

シミュレーション教育を用いた 統合科目「看護技術の統合」演習の評価

Evaluation of Simulation-based learning using Integration of Nursing skill

佐藤 由理子, 棚橋 泰之, 中村 仁志, 村井 みどり, 三國 光代

Yuriko SATOU, Yasuyuki TANAHASHI, Hitoshi NAKAMURA

Midori MURAI, Mitsuyo MIKUNI

(神奈川歯科大学短期大学部 看護学科)

キーワード：シミュレーション教育 看護学生 授業評価 演習デザイン 看護技術の統合

I. はじめに

シミュレーション教育について、阿部は「実際の臨床の場や患者などを再現した学習環境のなかで、学習者が課題に対応する経験と振り返りやディスカッションを通して、『知識・技術・態度』の統合を行うことにより、反省的実践家を育てていく教育」(阿部, 2013) と定義している。

我が国におけるシミュレーション教育の研究の動向について松井らは、医療・看護および社会を取り巻く環境とともに、教育方法がロールプレイングから模擬患者(以下SP)参加型演習へ、さらにフルスケールシミュレーションへと変化してきていると報告している(松井, 2015)。また、葛場らによると、シミュレーション教育を体験して、学生には【学習意欲の向上】をはじめ【自己の課題の気づきと成長の実感】や【看護実践能力の獲得・向上】がもたらされ、さらに【ケア対象者の理解】や【望ましい看護師像のイメージ】、【臨床場面のイメージ化の促進】に繋がり、演習は学生にとって【貴重な体験】ともなると報告されている。さらに、シミュレーション教育ではSP参加型演習が有効であり、演習終了後にリフレクション、デブリーフィングなどの十分な学習者の振り返りの時間を確保することの重要性も示唆されている。一方で現在シミュレーション教育の評価については、演習後のアンケートやレポートをもとにした分析が主で、さらに信頼性と妥当性のある評価法の検討が必要であるとも報告されている(葛場, 2017)。

これまで、神奈川歯科大学短期大学部看護学科では、統合分野の科目である「看護技術の統合」の担当でシミュレーションの演習デザインを検討しながら授業を進

め、3年が経過したところである。実際に行われた演習デザインの評価についての先行研究は、伊藤らが示す2編(伊藤, 2015、2019)と松澤らが示す1編(松澤, 2019)であった。また、前述の伊藤らは基礎看護学、松澤らは小児看護学での評価であった。そこでは、演習デザインの中に、演習を組み立てる構成要素として重要な内容が含まれているのか、学生が実施したシミュレーションに対して満足しているのか等を自記式質問紙から調査し、実際にシミュレーションを受けた学生からの意見を検討している。

そこで今回、統合分野の科目である「看護技術の統合」のシミュレーション演習を受講した学生を対象に、演習デザインの評価と受講後の満足度・自信度について、伊藤らが開発した「Simulation Design Scale」日本語翻訳版、「Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning」日本語翻訳版を用いて調査を実施した。

II. 目的

シナリオを用いたシミュレーション演習における演習デザインの評価と、受講後の満足度・自信度について明らかにし、より効果的な教育内容を検討することである。

III. 看護技術の統合の概要

看護技術の統合は、3年次の通年科目1単位の必修科目として開講している。2019年よりシチュエーション・ベースド・トレーニングを取り入れている。学修目的は「臨地での看護実践力につながるよう、基本的な看護援助技術を中心としたシミュレーション学習を通して、医療安全、医療倫理、コミュニケーション力など看護実践力に必要な知識と技術を再確認し、卒後看護実践の場で必要とされる実践力の基盤づくりを行う」である。

受付日 2021年11月30日

受理 2022年2月4日

本科目は演習を中心とした授業形態をとっている。具体的には事例を提示し、その身体状況の理解、課題を提示しシミュレーションの実施、実施後の振り返りというプロセスを踏むように構成されている。この科目は各領域から選抜された教員が、プロジェクトチームを構成し担当している。演習時期及び内容を表1に示す。

