

《研究報告》

## 臨地実習指導者の「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動との関連

渡部 菜穂子<sup>1)</sup>, 一戸 とも子<sup>2)</sup>

**要旨：**本研究の目的は臨地実習指導者の「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動の関連と、その影響要因を明らかにすることである。臨床経験3年以上の看護職者に自記式質問紙調査を行い、有効回答数224であった。「看護実践の役割モデル」の認識は、『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』28.6%, 『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』25.9%, 『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』45.5%であった。モデル3の選択者は、平均看護・指導経験年数がモデル1・2よりも長かった。ECTB43項目を「カテゴリー1：看護実践の手本・見本」, 「カテゴリー2：学生主体の実習支援」, 「カテゴリー3：理論と実践の統合」に分類し、各得点を比較すると、高い順にカテゴリー1, 2, 3となった。また、モデル3の選択者の平均得点が、3つのカテゴリーともモデル1, 2の選択者より高かった。看護経験や指導経験に応じて、看護実践の役割モデルが変化し、理論と実践の統合という実習目的に沿った指導ができるようになっていくことが示唆された。

**キーワード：**臨地実習指導者, 看護実践の役割モデル, 認識, 指導行動

### I. はじめに

看護学教育において、臨地実習は看護職者に必要な能力を獲得するための重要な学習形態であり、学生は患者や家族、また教員や臨地実習指導者（以下、指導者）とのかかわりを通して、既習の知識や技術と実践を統合し、看護観や倫理観を培い、看護職者に相応しい態度を形成していく。学生が臨地実習を通して知識・技術・態度を身につけていくためには、教員や臨地実習指導者によるそれぞれの役割に応じた指導が不可欠であり、なかでも、学生が受け持つ患者の看護に責任を持ち、指導する指導者の役割は、学生の学びに大きな影響を与える。

指導者の主な役割について、村島（2001）は、学生に対し「実践のモデル行為を示す」ことである、谷垣（2003）は日ごろ実践している看護の力を、看護モデルとして学生に提示することであると述べている。また、Zimmerman（1988）は指導者の効果的な指導行

動の一つとして「看護者としての良いモデル」になることを挙げ、山田ら（2005）も複数の指導者役割の中の「学生の学習意欲への支援」に役割モデルになることを挙げているように、臨地実習において、指導者が「看護実践の役割モデル」になることは重要である。しかし、「役割モデル」とは具体的にどのようなことをする人かが説明されていないため、指導者個々が「看護実践の役割モデル」をどう認識するかによって、学生への指導の仕方や関わり方が異なるのではないかと考えられた。

そこで、筆者は（渡部, 2011）、指導者の「看護実践の役割モデル」の認識について、臨地実習を受け入れている施設の看護職者を対象に調査し、自由記述内容を質的帰納的に分析した。その結果、『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』, 『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』, 『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』の3つの役割モデルが抽出され、指導者個々の役

1) 弘前学院大学看護学部

2) 弘前大学大学院保健学研究科

連絡先：渡部菜穂子 〒036-8231 弘前市稔町20-7

TEL：0172-31-7100, FAX：0172-31-7101, E-mail：nwatabe@hirogaku-u.ac.jp

割モデルの認識は一樣ではないことが明らかとなった。

指導者が学生に対して、具体的にどのような指導をしているかについてはこれまで多くの研究がされてきた。その中で、Zimmermanら（1988）が開発したEffective Clinical Teaching Behaviors（以下、ECTB）という、指導行動を評価するスケールを用いた研究が複数報告されている。ECTBスケールは、Zimmermanら（1988）が看護学実習における教員の指導の質を評価するために開発したスケールで、信頼性・妥当性が証明されている。わが国では、石川ら（1991）が看護学生を対象にECTBを用い、信頼性・妥当性について検証しているほか、石川ら（1992）は看護者の自己評価用としてのECTBの妥当性についても証明している。以後、金木（1997）、坂梨（1998）、舟越（2003）、中西（2002）、影本（2008）らが看護師の実習指導の自己評価にECTBを用い、指導者の自己評価と学生の指導者評価を比較したり、指導者の臨床経験や実習指導経験別に指導行動を評価しており、これらの研究によってECTBの有効性が明らかにされてきた。

そこで、今回は先行研究で得た3つの「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動との関連についてECTBを用いて明らかにすること、また「看護実践の役割モデル」の認識や、指導行動に影響する要因を明らかにすることを本研究の目的とする。

## II. 用語の定義

1. 臨地実習指導者：臨地実習を受け入れている病棟において学生と接する機会がある全ての看護職者。
2. 病棟実習指導者：各実習施設で任命され、病棟での臨地実習のコンサルティングを主な役割とする看護職者。
3. 実習指導者講習会：看護協会が各都道府県の委託を受けて主催している看護職者の実習指導能力向上を目的とした講習会。

## III. 研究方法

1. 調査対象：4年制大学の臨地実習指導を担っている臨床経験3年以上の看護職者を対象とした。対象

者の選出に当たっては、大学病院医療情報ネットワーク（UMIN）のホームページにある「医学部附属病院・研究所附属病院」により、看護学科を有する大学の附属病院を、地域による偏りが生じないよう北から等間隔に20施設を抽出し、文書にて調査協力の依頼をし、協力できる場合の人数も回答してもらった。協力を得られた7施設（北海道1施設、東北2施設、北陸2施設、近畿1施設、四国1施設）381名の看護職者を対象とした。

2. 調査期間：平成19年11月～12月。

3. 調査方法：無記名自記式質問紙法とした。質問紙は個別の封筒に入れ、7施設中6施設は郵送で、1施設は研究者が訪問し、看護部長を通して研究対象者へ配布した。回答後は各自が回収用封筒に入れ、6施設は郵送法、1施設が留め置き法で回収した。

4. 調査内容

1) 属性：年齢、看護経験年数、指導経験年数、病棟実習指導者経験の有無、実習指導者講習会受講経験の有無、看護基礎教育機関

2) 指導者が最も重きを置いている「看護実践の役割モデル」はどれであるかを把握するため、『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』を提示し、最も自分自身の考えに近いものを1つ選択してもらう。

3) ECTBスケール：本調査では、看護師の自己評価用として、中西ら（2002）が原文と石川ら（1992）のスケールを比較し、設問の意味が対象者に通りやすいように一部表現を変えたものを用いることとした。中西のECTBスケールは、43の質問項目に対し「5：いつもそうである」「4：だいたいそうである」「3：半分くらいそうである」「2：あまりそうではない」「1：全くそうではない」の5段階評定を行い、各項目の得点が高いほど効果的な指導行動がとれていることを表す。

