

吉備国際大学研究紀要

(医療・自然科学系)

第30号, 33-44, 2020

理学療法 of 臨床実習教育における自己評価チェックリストの有用性

平上 二九三・原田 和宏・井上 優

井上 茂樹・齋藤 圭介・伊勢 眞樹

Efficacy of Self-Evaluation Checklists in Clinical Practical Education for Physiotherapy

Fukumi HIRAGAMI, Kazuhiro HARADA, Yu INOUE,

Shigeki INOUE, Keisuke SAITOH, Masaki ISE

要 旨

本稿は、理学療法士を養成する臨床実習教育において、学生の成長プロセスを可視化するために創案した自己評価チェックリストの有用性を検討した。対象は、2019年に総合臨床実習の前期8週と後期8週、および実習の振り返り授業を受講した本学の4年生48名であった。「成長のプロセス」チェックリストを4年次前期実習の開始前と終了後に用い、その前後から成長実感を可視化した。一方、「リハビリテーションの実践技能」チェックリストを後期実習終了後に用い、その後の振り返り授業を通して学習成果を可視化した。両者の可視化について、成長実感に対する満足度は全体で70%が、また、学習成果では65%が学生の自己認識とマッチしたとの回答を得た。自己評価チェックリストを活用することで、学生は自己理解を深め、卒後に身に付ける必要な力の気づきに寄与することが確認された。

Abstract

The efficacy of using self-evaluation checklists in clinical practical education for physiotherapy was examined in this study. Participants were 48 fourth-year students from Kibi International University undertaking first and second semester clinical practical sessions, as well as the review class. Participants' sense of growth was visualized using a growth process checklist administered before practical training began and after the first semester practical sessions. Furthermore, a practical rehabilitation skills checklist was administered after the second semester practical was completed. The participants' sense of growth was visualized based on data obtained during the practical review class. Results show that 70% of participants agreed that the visualization matched their own feelings of growth, with 65% agreeing that their learning outcomes had been met. In conclusion, this study confirmed that students succeeded in deepening self-understanding, identifying tasks for the future, and describing the skills necessary for clinical practice after graduation.

吉備国際大学保健福祉研究所

〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町 8

Research Institute of Health and Welfare, Kibi International University
8, Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

キーワード：理学療法，臨床実習教育，自己評価チェックリスト，学生の成長実感，学習成果の可視化

Key words : *physiotherapy, clinical practical education, self-evaluation checklists, students' sense of growth, visualization of learning outcomes*

はじめに

理学療法士作業療法士学校養成施設指定規則の改正に伴い，臨床実習前の評価と臨床実習後の評価が必修化された¹⁾。この臨床実習前後の評価方法は，養成校の定めるところにより，特に最終学年における総合臨床実習の教育結果を判定することを目的としている²⁾。そこで各養成校では，臨床実習教育の実施結果を評価し，成果の確認が求められている。一方，大学の教育に対しては，学生の成長（学修成果）の把握が喫緊の課題となっている³⁾。

これまで筆者らは，「臨床実習教育の刷新」⁴⁾，加えて，「臨床実習における学生の成長プロセスの可視化と評価方法の検討」について提案してきた⁵⁾。このたび本稿で提案する新しい評価方法は，プロセスの途中で成果を把握し⁶⁻⁹⁾，その後の学習を促す形成的評価を目指すものであり，評価と育成が一体となった自己評価チェックリストとして開発した⁵⁾。本研究は，実際に自己評価チェックリストを総合臨床実習前後で活用し，学生の成長実感と学習成果の可視化に関する有用性を検討することを目的とした。

対象と方法

(1) 対象と使用するデータの取得時期

対象は，吉備国際大学理学療法学科の4年生48名（男性27名・女性21名，平均年齢 21.6 ± 0.5 歳）で，総合臨床実習の前期8週と後期8週，および実習の振り返り授業を受講した学生であった。調査期間は，2019年3月初めから11月末までであった（図1）。

自己評価チェックリストは，巻末資料（以下資料）

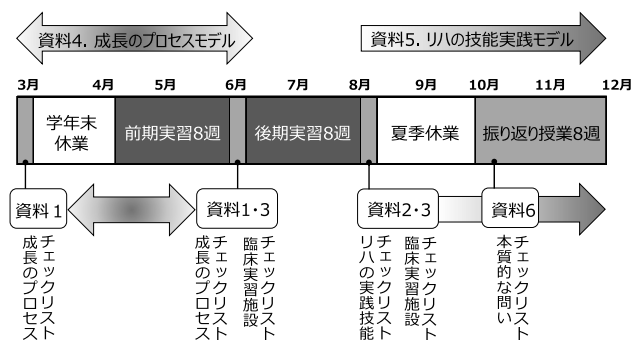


図1. 使用するデータと取得時期

成長のプロセスモデル（資料4）は実習前（資料1）と前期実習後（資料1，3）とで作成
リハの実践技能モデル（資料5）は後期実習後（資料2，3）と振り返り授業（資料6）とで作成

の「成長のプロセス」チェックリストと「リハビリテーション（以下リハ）の実践技能」チェックリスト（資料1，2）の2つで，いずれも53項目を設定した。なお，チェックリストは，全ての項目を5件法（例えば，「大いにある」「少しある」「どちらともいえない」「あまりない」「全くない」等）で回答を求めた。

「成長のプロセス」チェックリスト（資料1）は，4年次前期実習の開始1ヶ月前，そして実習終了後として8週間の実習日程を完了した翌週の2回実施した。また，「リハの実践技能」チェックリスト（資料2）は，前期実習に引き続いて実施される後期実習8週間の実習日程を完了した翌週に1回実施した。合せて，「臨床実習施設」チェックリストは，前期分と後期分（資料3-1，3-2）も実施した。さらに，「振り返りレポート：症例報告」を前期分と後期分（課題1-1，1-2）を作成させた。この課題は，「患者の抱える問題を分かりやすく整理し，退院に向けてどのように関わっていくか方向性を示し，目標設定について自分の意見を要約し，タイトルを作成せよ」とした。

