

資料

看護学生 of 教育目標達成度に対する自己評価 of 調査報告

Survey report on self-evaluation of nursing students' achievement of educational goals

荒川尚子 ¹⁾	江尻晴美 ¹⁾	齋藤有美 ¹⁾	夏目美貴子 ¹⁾
Naoko Arakawa	Harumi Ejiri	Yumi Saito	Kimiko Natsume
森 幸弘 ¹⁾	三上れつ ²⁾	堀井直子 ¹⁾	
Yukihiro Mori	Retsu Mikami	Naoko Horii	

キーワード：教育目標、看護教育、形成評価、看護学部生、教学 IR

Key words : education goals, nursing education, formative evaluation, undergraduate students, institutional research

要旨

目的 看護学科 of 学生に対して行った教育目標 of 自己評価結果から、現在の各目標に対する各学年 of 達成度を明らかにし、学士教育における A 大学 of 教育目標とカリキュラム of 整合性を評価することであった。

方法 A 看護系大学に所属する学生に対し無記名式質問紙調査を実施した。評価項目は A 大学が設定する倫理的判断能力、援助的人間関係 of 形成、看護援助における問題解決力等をはじめとした 9 つ of 教育目標に対応した 38 項目 of 行動目標である。5 段階で自己評定させたものを得点化し分析を行った。本研究は倫理委員会 of 承認を得て実施した。

結果・考察 399 名に配付し有効回答数は 276 部であった。分析の結果、教育目標 of 得点は学年ごとでカリキュラム進行に伴い達成されていることが推察された。1 年生と他学年で多くの評価項目に有意差がみられたことから、学内での看護専門科目 of 履修開始が得点上昇 of 契機になったと推察された。また看護援助における問題解決力および、看護技術 of 習得は、臨地実習 of 履修が得点上昇 of 契機になったと推察された。

I. はじめに

わが国では 1990 年代後半以降、看護教育 of 大学教育化が進み、2019 年度には日本看護系大学会員校は 283 校となった（日本看護系大学協議会、2019）。看護学教育 of 大学化によって看護系大学は、人々の多様な生活に寄り添った根拠ある看護ケアを実践できる高度な看護職 of 育成と、その質を保証することを求められている。

看護学教育 of 在り方に関する検討会 of 報告書（文部科学省、2002）では、看護学に関する教育組織全体 of 体系的かつ恒常的な教育活動 of 質向上につながるシステム的アプローチ of 必要性が述べられている。さらに、看護実践能力育成 of 充実に向けた大学卒業時 of 到達目標が示され、看護人材育成 of ための教育実施、成果評価による教育 of 更なる質向上ができるような仕組みを構築して行くこ

1) 中部大学生命健康科学部保健看護学科 Department of Nursing, College of Life and Sciences, Chubu University

2) 元中部大学生命健康科学部保健看護学科 Ex-Department of Nursing, College of Life and Sciences, Chubu University

とを各大学に求めている。

大学教育においては、授業科目が適切に配置され、教育課程の体系性を確保し、教育目標に即した達成度評価を行うことが求められており（沖、2007）、看護学教育においても、教育課程の評価の促進には、教育機関の理念・目的と各授業の目的・目標との一貫性の検討が課題であることが指摘されている（杉森・舟島、2014）。したがって、教育の目的に合わせて、教育内容と学習支援について総合的に計画されたカリキュラムに対して、教育目標が達成できているか評価することは重要である。近年は、大学教育の質の確保のために、学習者主体の教育の実現の観点から、自らの学習成果として身に着けた資質・能力を自覚することが重要視されてきている。また、学習目標の達成状況を可視化することを教学 Institutional Research（教学 IR）の一環として求められており（文部科学省、2019）、各大学における内部質保証体制の確立と情報公開が求められている。

A 大学看護学科の教育目標は、開設準備に関わった教員らが、育てたい学生像を KJ 法で整理し、それに基づき、看護学教育に関する書籍や、大学における看護学教育に関する公的文書などに基づいて考案された。教育目標は、「1. 倫理的判断能力」、「2. 援助的人間関係の形成」、「3. 看護援助における問題解決能力」、「4. 看護技術の習得」、「5. 看護専門職者としてのアイデンティティの形成」、「6. 保健・医療・福祉チームにおける協働」、「7. 看護活動のマネジメント」、「8. 探究心・研究的思考」、「9. 看護を通じた国際協力・支援」の9つであり、それぞれの目標の具体的達成度を評価するための行動目標が全38項目設定されている。