5. 分析方法

1) 対象者の属性について基礎集計を行った。

2) 「看護実践の役割モデル」の認識と属性との関連について検討した。

3) ECTBスケールの各項目について、対象者全体での平均得点を算出した。また、「看護実践の役割モデル」の認識別にモデル1～3を3群とし

表1 対象者の属性

|              | 人数 (%)     | 平均看護経験<br>年数±SD (年) | 有意確率  | 平均指導経験<br>年数±SD (年) | 有意確率  |
|--------------|------------|---------------------|-------|---------------------|-------|
| 病棟実習指導者経験    |            |                     |       |                     |       |
| あり           | 106 (47.3) | 14.1±8.4            | 0.133 | 7.6±7.0             | 0.076 |
| なし           | 114 (50.9) | 12.3±9.2            |       | 6.4±6.5             |       |
| 無回答          | 4 (1.8)    | 14.0±4.2            |       | 7.3±3.8             |       |
| 実習指導者講習会受講経験 |            |                     |       |                     |       |
| あり           | 40 (17.9)  | 18.7±8.3            | 0.000 | 11.7±8.9            | 0.000 |
| なし           | 184 (82.1) | 12.0±8.4            |       | 5.9±5.6             |       |
| 看護基礎教育機関     |            |                     |       |                     |       |
| 4年制大学        | 39 (17.4)  | 5.5±2.9             | 0.000 | 3.1±2.0             | 0.001 |
| 3年制短期大学      | 102 (45.5) | 11.9±6.8            |       | 6.9±6.2             |       |
| 3年課程専門学校     | 62 (27.7)  | 17.3±9.5            |       | 8.4±7.8             |       |
| 2年課程専門学校     | 20 (8.9)   | 22.2±8.3            |       | 11.0±8.5            |       |

て、3群間の各項目の得点の差を比較した。

- 4) 「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動の関連を検討するにあたり、ECTBを43項目個々で比較するだけでなく、43項目をいくつかのカテゴリとして捉え、カテゴリ毎に比較することで、指導行動を概略的に捉えることができると考える。そこで、ECTB 43項目を「看護実践の役割モデル」のモデル1～3の下位項目と仮定し、各モデルに対応させて「カテゴリ1：看護実践の手本・見本」12項目、「カテゴリ2：学生主体の実習支援」16項目、「カテゴリ3：理論と実践の統合」15項目の3つのカテゴリとして分類し、対象者個々のカテゴリ毎の平均得点（カテゴリ得点）を算出した。その上で、「看護実践の役割モデル」の認識別に、モデル1～3の3群間での各カテゴリ得点の差を比較した。また、モデル1～3それぞれについて、ECTBの3つのカテゴリ間の得点の差を比較した。
- 5) ECTBに影響を与える要因として、病棟実習指導者経験の有無、実習指導者講習会の受講経験の有無によるECTBの3つのカテゴリの得点の差を比較した。

分析にはSPSSstats17.0 for Windowsを用い、 $\chi^2$ 検定、Kruskal-Wallis検定、Mann-Whitney検定を行った。有意確率は $p < 0.05$ とした。

6. 倫理的配慮

調査に際して、弘前大学医学部倫理委員会の承認を得た（平成19年6月7日）。調査依頼にあたっては説

明文書にて研究の趣旨、プライバシーの保護（回答用紙は無記名とし、回答用紙と同意書を各自が封筒に入れ投函する）、参加の自由と途中での参加撤回の自由、研究終了後のデータ破棄について説明を行い、参加撤回の自由を保証するために参加同意書によって同意を得た。回収後、回答用紙の個人が特定されないよう、同封された回答用紙と同意書は速やかに区別し、保管した。

IV. 結 果

回収数は266（回収率69.8%）、有効回答は224（有効回答率84.2%）であった。

1. 対象者の属性（表1）

対象者の平均年齢は35.3±9.2歳、平均看護経験年数は13.2±8.8年、平均指導経験年数は7.0±6.7年であった。

病棟実習指導者経験を有する人は106名（47.3%）、ない人が114名（50.9%）、無記名4名（1.8%）であり、平均看護経験年数、平均指導経験年数に有意な差は認められなかった。

実習指導者講習会受講経験を有する人は40名（17.9%）、ない人が184名（82.1%）であり、平均看護経験年数、平均指導経験年数共に、講習会受講経験のある群がない群に比べ有意に長かった（ $p < 0.001$ ）。

看護基礎教育機関では4年制大学が39名（17.4%）で、3年制短期大学は102名（45.5%）、3年課程専門学校は62名（27.7%）、2年課程専門学校が20名（8.9%）、

表2 「看護実践の役割モデル」の認識

| 看護実践の役割モデル |                            | 人数 (人) (%) | 平均年齢 ± SD (歳) | 平均看護経験年数 ± SD (年) | 平均指導経験年数 ± SD (年) |
|------------|----------------------------|------------|---------------|-------------------|-------------------|
| モデル1       | 看護実践の手本・見本となる人             | 64 (28.6)  | 34.0 ± 8.4    | 11.8 ± 8.4        | 6.6 ± 6.6         |
| モデル2       | 学生が主体的に実習できるよう支援する人        | 58 (25.9)  | 33.8 ± 8.6    | 12.1 ± 8.4        | 6.1 ± 6.6         |
| モデル3       | 理論(知識・技術)を実践と統合できるように指導する人 | 102 (45.5) | 37.0 ± 9.8    | 14.7 ± 9.0        | 7.8 ± 6.8         |

N=224  
p=n.s.

表3 「看護実践の役割モデル」の認識と病棟実習指導者経験との関連

| 看護実践の役割モデル   |        | 病棟実習指導者経験  |            |
|--------------|--------|------------|------------|
|              |        | あり (n=106) | なし (n=114) |
| モデル1 (n=62)  | 人数 (%) | 32 (14.5)  | 30 (13.6)  |
|              | 調整済み残渣 | 0.6        | -0.6       |
| モデル2 (n=57)  | 人数 (%) | 28 (12.7)  | 29 (13.2)  |
|              | 調整済み残渣 | 0.2        | -0.2       |
| モデル3 (n=101) | 人数 (%) | 46 (20.9)  | 55 (25.0)  |
|              | 調整済み残渣 | -0.7       | 0.7        |

p=n.s.

表4 「看護実践の役割モデル」の認識と実習指導者講習会受講経験との関連

| 看護実践の役割モデル   |        | 実習指導者講習会受講経験 |            |
|--------------|--------|--------------|------------|
|              |        | あり (n=40)    | なし (n=184) |
| モデル1 (n=64)  | 人数 (%) | 13 (5.8)     | 51 (22.8)  |
|              | 調整済み残渣 | 0.6          | -0.6       |
| モデル2 (n=58)  | 人数 (%) | 10 (4.5)     | 48 (21.4)  |
|              | 調整済み残渣 | -0.1         | 0.1        |
| モデル3 (n=102) | 人数 (%) | 17 (7.6)     | 85 (37.9)  |
|              | 調整済み残渣 | -0.4         | 0.4        |

p=n.s.

