possible to improve teaching activities to ensure that the degree of goal attainment is communicated to students.

Keywords: nursing clinical practicum, degree of goal achievement, communication, nursing faculty, teaching activity