これらのチェックリストの自己評価と課題は、夏季休業後に開講される実習の振り返り授業（2コマ×8回）で成長実感と学習成果を可視化するために使用するデータ資料とした。

(2) 成長実感の個人別モデルの作成

成長実感を可視化するために、「成長のプロセス」モデルを用いた(資料4)。成長実感を可視化するには、実習前後を比較する客観的な数値が必要である。そこで、成長実感、チェックリストの各領域の項目ごとに、実習前後で比較し、評価値が高くなった項目数で表した（例えば、領域が4項目であれば、前4325/後5445：4項目中3項目up）。

成長のきっかけとなった出来事は、「臨床実習施設」チェックリストの資料3-1(前期分の具体的な内容)、および「成長のプロセス」チェックリスト(資料1)の53項目から自分に合った内容を取り上げさせた。その後、「成長のプロセス」モデル(資料4)にチェックリスト(資料1)の自己評価の結果を組み込み、各自でモデルを説明するためにⅠ.自己理解(強み)、Ⅱ.自己調整(今一步)、Ⅲ.自己成長(不足)を簡潔に記載させた。

(3) 学習成果の個人別モデルの作成

学習成果の可視化については、「リハの実践技能」モデルを用いた(資料5)。学習成果を可視化するには、実習後に客観的な数値が必要である。そこで、学習成果では、後期実習終了後の自己評価で、他の領域と比べ高い領域について項目ごとの評価値で表した。学習成果につながった出来事は、「臨床実習施設」チェックリスト(資料3-2、後期分の具体的な内容)、また、「リハの実践技能」チェックリスト(資料2)の53項目から自分に合った内容を取り上げさせた。

また、「本質的な問い」チェックリスト(資料6)は、症例レポート(課題1-1、1-2)に対する指導者の見方・考え方であり、学生には資料6に照らして、さ

らに内容を改善させた。この洗練化を目指す過程で、卒後に身に付ける必要なりハ技能に気づかせるように指導した。

その後、「リハの実践技能」モデル(資料5)にチェックリスト(資料2)の自己評価の結果を組み込み、各自でモデルを説明するためにⅠ.自己理解(強み)、Ⅱ.自己調整(今一步)、Ⅲ.自己成長(不足)を簡潔に記載させた。

(4) 全体の集計方法

1) 成長のプロセス：成長実感の集計方法

成長実感がどの程度かの評価の基準は、実習前より前期実習後で自己評価が高くなった項目数が多い領域を「大幅に高」、少しだけ高い項目がある領域を「少し高」、変化がない領域を「変化なし・低」とした。成長のプロセスチェックリストの計9領域別に「大幅に高：○」「少し高：△」「変化なし・低：×」とし、学生個々に○△×の分布から比率を求めた(資料4)。

2) リハの実践技能：学習成果の集計方法

学習成果がどの程度かの評価の基準は、後期実習後の自己評価で高い項目が多い「できた」、少し高い項目がある「今一步」、低い項目の「不足」とした。リハの実践技能チェックリストの計9領域別に、「できた：○」「今一步：△」「不足：×」とし、学生個々に○△×の分布から比率を求めた。

3) 振り返り授業に関するアンケート調査の方法

- (a) 成長のプロセスモデルから成長実感を可視化したことを、「とてもマッチした」「概ねマッチした」「どちらともいえない」「あまりマッチしなかった」「全くマッチしなかった」の5件法で回答を求めた。
- (b) リハの実践技能モデルから学習成果を可視化したことについても、成長実感と同様に回答を求めた。
- (c) 「本質的な問い」チェックリスト(資料6)の①臨床像・②心理面・③環境面・④障害像(以下、四側面評価)に関する理解が、「十分深まった」「概

ね深まった」「どちらともいえない」「あまり深まらなかった」「全く深まらなかった」の5件法で回答を求めた。また、⑤介入ポイントの技能については、「十分身に付いた」「概ね身に付いた」「どちらともいえない」「あまり身に付かなかった」「全く身に付かなかった」の5件法で回答を求めた。

(5) 振り返り授業のまとめと倫理的配慮

2つの個人別モデルが完成後、総まとめ資料（一人2つで48名分で計96の図）を作成し、学生個々の成長実感と学習成果を共有するために、各自3分間の発表会を行った。最後に、振り返り授業の満足度と理解度についてアンケート調査を実施した。

本研究は、吉備国際大学倫理審査委員会の承認（承認番号19-39）を得、学生には研究の概要を説明し、回答をもって調査への同意とするとともに、個人別モデルの作成に際してはその許可に対する同意書を対象学生から得たうえで個人が特定される表現が残らないように入念に確認した。

結果

結果1. 個人別検討

全員の総まとめ資料の中から、以下に2例を呈示す

る。すべての学生が同様に視覚化を行っていたが、「強み」「今一步」「不足」の領域と外枠の言語化は、学生個々に異なっていた。

(1) Aさんの例

成長実感の強みについては、「成長のプロセス」チェックリスト（資料1）の項目番号16, 39, 52を取り上げていた。外枠の「脳外科に興味を持つようになった」ことについては、「臨床実習施設」チェックリストの資料3-1の具体的な内容の記述から取り上げていた（図2-1-1）。

学習成果の外枠は、「本質的な問い」チェックリスト（資料6）の項目番号2, 5, 9, 10, 13, 20, 21, 24, 25を取り上げていた（図2-1-2）。

(2) Bさんの例

成長実感の強みは、「成長のプロセス」チェックリスト（資料1）の項目番号12, 14, 19, 20, 48, 49, 52を取り上げていた。外枠の「併存疾患に苦渋した」ことについては、「臨床実習施設」チェックリストの資料3-1の記述から取り上げていた（図2-2-1）。

