

[Report]

Trend Analysis of Student and Faculty Evaluations of an Adult Nursing Practicum

Yuki Tanaka* and Yukie Nakano*

* Aino University Junior College

Abstract

Junior College A trains assistant nurses to be registered nurses in a two-year program. The purpose of this study was to identify trends in student and faculty evaluations of an adult nursing practicum at Junior College A and apply that information to leading future practicums. Trends in evaluation sheets of 405 students who took an adult nursing practicum at Junior College A from the 2016 to 2019 school year were identified by factor analysis and *t*-tests. As a result of factor analysis, student evaluations were classified into four categories: “nursing process,” “diseases,” “social skills,” and “proactiveness.” Faculty evaluations were classified into three categories: “basic knowledge,” “applied thinking,” and “attitude.” *t*-tests showed that faculty evaluations were higher than student evaluations for all factors. Differences in student evaluations for “proactiveness” and faculty evaluations for “attitude” were particularly large, so these issues must be addressed by giving students roles in conferences and having faculty and practicum instructors proactively increase opportunities (time) for students to speak up, as well as to ask questions during clinical training.

Key Words : nursing students, adult nursing practicum, evaluation, factor analysis, *t*-test

成人看護学実習における学生評価と教員評価の傾向分析

田中裕樹*, 中野幸恵*

【要 旨】

A 短期大学は、准看護師から正看護師を2年課程で育成している。本研究の目的は、A 短期大学の成人看護学実習における学生評価と教員評価の傾向を明らかにすることで、今後の実習指導に活かすことである。方法は、A 短期大学で2016年度から2019年度に成人看護学実習を実施した405名の評価表を対象に、因子分析と、*t*検定を用い傾向を明らかにした。結果、因子分析より学生評価は4つに分類され【看護過程】【疾患】【社会性】【積極性】とした。教員評価は3つに分類され【基礎知識】【応用的思考】【態度】とした。全ての因子に、*t*検定を用いた結果、全て教員評価が学生評価より高かった。特に差が大きい、学生評価による【積極性】や、教員評価による【態度】に対して、学生にカンファレンスで役割を与えることや、発言、臨地での質問の機会(時間)を教員や指導者が、積極的に増やす必要がある。

キーワード：看護学生、成人看護学実習、評価、因子分析、*t*検定

I. はじめに

A 短期大学は2年課程で准看護師から正看護師を育成する。実習として、1年次には基礎看護学実習がある。2年次には各論実習として、5月から11月の期間に成人看護学実習を含む実習が各領域で2週間ずつ有り、11月から12月の期間に統合実習がある。カリキュラムの中で、成人看護学実習の位置付けは、成人看護学領域の集大成となる位置づけである。成人看護学実習の2週間の内容は、実習病院により異なるが、基本的なパターンとしては、成人期において治療を有する患者を受け持ち、実習1・2日目に患者情報の収集、3日目は帰校日とし看護計画を立案、4日目以降は立案した看護計画に沿って援助と看護計画の修正を行う。2週目の実習最終日は、帰校日とし、看護計画

の評価、サマリーを作成し、教員からの指導内容を修正後、実習終了の16時に実習記録と、評価表の提出を行なっている。成人看護学実習の評価表は、実習目的から実習目標、それらをもとに実習の評価表の評価項目が作成されている。学生は実習終了後に、学生評価を行い教員に提出し、教員は教員評価(総合評価)を行なっている。

実習評価に関する先行研究として、医中誌WEBを用いて「看護」「実習」「評価」をキーワードとして検索した結果(2020年1月20日参照)、最新の5年分に限定すると、本文がある文献は745件であった。成人看護学実習における学生のルーブリックの活用状況¹⁾や、成人看護学実習(慢性期)におけるルーブリック評価の作成と試用²⁾と言った先行研究がみられた。ルーブリックを活用したエンドオブライフケア実

* 藍野大学短期大学部第一看護学科

習評価と課題 学生評価と教員評価からの検討³⁾では、学生評価と教員評価の一致率（ルーブリック）が検討されていた。しかし、これらの研究は成人看護学実習における学生評価と教員評価の傾向を示すものではなかったため、成人看護学実習における学生評価と教員評価の傾向を明らかにすることで、今後の実習指導に活かすことを目的とした。

