

介護技術講習会の授業評価と受講生の意識・行動変化に関する研究

A Study about the Class Evaluation of the Care Skill Workshop
and Participant's Consideration and Action Change

丸山 順子

Junko MARUYAMA

要旨

本研究は、介護福祉士資格の実技試験に代わる介護技術講習会において、受講生に介護技術講習会の授業評価を行い、受講生の意識や行動が変化できるような講習会をするための課題を明らかにすることを目的とする。

受講生に授業評価、講習会のねらいに対する意識・行動の変化や講習会内容の学びや活用など講習会での成果を調査した。その結果、初日から最終日までの受講している期間(約2週間)に講習会のねらいについて意識や行動の変化のあった受講生の講習会に対する授業評価は高かった。そして、講習会での事例を用いた演習の学びは意識を変化し、現場での活用によって行動の変化を示した。授業評価において低値を示した受講環境の改善では決められた講習会の時間数内での演習方法の検討と日頃の介護に活用していく動機づけをすることの必要性が明らかになった。また、介護に対し意識や行動の変化するためには、受講生の特性と個性を踏まえた丁寧で理解しやすい指導を確立すること、講習会での指導者と受講生の関係を形成することが重要であることが明らかになった。

はじめに

高齢社会の現在、介護の需要拡大とともに介護サービスには国民のニーズの多様化・高度化・増加に対し、的確に応えることができる質の高い福祉の人材確保が求められている。しかし、現状では介護職員の離職率が高く、人材の確保が当面の大きな課題となっている。福祉人材としての介護福祉士は、2008年3月末に全国で655,796人が国家資格を得ている。一方、介護福祉士の占める割合は、介護保険施設では介護職員の約4割、在宅サービスの介護職員では約2割を占めるに過ぎない¹⁾。

現在の介護福祉士国家資格取得方法については、養成校を卒業する方法と、3年以上の実務経験者が国家試験を受験する方法の大きく分けて2通りがある。養成校の学生は、卒業すると同時に介護福祉士国家資格が授与される。一方、実務経験者には3年以上の実務経験で介護福祉士国家試験受験資格が得られる。そして、国家試験では筆記試験と実技試験が課せられている。

実務経験者の教育の実態は、成人学習者が多く、法的には系統的な教育や研修もなく無資格でも介護現場に入り、介護職員からの見習い的な指導を受けている。また、研修については、職場によって実施している場合や研修に参加しない限りは受けることもない。従って、実務経験者は、介護現場のケアの質や自分の生活体験、対人関係などから影響を受け、科学的な根拠性のあるケアを知らないことが多い²⁾。また、自己学習で国家試験の筆記試験と実務試験を行ってきた。しかし、国は、「介護福祉士試験のあり

方等介護福祉士の質の向上に関する検討会」で2005年(平成17年度)より介護技術講習会(32時間)の導入を決めた。改正の趣旨では、国家試験の受験者の増加に伴う実施体制等の課題や受験する実務経験者の質の向上を目指すとする³⁾。そして、この介護技術講習会を養成校が担っていくこととなった。実技試験の代わりとしての講習会の目的は、基本的な介護技術の習得にあり、ICFを用いた介護過程の理解や意思確認など相手を尊重する態度の育成、自立支援に向けた根拠を含めた技術の習得である。そして、最終日には、ケースカンファレンスや総合評価としての実技試験が行われる。実務経験者の養成教育としてより確実に質の向上を図るためには、32時間という短時間でより教育効果があがる講習会を開催する必要がある。

介護技術講習会について、これまでに運営や教授方法、受講生への意識変化などを検討した約10件の先行研究があった⁴⁻⁸⁾。運営では、国の規定をよりよく遂行するための組織化や運営上の工夫を論じ⁴⁾、講義や演習内容を検討している⁵⁾。また、全体的な関心度、理解度内容の良さ、業務への参考度の高得点が満足感に反映していること⁶⁾や受講後の意識変化や受講生の学習ニーズ、職員研修の現状より介護技術講習会の役割を検討している⁷⁾⁸⁾。これらの先行研究は、介護技術講習会にて受講生が講習会にどのような利益を得たのかを評価し、より効果が上がる講習会に改善していくことが重要であることは共通している。しかし、講習会として講習会の過程の評価を多角的に行い、学習の成果を示すま

では至らないので、検討する必要がある。

また、実務経験者にとって介護福祉士への養成プログラムのほとんどない中で、唯一国によって開設された介護技術講習会が介護の質への意義があるのかを検討する。そして、今後導入される600時間の研修にとって意味ある講習会の結果を示し、研修導入の意義に役立てる一研究として行うものである。

1. 研究目的

介護福祉士資格の実技試験に代わる介護技術講習会において、受講生が授業評価を行い、受講生の意識や行動が変化できるような講習会をするための課題を明らかにする。

2. 研究方法

(1) 調査対象:

2008年8月～9月に松本短期大学で介護技術講習会を受講した160名

(2) 調査方法と内容:

質問紙調査として、授業過程評価スケール看護技術演習用⁹⁾を行った。尺度は、①時間配分と内容の難易度、②意義、目的の伝達と指導、アドバイス、③教材の活用、工夫、④デモンストレーション、④学生間交流、⑤学生、演習への態度・対応である。そして、環境と講習会のねらいを追加した。また、講習会のねらいに対する意識・行動の変化や講習会内容の活用など講習会での成果を調査した。他に、講習会のねらいに対する意識と行動の変化、講習会の演習内容の事例A(移動・食事・排泄・着脱・清潔の5課題)と事例B(事例A同様に移動・食事・排泄・着脱・清潔の5課題)に関してそれぞれの課題に学びの程度「学び」と普段の介護に課題の方法を活用した程度「活用」、日頃の介護に講習会内容を活用した「日頃の介護」などを質問紙調査とした。質問紙調査は、5件法を用いた。

(3) 分析方法:

全調査に対し、集計及び分析・図表作成には、SPSS 16.0 for Windows, Excelを用いた。

分析方法として、クロス集計はカイ2乗検定で有意水準 $p < .05$ と $p < .01$ で行った。また、クラスター分析、カテゴリカル正準相関分析を行った。

クロス集計は各項目に年齢、経験年数、所属、意識の変化、行動の変化、活用、日頃の介護、総合評価の可否をかけて行った。

(4) 倫理的配慮:

質問紙調査は、協力は自由であり講習会の評価に関係のないこと、得られた結果は本研究のみとするを口頭と文書で説明した。また、調査時は、指導者不在のもとに行った。

3. 結果

(1) 基本情報

調査対象である松本短期大学の介護技術講習会の受講生160名に対し、事前介護技術評価、総合評価、事前の質問紙調査、事後の質問紙調査すべてそろった受講生は137名であった。有効回収率は、85.6%であった。

属性として、性別は、男性21名(15.3%)女性116名(84.7%)であった。女性が8割以上であった。平均年齢は、39.5歳であった。年齢構成は、10歳代1名(0.7%)20歳代30名(21.9%)30歳代38名(27.7%)40歳代43名(31.4%)50歳代18名(13.1%)60歳代7名(5.1%)であった。20歳代では約2割、30～40歳では約6割、50～60歳では約2割であった。

介護の経験年数として、国家試験の受験資格のある3年の受講生は55名(40.2%)、4年は31名(22.6%)であった。筆記試験の国家試験には月数が満たす2年の受講生は17名(12.4%)であった。一方、少数であるが、7年の受講生9名(6.7%)8年2名(1.5%)、9年2名(1.5%)介護経験年数が高い受講生もいた。

