

基礎看護技術演習過程の評価の検討

—演習過程に対する学生と教員の認識の相違—

小林ミチ子, 西脇 洋子, 岡村 典子

新潟県立看護短期大学

Evaluation of Training Class for Basic Nursing Technique

: Differences in Recognition of its Class between Students and Teachers

Michiko KOBAYASHI, Youko NISHIWAKI, Noriko OKAMURA

Niigata College of Nursing

Summary An investigation on a training class for basic nursing techniques was made through mutual evaluation of students and their teachers. Evaluation was made based on 39 items assigned into (1)time allocation of training and difficulty of the training contents, (2)understanding of the significance and the objectives of the training class and guidance/advice for them, (3)utilization and careful preparation of teaching materials, (4)demonstration, (5)information exchange among students and (6)teacher's attitudes/responses to the students and the class. The present study indicated that affirmative evaluation as to the training class was obtained from both of the students and the teachers. The students' ratings were generally higher than the teachers'. Especially, materials previously prepared for the class such as "utilization and careful preparation of teaching materials", "demonstration" were evaluated to be high by the teachers and their evaluations were well consistent with students'. However, evaluation as to "guidance and advice" and "attitudes and responses to students/the class", both of which are dependent to individual teaching ability, and as to "time allocation" were comparatively low. These results suggest that preparation of teaching materials suitable for each teaching hour and qualitative improvement of teaching ability are important for the training class for basic nursing technique.

要 約 基礎看護技術演習過程に対して、「演習の時間配分と内容の難易度」「演習の意義・目的の伝達と指導・アドバイス」「教材の活用・工夫」「デモンストレーション」「学生間交流」「学生・演習への態度・対応」の6尺度, 計39項目について, 学生と教員による相互評価を試み, その両者の評価の相違について検討した。

その結果, 両者とも演習過程に対し肯定的な評価であったが, 全般的に学生の方が教員より評価が高かった。教員の評価では, 「教材の活用・工夫」「デモンストレーション」など事前に意図的な構成が行われた内容に対する評価は高く, 学生の評価との一致度も高かった。しかし, 「指導・アドバイス」「学生・演習への態度・対応」など個人の指導能力が問われるような内容, および「時間配分」に対する評価が低かった。これらのことから, 授業過程の改善の方向として, 授業内容の精練, 教員の指導力の質的向上が示唆された。

Key words	授業評価	evaluation of training class
	評価スケール	evaluation scale
	基礎看護技術演習過程	training class for basic nursing technique
	看護学生	student nurse
	教員	teacher

I. はじめに

授業を効果的に展開するためには、それを受ける学生にとって適切且つ有効であったかどうかについて、客観的に評価を行うことが不可欠である。

梶田(1999)は、授業評価には、「授業過程」、「学習経験」、「授業の成果」という3つの側面があると述べている。つまり、教員の指導・教授のあり方、学習者が得た経験の内容や質、教育成果として学習者に実現した知識や能力・特性の側面である。これら3者は当然、密接に相互関連性がある。したがって、授業目的・目標を達成するためには、学生の学習経験や授業の成果のみならず、学生と教員の相互行為そのものに焦点を当てた授業過程にも着目した評価が必要である。特に、看護学における技術演習という授業形態は、学生と教員の相互作用をとおして行われるため、教授活動と学生の学習活動とは密接に対応しており、授業過程を評価することが重要となる。

また、評価する主体に関しては、青年期あるいは成人期にある学生が主体的に学習活動を展開するためには、他者評価とともに、自己評価を効果的に取り入れることが求められ(舟島ら 2000)、看護教育においても、学生による授業評価の重要性が指摘されるようになった。望月ら(1999a)、中谷ら(1999)が強調するように、授業過程の質的向上のためには、授業過程に対する学生の要望を把握し、自らの授業展開を客観的に捉えるためにも、学生による評価は不可欠であると考ええる。

そこで、教育活動の質的向上を目指して、教授活動を行った教員とその教授活動を経験した学生の両者による授業過程の評価を実施し、その比較検討を行った。

II. 研究方法

1. 研究対象

対象とした授業は、N看護短期大学1年次生の基礎看護学における基礎看護技術Iの演習である。演習単元は、ベッドメイキング、体位変換、リネン交換、移乗・移送、床上排泄の介助、寝衣交換、洗髪、バイタルサインの測定の8件である。これらの演習は、平成11年度生99名を対象として、平成11年4月～9月の前期授業期間に実施した。なお、研究対象とした演習は、基礎看護技術Iの演習のうち基本的な点において同様な展開・方法で実施した単元で

ある(演習の概要については後述)。

これらの演習を担当した教員は、基礎看護学の教員4名と嘱託の実習助手1名の計5名である。教員の教員経験年数は、1年目から15年の範囲にあり、平均4.4年であった。教員の職位は助教授2名、助手2名であった。

2. 研究方法

演習過程評価スケールは、望月ら(1999b)が開発した「看護系大学授業過程評価スケール<看護技術演習用>」¹⁾を、開発者の承諾を得て使用した。このスケールは、6下位尺度39質問項目で構成される5段階評定尺度である。下位尺度I【演習の時間配分と内容の難易度】13項目、下位尺度II【演習の意義・目的の伝達と指導・アドバイス】7項目、下位尺度III【教材の活用・工夫】2項目、下位尺度IV【デモンストレーション】6項目、下位尺度V【学生間交流】2項目、下位尺度VI【学生・演習への態度・対応】9項目の計39項目である。

調査は、目的・方法を説明し、演習終了後に無記名で記入してもらった。また、質問紙への回答は成績に関係ないことも説明した。回収は特定の場所を決めておき各自提出する方法を取り、匿名性を確保できるように配慮した。教員に対しても目的・方法を口頭で説明したうえで、協力を依頼し、演習終了後記入してもらった。調査は、学生85～92名、教員3～5名の有効回答が得られた。

3. 分析方法

「非常に当てはまる」～「全く当てはまらない」に5～1点を与えて得点化し、各下位尺度の項目平均得点を算出して検討した。

4. 演習の概要

基礎看護技術Iの演習は、45時間2単位の授業である。99名を2クラス(50名と49名)に分け、それぞれ連続した2コマの時間で実施した。

1) 事前準備

事前に、独自に作成した手順書を配布し、各自自己学習をしてくることを説明した。大学独自に製作したVTRの事前視聴も説明しているが、視聴するかしないかは学生の自主性にゆだねている。

2) 演習の展開

対象とした演習単元は全て、基本的には次のような進め方、方法で実施した。

(1) 導入・オリエンテーション(5～10分)

最初に演習の目的、内容、進め方について説

明した。

(2) デモンストレーション (30~45 分)

教員同士が患者役と看護婦役を演じ、重要ポイントや留意点を説明しながら行い、学生は全員で見学した。

(3) 演習 (100~130 分)

学生は 4 グループに分かれ、2 人 1 組となり役割を交代して演習した。教員は各グループに 1 人ずつついて指導した。基本的には 2 人 1 組で行ったが、「体位変換」と「リネン交換」は 3 人 1 組、「移送」は 5 人 1 組で行った。

(4) まとめ (10~15 分)

グループ毎に行った。演習中の技術的な問題点や疑問点に関すること、患者役をして気づいたことについて話し合い、教員がコメントした。「体位変換」の単位では、看護者と患者両者にとって安全で安楽な方法についてグループ討議 (30 分) をした。

3) 指導について

事前の打ち合わせで、実施責任者の案に基づき演習の目的・内容・具体的な展開について教員全員で

話し合い検討した。デモンストレーションに関しても、打ち合わせで担当者が実際に行い、それについて全員で検討しどのように行うかを決定した。2 回目の打ち合わせで最終的に確認し合って演習に臨んだ。演習における担当学生数は 12~14 名であった。

III. 結果

各演習過程の下位尺度別評価得点の平均を表 1-1~2、図 1~8 に、質問項目別評価得点の平均を表 2-1~2 に表した。演習過程評価スケールの各質問項目は、演習過程に対する評価視点を反映しており、得点が高いほど評価者の評価視点に合致する程度が高いことを示している。