学習成果の外枠は、「本質的な問い」チェックリスト（資料6）の項目番号3, 13を取り上げていた（図2-2-2）。

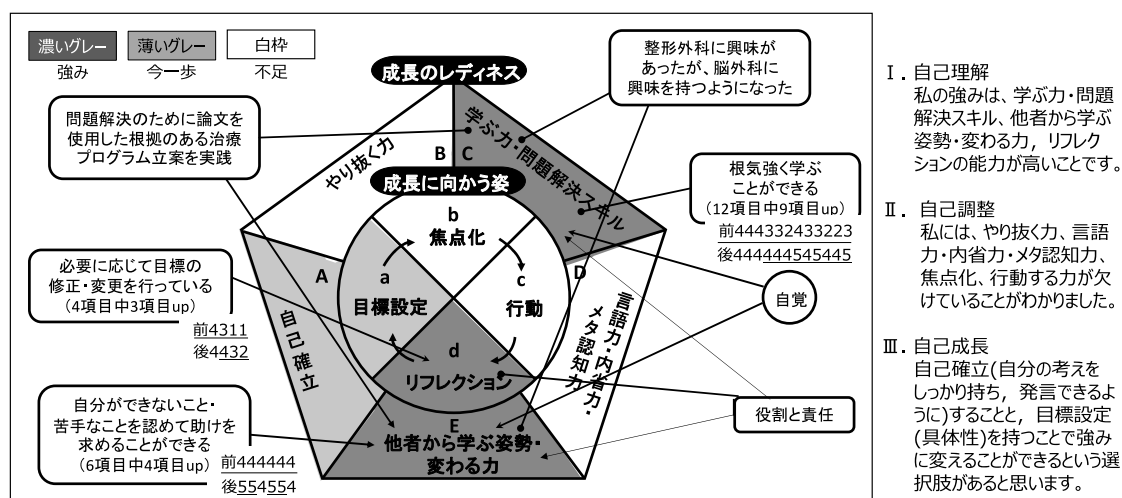


図2-1-1. Aさんの例

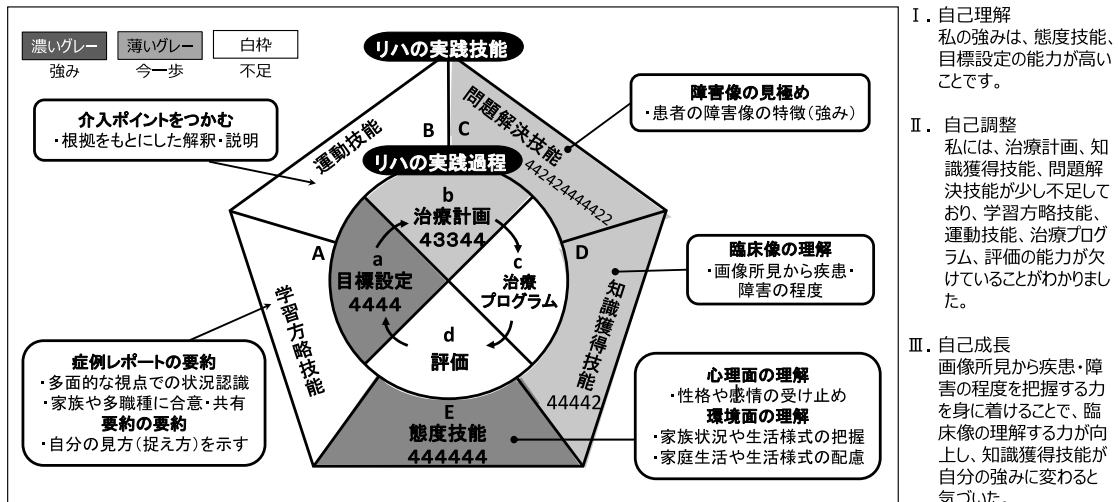


図2-1-2. Aさんの例

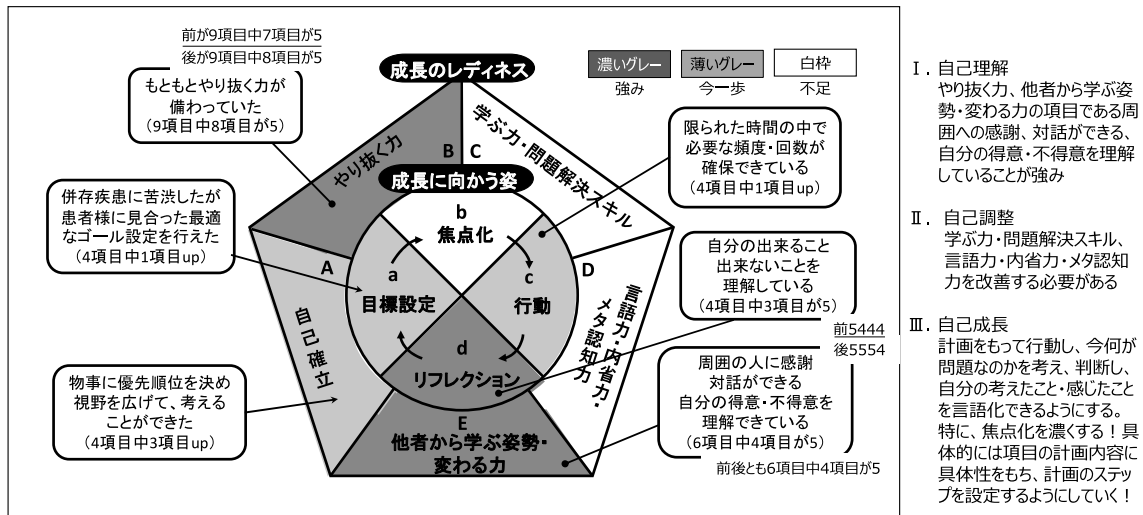


図2-2-1. Bさんの例

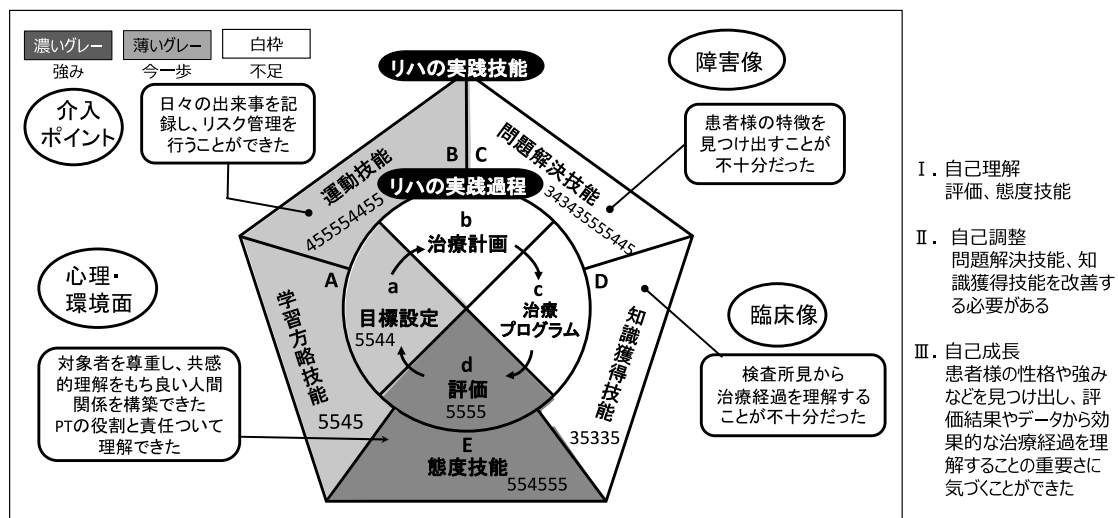


図2-2-2. Bさんの例

結果2. 全員の検討 (n=48)

(1) 成長のプロセス：成長実感

学生一人あたりの「大幅に高」の領域の数は、成長のプロセスチェックリストの9領域中、2つの領域が43.8%と最も多く、次いで3つの領域が39.6%であった。

「大幅に高」と「少し高」を含め自己評価が高くなっていた領域は、レフレクションが79.1%，他者から学ぶ・変わる力の83.3%であった。一方、「変化なし・低」は、言語力・内省力・メタ認知力が75.0%と最も多く、自己確立62.5%，焦点化が60.3%であった。(図3-1)

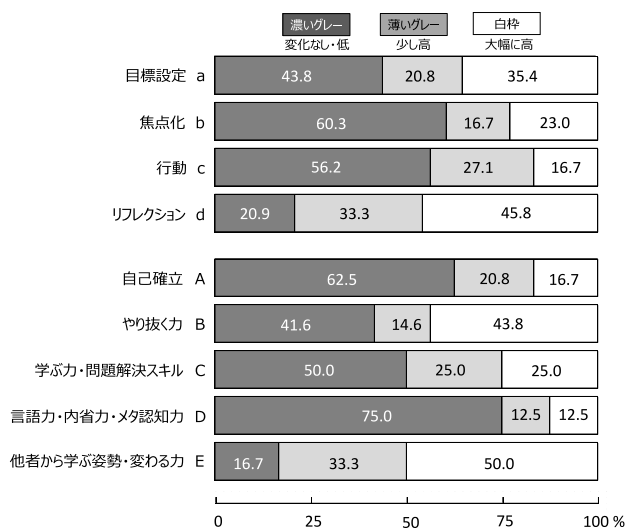


