

学生主体の教授-学習過程 とその評価

伊藤 登茂子* 村山 志津子* 神谷 千鶴**

要 旨

授業科目「急性期・周手術期看護方法論」の後半30時間を、学生主体の教授-学習過程として展開した。この調査報告の目的は、そのプロセスを報告することと、学生を対象として行ったアンケートの結果から学習効果と今後の課題を明らかにすることである。

症状または治療によって機能障害を生じる課題事例を作成し、学生の希望を尊重して11グループに編成した。1時間あたり1グループが1課題事例について授業を担当することとし、その準備のために任意でグループワークを行い、教員の助言も得ながら学習した。

アンケートの結果、学習への主体的参加、自己学習力の育成、およびコミュニケーションについての達成感が高かったが、それらに比べ問題解決技法の理解については「できた」とする割合が2割未満と低値であった。

学習方法、グループワーク、授業の実施など、あらゆる場面において問題解決技法として効果的な思考のプロセスが望まれるため、今後はさらにその理解を促すことと意識化していくことが必要と考える。

はじめに

自ら興味・関心をもって学習したことは記憶に残りやすい。看護学生にとっての学習は、学習内容が学習者によって記憶され、看護実践の際に活用される知的体験でなければならないと考える。こうした意味で、学生が興味・関心をもって主体的に学習する状況をいかに計画するかが、教員にとっての課題といえる。

われわれ教員は、学生が将来、看護の専門職業人として、いつでも、どこでも、誰にでも、看護を必要とする人々に対して、専門知識と技術ならびに豊かな人間性をもって適切な判断のもとに看護が実践できるよう、人材育成している。

一方、医療の高度化・複雑化、高齢化、医療の受け手のニーズの多様化等を背景とし、看護職が担う役割は大きくなっている。また在宅療養者が増加する中、ますます専門職としての能力（アセスメント、問題解決、コミュニケーション、調整など）が重要となる。

加えて保健・医療・福祉の発展に則して自己成長を図るためには、自己学習力も必要である。

そこで、基礎教育の中で科目として達成すべき学習目標とともに、前述の能力についても体験的に学習できないだろうか考えた。さらに、受け身の学習より、能動的な学習の方が学習効果も高い¹⁾ことから、グループワークを用いた学生主体の教授-学習過程を計画・実施した。

研究目的

学習目標達成のための教授-学習過程が従来の教員学生ではなく、学生-学生を中心として営まれるよう、グループワーク（以下GWとする）を用いた学生による授業を初めて試みた。2単位60時間の授業科目「急性期・周手術期看護方法論」について、後半30時間で行った学生主体の教授-学習過程を振り返り、学生の自己評価からその学習効果と課題を明らかにする。

* 秋田大学医学部保健学科看護学専攻

** 順心会看護医療大学

Key Words: 教授-学習過程

主体的学習

グループワーク

方 法

1. 授業の概要：科目の前半30時間では急性期・周手術期にある成人患者の、対象理解および健康障害から回復に至る経過で一般的に必要な看護方法について学習した。後半30時間では、健康障害別看護を学ぶこととし、障害臓器由来の機能障害（栄養摂取・排泄・呼吸・循環ほか）や、心理・社会的問題を生じかねない紙上患者を筆者間で協議の上、課題事例として12例作成した。（表1、表2参照）

1事例ずつに特徴的な看護方法を学習することが科目としての主たる目標であるが、能動的な学習によってその効果を高めることと、次の目的のために学生主体の教授-学習過程を計画した。

- 1) 学習への主体的参加
- 2) 自己学習力の育成
- 3) 問題解決技法の理解と活用
- 4) コミュニケーションスキルの習得
- 5) 専門的基礎知識と判断力の習得

