

事例演習を軸にした介護技術演習授業の効果 ～フォーカスグループを用いて～(第2報)

小田 史*, 石田 京子**

要約

2006年度より介護技術演習の授業では、従来の教員の模範を繰り返す演習方法から事例を用いたグループ演習をおこなう学生参加型演習授業(事例演習)の試みを開始した。昨年介護福祉学科Ⅱ部(夜間課程)を対象とし、その授業効果をグランデット・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果、コアカテゴリーとして【授業への構え】【相互的な学習活動体験】【介護技術に対する知識から理解への変化】【授業に対する価値付け】が抽出され、相互の関係性が導き出された。今年度は介護福祉学科Ⅰ部(昼間課程)の学生を対象として同様の調査を行った。その結果、コアカテゴリーの多くに共通点が見られたが、Ⅱ部学生では見られなかった【経験のなさからくる学習の深まりの困難】というコアカテゴリーが挙げられた。介護現場での体験を持たない学生が事例演習を行う上では、事例ができるだけ具体的にイメージできるような工夫が必要である。又、事例演習の授業効果をより高めるためには事例演習科目の配当時期としては、第1段階、第2段階実習を終えた、2学年前期の時期が適切であろうということが、明らかになった。

キーワード：介護技術演習 事例演習 授業効果

2008年9月30日受理(教育研究)

I. 緒言

介護福祉士養成教育の中で、基本的な介護の知識と技術の習得を目的とする介護技術演習は実習との関係においても重要な位置を占める教科である。2009年にスタートする介護福祉士養成の新カリキュラムでは、利用者の生活像を捉える視点が強調され、専門性の高い介護技術を提供できる学生の養成が期待されている。

従来、本学の介護技術演習は、講義の後にデモンストレーションを教員が行い、学生がそれを模倣するという学習方法を主としてきた。これは古くから行われてきた看護技術教育方法の流れを受けていたためである。しかし近年、講義やデモンストレーションのみの教育では、精神運動領域の評価が低いことが指摘されている。また、学習者主体の授業の大切さも強調されてきている。このような中で、看護教育の分野では、学生同士の意見交換を重視した「課題演習」や「総合

演習」、また学生の自己効力感を高める授業の工夫がされ、多くの教育方法に関する研究がなされてきている。しかし、介護技術の分野では、このような技術演習の授業について研究されたものは多くない。そこで筆者らは、学生の学びに対する主体性を引き出すのに効果的な介護技術教育方法に関する試みとして、2006年度Ⅱ部の介護技術演習Ⅱ(3年制2セメ配当科目)において、具体的な介護場面の事例を軸にして介護技術演習の授業を展開した。引き続き、2007年度、Ⅰ部の介護技術演習Ⅰ(2年制1セメ配当科目)においてほぼ同様の事例を用い事例演習の授業を展開した。本論ではⅠ部とⅡ部の学生の特徴及び科目の配当時期などからくる事例を中心とした授業の教育効果と課題について明らかにし、今後の介護技術演習における効果的な授業の示唆を得ることとした。

* 大阪健康福祉短期大学
〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8
大阪健康福祉短期大学 介護福祉学科
E-mail: foda@kenko-fukushi.ac.jp
** 大阪健康福祉短期大学

II. 研究対象・方法

1. 研究対象

大阪健康福祉短期大学介護福祉学科 I 部で、2007 年度1 学年時、「介護技術演習 I・II（基本介護技術）」を単位履修している2 学年在学の57 名中、研究参加への同意を得9 名を対象とした。

2. データ収集方法

データ収集は2008 年8 月19 日と9 月18 日の2 日間で実施し、4～5 名程度のフォーカスグループに分け半構成面接を行った。フォーカスグループとは、1 つの焦点化された課題について集められたグループのことを示す。フォーカスグループを用いることにより、同じ演習を経験した者同士の相乗効果によって、より多くの情報を得られるのではないかと考えたためである。

