

資料

同学年による Peer-Led Training を用いた小児看護学演習 (小児の救急法)の検討

吉川 由希子^{1) 2)}, 河合 正成³⁾, 後藤 千佐子³⁾

1) 金沢医科大学 2) 前 敦賀市立看護大学

3) 敦賀市立看護大学

キーワード：Peer-Led Training, 小児看護学演習, 同学年, 救急蘇生法

I はじめに

小児の死亡原因を年齢階級別にみると新生児・乳児では第4位に1歳から19歳までの4階級では第3位までのいずれかの順位に不慮の事故が挙げられている(厚生労働統計協会, 2022, p. 406). また, 外来や病棟などの医療現場においても小児は成人に比べ, 症状の急変を起こしやすい。そのため, 日常生活場面や医療現場で小児に異変が起こった場合に救急蘇生法などの救急処置が速やかに実施されることは, 小児の救命率を高めることにつながる。小児の救急蘇生法は, 小児看護学の実技の単元として実施されるが, 集合演習になることが多い。

A 大学のカリキュラムの特徴は応用三分野があり, その一つとして救急・災害看護学分野がある。この分野の科目に救急看護学があり, 単元でアメリカ心臓協会の認定を受けている外部講師による一次救命処置(Basic Life Support: 以下, BLS) 実技の演習(気道内異物除去法を含む)が組み込まれている。270分(3コマ: 1コマ90分)の演習時間内で技術指導を受け, BLS実技試験を合格することでその技術力を担保している。この科目は選択科目であり, 小児看護学の小児の一次救命処置(Pediatric Basic Life Support: 以下, PBLIS)の単元がこの科目の後にあるため, すでに技術を習得している学生と未習得の学生が混在した演習であった。

学生の演習への取り組みの工夫として, カリキュラムの特徴を活かし, PBLISの演習単元では, 救急看護学と連動させた同学年によるPeer-Led Training(以下, PLT)での展開を行った。救急看護学を履修しBLSの実技試験を合格した学生(以下, 教える学生)と救急看護学を未履修の学生(以下, 教わる学生)のそれぞれに別の演習目標を立て, 「教える学生」がペアとなり, 「教わる学生」にPBLISの技術を教えることで一連の技術項目を学生がすべて実施することができた。この演習方法では, 「教える学生」がBLSの技術を習得済であることから, 教える側の学生の時間的負担感が軽減され, 先行研究

の課題である参加する学生の時間調整などの課題を克服した実践的な演習方法となっており, また, 教える側の学生が2人ペアでPLTを経験することによって負担感が少なくBLSスキルの定着を高める可能性が示唆できた(吉川, 河合, 後藤, 2020, p. 24)。

今回, 「教える学生」と「教わる学生」双方の演習目的の達成に向けた取り組み方と学生同士で演習の教授を行うことで感じる負担感について調査し, その実態から演習方法の在り方を検討した。

本研究の目的は, 同学年でのPLT手法による演習から「教える学生」と「教わる学生」の演習での取り組みと負担感の実態から演習方法の在り方を明らかにすることである。

II 方法

1, 調査対象: 小児看護学の「小児の救急法」の演習単元(1コマ90分)に参加した学生

2, 演習単元の展開

選択科目の救急看護学の演習終了後の翌週に, 演習日を定め, 救急看護学の科目担当教員と協力してPBLISと気道内異物除去法の手技を演習する。

- 1) 教員が詳細な講義指導案を作成し, 「教える学生」と「教わる学生」に分けて表1に示す演習の到達目標を設定して展開する。演習は, シミュレーターを用いたPBLISと誤嚥時の対処法を行う。
- 2) 演習前の講義で演習方法についてガイドランスし, 演習形態の理解を促す。
- 3) 2名の「教える学生」を含む3~4人編成の小グループを編成する。
- 4) 技術項目毎に教員が「教える学生」とデモストレーションを実施する。
- 5) 技術項目毎にグループに分かれて練習する。「教える学生」は「教わる学生」に指導する。
- 6) 「教える学生」と「教わる学生」がそれぞれ技術の自己評価を行う。

表1 小児看護学 演習単元「小児の救急法」到達目標
履修学生の到達目標
1. 子どもと家族の健康生活における急変時の対応に必要な援助技術が習得できる
2. 小児の心肺蘇生及び看護技術について原理原則及び標準的な手順を相手にわかるように指導することができる
未履修学生の到達目標
1. 子どもと家族の健康生活における急変時の対応に必要な援助技術が学習できる
2. 小児の心肺蘇生及び看護技術について原理原則及び標準的な手順を説明することができる