1. 下位尺度別の演習過程に対する評価

1) 学生による評価

演習「ベッドメイキング」において、【時間配分と内容の難易度】と【教材の活用・工夫】がそれぞれ 3.9 点、3.8 点とわずかに「かなり当てはまる」4 点に満たなかったが、その他の演習単位ではすべての下位尺度が 4 点以上であった (表 1-1)。

2) 教員による評価

表 1-1 下位尺度別評価得点の平均 (学生)

演習過程評価スケール	項目数	ベッドメイキング (n=88)		体位変換 (n=91)		リネン交換 (n=88)		移乗・移送 (n=92)		排泄 (n=92)		寝衣交換 (n=91)		洗髪 (n=89)		バイタルサイン (n=85)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
I. 時間配分と内容の難易度	13	3.9±0.5		4.2±0.4		4.0±0.4		4.3±0.3		4.4±0.3		4.5±0.3		4.4±0.3		4.5±0.2	
II. 意義・目的の伝達と指導・アドバイス	7	4.3±0.2		4.5±0.1		4.5±0.1		4.5±0.1		4.6±0.1		4.6±0.0		4.6±0.0		4.7±0.1	
III. 教材の活用・工夫	2	3.8±0.1		4.2±0.0		4.0±0.0		4.0±0.0		4.1±0.0		4.0±0.0		4.1±0.0		4.1±0.0	
IV. デモンストレーション	6	4.2±0.4		4.4±0.3		4.5±0.1		4.3±0.2		4.6±0.1		4.6±0.1		4.5±0.2		4.5±0.1	
V. 学生間交流	2	4.5±0.2		4.7±0.1		4.6±0.2		4.7±0.1		4.7±0.0		4.7±0.1		4.6±0.0		4.8±0.0	
VI. 学生・演習への態度・対応	9	4.4±0.1		4.6±0.1		4.5±0.1		4.4±0.1		4.5±0.2		4.6±0.1		4.6±0.0		4.7±0.1	

表 1-2 下位尺度別評価得点の平均 (教員)

演習過程評価スケール	項目数	ベッドメイキング (n=4)		体位変換 (n=5)		リネン交換 (n=5)		移乗・移送 (n=5)		排泄 (n=4)		寝衣交換 (n=4)		洗髪 (n=3)		バイタルサイン (n=3)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
I. 時間配分と内容の難易度	13	3.6±1.0		4.1±1.0		3.8±0.9		3.7±0.8		4.2±1.0		4.1±0.8		4.2±0.6		3.6±0.8	
II. 意義・目的の伝達と指導・アドバイス	7	3.5±0.7		4.1±0.4		4.1±0.6		3.9±0.4		4.2±0.5		4.2±0.4		4.1±0.3		3.8±0.6	
III. 教材の活用・工夫	2	4.1±0.2		4.3±0.1		4.3±0.1		4.1±0.1		4.5±0.1		4.3±0.0		4.3±0.0		3.7±0.0	
IV. デモンストレーション	6	4.3±0.4		4.6±0.2		4.5±0.2		4.2±0.3		4.6±0.4		4.5±0.3		4.1±0.4		4.4±0.2	
V. 学生間交流	2	3.5±0.4		4.0±0.0		3.6±0.3		3.4±0.6		3.9±0.2		4.3±0.4		4.5±0.2		3.2±0.2	
VI. 学生・演習への態度・対応	9	3.9±0.5		4.0±0.2		4.1±0.5		4.0±0.4		4.3±0.3		4.2±0.4		4.4±0.4		3.9±0.5	

学生に比べると得点は低かったが、全ての演習において各下位尺度が「大体当てはまる」3点以上であった。なお、演習「体位変換」「寝衣交換」「洗髪」においては、全て4点以上であった(表1-2)。

2. 質問項目別の演習過程に対する評価

1) 学生による評価

下位尺度を構成する各質問項目の評価内容について詳細に見ると、演習「ベッドメイキング」以外の単元ではすべてにおいて、「大体当てはまる」3点以上であったが、「ベッドメイキング」では、下位尺度【時間配分と内容の難易度】を構成する質問項目「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があった」の1項目のみ2.7点と低かった(表2-1)。

2) 教員による評価

教員の場合は、前述の如く下位尺度で見ると3点以上であっても、質問項目の評価では、「あまり当てはまらない」3点未満の項目がいくつか見られた(表2-2)。

演習「ベッドメイキング」では、下位尺度【時間配分と内容の難易度】の「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があった」は1.3点と1点台であり、「6. ノートをとるための時間はちょうどよかった」は2.5点、「4. じっくり落ちついて練習ができた」は2.8点と2点台であった。下位尺度【意義・目的の伝達と指導・アドバイス】では、「18. 指導・アドバイスなどのタイミングはちょうどよかった」が2.5点であった。

演習「体位変換」では、【時間配分と内容の難易度】の「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があった」は1.8点、「6. ノートをとるための時間はちょうどよかった」は2.6点であった。

演習「リネン交換」「移乗・移送」「床上排泄の介助」「寝衣交換」「洗髪」では、いずれも【時間配分と内容の難易度】の「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があった」の得点が低く、1.3~2.3点の範囲であった。

演習「バイタルサインの測定」では、【時間配分と内容の難易度】の「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があった」が2.3点、「6. ノートをとるための時間はちょうどよかった」と「7. 演習の時間がむやみに延長したり短縮されることはなかった」はそれぞれ2.7点であった。

下位尺度【時間配分と内容の難易度】を構成する質問項目「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休

憩時間があった」に関しては、学生も教員も3点未満で低かった。しかし、学生の場合は、演習「ベッドメイキング」(2.7点)のみであり、次の演習からは3点台となり、しかも得点がわずかながら徐々に上昇し3.7~3.9点となった。それに対して教員の場合は、全ての演習において1.3点から2点台と低い得点であったが、学生の評価と同様に演習を重ねるにつれ、3点以下であるものの、上昇傾向が見られた(表2-1~2)。

3. 下位尺度別に見た学生と教員による評価の比較 (図1~8)

すべての演習単元の両者の評価を概観すると、教員が学生よりも低く評価した尺度は、【学生間交流】【演習の意義・目的の伝達と指導・アドバイス】【学生・演習への態度・対応】【時間配分と内容の難易度】であった。中でも【学生間交流】は両者の評価の得点差が一番大きく、演習単元間のその点差は0.1点から1.3点であり、両者の得点差が1点以上開いた単元は「バイタルサインの測定」(1.6点)、「移乗・移送」(1.3点)、「ベッドメイキング」(1.0点)「リネン交換」(1.0点)であった。【意義・目的の伝達と指導・アドバイス】における単元間のその点差は0.4点から0.9点であった。【学生・演習への態度・対応】における単元間のその点差は0.2点から0.8点、【時間配分と内容の難易度】におけるその点差は0.1点から0.9点であった。これらの後者3下位尺度の場合、1点以上の開きは見られなかった。

反対に、教員が学生よりも高く評価する傾向が見られた尺度は、【教材の活用・工夫】であった。「バイタルサインの測定」の演習単元では、教員(3.2点)学生(4.8点)と学生の得点の方が高かったが、他の7演習単元において0.1点から0.4点の差で教員の得点が高かった。

【デモンストレーション】は、最も学生と教員との得点差が少なかった(0~±0.4点)。しかし、傾向としては、学生の方が高く評価していた。つまり、「リネン交換」「床上排泄の介助」の2単元は教員と学生は同得点、「ベッドメイキング」「体位変換」のみ教員の方の得点が高かったが、他の残りの4単元に関しては、学生の方の得点が高かったということである。

表 2-1 質問項目別評価得点の平均 (学生)