1 回の面接に要した時間は40 分程度であった。半構成面接の内容は「事例演習を体験して、勉強になったと思うこと」、「あるいは難しかったこと」とし、事例演習を体験した感想について、できるだけ自由に発言してもらうよう促した。体験を思い出してもらう手がかりとしてとして、事例演習の実施時に用いた事例文と学生がそれぞれ記入したプロセスレコードを提示した。バイアスがかからないよう対象者には発言内容がどのようなものであっても不利益にならないことを伝え、許可を得て録音し、逐語録を作成した。

3. 用語の定義

本研究において用いる用語の主だったものを以下のように定義する。

「事例演習」とは、要介護者の状況とこれから行う介護について示した事例を提示し、学生はその事例についてグループで検討を行い、実際に実技を行い発表する演習を言う。学生には学んだ知識を、正確に使いこなし、又声かけなど介護に必要な総合的な力量が求められる。こうした介護技術演習の授業を「事例演習授業」と称する。

「介護の原理・原則」とは、実際に介護技術が用いられる際の基本となる原理・原則を指す。現在、広く一般的に取り上げられているものには、個人の尊厳・自立支援・安全安楽・合理性がある。

4. 分析方法

この研究のデータ分析にグランデッド・セオリーを用いたのは、以下のような理由である。グランデッド・セオリーは、1967 年、社会学者である Glaser,B.G. と Strauss,A. が開発したものであり、もっとも大きな特徴は理論の検証でなく、理論の開発を目指すことにある。そして、この研究方法は個人の知覚、個人を取り巻く環境、およびそれとの相互作用の過程を含めて研究対象としている。我々は、学生の介護技術演習の学習における個人の学習効果を、その個人の感じ方、演習の方法、学生個人を取り巻く学生仲間及び教員の相互のかかわりの中から明らかにすることが、今後の介護技術演習授業を効果的に行う上で必要であると考えた。

半構成面接の逐語録の中からグランデッド・セオリーアプローチの方法を用い「事例演習の効果」について表現されている部分を抽出し、コード化した。コード化したものから、構成内容を取り出し、その内容が共通するものを集め、概念化し、サブカテゴリー、カテゴリーを抽出した。抽出されたカテゴリーをさらに事例演習の効果として整理しなおし、最終的に5 つのカテゴリーを抽出した。

5. 倫理的配慮

対象者には、研究の趣旨と方法を口頭と文書で説明し、また以下①～③の配慮事項を伝え、同意を得た。①研究参加が自由意志であること、②プライバシーに配慮し、発表にあたっては個人名が特定されない形をとること、③例え、研究参加を断ったとしても成績その他について学生に不利益は一切無いこと。

III. 研究の結果

1. 対象者の属性

本学 I 部2 学年の学生9 名（男性4 名・女性5 名）を対象とした。

表1 対象学生の属性

性別	男	4人
	女	5人
平均年齢	20.0歳	
職歴としての介護経験の有無	有	0人
	無	9人

I部学生はII部学生とは異なり、その多くが高校卒業後すぐ進学しているため、年齢は19～20歳が大半を占める。そのため入学時から調査時に至るまで職歴としての介護経験を有するものは対象者で0名であった。現在までに学生の介護現場体験として挙げられるものは、第1段階実習(12日間)、第2段階実習(24日間)がある。しかし介護技術演習Iの授業配当時期は1セメであり、介護の現場経験のない中で事例演習授業を行ったことになる。

2. 事例演習授業を軸とした介護技術演習授業の効果

事例演習授業を軸とした介護技術演習授業の効果として、I部学生を対象とした今回の調査では、5つのコアカテゴリーを抽出した。第1報でのII部学生の調査結果と同一コアカテゴリーのものが4つ、I部学生独自のコアカテゴリーとして1つが抽出された。またサブカテゴリーにも新しいものが出現し、これらがI部学生とII部学生の授業における差異を顕著に示している。以下順に内容を説明する。【 】はコアカテゴリー、〈 〉はカテゴリー、< >はサブカテゴリーを示す