高校衛生看護科は1名(0.4%)であった。平均看護経験年数, 平均指導経験年数共に有意な差を認め, 4年制大学が最も短く, 2年課程専門学校が最も長かった ( $p < 0.01$ )。

## 2. 「看護実践の役割モデル」の認識と属性との関連

各モデルの選択者は、『モデル1: 看護実践の手本・見本となる人』が64名(28.6%), 『モデル2: 学生が主体的に実習できるよう支援する人』が58名(25.9%), 『モデル3: 理論(知識・技術)を実践と統合できるように指導する人』が102名(45.5%)で, モデル3を選択した人が最も多かった。3つのモデルを3群として, 平均年齢, 平均看護経験年数, 平均指導経験年数を見ると, 有意差はなかったが, モデル3を選択した群が, モデル1, モデル2に比べ, 平均年齢が高く, 平均看護経験年数, 平均指導経験年数が長い傾向にあった。(表2)

次に, 「看護実践の役割モデル」の認識と病棟実

習指導者経験との関連, 実習指導者講習会受講経験との関連, 看護基礎教育機関との関連について検討するため,  $\chi^2$ 検定を行った。その結果, 「看護実践の役割モデル」の認識には病棟実習指導者経験, 実習指導者講習会受講経験との関連はなかった。(表3・4)

看護基礎教育機関では, 4年制大学が『モデル1: 看護実践の手本・見本となる人』, 3年制短期大学が『モデル2: 学生が主体的に実習できるよう支援する人』, 3年課程専門学校が『モデル3: 理論(知識・技術)を実践と統合できるように指導する人』を選択する人が多い結果となった。(表5)

## 3. 「看護実践の役割モデル」の認識とECTBスケールの平均得点との関連

ECTBスケール43項目を3つのカテゴリーに並べ替えた上で, 対象者全体の平均得点を算出した。また, 「看護実践の役割モデル」の認識別にモデル

表5 「看護実践の役割モデル」の認識と看護基礎教育機関との関連

|                 |        | N=223          |                 |                   |                   |
|-----------------|--------|----------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| 看護実践の役割モデル      |        | 4年大学<br>(n=39) | 3年短大<br>(n=102) | 3年課程<br>専門 (n=62) | 2年課程<br>専門 (n=20) |
| モデル1<br>(n=64)  | 人数 (%) | 17 (7.6)       | 28 (12.6)       | 15 (6.7)          | 4 (1.8)           |
|                 | 調整済み残渣 | 2.3            | -0.4            | -0.9              | -0.9              |
| モデル2<br>(n=58)  | 人数 (%) | 7 (3.1)        | 34 (15.2)       | 9 (4.0)           | 8 (3.6)           |
|                 | 調整済み残渣 | -1.3           | 2.3             | -2.4              | 1.5               |
| モデル3<br>(n=101) | 人数 (%) | 15 (6.7)       | 40 (17.9)       | 38 (17.0)         | 8 (3.6)           |
|                 | 調整済み残渣 | -0.9           | -1.7            | 3.0               | -0.5              |

$\chi^2 = 16.627$   $p < 0.05$

1～3の3群間で、43項目それぞれの得点の差を比較した。次に、対象者個々の得点についてECTBの3つのカテゴリー毎に平均得点を算出してカテゴリー得点とし、「看護実践の役割モデル」の認識別に、モデル間の得点の差の比較と、各モデルにおけるカテゴリー間の得点の差を比較した。

対象者全体のECTBスケール43項目の平均得点の幅は2.59～4.15で、全体の平均得点は3.53であった。平均得点が4.00以上の高得点項目は「10. 学生がうまくやれたときには、そのことを伝えていますか？」(カテゴリー2) 4.15, 「4. 学生に対し(裏表なく)率直ですか？」(カテゴリー1) 4.15, 「32. 患者様と良い人間関係をとっていますか？」(カテゴリー1) 4.08の3項目で、3.00以下の低得点項目は、「30. 実習グループの中で、学生が互いに刺激し合って向上できるように働きかけていますか？」(カテゴリー3) 2.59, 「19. より良い援助をするために、学生に文献を活用するように言っていますか？」(カテゴリー3) 2.63, 「25. 記録物についてのアドバイスは、タイミングをつかんで行えていますか？」(カテゴリー2) 2.79の3項目であった。(表6)

「看護実践の役割モデル」の認識別にモデル1～3の3群間でECTB各項目の得点の差を見ると、「カテゴリー1：看護実践の手本・見本」12項目中2項目にモデル間で有意差があり、「6. 看護専門職としての責任を学生が理解するように働きかけていますか？」ではモデル3(平均得点3.86)が、モデル1(3.58)、モデル2(3.62)より高く( $p < 0.05$ )、 「15. 学生が‘看護は興味深い’と思えるような姿勢で仕事をしていますか？」ではモデル3(3.56)が、モデル1(3.22)とモデル2(3.45)より高かった( $p$

$< 0.05$ )。「カテゴリー2：学生主体の実習支援」では、16項目中1項目でモデル間に有意差があり、「36. 担当指導教員と良い人間関係を保っていますか？」ではモデル3(平均得点3.76)で、モデル1(3.50)とモデル2(3.33)より高かった( $p < 0.05$ )。「カテゴリー3：理論と実践の統合」では15項目中2項目で有意差があり、「1. 学生に実習を進める上での情報を提供していますか？」では、モデル3(平均得点4.04)が、モデル1(3.81)、モデル2(3.67)より高く、「21. 理論的内容や、既習の知識・技術などを実際に臨床の場で適用してみるように働きかけていますか？」では、モデル3(平均得点3.47)が、モデル1(3.03)、モデル2(3.14)より高かった( $p < 0.05$ )。(表7)

次に、対象者個々のカテゴリー得点を求め、「看護実践の役割モデル」のモデル1～3の3群間でECTBの3つのカテゴリー得点を比較した。その結果、3つのカテゴリーとも有意差はみられなかったものの、モデル3を選択した群のカテゴリー得点がモデル1、モデル2に比べやや高かった。(表8)

また、ECTBの3つのカテゴリーについて、「看護実践の役割モデル」の認識ごとに、カテゴリー間の得点を比較したところ、全てのカテゴリー間に有意差を認め、モデル1はカテゴリー1(中央値3.67, IQR 0.73)が最も高く、次いでカテゴリー2(中央値3.47, IQR 0.82)、カテゴリー3(中央値3.20, IQR 0.77)の順、モデル2は、カテゴリー1(中央値3.75, IQR 0.77)、カテゴリー2(中央値3.50, IQR 0.88)、カテゴリー3(中央値3.24, IQR 0.70)の順、モデル3はカテゴリー1(中央値3.83, IQR 0.59)、カテゴリー2(中央値3.69, IQR 0.69)、カテゴリー3(中央値3.53,