II. 目的

成人看護学実習における学生評価と教員評価の傾向を明らかにすることである。具体的には、学生評価と教員評価に対し、因子分析を行い、学生と教員が実習で捉えている側面を明らかにする。明らかになった教員評価と学生評価の因子ごとの、学生と教員の差を明らかにする。傾向分析をもとに、今後の実習指導に活かし、評価と教育を行うことが目的である。

III. 方法

1. 研究方法

A 短期大学で 2016 年度から 2019 年度に成人看護学実習を履修した学生 405 名を対象に、評価表の学生評価と教員評価をもとに、統計学的分析方法を用い、学生評価と教員評価の傾向を検討した。

2. 評価表

成人看護学実習の評価表を表 1 に示す。A から D の配点は、統計処理のために 4 から 1 に置き換えている。学生は自己評価に A から D を点数化したものを記載する。教員は A から D を点数化したものに丸を付け評価を行う。

3. 評価方法

学生は、実習最終日の帰校日の実習終了時刻である 16 時に実習記録と、学生が評価表に学生評価を記入

表 1 評価表

評価項目	自己評価	教員評価			
		A	B	C	D
1. 成人各期の発達段階と特徴を理解することができる。					
1) 対象の発達段階とその特徴について説明することができる。		4	3	2	1
2. 成人期にある対象の疾患・治療・検査について理解することができる。					
1) 対象の病態生理について説明することができる。		4	3	2	1
2) 対象が受ける治療の目的や必要性、その方法について説明することができる。		4	3	2	1
3) 対象が受ける検査の目的や必要性、その方法について説明することができる。		4	3	2	1
3. 成人期にある対象の健康状態が、身体・心理・生活・社会側面に及ぼす影響について理解することができる。					
1) 現在の対象の健康の段階について説明することができる。		4	3	2	1
2) 疾患が及ぼす身体的影響について説明することができる。		4	3	2	1
3) 対象が疾患および治療やそれに伴う日常生活の変化をどのように理解し、受け止め、対処しているかを説明することができる。		4	3	2	1
4) 疾患に罹患した対象の心理的・社会的状態に及ぼす影響について説明することができる。		4	3	2	1
4. 成人期にある対象との援助関係を基盤に対象の問題点を明確にし、計画・実践・評価できる。					
1) 潜在している状態に着目し予測されることを科学的根拠に基づいて分析できる。		4	3	2	1
2) 潜在している状態が何故起こったのか原因・誘因を分析できる。		4	3	2	1
3) 対象の問題解決能力を考え必要とされている援助を見出すことができる。		4	3	2	1
4) 対象の特性や日常生活習慣を考慮し、科学的根拠に基づいた援助を実践できる。		4	3	2	1
5) 自己の行った看護ケアについて振り返り、期待される結果に照らして評価することができる。		4	3	2	1
5. 主体的に学習し看護を追究する姿勢を身につける。					
1) カンファレンスで自ら意見交換でき、学習に活かすことができる。		4	3	2	1
2) すすんで指導を受け、疑問や課題を早期に解決するよう努力している。		4	3	2	1
6. 医療チームの一員としての自覚を持ち、看護の役割が理解できる。					
1) 適切に記録・報告を行い責任を明確にできる。		4	3	2	1
2) 自制心があり、調和のとれた行動ができる。		4	3	2	1
3) 専門職業人として基本的マナー（言葉使い・挨拶・身だしなみ）を身につけている。		4	3	2	1
	合計 点	合計 点			

A から D の配点は、統計処理のために 4 から 1 に変換している。学生は自己評価に A から D を点数化したものを記載する。教員は A から D を点数化したものに丸を付け評価を行う。

し、担当教員に提出する。担当教員は学生評価を参考に、教員評価（総合評価）を行う。教員評価は、その学生を指導した担当教員1名が行う。A 短期大学で2016年度から2019年度に成人看護学実習に関わり教員評価を行なった教員は9名であった。なお、補足として、教員により教員評価に差がないか、一般線形モデル反復測定を行なったが、有意差はみられなかった。