学生主体の教授-学習過程は、次のように展開した。（表1、図1参照）

- 1) 新たな授業方法についての目的・方法、事例の概要および学習の要点を説明した。学生の興味・関心を尊重したグループ編成を行うために、

担当したい事例を第1希望から第3希望まで募り、GWとしての適正人数を考慮して11グループを編成した。

- 2) 1事例目の講義は教員が行い、他11事例はグループ単位で分担した。
- 3) 学生は担当の講義日程を考慮しながらGWの計画（役割分担、約束事、学習の進め方、GWの日程）を立案し、任意の時間をGWにあてながら講義の準備を行った。
- 4) 講義の資料を印刷する前の段階および必要時に教員がGWに同席し、学習内容が共通理解できているか、学習の要点を網羅した資料となっているかなど、内容の確認や講義に関連して助言を行った。
- 5) 授業時間全体の中で、学生による講義は60分をあて、内容は病態生理・主な検査と治療・事例の看護（アセスメントと看護計画）とした。講義前15分で前回授業に関する理解度確認のための小テストならびに解説を、講義後15分で質疑応答と教員による補足説明を行った。
- 6) 授業の最終回に科目として全体を振り返る時間を1時限（90分）設け、教員が要点の確認を行った。

2. 対象：4年制大学看護学専攻3年生 67人

表1 紙上患者12事例の学習の要点

事 例	学 習 の 要 点 (共通：病態生理、特徴的な検査と看護、事例の看護過程)
1. 胃がん患者	胃切除術、術後の食事療法、食事指導
2. 食道がん患者	栄養管理 (IVH・腸瘻)、食道切除再建術、術後合併症 (出血・肺合併症・縫合不全・反回神経麻痺)、術後疼痛、人工呼吸管理
3. 大腸がん患者	ボディイメージ、ストレス・コーピング、ストーマ造設術、ストーマケアの自己管理指導、社会資源の活用、患者会、社会復帰
4. 腎不全患者	シャント造設術、透析療法、合併症、食事指導、生活指導、社会資源の活用
5. 肺がん患者	術前訓練、胸腔鏡補助肺葉切除術、肺理学療法、胸腔ドレーン、生活指導
6. 僧房弁閉鎖不全症患者	NYHA 心機能分類、僧房弁置換術、術後の循環動態、心不全、不整脈、水分出納バランス、抗凝固療法、服薬指導
7. 急性心筋梗塞症患者	心機能評価、心不全、致死的不整脈、冠動脈インターベンション、心臓リハビリテーション、冠危険因子と生活習慣の改善、家族支援
8. 腹部大動脈瘤患者	人工血管置換術、術前・術後の循環動態の安定化、合併症、家族支援
9. 熱傷患者	応急処置、感染予防、植皮術
10. 腰椎椎間板ヘルニア患者	神経因性疼痛、理学的療法、椎間板切除術、安静臥床中の基本的ニードを充たす看護上の工夫、生活指導
11. 乳がん患者	乳房温存術、術後リハビリテーション、ボディイメージ、自己検診法、患者会
12. 脳動脈瘤患者	脳動脈瘤クリッピング術、脳室ドレナージ、脳圧亢進症状、脳血管攣縮

表2 機能障害の視点からみた12事例の学習領域

【生物的存在としての機能】		
機 能	構 造	事 例
1. 身体保護機能	皮膚	熱傷患者
2. 運動機能	骨格系, 筋系	腰椎椎間板ヘルニア患者
3. 感覚・運動・生命維持機能	神経系	脳動脈瘤患者
4. 特殊感覚機能	眼・耳・鼻	
5. 内分泌機能	下垂体, 甲状腺, 上皮小体, 副腎, 膵臓 ランゲルハンス島, 松果体, 胸腺, 性腺	(乳がん患者)
6. 止血機能	血液	
7. 循環機能	心臓血管系, リンパ系	僧房弁閉鎖不全症患者, 急性心筋梗塞症患者, 腹部大動脈瘤患者
8. 生体防御機能	免疫系	
9. 呼吸機能	呼吸器系	肺がん患者
10. 消化, 吸収, 代謝機能	消化器系	胃がん患者, 食道がん患者, 大腸がん患者
11. 排泄機能	泌尿器系	腎不全患者
12. 生殖機能	生殖器系	乳がん患者
【心理・社会的存在としての機能】		
機 能		事 例
1. 自己知覚	大腸がん患者, 腎不全患者, 熱傷患者, 乳がん患者	
2. 役割関係	大腸がん患者, 僧房弁閉鎖不全症患者, 腹部大動脈瘤患者, 熱傷患者, 乳がん患者, 脳動脈瘤患者	
3. セクシュアリティ	大腸がん患者, 腹部大動脈瘤患者, 乳がん患者	
4. コーピング/ストレス耐性	全演習事例	