教育目標のうち、倫理的判断能力、援助的人間関係の形成、看護専門職者としてのアイデンティティの形成の3つの要素は、看護学生が専門的な知識、技術を習得することと同様に、専門職としての責任・態度について理解し、実践するために非常に重要な要素であると考えられる。先行文献では倫理的判断能力についての概念分析は行われていないが、Davis (2011) は倫理的判断能力を

持つ看護師とは、倫理的感性を備え、臨床および倫理の知識を持ち、状況の文脈を秩序立てて結論付け、その結論に基づいた意思決定ができること、と定義しており、倫理的判断能力はよりよい看護を実践する上での重要な基盤となる能力である。援助的人間関係の形成とは、病気の予防や健康増進、病気による圧迫に立ち向かう人々や家族の思いや考えを理解し援助できる関係性を形成することである（Travelbee、1971）。看護専門職者としてのアイデンティティとは、理論と実践の統合を通して看護の役割を理解し、看護師という職業との自己一体意識である（グレッグ、2002）。

前述した9つの教育目的の達成度を学生が段階的に確認すると同時に、教員が具体的な支援を行う目的で教育目標の形成評価を行っている。2006年の開設時より、学生が教育目標の達成について1年生から4年生まで学期ごとに評価する形成評価システムを取り入れており、形成評価を4年間で段階的に実施することにより、形成的に自己評価が上昇していたことを確認している（堀井ら、2011）。

看護師の能力開発について、平成22年には日本看護系大学協議会は学士課程においてコアとなる看護実践能力として、5群20項目のコンピテンシーをまとめた。さらに社会情勢等を考慮し、平成28年度に6群23項目のコンピテンシーに改編された。この改変に伴い、A大学ではカリキュラム・教育目標を点検し、改変後のコンピテンシーが網羅されていることを確認し、形成評価表の継続使用が可能であると判断した。現在、このシステムは学生の主観的な目標達成度を把握し、学びをサポートする目的で、各学生を個別担当する指導教員が主に活用している。しかしながら、個人の目標達成度を評価するだけではなく、学部全体の学生の段階的な目標達成度を確認することは、教育活動・教育内容について評価するとともに、看護学教育の質向上に対する基礎的資料になると考えられる。

Ⅱ. 研究目的

看護学科の学生に対して行った教育目標の自己評価結果から、現在の各目標に対する各学年の達成度を明らかにし、学士教育における A 大学の教育目標とカリキュラムの整合性を評価することであった。

Ⅲ. 用語の操作的定義

1. 倫理的判断能力

臨床で生じる問題について、倫理的感性、臨床および倫理の知識を用い、状況の文脈を秩序立てて考察・結論付け意思決定する能力。

2. 援助的人間関係

看護を必要とする対象者の思いや考えを理解し援助できる関係性。

3. 看護専門職者としてのアイデンティティー

看護の役割を理解し、看護師という職業との自己一体意識をもつこと。

4. 教育目標とカリキュラムの整合性評価

教育の目的に合わせて、教育内容と学習支援について総合的に計画されたカリキュラムによって教育目標が達成できているか評価すること。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究デザイン

量的記述研究

2. 対象者

A 大学看護学科に所属する学生全員 399 名を対象とした。

3. 調査内容

調査項目は A 大学が設定している教育目標の下位項目である行動目標 38 項目である。調査項目は「まったくできない」を 1、「十分できる」を 5 とした 5 段階のリッカートスケールで自身の達成度を自己評価してもらった。なお、通常、教育評価として用いられている形成評価表は、カリキュラムの進行に伴い学年毎に評価非該当項目が明記されている。しかし、本研究では、各自が各項

目の達成をどのように評価しているのかを把握するために、全学年の対象者に全項目について回答してもらった。

4. 調査方法

2018 年 9 月中旬から下旬までの期間に無記名式質問紙調査を行った。なるべく多くの対象者に参加してもらえるように、学期開始時オリエンテーション等の学年毎全員が集合する日程に合わせ調査を実施した。研究対象者は調査前に研究趣旨・調査方法・倫理的配慮に関する説明を受けた後、質問紙へ回答した。回答した質問紙は講義室の出口に設置する回収箱に入れてもらった。