所属先は、在宅サービスである訪問介護事業所34名(23.8%)、通所介護事業所24名(17.5%)、グループホーム19名(13.9%)、宅老所3名(2.2%)であった。施設サービスである介護老人福祉施設21名(15.3%)介護老人保健施設13名(9.5%)介護療養型医療施設1名、障害者自立支援施設9名(6.6%)であった。在宅関連事業所は82名(59.9%)、施設関連事業所は55名(40.1%)であり、在宅と施設の割合は6対4であった。日頃の介護内容として、受講生が介護技術講習会の演習で行われる内容をどのくらい実施しているのかを調査した。かなり多く行っている介護内容は、多い順に一部介助の車椅子の移乗34.3%、手引き歩行32.3%、座位での着がえ32.1%であった。全く行っていないという介護内容は、ベッド上での便器の挿入で66.4%、座位での足浴45.3%、ポータブルトイレの介助も30.7%であった(図1)。

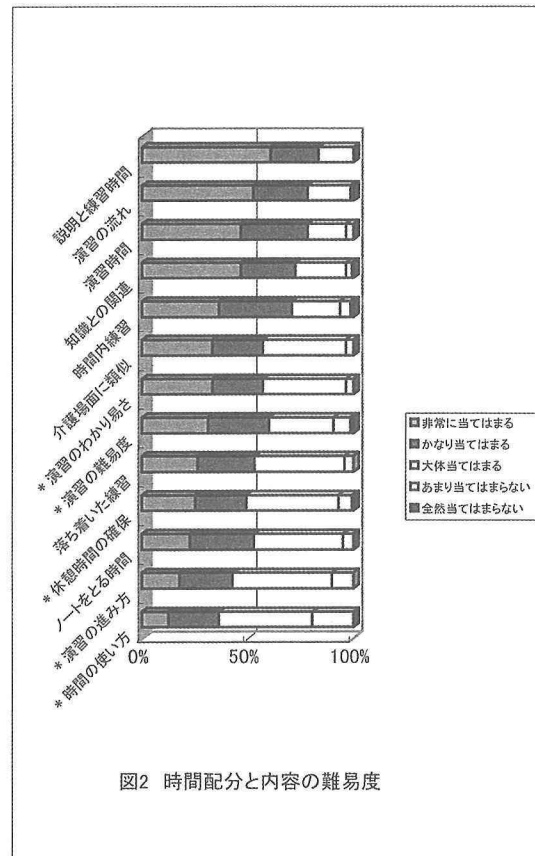
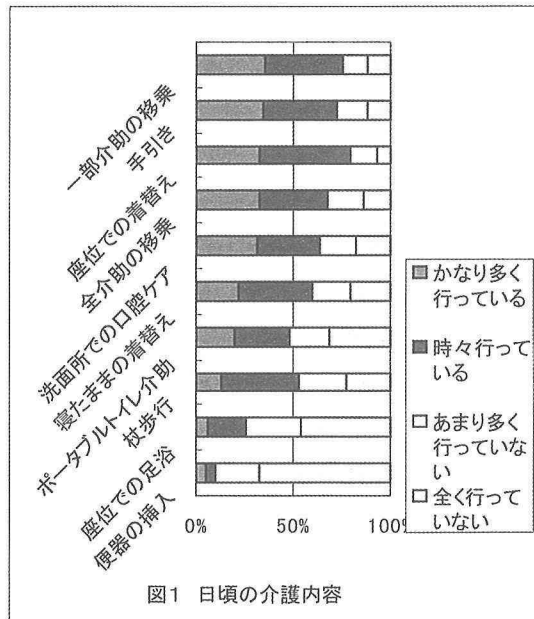
受講生を在宅群と施設群で分け、日頃の介護を身体介護という内容に限った場合、在宅群は64.6%と身体介護が少なく、施設群は、69.1%と身体介護が多く有意差($p < .01$)を認めた。

2) 授業評価

授業過程評価スケール看護技術演習用⁹⁾は5段階の評定法で各項目5点満点であり、平均値が高いほど講習会に対して評価が高いことになる。

(1) 時間配分と内容の難易度

時間配分についての各項目の平均値は、高い順に<説明と練習時間のバランス>(4.44)、<演習の流れは適切>(4.29)、<時間内に練習できた>(3.99)であ



$p < .05$ ** $p < .01$

った。低値であったのは<時間の使い方>(3.29)、<演習の進み方>(3.5)であった。カイ2乗検定では、<時間の使い方>には、「意識の変化」した受講生が適切で有意差($p < .05$)があった。また、<演習の進み方>では、「年齢」の高い方が演習の進み方は早いと感じ有意差があった($p < .01$)。<休憩時間の確保>では「活用」と「合否」に有意差($p < .05$)があり、<演習時間>には、「合否」に有意差($p < .05$)があった(図2)。これは、演習時間と活用した受講生には、休憩時間は確保されていたとあり、説明時間と演習時間のバランスもとれていた。休憩時間の確保は、普段活用している人では、休憩時間も惜しくなっていた。また、総合評価で不合格者も休憩時間や演習時間が適切ではなかった。

内容の難易度として平均値は、高い順に<知識との関連>(4.15)、<介護場面に類似>(4.08)、<演習のわかりやすさ>(3.87)<演習の難易度>(3.8)であった。カイ2乗検定では、<演習の難易度>については、「行動の変化」した人が易しく感じ有意差($p < .05$)があった。<演習のわかりやすさ>に「活用」「合否」に有意差($p < .05$)があった(図2)。

これらの有意差では、<演習の難易度>について、学んだ内容によって行動の変化した受講生については、行動の変化ができていない受講生より易しく感じている。<演習のわかりやすさ>についても、<講習会のねらい>を活用している人の方がわかりやす

く感じている。一方、総合評価に受からなかった受講生は、演習はわかりにくく理解しにくかったことを示している。

(2) 意義、目的の伝達と指導、アドバイス

意義・目的の伝達として項目の平均値は、高い順に<演習目的が伝わる>(4.36)<丁寧な指導>(4.28)<演習の要点がわかる>(4.26)であった。低い値は、<意義が伝わる>(3.96)<アドバイスのタイミングがよい>(3.85)、であった。

カイ2乗検定では、<演習の要点>に「活用」した人($p < .05$)と「合否」で合格した人がよくわかり($p < .05$)有意差があった。また、<アドバイスのタイミング>に「活用」した人と<理解し易い説明>に同じく「活用」した人が良かったと回答し有意差($p < .05$)があった(図3)。

項目の全体に平均値の4点台が多い中で、意義の伝わり方、アドバイスの伝え方が低値であった。また、普段の介護に活用する受講生にとって、演習の要点や指導者の説明やアドバイス内容がよくわかった。総合評価の受からなかった受講生には、演習の要点がわかりにくかった。

(3) 教材の活用、工夫

教材の活用の平均値は、<工夫>(4.07)<適当な教材使用>(4.03)であった。特に有意差はなかった(図4)。

(4)デモンストレーション

デモンストレーションの平均値は、〈手際〉(4.12)〈タイミング〉(4.37)、〈時間〉(3.54)〈速さ〉(3.55)〈見せ方〉(4.0)〈声の大きさ〉(4.0)であった。

カイ2乗検定では、デモンストレーションの〈見せ方〉〈声の大きさ〉に「活用」した人が適切と回答し有意差($p < .05$)があった。他に、デモンストレーションの〈時間〉〈声の大きさ〉に「合否」で合格した人が適切であったと回答し有意差($p < .05$)があった(図4)。