1) 【授業への構え】

【授業への構え】は学生の演習授業に対する準備状態を示す。

〈演習授業への積極的準備状態〉とは演習授業の課題に取り組む準備状態の積極性を言う。II部学生の調査では〈緊張感〉、〈必死さ〉などの言葉に象徴されていたが、I部学生の調査では〈知っている仲だと発表がスムーズに行った〉、〈ちゃんとやらないといけない〉の2つが挙げられたのみであった。

〈演習授業への消極的準備状態〉とは演習授業の課題に取り組む準備状態の消極性を言う。〈積極的準備状態〉より圧倒的に〈消極的準備状態〉にあたる記述が多くみられた。〈積極性がないとしんどい〉、〈グループでやると人任せになる〉、〈グループ演習は意見を出し合うという点ではいいが、個人で考えるのが難しい〉など、演習授業の主旨を理解しながらも、積極的には授業に向いにくい学生の特徴が出ている。

表2 授業への構えのカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
授業への構え	演習授業への積極的準備状態	知っている仲だと発表はスムーズに行った ちゃんとやらないといけない
	演習授業への消極的準備状態	発表は恥ずかしい 積極性がないとしんどい 発表は恥ずかしくはないが、あまり得意でない グループでやると人任せになる 経験の有無が問題で年齢は関係ない 現場の経験のある人に従ってしまう グループ演習は意見を出し合うという点ではいいが、個人で考えるのが難しい。 介護者役は緊張するし、恥ずしい 発表も人数が多すぎると自分の意見を言わない人もいる。

2) 【相互的な学習活動体験】

【相互的な学習活動体験】は事例演習の中核をなす学習活動体験の特徴を示している。Ⅱ部学生対象の調査では「事例演習授業への主体的参加」、「グループメンバー同士の学びあい」、「他のグループに対する客観的観察からの学び」の3つのカテゴリーが抽出されたが、今回新たなカテゴリーとして「グループメンバー討論の偏り」が追加された。

「事例演習授業への主体的参加」

事例演習授業では、事例の場面を設定し自ら考えることから「一連の流れをどのようにしたらいいかわかる」といった、模範のみの授業には見られない効果がある。

「グループメンバー同士の学びあい」

Ⅰ部、Ⅱ部を問わず学生は「グループで意見を出し合う」ことで「自分では考えられなかったことに気付けた」という体験し、「グループ演習のよさ」を感じとっている。

「他のグループに対する客観的観察からの学び」

事例演習はグループごと全員の前で発表し、発表後、他のグループがコメントをする。「他のグループの客観的な観察による、自己の振り返り」とは、他のグループの発表を客観的に観察する中で、自分のグループにはない要介護者への働きかけや、介護の方法などに気づき、相互に学びあう効果を示す。本調査でⅠ部学生は自分の意見に自信が持たず、その為、相手を評価する事が難しいという傾向が見られたが、それは「他のグループに対する客観的観察からの学び」を否定するものではなく、むしろ「なるほどと思えることがあるからいっばい言ってほしい」の言葉が象徴するように評価による学びへの期待があることがわかる。評価についても、グループで意見をまとめ発表するなど、自分の意見と他者の意見をすり合わせながら言語化するという過程を設けることが必要だと考えられる。

「グループメンバー討論の偏り」

Ⅱ部学生には見られなかったカテゴリーである。Ⅰ部学生はグループ討論で意見を出し合い、事例を検討する事自体に困難さを持っている。

「グループで意見をいうのは約半数」のとおり意見が出揃わない。少ない意見から検討をせざるを得ず、「全員の一致でなく一部の意見」で集団の意見が形式的に決定される。しかし学生自身が必ずしもそれを良