5. 分析方法

調査項目の回答は、「まったくできない」を 1 点、「少しできる」を 2 点、「まあまあできる」を 3 点、「かなりできる」を 4 点、「十分できる」を 5 点と得点化した。得点化されたデータは SPSS statistics Ver. 25 を用いて統計解析を実施した。学年ごとのデータは Shapiro-Wilk の検定を実施したところ、正規分布に従わなかったため、Kruskal-Wallis の検定を実施し各学年をそれぞれの群として 4 群間の得点を比較した。Kruskal-Wallis の検定で有意差が見られた項目について、Bonferroni 法を用いて多重比較を行い、どの群間に有意差がみられるか検定した。なお、本研究では有意水準を 0.05 とした。

6. 倫理的配慮

本研究は研究者の所属する組織の倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：300048）。本研究の対象者は研究者の学科所属の学生であり、便宜的抽出となるため、調査協力について暗黙のプレッシャーが生じる可能性もあった。そのため、無人の回収箱を設置するなど、参加の自由を強調したうえで調査を行った。また、質問紙に回答することでもって同意とみなすこと、質問紙の回収後は個人の特定が不可能であるため、同意の撤回ができないこともあらかじめ対象者に説明した。

V. 結果

1. 対象者

調査票は399名の対象者に配布し、回収数は313部(78.4%)であった。記入途中などの不備、白紙回答除いた有効回答数は276部(有効回答率88.2%)であった。学年別の有効回答数は1年生32部(36.0%)、2年生81部(77.1%)、3年生78部(80.0%)、4年生85部(79.4%)であった。

2. 教育目標ごとの自己評価

行動目標38項目に対する自己評価得点の学年別比較の結果を表1-1、1-2に示す。群間比較では、38項目すべての項目で有意差が認められた。

以下、教育目標ごとに多重比較の結果を記す。なお、各行動目標については表に準じて教育目標と行動目標の番号で示す。

1) 倫理的判断能力

1-1)は1年生と4年生間に有意差が認められ、それ以外の3項目は1年生と2、3、4年生間に有意差が認められた。

2) 援助的人間関係の形成

2-3)は1年生と2、4年生間に有意差が認められ、他の2項目は1年生と2、3、4年生間に有意差が認められた。

3) 看護援助における問題解決力

すべての項目で1年生とその他の学年、および2年生と4年生間で有意差が認められた。また、2年生と3年生間では3-7)と3-9)の2項目で有意差が認められた。3年生と4年生間では、3-9)と3-3)の2項目で有意差が認められた。

4) 看護技術の習得

すべての項目で1年生とその他の学年で有意差が認められた。2年生と4年生間では、4-1)4-2)、4-3)、および4-4)の4項目で有意差が認められた。3年生と4年生間では、4-2)で有意差が認められた。

5) 看護専門職者としてのアイデンティティーの形成

すべての項目で1年生とその他の学年間で有意差が認められた。2年生と4年生間では、5-1)、

3年生と4年生間では5-4)のそれぞれ1項目で有意差が認められた。

6) 保健・医療・福祉チームにおける協働

6-1)、6-3)の2項目は1年生とその他の学年で有意差が認められた。6-2)は1年生と4年生間でのみ有意差が認められた。2年生と3年生間、3年生と4年生間ではいずれの項目でも有意差は認められなかった。

7) 看護活動のマネジメント

すべての項目で1年生とその他の学年間で有意差が認められた。2年生と3年生間、2年生と4年生間、3年生と4年生間ではどの項目にも有意差は認められなかった。

8) 探求心・研究的思考

8-1)は1年生と3、4年生間、および2年生と4年生間で有意差が認められた。8-2)および8-3)は、1年生とその他の学年間、および2年生と4年生間で有意差が認められた。

9) 国際協力・支援

9-1)は1年生とその他の学年間で有意差が認められた。9-2)は1年生と4年生間で有意差が認められた。2年生と3年生間、2年生と4年生間、3年生と4年生間ではどの項目にも有意差は認められなかった。

VI. 考察

本調査によって、教育目標の達成に対する各学年の自己評価が明らかになった。学生の科目履修状況(表2)と照らし合わせて、各教育目標の達成度とカリキュラム進行の整合性について考察していく。