4. 統計的分析方法

1) 統計ソフト

統計ソフト IBM SPSSVer. 27 を用いた。

2) 因子分析方法

成人看護学実習の評価表に関し、因子分析により、学生評価による因子分析と、教員評価による因子分析を行った。因子負荷量は.35を基準とし、主因子法・プロマックス回転を行った。因子に対して信頼性の分析としてCronbachの α 係数を算出した。

3) t検定

因子分析により得られた、学生評価に関する因子と、教員評価に関する因子の全てに対し、学生評価と教員評価をt検定を用いて解析した。有意水準を5%とし

た。

5. 倫理的配慮

本研究は研究者の所属する機関の倫理委員会の承認を得ている（倫理審査番号 19012）。なお、個人が特定されないように分析前に個人名と学籍番号のデータを削除し、そのデータを分析対象とした。

IV. 結 果

1. 学生評価と教員評価による因子分析の結果

成人看護学実習の評価表の18評価項目を用い、学生評価による因子分析と、教員評価による因子分析を行った。信頼性については、Cronbachの α 係数により評価した。

1) 学生評価による因子分析の結果

表2に学生評価による因子分析の結果を示した。Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) は.847であった。学生評価の因子は4つに分類され、第1因子は【看護過程】(9項目)と命名し α 係数は.833であった。第2因子は【疾患】(3項目)と命名し α 係数は.768で

表2 学生評価の因子分析結果

KMO=.847 n=405

因子名：項目	α 係数	因子負荷量			
		I	II	III	IV
第1因子【看護過程】 .833					
4-3) 対象の問題解決能力を考え必要とされている援助を見出すことができる	.778	-.117	.049	-.051	
4-4) 対象の特性や日常生活習慣を考慮し、科学的根拠に基づいた援助を実践できる	.773	-.141	.012	-.029	
4-2) 潜在している状態が何故起こったのか原因・誘因を分析できる	.542	.008	-.095	.081	
4-1) 潜在している状態に着目し予測されることを科学的根拠に基づいて分析できる	.524	-.003	-.163	.232	
4-5) 自己の行った看護ケアについて振り返り、期待される結果に照らして評価することができる	.472	.064	.062	.072	
3-2) 疾患が及ぼす身体的影響について説明することができる	.448	.286	.039	-.042	
3-4) 疾患に罹患した対象の心理的・社会的状態に及ぼす影響について説明することができる	.447	.159	.038	-.117	
3-3) 対象が疾患および治療やそれに伴う日常生活の変化をどのように理解し、受け止め、対処しているかを説明することができる	.430	.264	.072	-.157	
3-1) 現在の対象の健康の段階について説明することができる	.414	.329	-.027	-.047	
第2因子【疾患】 .768					
2-2) 対象が受ける治療の目的や必要性、その方法について説明することができる		-.105	.919	.004	-.049
2-3) 対象が受ける検査の目的や必要性、その方法について説明することができる		.023	.715	.058	.001
2-1) 対象の病態生理について説明することができる		.046	.510	-.133	.191
第3因子【社会性】 .703					
6-2) 自制心があり、調和のとれた行動ができる		-.007	-.046	.791	.036
6-1) 適切に記録・報告を行い責任を明確にできる		.110	.033	.588	.077
6-3) 専門職業人として基本的マナー（言葉使い・挨拶・身だしなみ）を身につけている		-.088	.006	.567	.020
第4因子【積極性】 .683					
5-1) カンファレンスで自ら意見交換でき、学習に活かすことができる		-.026	.010	.018	.669
5-2) すすんで指導を受け、疑問や課題を早期に解決するよう努力している		.008	.031	.160	.651

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

太字は絶対値.35以上の因子負荷量を示した項目である

あった。第3因子は【社会性】(3項目)と命名し α 係数は.703であった。第4因子は【積極性】(2項目)と命名し α 係数は.683であった。

2) 教員評価による因子分析の結果

表3に教員評価による因子分析の結果を示した。Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)は.911であった。教員評価の因子は3つに分類され、第1因子は【基礎知識】(7項目)と命名し α 係数は.895であった。第2因子は【応用的思考】(6項目)と命名し α 係数は.884であった。第3因子は【態度】(5項目)と命名し α 係数は.796であった。