学んだことを活用している受講生にとって、デモンストレーションもわかり易いものであった。また、総合評価に不合格であった受講生にとって、デモンストレーションは時間が短くわかりにくいものだった。

(5)学生間交流

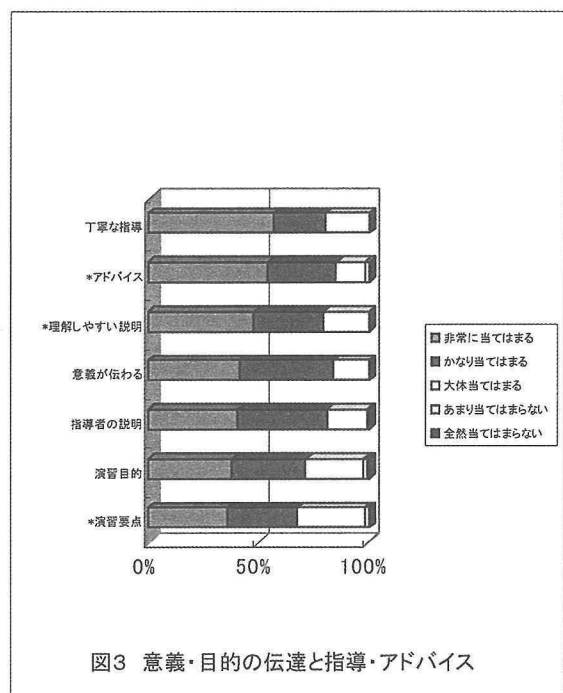
学生間の交流について各項目の平均値は、〈協力体制ができていた〉(4.11)〈十分な話合ができていた〉(4.22)であった(図5)。

(6)学生、演習への態度・対応

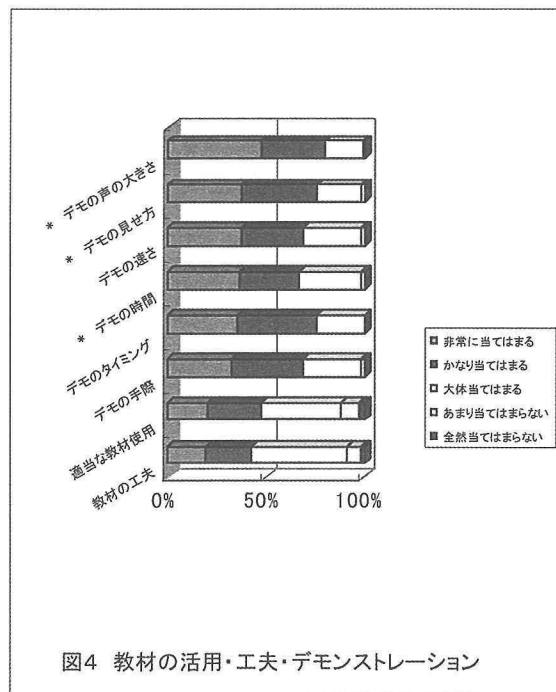
学生・演習への指導者の態度と対応の平均値は、高い順に〈受講生を尊重した態度〉(4.51)〈受講生のプライバシーを尊重した指導者の態度〉(4.31)〈アドバイスの長さが適当〉(4.36)であり、低くても〈指導者は質問の応答ができていた〉(4.13)〈指導者の質問のタイミング・方法が妥当〉(4.02)であった。

カイ2乗検定では、〈質問しやすさ〉〈受講生が考えながら行動できるような指導者の関わり〉〈アドバイスの長さが適当〉に「活用」した人が適切と回答し有意差($p < .05$)があった。一方、〈指導者に対しての質問し易さ〉〈受講生のプライバシーを尊重した指導者の態度〉に「合否」で合格した人が適切と回答し有意差($p < .05$)があった(図5)。

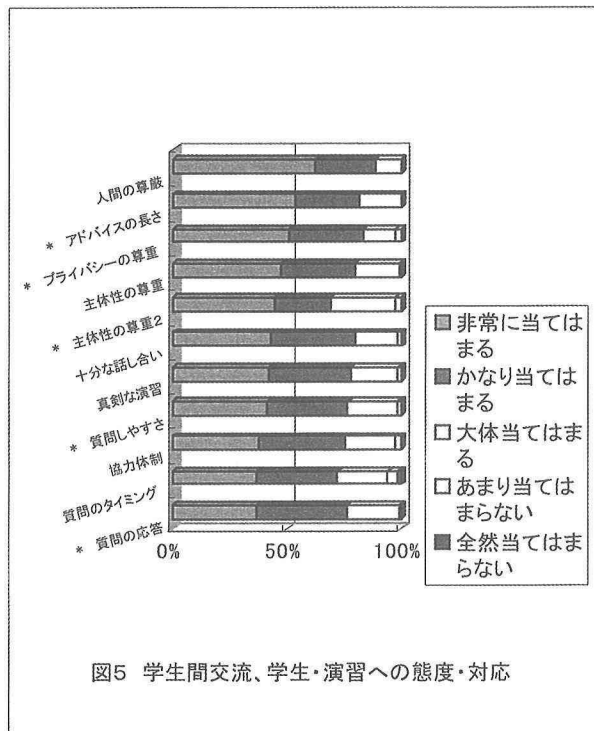
項目全体の平均値が4点以上であった。指導者の態度は評価されていた。有意差についても、学んだことが活用している受講生は具体的に指導者に質問しやすく、考えながら行っていた。従って、アドバイスの長さも適切に感じていたと思われる。総合評価の不合格者は、要点がわからず質問するまで至らずにいる状況で、指導者がプライバシーに配慮していないと感じていた。



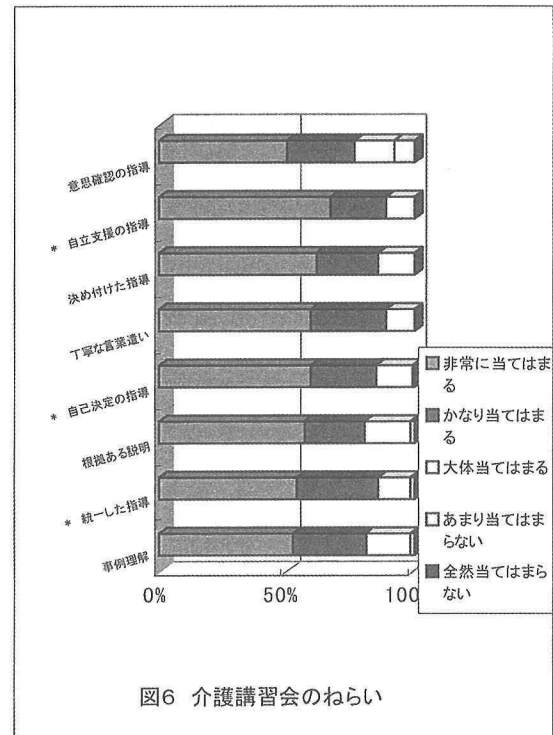
$p < .05$ ** $p < .01$



$p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$

(7) 介護技術講習会のねらい

介護技術講習会のねらいの平均値は、指導者の態度として<事例の演習内容の理解>(4.32)<統一した指導>(4.75)<根拠ある説明>(4.57)<自己決定への指導>(4.44)<丁寧な言葉づかい>(4.48)<介護の方法を決め付けた指導>(4.47)、<自立支援の指導>(4.56)<意思確認への指導>(4.38)であった。