1. 教育目標に対する評価

「1. 倫理的判断能力」は1年生の調査時には看護倫理学概論が未履修であっても、1年生の得点が高い傾向にあった。これは、看護学概論やその他の看護系科目で触れる内容であることから、看護職として倫理が重要なものであることを認識できていたことが推察される。また、木村・山野内・小笠原・羽入(2017)の看護学生を対象とした学

表1-1 行動目標に対する自己評価得点の学年別比較

教育目標	行動目標	1年 (n=32) Median(Range)	2年 (n=81) Median(Range)	3年 (n=78) Median(Range)	4年 (n=85) Median(Range)	Kruskal-Wallis 検定 多重比較 (Bonferroni法)
1 [倫理的判断力] 人を人として尊ぶ心を養い、看護専門職者として、対象の意思決定の支援および権利が確保できる倫理的判断力を身につける。	1) 人間としての尊厳と権利を尊重し、人々の価値観、習慣、信念に十分配慮した行動ができる	3.0(2-5)	4.0(2-5)	3.0(0-5)	4.0(1-5)	.016 1<4*
	2) 看護場面における倫理問題について倫理原則を適用して説明できる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3***, 1<4***
	3) 守秘義務を遵守し、個人情報の保護が適切にできる	3.0(0-5)	4.0(2-5)	4.0(2-5)	5.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3**, 1<4***
	4) 助言のもと、対象の意思決定に必要な情報を適切な方法で提供できる	3.0(0-5)	3.0(2-5)	3.0(2-5)	3.0(2-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
2 [援助的人間関係の形成] ヒューマンケアを実践できる人間性を養う中で、多様な価値観を持つ対象の思いや考えを理解し、援助的人間関係を形成できる能力を身につける。	1) 理論・原理に基づき、対象に合ったコミュニケーション技法を活用できる	3.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	4.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
	2) コミュニケーション技法を用いて、対象と信頼関係を築くことができる	3.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	4.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3**, 1<4***
	3) 信頼関係を築く中で、対象の思いや考えに共感できる	3.0(0-5)	4.0(2-5)	4.0(2-5)	4.0(1-5)	.007 1<2***, 1<4***
3 [看護援助における問題解決力] 対象の健康と生活に関する問題を改善または解決するために、科学的根拠を基礎とした看護過程(アセスメント、看護診断、計画、実施、評価)が開発できる。	1) 対象の看護に必要な情報を収集し記述できる	2.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4*
	2) 対象の健康レベル、身体的状態、精神・心理的状态、社会的状態をアセスメントできる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	3) 対象の成長発達状態をアセスメントできる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4***, 3<4*
	4) 情報を統合し看護診断を記述できる	1.0(0-4)	2.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(2-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	5) 対象の状況を判断し、看護診断の優先順位を設定できる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4***
	6) 対象のニーズを考慮した問題解決のための目標を設定できる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	7) 目標達成のための看護計画を立案できる	2.0(0-5)	3.0(0-5)	3.0(2-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<3**, 2<4***
	8) 看護計画にもとづいた看護援助を提供できる	1.0(0-4)	3.0(0-5)	3.0(2-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4***, 3<4***
4 [看護技術の習得] 対象に応じた適切な看護技術を選択し、提供できる。また、効果的な看護技術の開発の必要性を理解する。	9) 継続的なアセスメントにもとづいた看護問題の評価、計画の変更および優先順位の変更ができる	1.5(0-4)	3.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<3*, 2<4***, 3<4**
	1) 理論、原則、および科学的根拠のある文献にもとづき看護技術を提供できる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4***
	2) 助言のもと、対象に応じた適切な看護技術を選択し、実施できる	1.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**, 3<4*
	3) 助言のもと、看護技術を提供する際、対象に対し安全な実践を促進できる	1.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	4.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	4) 助言のもと、看護技術を提供する際、対象の安楽を促進するための工夫ができる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	5) 看護技術を提供する際、自分自身の安全管理行動がとれる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
6) 助言のもと、自分自身または他のケア提供者の技術を振り返ることにより、技術の向上のための様々な方法を討論できる		2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***