3. 調査方法および内容：授業の最終回でまとめを行った後にアンケート用紙を配布し、留め置き調査を行った。内容は 学習への主体的参加について 自己学習力の育成について 問題解決技法の理解について GW 時のコミュニケーションについて 教員のサポートについて、である。これらは5段階評価とした。その他の学びについては自由記述とした。

4. 倫理的配慮：学生には調査の主旨・学会等に公表することの目的・匿名性の保証・拒否権を有すること・さらに成績評価とは無関係であることを口頭と書面で説明し、承諾の署名をもって実施した。

5. 分析方法：3. で述べた ~ について単純集計ならびに の4項目間の検定にはクラスカル・ワリス検定を、 ~ にはマン・ホイットニ検定を用いて有意差の有無を確かめた。ただしマン・

ホイットニ検定は、均等に分布した場合と比較して有意な差があるかという検定を行った。以上の結果と自由記述とから教授-学習過程に関連する学習効果と、今後の指導上の課題について分析・考察した。

結 果

1. 教授-学習過程全体について

グループは、取り組みたい課題事例の第1・第2希望の範囲で編成でき、1グループの学生数は6~7人であった。GWを行った回数は、8~10回が4グループ、11~13回が4グループ、15~16回が3グループであり、それぞれの講義担当時期は概ね前期・中期・後期であった。

いずれのグループも、担当する課題事例のアセスメントと看護計画を導いていくために、基礎的知識として必要な解剖学、生理学、病態生理学、疫学、疾患に特徴的な検査法、および治療法などについて分担しな

