

TBLを用いた教育方法の検討 —患者教育への活用—

天使大学看護栄養学部看護学科

坂野恵子、臺野美奈子、新谷恵子

背景

看護基礎教育における看護実践能力の向上を図ることを目的として、平成23年に「看護師に求められる実践能力と卒業時の到達目標」が明示された。これらの実践能力を育成するためには、限られた時間内で学生の実践力の強化を目指した講義・演習・実習を行う必要がある。そのためには、学生が自ら知識を使って思考し、実践できるような学習方法の検討が必要である。

TBLの概要

チーム基盤型学習TBL (Team-based learning) は能動的な学習、知識を応用する学習に個人およびチームを引き込み、学習や議論に学生が精力的に取り組むよう内的動機づけを促す作用が強く、教員が1名であっても主体的な小グループ学習を成立させることができる学習方法である。

研究目的

患者教育演習においてTBL (Team-based learning)を活用した教育方法を実施し、終了後の質問紙の内容を分析することにより、TBLを用いた教育方法の有効性について検討を行う。

研究方法

1. 対象

平成26年度、A大学看護学科の看護過程の学習を終了した2年生で、患者教育演習を受講した学生97名とした。

2. 調査期間：平成27年1月

3. データ収集方法

調査方法は演習の授業が終了した後に13項目の無記名自記式質問紙とピア評価を実施した。

本研究で実施したプログラム

患者教育演習の授業は全10コマとした。2コマを患者教育の概要を説明する講義、糖尿病患者への患者教育のDVD学習とし、8コマをTBLを用いた演習とした。

TBLでは3名の教員が関わった。演習はグループ討議を中心とし、教員は学生からの質問に応じた。

討議の基礎となるような知識(病態生理・治療・検査、看護の方向性)を補う教材は資料として配布し、その他、書籍や先輩が実習(患者教育)で実際に作成したパンフレットを閲覧資料として準備した。事例の提示については、事例紹介だけでなく、看護展開(アセスメント、関連図、看護問題・目標、看護計画)を示した。

TBL方式による授業内容と手順

第一段階（基礎知識）：個別学習

* 糖尿病の病態生理、治療、検査、看護の方向性をまとめた資料の提示

3コマ目

個人学習
予習...60分

テストへ

事前個人テスト
<IRAT>
(30分間)

4コマ目

第二段階（基礎知識）：個人とグループの準備状態確認

チームテスト<GRAT>
グループ全体で知識をフル活用

* 1グループ6~7人、全14グループ
* 個人テストと同じ問題をグループで討議させた

事後個人テスト
<IRAT>
(20分間)