4群間比較はKruskal-Wallis 検定後、Bonferroni法を用いて多重比較を行った。

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

表1-2 行動目標に対する自己評価得点の学年別比較

教育目標	行動目標	1年 (n=32) Median(Range)	2年 (n=81) Median(Range)	3年 (n=78) Median(Range)	4年 (n=85) Median(Range)	Kruskal-wallis 検定 多重比較 (Bonferroni法)
5〔看護専門職者としてのアイデンティティの形成〕 理論と実践の統合を通して看護の役割を理解し、看護専門職者としてのアイデンティティを形成する。	1) 看護専門職者としての適切な態度で行動できる	2.5(0-4)	4.0(2-5)	3.0(2-5)	4.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	2) 学習体験を通じ、自己理解を深め自分自身の価値や尊さに気づくことができる	2.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(2-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
	3) 学習体験を通して、自己の課題を明らかにし、解決するための行動ができる	2.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
	4) 既習の知識と看護実践を統合し、自己の看護観を述べることができる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 3<4*
6〔保健・医療・福祉チームにおける協働〕 対象のニーズに合った援助をコーディネートするため、保健・医療・福祉チームにおける他職種との協働や役割分掌を理解する。	1) 保健医療福祉システムについて説明できる	2.0(0-4)	2.0(0-5)	2.0(1-4)	2.0(1-5)	.02 1<2**, 1<3**, 1<4***
	2) 保健医療福祉システムの中での看護の役割を説明できる	2.0(0-4)	2.0(0-5)	2.0(1-4)	3.0(1-5)	.035 1<4*
	3) 看護の役割を遂行するために、状況に応じたリーダーシップおよびメンバーシップのあり方を討論できる	2.0(0-4)	2.0(0-5)	3.0(1-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
7〔看護活動のマナジツト〕 看護専門職の自律性を高めるために、看護マネジメントの方法を理解する。	1) 看護専門職者として自律するために、自己マネジメントができる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(2-5)	3.0(1-4)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
	2) 状況に応じた組織マネジメントの方法が説明できる	2.0(0-4)	3.0(0-5)	3.0(1-5)	3.0(1-4)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
	3) 看護援助における質の保証の必要性を、理論、原理、文献、および体験に基き説明できる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	3.0(1-4)	3.0(1-4)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***
8〔探究心・研究的思考〕 看護における課題・疑問に対し、自ら探求し解決するための研究的思考を身につけ、看護実践に活用できる。	4) 社会の動向や保健医療福祉にかかわる社会のニーズを見極め、求めらる看護のあり方について述べるができる	2.0(0-4)	2.0(1-5)	3.0(1-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3***, 1<4***
	1) 看護における課題や疑問の解決に向けた国内外の文献・情報収集ができる	2.0(0-4)	2.0(0-5)	3.0(0-4)	3.0(1-5)	<.001 1<3*, 1<4***, 2<4**
	2) 助言のもと、研究論文を適切にクリティークできる	1.0(0-4)	2.0(0-5)	2.5(0-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3***, 1<4***, 2<4***
9〔国際協力・支援〕 国際的な視点で健康問題を捉え、看護を通じて国際協力・支援活動への関心を持つことができる。	3) 助言のもと、看護実践の充実に向けて科学的根拠のある研究成果が活用できる	3.0(0-4)	2.0(0-5)	3.0(0-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2***, 1<3***, 1<4***, 2<4**
	1) 異なる国や民族の健康問題や看護に対する考え方・態度・生活習慣を尊重しながら、看護専門職者として望ましい対応について述べるができる	2.0(0-4)	2.0(0-5)	2.5(0-4)	3.0(1-5)	<.001 1<2**, 1<3**, 1<4***
	2) 国際保健医療関連組織の活動を知り、国際社会における看護専門職者の役割を述べるができる	2.0(0-4)	3.0(1-5)	2.5(0-4)	3.0(0-5)	.014 1<4*

4群間比較はKruskal-Wallis 検定後、Bonferroni法を用いて多重比較を行った。

*: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

士力の調査においても、倫理観については1年生から得点が高く、看護職を目指す学生は、倫理観の重要性を認識していたことが報告されており、本研究においても同様の結果が示された。