IV. 方法

1. 対象

看護技術の統合を受講する短期大学3年生59名を対象とした。対象学生は全員がシミュレーションの実施者・観察者として参加している。

2. 調査方法と内容

2021年8月の2回目の演習終了後に、演習デザインに関する評価、学習における学生の満足度と自信度について自記式質問紙調査を実施した。

1) 演習デザインの評価尺度

シミュレーション演習デザインの評価尺度は、2003年から2006年にNational League for Nursing (以後NLNと略記)によって自記式質問紙が開発されている。5要素20項目で「目的と情報」「サポート」「問題解決」「フィードバック/リフレクション」「実際の忠実性」からなるもので、各項目が実際の演習でどの程度反映されていたか(反映度)と演習でどの程度重視するか(重要度)という点を5段階で評価するものである。内容妥当性はシミュレーションの開発に関する専門家10名による討議で検討され、信頼性はCronbach's α 係数、反映度0.92、重要度0.96である。日本語翻訳版の開発はNLNの規定に則り、尺度使用許諾後に、研究者と専門翻訳業者1名によ

り日本語版仮尺度を作成し、その後、別の専門翻訳業者による逆翻訳、研究者による確認が行われている。さらに開発者に確認を受ける手続きを踏んでいる。本研究で用いるために日本語翻訳版開発者に使用許諾を得て使用した。

2) 学生の満足度と自信度の評価尺度

「Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning」日本語翻訳版は、上記1)と同様にNLNで開発された。シミュレーション教育を受けた学生の満足度と自信度の2要素13項目で構成され、5段階で評価する。内容妥当性は、専門家9名による討議で検討され、信頼性はCronbach's α 係数、満足度0.94、重要度0.87である。日本語翻訳版作成に関する手続きは、上記1)と同様に行われている。この尺度使用に関しても開発者に使用許諾を得て使用した。

3. 分析方法

質問紙調査で収集した量的データは、学生の演習による満足度と自信度、演習デザインの評価(反映度/重要度)について記述統計を算出のうえ記述した。

4. 倫理的配慮

対象者には研究の目的と方法、参加は自由意志であり成績とは無関係であること、プライバシーの保護や研究結果の公表、本研究以外にデータを使用しないこと等を、文書を用いて口頭で説明した。質問紙は無記名とし、留め置き法にて回収し、研究参加への同意は提出をもって得たものと判断した。また、本研究は神奈川歯科大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(2020年4月27

表1 演習時期及び内容

演習	時期	内容
シミュレーション演習1	4月 4月 演習1回目	学習課題として1事例目の情報提示(事例1入院1日目) 事例に関連した確認テスト 病態関連図・援助計画の立案(観察事項の明確化) シミュレーション学習のイメージ化 フィジカルイグザミネーションの技術演習 援助場面に対する一連のプロセスの振り返りと反復
シミュレーション演習2	7月~8月 8月 演習2回目	4月 学習課題として事例の情報提示(事例1入院3日目) 病態関連図・援助計画の追加修正 状態が変化している患者の観察技術 フィジカルイグザミネーションの技術演習 援助場面に対する一連のプロセスの振り返りと反復 8月 2事例目の情報提示(事例2入院4日目)
シミュレーション演習3	8月 演習	複数患者の看護援助(事例1入院3日目、事例2入院4日目) 優先順位を考えた食事援助の実施 援助場面に対する一連のプロセスの振り返りと反復

日、第662番)。

V. 結果

質問紙は18部の回収があり、回収率31%であった。満足度と自信度に関しては除外するものはなかったが、演習デザイン評価に未記載の回答1部があり除外した。満足度と自信度18名分、演習デザイン評価17名分を分析対象とした。