2. 全ての因子に対し学生評価と教員評価に t 検定した結果

全ての因子に対し、学生評価と教員評価に t 検定を

行なった。結果、全ての因子で教員評価が学生評価より高かった ($p<.001$)。特に差が大きかった因子は、学生因子では【積極性】(平均値の差は0.421)であり、教員因子では【態度】(平均値の差は0.2874)であった。

1) 学生評価による第1因子【看護過程】(表4)

学生評価による第1因子である【看護過程】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=7.072, p<.001, d=0.351$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.15144高かった。

2) 学生評価による第2因子【疾患】(表5)

学生評価による第2因子である【疾患】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=4.675, p<.001$,

表3 教員評価の因子分析結果

KMO=.911 n=405

因子名：項目	α 係数	因子負荷量		
		I	II	III
第1因子【基礎知識】				
	.895			
2-2) 対象が受ける治療の目的や必要性、その方法について説明することができる		.903	-.041	-.041
2-3) 対象が受ける検査の目的や必要性、その方法について説明することができる		.865	-.083	-.070
2-1) 対象の病態生理について説明することができる		.774	.074	-.132
3-1) 現在の対象の健康の段階について説明することができる		.637	.119	.056
1-1) 対象の発達段階とその特徴について説明することができる		.598	-.001	.079
3-2) 疾患が及ぼす身体的影響について説明することができる		.459	.322	.057
3-3) 対象が疾患および治療やそれに伴う日常生活の変化をどのように理解し、受け止め、対処しているかを説明することができる		.381	.289	.162
第2因子【応用的思考】				
	.884			
4-3) 対象の問題解決能力を考え必要とされている援助を見出すことができる		-.066	.858	-.007
4-4) 対象の特性や日常生活習慣を考慮し、科学的根拠に基づいた援助を実践できる		-.017	.803	-.027
4-2) 潜在している状態が何故起こったのか原因・誘因を分析できる		.066	.777	-.053
4-5) 自己の行った看護ケアについて振り返り、期待される結果に照らして評価することができる		.004	.718	.001
4-1) 潜在している状態に着目し予測されることを科学的根拠に基づいて分析できる		.184	.621	-.057
3-4) 疾患に罹患した対象の心理的・社会的状態に及ぼす影響について説明することができる		.288	.370	.149
第3因子【態度】				
	.796			
6-2) 自制心があり、調和のとれた行動ができる		-.152	-.001	.765
5-2) すすんで指導を受け、疑問や課題を早期に解決するよう努力している		.063	-.020	.750
5-1) カンファレンスで自ら意見交換でき、学習に活かすことができる		.070	.014	.620
6-1) 適切に記録・報告を行い責任を明確にできる		.067	-.008	.616
6-3) 専門職業人として基本的マナー(言葉使い・挨拶・身だしなみ)を身につけている		-.074	-.035	.605

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

太字は絶対値.35以上の因子負荷量を示した項目である

表4 学生評価による第1因子【看護過程】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.251(0.325)	2.403(0.431)

t 検定, $p<.001$

教員評価の平均値-学生評価の平均値 =0.15144

表5 学生評価による第2因子【疾患】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.302(0.431)	2.418(0.483)

t 検定, $p<.001$

教員評価の平均値-学生評価の平均値 =0.11687

$d=0.232$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.11687高かった。

3) 学生評価による第3因子【社会性】(表6)

学生評価による第3因子である【社会性】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=6.309, p<.001, d=0.313$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.19835高かった。

4) 学生評価による第4因子【積極性】(表7)

学生評価による第4因子である【積極性】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=12.765, p<.001, d=0.634$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.421高かった。

5) 教員評価による第1因子【基礎知識】(表8)

教員評価による第1因子である【基礎知識】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=5.813, p<.001, d=0.289$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.12663高かった。

6) 教員評価による第2因子【応用的思考】(表9)