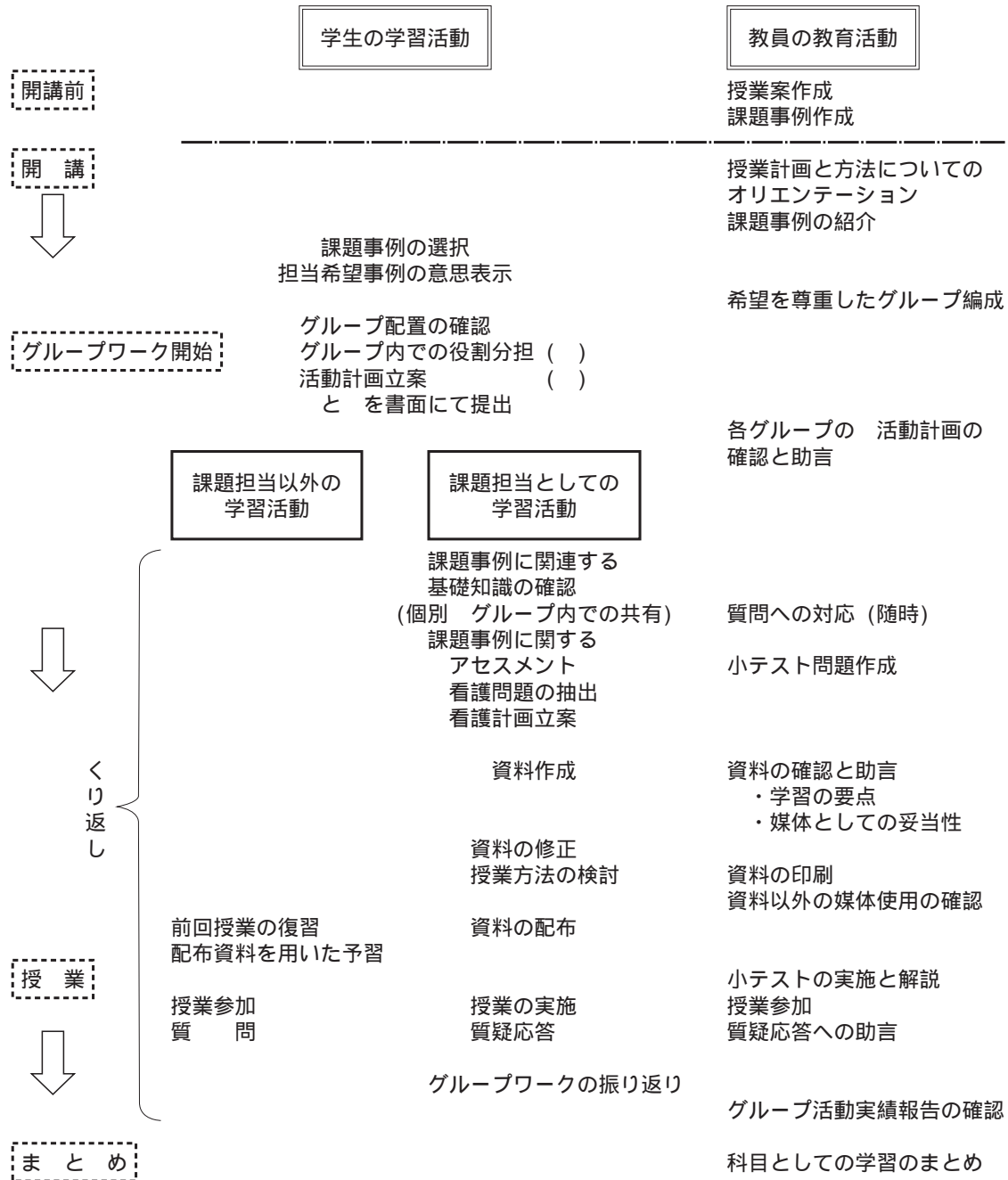


図1 教授-学習過程

がら自己学習し、それらをグループ内で共通理解した後に、事例に関する検討を行った。その間、文献やインターネットを用いて調べたり、不明な点については教科担当教員のみではなく、他の教員にも質問していた。

GW の一つの成果となる資料が完成した段階で、教員がグループメンバー全員とともに内容を確認し、助言した。そこでは資料の内容に関する助言とともに、理解が不十分であることについての補習、想定される質問への対策を確認し、同時にグループダイナミック

スの良否も感じ取りつつ指導した。特に課題事例のアセスメントと看護計画については、効果的な話し合いが展開されたかどうかを知る糸口となった。課題事例のアセスメントや看護計画が不十分な場合にはその場で意見交換を促し、方向性が見出せるようにサポートした。

授業時間中の講義は、全員が分担する形で行われ、教育媒体としてはグループで作成した資料の他に、画像などは電子媒体を、また乳房触診モデルや術後補正用品などの関連教材が用いられた。植皮術に用いるメッ

シュグラフを紙に切り込みを入れて工夫するなどもあった。資料には更なる学習に役立つよう引用・参考文献を明記した。

講義後の質問は毎回1～3件出され、グループメンバーが回答するようにしたが、状況に応じて教員がサポートした。

2. 調査結果について

「学習への主体的参加について(図2)」は、できた ほぼできた どちらとも言えない ややできなかった できなかったの順で、1) GW: 77.6% 20.9% 0 1.5% 0, 2) 自己学習: 46.3% 52.2% 0 1.5% 0, 3) 発表: 64.2% 34.3% 1.5% 0 0, 4) 他のグループの発表: 28.4% 59.7% 9.0% 3.0% 0であった。

他のグループが行う講義への主体的参加に関して「できた」とする割合は3割弱であったが、所属グループの一連の活動については、「できた」もしくは「ほぼできた」であり、4つの項目間には有意差があった($p < 0.01$)。

「自己学習力の育成について(図3)」は同様に50.7% 43.3% 3.0% 0 0であり、有意に回答に偏りがあった($p < 0.01$)。「問題解決技法の理解について(図4)」は17.9% 68.7% 11.9% 1.5% 0であり、有意に回答に偏りがあった($p < 0.01$)。また、「GW時のコミュニケーションについて」、「あった」から「なかった」までの5段階評価とし、コミュニケーションのとり方について『考える機会があったか(図5)』の問いに対しては47.8% 41.8% 6.0% 4.5% 0であった。コミュニケーションのとり方について『学ぶことがあったか(図6)』の問いに対しては61.2% 34.3% 4.5% 0 0であり、いずれも回答には有意な偏りが認められた($p < 0.01$)。

「教員によるサポートについて(図7)」では、「適切」61.2% 「やや適切」32.8% 「どちらとも言えない」6.0%であり、有意に回答には偏りが認められた($p < 0.01$)。