しとはしていないことが「話し合いでは流される」、「口の達者な人にいくつめられて自分の意見が言えない」などの表現に現れている。

事例演習での「グループメンバー討論の偏り」を防ぎ【相互的な学習活動体験】へと導くためにどのような仕掛けが必要か、これを考えることが今後の課題であると考えられる。

3) 【介護技術に対する知識から理解への変化】

実際の事例演習の効果として表現された内容である。

「介護の原理・原則理解の大切さ」とは介護技術が実際に応用されている場面には必ず基礎である原理・原則が前提にあるということを体感的に学生が事例演習で学べたかを現している。現場体験のないⅠ部学生においても「自尊心を傷つけない」ということはどういえばよいのか難しい」など、事例を具体的にイメージすることで「介護の原理・原則理解の大切さ」を理解するに到っている。

「介護実習での応用体験」

介護技術演習Ⅰの履修後、当該学生は第1段階(12日間)、第2段階(24日間)の介護実習を終えた。そこでは「実習では自分が考えている通りに流れがいかず難しい」、「施設での実践と授業とのくい違いに混乱する」など習得した基本技術だけでは現場では対応しきれないといった表現が多くみられた。現場での応用的な介護技術の中に原則を見出したり、実践的に応用するには更なる経験が必要であるといえる。

「今後の技術習得への意欲的な姿勢」

上記の「介護実習での応用体験」を経て、学生は「演習で予想外の対応の仕方や言葉かけなどを考えておくべき」など介護技術演習の授業に対し「このように進めて欲しい」、「2学年でも介護技術の授業が必要」という意欲的な姿勢が見られるようになる。技術をより実践的に学びたいという要求はⅠ部、Ⅱ部共に調査に参加した学生の共通項として現れている。

4) 【授業に対する価値付け】

学生は大学での講義や演習を自らの経験により価値付けする。Ⅱ部学生の調査で挙げたカテゴリー「受け身的な授業に対する否定的感情」と「主体的な授

表3 相互的な学習活動体験 のカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
相互的な学習活動体験	グループメンバー同士の学びあい	<p>意見を出し合うことで、自分たちでは考えられなかったことが考えられ、気付くことができた 自分が思いつかないことも他の人の意見で演習を進められる 誰かが引っ張ってくれると楽で意見が言いやすい。 引っ張る人がいないと黙ってしまう</p> <p>グループ演習では一人で考えるよりも、いろんな介助ができる 騒いでるようでも聞いている。</p>
	事例演習授業への主体的参加	<p>事例演習では一連の流れをどのようにしたらいいかわかる 課題演習では実技ではなく声かけや対応が難しい。</p>
	他のグループに対する客観的観察からの学び	<p>指摘は、なるほどな思えることがありいっぱい言ってほしい。 指摘される時はいろんなことを言ってほしい。 指摘で自分たちができてなかったことにプラスされるからうれしい グループ演習は他の人の意見も聞けるからよい いろんな意見が聞けることで自分の介助の間違いにも気づける。 自分の班の意見だけでなく第三者の評価を聞けることのよさ 同級生で友達だと評価しやすい</p> <p>評価する雰囲気がある</p>
	グループメンバーの討論の偏り	<p>皆の話し合いでは流される</p> <p>一人の意見に決まって流される。</p> <p>話し合いで流されるのはいけない</p> <p>周りの人の意見を聞いた上で自分で考えないといけない 流されて決めるのはどうかと思う</p> <p>自分の意見を持って話し合いをすべき。</p> <p>流されてる感じ</p> <p>話し合いの段階で自信がないと発表時の不安が強い 話し合いの充実度によって発表時の自信が決まる すぐ話し合いに入れたら時間は十分だと思うが、入れない時がある。 誰も切り出しにくい雰囲気になってしまうと話し合う時間が短い。 話し合いがうまくいかはメンバーにもよるし、条件にもよる。 意見交換があまりなかった</p> <p>全員の意見ではなく一部の意見</p> <p>グループで意見を言うのは約半数</p> <p>口の達者な人にいいくるめられ自分の意見が言えない。</p>