教員評価による第2因子である【応用的思考】を、

表6 学生評価による第3因子【社会性】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
3.177(0.578)	3.376(0.596)

t 検定, $p<.001$
教員評価の平均値-学生評価の平均値 = 0.19835

表7 学生評価による第4因子【積極性】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.683(0.623)	3.104(0.683)

t 検定, $p<.001$
教員評価の平均値-学生評価の平均値 = 0.421

表8 教員評価による第1因子【基礎知識】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.325(0.365)	2.452(0.434)

t 検定, $p<.001$
教員評価の平均値-学生評価の平均値 = 0.12663

表9 教員評価による第2因子【応用的思考】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.216(0.365)	2.380(0.434)

t 検定, $p<.001$
教員評価の平均値-学生評価の平均値 = 0.16378

学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=7.498, p<.001, d=0.373$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.16378高かった。

7) 教員評価による第3因子【態度】(表10)

教員評価による第3因子である【態度】を、学生評価と教員評価において t 検定を行った結果、教員評価が有意に高いことがわかった ($t(404)=10.642, p<.001, d=0.529$)。教員評価の平均値は、学生評価の平均値より0.2874高かった。

表10 教員評価による第3因子【態度】(n=405)

学生評価	教員評価
平均値(標準偏差)	平均値(標準偏差)
2.988(0.494)	3.267(0.553)

t 検定, $p<.001$
教員評価の平均値-学生評価の平均値 = 0.2874

V. 考 察

1. 学生評価による因子分析

1) 看護過程

【看護過程】と命名した第1因子を構成している項目は、評価表の3.「成人期にある対象の健康状態が、身体・心理・生活・社会側面に及ぼす影響について理解することができる」と、評価表の4.「成人期にある対象との援助関係を基盤に対象の問題点を明確にし、計画・実践・評価できる」である。第2因子【疾患】で学修した、対象の疾患の理解から、【看護過程】を行なっている。評価表では3.と4.に分かれているが、対象を全体的に捉え、看護過程を展開している。

2) 疾患

【疾患】と命名した第2因子を構成している項目は、評価表の2.「成人期にある対象の疾患・治療・検査について理解することができる」である。この項目より、学生は、対象の病態生理や、検査、治療について学修し、対象の疾患を理解し実習している。

3) 社会性

【社会性】と命名した第3因子を構成している項目は、評価表の6.「医療チームの一員としての自覚を持ち、看護の役割が理解できる」である。この項目は、社会人として必要な記録や報告、自制心や調和、言葉使いや挨拶・身だしなみが必要となる。

4) 積極性

【積極性】と命名した第4因子を構成している項目は、評価表の5.「主体的に学習し看護を追及する姿

勢を身につける」である。この項目は、カンファレンスでの積極的な発言や、進んで指導を受ける必要がある。

以上の学生評価による因子分析の考察より、学生は評価表に沿って実習を行っている。なお、評価表の1.「成人各期の発達段階と特徴を理解することができる」が因子として抽出されなかった理由として、学生が対象の発達段階を考慮せずに実習している可能性がある。成人看護学実習として実習しているが、対象が老年期の慢性期疾患である場合もあり、成人看護学実習としての対象の発達段階が定まっていないことが考えられる。評価表の7.「看護学生として真摯に取り組むことができる」は、出席や提出物に関する項目であり、評価基準が学生と教員に明確であるため、教員と学生間に差がみられず分析に加えなかった。

2. 学生評価による t 検定の結果より

学生評価による t 検定の結果より、全ての因子で教員の方が、学生より高い評価である。特に差が大きかった学生評価の第4因子【積極性】は、学生は教員より、積極的にカンファレンスへの参加や、教員や臨地実習指導者への質問をしていないと評価している。

3. 教員評価による因子分析

1) 基礎知識

【基礎知識】と命名した第1因子を構成している項目は、評価表の1.「成人各期の発達段階と特徴を理解することができる」と、評価表の2.「成人期にある対象の疾患・治療・検査について理解することができる」と、評価表の3-1) から3-3) である。評価表の1.は学生評価による因子には含まれていない。教員は評価表の1.から3-3) までを【基礎知識】と捉えて指導し、評価している。