下位尺度	質問項目	ベッド メーカー (n=88)		体位変換 (n=91)		リネン交換 (n=88)		移乗・移送 (n=92)		排泄 (n=92)		寝衣交換 (n=91)		洗髪 (n=89)		バイタル サイン (n=85)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
Ⅰ 時間配分と内容の難易度	1	4.9±0.4		4.8±0.5		4.8±0.4		4.9±0.4		4.7±0.6		4.9±0.3		4.9±0.3		4.9±0.3	
	2	4.3±0.1		4.5±0.8		3.6±1.2		4.5±0.8		4.5±0.7		4.6±0.8		4.4±0.9		4.8±0.5	
	3	4.3±0.9		4.5±0.8		4.1±1.0		4.3±0.9		4.6±0.7		4.5±0.8		4.5±0.8		4.6±0.7	
	4	3.4±1.2		4.0±1.1		3.5±1.0		4.3±0.8		4.3±0.9		4.6±0.7		4.3±0.9		4.4±0.9	
	5	4.0±1.1		4.4±0.8		4.0±1.0		4.3±0.9		4.5±0.8		4.5±0.7		4.3±0.9		4.5±0.7	
	6	3.3±1.1		3.7±1.0		3.8±1.1		4.1±1.0		4.1±1.0		4.1±0.9		4.1±1.0		4.3±0.9	
	7	4.2±1.0		4.2±1.0		3.6±1.3		4.3±1.0		4.6±0.7		4.4±0.9		4.2±1.1		4.3±1.0	
	8	2.7±1.3		3.4±1.2		3.4±1.4		3.5±1.4		3.7±1.4		3.5±1.3		3.7±1.3		3.9±1.2	
	9	3.8±1.0		4.3±0.8		4.1±0.9		4.4±0.7		4.5±0.7		4.5±0.7		4.5±0.8		4.6±0.7	
	10	3.7±1.1		4.2±0.8		4.4±0.8		4.5±0.7		4.5±0.8		4.6±0.6		4.5±0.7		4.6±0.7	
	11	4.3±0.8		4.4±0.7		4.5±0.8		4.5±0.7		4.6±0.7		4.7±0.6		4.6±0.7		4.6±0.6	
	12	4.1±1.0		4.4±0.8		4.5±0.8		4.5±0.8		4.5±0.7		4.6±0.7		4.4±0.8		4.5±0.7	
	13	3.7±1.0		4.1±0.9		3.8±1.1		4.2±0.8		4.4±0.8		4.5±0.7		4.3±0.8		4.4±0.8	
Ⅱ 意義・目的の伝達と指導・アドバイスの工夫	14	4.4±0.8		4.4±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6		4.7±0.6		4.6±0.7		4.6±0.6		4.7±0.5	
	15	4.2±0.8		4.5±0.6		4.5±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6		4.7±0.6	
	16	4.6±0.7		4.6±0.7		4.5±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.7±0.6		4.7±0.6		4.8±0.5	
	17	4.3±0.9		4.4±0.8		4.5±0.8		4.4±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6		4.6±0.7	
	18	4.1±0.9		4.4±0.7		4.4±0.8		4.4±0.8		4.5±0.8		4.6±0.7		4.6±0.7		4.5±0.7	
	19	4.4±0.8		4.5±0.7		4.6±0.7		4.5±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6		4.6±0.7		4.6±0.6	
	20	4.5±0.7		4.5±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6		4.6±0.7		4.7±0.6		4.7±0.5	
Ⅲ 教材の活用・工夫	21	3.9±1.2		4.3±0.9		4.0±1.0		4.0±1.1		4.1±1.1		4.1±1.0		4.1±0.9		4.1±1.0	
	22	3.7±1.2		4.2±0.8		4.0±1.0		4.0±1.0		4.0±1.0		4.0±1.0		4.1±0.9		4.1±0.9	
Ⅳ デモンストラレーション	23	4.3±0.9		4.4±0.8		4.5±0.8		4.4±0.8		4.5±0.8		4.6±0.8		4.6±0.7		4.6±0.6	
	24	4.0±0.9		4.4±0.8		4.5±0.8		4.3±0.9		4.6±0.7		4.6±0.7		4.5±0.8		4.6±0.6	
	25	4.1±0.9		4.5±0.7		4.5±0.8		4.1±1.1		4.7±0.6		4.6±0.7		4.4±0.9		4.6±0.7	
	26	4.6±0.6		4.6±0.7		4.6±0.7		4.4±0.8		4.7±0.5		4.7±0.6		4.6±0.7		4.7±0.6	
	27	3.7±1.0		3.9±1.1		4.4±0.8		4.2±1.0		4.4±0.9		4.3±0.9		4.3±1.0		4.3±1.0	
	28	4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.5±0.8		4.7±0.6		4.6±0.7		4.5±0.7	
Ⅴ 学生間交流	29	4.4±0.9		4.6±0.6		4.5±0.7		4.6±0.6		4.7±0.6		4.6±0.7		4.6±0.7		4.8±0.5	
	30	4.7±0.7		4.7±0.5		4.8±0.5		4.8±0.6		4.7±0.6		4.7±0.6		4.7±0.7		4.8±0.5	
Ⅵ 学生・演習への態度・対応	31	4.3±0.8		4.5±0.8		4.5±0.8		4.6±0.6		4.6±0.6		4.6±0.7		4.6±0.6		4.7±0.6	
	32	4.3±0.8		4.7±0.6		4.5±0.8		4.6±0.6		4.6±0.7		4.7±0.6		4.6±0.6		4.7±0.5	
	33	4.4±0.9		4.5±0.7		4.5±0.8		4.4±0.8		4.6±0.7		4.6±0.7		4.7±0.6		4.6±0.7	
	34	4.3±0.9		4.5±0.8		4.5±0.8		4.4±0.8		4.4±0.9		4.5±0.8		4.5±0.7		4.6±0.7	
	35	4.7±0.7		4.6±0.7		4.7±0.7		4.7±0.6		4.7±0.7		4.6±0.7		4.7±0.6		4.7±0.6	
	36	4.2±0.9		4.5±0.7		4.5±0.7		4.6±0.7		4.5±0.7		4.5±0.7		4.6±0.7		4.7±0.5	
	37	4.5±0.8		4.5±0.8		4.5±0.7		4.6±0.7		4.1±0.9		4.5±0.7		4.7±0.6		4.6±0.7	
	38	4.5±0.8		4.6±0.6		4.6±0.7		4.6±0.8		4.6±0.7		4.7±0.6		4.7±0.6		4.7±0.6	
	39	4.4±0.9		4.5±0.7		4.6±0.7		4.6±0.7		4.7±0.5		4.6±0.7		4.6±0.7		4.6±0.6	

表2-2 質問項目別評価得点の平均(教員)