表6 ECTB 度数一覧

| カテゴリー  | ECTB  | N=224                    |                           |                            |                           |                          | 平均得点 |
|--|---|--------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|------|
|  |   | 5. いつも<br>そうである<br>人 (%) | 4. だいたい<br>そうである<br>人 (%) | 3. 半分くらい<br>そうである<br>人 (%) | 2. あまり<br>そうではない<br>人 (%) | 1. 全く<br>そうではない<br>人 (%) |      |
| 1<br>看護実践<br>の<br>手本・<br>見本                      | 4 学生に対し(裏表なく)率直ですか?                               | 77 (34.4)                | 111 (49.6)                | 29 (12.9)                  | 7 (3.1)                   | 0 (0.0)                  | 4.15 |
|  | 5 学生に対し客観的な判断をしていますか?                             | 45 (20.1)                | 135 (60.3)                | 36 (16.1)                  | 7 (3.1)                   | 1 (0.4)                  | 3.96 |
|  | 6 看護専門職としての責任を学生が理解するように働きかけていますか?                | 38 (17.0)                | 109 (48.7)                | 55 (24.6)                  | 20 (8.9)                  | 2 (0.9)                  | 3.72 |
|  | 8 カンファレンスや計画の発表に対し建設的な姿勢で指導していますか?                | 23 (10.3)                | 105 (46.9)                | 61 (27.2)                  | 30 (13.4)                 | 5 (2.2)                  | 3.50 |
|  | 9 学生に対し思いやりのある姿勢でかかわっていますか?                       | 48 (21.4)                | 129 (57.6)                | 44 (19.6)                  | 3 (1.3)                   | 0 (0.0)                  | 3.99 |
|  | 15 学生が看護は興味深いと思えるような姿勢で仕事していますか?                  | 18 (8.0)                 | 98 (43.8)                 | 74 (33.0)                  | 31 (13.8)                 | 3 (1.3)                  | 3.43 |
|  | 16 学生に対して看護者として良いモデルになっていますか?                     | 7 (3.1)                  | 69 (30.8)                 | 105 (46.9)                 | 41 (18.3)                 | 2 (0.9)                  | 3.17 |
|  | 28 物事に対して柔軟に対応していますか?                             | 18 (8.0)                 | 121 (54.0)                | 69 (30.8)                  | 16 (7.1)                  | 0 (0.0)                  | 3.63 |
|  | 31 必要と考えるときには、看護援助行動のお手本を学生に示していますか?              | 34 (15.2)                | 101 (45.1)                | 69 (30.8)                  | 18 (8.0)                  | 2 (0.9)                  | 3.66 |
|  | 32 患者様と良い人間関係をとっていますか?                            | 56 (25.0)                | 132 (58.9)                | 35 (15.6)                  | 1 (0.4)                   | 0 (0.0)                  | 4.08 |
| 2<br>学生主体<br>の実習<br>支援                           | 40 学生に対し忍耐強い態度で接していますか?                           | 24 (10.7)                | 115 (51.3)                | 72 (32.1)                  | 12 (5.4)                  | 1 (0.4)                  | 3.67 |
|  | 42 学生の受け持ち患者様と、その患者様へのケアに関心を示していますか?              | 38 (17.0)                | 131 (58.5)                | 46 (20.5)                  | 7 (3.1)                   | 2 (0.9)                  | 3.88 |
|  | 2 ケアの実施時には、(学生に)基本的な原則を確認していますか?                  | 52 (23.2)                | 106 (47.3)                | 45 (20.1)                  | 21 (9.4)                  | 0 (0.0)                  | 3.84 |
|  | 7 学生の不足なところや欠点を、学生が適切に改善できるように働きかけていますか?          | 27 (12.1)                | 105 (46.9)                | 67 (29.9)                  | 25 (11.2)                 | 0 (0.0)                  | 3.60 |
|  | 10 学生がうまくやれたときには、そのことを伝えていきますか?                   | 83 (37.1)                | 100 (44.6)                | 33 (14.7)                  | 7 (3.1)                   | 1 (0.4)                  | 4.15 |
|  | 11 学生が緊張しているときには、リラックスさせるようにしていますか?               | 57 (25.4)                | 101 (45.1)                | 54 (24.1)                  | 12 (5.4)                  | 0 (0.0)                  | 3.91 |
|  | 13 学生同士で自由な討論ができるようにしていますか?                       | 19 (8.5)                 | 63 (28.1)                 | 66 (29.5)                  | 64 (28.6)                 | 12 (5.4)                 | 3.06 |
|  | 17 学生が気軽に質問できるような雰囲気をつくっていますか?                    | 32 (14.3)                | 91 (40.6)                 | 82 (36.6)                  | 19 (8.5)                  | 0 (0.0)                  | 3.61 |
|  | 18 学生が実施してよい範囲・事柄を、実習の過程に応じて明確に示していますか?           | 15 (6.7)                 | 105 (46.9)                | 73 (32.6)                  | 30 (13.4)                 | 1 (0.4)                  | 3.46 |
|  | 22 学生に対する要求は、学生のレベルで無理のない要求ですか?                   | 28 (12.5)                | 127 (56.7)                | 64 (28.6)                  | 5 (2.2)                   | 0 (0.0)                  | 3.79 |
| 3<br>理論と<br>実践の<br>統合                            | 25 記録物についてのアドバイスは、タイミングをつかんで行えていますか?              | 8 (3.6)                  | 48 (21.4)                 | 76 (33.9)                  | 73 (32.6)                 | 19 (8.5)                 | 2.79 |