2) 応用的思考

【応用的思考】と命名した第2因子を構成している項目は、評価表の3-4) と、評価表の4.「成人期にある対象との援助関係を基盤に対象の問題点を明確にし、計画・実践・評価できる」である。学生因子では教員因子には無い3-1) から3-3) を含んでいたが、教員因子には含まれない。このことは、教員因子1で【基礎知識】を大きく捉え、続く教員因子2の【応用的思考】で看護過程を展開しているためである。

3) 態度

【態度】と命名した第3因子を構成している項目は、

評価表の5.「主体的に学習し看護を迫及してする姿勢を身につける」と、評価表の6.「医療チームの一員としての自覚を持ち、看護の役割が理解できる」である。学生評価では、評価表の5.と、評価表の6.は因子として分かれていたが、教員因子では1つの因子となり【態度】として指導と評価している。

以上の教員評価による因子分析の考察より、教員は【基礎知識】【応用的思考】【態度】の側面で指導している。

4. 教員評価による t 検定の結果より

教員評価による t 検定の結果より、全ての因子で教員の方が、学生より高い評価である。特に差が大きかった教員評価の第3因子【態度】と、学生評価の第4因子【積極性】より、学生は実習に取り組む姿勢を教員より低く評価する傾向にある。

因子ごとの平均値は低い順から、学生因子【看護過程】教員因子【応用的思考】、学生因子【疾患】教員因子【基礎知識】、学生因子【積極性】【社会性】教員因子【態度】となる。学生は【看護過程】や【応用的思考】を最も苦手とし、次に【疾患】【基礎知識】、最後に【積極性】【社会性】【態度】を苦手としている。これら学生が苦手としている因子を、教員は理解して指導する必要がある。

5. 学生評価と教員評価の差

学生評価と教員評価の全ての因子における t 検定の結果で、学生評価が教員評価より低い理由として、学生は教員よりも低く評価する傾向があると考えられる。学生評価は、自分で自分を振り返り、自分の学修を評価する。学生評価には、自身を評価する能力と習慣が学生に必要であり、このことが学生評価に影響を及ぼしていると考えられる。教員評価と学生評価には意味があり、それぞれの役割を果たしている。教員評価と学生評価の間で生じる違いが、大きな問題では無く、学生が目標を達成することが大切となる。目標達成のために、教員は学生に対し、目標を達成するための働きかけが必要となる。

学生と教員の間で特に評価の差が大きかった因子は、学生評価による【積極性】と、教員評価による【態度】である。これらの評価項目は、学生自身による振り返りや、実習における達成度の評価が学生には難しく、教員評価と学生評価の差が大きいと考えられる。この差に対して教員は、学生が目標を認識し、評価で

きる様に、日々の形成的評価と指導を積み重ねる必要がある。成人看護学実習の特徴の1つとして、臨地に教員や臨地実習指導者が常にいることである。そのことにより、常に形成的評価と指導が行われている。学生が目標を達成することの難しさは、その学生が有する現在の自身を評価する能力の不足や、教員による指導の不足が考えられる。学生は、この因子に困難を有していると考えられるため、学修の機会を意図的に作る必要がある。具体的には、学生にカンファレンスで役割を与えることや、発言、臨地での質問の機会（時間）を教員や指導者が、積極的に増やす必要がある。これらの指導は、目標達成に近づくための過程であると考えられる。

VI. 結 論

学生評価は、【看護過程】【疾患】【社会性】【積極性】で構成されている。教員評価は、【基礎】【応用的思考】【態度】で構成されている。特に差が大きい、学生評価による【積極性】や、教員評価による【態度】に対して、学生にカンファレンスで役割を与えることや、発言、臨地での質問の機会（時間）を教員や指導者が、積極的に増やす必要がある。

VII. 本研究の限界と今後の取り組み

本研究は4年間の成人看護学実習の評価表をもとに、評価の傾向を学生と教員に分けて行なったものである。それにより、データが成人看護学実習のみになっており、他の領域を含めた学生の傾向がわからない。今後、他領域も含めた傾向を分析するとともに、今回の傾向分析をもとに、評価と教育を行なっていく必要がある。