図3-1. 成長実感の全体 (n=48) の割合

(2) リハの実践技能：学習成果

学生一人あたりの「できた」の領域の数は、リハの実践技能チェックリストの9領域中、2つの領域が41.6%で最も多く、次いで3つの領域が33.3%であった。

「できた」領域は、態度技能が62.5%で最も多く、次いで目標設定の52.1%であった。目標設定と態度技能の両方とも「できた」は35.4%であった。一方、「不足」は、知識獲得技能が60.4%と最も高く、治療プログラム58.4%であった。(図3-2)

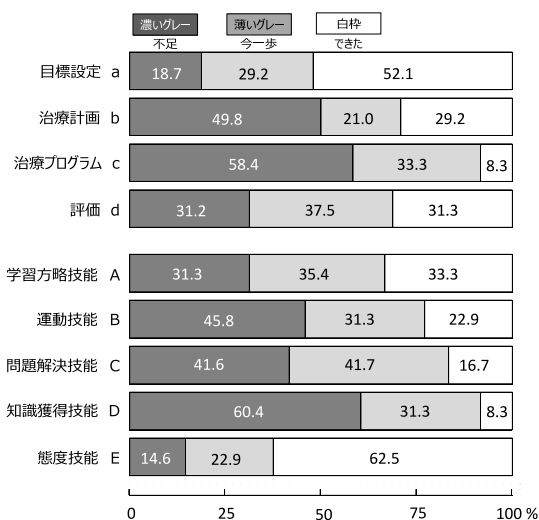


図3-2. 学習成果の全体 (n=48) の割合

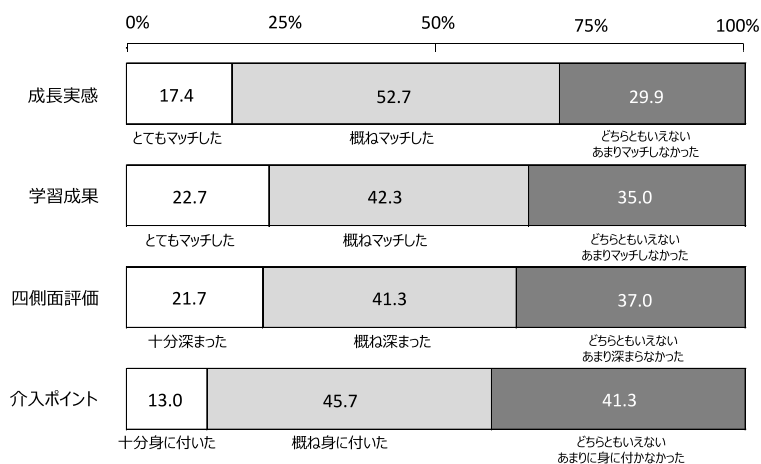


図4. 満足度と理解度の全体 (n=48) の割合

満足度：成長実感と学習成果

理解度：四側面評価と介入ポイント

結果3. アンケート調査に関する集計結果（図4）

（1）成長実感の満足度

「成長のプロセス」チェックリスト（資料1）とそのモデル（資料4）を用いた成長実感に関する満足度を調べた結果、「とてもマッチした」と「概ねマッチした」を含めると70.1%であった。「どちらともいえない」22.0%、「あまりマッチしなかった」8.0%、「全くマッチしなかった」はいなかった。