7) 教員は、ファシリテートしながらグループ間を回り、学生からの質疑に対する回答や知識・技術を補完する。

3. 調査方法

1) 調査内容

先行研究を参考にし、演習に対する「準備」、「達成感」、「負担感」、「今後の継続」の4つの視点で、「教える学生」用と「教わる学生」用の無記名式の演習実施調査用紙を独自に作成した(以下、自作質問紙)。自作質問紙の設問は「教える学生」が34項目、「教わる学生」が26項目からなり、「そう思う」から「そう思わない」の5段階で回答を求めた。「教える学生」と「教わる学生」の質問として対応する設問は22項目であった。PBLSの技術項目の実施状況については、6つの手順の項目で、できたか・できなかったかの2段階の自己評価で調査を行った。

演習の学習効果の指標として、坂野ら(1986)が開発した一般用自己効力感尺度(General Self-Efficacy Scale 以下 GSES と略す)を用い、演習前と演習後に調査を行った。この尺度は、16項目2件法で回答する。自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にあることを示す。得点が高くなるほど自己効力感が高くなる。また、この項目は、「行動の積極性」「失敗に対する不安」「能力の社会的位置づけ」の3因子構造となっている。

2) 配布・回収方法

事前に「教える学生」と「教わる学生」に分けた無記名の自作質問紙と演習前後に調査を行う GSES 調査用紙が入った封筒を配布し、研究の趣旨や回答時期について紙面を用いて説明した。調査用紙は教員の監視が入らない事務課の指定の BOX に投函するよう指示し、投函期間終了後、回収した。

3) 分析方法

演習実施調査は、設問項目ごとに単純集計を行った。自己効力感は得点化し、演習前後の変化を対応のある t 検定で分析した。分析には、IBM SPSS Statistics Ver.22 を用いた。

4) 倫理的配慮

自作質問紙およびナンバリングした GSES 調査用紙は封筒に入れ、事前に学生に配布した。ナンバリングされた調査用紙は、学籍番号などとはリンクせず無作為に配布することで個人の特定ができないようにした。調査用紙の提出は自由意思とし、成績に影響しないことを明示し、事務課に設置した回収箱に提出を依頼した。データは量的に統計処理することで、個人が特定されないようにした。なお、本研究は、敦賀市立看護大学研究倫理審査委員会の承認を得て行った(承認番号 18034)。

Ⅲ 結果

受講生 56 名中 35 名から回答（「教える学生」34 名中 23 名 回収率 67.6%，「教わる学生」22 名中 12 名 回収率 54.5% 総合回収率 62.5%）があり、「教える学生」22 件、「教わる学生」12 件を有効回答（有効回答率 97.1%）とした。GSES は演習前後の調査用紙の両方に回答した「教える学生」21 件、「教わる学生」10 件の計 31 件を分析対象とした。

1) PBLs の技術項目の実施状況（表 2）

授業評価として無記名で全員を対象に提出してもらった。56 名中 55 名分を回収した。先行研究の結果と同様に「教える学生」と「教わる学生」とともにほぼ全ての技術項目で実際にシミュレーターの人形に触れて PBLs を実践していた。

手順	内容（項目数）	教える側の学生：教えることができた N=34	「教わる側の学生」：実施できた N=21
1	周囲の状況・安全確認 (1)	できた：34 100%	できた：20 95.2%
2	反応の確認 (3)	全項目できた：34 100%	全項目できた：21 100%
3	救急車・AEDの依頼 (3)	全項目できた：34 100%	全項目できた：21 100%
4	脈の確認 (4)	全項目できた：34 100%	全項目できた：21 100%
5	胸骨圧迫 (7)	全項目できた：34 100%	全項目できた：21 100%
6	人工呼吸 (7)	全項目できた：32 94.1%	全項目できた：20 95.2%
7	絶え間のない胸骨圧迫(1)	できた：33 97.1%	できた：21 100%

2) 「教える学生」「教わる学生」に対する自作質問紙による調査結果（表 3）

「教える学生」と「教わる学生」の双方に共通する 22 の設問項目の結果について述べる。

(1) 演習準備

「教える学生」は「ややそう思う」「そう思う」を合わせて 95.5%が事前準備をして演習に臨んでいが、「教わる学生」は事前に資料を配布していたが、「そう思わない」から「どちらともいえない」を合わせると 91.7%の学生が事前学習を