謝 辞

本研究の対象となったA短期大学の学生に心より感謝申し上げます。また、成人看護学実習に関わったA短期大学の教員および職員の皆様に心より感謝申し上げます。

利益相反 (COI)

本研究に関して、筆者に開示すべき利益相反はない。

引用文献

- 1) 鈴木香苗, 中信利恵子, 松本由恵, 横山奈未, 山下彰子, 岡田淳子, 植田喜久子. 成人看護学実習にお

ける学生のルーブリックの活用状況. 日本赤十字広島大学紀要 2018; 18: 11-7.

- 2) 山田香, 遠藤和子. 成人看護学実習(慢性期)におけるルーブリック評価の作成と試用. 山形保健医療研究 2017; 20: 41-52.
- 3) 伊藤あゆみ, 糸島陽子, 中川美和, 生田宴里, 横井和美, 荒川千登世. ルーブリックを活用したエンドオブライフケア実習評価と課題——学生評価と教員評価からの検討——. 人間看護学研究 2016; 14: 41-5.

参 考 文 献

- 1) 鶴飼知鶴, 畑吉節未. 地域医療連携室実習での学習成果. 癌と化学療法 2019; 46: 69-71.
- 2) 佐藤公美子, 大塚知子, 鳥谷めぐみ, 澄川真珠子, 田畑久江, 横山まどか, 大日向輝美. 卒業年次の看護技術到達度別にみた到達率と経験状況に関する調査. 札幌保健科学雑誌 2018; 7: 50-4.
- 3) 市川裕美子, 坂本弘子, 佐藤真由美, 木村紀美. 学生が捉えた成人看護学実習の評価と評価に関連する要因. 八戸学院大学紀要 2019; 58: 139-47.
- 4) 志村智絵, 岡潤子, 富岡由美. 母性看護学実習における看護技術の実践報告—実習後の技術経験表から. 帝京科学大学紀要 2018; 14: 287-90.
- 5) 小宮山陽子, 青木雅子, 櫻田章子, 奥野順子, 関森みゆき, 酒井麻希, 日沼千尋. 看護基礎教育におけるルーブリックの推移と課題に関する文献調査. 東京女子医科大学看護学会誌 2019; 14(1): 15-22.
- 6) 小迫幸恵, 空田朋子. 学士課程における小児看護学実習での看護技術経験の現状. 山口県立大学学情報 2018; 11: 101-10.
- 7) 長井栄子, 高木初子, 木村峰子. 健康障害のある高齢者対象の看護学実習における学生の自己評価——ルーブリック評価尺度使用の有無による自己評価の比較——. 聖徳大学研究紀要 2018; 50: 127-33.
- 8) 日下知子, 曾谷貴子. 精神看護学実習における学生の学習活動調査——自己評価に着目した現状と問題点——. 川崎医療短期大学紀要 2018; 38: 1-6.
- 9) 萩原智代, 南部泰士. A看護大学公衆衛生看護学実習における実習前後の調査からみた教育効果の検討——「保健師教育に求められる実践能力と卒業時の到達目標と到達度」を用いた学生の自己評価からの考察——. 日本農村医学会雑誌 2019; 68(1): 31-44.
- 10) 中西恵理, 林有学, 須藤聖子, 小林智子. 基礎看護技術自己学修会への参加が看護学生の臨地実習自己効力感に与える影響. 畿央大学紀要 2019; 16(2): 51-7.
- 11) 田中耕治, 赤沢早人, 石井英真, 遠藤貴広, 川地亜弥子, 岸本実, 西岡加名恵, 樋口太郎, 樋口とみ子, 藤本和久, 山根俊喜, 若林身歌, 田中耕治編. よくわかる教育評価. 京都: ミネルヴァ書房; 2005.
- 12) 梶田毅一. 教育評価. 東京: 有斐閣; 1992.
- 13) 高田利武. 社会的比較による自己評価における自己卑下の傾向. 実験社会心理学研究 1987; 27(1): 27-36.