表4 介護技術に対する知識から理解への変化 のカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
介護技術に対する知識から理解への変化	介護の原理・原則理解の大切さ	自尊心を傷つけないとかを考えると言葉選びが難しい 自尊心を傷つけないという事例はどういえばいいのか難しかった 「自尊心を傷つけない」というキーワードが難しい。 できるだろうと思ってやることが実はできない 基本を学んでいたら、応用がわかる。
		介護実習での応用体験
		<p>実際施設で事例みたいなことがあるのかへの疑問 実習施設でもあるような実践的な演習</p> <p>実際は実習では自分で考えてる通りに流れがいかず難しい 慣れている人だと緊張もなく思い通りに演習できる</p> <p>初対面の人となると思い通りにはいかない</p> <p>現場では介護をするために一人で考えないといけない。 事例演習は実習での声かけの勉強になる</p> <p>コミュニケーションを交えた介助方法は実習で役立つ。 実習の現場体験で得たことが事例演習の参考になる コミュニケーションは実際現場で初めて理解ができた。 施設の利用者によって接し方が異なる</p> <p>施設での実践と授業との違いに混乱する</p> <p>施設実践の違いに驚くことがある。</p> <p>施設実践と授業は違う</p>
	今後の介護技術習得への意欲的な姿勢	<p>演習で予想外の場合の対応の仕方とか言葉遣いとかを考えておくべき 実習では技術に気をとられておろそかになりがち コミュニケーションを交えた介助方法 高齢者体験スーツを着た人を介助したり、介助されたりしたい。 流れを何も知らない人がモデルするのがよい</p> <p>グループの異なる人がモデルだと緊張もするし、利用者役の感想も言ってもらえる 知らない人にモデルだと利用者側の思いが聞ける。 全員の意見が書けるような記録の工夫が必要</p> <p>記録に残さないと意見が聞けない</p> <p>記録には流れが決まっている。</p> <p>事例だけがあつたらいい。</p> <p>大事な個所はこれが抜けてたとか後で説明してくれたらいい。 記録の項目に頼ってしまう</p> <p>記録によってこんなことに気づければいいのだと思う。</p>

表5 授業に対する価値付け のカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
授業に対する価値付け	受身的な授業に対する否定的感情	見本を見るのと違い、自分で考えることが難しい 見本を見たらそれに近づけようと思うから応用は出ない
	主体的な授業に対する肯定的感情	演習をしないと印象に残らないし覚ええない 部分的な演習では、覚えつつもりでも実習で実際やってみたら身につけてないからできな利用者役をすると共感できる 実践して気づくことがある

表6 経験の無さからくる学習の深まりにくさ のカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
経験の無さからくる学習の深まりにくさ	自分の意見に対する自信のなさ	自分が間違ってたらか、自分ができていないというのもあり指摘しにくい。 評価をして人にどう思われるか気になる。 「へんなこと言う」って思われたらどうしようと思う 自分に自信がなかったら指摘できない。 評価はいいことなら言えるが、悪いことは自分に自信がないと言にくい。 自分の考えがあってるかどうかわからないから、いいにくい。 間違ったことを指摘したら嫌だし、言うのが不安 自分が完璧でないから疑問に思ったことは指摘しにくい。 合ってるのか間違ってるのかわからないと言にくい。
	演習授業のリアリティの限界	実習に行くと技術が難しい 利用者役は緊張感ある知らない人(先生)がよい。 知らない人だと緊張する。 クラスメイトは慣れていて緊張感がない 演習をしない難聴とかの介護が難しい 演習ではしていないのでわからない 勉強してないと困る。 授業での高齢者体験は必要。 視覚障害役でも、自分たちは実際に見えている。 体験を本物に近づける工夫が必要。 利用者役体験がリアルだと理解しやすい リアルな利用者役体験が必要。 学生がモデルをやるのと利用者さんとは全然違うのであまり役には立ってない。 学生同士だと麻痺とか動かしてしまう 利用者役をリアルにしないと ちゃんとした利用者役が必要 遊んでしまう。