せずに演習に臨んでいた。

(2) PLT による演習の達成感

演習に臨む態度はネガティブな設問である 2 番から 4 番については双方とも 75~100%で「そう思わない」「あまりそう思わない」と回答し、ポジティブな設問の 5 番から 7 番では 80~100%の学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答した。演習の目標達成については、「教える学生」は技術習得と指導について 95.5%、「教わる学生」は実践的な学習と手順を説明できることについて 100%が「そう思う」「ややそう思う」と回答した。

演習への取り組みでは、「教える学生」と「教わる学生」が「指摘して修正する」-「指摘されたところを修正する」、「批判せずに聞く」-「聞きたいことを聞く」、「わかりやすく説明する」-「正しく技術を実施することができた」、「改善点を示す」-「改善点を受け入れる」、「相手が理解できるまで努力した」-「わかるまで質問した」で双方ともに 90%以上の学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答していた。

(3) PLT による演習の負担感

「教わる学生」は「疑問に思ったことをそのまま言えた」で「そう思う」「ややそう思う」で 100%であった。「教える学生」は「相手からでた疑問に安心して回答できた」で「ややそう思う」「どちらともいえない」で 86.4%であった。「相手がクラスメイトであることでの緊張・恥ずかしさがあった」については「そう思わない」と 41~50%が回答したが、残りの学生は「あまりそう思わない」から「そう思う」と回答していた。