事例での知識の活用を予告

第三段階（応用）：臨床問題を解く

3-①: 事例課題についてグループ討議
・グループ全体で知識をフル活用

グループでの再討議後、事例課題の個人提出<IRAT>

事例課題について看護の方向性を説明

第四段階（応用）：グループで再討論

3-③: ロールプレイ

3-②: 内容発表

8・9・10コマ目

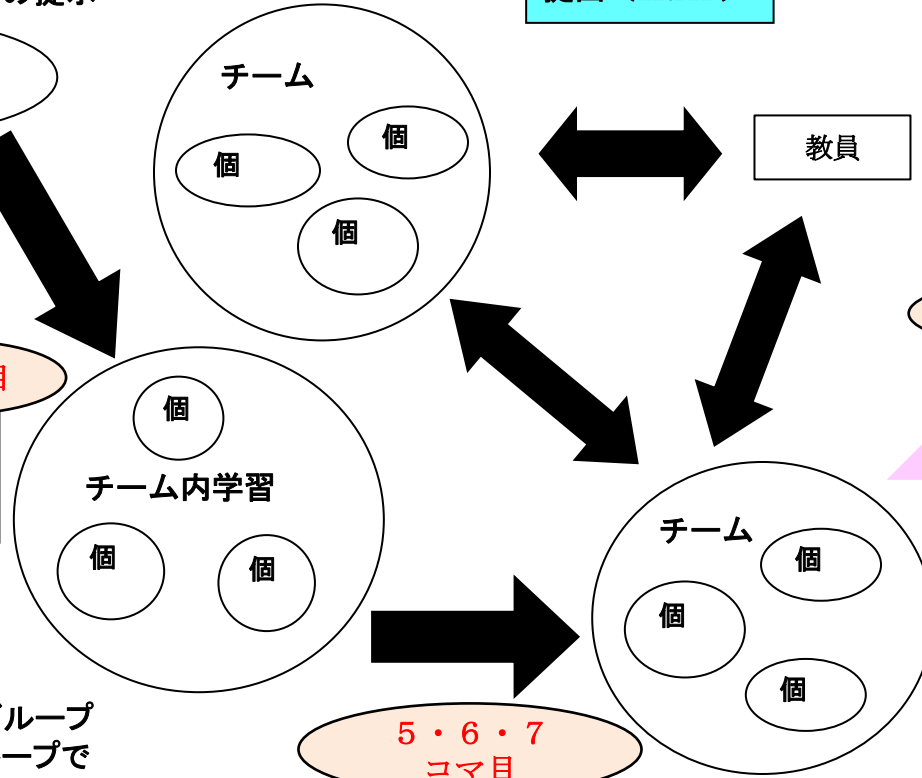
ロールプレイの予告

* ロールプレイは2グループを選考
* 選考は発表後教員が行う
* 患者役は教員

* 事例: 糖尿病患者の臨床問題を提示

* 追加での情報収集(でグループの質問確認)

* グループで討議し、患者教育を導きだす



質問紙13項目の内容

1. この授業で何を学び、どんなことを発見しましたか。	8. 自分の役割は果たしましたか。
2. この授業でどんなことができるようになりましたか。	9. 自分の考えを伝えることができましたか。
3. グループでの話し合いで、きちんと自分を強調・主張できましたか。	10. 個人として情報を得ることで、どんなふうに思考が深まりましたか。
4. グループ発表会で得たことはなんですか。	11. チームとして情報を得ることで、どんなふうに思考が深まりましたか。
5. 学習に必要な情報が用意されていましたか。	12. チームとしてやっていくにはどんなことがルールになると思いますか。
6. 自分と違う考え方や意見に対する「考え方」の交換ができましたか。	13. 困るとか途方に暮れるという経験が多かった。
7. 協調性を持って参加できましたか。	

分析方法

調査結果をKJ法の発想を用いて整理した。

1. KJ法の一技法である多段ピックアップ法でラベルを精選した。
2. 多段ピックアップ法は切り捨てるのではなく拾い上げるやり方で、一段階から三段階までをピックアップし精選した。
3. 次にラベルを近似性・類似性によりグループ編成し、最終的なカテゴリー化を図った。

倫理的配慮

- 質問紙は無記名であり、授業の評価点には関係しないこと、質問紙の内容は今後の授業に反映させるため、感じたままを率直に自由に書いて欲しいことを質問紙に記載した。
- 質問紙は任意であり、個人は特定されないことを説明した。また、回収は指定された場所への投函を指示し、投函されたものを同意が得られたものとした。

結果:(回収率41%),ラベル数:969, コアカテゴリー22

1.自分の意見や考えを持つ積極的な姿勢	12.グループで差がある発表準備や方法
2.言えるようになった自分の意見や考え	13. グループワークで学んだ信頼関係の大切さの実感
3.役割と責任を果たす大切さの実感	14.患者教育の大切さの実感
4.自分の協調性のなさの実感	15.患者教育の責任の重さの実感
5.看護への意欲と興味の芽生え	16.患者教育の学習を通じた病態の理解
6.事前学習の大切さの実感	17.患者教育の学習を通じた看護過程の理解
7.チームで共有することでわかる新たな発見	18.根拠を持った思考能力の向上
8.チームで共有することで深まる理解と思考	19.考えをまとめる力の必要性の実感
9.相手を尊重する力の発揮	20.知識の必要性の実感
10.自分の意見を相手に伝える難しさの実感	21.患者の個別性を見出す思考の深まり
11. 試行錯誤が必要なグループワークへの戸惑い	22. 理解できた患者教育の具体的なイメージと方法

コアカテゴリー:

1. 自分の意見や考えを持つ積極的な姿勢
2. 言えるようになった自分の意見や考え

グループワークでは、各自が意見と考えを発信しなければ次の段階へ進むことができないが、今回の結果は、学生がグループワークの中でそれを実践したことを示しており、グループワークは学生が必然的に積極的な行動をとることを促していたと考える。また意見や考えを発言するためには基盤となる知識が必要であり、ここで学生には自ら知識を獲得する主体的な学習行動が生じていたと考える。

コアカテゴリー:

3. 役割と責任を果たす大切さの実感
4. 自分の協調性のなさの実感

グループワークでは、各自が協調性を持ち、役割と責任を果たさなければ次の段階へ進むことができないが、今回の結果は、それらを学生に実感させる働きがあったことを示していた。それらを果たすためには自ら考え、行動することが必要であり、グループワークは主体的な学習行動への動機付けとなったと考える。また学生は自身の協調性のなさについても実感しており、グループワークには自己課題を気づかせる働きもあったと考える。