業に対する肯定的感情」の双方がI部学生の調査でも見られる。特に「主体的な授業に対する肯定的感情」として「部分的な演習では覚えたつもりでも実際にやってみたら身につけていないからできない」という表現から「主体的な授業が技術を真に身につけるという意味で有効」だとの価値付けがなされていることがわかる。

5) 【経験のなさからくる学習の深まりの困難】

I部学生の調査でコード化されたものを分類し整理すると【経験のなさからくる学習の深まりの困難】というコアカテゴリーと、「自分の意見に対する自信のなさ」「演習授業のリアリティの限界」という2つのカテゴリーが挙げられた。調査対象となったI部学生はII部学生と異なり、年齢が若く、職歴として介護経験を有するもの少ないこと。また事例演習が取り組まれた時期が1セメで実習開始前であった事など、経験がないことによる要因が大きいと考えられる。また学生同士がモデルをしあう演習では、リアリティが限界があるため、実際、介護実習時の現場での介護との違いの戸惑うといった状況もある。授業の中で、リアリティのある要介護者体験があるということは、より要介護者のアセスメントが可能になると考えられ、その充実は今後の課題である。

4. 考察

事例演習を軸とした介護技術演習授業の効果を、グランデット・セオリー・アプローチを用い分析を試み、その結果コアカテゴリーとして2006年度II部学生対象の調査で【授業への構え】【相互的な学習活動体験】【介護技術に対する知識から理解への変化】【授業に対する価値付け】の4つを抽出、今回2007年度I部学生を対象とした調査で【経験のなさからくる学習の深まりの困難】を抽出し追加。合計5つのカテゴリーが挙げられた。2006年度の調査で挙げられた新しいカテゴリーを加えその関係性を示したものが図1である。

1) 【授業への構え】【相互的な学習活動体験】【介護技術に対する知識から理解への変化】の相互関係

事例演習の課題を示された学生は、各々が演習授業に対する積極的・消極的【授業への構え】を持つ。こ

の構えは各々のパーソナリティや社会経験の差に影響を受けるが、「恥ずかしい」、「緊張する」などの感情の動きは共通するものがある。積極的であれ、消極的であれ学生は、この『構え』の作用を受けながら【相互的な学習活動体験】が展開する。

【相互的な学習活動体験】ではサブカテゴリーとして「事例演習授業への主体的参加」、「グループメンバー同士の学びあい」、「他のグループに対する客観的観察からの学び」が抽出され、事例演習に取り組むことでより主体的に、又相互的に学びあう『体験』が創り出されていることが明らかになった。

この『体験』を経て得られる効果として【介護技術に対する知識から理解への変化】を促している。これは主体的に、又相互的に学びあった結果として、介護技術の応用場面での介護の原理・原則の重要性への気づきや、実践的に応用する体験を持つという効果が引き出されている。このことが今後の技術習得に対し意欲的な姿勢へとつながっているものと考えられる。

2) 学生の【授業に対する価値付け】の授業効果への影響

「手順を繰り返す」、「暗記する」など受身的な授業に対する否定的な感情は学生に共通している。それに対して事例演習に代表される【相互的な学習活動体験】は「主体的な事例演習の実践的なよさ」、「現場での臨機応変な対応に役立つ」などの授業に対する肯定的感情という【授業に対する価値付け】をもたらしていると考えられる。

【相互的な学習活動体験】において、主体的に学ぶことと実践的に学ぶことが結びつくことにより、この学習活動がより有用感を持って学生に受け入れられているものと推測される。