下位尺度	質問項目	ベッド メイキング (n=4)		体位変換 (n=5)		リネン交換 (n=5)		移乗・移送 (n=5)		排泄 (n=4)		寝衣交換 (n=4)		洗髪 (n=3)		バイタル サイン (n=3)	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
Ⅰ時間配分と内容の難易度	1	5.0±0.0		5.0±0.0		4.8±0.5		4.8±0.5		4.8±0.5		5.0±0.0		4.7±0.6		4.3±0.9	
	2	4.3±1.0		4.8±0.5		3.6±1.3		4.0±1.0		5.0±0.0		4.5±0.6		4.3±1.2		4.3±0.9	
	3	4.3±1.0		5.0±0.0		4.4±0.6		4.2±0.8		4.8±0.5		4.5±1.0		4.3±1.2		4.3±0.9	
	4	2.8±1.0		4.6±0.6		3.4±1.1		3.4±1.3		4.8±0.5		5.0±0.0		4.3±1.2		4.3±0.5	
	5	3.3±0.5		4.0±0.7		3.6±1.1		3.4±1.1		4.3±1.0		4.0±1.4		4.3±1.2		3.0±0.0	
	6	2.5±0.6		2.6±0.9		3.0±1.4		3.2±0.8		4.0±1.2		4.0±0.8		3.3±1.5		2.7±0.5	
	7	4.3±0.5		4.4±0.9		4.0±1.0		3.8±0.8		4.5±1.0		4.8±0.5		4.3±1.2		2.7±0.5	
	8	1.3±0.5		1.8±1.3		1.6±0.9		1.6±0.9		1.3±0.5		2.0±2.0		2.3±1.5		2.3±0.9	
	9	4.0±0.0		4.8±0.5		4.6±0.6		4.2±0.8		4.5±1.0		4.5±0.6		4.3±1.2		4.3±0.9	
	10	3.8±1.0		3.6±1.1		4.0±1.0		3.6±0.9		3.5±1.0		3.3±1.0		4.3±0.6		4.0±0.0	
	11	4.5±0.6		4.4±0.9		4.8±0.5		4.2±0.8		4.3±1.0		4.3±1.0		4.7±0.6		4.0±0.8	
	12	3.5±1.0		4.2±0.5		4.6±0.6		4.0±1.0		4.0±0.8		4.0±0.8		4.3±0.6		3.7±0.5	
	13	3.5±0.6		4.0±0.7		3.6±0.9		4.0±1.0		4.5±1.0		4.3±1.0		4.3±0.6		3.3±0.5	
Ⅱ意義・目的の伝達と指導・アドバイスの工夫	14	4.5±0.6		4.2±0.8		4.8±0.5		4.2±0.5		4.5±0.6		4.3±1.0		4.0±1.0		4.0±0.8	
	15	4.3±0.5		4.2±0.8		4.6±0.6		4.0±1.0		4.8±0.5		4.5±0.6		4.0±1.0		4.0±0.8	
	16	3.5±1.3		4.8±0.5		4.6±0.6		4.4±0.9		4.3±1.0		4.5±1.0		4.7±0.6		4.7±0.5	
	17	3.3±0.5		3.8±0.5		3.4±0.9		3.8±0.5		4.3±0.5		4.5±0.6		4.3±0.6		4.3±0.9	
	18	2.5±0.6		4.4±0.6		3.2±1.1		3.2±1.1		3.3±1.0		3.3±1.0		4.0±1.0		3.0±0.0	
	19	3.3±1.0		3.8±0.5		4.0±1.0		3.8±0.5		4.0±0.8		4.0±0.8		3.7±1.2		3.0±0.0	
	20	3.3±0.5		3.8±0.8		4.4±0.9		4.0±0.7		4.5±0.6		4.3±0.5		4.0±1.0		3.7±0.9	
Ⅲ教材の活用・工夫	21	4.0±0.8		4.2±0.5		4.2±0.5		4.0±0.7		4.5±0.6		4.3±0.5		4.3±1.2		3.7±0.9	
	22	4.3±1.0		4.4±0.6		4.4±0.6		4.2±0.8		4.5±0.6		4.3±0.5		4.3±1.2		3.7±0.9	
Ⅳデモンストラーション	23	3.8±1.0		4.6±0.6		4.4±0.9		4.2±0.8		5.0±0.0		4.5±1.0		4.3±0.6		4.7±0.5	
	24	4.3±0.5		4.4±0.6		4.2±0.8		4.0±1.0		4.8±0.5		4.5±1.0		4.0±1.0		4.7±0.5	
	25	4.3±0.5		4.6±0.6		4.6±0.6		4.2±0.8		4.8±0.5		4.5±1.0		4.0±1.0		4.3±0.5	
	26	4.3±0.5		4.4±0.6		4.6±0.6		4.4±0.9		4.3±0.5		4.5±1.0		3.7±0.6		4.3±0.9	
	27	4.0±0.8		4.6±0.6		4.6±0.6		4.4±0.9		4.0±0.8		4.0±0.8		3.7±0.6		4.3±0.9	
	28	5.0±0.0		4.8±0.5		4.8±0.5		4.8±0.5		4.8±0.5		5.0±0.0		4.7±0.6		4.3±0.9	
Ⅴ学生間交流	29	3.3±0.5		4.0±0.7		3.4±0.6		3.0±0.7		3.8±1.0		4.0±0.0		4.7±0.6		3.0±0.0	
	30	3.8±1.0		4.0±0.7		3.8±0.8		3.8±0.5		4.0±0.8		4.5±0.6		4.3±0.6		3.3±0.5	
Ⅵ学生・演習への態度・対応	31	3.5±1.3		4.0±1.0		4.0±1.0		4.2±0.8		4.3±0.5		4.5±0.6		5.0±0.0		4.0±0.8	
	32	4.0±0.8		3.8±0.8		3.8±1.3		3.6±0.9		4.3±0.5		4.3±1.0		4.0±1.0		3.3±0.5	
	33	3.3±0.5		3.8±1.1		3.8±0.8		3.8±0.5		4.3±0.5		4.3±0.5		4.7±0.6		3.7±0.5	
	34	4.0±0.8		4.2±0.8		4.2±0.8		4.0±0.7		4.3±0.5		4.5±0.6		4.3±1.2		4.3±0.5	
	35	4.0±0.8		4.0±0.7		4.0±1.0		4.2±0.8		4.5±0.6		4.8±0.5		4.3±1.2		4.3±0.9	
	36	3.3±1.0		3.8±0.8		3.4±0.6		3.4±0.6		4.3±0.5		4.0±0.8		4.0±1.0		3.3±0.5	
	37	4.8±0.5		4.2±0.5		5.0±0.0		4.4±0.9		3.8±1.3		3.3±1.0		4.3±1.2		3.7±0.9	
	38	4.5±1.0		4.4±0.6		4.6±0.6		4.6±0.6		4.8±0.5		4.5±0.6		5.0±0.0		4.7±0.5	
	39	3.8±1.0		4.2±0.5		4.2±0.5		4.0±0.7		4.0±0.8		4.0±0.8		4.3±1.2		3.7±0.9	