「2. 援助的人間関係の形成」は1年生とその他の学年間で有意差は見られた以外には、どの学年間にも有意な得点差はなかった。これは、1年生の調査時に「人間関係論演習」が修了している成果であると考えられる。しかし、先行文献では、臨地実習において様々な年齢層や、刻々と変化する状況に応じたコミュニケーションの体験を通じて、その多様性に気づき、コミュニケーション力が上昇する（山本・田中、2019）という報告があるが、本研究結果では、臨地実習を契機にしたコミュニケーション力の上昇は確認できなかった。そのため、既習学習に基づき、対象にあったコミュニケーション技法を用いているかを意識付けていく必要があると考えられた。

「3. 看護における問題解決力」、「4. 看護技術の習得」、「8. 探求心・研究的思考」は各学年間で年々得点が増加する傾向にあった。これは、看護過程の展開や看護技術を2年生から3年生夏にかけ、知識、実践への応用方法を学内で学び、3年秋から4年生で臨地実習において実践するというカリキュラム進行に伴い学生が段階的に達成できていることを評価できているためと考えられる。

「5. 看護専門職者としてのアイデンティティの形成」は1年生とその他の学年において有意差がみられた。看護学生の職業的アイデンティティは、看護の厳しさなどの現実を知ることによって1年生より2年生のほうが低下するという報告（藤本・藤野・松浦・楠葉、2016）もあるが、本研究でも、低下こそしなかったものの、2年生と3年生間では有意な得点の上昇は見られず、臨地実習が修了した4年時に有意に上昇していた。これは、前述したように臨地実習を通して看護の意味や必要性に気づく（乗越、2020）ことや、他者への意識や感情に対する感受性が高まり、学生の認識や態度の変容がみられる（佐藤・森、2020）ことから、看護師としてのアイデンティティの成熟に

つながったのではないかと考えられる。

「6. 保健・医療・福祉チームにおける協働」は、4学年とも得点が低く、4学年間に有意な得点差がみられなかった。医療が高度・複雑化している現代において、多職種連携の中で看護師が自己の役割を認識することは非常に重要である。しかしながら、現行の講義や臨地実習の修了を通してだけでは、看護師の役割を説明することは困難かもしれない。清水・池永（2019）は、多職種連携スキル学習の体験によって、他職種の専門性に気づくだけでなく、看護の専門性と多職種連携における役割について学ぶことができると述べている。今後は多職種連携教育も取り入れて、「6. 保健・医療・福祉チームにおける協働」に対する学修を深める必要性が示唆された。

2. 学年進行に対する評価

1年生の各行動目標に対する自己評価はまったくできないから、少しだけできるという評価が多い傾向であった。1年生は解剖学等の看護を学ぶ上での基礎知識の習得がメインであり、調査時には看護専門科目は、看護学概論、人間関係論演習、小児看護学Ⅰの3科目のみ修了していた。教育目標は看護の専門職として達成すべき目標を定めている。よって、専門科目の修了数の少なさが目標の達成度が全体的に低めな得点であったことに影響していると考えられる。1年生2年生間では34項目の行動目標について有意に得点が増加していた。このことから、2年生は、看護専門科目の増加により、1年生と比べ教育目標に対する学生の達成度の認識は全体的に上昇したと考えられる。

2年生と3年生は全体的に少しできるからまあまあできるという評価が多く、多重比較において2年生と3年生間で有意差が認められたのは「2. 看護援助における問題解決力」の行動目標2項目のみであった。調査時は3年生が応用領域の臨地実習開始直前であることから、学内での講義、演習、実習のみでは教育目標それぞれの達成を自己認識することは難しいことが推察される。2年生および3年生と4年生間では、「3. 看護援助にお

表 2 調査時点での学年別修了必須科目

1年生	2年生	3年生	4年生	4年生の未履修科目
基礎科目	基礎科目	看護専門科目	看護専門科目	看護専門科目
生命科学入門	栄養治療学病理学	看護過程演習	成人慢性期看護学臨地実習	災害看護論
解剖学	薬理学	生活援助実習	成人急性期看護学臨地実習	国際看護論
生理学	微生物学	看護過程実践臨地実習	精神看護学臨地実習	総合看護論
生化学	疾病病態学A・B	成人慢性期看護学Ⅱ	母性看護学臨地実習	卒業研究
社会福祉学	疾病治療学概論	成人急性期看護学Ⅱ	小児看護学臨地実習	
	臨床心理学	成人看護学実習	老年看護学臨地実習	
看護専門科目	公衆衛生学	老年看護学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	在宅看護学臨地実習	
看護学概論		精神看護学Ⅰ・Ⅱ	総合看護臨地実習	
人間関係論演習	看護専門科目	母性看護学Ⅰ・Ⅱ	卒業研究	
小児看護学Ⅰ	看護学概論演習	小児看護学Ⅱ・Ⅲ		
	生活援助技術実習	在宅看護論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ		
	看護アセスメント実習	公衆衛生看護学概論		
	看護倫理学概論	学校保健学		
	治療支援技術演習	看護制度論		
	成人慢性期看護学Ⅰ	看護マネジメント論		
	成人急性期看護学Ⅰ	看護研究概論		
	疫学・保健統計学Ⅰ			
	保健医療福祉行政論Ⅰ			