1. 学生の満足度と自信度

学習における学生の満足度と自信度について表2に示した。

本研究対象の学生の満足度の平均値は「この演習での指導方法は効果的で役に立った」が4.0点、「この演習で提供された種々の資料は学習しやすかった」は3.8点であった。満足度の他の3項目は各3.6点であった。また自信度は「この演習で学ぶべきことを学ぶのは、学生としての私の責任だ」が4.2点と最も高値であり、「この演習は基礎的な援助技術を習得するために欠かせない、重要な内容を取り扱ったと確信している」が4.0点であった。「この演習から臨床現場で必要な仕事を行う上で求められる知識やスキルを確実に得られていると思う」が3.9点、「この演習で取り上げられた考えが理解できない場合、どこに支援を求めれば良いのかを知っている」「こ

うした技術の重要な側面を学ぶ上で、演習をどう利用すればよいのか理解している」「この演習の内容から何を学ぶべきなのか理解している」は各3.8点であった。一方、「担当教員が私に示した演習内容を十分に習得しているという自信がある」は3.2点と低値であった。

2. 演習デザインの評価

演習デザインの5つの構成要素の平均値を表3に示した。建設的な振り返りや振り返りによる知識の高まりといった内容の『フィードバック/リフレクション』が反映度4.1点±0.6、重要度4.1点±0.7と高値であった。また、シナリオが実際の状況を反映しているといった内容の『忠実度』については反映度4.1点±0.6、重要度4.1点±0.6と高値であった。逆に低かったものは、反映度では『サポート』3.7点±0.8、重要度では『目的的理解/情報の開示』3.9点±0.6, 『サポート』3.9点±0.7であった。

表4に演習デザインの評価(反映度)の具体的な項目についての結果を示した。各項目の得点が最高点5点に近ければ、学生が演習を組み立てる構成要素として演習デザインに反映されていたと考えたことを表す。5つの要素毎に各項目の平均値の結果を記す。

『目的的理解/情報の開示』では、「この演習の意図や目的についてははっきりと理解できた」が4.1点と最も高値であった。逆に「演習の開始時点で、その目的につい

表2 学生の満足度と自信度

項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
現在の学習に対する満足度					
この演習での指導方法は効果的で役に立った	18	2.0	5.0	4.0	0.8
この演習で提供された種々の資料は、学習しやすかった	18	2.0	5.0	3.8	0.9
担当教員が演習を進めるやり方は楽しかった	18	2.0	5.0	3.6	0.8
この演習で使用した教材は、学ぶ気にさせ、学習の役に立った	18	2.0	5.0	3.6	0.8
担当教員が演習で指導した方法は、私の学習法に適していた	18	1.0	5.0	3.6	1.0
学習における自信度					
担当教員が私に示した演習内容を十分に習得しているという自信がある	18	2.0	5.0	3.2	0.9
この演習は、基礎的な援助技術を習得するために欠かせない、重要な内容を取り扱ったと確信している	18	2.0	5.0	4.0	0.8
この演習から、臨床現場で必要な仕事を行う上で求められる知識やスキルを確実に得られていると思う	18	3.0	5.0	3.9	0.8
担当教員はこの演習の指導で、役に立つ教材を活用していた	18	2.0	5.0	3.7	0.8
この演習で学ぶべきことを学ぶのは、学生としての私の責任だ	18	3.0	5.0	4.2	0.7
この演習で取り上げられた考えが理解できない場合、どこに支援を求めれば良いのかを知っている	18	3.0	5.0	3.8	0.8
こうした技術の重要な側面を学ぶ上で、演習をどう利用すればよいのか理解している	18	2.0	5.0	3.8	0.7
この演習の内容から何を学ぶべきなのか理解している	18	3.0	5.0	3.8	0.5

表3 演習デザインの反映度、重要度の要素別評価

	演習デザイナー反映度 (n=17)				演習デザイナー重要度 (n=17)			
	最小値	最大値	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均値	標準偏差
目的の理解/情報の開示	2.6	4.6	3.8	0.6	2.8	4.6	3.9	0.6
サポート	2.0	5.0	3.7	0.8	2.3	5.0	3.9	0.7
問題解決過程の活用	2.6	5.0	3.8	0.7	3.0	5.0	4.0	0.6
フィードバック/リフレクション	3.0	5.0	4.1	0.6	2.5	5.0	4.1	0.7
忠実度	3.0	5.0	4.1	0.6	3.0	5.0	4.1	0.6