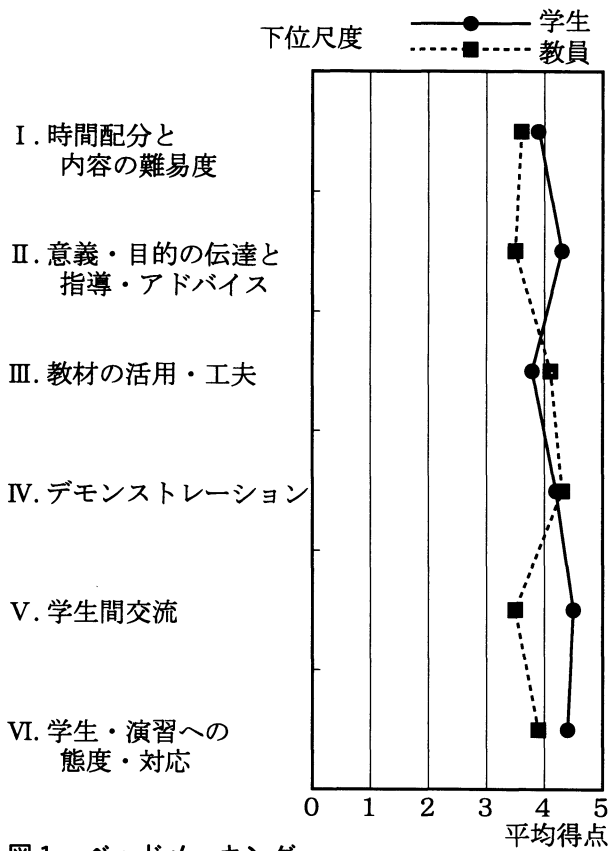


図1 ベッドメイキング
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

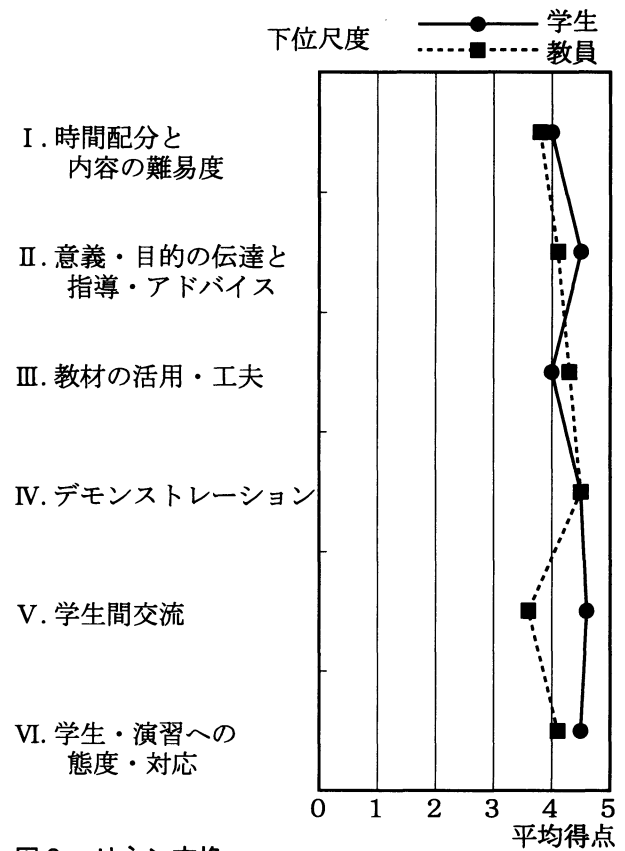


図3 リネン交換
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

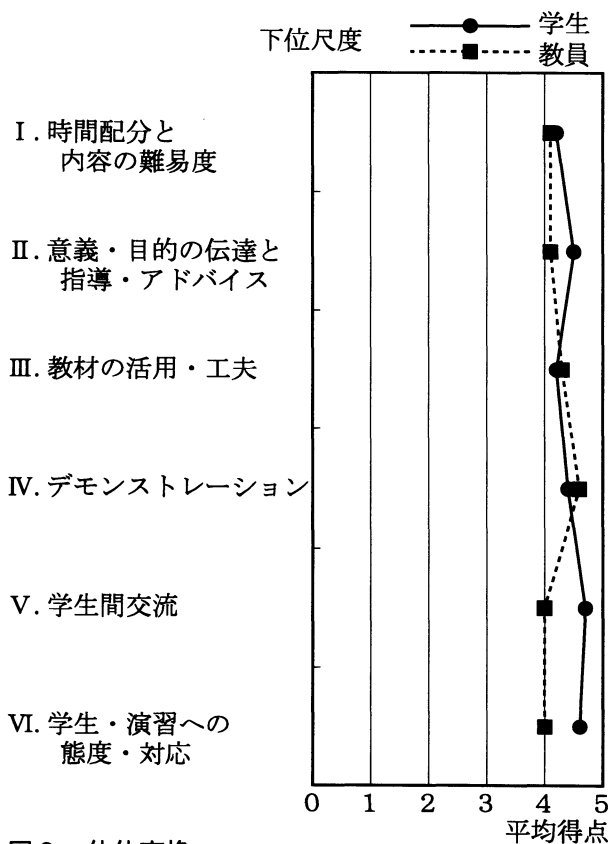


図2 体位変換
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

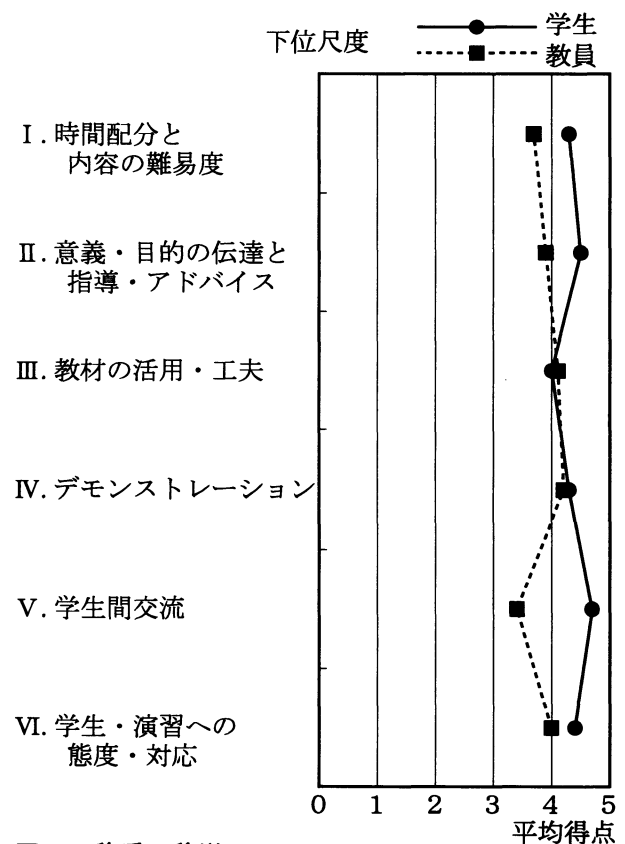


図4 移乗・移送
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

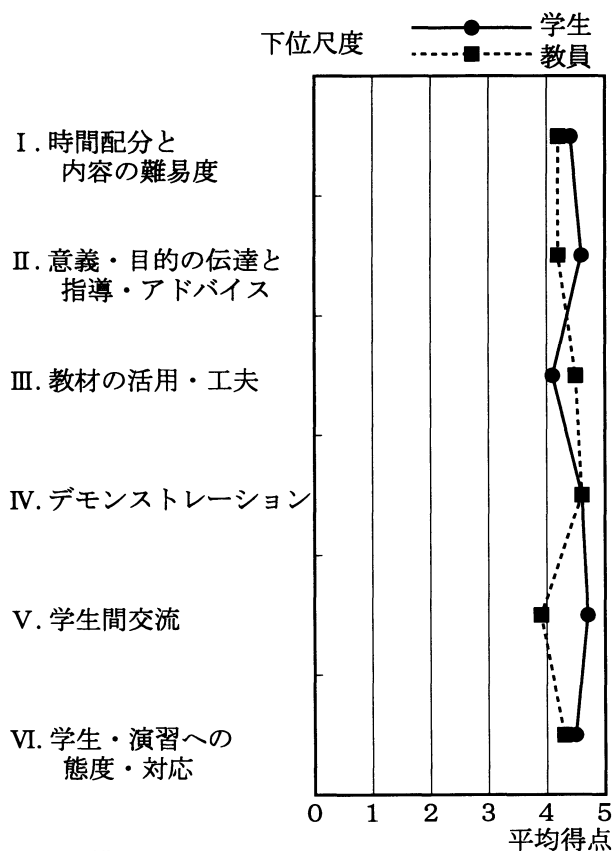


図5 排泄
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

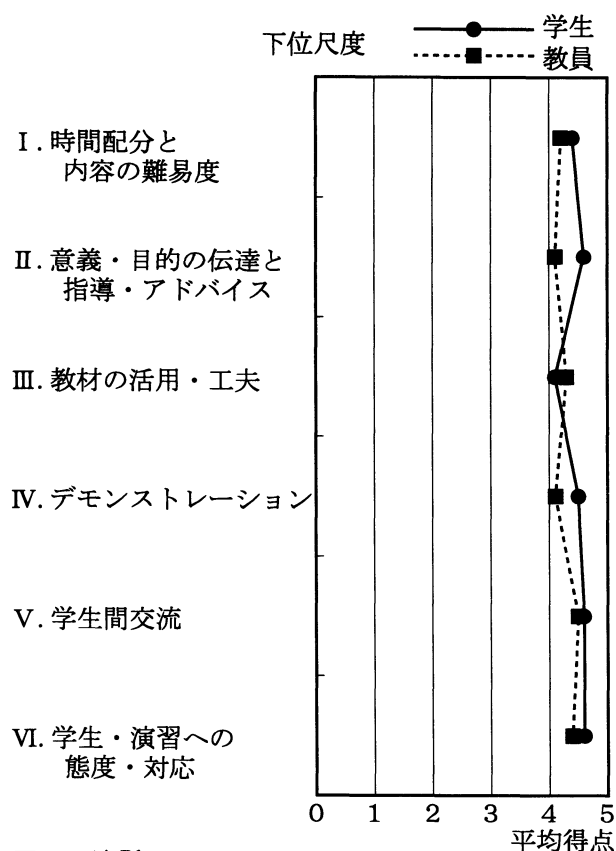


図7 洗髪
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

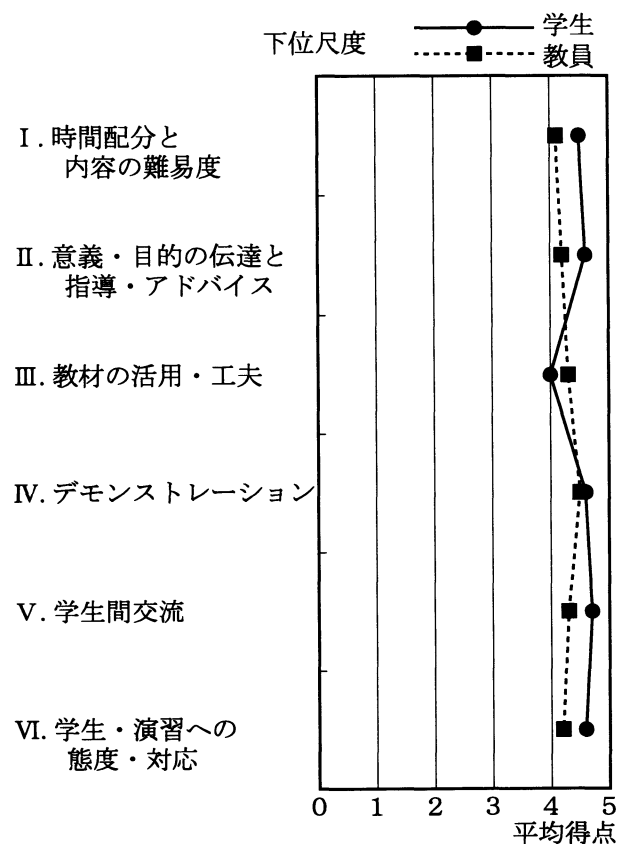


図6 寝衣交換
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

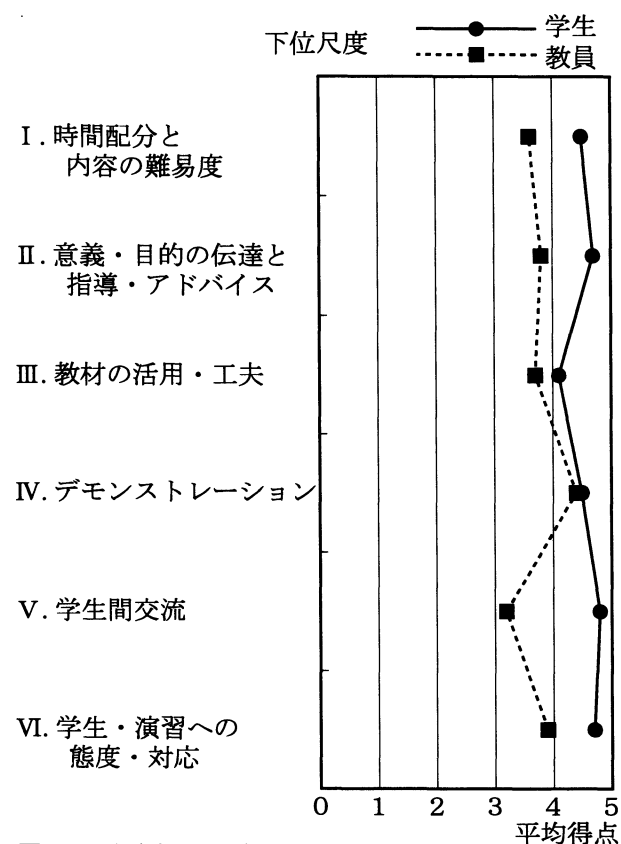


図8 バイタルサイン
学生・教員の下位尺度別評価得点の平均

IV. 考察

1. 演習過程に対する学生と教員の評価

演習過程に対する評価を下位尺度ごとに見ると、両者とも肯定的に評価していたが、全般的に学生の方が教員に比べて評価が高い。学生の評価は、望月ら(1999b)の「演習過程改善を促進するための参考データとしての15演習の評価結果」と比較すると、全て平均値を上回り、中得点領域から高得点領域に位置している²⁾。

しかし、両者とも肯定的な評価といえども、質問項目別の評価を詳細に見ると問題がなかったわけではない。そこで、教授活動の改善の方向を確認するために、評価の低かった項目(「当てはまらない」とした評価)について以下に検討する。

1) 学生による評価

学生の評価が低かったのは、演習「ベッドメイキング」における【時間配分と内容の難易度】の「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があつた」である。この項目の評価が低かった原因は、「ベッドメイキング」が最初の演習であつたこと、2コマ連続の授業は学生にとって初めての経験であつたことと関連があると考えられる。演習終了後のレポートからも、学生はかなり緊張し、精神的にも身体的にも疲労していることがわかつた。しかし、演習を重ねるにつれ得点が徐々に上昇し、肯定的な評価に変わったことを考えると、次第にこの授業形態にある程度慣れて適応した結果と解釈できる。しかし、この項目は他に比べ標準偏差が大きいので学生の受けとめ方に幅があると考えなければならない。また、このことは、学生が最初に経験する単位では、特に、時間的な要素を十分考慮する必要性を示唆しているものと思われる。