|  | 26 学生一人一人と、良い人間関係をとるようにしていますか?                    | 24 (10.7)                | 90 (40.2)                 | 73 (32.6)                  | 35 (15.6)                 | 2 (0.9)                  | 3.44 |
|  | 27 学生が新しい体験ができるような機会を作っていますか?                     | 26 (11.6)                | 106 (47.3)                | 71 (31.7)                  | 20 (8.9)                  | 1 (0.4)                  | 3.61 |
|  | 34 学生の言うことを受け止めていますか?                             | 42 (18.8)                | 126 (56.3)                | 51 (22.8)                  | 4 (1.8)                   | 1 (0.4)                  | 3.91 |
|  | 35 学生自身が自己評価をできやすくするように働きかけていますか?                 | 11 (4.9)                 | 90 (40.2)                 | 75 (33.5)                  | 44 (19.6)                 | 1 (0.4)                  | 3.27 |
|  | 36 担当指導教員と良い人間関係を保っていますか?                         | 40 (17.9)                | 94 (42.0)                 | 50 (22.3)                  | 35 (15.6)                 | 5 (2.2)                  | 3.58 |
|  | 39 指導の方法は統一していますか?                                | 18 (8.0)                 | 90 (40.2)                 | 82 (36.6)                  | 32 (14.3)                 | 2 (0.9)                  | 3.40 |
|  | 41 学生がうまくいかなかった時、そのことを学生自身が認めることができるように働きかけていますか? | 10 (4.5)                 | 99 (44.2)                 | 84 (37.5)                  | 29 (12.9)                 | 2 (0.9)                  | 3.38 |
|  | 1 学生に実習を進める上での情報を提供していますか?                        | 50 (22.3)                | 109 (48.7)                | 54 (24.1)                  | 10 (4.5)                  | 1 (0.4)                  | 3.88 |
|  | 3 学生のグループカンファレンスや計画の発表に、適切に助言していますか?              | 21 (9.4)                 | 107 (47.8)                | 59 (26.3)                  | 27 (12.1)                 | 10 (4.5)                 | 3.46 |
| 12 専門的な知識を学生に伝えるようにしていますか?                       | 42 (18.8)   | 119 (53.1)               | 56 (25.0)                 | 7 (3.1)                    | 0 (0.0)                   | 3.88                     |      |
| 14 学生が、学ぶことの必要性や学習目標を認識できるように支援していますか?           | 22 (9.8)  | 92 (41.1)                | 81 (36.2)                 | 28 (12.5)                  | 0 (0.0)                   | 3.47                     |      |
| 19 より良い看護援助をするために、学生に文献を活用するように言っていますか?          | 15 (6.7)  | 39 (17.4)                | 48 (21.4)                 | 92 (41.1)                  | 30 (13.4)                 | 2.63                     |      |
| 20 学生に事柄を評価しながら考えてみるように言っていますか?                  | 21 (9.4)  | 64 (28.6)                | 69 (30.8)                 | 62 (27.7)                  | 8 (3.6)                   | 3.13                     |      |
| 21 理論的内容や、既習の知識・技術などを実際に臨床の場で適用して見るように働きかけていますか? | 18 (8.0)  | 77 (34.4)                | 81 (36.2)                 | 41 (18.3)                  | 7 (3.1)                   | 3.26                     |      |
| 23 学生がより高いレベルに到達できるような対応をしていますか?                 | 10 (4.5)  | 79 (35.3)                | 93 (41.5)                 | 42 (18.8)                  | 0 (0.0)                   | 3.25                     |      |
| 24 記録物の内容について適切なアドバイスをしていますか?                    | 12 (5.4)  | 80 (35.7)                | 74 (33.0)                 | 44 (19.6)                  | 14 (6.3)                  | 3.14                     |      |
| 29 実習の展開過程において、適切なアドバイスをしていますか?                  | 7 (3.1)   | 94 (42.0)                | 86 (38.4)                 | 32 (14.3)                  | 5 (2.2)                   | 3.29                     |      |
| 30 実習グループの中で、学生が互いに刺激あつて向上できるように働きかけていますか?       | 2 (0.9)   | 30 (13.4)                | 83 (37.1)                 | 93 (41.5)                  | 16 (7.1)                  | 2.59                     |      |
| 33 学生が新しい状況や、今までと異なった状況に遭遇したときは方向付けをしていますか?      | 18 (8.0)  | 102 (45.5)               | 79 (35.3)                 | 23 (10.3)                  | 2 (0.9)                   | 3.50                     |      |
| 37 学生が何か選択に迷っている時、選択できるように援助していますか?              | 18 (8.0)  | 104 (46.4)               | 77 (34.4)                 | 24 (10.7)                  | 1 (0.4)                   | 3.51                     |      |
| 38 学生に良い刺激となるような話題を投げかけていますか?                    | 17 (7.6)  | 67 (29.9)                | 91 (40.6)                 | 48 (21.4)                  | 1 (0.4)                   | 3.23                     |      |
| 43 学生が学習目標を達成するために、適切な経験ができるように援助していますか?         | 25 (11.2)   | 123 (54.9)               | 60 (26.8)                 | 14 (6.3)                   | 2 (0.9)                   | 3.69                     |      |