「学んだこと」に関する自由記述として、複数あった主な記述は次のような内容である。

- ・期限を守らなかったり、自分の責任を果たさなければ大変なことになる、という思いから積極的に学習することができ、学習した内容も学習習慣も身についた。
- ・自分から疑問と向き合い、考えてみるようになった。
- ・人が違えば考えも違って当たり前、ということを前提としながら、自分の意見も述べ、人の意見にも耳を傾けることで、視野が広がったり理解できなかつ

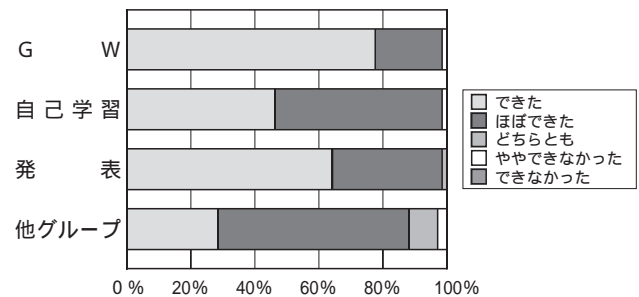


図2 学習への主体的参加 (n = 67)

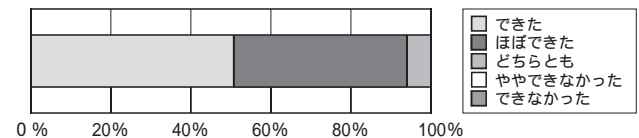


図3 自己学習力の育成 (n = 67)

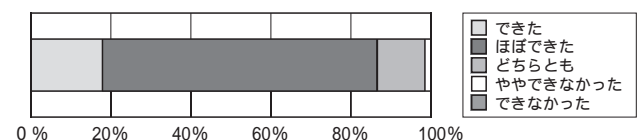


図4 問題解決技法の理解 (n = 67)

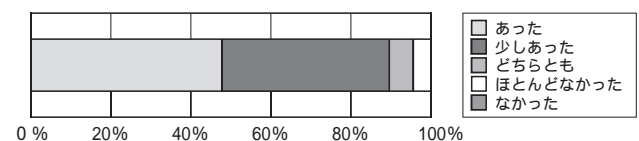


図5 コミュニケーションについて考える機会 (n = 67)

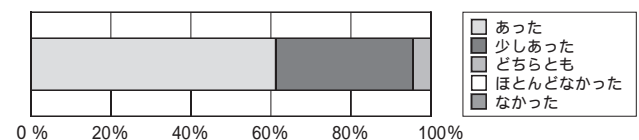


図6 コミュニケーションについての学び (n = 67)

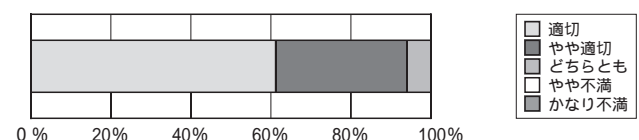


図7 教員によるサポート (n = 67)

たことが理解できるようになった。

- ・相手の理解を得るには自分自身が十分内容を理解していなければならない。
- ・看護の焦点は患者であり、一般的な看護を当てはめるのではなく、患者の状態や生活背景をアセスメントし、個別性を考慮した看護を行うことが重要である。

- ・看護をより適切なものにするには、理論的根拠と系統だった思考が必要であり、そのためには障害されている臓器の解剖・生理や病態生理など、基礎的知識が重要であることを改めて思い知った。
- ・一人では困難と思える一連の学習を、グループとして協力しながら達成することができ、今後、実習の際に一人でどのように学習を進めていけば良いのが分かった。
- ・同じことを調べても、文献によって表現がいろいろであり、また古い文献では現実にそぐわなくなっているものもあり、文献から何が自分にとって有益な情報であるかを判断しなければならないことが分かった。
- ・GW をするにも、いつまで何をという目標のもと、計画的に進めていくことが問題解決のプロセスであったことに改めて気付いた。日常生活の中にも活かしていかななくてはならないと思った。