2) 教員による評価

教員の場合は、【時間配分と内容の難易度】における「8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があつた」「6. ノートをとるための時間はちょうどよかった」「7. 演習の時間がむやみに延長したり短縮されることがなかった」「4. じっくり落ちついて練習できた」の評価が低かつた。つまり、【時間配分と内容の難易度】のうち、主として【時間配分】の評価が低いということである。

「疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間」に関しては、すべての演習で評価が低い。実際、演習の終盤時やまとめの時間になると、学生は疲れて集中力

や理解力が低下したり、緊張感がなくなったりする状況にしばしば遭遇する。このような経験が低い評価につながつたものと思われる。学生の場合と同様、教員の場合も、徐々に得点は上昇するが評価そのものは否定的な評価のままである。これは、学生の感じ方と教員の受け止め方に多少ズレがあるということであろうか。また、演習によっては、「ノートをとるための時間」「演習時間の延長、短縮」「落ちついて練習」に問題があつたことがわかる。これらは、授業時間に対して授業内容が適切でなかつたことを示している。

ここで最も問題となつたのは「適宜休憩時間」であるが、これは必然的に、授業時間に対する授業内容の適切性という問題と関連することなので、単に「休憩時間をどうするか」ということにとどまらず、授業内容をいかに精錬するかが問われるということでもある。

さらに、「ベッドメイキング」において【意義・目的の伝達と指導・アドバイス】の「18. 指導・アドバイスなどのタイミングはちょうどよかった」の評価が低い。なお、この項目は「ベッドメイキング」だけでなく、それ以外の他の演習でもやや低い評価である。これに関しては、現在の教員と担当学生の比率では、学生にとって適切な「タイミング」というよりは、教員のペースで進めてしまうような指導が現状なので、それがそのまま評価に反映され低くなつたものと思われる。「指導・アドバイスのタイミング」は、個々の教員の指導能力や人的・時間的な要因とも関連し、難しいが重要な課題である。

2. 演習過程に対する学生と教員の評価の相違

1) 教員の評価が低い尺度

教員が学生よりも低く評価した尺度は、【学生間交流】【演習の意義・目的の伝達と指導・アドバイス】【学生・演習への態度・対応】【時間配分と内容の難易度】の4尺度である。そのうち最も得点差が開いていたのは【学生間交流】である。

(1) 学生間交流

この【学生間交流】「29. 十分話し合いながら進められた」「30. 協力しながら進められた」の質問項目に対しては、学生は自己評価できるが、教員の場合は学生を観察して評価することになる。したがって、学生と教員とでは「話し合い」「協力」に対する解釈の違いが生じたり、教員の願望や推測によって評価したりという問題が起こりうる。そのために評価の