表7 『看護実践の役割モデル』の認識とECTB各項目の得点との関連

| カテゴリー   | ECTB   | N=224        |              |               | 有意確率 |
|---|--|--------------|--------------|---------------|------|
|   |  | モデル1<br>n=64 | モデル2<br>n=58 | モデル3<br>n=102 |      |
| 1<br>看護実践の<br>手本・見本                               | 4 学生に対し（裏表なく）率直ですか？                              | 4.08         | 4.02         | 4.27          | .070 |
|   | 5 学生に対し客観的な判断をしていますか？                            | 3.80         | 3.98         | 4.06          | .159 |
|   | 6 看護専門職としての責任を学生が理解するように働きかけていますか？               | 3.58         | 3.62         | 3.86          | .043 |
|   | 8 カンファレンスや計画の発表に対し建設的な姿勢で指導していますか？               | 3.38         | 3.41         | 3.62          | .204 |
|   | 9 学生に対し思いやりのある姿勢でかかわっていますか？                      | 4.03         | 3.97         | 3.98          | .862 |
|   | 15 学生が看護は興味深いと思えるような姿勢で仕事していますか？                 | 3.22         | 3.45         | 3.56          | .020 |
|   | 16 学生に対して看護者として良いモデルになっていますか？                    | 3.14         | 3.17         | 3.19          | .911 |
|   | 28 物事に対して柔軟に対応していますか？                            | 3.59         | 3.55         | 3.70          | .375 |
|   | 31 必要と考えるときには、看護援助行動のお手本を学生に示していますか？             | 3.77         | 3.57         | 3.64          | .406 |
|   | 32 患者様と良い人間関係をとっていますか？                           | 3.97         | 4.05         | 4.18          | .124 |
|   | 40 学生に対し忍耐強い態度で接していますか？                          | 3.61         | 3.52         | 3.78          | .117 |
|   | 42 学生の受け持ち患者様と、その患者様へのケアに関心を示していますか？             | 3.80         | 3.76         | 3.99          | .121 |
| 2<br>学生主体の<br>実習支援                                | 2 ケアの実施時には、（学生に）基本的な原則を確認していますか？                 | 3.77         | 3.83         | 3.90          | .517 |
|   | 7 学生の不足なところや欠点を、学生が適切に改善できるように働きかけていますか？         | 3.64         | 3.45         | 3.66          | .203 |
|   | 10 学生がうまくやれたときには、そのことを伝えていますか？                   | 4.08         | 4.10         | 4.22          | .566 |
|   | 11 学生が緊張しているときには、リラックスさせるようにしていますか？              | 3.81         | 3.91         | 3.96          | .525 |
|   | 13 学生同士で自由な討論ができるようにしていますか？                      | 3.03         | 2.88         | 3.18          | .262 |
|   | 17 学生が気軽に質問できるような雰囲気をつくっていますか？                   | 3.52         | 3.62         | 3.66          | .524 |
|   | 18 学生が実施してよい範囲・事柄を、実習の過程に応じて明確に示していますか？          | 3.34         | 3.53         | 3.49          | .430 |
|   | 22 学生に対する要求は、学生のレベルで無理のない要求ですか？                  | 3.75         | 3.78         | 3.83          | .806 |
|   | 25 記録物についてのアドバイスは、タイミングをつかんで行えていますか？             | 2.80         | 2.74         | 2.81          | .960 |
|   | 26 学生一人一人と、良い人間関係をとるようにしていますか？                   | 3.38         | 3.36         | 3.53          | .444 |
|   | 27 学生が新しい体験ができるような機会を作っていますか？                    | 3.58         | 3.62         | 3.62          | .920 |
|   | 34 学生の言うことを受け止めていますか？                            | 3.75         | 3.90         | 4.02          | .113 |
| 35 学生自身が自己評価をできやすくするように働きかけていますか？                 | 3.16   | 3.31         | 3.31         | .540          |      |
| 36 担当指導教員と良い人間関係を保っていますか？                         | 3.50   | 3.33         | 3.76         | .028          |      |
| 39 指導の方法は統一していますか？                                | 3.38   | 3.24         | 3.51         | .131          |      |
| 41 学生がうまくいかなかった時、そのことを学生自身が認めることができるように働きかけていますか？ | 3.28   | 3.28         | 3.51         | .111          |      |
| 3<br>理論と<br>実践の<br>統合                             | 1 学生に実習を進める上での情報を提供していますか？                       | 3.81         | 3.67         | 4.04          | .032 |
|   | 3 学生のグループカンファレンスや計画の発表に、適切に助言していますか？             | 3.42         | 3.33         | 3.55          | .452 |
|   | 12 専門的な知識を学生に伝えるようにしていますか？                       | 3.84         | 3.69         | 4.00          | .060 |
|   | 14 学生が、学ぶことの必要性や学習目標を認識できるように支援していますか？           | 3.39         | 3.41         | 3.56          | .313 |
|   | 19 より良い看護援助をするために、学生に文献を活用するように言っていますか？          | 2.50         | 2.60         | 2.73          | .301 |
|   | 20 学生に事柄を評価しながら考えてみるように言っていますか？                  | 2.94         | 3.12         | 3.25          | .199 |
|   | 21 理論的内容や、既習の知識・技術などを実際に臨床の場で適用してみるように働きかけていますか？ | 3.03         | 3.14         | 3.47          | .010 |
|   | 23 学生がより高いレベルに到達できるような対応をしていますか？                 | 3.17         | 3.14         | 3.37          | .128 |
|   | 24 記録物の内容について適切なアドバイスをしていますか？                    | 3.17         | 3.07         | 3.17          | .817 |
|   | 29 実習の展開過程において、適切なアドバイスをしていますか？                  | 3.27         | 3.26         | 3.33          | .794 |
|   | 30 実習グループの中で、学生が互いに刺激しあって向上できるように働きかけていますか？      | 2.59         | 2.50         | 2.65          | .802 |
|   | 33 学生が新しい状況や、今までと異なった状況に遭遇したときは方向付けをしていますか？      | 3.48         | 3.43         | 3.54          | .828 |
| 37 学生が何か選択に迷っている時、選択できるように援助していますか？               | 3.39   | 3.53         | 3.57         | .411          |      |
| 38 学生に良い刺激となるような話題を投げかけていますか？                     | 3.08   | 3.21         | 3.33         | .177          |      |
| 43 学生が学習目標を達成するために、適切な経験ができるように援助していますか？          | 3.67   | 3.60         | 3.75         | .479          |      |

表8 「看護実践の役割モデル」の認識とECTBのカテゴリー得点との関連

| ECTB カテゴリー    | N=224       |        |             |        |              |        | 有意確率  |
|---------------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|-------|
|               | モデル1 (n=64) |        | モデル2 (n=58) |        | モデル3 (n=102) |        |       |
|               | 中央値         | IQR    | 中央値         | IQR    | 中央値          | IQR    |       |
| 1: 看護実践の手本・見本 | 3.67        | 0.73   | 3.75        | 0.77   | 3.83         | 0.59   | 0.136 |
| 2: 学生主体の実習支援  | 3.47        | 0.82 * | 3.50        | 0.88 * | 3.69         | 0.69 * | 0.200 |
| 3: 理論と実践の統合   | 3.20        | 0.77   | 3.24        | 0.70   | 3.53         | 0.73   | 0.075 |
| 全体            | 3.45        | 0.76   | 3.51        | 0.72   | 3.65         | 0.63   | 0.103 |

\* &lt; 0.05

表9 病棟実習指導者経験の有無とECTBカテゴリー得点との関連

| ECTB カテゴリー    | N=220              |      |                    |      |       | 有意確率 |
|---------------|--------------------|------|--------------------|------|-------|------|
|               | 指導者経験あり<br>(n=106) |      | 指導者経験なし<br>(n=114) |      |       |      |
|               | 中央値                | IQR  | 中央値                | IQR  |       |      |
| 1: 看護実践の手本・見本 | 3.92               | 0.59 | 3.67               | 0.67 | 0.000 |      |
| 2: 学生主体の実習支援  | 3.75               | 0.50 | 3.38               | 0.77 | 0.000 |      |
| 3: 理論と実践の統合   | 3.60               | 0.62 | 3.10               | 0.93 | 0.000 |      |
| 全体            | 3.75               | 0.50 | 3.35               | 0.69 | 0.000 |      |

IQR 0.73) の順で、モデル1～3全てにおいて、カテゴリー3の得点に比べカテゴリー1の得点が高かった ( $p < 0.05$ )。(表8)

#### 4. ECTBと病棟実習指導者経験、実習指導者講習会受講経験との関連

ECTB得点に影響を与える要因について検討するため、病棟実習指導者経験、実習指導者講習会受講経験とECTBの3カテゴリーの平均得点の関連について Mann-Whitney 検定を行った。

病棟実習指導者経験の有無について、病棟実習指導者経験ありの群では、「カテゴリー1: 看護実践の手本・見本」の得点が中央値3.92 (IQR 0.59), 「カテゴリー2: 学生主体の実習支援」が3.75 (IQR 0.50), 「カテゴリー3: 理論と実践の統合」が3.60 (IQR 0.62), 病棟実習指導者経験なしの群では、カテゴリー1が中央値3.67 (IQR 0.67), カテゴリー2が3.38 (IQR 0.77), カテゴリー3が3.10 (IQR 0.93)であった。カテゴリー1～3全てにおいて病棟実習指導者経験ありの群がなしの群に比べ得点が有意に高かった。 ( $p < 0.001$ ) (表9)

実習指導者講習会受講経験の有無について、実習指導者講習会受講経験ありの群では、カテゴリー

1が中央値3.86 (IQR 0.50), カテゴリー2が3.71 (IQR 0.57), カテゴリー3が3.54 (IQR 0.73), 実習指導者講習会受講経験なしの群では、カテゴリー1が中央値3.71 (IQR 0.71), カテゴリー2が3.58 (IQR 0.75), カテゴリー3が3.42 (IQR 0.83)であった。カテゴリー1とカテゴリー3で実習指導者講習会受講経験ありの群の得点が有意に高かった。 ( $p < 0.05$ ) (表10)