カイ2乗検定では、<統一した指導><自己決定の指導>に「意識の変化」した人が適切と回答し有意差($p < .05$)があった。他に、<自立支援>に「合否」で合格した人が適切と回答し有意差($p < .05$)があった(図6)。項目全体として高値を示した。学んだことの意識の変化があった群については、指導者の指導も統一化され、自己決定の指導に対しても学びがあった。総合評価で不合格であった受講生は、自立支援に対する指導が足りなかったと感じていた。

(8) 介護技術講習会の環境

受講生の講習会の環境について各項目の平均値は、高いのは<指導者の人数>(4.39)であった。低いのは、<演習のベッド数が適当>(2.58)<時間帯が妥当>(3.58)<日数の間隔が適切>(3.91)<日数が適切>(3.86)であった。

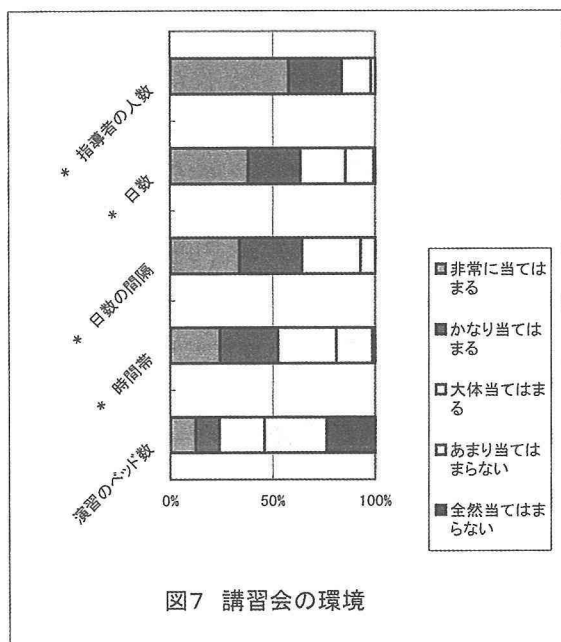
カイ2乗検定にて、<時間帯が妥当>に「活用」「合否」が適切と回答し有意差($p < .05$)があった。<日数の間隔><日数>に「活用」した人が適切と回答し有意

差($p < .05$)があった。(図7)。

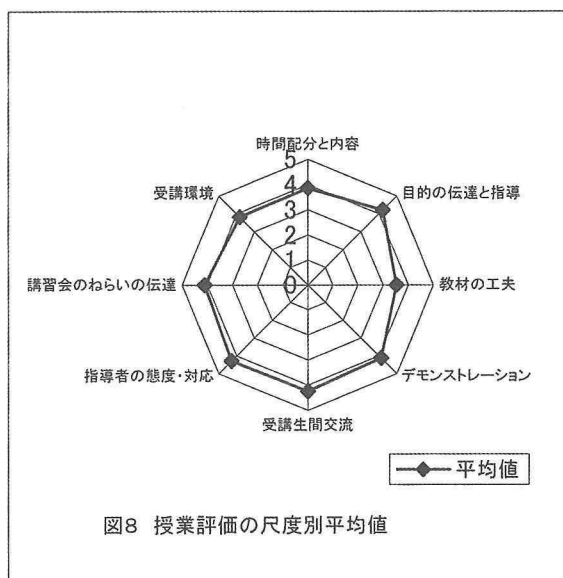
全体的に平均値が低く、環境に対して満足ではない結果になった。学んだことを活用している受講生にとって時間帯や指導体制も普段の介護の援助に活用しているので現場で、活用していない受講生に比べて評価が高かった。総合評価が不合格だった受講生は、時間が足りないという思いが強かった。

(9) 全項目の平均値

授業評価の各尺度について平均値は、<時間配分><内容の難易度>(3.9)<意義・目的の伝達><指導・アドバイス>(4.2)<教材の工夫>(3.5)<デモンストレーション>(4.1)<受講生間の交流>(4.2)<学生演習への態度・対応>(4.3)<講習会のねらい>(4.1)<環境>(3.8)であった。5点満点中、<意義・目的の伝達><指導・アドバイス><デモンストレーション>、<受講生間の交流>、<学生演習への態度・対応>、<講習会のねらい>が4点を超え高得点となっている。一方、<教材の工夫>、<環境>が他の項目に比較し低値であった(図8)。



* $p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$

2) 受講生の講習会での成果

(1) 講習会のねらいに対する意識の変化

講習会のねらいに対する「意識の変化」の平均値は、高い順に<エビデンス>(4.29)<基本原則の見直し>(4.28)<残存機能の活用>(4.27)であった。

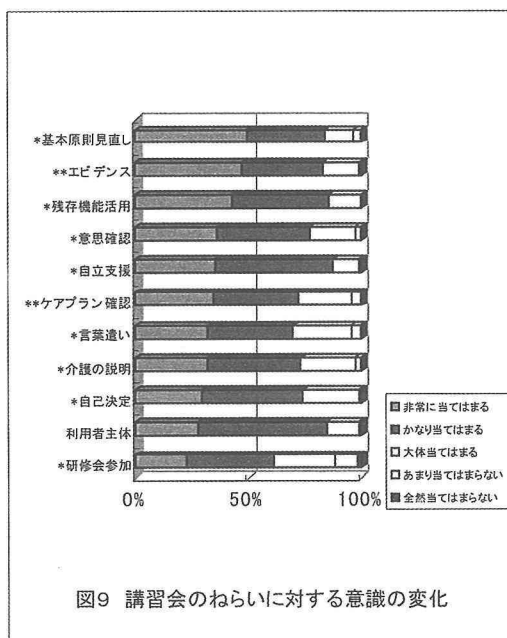
カイ2乗検定では、「学び」に<自立支援><残存機能の活用><介護の説明><意思確認><自己決定><言葉づかい><ケアプランの確認><研修会参加><エビデンス><基本原則の見直し>で適切と回答して人が多く有意差 ($p < .05$) があった。また、「活用」に<意思確認><自己決定><研修会参加>で適切と回答した人が多く有意差 ($p < .05$) があった。

「意識の変化」は、<利用者主体>を除き「行動」や「活

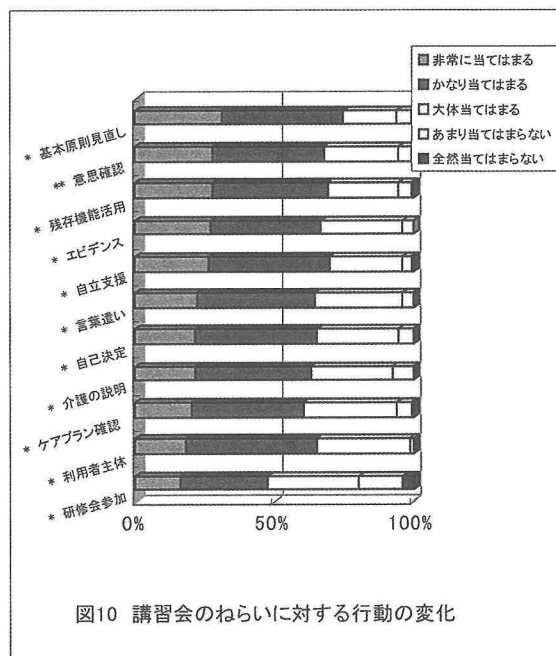
用」に有意差を示した。意識は変化するが、行動や活動に移せないことと移せることの差がわかった結果である。