表4 演習デザインの評価 (反映度)

項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
目的の理解/情報の開示					
演習の開始時点で、その目的について十分な情報が提示され、やる気を起こしてくれた	17	2.0	5.0	3.7	0.7
この演習の意図や目的について、はっきりと理解できた	17	3.0	5.0	4.1	0.6
この演習によって明確な情報が十分に得られ、与えられた状況に対する問題解決ができた	17	2.0	4.0	3.8	0.6
この演習の間、十分な情報が与えられた	17	3.0	5.0	3.9	0.6
指示が適切で、私の理解を助けるように出来ていた	17	2.0	5.0	3.8	0.8
サポート					
タイムリーに、サポートが行われた	17	2.0	5.0	3.8	0.8
支援が必要な時、それに対して対応してもらえた	17	2.0	5.0	3.9	0.7
演習の間、教員の支援にサポートされているという実感をもてた	17	2.0	5.0	3.6	0.8
学習のプロセスのすべてを通して、サポートを受けた	17	3.0	5.0	3.7	0.8
問題解決過程の活用					
自ら問題解決するように促された	17	3.0	5.0	3.9	0.6
この演習での可能性を探ってみようという気持ちになった	17	2.0	5.0	3.5	0.8
この演習は、自分の知識や技術のレベルに合致するように設計されていた	17	2.0	5.0	3.6	0.8
この演習で、看護アセスメントやケアに優先順位を考える機会があった	17	2.0	5.0	4.1	0.7
この演習で、担当する患者に対する目標設定を考える機会があった	17	2.0	5.0	4.0	0.7
フィードバック/リフレクション					
建設的な振り返りがあった	17	2.0	5.0	4.0	0.7
タイムリーに振り返りを受けた	17	3.0	5.0	4.2	0.6
この演習で私は、自分自身の行動様式や行為を分析することができた	17	3.0	5.0	4.1	0.7
この演習の後に教員から助言や振り返りを受ける機会があり、知識レベルを高めることができた	17	3.0	5.0	4.1	0.6
忠実度					
演習のシナリオは、実際の状況をよく反映していた	17	3.0	5.0	4.1	0.6
演習のシナリオには実際に起こりうる内容や状況などが取り入れられていた	17	3.0	5.0	4.2	0.6

て十分な情報が提示され、やる気を起こしてくれた」が3.7点と最も低値であった。『サポート』では、「支援が必要な時、それに対して対応してもらえた」が3.9点と最も高値であった。逆に「演習の間、教員の支援にサポートされているという実感を持てた」が3.6点と最も低値であった。『問題解決の活用』では、「この演習で看護アセスメントやケアに優先順位を考える機会があった」が4.1点と最も高値であった。一方で「この演習での可能性を探ってみようという気持ちになった」が3.5点と最も低値であった。『フィードバック/リフレクション』に

ついては、「タイムリーに振り返りがあった」4.2点が最も高値であった。他の3項目も4.0点～4.1点と高値であった。同様に『忠実度』においても「演習のシナリオには実際に起こりうる内容や状況などが取り入れられていた」が4.2点、「演習のシナリオは実際の状況をよく反映していた」が4.1点と高値であった。

表5に示した演習デザインの評価(重要度)の具体的な各項目ごとの平均値の結果を示した。各項目の得点が最高点5点に近ければ、学生が演習を組み立てる構成要素として重要であると考えたことを表す。『目的の理解/