ける問題解決力」9項目、「4. 看護技術の習得」4項目、「5. 看護専門職者としてのアイデンティティの形成」2項目において有意な得点上昇がみられた。臨地実習において実践的に学びを深め、カンファレンスや実習後面談等で自身や他学生の看護実践について注目し振り返り、言語化することにより看護の意味や必要性に気づく(乗越、2020)ことによって、それぞれの目標達成を自己認識することができた可能性がある。

以上のことから、学生の教育目標に対する自己評価は、概ね大学のカリキュラム進行に合わせて上昇していることが明らかになり、現行のA大学のカリキュラムと教育目標に対する学生の自己評価は整合性があることが推察された。しかしながら4年生においても中央値は3点、4点が多く、「十分できる」と評価した学生は少数であった。これは、日本人は「まったく」「とても」「十分」といった強い表現を好まず、選択肢として選ばれることが少ない傾向がある(松本・田内、2018)ことも一因と考えられる。そのため、教育目標について学生が自己評価をするだけでなく、教員とともに評価を確認し、適正な評価に導くことも必要であり、学期ごとの指導教員との形成評価面接は

継続し、教育の質を確保していく必要がある。

VII. 本研究の限界と課題

本研究は、学生の自己評価結果との因果関係をカリキュラム進行のみで考察しており、学生個々の体験や、各科目の具体的な教育内容については加味されていない。よって、分析には偏りが生じた可能性がある。今後は、具体的な教育内容に加えて、選択した卒業研究ゼミ、学生個々のボランティア活動や医療に関連する講演会などの課外活動への参加状況との関連など、様々な因子を含めた調査を行うことが必要である。

また、1年生の回答率が36%と低く、結果が偏った可能性も否めない。1年生の回答率が低かった理由として、指導担当教員との面談前の調査であり教育目標に対する形成評価をまだ一度も実施したことがなく、評価項目になじみがなく回答が難しく感じたことが原因の一つと考えられる。

その他、本研究は現在在籍している学生の横断的調査であったが、縦断的な推移の調査のほうが段階的な評価を実施するのに適しているであろう。大学教育の質評価という観点からは今後も追跡評価をするなど縦断的な評価が必要であると考えら

れる。

最後に、本研究で使用した「倫理的判断能力」や「看護専門職者としてのアイデンティティ」という用語は、概念の明確化がされておらず、操作的に用語の定義を行った。現場の看護職者及び看護教育者は、自らの経験を言語化し、看護の現象を明確にし、概念化することが期待されている(上村、本田、2005)。概念の明確化は、看護学が学問としてさらに発展していくうえでも非常に重要であり、今後の研究発展が期待される。

VIII. 結論

本研究ではA大学在校生の教育目標の自己評価結果から、現在の各目標に対する各学年の達成度を明らかにしA大学の教育目標とカリキュラムの整合性を評価することであった。教育目標の得点は学年ごとでカリキュラム進行に伴い達成されていることが推察された。1年生と他学年で多くの評価項目に有意差がみられたことから、学内での看護専門科目の履修開始が得点上昇の契機になったと推察された。また看護援助における問題解決力および、看護技術の習得は、臨地実習の履修が得点上昇の契機になったと推察された。一方で、現状のカリキュラムでは、保健医療システムの理解と、その中での看護の役割については、十分な目標達成に至らないことが明らかになった。教育の質の確保のためには、目標達成に至っていない項目について、より充実した講義、実習および臨地実習内容について検討を重ねていく必要があることが示唆された。

謝辞

調査にご協力いただいたA大学の看護学科の学生の皆様に深く感謝申し上げます。

利益相反

本研究における利益相反は存在しない。

文献

Ann J. Davis, 八尋道子(訳), 小西恵美子(訳).