学びとは逆に困難に感じたこととして、次のような記述があった。

- ・最後はうまくいったものの、途中の段階で、理解力の差、努力の差によってGWでの人間関係が気まぜくなくなることがあった。
- ・担当事例以外の学習内容の理解が、担当した事例に比べて不十分であった。
- ・他の科目の演習と重なる時期の担当は時間のやりくりが大変だったが、限られた時間を有効活用しようと計画的・協力的に取り組んだ。

全体のプロセスに対して、「大変充実していた」「大きな満足感を得た」「とても良かった」と記述した学生は24人(35.8%)であった。

考 察

急性期・周手術期看護方法論の後半30時間は、いわゆる各論としての看護を学ぶ時間として計画している。代表的な疾患・治療・機能障害・特徴的な看護方法などを考えた時、従来行って来た教員が講義を次々と行う方法は、果たして学生にとって興味深いものとなり、知識の獲得という点においても効果的に行えるのだろうかという疑問から、今回の取り組みはスタートした。学生は本来、新しい発見をしたい、自分の力で何かをやり遂げたい、楽しく学習したい、分かるようになりたい、と思っているはずである。また、学生が期待以上の努力もし成果を出すことのできる存在である、ということを教育経験の中で幾度も体験してきた。今回GWをとおして行った学生主体の教授 学習過程の目的は、科目本来の学習目標の達成を動機づけると

もに、アセスメント能力、問題解決能力、コミュニケーションスキル、調整能力、および自己学習力を高めることであった。急性期・周手術期看護を要する紙上患者1事例をグループで担当し、病態生理・検査・治療などの基礎知識を復習することに加え、事例についてアセスメントし、看護計画を立案し、さらに資料にまとめ講義するという一連のプロセスは、前述の目的達成のために意図したことである。ウルリッチとグレンドンが「『学生が自ら学ぶこと』が『教師の講義を受動的に聞いている』よりも『学び』になることは、もはや自明の理となっている」¹⁾、と述べているように、教育的意図をもって学生の能動的な学習を推進することは重要であると考えられる。

グループ学習という方法は過去にも成人看護学概論で用いたことがあり²⁾、ここでは「学習に対する興味と意欲が持てた」「さらなる自己学習への動機づけができた」「学習方法の理解ができた」とする評価を得ている。その時と今回との違いは、学年と、学習内容がより臨床の実践に近くなっていることである。そこで、目的として「問題解決技法の理解と活用」「コミュニケーションスキルの習得」「専門的基礎知識と判断力の習得」を追加する形となった。

自己評価からGWを用いた学生主体の教授-学習過程について学習成果を概観したところ、初期の目的・目標は概ね達成できていた。

- 1) 「学習への主体的参加」では、できた、とする割合が高かった。また、「GWのお蔭で自分の責任が自覚でき達成感が得られた」とする自己評価があった。このことは、単に興味・関心から探究的な学習ができたとするよりは、グループに対して迷惑をかけまいとする意識が、内的動機づけを促したものと考えられる。グループの一員であることを各自が意識し責任感をもって対処することは、将来医療チームの中で働く際にも共通して必要となることである。多くの学生は、責任感をもって学習し、グループの話し合いではお互いに理解できるよう意見交換ができた、としている。役割分担で引き受けた事柄について責任感をもって学習するということが、GWを用いた主体的学習にとって基本的姿勢であったことに改めて気付かされ、このことは教員が意図した目的以上の成果であったと言える。

「他のグループの発表に対する主体的参加」では、「できた」とする学生が3割にも満たず、統計学的有意差も認められたことから、GW・自己学習・発表など直接担当した部分での学習活動に比べ、達成感を得られたとは言えない。授業の進

行上、はじめに前回授業に関する小テストを行うことで、講義への集中力を喚起し前回授業に関する復習も促していた。しかし、資料に盛り込まれた内容の理解については、発表グループメンバーに理解することができなかったとする評価であり、これは当然の結果と考える。むしろ、頑張っただけで学習したことは十分理解できたが、そうでない場合には理解が浅い、という体験そのものに意味があると思う。幸い必ず資料には文献が示されており、課題事例に関連する症例を実習の際に受け持ったなら、資料は十分学習の手がかりとなるはずである。