表5 演習デザインの評価（重要度）

項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
目的の理解/情報の開示					
演習の開始時点で、その目的について十分な情報が提示され、やる気を起こしてくれた	17	3.0	4.0	3.7	0.5
この演習の意図や目的について、はっきりと理解できた	17	3.0	5.0	4.0	0.6
この演習によって明確な情報が十分に得られ、与えられた状況に対する問題解決ができた	17	3.0	5.0	4.0	0.5
この演習の間、十分な情報が与えられた	17	2.0	4.0	3.8	0.6
指示が適切で、私の理解を助けるように出来ていた	17	3.0	5.0	4.0	0.6
サポート					
タイムリーに、サポートが行われた	17	2.0	5.0	4.1	0.7
支援が必要な時、それに対して対応してもらえた	17	3.0	5.0	3.9	0.6
演習の間、教員の支援にサポートされているという実感をもてた	17	2.0	5.0	3.7	0.9
学習のプロセスのすべてを通して、サポートを受けた	17	2.0	5.0	3.8	0.7
問題解決過程の活用					
自ら問題解決するように促された	17	2.0	5.0	3.9	0.8
この演習での可能性を探ってみようという気持ちになった	17	2.0	5.0	3.7	0.9
この演習は、自分の知識や技術のレベルに合致するように設計されていた	17	3.0	5.0	4.0	0.5
この演習で、看護アセスメントやケアに優先順位を考える機会があった	17	4.0	5.0	4.2	0.4
この演習で、担当する患者に対する目標設定を考える機会があった	17	2.0	5.0	4.0	0.7
フィードバック/リフレクション					
建設的な振り返りがあった	17	2.0	5.0	4.0	0.7
タイムリーに振り返りを受けた	17	2.0	5.0	4.1	0.8
この演習で私は、自分自身の行動様式や行為を分析することができた	17	2.0	5.0	4.0	0.8
この演習の後で教員から助言や振り返りを受ける機会があり、知識レベルを高めることができた	17	3.0	5.0	4.2	0.5
忠実度					
演習のシナリオは、実際の状況をよく反映していた	17	3.0	5.0	4.0	0.5
演習のシナリオには実際に起こりうる内容や状況などが取り入れられていた	17	3.0	5.0	4.1	0.6

情報の開示』では、「この演習の意図や目的についてははっきりと理解できた」4.0点、「この演習によって明確な情報が十分に得られ、与えられた状況に対する問題解決ができた」4.0点、「指示が適切で私を助けるようにできていた」4.0点と高値であった。逆に「演習の開始時点で、その目的について十分な情報が提示され、やる気を起こしてくれた」が3.7点と低値であった。『サポート』では、「タイムリーにサポートが行われた」が4.1点と高値であったが、「演習の間、教員の支援にサポートされているという実感をもてた」は3.7点と低値であった。『問題解決過程の活用』では、「この演習で、看護アセスメントやケアに優先順位を考える機会があった」4.2点、「この演習は、自分の知識や技術のレベルに合致するように設定されていた」4.0点、「この演習で、担当する患者に対する目標設定を考える機会があった」4.0点と高値であった。逆に、「この演習での可能性を探ってみようという気持ちになった」が3.7点と低値であった。『フィードバック/リフレクション』については、「この演習の後で教員から助言や振り返りを受ける機会があり、知識レベルと高めることができた」が4.2点、他3項目につい

ても4.0点～4.1点と高値であった。『忠実度』は「演習のシナリオには実際に起こりうる内容や状況などが取り入れられていた」4.1点、「演習のシナリオは実際の状況をよく反映していた」4.0点といずれも高値であった。

VI. 考察

考察の文中の得点については平均値を示す。

1. 学生の満足度と自信度について

学生の満足度について、3.6点～4.0点であり学習が役に立った、提供された資料は学習しやすかったという結果が得られた。中でも「この演習での指導方法は効果的で役に立った」が4.0点と高値であった。満足度は演習の効果を実感し、何かに役立てることができるという感覚を示しており、実習を控えている学生にとっては、演習で学習した内容を今後の実習で役立てることができると感じられたのではないかとということが考えられた。また、シミュレーションについては全員が体験できるように設定したこと、そのため、シミュレーションを繰り返し体験することができたことで理解が深まるような演習