自由記述で良かった点としては、「○△×と色分けしたことにより自分の優れている点、欠けている点に分かりやすく見やすいものになった」「数値化で目に見えるようになり理解しやすかった」「自分で気づいていなかったことに目を向けることができてよかった」「自分の強み・弱みを再確認することができ自信がついた」等であった。また、改善すべき点では、「後期実習の前に実施すれば励みになると思う」「初めは理解するのに苦しんだ」等であった。

（2）学習成果の満足度

「リハの実践技能」チェックリストと（資料2）そのモデル（資料5）を用いた学習成果に関する満足度を調べた結果、「とてもマッチした」と「概ねマッチした」とで65.0%で、「どちらともいえない」33.0%、「あまりマッチしなかった」2.0%、「全くマッチしなかった」はいなかった。

自由記述で良かった点としては、「卒前に課題を見つけることができ良かった」「発表を聞けて他の人と比べることができ良かった」「就職してから頑張ろうと思えた」「患者との関わりについて見つめ直す事ができた」「患者に向き合う力が実感できて良かった」「理学療法士の本質の部分を具体的に理解することができた」「卒業後につながる内容だった」等であった。また、改善すべき点は、「説明ややり方が分からない時があった」等であった。

（3）「本質的な問い」チェックリストの理解度

四側面評価の理解については、63.0%が「十分深まった」「かなり深まった」と回答し、あまり深まらなかったは2.0%、全く深まらなかったは0%であった。

一方、介入ポイントの技能については、58.7%が「十分身に付いた」「かなり身に付いた」と回答し、あまり身に付かなかったは2.0%、全く身に付かなかったは0%であった。

この授業に対する意見として、「最後に全員で一人ひとりが異なる成長実感や学習成果について良い発表を行なうことができた」等であった。

考 察

（1）「成長のプロセス」チェックリストの有用性

岡田らが提唱した「成長のプロセス」モデル（資料4）は、成長プロセスの有り様（状態）と本人が持つ資質・能力、学生を取り巻く環境や出来事とを分けて理解・把握することで、課題の洗い出しや、優先順位づけを行い、指導に役立てるという構造図であった^{7,8)}。丸の中の4領域と5角形の5領域にそれぞれ4～12項目が設定されていた^{8,9)}。

筆者らは、臨床実習で学生が考えたことや実践したことが、実習の前後で数値化されると成長が見える化され、表現しやすくなると考えた⁵⁾。つまり、「成長のプロセス」モデルにチェックリストの5段階評価を組み込むことで、学生は臨床実習で身に付けた能力を列挙でき、自分の強みや弱みを整理できると考え、成長実感を可視化できると推測した。

結果2-1-1と2-1-2に示すとおり、学生は、自己理解（強み）をベースに自分を今一步成長させるためには、どのような力を身に付けることが必要なのかを、簡潔にまとめ書き上げていた。また、臨床実習の学びが何であったのかについては、チェックリスト53項目の中から自分に合った項目を、取り上げて語ることでもできた。

すべての学生が実習前後で、思っていたよりできたことが、何なのかを表現していた。また、「できた」と「不足」の領域が明確になったことは、今後の指導や育成に力点をおけることが示された。これらの点は、48名全員に共通していたことから、「成長のプロセス」チェックリストの有用性を示唆するものと考えられた。

(2) 「リハの実践技能」チェックリストの有用性

「リハの実践技能」モデル（資料5）は、「成長のプロセス」モデル（資料4）と同様に、中心の丸の中にリハの実践過程の4領域と、4つの過程を回転させる力としてリハの実践技能を5領域とした。同じく外枠には、臨床実習で触発された事実を表した。

つまり、筆者らは岡田らが提唱した「成長のプロセス」モデル⁷⁻⁹⁾が、そのまま「リハの実践技能」に採用できると考え、チェックリストの項目は若干の加筆修正にとどめた（資料1, 2）。「リハの実践技能」チェックリストの5段階評価の結果をモデルに組み込めば、卒前に学生は、リハ専門職として自分にはどこが足りていなかったのかを振り返り、今後の課題について自分で気がつき、卒後に必要とされている力を理解し、説明できると推測した。

図2-2-1と2-2-2に示すとおり、「本質的な問い」チェックリスト（資料6）を用いて、症例レポート（課題1-1, 1-2）をチェックすることで、リハ専門職としての見方や考え方、患者への関わり方で身に付けるべき必要な技能や態度について理解を深めることができた。また、卒業後も学び続けることの大切さや就職先と関連づけながら、項目の中から選び取って48名全員が言語化し、説明することができていたことから「リハの実践技能」チェックリストの有用性を示唆するものと考えられた。

(3) 総括

本稿の自己評価チェックリストは、採点や点数化する

ることが目的ではなく、学生自身がさらなる成長に向けて、意思決定と行動選択につなげることを主眼とした。自己評価チェックリストの使用目的は、形成的評価であり、育成のための評価であるという軸をぶらさずに活用した。学生の自己認識を通して「何ができると思っているのか？」を問い、自己理解と自己調整を図り、自己成長への気づきを導く評価ツールとなった。

自己評価の結果に基づき、学生個々の意識が変化し、行動の変化につながることが確認できた（図2）。また、全員の学生が、実習前よりも実習後において、成長とその成果を表現することができた（図3, 4）。学生は、異なる実習施設に赴き、異なる指導者の下で体験した学習の成果として価値を見いだしていた。この点は、「臨床実習施設」チェックリスト（資料3）の自由記載の具体的な内容から、成長のトリガーとして取り上げていた。実習終了後に成長の糧となった表現は、有益なデータとなっていた。臨床実習の学習成果として価値観を見出しており、このことはすべての学生において公平性が担保されていた。

学生一人ひとりの臨床実習の学習成果と成長実感を共有し、理学療法士からリハ専門職としての役割と責任を自覚した学び合いができた（図3-2, 4）。臨床実習における学生の成果（症例レポート）は、その後も常に改良され、より洗練され、卒後も成長をめざし続ける学びの体験学習となった（課題1と資料6）。