講習会のねらいに対する行動変化の平均値は、高い順に<基本原則の見直し>(3.99)<自立支援>(3.92)<残存機能の活用>(3.91)であった。カイ2乗検定では、意識・活用とも各項目に有意差があった。「意識」は、<利用者主体><自立支援><介護の説明><残存機能の活用><意思確認><自己決定><言葉づかい><ケアプランの確認><研修会参加><基本原則の見直し>(以上 $p < .05$)<エビデンス>($p < .01$)に適切であるとした回答が多く有意差があった。

「活用」は、<利用者主体><自立支援><介護の説明



* $p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$

<意思確認><言葉づかい><ケアプランの確認><研修会参加><基本原則の見直し><エビデンス(p<.05)><自己決定>(p<.01)に活用したと回答が多く有意差があった。他に、<言葉づかい>について、所属別に施設の人に变化した回答が多く有意差があった(p<.05)。

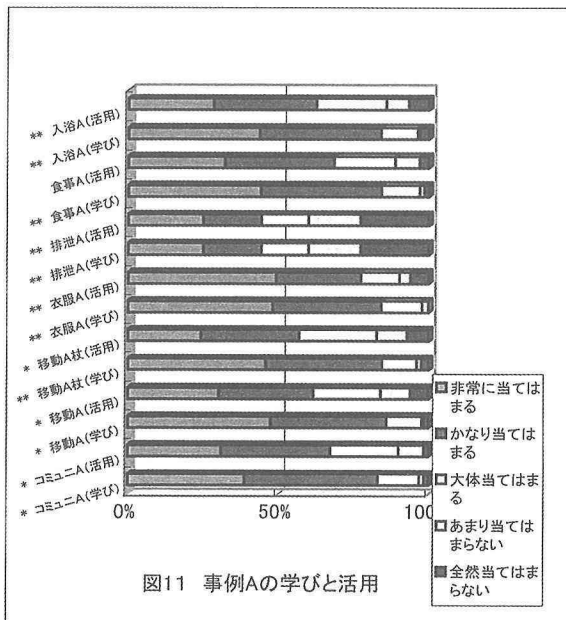
ほとんどの項目に対し、意識と活用に有意差があり、意識の変化に伴い行動や活用も変化している。所属別の有意差は、在宅より施設の受講生のほうが影響を受けて変化している(図9,10)。

(3)事例の学びと活用

事例Aの「学び」と「活用」の平均値は、「学び」の高い順に<衣服の介護の学び>(4.92)<活用>(3.42)、<移動の介護の学び>(4.30)<活用>(3.92)、<コミュニケーションの学び>(4.18)<活用>(3.87)、<排泄の介護の学び>(4.11)<活用>(3.07)であった。

事例Bの「学び」と「活用」の平均値は、「学び」の高い順に<移動の介護の学び>(4.63)<活用>(4.18)<コミュニケーションの学び>(4.52)<活用>であった。全体的に事例Bの方が平均値は高かった。

事例Aと事例Bの「学び」と「活用」に、「所属別」「意識の変化」「行動の変化」「活用」「日頃の介護」総合評価の「合否」でカイ2乗検定を行うと下記の表の通りになった(表1)。事例Aの学びは、「意識の変化」は变化した人が多く全項目に有意差があった。「行動の変化」は、<移動の介護>を除き变化した人が多く全項目に有意差があった。「活用」では、<衣服>と<排泄>活用しない人が多く有意差があった。「活用」では、「衣服」「排泄」「入浴」に活用しない人が多くに有意差があった。「日頃の介護」では、有意差がなかった。



* p<.05 ** p<.01

事例Aの「活用」は、「意識の変化」では<コミュニケーション><衣服><入浴>に活用した人が多く有意差があった。「行動の変化」では、<食事>を除く全項目に有意差があった。「活用」でも「行動」と同様に<食事>を除き活用した人が多く有意差があった。「日頃の介護」では、<衣服><排泄>に活用しない人が多く有意差があった。「所属別」、総合評価の「合否」には、有意差がなかった。

事例Bの「学び」、「所属先」では<衣服>に学びがあった人が多く有意差があった。意識の変化では、全項目に学びが多く有意差があった。また、「行動の変化」でも、<衣服>と<入浴>を除く項目に有意差があった。「活用」でも、全項目に活用した人が多く有意差があった。一方、「日頃の介護」と総合評価の「合否」については有意差がなかった(図11、表1)。

事例Bの「活用」は、「意識の変化」では<移動>と<衣服>に意識の変化が多く有意差があった。「行動の変化」では、「学び」と同様に<衣服>と<入浴>を除く項目に学びが多く有意差があった。「活用」では、全項目に活用した人が多く有意差があった。「日頃の介護」では、<衣服>と<食事>にしている人が多く取り入れ有意差があった(表、図12、表2)。

事例別の「学び」と「活用」より事例Aと事例Bの平均値を比較すると、「学び」「活用」とともに事例Bの方が上回っている。また、事例の「学び」と「活用」を比較すると、「学び」の方が上回っている。事例Bの方に「学びが多く、活用もしやすい。また、各演習の内容別にみると移動、衣服の着脱や排泄の介護など日頃の介護で行っている受講生ほどからこそ学びも行動も活用も多かった。

表1)事例Aの項目別有意差

事例A	平均値	有意差
コミュニケーション(学び)	4.18	*意識、行動、活用
コミュニケーション(活用)	3.87	*意識、行動、活用
移動の介護(学び)	4.30	*意識
移動の介護(活用)	3.92	*行動、活用
衣服の介護(学び)	4.29	**意識*行動、活用
衣服の介護(活用)	3.92	*意識、行動、 **日頃の介護活用
排泄の介護(学び)	4.11	**意識*行動、活用
排泄の介護(活用)	3.07	*行動、 **日頃の介護活用
食事の介護(学び)	4.25	**意識*行動
食事の介護(活用)	3.87	
入浴の介護(学び)	4.21	**意識*行動、活用
入浴の介護(活用)	3.70	**意識*行動、活用

受講生にとって難しいと思われる事例は、排泄A(115名)であり、全体の83.9%が回答していた。次いで衣服B(79名、57.7%)、排泄B(29.9%)、移動B(22.6%)であった。いずれも、日頃の介護で実施していない項目にあたる。

カイ2乗検定の結果より、「意識の変化」「行動の変化」「活動」ともに多くの有意差があった。「意識」や「行動」「活用」の変化が大きかった受講生と変化が大きい受講生では教育効果に差があった(表1.2)。

(4) 活用

各事例の共通項目においてその活用の平均値では、高い順に<視線の位置>(4.35)<意思確認>(4.1)<自己決定>(3.9)であった。

各項目に、「意識」、「行動」、「日頃の介護」、総合評価の「合否」にカイ2乗検定を行った結果は表の通りである(表3)。これらの活用ができない理由を複数

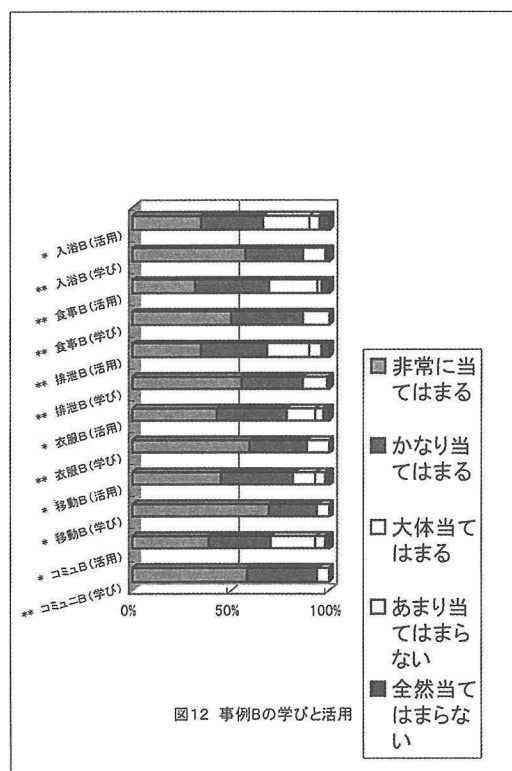


表3) 活用における項目別有意差

項目	平均値	有意差
視線の位置	4.35	*意識、行動、総合評価合否
意思確認	4.10	*意識、行動
自己決定	3.90	*意識、行動
車椅子への移乗	3.72	*日頃の介護
立ち上がり	3.68	
座位での着脱	3.66	*行動
臥位での着脱	3.60	*意識、行動
杖歩行	3.19	