この主体的に学ぶことと実践的に学ぶことの結びつきこそが【介護技術に対する知識から理解への変化】に影響を与えていると考えられる。

3) まとめ

緒言でも触れたが、事例演習という学生参加型の演習授業の試みは早くから看護技術教育で取り込まれ、その有効性について検証した先行研究は数多い。斉藤らは『基礎看護技術と自己教育力』¹⁾の中で、学生参加型授業を主体的学習と呼び「主体的学習では学生自らが様々なことを感じ、考えるという過程から、思考

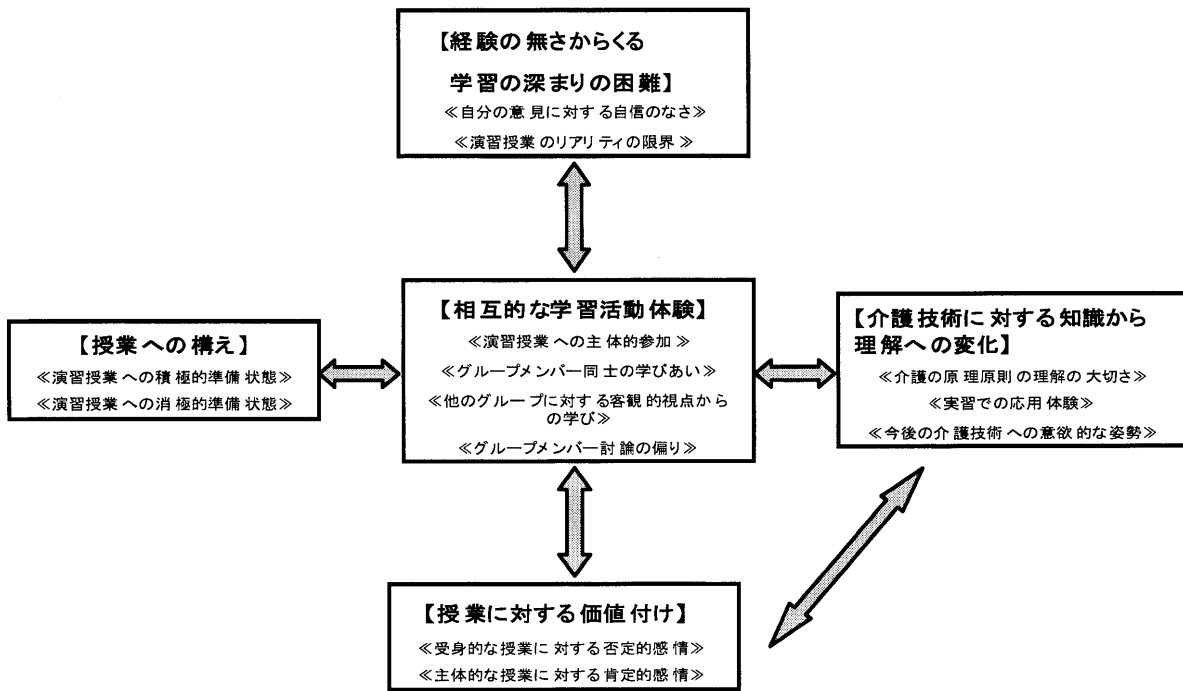


図1 カテゴリー間の関係性

力と確かな知識を身につけさせることが可能となる」¹と効果について述べている。

前項で述べた「主体的に学ぶ」と「実践的に学ぶ」ことの結びつきが、【介護技術に対する知識から理解への変化】に影響を与えると前項で述べた。齊藤らが述べた効果と同様に、知識を理解に変える過程において思考をくぐるという体験が欠かせないことは【相互的な学習活動体験】の共に考え、感じ、学ぶという特徴からも明らかである。このような事例演習授業の効果を踏まえ、今後の介護技術演習の授業に可能な限り、学生参加型の授業を取り入れることは、学生の主体的な学習能力を高めることにつながると思われる。今回I部学生を対象として調査を行ったことで【経験のなさからくる学習の深まりの困難】という課題も見えた。介護現場での体験を持たない学生が事例演習を行う上では、事例ができるだけ具体的にイメージできるような工夫が必要である。