また、講義を担当し、あるいはいろいろな教授方法にふれることで、教育技法も体験することとなり、患者教育等にも活かしていく可能性がある。そのためには学生の主体性を尊重しつつも、学生に教育技法としてさまざまな体験の機会を与えることが大切である。さらに、それがお仕着せでは無くあたかも学生の判断によって選択できたようにするには、学習内容を効果的に伝えるために、どのような方法が最も望ましいかについて十分検討するよう示唆し、そのアイデアが実現可能となるように、教員は教材等の準備を整えておかなければならない。このような黒衣的な GW 支援も欠かす事ができないと考える。

- 2) 「自己学習力の育成」については、約半数ができた、としており、2人(3.0%)を除いてほぼできたと回答した。自分から疑問に向き合い、いろいろな文献にあたった後にどれが正しいのか、適切か、と悩みながら学習したことが記述にあった。「知識を受動的に受け取るよりも、情報の分析に積極的に参加した場合のほうが、学生には多くのことが記憶に残る³⁾」とあることから、望ましい学習プロセスであったと思う。

文献にも古いものがある、と気付いたのは、1つの文献を鵜呑みにせずに、クリティカル(批判的)に考えた結果と言える。そうしたクリティカルシンキング(批判的思考)は、問題解決に無くてはならない思考であり、保健医療専門家の養うべきスキルである^{4), 5)}とされている。つまり、問題の本質が何であるのか、その目標は何か、そのためにどのようにする手だてがあるのか、その中でどれが最も適切と言えるのか、と、自分が抱えている疑問や問題を見つめ、思考し、また思考している自分自身へも目を向けて客観視するという思考過程である。このことが、生涯を通しての学習や専門職としての成長に繋がり、自己の態度や

価値観をいっそう認識することにも役立つとされている。

看護がいつでも、どこでも、誰にでも適切に提供されるようにするためには、こうした思考のプロセスをスキルとして修得できるよう、教育の中で意図的・意識的に計画されなければならないと考える。

- 3) 「問題解決技法の理解について」は、「できた」としたのが12人(17.9%)と、低値であった。「ほぼできた」まで合わせても、調査項目中最も低い86.6%であった。問題解決技法という用語の解説はオリエンテーションで行っていたが、それを意識したGWの展開がうまくできなかったものと推察できる。中には時間調整の点で、メンバーの都合、他の授業科目の課題、テスト等を考慮して、早めに資料作成を仕上げるようGWを計画したグループもあった。

問題解決技法を意識した考え方や実践での取り組みは、看護を行う上では前項で述べたクリティカルシンキングとともに、大変重要なことである。系統的思考によって効果的・効率的に結果を得ることや、経済性を考慮しながら結果を導いていくための思考方法として、身につける必要があると考える。

- 4) 「コミュニケーションについて」は、意識して考える機会があったか、GWをとおして学ぶことがあったかについて回答を求めた。前者について「あった」「少しあった」と回答したのは89.6%であり、後者について「あった」「少しあった」と回答したのは95.5%であった。GWでのコミュニケーションが大方の学生にとって何らかの感情を揺さぶられる機会であったことが推察できる。GWにおいてメンバーの個性も学習能力も差があって当然である。その差が弊害とならないように、互いを認め、補い合い、協力しあってこそGWの醍醐味であり、GWのあるべき姿と言える。

「一人では成し得なかったことがグループで協力したからこそ達成できた」という記述が複数あったことから、とまどいや困難を感じつつも、それらを乗り越えて成長したことが窺える。ただし時間経過とともに、そうした協調性が育まれる場合は、学生にとっても良い体験と言えるが、そうでない場合には、GWそのものが成立しなくなる恐れがある。メンバー間の問題が存在しないかどうかには、常に注意深く気にかけておく必要がある。もし問題がある場合には、個別の感情に耳

を傾け、学生自身が内省的に自己を見つめ、またグループを見つめていけるように、カウンセラー的な介入が必要であると考え。

- 5) 「教員によるサポートについて」は、「適切」「やや適切」を合わせて94.0%であった。「文献で調べた点と点を結び付けて線にする方法が分かった」という記述は、学生の悩みを象徴している表現と捉えることができた。線にすることが、自分の力で、グループの力でできるなら申し分ない。しかし、途中の一部でつまずいたなら、時間ばかりが経過してしまう。そのつまずきに対して、文献を紹介したり、考え方を伝えたり、考える視点を絞ったり、というあくまでもヒントを与えるのが教員の役割だと考える。知識をそっくりそのまま与えるのでは、本当に「解った」体験にならないからである。努力してもなお理解に到達しない場合には、段階を踏みながら共に考え答えを見出ししていくような介入が必要と考え、GWの際にも心掛けたことである。