回答で挙げると、対象者なしが82名と多く、次いで忙しいが24名、周りのスタッフが行っていないが18名だった。

(5) 意識の変化と行動の変化と各項目の関係性

講習会の意識の変化と行動の変化をタイプ別に分けて、各項目との関連性を分析した。

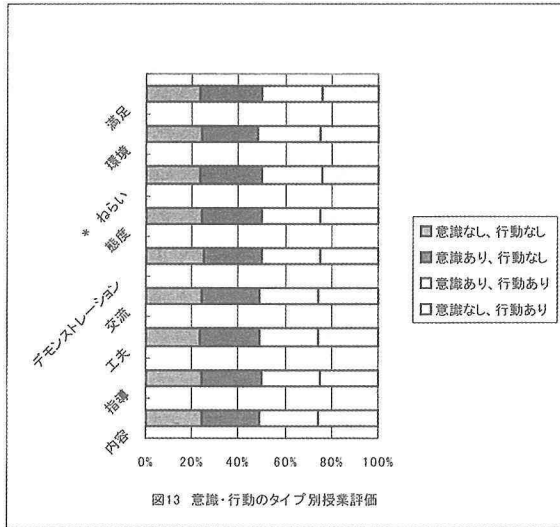
タイプ別は、意識の変化があり、行動の変化のあった人(意識あり、行動あり)、意識の変化はなく、行動の変化はあった人(意識なし、行動あり)、意識の変化があり、行動の変化がなかった人(意識あり、行動なし)、意識の変化も行動の変化もなかった人(意識なし、行動なし)の4タイプに別けた。だいたい各タイプともほぼ同数であった。それぞれのタイプに、授業評価(内容、指導、工夫、交流、デモンストレーション、態度、ねらい、環境、満足)、講習会のねらい(意識変化・行動変化)、事例の学びと活用、日頃の介護、基本属性として、年齢(高低群)、経験年数(多少群)、所属(施設と在宅)、介護技術に関する研修経験の有無などの項目とクロス集計を行った(図13、図14)。

授業評価のねらいと事例の意識変化・行動変化、事例A・Bの学びと活用、活用の実際、事後実技評価の立ち上がり、年齢に多く回答があり有意差があった。意識と行動に変化のあった受講生が、授業評価で講習会のねらいを十分納得し、行動へと移ったと考える。また、年齢の高低に分けた場合、ちょうど2分の1ずつで分かれた。クロス集計の結果は、40歳以上の年齢の受講生が意識あり、行動なしが下回り有意差($p<.05$)があった。年齢が上がっても、介護に対し意識や行動の変化もすることがわかる。さらに、介護技術の研修経験の有無との有意差もなく、講習会のねらいや演習内容に応じて意識や行動の変化を起こすことがわかった。

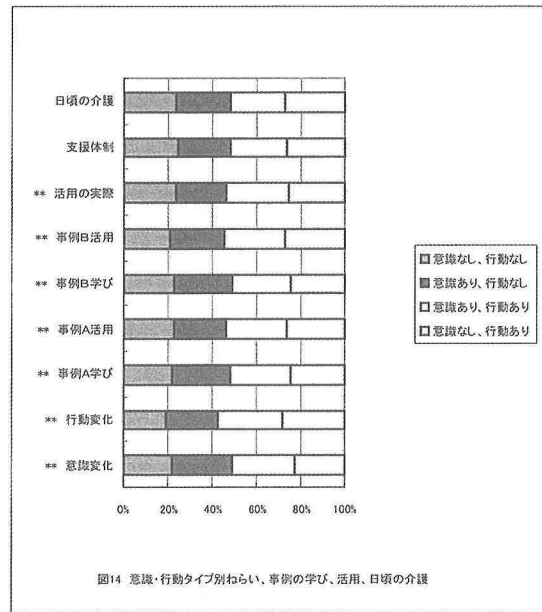
表2) 事例Bの項目別有意差

B事例	平均値	有意差
コミュニケーション(学び)	4.52	**意識、*行動、活用
コミュニケーション(活用)	4.00	*行動、活用
移動の介護(学び)	4.63	*意識、行動、活用
移動の介護(活用)	4.18	*意識、行動、活用
衣服の介護(学び)	4.49	*意識、活用、所属別
衣服の介護(活用)	4.10	*意識、活用、日頃の介護
排泄の介護(学び)	4.41	**意識、活用*行動、
排泄の介護(活用)	3.90	*意識、行動、**活用
食事の介護(学び)	4.37	**意識、活用*行動、
食事の介護(活用)	3.90	**活用、*行動、日頃の介護
入浴の介護(学び)	4.40	**意識、*行動、活用
入浴の介護(活用)	3.85	*活用

また、クラスター分析より、ねらいと受講生の交流に関係性があるので、意識・行動の変化している人、意識の変化は講習会ではなかったが、行動の変化のあった人が他の受講生に影響を与えるならば、教育効果は高まると考えられた。



* $p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$

3) 項目ごとの関連性

(1) 授業評価項目の関連性

授業評価の項目の関係について妥当性と信憑性を高めるためにクラスター分析とカテゴリカル正準相関分析の2つの分析を行った。対象とした項目は、授業評価の項目として内容、指導、デモンストレーション、交流、態度、工夫、講習のねらい、環境である。

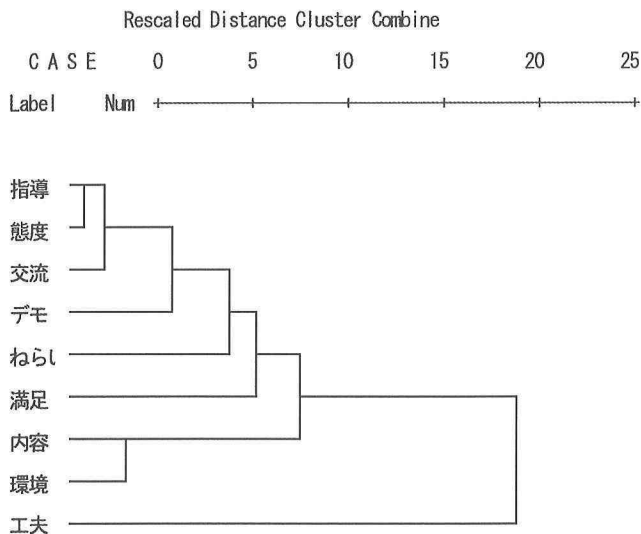
クラスター分析の結果、まず、指導と態度に強い関連性がある。この指導と態度に交流、デモンストレーション、講習、満足と関連性をもっていた。次に、