授業の内容でどれだけリアリティを追求できるかは今後検討の余地がある。又、第1段階、第2段階の実習終了後、2学年に入ってから事例演習を行うことで、より自らの介護体験に引き付けて事例が検討できるということも考えられる。については事例演習の科目配当時期としては、2学年前期の時期が適切であるこ

とが、明らかになった。

また事例演習で教員側が意図した【相互的な学習活動体験】をどのようにすれば学生に体感させられるか。論議することをいとわない集団を形成するにはどのような仕掛けが必要か。これらは、今の学生集団に対する共通の教育課題であると推測され、これらを考えることが今後の全学的な課題であると考えられる。

(おだ ふみ 本学講師)

(いしだ きょうこ 本学准教授)

引用文献

1. 齊藤早香枝、平塚志保、森下節子、2001、「基礎看護技術と自己教育力」、『看護総合科学研究会誌 vol.14』 p.42 看護総合科学研究会

参考文献

- 加藤由美子、鈴木初子、萩野朋子他：1996、「基礎看護技術習得に関する一考察－1年終了時における自己評価の分析－」、『名古屋市立大学看護短期大学部紀要』、pp. 53-66、名古屋市立大学看護短期大学部
- 岡本寿子、林牧子、村上愛子：2003、「基礎看護時術実習の進め方とその成果－学生参画授業を導入して－」、『京都市立看護短期大学紀要』、28、pp. 61-69、京都市立看護短期大学
- 小口多美子、：2005、「小児看護技術演習の工夫－共同学習の試み」、『看護教育』、36、pp. 350 - 352、日本看護教育出版会
- 杉本幸枝、土井英子、小野晴子：2005、「援助技術論演習『総合演習』の効果と方向性」、『新見公立短期大学紀要』、26、pp. 81-94、新見公立短期大学
- 下村英雄、岡美智代、藤生英行：2005、「臨床実習前後の看護技術に対する自己効力感の変化と関連要因」、『日本カウンセリング学会』、38 (2)、pp. 98-108、日本カウンセリング学会
- 齊藤早香枝、平塚志保、森下節子：2001、「基礎看護技術と自己教育力」、『看護総合科学研究会誌 vol.14』 pp.42 - 53 看護総合科学研究会
- 木下 康二 2006、『M - GTA グラウンデッド・セオリー・アプローチ』、弘文堂
- 糸長由希子 土井洋子 竹川幸恵 2007、「在宅酸素法下にある独居患者の療養生活上の困難とその対処」、『日本呼吸管理学会誌』 pp. 629 - 634、日本呼吸管理学会
- 島舟なをみ 1999、『質的研究への挑戦』、医学書院
- 守屋慶子 2000、『知識から理解へ』、新曜社

On the Effect of Care Study Method to Help Students Learn Care Technologies ~ Introducing Focus Method into the Lesson (Part 2) ~

Fumi Oda*, Kyoko Ishida**

Abstract

In the department of care and welfare service, we have started from 2006 the participation of students into group exercise on case studies as a mean for students to learn care technology. Previously, the effect of this education trial on night-course students was analyzed using a grounded theory approach. From the analysis, the following core categories were extracted and mutually related: preparation for the practice lesson, mutual experience of studying, and changing knowledge of care technology into understanding. In the present study, we analyzed the effect of the participatory education on day-course students using the same method. Most of the extracted core categories were shared with the night-course students. However, “difficulty in understanding due to lack of experiences” was found only for day-course students. The results suggested that case studies are needed to prepare the situations as real as possible, using various means for students without experiences in care service. It is also suggested that the first semester of the second year is the best time for the participatory care technology course because students have some experiences through the first and second stages of on-sight training.

Key Words : care technology practice, case study, the effect of practice lesson

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address:
〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-Ku, Sakai City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Care and Welfare
E-mail: foda@kenko-fukushi.ac.jp
**Osaka College of Social Health and Welfare