## V. 考察

### 1. 「看護実践の役割モデル」の認識

渡部 (2011) は、看護職者が認識する「看護実践の役割モデル」について、自由記述内容の分析によって『モデル1: 看護実践の手本・見本となる人』、『モデル2: 学生が主体的に実習できるよう支援する人』、『モデル3: 理論 (知識・技術) を実践と統合できるように指導する人』の3つのモデルを明らかにした。今回の調査では、このモデルを用いて、対象者が最も重きを置いている「看護実践の役割モデル」を明らかにするために、自分の考えに最も近いモデルを1つ選択してもらった。その結果、モデル3を選択した人が45.5%と最も多く、次いでモデル



表10 実習指導者講習会受講経験の有無と ECTB カテゴリー得点との関連

N=224

| ECTB カテゴリー   | 受講経験あり<br>(n=40) |      | 受講経験なし<br>(n=184) |      | 有意確率  |
|--------------|------------------|------|-------------------|------|-------|
|              | 中央値              | IQR  | 中央値               | IQR  |       |
| 1：看護実践の手本・見本 | 3.86             | 0.50 | 3.71              | 0.71 | 0.037 |
| 2：学生主体の実習支援  | 3.71             | 0.57 | 3.58              | 0.75 | 0.078 |
| 3：理論と実践の統合   | 3.54             | 0.73 | 3.42              | 0.83 | 0.028 |
| 全体           | 3.66             | 0.56 | 3.56              | 0.97 | 0.037 |

1が28.6%，モデル2が25.9%であった。先行研究において，自由記述から抽出したコード数は，モデル1が最も多く，次いでモデル3，モデル2の順であり，多くの看護職者が，自らの看護実践そのものが学生にとっての役割モデルになることを認識し，指導に当たっていること，複数の役割モデルについて認識している指導者もいることが明らかとなった。今回の調査では，対象施設数や対象者数を拡大したこと，また，「看護実践の役割モデル」のうち1つを選択してもらったことで，自由記述とは異なる結果となったと考えられる。つまり，指導者の「看護実践の役割モデル」の認識は，指導者個々によって異なり，モデル1～3の3つのモデルに分類されるということが，今回の結果からも明らかとなった。

そこで，モデル1～3を3群として属性との関連について比較したところ，平均看護経験年数，平均指導年数では『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』の群が最も長かった。また，3群で看護基礎教育機関を比較すると，4年制大学はモデル1，3年制短期大学はモデル2，3年課程専門学校はモデル3を選択した人が有意に多く，この3つの教育機関別に平均看護経験年数や平均指導経験年数を見ると4年制大学が最も短く，3年制短期大学，3年課程専門学校の順に長くなっていった。これらのことから，「看護実践の役割モデル」の認識には看護経験年数や指導経験年数が影響を与える可能性が示唆され，看護経験や指導経験を重ねた人が『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』を選択する傾向にあると考えられる。

本研究で得られたモデルについて，『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』は看護職者自身の確かな看護実践を行うことを重要視し，それを示す

ことで学生に学んでもらおうという関わり，『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』は学生が主体的に実習できるよう，実習環境調整や学生を支持する姿勢を重要視した関わり，『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』は看護実践のなかで起こった事柄を，学生の既習の知識と結びつけて指導することを重要視した関わりである。そのため，看護経験や指導経験の少ない時期は，自分自身の看護実践を示すことや，学生を主体に支持的な姿勢で関わることで，経験を積むことによって，臨地実習の主要な目的である理論と実践を統合するための指導を行うことを役割モデルであると認識する人が多くなると考えられる。

## 2. 「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動 (ECTB) の関連

指導者全体の ECTB 各項目の平均得点範囲は2.56～4.15点と幅があった。指導者を対象に同スケールを用いた中西ら (2002)，舟越 (2003) の調査と比較すると，高得点項目（平均得点が4.00以上）の3項目（「4. 学生に対し(裏表なく)率直ですか?」「10. 学生がうまくやれたときには，そのことを伝えていきますか?」「32. 患者様と良い人間関係をとっていますか?」）は，中西，舟越の高得点上位3項目と一致しており，多くの指導者ができている指導行動と言える。また，低得点項目（平均得点が3.00以下）の3項目（「19. より良い援助をするために，学生に文献を活用するように言っていますか?」，「25. 記録物についてのアドバイスは，タイミングをつかんで行っていますか?」，「30. 実習グループの中で，学生が互いに刺激し合って向上できるように働きかけていますか?」）は，舟越の低得点上位3項目と一致，中西の低得点上位3項目中2項目と一致して

おり、多くの指導者があまりできていないと捉えている指導行動と言える。低得点の3項目のうち2項目はカテゴリ3に含まれ、特に文献活用や学生が互いに刺激し合って向上できるような指導は、指導者にとって課題になると考えられる。

次に、ECTB 43項目を「カテゴリ1：看護実践の手本・見本」、「カテゴリ2：学生主体の実習支援」、「カテゴリ3：理論と実践の統合」の3つのカテゴリに分類し、「看護実践の役割モデル」3群でカテゴリ得点を比較すると、3つのモデルとも、カテゴリ得点の高い順に、カテゴリ1、カテゴリ2、カテゴリ3となり、カテゴリ1の得点がカテゴリ3の得点より有意に高かった。

また、3つのカテゴリで、モデル3を選択した群のカテゴリ得点がモデル1、モデル2を選択した群に比べ高く、項目ごとでは、カテゴリ1に含まれる「6. 看護専門職としての責任を学生が理解するように働きかけていますか?」「15. 学生が「看護は興味深い」と思えるような姿勢で仕事をしていますか?」の2項目、カテゴリ2に含まれる「36. 担当指導教員と良い人間関係を保っていますか?」の1項目、カテゴリ3に含まれる「1. 学生に実習を進める上での情報を提供していますか?」「21. 理論的内容や、既習の知識・技術などを実際に臨床の場で適用してみるように働きかけていますか?」の2項目の計5項目が有意に高かった。モデル3の選択者はモデル1と2の選択者より、効果的な指導行動が取れ、特にこの5項目において良くできていると言える。

カテゴリ1は、看護職者として患者の看護に責任を持ち、学生に看護の実践を手本として示すことや、学生や患者との人間関係を円滑にするための態度に関する項目が含まれている。今回の対象者にあたる臨床経験3年以上の看護職者は一般に専門職者として一人前の段階にあると言われている。したがって、多くの看護職者は、これらの項目についてはかなりできていると捉えていると考えられる。また、看護経験や指導経験が浅い指導者であっても、看護実践の役割モデルを看護実践の手本や見本を示すことであると認識する指導者は、効果的に行うことができる指導行動であるとも言える。