それらと内容、環境、工夫と関連性がある(図15)。

一方、カテゴリカル正準相関分析を行うと2群に分かれた。1群は、左の座標にある態度、指導、満足感である。この3つの項目は距離が近く強い関連性がある。その周りに交流、デモンストレーション、講習会のねらいが配置され関連性がある。縦軸をはさみ、環境、内容、工夫が関連していた(図16)。

この2つの分析結果は、類似していた。それは、指導者の指導と態度は満足感に関連性が強いことである。講習会の指導者の与える影響は、指導者の指導と態度が良ければ非常に満足した結果になった。

指導と態度を中心に交流、デモンストレーション、講習会のねらいなど両分析は類似した関連性があった。



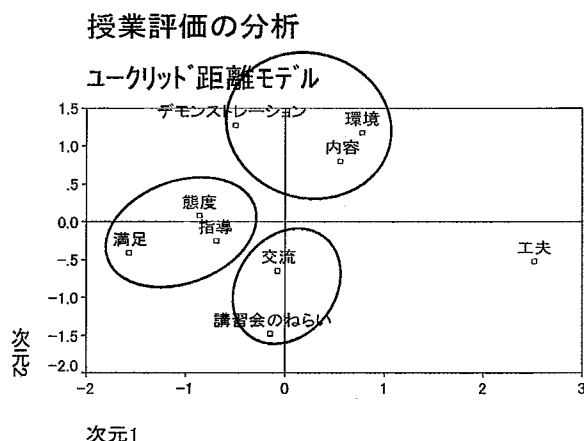


図16 授業評価のカテゴリカル正準相関分析によるユークリッド距離モデル

(2)意識の変化と行動の変化・活用の項目の関連性

意識の変化と行動の変化・活用の関係について信憑性を高めるためにクラスター分析とカテゴリカル正準相関分析の2つの分析を行った。対象とした項目は、日頃の介護、介護技術講習会のねらいに対する意識の変化、介護技術講習会のねらいに対する行動の変化、事例Aの学び、事例Aの活用、事例Bの学び、事例Bの活用、活用の実際、支援体制である。

クラスター分析の結果、事例A、事例Bの学びと介護技術講習会のねらいに対する意識変化、活用の実際の群と事例A、事例Bの活用と介護技術講習会の行動の変化との群に分かれた(図17)。支援体制や日頃の介護は関係性が弱かった。

カテゴリカル正準相関分析の結果は、クラスター分析と同じような関係図が示された(図18)。正の横軸周辺に事例Aの学び、事例Bの学びと介護技術講習会のねらいに対する意識の変化、正の縦軸に事例Aの活用と事例Bの活用、介護技術講習会のねら

いに対する意識の変化に分かれた。日頃の介護と支援体制は別の座標となった。

この2つの分析結果より、学んだことによる意識の変化と活用をしたことによる行動の変化が分かれたことによって、意識と行動の変化は段階があり、学びだけでは行動の変化が起きないという結果になった。

意識・行動・活用の変化

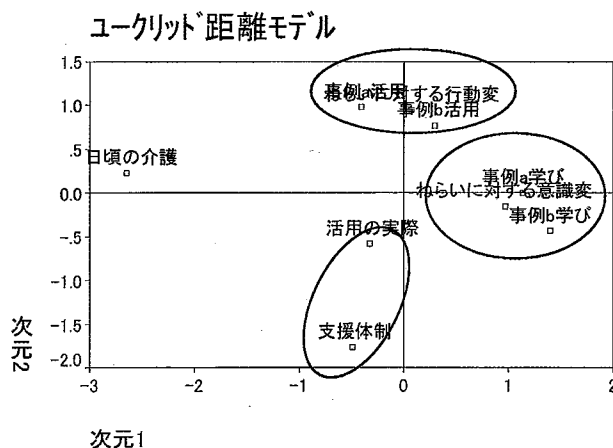


図18 意識・行動変化のカテゴリカル正準相関分析によるユークリッド距離モデル

4. 考察

介護技術講習会は、実務経験者の国家資格取得に関わる講習会である。単に、実技試験と講習会を通しての態度点を総合して修了認定してだけでなく、日頃の介護の質を向上するための行動変容を求めている講習会でもある。たった4日間(32時間)しかない期間で国が示す内容を受講生が習得していくために5年間試行錯誤を行った。そして、授業評価と意識・行動の変化の結果より受講生からみた介護技術講習会の課題を検討した。

(1) 受講環境の改善と動機付けの工夫

授業評価の各尺度について平均値は、意義・目的の伝達と指導・アドバイス、デモンストレーション、受講生間の交流、学生演習への態度・対応、講習会のねらいが5点満点中4点を超え高得点となった。一方、教材の工夫、環境が他の項目に比較し3点台後半であり低値であった。

環境に対して、ベッド数や日数と日数の間隔、時間帯が低値を示した。一回の講習会は、最大の40名で行っていることから、受講生の人数を少なくし1ベッドあたりの人数を少なくすることによってベッド数は多くなると考える。ただし、そのようにすると統括して全体を把握している指導者がなくなることによる弊害も大きい。ベッド数を多くすると

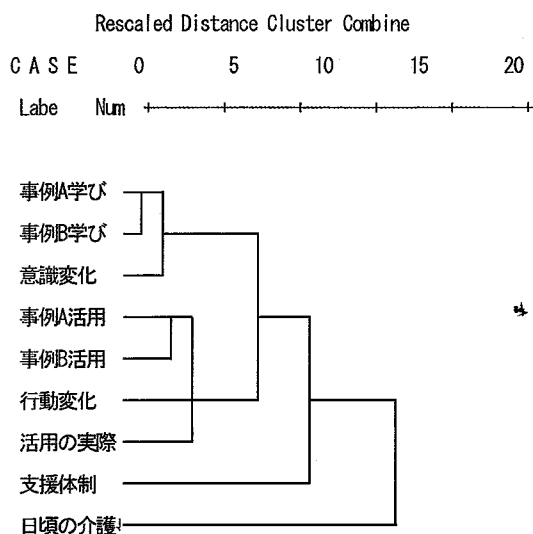


図17 意識・行動変化のクラスター分析によるデンドログラム

いうことは、他の受講生の演習を見学するのではなく自分で演習したいということでもあるので演習時間の配分と関連し考慮していく必要もある。

演習時間の使い方では、年齢の高い方が演習の進み方は早いと感じていた。また、総合評価で不合格だった受講生は、時間が足りないという思いが強く、休憩時間や演習時間が適切ではなかった。一方、演習内容を日頃の介護に活用した受講生は、休憩時間は確保されていたとあり、説明時間と演習時間のバランスもとれていたことにより、4日間の講習会のみで習得するのではなく、日頃の介護に活用していくことで習得できることを動機づけすることも大切であると考ええる。

日程の間隔では、2週間で4日間から以前のように1ヶ月間に4日間で行ってみて比較してもよいと考える。受講生の集中が続き、習得しやすく行動が変容できる期間を追及していくことが大切である。

さらに、学んだことを活用している受講生にとって時間帯や指導体制も普段の介護の援助に活用しているので現場で、活用していない受講生に比べて有意差があった。

4日間を含める2週間や1ヶ月間が介護の質を高めるための講習会の期間として考え、もっと事例の学びを日頃の介護内容に活かす動機づけをし、受講生が行動変容しそのことが効果的であると思える体験が必要である。