臨床実習の成長実感と学習成果の可視化に対して、満足度（反応）と理解度からも有用性が示された（図4）。今後、学生（実習生）が行える医療行為を考慮し、「本質的な問い」チェックリスト（資料6）の見直しを含め、卒後教育への展開が必要となる。

臨床実習教育は、学外の「百聞は一見にしかず」であり、その続きを学内で「一見は一考にしかず」へとつないでいくことが重要になる。この「一考」は、見たことを思い出し、体験したことを理解し、気づいたことを使えるように導くことである。自己評価チェックリストの有用性は、学生ひとりの「一考」を全員で「百

考」に共有することに意味がある。「一見」を「一考」に、「一考」を「百考」に、そのために、2つの自己評価チェックリストの組み合わせから、「自分に向き合う力」と「患者に向き合う力」の課題を確認することができた。今後、さらに充実した臨床実習前後の評価ツールになるよう検討する必要がある。

結 論

本稿は、指定規則の改正に伴う卒前教育の到達目標と、合せて、大学の教育改善として求められている学修成果の可視化につながる実践報告である。筆者らが、創案した自己評価チェックリストを総合臨床実習の前

後で活用することは、形成的評価として有用性が示された。今後、新しい評価方法の開発や効果検証へと展開するためには、操作的定義に対する解釈の確認と先行研究の批判的吟味、およびデータ収集や因果関係モデルなど統計解析による検討が必要となる。

謝 辞

本研究はJSPS科研費16K09193の助成を受けたものです。本稿を執筆するにあたり貴重なご助言をいただきました東京工業大学リベラルアーツ研究教育院の岡田佐織先生に深謝いたします。なお、本稿に関連した利益相反に相当する事項はありません。

参考文献

- 1) 厚生労働省 (2018) 理学療法士・作業療法士学校養成施設カリキュラム等改善検討会報告書.
www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000189400.html
- 2) 厚生労働省 (2018) 理学療法士作業療法士養成施設指導ガイドラインに関する Q & A.
www.japanpt.or.jp/upload/japanpt/obj/files/aboutpt/05_Guideline_Q%26A_181005.
- 3) 中央教育審議会 (2018) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申).
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm
- 4) 平上二九三 (2019) 理学療法と作業療法の臨床実習教育の刷新－20年ぶりの養成施設指定規則改正によせて－. 吉備国際大学研究紀要 (医療・自然科学系) 29, 21-39. <http://id.nii.ac.jp/1320/00001186/>
- 5) 平上二九三, 原田和宏, 井上 優, 井上茂樹, 齋藤圭介, 伊勢眞樹 (2019) 臨床実習の新しい教育目標に基づく学生の成長プロセスの可視化と評価方法の検討. 吉備国際大学保健福祉研究所研究紀要20, 31-51.
- 6) Hiragami F, Hiragami S, Inoue Y (2019) Effectiveness of a family-engaged multidimensional team planning and management for recovery in patients with severe stroke and low functional status, *Annals of Rehabilitation Medicine* 43 (5), 581-591. DOI: <https://doi.org/10.5535/arm.2019.43.5.581>
- 7) 岡田佐織 (2017) 学びと成長の「プロセス」を可視化する意義と方法論の構築. 第23回大学教育フォーラム.
https://berd.benesse.jp/feature/focus/17-report/pdf/03_okada.pdf
- 8) 関東学院大学・ベネッセ教育総合研究所・ベネッセi-キャリア, (2017) 成長プロセスを可視化する実践的研究－成長軌道に乗せる“仕掛け”の多い教育を目指して－. <https://berd.benesse.jp/feature/focus/17-report/KGU/>
- 9) 杉原 亨, 岡田佐織, 友滝 歩, 奈良堂史, 佐藤昭宏, 松尾洋希, 田上慧子 (2019) 学生の成長プロセスを可視化する発展的研究－初年次キャリア教育科目の記録分析及び総まとめプログラムの開発－. 関東学院大学高等教育研究・開発センター年報, No. 4, 48-76. https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/research/KGUreport.pdf

資料 1

「成長のプロセス」チェックリスト

領域		「成長に向かう姿」の項目
a	目標設定	1 「こうなりたい」という思い・願いがあ
		2 具体性がある
		3 現実可能性の見積りがある(現実可能性が低くてもよい。見積りができていることが大切)
		4 思いの深さ・強さ、自分にとって必然性がある
b	焦点化	5 目標実現に向けて行動計画がある
		6 計画に具体性がある
		7 計画のステップが設定されている
		8 行動にあたって、留意すべき点を意識・自覚している
		9 常に目標や計画と照らし合わせてながら、行動修正の必要性がないか注意を払っている
c	行動	10 やすきに流れず、負荷の高い行動を選択している
		11 行動に持続性がある
		12 目標達成に向け行動に必要な頻度・回数が確保されている
		13 行動の改善・変化やレベルアップがある
d	リフレクション	14 出来たこと・できなかったことを意識している
		15 行動した結果から、教訓や改善点を引き出している
		16 必要に応じて、目標の修正・変更を行っている
		17 過去の出来事の意味づけ、捉えなおしを行っている

領域		「成長のレディネス」の項目
A	自己確立	18 自己の長所・短所の理解
		19 自己の価値観・優先順位の自覚
		20 視野の広がり、ものの見方の変化
		21 主体性・自立性(自分起点で行動を起こしている)
		22 あきらめず、粘り強くやり抜いた経験
B	やり抜く力	23 困難や葛藤を乗り越えた経験
		24 自ら困難にチャレンジした経験
		25 継続するための工夫
		26 ストレスをやり過ごす方法
		27 打たれ強さ
		28 チャレンジを楽しむ
		29 過去の失敗や教訓をもとに、次の行動を変えることができる
		30 あきらめずに考え続けることができる
C	学ぶ力・問題解決のスキル	31 何が問題かを特定・定義する
		32 問題を取り巻く状況を俯瞰して見る
		33 問題を細分化する・分解する
		34 段取り・手順の組み立てができる
		35 部分と全体の関係を整理する
		36 必要な知識・技能を習得できる
		37 できること・できないことを判別する
		38 何を習得すべきかを特定する
		39 根気強く学ぶことができる
		40 目的と手段の関係を意識する
		41 目標と現実の差分を把握する
		42 優先順位づけと判断ができる
D	言語力・認知力・内省力	43 考えたこと・感じたことを言語化できる
		44 自分の内面(感情の動き・思考)の「引っかけ」に気づくことができる
		45 言語化するための語彙力・文章力がある
		46 過去の出来事の意味づける習慣がある
		47 過去の出来事から、教訓を引き出す
E	他者から学ぶ姿勢・変わる力	48 周囲の人に感謝している
		49 対話できる(聞く耳がある、相手が言おうとしていることを粘り強く理解しようとする)
		50 変化に対する前向きさ
		51 相手の優れた点を見つげられる、取り入れられる
		52 自分ができないこと・苦手なことを認めて助けを求めることができる
		53 周囲の人と持ちつ持たれつの関係を構築できる