コアカテゴリー:

5. 看護への意欲と興味の芽生え
6. 事前学習の大切さの実感

学生はグループワークを通して、事前学習や看護への意欲が芽生えていた。これは、はじめは意図しなくても、必然的に自ら主体的な行動をとることや、責任を果たすことを実践する中で、学生は学びや楽しさがあることを感じ、そのことによって、主体的な行動の意義を感じたためであると考えた。これはグループワークがさらなる主体的な学習行動の動機付けとなっていたのではないかと考える。

コアカテゴリー:

7. チームで共有することでわかる新たな発見
8. チームで共有することで深まる理解と思考

学生はグループワークを通して自分にはなかった新たな視点や知識の発見、理解や思考の深まりを実感していた。このことからグループワークは一人で学ぶ以上の思考の変化を生む働きがあると考える。

9. 相手を尊重する力の発揮

10. 自分の意見を相手に伝える難しさの実感

今回、グループワークで学生は他者を尊重し、意見を伝えるという力の発揮や難しさを実感していた。他者を尊重し、他者にわかるように伝えるためには、自身の思考を変化させることが必要であり、グループワークは学生に相手に合わせた思考の変化という一人での学習では学び得ない学びを生む働きがあったと考える。臨床実践においてもこれらの力が不可欠であり、グループワークは臨床実践前の学習過程の中でその気づきを得、訓練する機会となると考える。

コアカテゴリー:

11. 思考錯誤が必要なグループワークへの戸惑い

12. グループで差がある発表準備や方法

学生の中にはグループワークで与えられた課題が理解できず戸惑うものがあり、学生の力量には個人差が大きいことが考えられた。しかし、グループワークでは自己課題の気づきのみならず、他者の知識や思考をふむことで、自らの問題を解決する糸口をつかむことができる。そのため、グループワークは一人では気づきえない学びや理解、思考の変化をもたらす働きがあると考えられる。

13. グループワークで学んだ信頼関係の大切さの実感
14. 患者教育の大切さの実感
15. 患者教育の責任の重さの実感

学生はグループワークやロールプレイを通して他者との信頼関係が大切であることを実感し、更に看護師としての責任の重さも実感していた。このことからグループワークやロールプレイは学内にいながらにして実践に行かなければ学び得ないことを実感させるという思考の変化を促す働きがあると考えられる。

コアカテゴリー:

16. 患者教育の学習を通じた病態の理解
17. 患者教育の学習を通じた看護過程の理解
18. 根拠を持った思考能力の向上

患者教育は、病態や看護過程を理解した上で、根拠を持って実施することが必要である。今回、学生はグループワークを通してその思考力を得ていた。このことから、グループワークは患者教育において必要な知識の共有を生む働きがあったと考える。

コアカテゴリー:

19. 考えをまとめる力の必要性の実感

20. 知識の必要性の実感

学生は考えをまとめることや、更なる知識の必要性を実感していた。これは、知識自体がないことや、まとめる力がないと次の段階へ進めないという体験を通して実感したと考える。このことからグループワークは学生の知識の活用や応用を必要とする場面を多く生じさせ、知識の活用力や応用力を生む働きがあったと考える。

コアカテゴリー:

21. 患者の個別性を見出す思考の深まり
22. 理解できた患者教育の具体的なイメージと方法

ロールプレイで学生は、援助を一方向的に伝えるだけでは患者教育につながらないことを経験し、患者の個別性に対する思考を深めていた。そのことにより学生はより患者教育の具体的なイメージや多くの方法を得ることとなったと考える。このことから、グループワークに付加したロールプレイは知識をより実践に向けて応用させる働きがあると考える。

結論

1. TBLは学生自身に主体的に学ばなければならないという責任と、学習したいという意欲をもたせることを通して、主体的な学習行動を促していた。
2. TBLはグループで学習することから、一人で学習を行うより効率的に知識を深めるだけでなく、自己課題の気づきとその解決の糸口を通して、学生の思考を変化させていた。
3. TBLは患者教育を行う際に、学生自身に十分な知識が必要であることを通して知識の活用をもたらしていた。
4. TBLに付加したロールプレイは具体的な患者教育のイメージ化をもたらし、実践に向けた知識の応用を可能にしていた。

今後の課題

1. TBLをより学習効果の高いものとするためにはロールプレイが有効であり、更に患者役は、実際に疾患を抱える人であるとより良い。
2. TBLの効果は学生の調査のみならず教員によるグループワークの参加観察を踏まえる必要がある。

限界

分析に使用した質問紙の回収率は41%であり、授業に参加した学生全員の意見を反映させたものではない。