気まずい雰囲気については「教える学生」は 81.8%が「そう思わない」と回答したが、「教わる学生」は 58.3%であった。

相手がクラスメイトだったことで安心・一緒に頑張ろうと思った学生は双方で「そう思う」「ややそう思う」と 83~100%回答していた。

表3 PLTによる演習の「教える学生」と「教わる学生」の比較結果

番号	区分	学生別	設問項目	n	そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
1	準備	教える学生	質問されても大丈夫なように取り組んだ	22	0(0.0)	1(4.5)	0(0.0)	18(81.8)	3(13.6)
		教わる学生	事前学習を行った	12	3(25.0)	4(33.3)	4(33.3)	1(8.3)	0(0.0)
2		教える学生	「演習」では相手の発言をただぼうっと聞いていた。	22	14(63.6)	8(36.4)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
		教わる学生		12	6(50.0)	4(33.3)	2(16.7)	0(0.0)	0(0.0)
3		教える学生	「演習」はただ終えればいいという気持ちで取り組んだ。	22	11(50.0)	9(40.9)	2(9.1)	0(0.0)	0(0.0)
		教わる学生		12	6(50.0)	3(25.0)	2(16.7)	1(8.3)	0(0.0)
4		教える学生	「演習」は単位さえもらえればいいという気持ちで臨んだ。	22	12(54.5)	7(31.8)	2(9.1)	1(4.5)	0(0.0)
		教わる学生		12	6(50.0)	4(33.3)	1(8.3)	1(8.3)	0(0.0)
5		教える学生	「演習」は意欲的に参加することができた。	22	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	11(50.0)	11(50.0)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	1(8.3)	4(33.3)	7(58.3)
6		教える学生	「演習」は満足がいくように上げることができた。	22	0(0.0)	0(0.0)	4(18.2)	14(63.6)	4(18.2)
		教わる学生		12	0(0.0)	1(8.3)	0(0.0)	4(33.3)	7(58.3)
7	達成感	教える学生	「演習」の目標は達成できた。	22	0(0.0)	0(0.0)	1(4.5)	12(54.5)	9(18.2)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	5(41.7)	7(58.3)
8		教える学生	できたところやできていないところを指摘して修正することができた。	22	0(0.0)	1(4.5)	0(0.0)	7(31.8)	14(63.6)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	1(8.3)	4(33.3)	7(58.3)
9		教える学生	学ぶ相手の話しを批判せずにきくことができた。	22	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(18.2)	18(81.8)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	1(8.3)	4(33.3)	7(58.3)
10		教える学生	自分が教える内容や自分の考えを学ぶ相手にわかりやすく説明できた。	22	0(0.0)	0(0.0)	1(4.5)	12(54.5)	9(40.9)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(33.3)	8(66.7)
11		教える学生	学ぶ相手に対してできたところを認めたりできていないところは改善点を示すことができた。	22	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	10(45.5)	12(54.5)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(33.3)	8(66.7)
12		教える学生	学ぶ相手が十分理解できるまで努力した。	22	0(0.0)	0(0.0)	1(4.5)	15(68.2)	6(27.3)
		教わる学生		12	0(0.0)	1(8.3)	1(8.3)	5(41.7)	5(41.7)
13		教える学生	学ぶ相手がクラスメイトであり緊張した。	22	11(50.0)	4(18.2)	1(4.5)	3(13.6)	3(13.6)
		教わる学生		12	5(41.7)	4(33.3)	1(8.3)	2(16.7)	0(0.0)
14		教える学生	学ぶ相手がクラスメイトであり気まずい雰囲気であった	22	18(81.8)	3(13.6)	1(4.5)	0(0.0)	0(0.0)
		教わる学生		12	7(58.3)	3(25.0)	1(8.3)	1(8.3)	0(0.0)
15		教える学生	クラスメイトに教えるのが恥ずかしいと思った。	22	10(45.5)	5(22.7)	3(13.6)	4(18.2)	0(0.0)
		教わる学生		12	6(50.0)	4(33.3)	2(16.7)	0(0.0)	0(0.0)
16	負担感	教える学生	学ぶ相手がクラスメイトであり安心した。	22	1(4.5)	1(4.5)	1(4.5)	5(22.7)	14(63.6)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	1(8.3)	5(41.7)	6(50.0)
17		教える学生	クラスメイトと一緒に頑張ろうと思った。	22	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	11(50.0)	11(50.0)
		教わる学生		12	1(8.3)	0(0.0)	1(8.3)	4(41.7)	5(41.7)
18		教える学生	2名で教えたので安心した。	22	1(4.5)	1(4.5)	0(0.0)	4(18.2)	16(72.7)
		教わる学生		12	1(8.3)	1(8.3)	1(8.3)	2(16.7)	7(58.3)
19		教える学生	2名で教えたので学ぶ相手に圧迫感を与えた。	22	10(45.5)	8(36.4)	4(18.2)	0(0.0)	0(0.0)
		教わる学生		12	6(50.0)	4(33.3)	2(16.7)	0(0.0)	0(0.0)
20		教える学生	「演習」中、学ぶ相手からでた疑問には、安心して回答できた。	22	0(0.0)	1(4.5)	4(18.2)	15(68.2)	2(9.1)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	4(33.3)	8(66.7)
21	継続	教える学生	学生間で教えあう演習の機会があればクラスメイトに教えたいと思った。	22	0(0.0)	3(13.6)	3(13.6)	9(40.9)	7(31.8)
		教わる学生		12	0(0.0)	1(8.3)	5(41.7)	4(33.3)	2(16.7)
22		教える学生	学生間で教えあう演習の機会があればクラスメイトに教わりたいと思った。	22	0(0.0)	1(4.5)	2(9.1)	8(36.4)	11(50.0)
		教わる学生		12	0(0.0)	0(0.0)	5(41.7)	2(16.7)	5(41.7)

「教える学生」がペアとなって「教わる学生」に教えることでは「教える学生」は90.9%が安心したかの問いに「そう思う」「ややそう思う」と回答したが、「教わる学生」は75.0%であった。圧迫感を与えたかについては、「教える学生」は81.9%、「教わる学生」が83.3%「そう思わない」「あまりそう思わない」と回答したが、20%弱の学生が「どちらともいえない」と回答した。

(4) 今後の継続

「教える学生」はPLTのスタイルの演習で「教えたい」「教わりたい」と思うかについて「そう思う」「ややそう思う」と80%以上の回答であった。「教わる学生」では「ややそう思う」「どちらともいえない」が「教えたい」で85.0%、「教わりたい」で58.7%であった。

3) GSESの結果

表4に示す通り、PLTを行うことによる自己効力感は、総合得点で「教える学生」は演習前が5.02、演習後が5.9、「教える学生」は演習前が5.7、演習後が6.0であった。いずれも演習後で得点が高かった。また、3因子構造では「教える学生」「教わる学生」ともに、「失敗に対する不安」で演習後に得点が下がり、他の2因子は上昇したが、いずれも統計的な差は認められなかった。

表4 「教える学生」と「教わる学生」の自己効力感の変化

		教える学生 n=21			教わる学生 n=10		
		前	後	有意確率	前	後	有意確率
全体		5.02	5.9	0.251	5.7	6.0	0.394
3 因 子	行動の積極性	2.71	2.81	0.715	2.7	2.9	0.343
	失敗に対する不安	1.71	1.52	0.384	1.7	1.5	0.443
	能力の社会的位置づけ	1.19	1.27	0.134	1.3	1.6	0.081