☐ 大いにある[5 4 3 2 1]全くない

☐ 常にそうだ[5 4 3 2 1]全くそうでない

☐ 強い自信がある[5 4 3 2 1]全く自信がない

出典：杉原 亨・岡田佐織・友滝 歩 他 (2019) 学生の成長プロセスを可視化する発展的研究 - 初年次キャリア教育科目の記録分析及び総まとめプログラムの開発 - 関東学院大学高等教育研究・開発センター年報, No.4, p.75

資料 2

「リハの実践技能」チェックリスト

領域		「リハの実践過程」の項目
a	目標設定	1 患者に「こうなってほしい」という思い・願いがあ
		2 目標設定や方針に具体性がある
		3 目標を達成する現実可能性の見積りがある(現実可能性が低くてもよい。見積りができていることが大切)
		4 自分の思いの深さ・強さは、患者にとって必然性がある
b	治療計画	5 目標実現に向けて治療計画がある
		6 治療計画に具体性がある
		7 リハの方針・計画のステップが設定されている
		8 介入にあたって、留意すべきリスクを意識・自覚している
		9 常に目標や計画と照らし合わせてながら、治療内容に修正の必要性がないか注意を払っている
c	治療プログラム	10 やすきに流れず、効果の高い治療内容を選択している
		11 訓練課題に持続性がある
		12 効果に必要な頻度・回数が確保されている
		13 評価に改善・変化やレベルアップがある
d	評価	14 患者が出来たこと・できなかったことを意識している
		15 介入した結果から、教訓や改善点を引き出している
		16 必要に応じて評価し、目標の修正・変更を行っている
		17 病前生活の出来事の意味づけ、捉えなおしを行っている

領域		「リハの実践技能」の項目
A	学習方略	18 患者の強みを理解
		19 患者の価値観・優先順位を自覚
		20 患者を観る視野の広がり、患者の見方の変化
		21 主体性・自立性(患者中心で行動を起こしている)
		22 あきらめず、粘り強くやり抜くように指導
B	運動技能	23 患者の困難や葛藤を乗り越えるように関わり
		24 患者の困難にチャレンジするよう働きかけ
		25 患者がコツコツ継続するための工夫
		26 患者のストレスをやり過ごす方法
		27 患者からの打たれ強さ
		28 患者にチャレンジを楽しむように声がけ
		29 病前の生活をもとに、患者の行動を変えることができる
		30 患者のためにあきらめずに考え続けることができる
C	問題解決技能	31 患者の何が問題かを特定・定義する
		32 患者の問題を取り巻く状況を俯瞰して見る
		33 患者の問題を細分化する・分解する
		34 リハのやり方・段取り・手順の組み立てができる
		35 患者の身体部分と全体の関係を整理する
		36 カルテなどから必要な知識・技能を習得できる
		37 患者のできること・できないことを判別する
		38 患者が何を習得すべきかを特定する
		39 患者に関することを根気強く学ぶことができる
		40 リハの目的と手段の関係を意識する
		41 リハの目標と現実の差分を把握する
		42 必要な介入の優先順位づけと判断ができる
D	知識獲得技能	43 患者のために考えたこと・感じたことを言語化できる
		44 患者の内面(感情の動き・思考)の「引っかけ」に気づくことができる
		45 ニーズを言語化するための語彙力・文章力がある
		46 患者の過去の出来事の意味づける習慣がある
		47 病前生活の出来事から、教訓を引き出す
E	態度技能	48 患者・家族、多職種の人に感謝している
		49 対話できる(聞く耳がある、患者・家族が言おうとしていることを粘り強く理解しようとする)
		50 患者の変化に対する前向きさ
		51 患者の優れた点を見つげられる、取り入れられる
		52 患者ができないこと・苦手なことを認めて支援を求めることができる
		53 多職種の人と持ちつ持たれつの関係を構築できる

☐ 大いにある[5 4 3 2 1]全くない

☐ 常にそうだ[5 4 3 2 1]全くそうでない

☐ 強い自信がある[5 4 3 2 1]全く自信がない

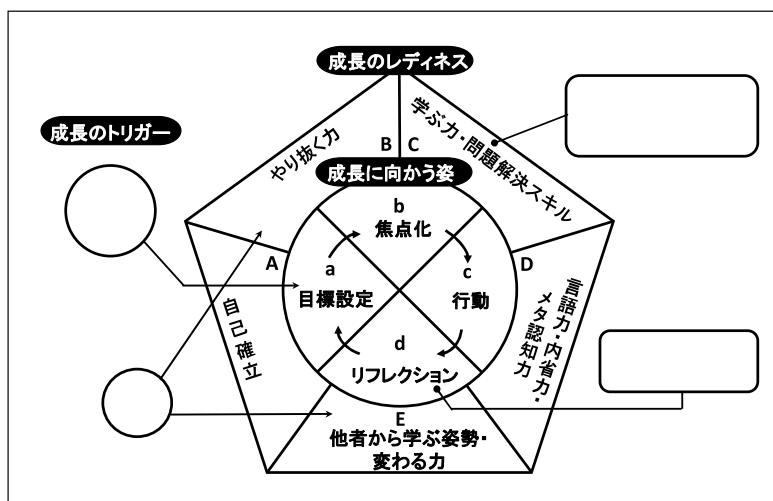
資料3 (前期分3-1, 後期分3-2)