(2) 受講生の特性と個別性を踏まえた丁寧で理解しやすい指導の確立

一般的に年齢が高くなるにつれ、新しいことに対して習得できにくく、これまでの習慣は変えられない傾向がある。習得に関しては、総合評価の可否では、年齢に対して有意差はない⁹⁾としながらも、本研究では年齢が高い受講生には、ゆっくり時間をかける必要があるという結果が出た。行動変容に関しては、年齢が高くなっても、介護に対し意識や行動の変化もみられた。ゆっくりかけて行動変容できるように必要であれば、補習を行うなど習得できるような体制が必要である。今までも、合格できなかった受講生に対しては補習を行ってきた経緯もあり、継続する必要があると考える。

受講生の在宅群が施設群と比較し身体的な介護が少ないことに関して、総合評価の可否に有意差はなく¹⁰⁾事例の内容の学び、活用、講習会のねらいに対する活用でも施設群との有意差がなかった。さらに、介護技術の研修経験の有無との有意差もなく、講習会のねらいや演習内容に応じて意識や行動の変化を起こすことがわかった。

これらのことから、指導者として年齢が高いから

習得しにくく活用しにくいとか、在宅だから身体介護が少ないからなどという先入観で指導してはならないと考える。

総合評価で不合格であった受講生は、演習の理解と時間をかけることが必要であった。事実、不合格者に補習を行うことによって、国が求めるレベルまで向上でき、修了することができている。習得過程において、学習の前後で成績がよい学習者では、はじめバラバラであった概念間に結びつきが生じ、知識が構造化すること¹¹⁾より、技術も根拠と結びつけながら構造化していく。その過程にかかる時間は人それぞれなので、個別に丁寧に指導していくことが重要であると考ええる。

演習内容や演習の要点の把握については、学んだ内容によって自分の介護が変化した受講生については、できていない受講生よりわかりやすいと感じていた。また、演習内容を示すデモンストレーションもわかりやすいものであった。一方、総合評価に受からなかった受講生は、演習の要点がわかりにくく、指導者のアドバイスも理解しにくかった。また、デモンストレーションは時間が短くわかりにくいものだった。年齢が高くなるほど、デモンストレーションはわかりにくいものとなっている。このことから、デモンストレーションについて指導者としてわかりやすい方法を追求する必要がある。

(3) 意識や行動の変化には、講習会での指導者と受講生の関係を形成することが重要

学びと意識の変化については学んだことによる意識の変化と活用をしたことによる行動の変化が分かれたことによって、意識と行動の変化は段階があり、学びだけでは行動の変化が起きない。

介護の質を向上するためには、意識変化ばかりでなく、行動も変化をすることが必要となってくる。

そこで、介護技術講習会で学ぶことにより、ねらいである意思確認など相手を尊重する態度の育成、自立支援に向けた根拠のある介護技術の習得に意識の変化や行動の変化をした受講生とあまり変化することなく修了した受講生と分けて分析をしてみた。

受講生の意識と行動の変化を4つのタイプに別けたとき、意識と行動に変化のあった受講生が、授業評価で講習会のねらいを十分納得し、行動へと移っていた。また、年齢の高低に分けた場合、年齢が上がっても、介護に対し意識や行動の変化もすることがわかった。さらに、介護技術の研修経験の有無との有意差もなく、講習会のねらいや演習内容に応じて意識や行動の変化を起こすことがわかった。意識と行動が変化した受講生は、講習会のねらいを十分納

得し、行動へと移っていた。また、年齢の高低に分けた場合、年齢が上がっても、介護に対し意識や行動の変化もすることがわかった。さらに、介護技術の研修経験の有無との有意差もなく、講習会のねらいや演習内容に応じて意識や行動の変化を起こすことがわかった。意識と行動が変化した受講生は、講習会のねらいを十分納得し、行動へと移ったと考える。また、講習会のねらいと受講生の交流に関係性があるので、意識・行動の変化している人、意識の変化は講習会ではなかったが、行動の変化のあった人が他の受講生に影響を与えるならば、教育効果は高まると考えられる。交流として受講生同士が成功体験を語ることで、他の受講生も変わってくるという循環をもたらすのではないかと考えた。

また、授業評価の分析により、指導と態度に交流、デモンストレーション、講習会のねらい、満足と関連性を持っていた。講習会の指導者の与える影響は、指導者の指導と態度が良ければ非常に満足した結果になった。

村瀬(2004)は、教員と学生間では、学生の発言を取り入れることにより教員の発言も豊かになり学生の発言を誘発するという相互作用があるといっている¹²⁾。

伊藤(2004)も授業過程においては、対話に着目して学力差がみられるクラスで、高成績を含むクラスで、教員が生徒の発言を取り入れることで教員の発言も豊かになり、さらに生徒の発言を誘発していくという相互作用がみられるといっている¹³⁾。

受講生は、国家資格取得という動機づけがしっかりしているので、授業に真剣に臨んでいた。そのことが指導者の指導によい影響を与えていると考える。そして、指導者が受講生との関係性も大切にすることによって、単に専門知識の指導にとどまらず、受講生の知識や意識・行動も変化していくことで介護の質の向上が期待できる結果になることが明らかになった。

5. 結論

本研究により、介護技術講習会の授業評価と意識・行動の変化の結果より受講生からみた介護技術講習会の課題は以下の通りになった。

- (1) 受講環境の改善と動機付けの工夫が必要である
- (2) 受講生の特性と個別性を踏まえた丁寧で理解しやすい指導の確立する
- (3) 意識や行動の変化には、講習会での指導者と受講生の関係を形成することが重要である

おわりに

介護技術講習会は、国家資格取得のカリキュラム変更により存続については不透明である。しかし、5年間の実績により、介護についてほとんど経験のない学生を教育していく養成校で、介護の現場で国家資格取得資格者への指導から得るものは大きい。そして、より質の高い介護福祉士の育成を目指す養成校として研鑽していく必要を感じた。

文献一覧

- 1) 厚生労働省(2007)『国民福祉の動向』190-200
- 2) 丸山順子・尾台安子(2008)「実務経験者の職場研修の実態と介護技術講習会受講生の意識変化に果たす役割」『松本短大紀要』第17号
- 3) 厚生労働省・援護局長(2004)「社会福祉士及び介護福祉士法施行規則の一部を改正について(通知)」社援発第1019004号
- 4) 尾台安子・丸山順子(2006)「長野県介護技術講習会の取り組みと今後の課題 第1報;第14回日本介護福祉学会大会抄録、64
- 5) 和田幸子・吉井珠代・青野晴美ほか(2007)「介護技術講習会の実際と課題」『大阪城南女子短大紀要』137-149
- 6) 井上理恵・山口悦子・西井啓子(2007)「介護技術講習」における効果的な指導方法の確立ー介護技術の到達に関する自己評価ー」『富山短期大学紀要』(42)103-114
- 7) 丸山順子・尾台安子(2006)「介護技術講習会の意義と課題ー受講生の意識調査よりー」『松本短期大学紀要』15 105-118
- 8) 丸山順子・尾台安子(2008)「実務経験者の職場研修の実態と介護技術講習会受講生の意識変化に果たす役割」『松本短期大学紀要』17
- 9) 舟島なをみ監修『看護実践・教育のための測定用具ファイル』医学書院 p 85-94
- 10) 丸山順子(2009)「介護技術講習会の教育効果に関する研究」日本福祉大学修士論文
- 11) 高橋フミエ(2005)介護福祉学に問題基盤基礎学習を導入して『静岡福祉大学紀要』66-67
- 12) 村瀬公胤・市川洋子・秋田貴代美(2004)「学習環境としての授業談話(2)ー談話構造の差異と学力差ー日本教育心理学会第46会総会発表論文
- 13) 伊藤崇達(2004)「教授・学習に関する研究」『教育心理学年報』44 82-90