デザインにしたことも満足度が高かった要因であると思われた。また、これまで体験してきた臨地実習と同じような場面を再現したこと、対象理解をするための学習を演習の前に設定したこと、3年次の4月、8月という時期も今までの経験の想起と今後の学習へ向けた準備と、という演習の時期についても満足度が高くなった要因であると考えられる。

学生の自信度については、「この演習で学ぶべきことを学ぶのは、学生としての私の責任だ」を筆頭に「この演習は基礎的な援助技術を習得するために欠かせない、重要な内容を取り扱ったと確信している」、「この演習から臨床現場で必要な仕事を行う上で求められる知識やスキルを確実に得られていると思う」などに自信が得られていた。しかしながら、「担当教員が私に示した演習内容を十分に習得しているという自信がある」のみは3.2点と最も低値であった。対象の学生はコロナ禍で、低学年の時の臨地実習での体験が少なく、看護技術の習得度については自信が持てていないことが考えられた。また、演習の学習内容については、基礎知識を持つことが要求され、そのような問いをされると答えられない体験があったためと思われる。自信度は適切な難易度の課題を克服することから得られるものと、自分の困難が予測でき、その対策がみえることで得られる側面がある。学習の難易度については、学習内容をもう少し具体的にしておくことで適切な難易度となり、克服できた、つまり、学習できたという自信につながると考えられるため、検討していく必要がある。

2. 本演習における演習デザインについて

演習デザインの5つの構成要素の結果の平均値から、演習の中で、学生はタイムリーにフィードバックを受けたりことや実際の状況が反映されていること、またそのことを重要と捉えていた。本演習のねらいは、臨地で遭遇する状況や状態を教材として臨床推論やアセスメント、状況判断などを強化することである。今回の結果から演習デザインをしていく中で重要と考えていた臨地で遭遇するような状況をリアルに感じられる教材の提供はできていたと判断できる。

また、演習デザインの反映度・重要度共に評価の平均値が高かった結果から、シナリオが実際の状況を忠実に反映し、そのことが重要という認識を持っていたと判断できた。演習に参加した学生は、コロナ禍で少ない臨床実習の体験ではあるが、実際の場面を想定することができ、演習室の環境や事例の状況を実感をもって感じられたことの効果と考えている。

演習デザインの評価の具体的な項目についての結果からは、反映度・重要度ともに「フィードバック/リフレクション」は高得点であった。これは、演習デザインを

進める上で、デブリーフィングガイドの作成に関して、プロジェクトチームの担当リーダーを中心として詳細に設定し、取り組んできた結果と言える。デブリーフィングはシミュレーション教育の核と言われ、学習者が主体的に、シミュレーションで経験したことを振り返り、課題を見つけ、その課題について事前学習資料を見返したり、新たに調べたりしながら、知識に裏打ちされた実践力をつけていくためのものである(阿部, 2016a)。さらに、デブリーフィングは学生との即興性のある相互作用のなかで進行するため、教員の高い教育的スキルや経験が必要であり、ファシリテーションする教員の影響が大きい。この科目を継続して担当している教員がその役割をとったことも効果が表れた要因であったと思われる。

しかし、問題解決過程の活用の中の項目である、「この演習での可能性を探ってみようという気持ちになる」ことや「自分の知識や技術のレベルに合致するように設計されている」ということの重要性は認識していたが、演習デザインに反映されているとは思っていなかった。このことは学習者のレディネスと大きく関係していると思われる。レディネスとは、ある学習が成立するために必要な学習者の準備状況であり、レディネスを規定する主要な要因として、学習者の知識、技能、意欲、過去の経験などがある(高橋, 2019)。学習者のレディネスは、授業をデザインしていくときに重要な要因とされている。「看護技術の統合」の科目の位置づけとして、臨地で実施される最後の実習である「統合実習」を視野に入れながら、その準備をするという教員のねがいが含まれている。そのため、学習する内容や求める技術レベルが高い傾向になっていたのではないかと考えられることが反映した結果と考えられた。