差が開いたものと思われる。

実際の演習場面を想起すると、学生同士が手順書や資料を参考にしながらデモンストレーションに基づいて技術を練習しているところへ、教員がラウンドしながら指導に入るというのが実態である。教員は、学生同士で練習する時、なぜこうするのかなど根拠を明確にし、お互いに検討しながらすすめてもらいたいと思っている。ところが、学生は手順をみて型どおりの模倣をして終わる傾向がある。教員に疑問点を質問したり、理由の説明を求めたりすることはあっても、学生同士で深いところまで検討することは少ないように思われる。学生は、教員がそばにいないければ、わからないところをお互い話し合いながら行っているの、話の内容に関係なく得点は当然高くなる。しかし、教員は話や協力の量だけではなく、質も問題にしているために得点が低くなったと思われる。これは「協力」より、「話し合い」の得点の方がより低いということからも推測される。

もう一つ考えられるのは、学生への教員の関わり方である。演習は一定の決められた時間内で決められた内容を行わなければならないので、教員は時間を気にしながら学生に指示的に対応せざるを得ないことがよくある。本来は、学生が戸惑っている時や間違っている時には、考えながら行動ができるような指導をしたいと思っているが、時間的にも能力的にも余裕がないと、「こうするのです」という指示的・誘導的な関わり方をしてしまうことがある。その結果、学生は話し合いをするまもなく言われたように行動するので、そのような関わり方が心理的に評価に反映していることも否定できない。したがって、これは学生への対応・指導・アドバイスという問題とも関連していると推測される。

(2) 意義・目的の伝達と指導・アドバイス

学生に比べて、この尺度が低い評価になった理由を考えるために、全演習におけるこの下位尺度の教員の得点が比較的低かった質問項目を確認すると、「18.指導・アドバイスのタイミングはちょうどよかった」「19.教員は、学生が行っている方法の修正の必要性や方向性がわかるように指導や説明をしていた」である。つまり、【意義・目的の伝達と指導・アドバイス】のうち【指導・アドバイス】に対する評価が低いということを示している。この尺度に関する教員の評価が低かったために、学生との評価に差異が現われたものと思われる。

【意義・目的の伝達】に関する内容は、事前に打ち合わせを行ない意図的な構成が可能であったために、比較的评价がよかったものと思われる。一方、【指導・アドバイス】の「指導・アドバイスのタイミング」「学生が行っている方法の修正の必要性や方向性がわかるような指導」に関することは、学生個々に合わせた臨機応変な対応が求められ、教員の指導能力が問われるような内容である。

(3) 学生・演習への態度・対応

この尺度で、教員の評価が比較的低かった項目は、「33.指導・アドバイスの時間が長すぎることはなかった」「36.教員から学生への質問のタイミングや方法は適切であった」であった。これらは、前述した【指導・アドバイス】と同様に、その場その場で個々の学生の状況に合わせた対応が必要とされる。個人の指導力に加えて人的・時間的な要因も絡んでくる。

【指導・アドバイス】や【学生・演習への態度・対応】に関して、学生と教員の評価で差が見られたのは、学生と教員とでは評価の次元が異なるためと思われる。学生の評価は、教員の教授活動を直接経験し、その教授活動が学生にとって適切かどうかの直接的な評価である。教員の場合は、教授活動に対する学生の反応をみて、それらの指導・アドバイス・対応が適切であったか否かを判断した結果が評価となるものと思われる。学生が適切であると認識したとしても、教員は自らの指導による学生の反応により問題ありと判断した結果、評価が低くなったものと解釈できる。

したがって、【指導・アドバイス】や【学生・演習への態度・対応】に対する教員の評価の低さは、ともに個別的な指導上の問題を示唆している。

(4) 時間配分と内容の難易度

この尺度は、全体を通して、教員の評価が最も低い。しかし、学生の評価も他の尺度と比べると低かったのも、それほど得点差は大きくならなかった。言い換えれば、学生も教員も共にこれに対する評価は低く、最も問題があると捉えているということである。教員の評価で特に低かった質問項目は、「8.学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があつた」「6.ノートをとるための時間はちょうどよかった」であった。このことに関しては、すでに「演習過程に対する学生と教員の評価」において検討し、授業時間と授業内容の適切性という問題が示された。

2) 教員の評価が高い尺度

教員の方が高く評価する傾向が見られたのは【教材の活用・工夫】である。しかし、学生の評価も、教員より得点が少ないものの、評価そのものが低かったわけではない。

演習の概要の項でも述べたように、教員は、学生同士が主体的に演習が行えるように、演習用のプリント（「手順書」）を事前に配布し、それを教材として使用している。それは、各技術のポイントの理解を容易にするために図を用いたり、理由や根拠を説明するなど独自に制作したものである。また、前年度の経験を踏まえて、学生がより活用しやすいようにと工夫を重ねてきた。このように意図的に努力・工夫をしているために、【教材の活用・工夫】に対しては評価が高かったものとする。

なお、唯一「バイタルサイン」においてだけは評価が低かった。このことは、この単元の目標達成度と関係しているのではないかと推測する。この単元に対する教員の評価は全般的に低い。学生にとって難しい技術であり学習効果が低かったと受けとめたため、教材の工夫も足りなかったと考えたものと思われる。このことは、【教材の活用・工夫】に対して、ただ努力したからという教員の自己満足で評価しているのではなく、学生の反応の結果を見て、適切性・有効性との関連から評価していることを示すものである。確かに、デモンストレーションは50名の学生を対象に行っているため、バイタルサインの測定、特に、血圧測定の技術のような細かい動作は、同時にビデオを活用するなど工夫の必要性があるだろう。

以上、演習過程に対する学生と教員の評価に相違の見られた項目について検討してきた。最後に、最も学生と教員の得点の開きが少なかった尺度【デモンストレーション】について考えてみたい。

演習の方法は、学生を4グループに分け、教員を1名ずつ配置して進めていく形態をとっている。そのため、どのグループも同じ水準の学習内容を習得させなければならないので、全教員の共通認識が得られるように打ち合わせを行っている。したがって、【デモンストレーション】も【教材の活用・工夫】と同様に、事前に準備を整え各自納得した状態で演習に臨んでいることが、よい評価として現われ、結果的に学生との差が少なくなったと思われる。

3. 評価の次元の相違

今回のわれわれの調査では、教員より学生の評価

が高かった。今まで検討してきたことから考えても、教員の評価が、学生より厳しい評価になるのは当然であろう。それは、教員には教育上の理想があるからである。「この演習は、時間や教員の人数等の側面を考えるとこうしかできないが、こうしたかった」「ほんとはこのようにしようと思ったのにうまくできなかった」など、自分の理想や過去の多くの経験を基準にして評価する。また、演習時の学生の反応を見て、学習効果と関連させて評価する。一方、学生は、演習という授業形態も、そこで行われる授業内容もはじめて経験することになる。つまり、なにか基準があって判断し、評価するわけではない。演習の回数を重ねることで、初めて比較の視点が可能になる。特に、初期の段階では、有効性や適切性という視点を持ち合わせ得ない。したがって、学生は、演習の目的・意義や内容が理解可能で、実際の演習そのものが時間内に一通り自分で実施でき、教員の指導や対応に特別支障がなければ、それらの教授活動が適していたと評価するのではないかと思われる。学生の評価は、当の教授活動をどのように受けとめたかという直接的な情報である。

教員が、演習過程に対して教育的な観点から多元的に評価するのに対して、学生の場合は、一元的な視点で評価するものと思われる。このように教員と学生とでは評価の次元が異なるために、評価結果に差異が現れたと考える。

教員も学生もどちらも高い評価で且つ評価に差がなくなるのは、一つには、教員側において、理想と実際の教授活動との間の差が少ないときであろう。その一つの例として、比較的高得点で学生と教員の得点差が少なかった【デモンストレーション】があげられるだろう。これは、教員が事前に準備を整え、ある程度の自信をもって演習に臨めた結果であると考えられる。