「臨床実習施設」チェックリスト

領域		「実習施設の学習環境」の項目	数字に○をつけて下さい	具体的な内容を記述して下さい
I 者へ学習環境・指導者・職員等	1	サポートしてくれる人がいた	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	2	楽しさを教えてくれる人がいた	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	3	よい指導をしてくれる人がいた	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	4	すごいと思える人がいた	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
II 会・場面の設定・機	5	見方や考え方を深める体験があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	6	意義や役割を教えらるる体験があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	7	困難を乗り越えた経験があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	8	役割を任された経験があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
III よる自己の認識の変化に	9	やり方の違いを認識する機会があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	10	頭を打たれた(失敗した)時期があった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	11	職業観が変わる転帰となった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	
	12	やりがいや責任を自覚する契機になった	大いにあった[5 4 3 2 1]全くなかった	

資料4

成長のプロセスモデル



成長に向かう姿(成長の定義)：目標をもち何かに注力している状態

- (a) 将来に向けた目標設定があり
- (b) それに向け今何をすべきかを意識化でき
- (c) 目標の実現に向けて具体的な行動を起こし
- (d) その結果から何かを学び取って
- (a) 次の目標設定につなげている

成長のレディネス：成長するための土台、成長に向かう姿を実現するための要素(資質・能力)

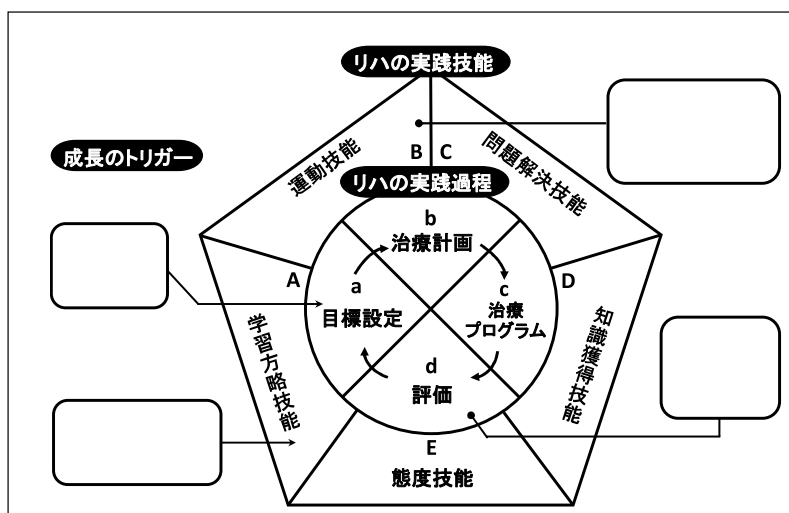
成長のトリガー：成長のきっかけ(契機)、観察可能な出来事、環境に由来するもの

成長のプロセスモデル：資質・能力は、成長のトリガー(環境)と成長に向かう姿(状態)のありようから、事後的・間接的に推測されるという仮定。領域に濃い色付けがされ、評価の観点別に○△×がつけられ、どの程度かの評価の基準(もとじゅん)を共有でき有用性があると考えられている。

出典：関東学院大学・ベネッセ教育総合研究所・ベネッセi-キャリア(2017) 成長プロセスを可視化する実践的研究, p. 19参照 <https://berd.benesse.jp/feature/focus/17-report/KGU/>

資料5

リハの実践技能モデル



リハの実践過程

- ① 情報収集(技能)
- ② 観察(技能) 検査測定(技術)
- ③ 統合と解釈(技能)
- ④ 問題点の抽出(技能)
- ⑤ 目標設定(技能)------(a)
- ⑥ 治療プログラム(技能)------(c)
- ⑦ 実施(技術)

- ・ ① ② ③ が狭義の評価------(d)
- ・ ④ 問題点の抽出は、治療計画------(b)
- 今、ここで何が必要か？介入ポイント

リハの実践技能

- A 自己確立 → 学習方略技能
- B やり抜く力 → 運動技能
- C 学ぶ力・問題解決スキル → 問題解決技能
- D 語彙力・メタ認知力・内省力 → 知識獲得技能
- E 他者から学ぶ姿勢・変わる力 → 態度技能

資料6

「本質的な問い」チェックリスト

領域				「本質的な問い」の項目	数字に○をつけて下さい。
思考力	①	臨床像の 医療情報	患者特有の	1 診療録から現病歴・既往歴の理解は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				2 画像所見から疾患・障害の程度は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				3 検査所見から治療経過の理解は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				4 主治医の治療方針やIC情報は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
	②	心理面の 特徴	患者の精神的な	5 性格や感情の受けとめは？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				6 心情や価値観の理解は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				7 認知機能や理解力の配慮は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				8 病前と現状のギャップは？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
	③	環境面の 生活環境	患者固有の	9 家族状況や生活様式の把握は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				10 家庭生活や生活様式の配慮は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				11 介護サービスや福祉用具は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
				12 自立に向けた居住環境の整備は？	深く理解[5 4 3 2 1]全く
判断力	④	障害像の 見極め	障害の身体的な特性	13 患者の障害像の特徴(強み)は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				14 患者の望ましい将来像は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				15 効果的な訓練課題の設定は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				16 誰がどのように関与するのか？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
	⑤	介入を つなぐ ポイント	チームの 行動方針	17 解決すべき問題は何か？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				18 リハの目標:いつまでに何を？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				19 リハの方針:治療計画は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				20 根拠をもとにした解釈・説明は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
表現力	⑥	症例の 要約	端的に 表す力 言い	21 多面的な視点での状況認識は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				22 個別具体的に特定されたニーズか？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				23 目標達成の実現可能性は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				24 家族や多職種に合意・共有は？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
	⑦	要約の 要約	まとめ 一行で 力	25 自分の見方(捉え方)を示す？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				26 自分の考え(どうしたい)を表す？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				27 問題解決の見通しを持つ？	よくできた[5 4 3 2 1]全く
				28 理由付けされた自分の結論？	よくできた[5 4 3 2 1]全く