4) 「教わる学生」の自由記述

「教わる学生」では、10件の回答があり「楽しく取り組めた」「気軽に質問できた」など肯定的な意見がほとんどであったが、2件で「教える学生によって得られる知識に差が出ると

感じた」との回答があった。

IV 考察

展開している演習方法は、小児看護学と救急看護学の両科目が教科横断的に協力することで、BLSを履修した学生と未履修の学生が教え、教わることで一連のスキルを実践的に学習することができている。

さらに、学生を巻き込んだ演習で指摘される演習指導を行う学生を養成する時間的負担や学生確保の課題などを解決する演習方法でもある。

今回の結果から、「教える学生」と「教わる学生」の取り組みや負担について考察することでより効果的な演習方法の在り方を検討していく。

1) 同級生同士の PLT の実施に伴う負担感と演習方法の在り方

今回の結果からは、20~30%の学生が同級生を相手にすることに対して緊張を感じていたが、その緊張が気まずい雰囲気を作るわけではなく、80%以上の学生が同級生であることに安心していることが伺えた。特に、「教える学生」は教える立場に立つことから責任感が生じて緊張すると考えられるが、70%弱の学生が「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答しており、同級生であることで緊張感が和らいでいるのではないかと考えられた。その一方で、「教える学生」で「教えることが恥ずかしいと思った」の問いで「どちらともいえない」「ややそう思う」が31.8%、「安心した」の問いに「どちらともいえない」から「そう思わない」で13.5%の回答となり、一定数の学生が負担に感じていたと考えられた。要因として、スキルを教えることの自信のなさ、救急看護学を選択したことで「教える学生」となっていることで学生の選択の自由がないことが考えられる。自信のなさについては、

技術確認などのサポートにより、技術の向上を促す、「教える学生」を担当することについては、救急看護学分野選択学生と科目選択した他分野の学生を分けて担当となることの意味確認を行うなどの対応が必要であった。

「教わる学生」では、ネガティブな回答の選択がほとんどなく、同級生に教わることに負担を感じていない学生が多いと推測された。井上、濱田(2016,p.72)の学生コーディネーター制導入の調査結果では、同級生から教わる学生の学びとして【「水平的人間関係がもたらす学びやすさ】が学習者間の主体的な演習参加姿勢を生み出し、学生間で積極的なディスカッションが行われた」と述べている。今回の結果からも「教わる学生」にとって同級生から教わることは、一緒に頑張ろうなどの技術習得に向けた学びの意欲につながっていると考えられた。

演習グループの構成では、今回は3~4名の少人数で、そのうちの2名が「教える学生」となっているため、「教わる学生」が1名のグループも複数存在した。「教える学生」を2名のペアにしたことは、互いの指導面を補い、協調と問題解決能力を高め「教える学生」の不安を軽減させる効果があり、負担感を軽減させていると考えられる。

2名で教える、または教わることに圧迫感を感じた学生はいなかったが、「どちらともいえない」と回答した学生が16~18%いた。「圧迫感」は過度な緊張や恥ずかしさを増長させ、演習方法に対する学生の負担感を増すと考えられるので、適切な人数配置の工夫や演習中の教員の巡回サポートを増やすなど可能な限り学びやすい演習環境づくりを工夫することでより効果的な演習を展開できると考えられた。

2) 演習への取り組み方と演習方法の在り方
事前学習について、「教わる学生」はほとんど行っていないことが明らかになった。「教

える学生」は準備の段階でよりよいもの仕上げようと努力しており、事前学習状況に違いがみられた。「教わる学生」には、事前に演習説明を行い演習方法や事前資料配布をしても、事前学習を行うための動機づけとはならず不十分であった。しかし、GSESの結果では演習後の得点は高かった。津田、山岸(2014)は、看護技術を学ぶ初学者について「主体的な自己評価は他者から促されたものに比べて高い動機づけとなり、その後の学習活動にもプラスの効果が期待できる。」(p.7)と述べており、演習の中で手技を自己評価しながら進めていくことは演習への取り組みを高めていくと考えられた。また、「教わる学生」に学習する技術について認識を高められる事前学習を提供することで、「教わる学生」が受け身にならず演習での質疑が活発となり、双方の学生の演習の達成度、実際の技術レベルが上昇すると予想される。「教わる学生」に対してBLSの手順に関する穴埋め方式の課題提示など自己学習を促す工夫改善が必要である。