今回の教員集団は経験が浅く、指導に対する自信の問題（「指導・アドバイス」「学生・演習への態度・対応」に対する評価得点が低かったことから）が、このような結果となったと思われる。言い換えると、教員の評価の低さは、われわれ教員がこうありたいと考える姿と実際の授業との隔たりを意味しているということでもある。

4. 研究の限界と今後の課題

今回使用した評価スケールは、学生用として開発されたスケールであるが、それをそのまま教員の自

己評価にも使用した。実際使用してみると、質問項目に対する教員間の解釈の相違が生じた可能性もあり、それが回答に影響がなかったかという問題が残る。教員用のスケールとして使用するには検討の余地があると思われる。

これまでレポートなどによって学習経験・学習成果に対する評価は行ってきたが、演習過程に対する評価は初めての試みであった。学生および教員の両者による評価を行い、改善を要する教授活動を客観的な形で確認することができた。教員の場合、前もって学習し準備ができるような内容に対する評価は、比較的よかったが、指導・アドバイス・対応というような個人の指導力を問われるような事柄に関する自己評価が低かった。演習の形態は、複数の教員によるグループ演習であるため、どのグループも同じ学びが得られなければならない。したがって、教員の指導力の向上が求められる。指導力を高めるためには、実際の技術演習場面での学生の様子や個人的な指導上の問題を具体的に提示し、全員でディスカッションを重ねることが不可欠と思われる。今まで事前の打ち合わせでは授業の目的・内容・進め方について十分協議し、それなりに成果はあったと思われる。今後、演習単元終了後のフィードバックの充実、指導力の質的向上が重要な課題である。

V. 結論

基礎看護技術、8単元の演習過程に対する学生と教員による相互評価を試み、学生と教員の評価の相違について比較検討した。その結果、展開した演習過程の特徴に加え、改善を必要とする教授活動をより具体的に把握することができた。その内容は以下のとおりである。

学生、教員ともに演習過程に対し肯定的な評価であったが、全般的に見て、学生の方が教員より評価が高かった。

教員の評価では、「教材の活用・工夫」「デモンストレーション」など事前に意図的な構成が行われた内容に対する評価は高く、学生の評価との一致度も高かった。しかし、「指導・アドバイス」「学生・演習への態度・対応」など個人の指導能力が問われるような内容、および「時間配分」に対する評価が低かった。換言すると、指導方法の中でも、すべての学生を対象とする「教材の活用・工夫」「デモンストレーション」という指導方法よりも、個別指導（つ

まり、「アドバイス・対応」など）に問題があるということである。これらのことから、授業過程の改善の方向として、授業時間に見合った授業内容の精練、教員個々の指導力の質的向上が示唆された。

教員の演習過程に対する評価は、教育的な観点から多元的に判断した結果であるが、学生の場合は、一元的な視点から教授活動が適していたか否かを評価した直接的な情報である。このことを考慮したうえで、授業過程改善の方向を追求する必要がある。

注

- 1) このスケールは、看護技術習得を目的に学内の実習室で講義以外の方法により実施する演習過程の評価に用いることを中心にして開発されたものであり、学生が評価者になって演習課程を評価し、その結果を教員が解釈し、次の演習過程の改善に活用するという特徴がある。また、教員がこの同じ評価スケールを用いて自己評価を試み、学生による評価結果と比較することの有益性についても言及されている。(望月ら 1999b)。「スケール」の詳細については、中谷ら (1999)、望月ら (1999a)、舟島ら (2000)も参照のこと。
- 2) 望月ら (1999b)は、15演習の評価結果を総得点および下位尺度項目の平均得点の平均値と標準偏差を用い、高得点領域、中得点領域、低得点領域の3領域を明らかにし、参考データとして示した。

文献

- 舟島なをみ、杉森みど里：看護学教育評価論，文光堂，東京，2000。
- 梶田叡一：教育評価，有斐閣，東京，1999。
- 望月美知代，舟島なをみ：看護系大学授業過程評価スケール（演習用）の開発－学生が評価主体となるスケール作成とその信頼性・妥当性の検証－，*Quality Nursing*, 5(3), 209～215, 1999a。
- 望月美知代，永野光子：看護系大学授業過程評価スケール＜看護技術演習用＞，*Quality Nursing*, 5(5), 362～368, 1999b。
- 中谷啓子，定廣和香子：看護学演習における授業過程の評価に関する研究－学生による評価視点の明確化－，*Quality Nursing*, 5(8), 619～626, 1999。

〈付録〉

この評価スケールは、学生の皆さんから今日の演習について評価していただくためのものです。結果は、今後の演習の改善のために使用します。今日の演習について、あなたが感じたまま答えてください。

該当する番号に一つ○をつけてください。

	非常に当てはまる	かなり当てはまる	大体当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない
1. 学生全員が実際に練習することができた	5	4	3	2	1
2. 演習の内容に対して授業時間は適当であった	5	4	3	2	1
3. 説明時間と練習時間のバランスはよかった	5	4	3	2	1
4. じっくり落ち着いて練習できた	5	4	3	2	1
5. 演習の進み方は、速すぎることも遅すぎることもなかった	5	4	3	2	1
6. ノートをとるための時間はちょうどよかった	5	4	3	2	1
7. 演習の時間がむやみに延長したり短縮されることはなかった	5	4	3	2	1
8. 学生の疲労度、集中力に応じ、適宜休憩時間があつた	5	4	3	2	1
9. 演習は、複雑すぎず、わかりやすい展開であつた	5	4	3	2	1
10. 演習は、現実の看護場面をイメージできる展開であつた	5	4	3	2	1
11. 演習の流れは、順序よく整理されていた	5	4	3	2	1
12. 演習はこれまで学んだ知識との関連がわかる展開であつた	5	4	3	2	1
13. 演習は、難しすぎることもやさしすぎることもない展開だった	5	4	3	2	1
14. 演習の目的がわかりやすい展開であつた	5	4	3	2	1
15. 演習の要点がよくわかる展開であつた	5	4	3	2	1
16. 実際にやってみる意義がよく伝わる展開であつた	5	4	3	2	1
17. 教員の説明の速さは、速すぎることも遅すぎることもなかった	5	4	3	2	1
18. 指導・アドバイスのタイミングはちょうどよかった	5	4	3	2	1
19. 教員は、学生が行っている方法の修正の必要性や方向性がわかるように指導や説明をしていた	5	4	3	2	1
20. 教員の指導は丁寧であつた	5	4	3	2	1
21. プリント・ビデオなど、内容理解を助けるための教材を適度に使用していた	5	4	3	2	1
22. プリント・ビデオなど、教材をわかりやすく工夫して用いていた	5	4	3	2	1
23. 良いタイミングでデモンストレーションがあつた	5	4	3	2	1
24. デモンストレーションの速さはちょうどよかった	5	4	3	2	1
25. デモンストレーションの時間は、長すぎることも短すぎることもなかった	5	4	3	2	1
26. 教員は手際よくデモンストレーションを行っていた	5	4	3	2	1
27. 教員はデモンストレーションをよく見えるように行っていた	5	4	3	2	1
28. デモンストレーションの時、教員の声はよく聞こえた	5	4	3	2	1
29. 学生間で十分話し合いながら進められた	5	4	3	2	1
30. 学生間で協力しながら進められた	5	4	3	2	1
31. 教員は、学生の主体性を尊重していた	5	4	3	2	1
32. 教員は、学生が自分で考えながら行動できるように関わっていた	5	4	3	2	1
33. 指導・アドバイスの時間が長すぎることはなかった	5	4	3	2	1
34. 必要なときにはいつでも教員に質問できるようになっていた	5	4	3	2	1
35. 教員は学生の質問に対してきちんと答えていた	5	4	3	2	1
36. 教員から学生への質問のタイミング	5	4	3	2	1
37. 患者役の学生のプライバシーが侵害されるようなことはなかった	5	4	3	2	1
38. 教員は学生を一人の人間として尊重していた	5	4	3	2	1
39. 教員の真剣さが伝わる演習であつた	5	4	3	2	1