GWの最適人数は5～6人近辺といわれ^{6), 7)}、今回の6～7という人数はやや多めであった。人数が多い程、グループとしての意志決定(ことに図1～)には多くの調整が必要であるとともに、記述にあったように理解力の差が生じるのもやむを得ないと思う。グループ人数によってGWに支障を来さないようにするには、いつでも教員が疑問や困っていることに応える姿勢をもっていなければならない。この点で、学生の評価からして、大きな問題は無かったと思われる。

結 論

科目「急性期・周手術期看護方法論」の後半30時間において、GWを用いた学生主体の教授-学習過程で授業を行った。学生の自己評価より以下の示唆を得た。

1. 学習効果：学習への主体的参加という点では、GWおよび発表について「できた」とする学生の割合が、他グループが行った授業への主体的参加と比べて有意に高かった。この結果が自己学習力の育成にも役立ったものと推察した。

2. 課題：コミュニケーションのとり方として、学びの機会となったことを自覚する体験がGWに存在したという結果から、グループダイナミクスが良好であるかどうか留意し、場合によっては教員の調整的介入が必要になると推察した。

また問題解決技法について「理解できた」とする割合が有意に低く、これを意識的かつ効果的に活用するように促すことが今後重要である。

謝 辞

今回の授業案にそって熱心に学習し、また調査に協力してくれた学生の皆さんに、心から賛辞と感謝を申し上げます。また、学習を支援して下さい、学内の教員の皆様の温かい対応とご指導に深く感謝申し上げます。

文 献

- 1) Ulrich, D., L., Glendon, K., J., 高島尚美訳：看護教育におけるグループ学習のすすめ方。医学書院，東京，2002，pp3
- 2) 伊藤登茂子，煙山晶子・他：重症筋無力症患者の闘病記を教材としたグループ学習の効果。秋田大学医短紀要6：93-103，1998。
- 3) Ulrich, D., L., Glendon, K., J., 高島尚美訳：看護教育におけるグループ学習のすすめ方。医学書院，東京，2002，pp4
- 4) Miller, M., A., Babcock, D., E., 深谷計子・他訳：看護にいかすクリティカルシンキング。医学書院，東京，2002，pp2-26
- 5) Rubenfeld, M., G., Scheffer, B., K., 中木高夫・他訳：クリティカルシンキング 看護における思考能力の開発。南江堂，東京，1997，pp3-64
- 6) 森正義彦：学習指導法の心理学。有斐閣，東京，1993，pp160-179
- 7) Ulrich, D., L., Glendon, K., J., 高島尚美訳：看護教育におけるグループ学習のすすめ方。医学書院，東京，2002，pp9

(本研究報告は、日本看護学教育学会第16回学術集会での発表に加筆したものである。)

Evaluation of student-centered teaching-learning process

Tomoko ITOH* Shizuko MURAYAMA* Chizuru KAMIYA**

* Course of Nursing, School of Health Sciences, Akita University

** Junshin-kai University of Nursing and Health Sciences

The last 30 hours of the course of the Acute phase/perioperative nursing care was used to introduce the student-centered teaching-learning process. This study reports on the course, and highlights effective teaching and explores areas which can be improved based on the results of a survey of participating students.

11 different case studies of functional disorders with differing symptoms and treatments were prepared. Students were divided into these 11 groups with regard to students' wishes. Each group had responsibility for one lecture. The preparation for the lecture was carried out through optional group work with advice from the teacher.

The surveys showed that the students had a feeling of accomplishment in their proactive involvement, self-learning ability and communication, but fewer than 20% of students felt that they had achieved in problem solving.

As problem solving skills are desirable on several levels (learning method, group-work, conducting the lesson), it is necessary to promote students' understanding of these skills and raise their awareness.