演習での取り組み態度や技術の実技場面では「教える学生」「教わる学生」の双方に類似した回答結果となった。「教える学生」は事前にPLTの役割を担当教員から説明を受け、「相手に分かるように指導することができる」ことを演習目標としており、それを意識した取り組みを実践したことを意味する。その一方で、「教わる学生」は「教える学生」を学ぶ相手として安心して頑張ろうという気持ちをもつことで、指摘を受け入れ積極的に質問することで意見交換や情報共有を行い、問題解決能力や協調性についても演習を通して学んでいる。このような学習場面がつくられることで双方に良い影響を与え、ともに意欲的な取り組みと達成感の回答につながっていると考えられた。

杉森、舟島(2020,p.211)は、「学習意欲は、学習活動、学習効果と関連しており、学習意欲が学習活動に、学習活動が学習成果とそれ

に対する満足感に影響し、それらはまた学習意欲へと循環する」と述べている。今回の演習方法は、学生間の学習活動が相互作用をもたらす技術を習得するという学習成果につながっている。それが、演習の満足感という結果となっている。学生間で教えたい、教そわりたいと思うかの問いで、「教える学生」のほうが「教わる学生」より「そう思う」「ややそう思う」という回答が多かった。これは、ピアとして教える体験のある学生のほうが教わる側である学生よりも演習の満足感を次の学習意欲へと循環させやすい環境を作り出しているといえる。

自己効力感については、看護教育の学生の学習効果を測る指標としてよく使われており、教育内容に応じた尺度開発も行われている。今回、実技演習で、「教える学生」は既修得技術の実施、「教わる学生」では新たな技術を学ぶ点で学習効果が測れると想定していた。結果として演習の前後比較では、演習後の得点は高くなったが統計的な有意差は認められず、学習効果について明確な結果は得られなかった。

「教わる学生」の自由記述には「教える学生によって得られる知識に差が出ると感じた」との意見もあり、学びの不公平感の指摘があった。「教える学生」は試験を受けて資格を取得していることで一定の質を担保しており、演習中は教員が巡回しながらサポートを行っているが、指導する学生の態度や姿勢が指導を受ける学生の学びや技術習得への意欲を削いでしまう可能性がある。演習を展開するにあたっては、「教える学生」への教える立場としての自覚を持てるように働きかけ、「教わる学生」には学生同士で学ぶことの相互作用を意識した姿勢を伝えていくことが、より充実した学習環境となり知識や技術の理解が深まる取り組みになるといえるよう。

V 研究の限界

今回の結果には学生間の関係性が大きく影響されるため、この演習方法が必ずしも負担に感じる学生が少なく学生間の取り組みが積極的になるとはいえない。学習効果の測定については、今回使用した一般用自己効力感尺度が適切だったかは検討が必要であったと考える。

VI 結論

小児看護学の「小児の救急法」の演習における他教科での既修得技術を用いた Peer-Led Training では、一連の技術項目を学生が実施できた。「教える学生」と「教わる学生」の演習での取り組みには、準備としての事前学習では違いがみられたが、演習中の取り組みでは積極的に学ぶ姿勢がみられ、達成感や負担感の実態の結果からは双方の感じ方に違いはほとんどなく、負担感を感じているものは少なかった。このことから、現在の演習方法を基に「教わる学生」の事前学習などの改善を行うことで、より学習効果を高める演習が展開できると考える。

利益相反

本研究における利益相反について申告すべきものなし。

文献

- 井上福江, 浜田維子(2016). 沐浴技術演習における学生コーディネーター制導入の試み, 純心学園大学雑誌, 第5号. 63-74.
- 厚生労働統計協会(2022). 厚生指針増刊 国民衛生の動向 2022/2023, 69(3), 406-407.
- 杉森みど里, 舟島なをみ(2020). 看護教育学第6版, 209-211, 東京, 医学書院.
- 津田智子, 山岸仁美(2014). 看護基本技術の習

得初期段階における初学者の自己評価
の特徴, 福岡県立大学看護学研究紀要,
11(1),1-10

吉川由希子,河合正成,後藤千佐子(2021). 教科
目を横断した Peer - Led Training による
小児看護学演習(小児の救急法)の検討,
日本救急医学会中部地方会誌,Vol.16,
22-25

(受付日: 2023年6月29日)

(受理日: 2023年10月4日)