さらに、演習デザイン評価の反映度・重要度共に「演習の間、教員からサポートを受けている」の平均値が低い結果から、教員からのサポートを受けているという実感がもてず、「教材も役に立たなかった」ということを感じていた。これも、教員は学生に対してサポートが必要なことを十分理解していたが、演習の学習内容は学生のレディネスを十分考慮したものだと考えていた。そのため、学生が自分で考え、自ら学習の必要性を感じ、必要な学習の追加ができると考えていた。しかし、学生にとってはサポートの不足を感じ、レディネスにあった教材ではなかった可能性が考えられた。シミュレーション教育の中で学習内容の理解を促進するために事前学習は、具体的に示すことが重要(阿部, 2016b)と言われている。事前学習の内容や演習を実践している間のサポート方法は再考していく必要があることが考えられた。

Ⅶ. まとめ

まとめとして以下の2点が挙げられた。

1. 「看護技術の統合」におけるシミュレーション演習における満足度は高い結果となった。自信度は演習内容を十分に習得することが低い結果となった。この要因は学習の難易度が影響していると示唆された。
2. 演習デザインについては、結果から、学習者のレディネスを考慮すること、演習中のサポートの方法、学習内容や提示する教材の選定の見直しの必要性が示唆された。

Ⅷ. 今後に向けて

今回の研究はサンプルサイズが小さく学生の学習に対する満足度・自信度および演習デザインの評価について記述統計を行うことしかできなかった。今回得られた評価の傾向を参考に次年度に向け演習デザインを修正し、効果的な教育方法を追求していきたい。

謝辞

本研究に協力をしてくれた学生の皆様に心からお礼を申し上げます。また、本研究を実施するにあたりご協力くださいました千里金蘭大学看護学科准教授伊藤朗子先生に心からお礼を申し上げます。

利益相反

本研究において開示すべき利益相反は存在しない。

引用文献

- 阿部幸恵. (2013). 臨床実践能力を育てる！看護のためのシミュレーション教育 (pp56). 医学書院.
- 阿部幸恵. (2016a). 看護のためのシミュレーション教育 はじめの一歩ワークブック第2版 (pp54). 日

本看護協会出版会.

- 阿部幸恵. (2016b). 看護のためのシミュレーション教育 はじめの一歩ワークブック第2版 (pp69). 日本看護協会出版会.
- 伊藤朗子, 富澤理恵, 山本直美, 登喜和江, 山本純子, 梅川奈々 (2015): シミュレーション教育を用いた基礎看護技術演習の評価, 千里金蘭大学紀要, 12, 51-59
- 伊藤朗子, 富澤理恵, 山本純子, 登喜和江 (2019): 看護系大学生の能動的な学習への準備性とシミュレーション教育への評価, 日本シミュレーション医療教育学会雑誌, 7, 47-52
- 葛場美那, 藤原正恵 (2015): わが国の看護基礎教育におけるシミュレーション教育の現状とその効果に関する文献検討, 大阪青山大学看護学ジャーナル, 1, 9-20
- 高橋平得, 内藤知佐子. (2019). 看護教育実践シリーズ5 体験学習の展開 (pp177). 医学書院.
- 松井晴香, 足立みゆき (2015): 看護基礎教育におけるシミュレーション教育の現状と課題に関する文献検討, 滋賀医科大学看護学ジャーナル, 13 (1), 31-34
- 松澤明美, 白木裕子, 津田茂子 (2019): 看護基礎教育課程における臨地実習前シミュレーション演習プログラムの開発と評価: 子どもの成長発達を統合する思考を育むための試み, 茨城キリスト教大学紀要, 11 (1), 21-31

代表者の連絡先: 佐藤由理子

〒238-8580 神奈川県横須賀市稲岡町82

TEL: 046-822-8764

Email: y.sato@kdu.ac.jp