(2011). 看護倫理の基本を考える—看護における倫理、意思決定の枠組み、看護師の倫理的能力—. 日本看護倫理学会誌 VOL. 3, NO. 1, 3-10.

藤本裕二, 藤野裕子, 松浦江美, 楠葉洋子. (2016). 看護大学生低学年の職業的アイデンティティの推移と特性的自己効力感および職業モデルとの関連. 日本医学看護学教育学会誌, 25-1, 38-43.

グレッグ美鈴. (2002). 看護師の職業的アイデンティティに関する中範囲理論の構築. 看護研究, Vol. 35, No. 3, 2-9.

堀井直子, 足立はるゑ, 山口直己, 近藤暁子, 横手直美, 荒川尚子, 中山奈津紀, 三浦清世美, 石黒彩子. (2012). 保健看護学科における「教育目標の形成評価システム」の導入 第1期生4年間の形成評価表の分析より. 中部大学生命健康科学研究所紀要, 8, 56-67.

Joyce Travelbee, 長谷川浩(訳), 藤枝知子(訳). (1974). トラベルビー 人間対人間の看護. 医学書院.

木村緑, 山之内靖子, 小笠原陽子, 羽入雪子. (2017). 看護学生の学士力に関する学びの現状と課題. 八戸学院短期大学研究紀要, 44, 65-72.

文部科学省. (2002). 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて.

<https://www.umin.ac.jp/kango/kyouiku/report.pdf>

厚生労働省. (2019). 看護基礎教育検討会報告書 <https://www.mhlw.go.jp/content/10805000/000557411.pdf>

文部科学省. (2011). 大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会最終報告 <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000001vb6s-att/2r9852000001vb6k2.pdf>

文部科学省. (2019). 資料2-1 教学マネジメント指針(案) https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/1422464_2.pdf

松本馨, 田内雅規. (2018). Institutional

- Research の視点から見た教学データのコード体系とアンケートの管理の在り方. 岡山県立大学教育研究紀要, 3-1, 1-10.
- 日本看護系大学協議会. (2019). JANPU とは. 一般社団法人日本看護系大学協議会.
<http://www.janpu.or.jp/outline/>
- 乗越千枝. (2020). 臨地実習における看護学生の気づきに関する文献検討. 桜花女子大学看護保健学部紀要, 10, 40-49.
- 沖裕樹. (2007). 観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造—理念・目標・ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—. 立命館高等教育研究, 第 7 号, 61-74.
- 佐藤佑香, 森千鶴. (2020). 看護学生の多次元共感の要素間の関係. 看護教育研究学会誌, 12 (1), 3-13.
- 清水菜月, 池永理恵子. (2019). 連携スキル学習における看護学生の気づきと学び. 吉備国際大学研究紀要, 29, 55-59.
- 杉森みど里, 舟島なをみ. (2004). 看護教育学. 東京: 医学書院.
- 上村朋子, 本田多美枝. (2005). 概念分析の手法についての検討: 概念分析の主な手法とその背景. 日本赤十字九州国際看護大学 intramural research report, 3, 194-207.
- 山本幸子, 田中マキ子. (2019). 看護学臨地実習が社会人基礎力に影響を及ぼす要因. 日本看護学会論文集 (看護教育), 49, 67-70

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to clarify the degree to which the educational goals of University A were achieved based on self-evaluation conducted by students from each grade and to confirm the consistency between educational goals and the curriculum in undergraduate education.

Method: An anonymous questionnaire survey was conducted with students belonging to a nursing college. For the evaluation items, 38 action goals corresponding to nine educational goals, including ethical judgment ability, building assistive relationships, and problem solving ability in nursing practice, were evaluated on a Likert scale, scored, and analyzed. This study was performed with the approval of an ethics committee.

Results/Discussion: The survey was distributed to 399 students, and the number of valid responses was 276. Based on the analysis, it was inferred that the educational goal was achieved in each grade as the curriculum progressed. Given significant differences in many evaluation items between respondents from first grade and other grades, it is hypothesized that the start of nursing specialty courses triggered increases in the score. In addition, it was hypothesized that the problem-solving ability in nursing practice and the acquisition of nursing skills were triggered by score increases in on-site training.