カテゴリ2は、指導方法の統一や教員の関係構築、学生に実習できる範囲を示すなど、実習が円滑

に進むための環境調整、学生の考えを尊重し、緊張を解すなど、実習意欲を高める関わりが含まれている。臨床経験3年以上の看護職者は、新人看護師の指導を受け持つことも多くなる。カテゴリ2に含まれる内容は、学生指導に限らず新人看護師の指導に当たっても共通することであり、これらの指導行動も意識して実践できていると考えられる。一方、カテゴリ3には、学生が実習の目的や自己の学習目標を達成するために、実習で起こっている事柄を既習の知識と結びつけるための助言や説明をするなど、学生の思考を整理したり発展させたりするための関わりが含まれている。舟越(2003)は、看護の意味が学生に説明できるようになるにはそれ相応の年月と研修が必要である、石川ら(1992)は、経験が少ないものは学生との人間関係を良好に保ち、経験を積むにつれて実践的な指導や理論的理解の指導へ指導のポイントを移行していくと述べている。「理論と実践の統合」は、自分が有している看護の経験や専門的知識を学生の実習目標の達成という視点で説明できる必要があり、これは指導者としての経験や学習が重ねられることで獲得されていく指導行動であるため、カテゴリ1やカテゴリ2と比較して、得点が低くなったと考えられる。

臨地実習では、看護学生が受け持っている患者を担当している看護職者が、受け持ち患者の看護についての実際的な指導を担っていることが多く、指導者の看護経験や指導経験、看護基礎教育課程などは様々である。指導者が不安や負担感を抱えながら実習指導を行っていることについては、これまでも報告されているが(久保ら, 1997)(川崎, 2000), 齋藤(2005)が自己分析の中で、「指導者1年目では、理想化された先輩指導者と自分自身の指導内容のずれによる不安があった、2年目では指導者としての能力に関する問題や不安、人間関係への不安があった」と述べている。臨地実習の目的は既習の知識や技術と実践を統合し、看護観や倫理観を培い、看護職者に相応しい態度を形成していくことである。この目的達成のために、看護実践の役割モデルの認識はモデル3が望ましいと考える。しかし、今回の調査から、「看護実践の役割モデル」の認識には看護経験や指導経験が影響し、認識によってECTBの得点も異なること、また、ECTBを3つのカテゴリから分析すると、カテゴリ1や2は、看護経

験・指導経験にあまり影響を受けずに行える指導行動であるが、カテゴリー3は経験を積み重ねることで獲得できる指導行動であることが明らかとなった。このことから、看護経験や指導経験の浅い時期の看護職者はまずは、自己の役割を『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』であると認識し、それに対応した指導行動がとれること、そして、経験を重ねるにつれて、『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』、『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』と役割認識を変化させそれに対応した指導行動がとれよう積み重ねていくことが重要ではないかと考える。

### 3. 効果的な指導行動（ECTB）に影響を与える要因

病棟実習指導者経験と実習指導者講習会受講経験の有無によって、「看護実践の役割モデル」の認識には有意な差はなかったが、ECTBの3つのカテゴリーの得点を比較したところ、病棟実習指導者経験ありの群は全てのカテゴリーで得点が有意に高く、実習指導者講習会受講経験有の群は、カテゴリー1とカテゴリー3で有意に高い結果となった。

実習指導者講習会は、看護協会が各都道府県の委託を受けて主催している看護職者の実習指導能力向上を目的とした講習会である。実習指導者講習会の効果について、滝島ら（2001）は実習指導に必要な知識についての理解度が高く、指導者としてのあり方を考えたり、自己を振り返るといった点でも影響があったが、活用できる教育の原理や方法、具体的な指導方法についての理解が低かった。田原ら（2001）は、講習会修了後の実習指導の変化について、指導方法の変化や視野・情報の拡大、学生を理解する必要性の認識、効果的な関わり方を模索する姿勢、実習環境の調整の5つが挙げられたとしている。実習指導者講習会の受講者は、病棟実習指導者などの役割を現に担っている指導者や、これから担う指導者など、実習指導の経験は一様ではない。そのため、実習指導者講習会を受講することで、知識面や態度面が影響を受けるため、効果的な指導行動に変化していくが、具体的な実践方法の理解と実践については、講習会受講後にさらに指導経験を重ねる中で理解を深め、指導行動として変化していくものであるため、病棟実習指導者経験ほどの指導行動の差にはならな

かったと考えられる。

一方、病棟実習指導者は、学生に直接実習指導を行うだけではなく、教員との打ち合わせ、施設の実習委員、各病棟での実習調整やスタッフへの伝達・指導など、複数の役割を担う。泊ら（2010）は、指導を経験することによる実習指導への考え方や意識の変化について、初期の段階では、実習指導を担当することが自己の学びとなるという前向きな姿勢を持っていながら、支援体制の不足や自己の指導力の不足を感じ実習指導しているが、実習指導を経験することによって実習を積極的に捉え、自分なりの指導スタイルをつかみ、指導に自信が持てるようになると述べている。病棟実習指導者を経験することで、実習目的に即した指導行動がとれるようになるため、指導に自信が持て、自己の指導を肯定的に評価できるようになるのではないかと考える。

### 4. 研究の限界

本研究では「看護実践の役割モデル」の認識について、自分の考えに最も近いものを一つ選択してもらった。しかし、役割モデルの認識や効果的な指導行動は看護経験や指導経験などが影響して変化していくものであることが示唆されたため、今後はどのような看護・指導経験が臨地実習指導者としての役割認識に影響を与え、効果的な指導行動に結びついていくのかについて、より具体的に明らかにしていく必要があると考える。

## VI. 結 論

看護学実習における指導者の「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動との関連についてECTBを用いて明らかにすることを目的に調査を行った結果、以下のことが明らかとなった。

1. 臨地実習指導者の「看護実践の役割モデル」の認識は、『モデル3：理論（知識・技術）を実践と統合できるように指導する人』が最も多く、次いで『モデル1：看護実践の手本・見本となる人』、『モデル2：学生が主体的に実習できるよう支援する人』の順であった。
2. モデル3を選択した群の平均看護経験年数、平均指導経験年数がモデル1、2に比べ長く、モデル3の選択者が有意に多かった3年専門学校の平均看

- 護・指導経験年数が、4年制大学、3年制短期大学より長かった。
3. ECTB スケールの3つのカテゴリ間の得点には有意差があり、「カテゴリ1：看護実践の手本・見本」が最も高く、「カテゴリ2：学生主体の実習支援」「カテゴリ3：理論と実践の統合」の順であった。
  4. 「看護実践の役割モデル」の認識と ECTB の3つのカテゴリとの関連では、モデル3を選択した人がモデル1、モデル2を選択した人に比べ、3つのカテゴリ全てでカテゴリ得点が高く、ECTB 43項目中5項目が有意に高かった。
  5. 病棟実習指導者経験がある群は ECTB の3つのカテゴリ全てで得点が有意に高く、実習指導者講習会受講経験有の群は、カテゴリ1とカテゴリ3で有意に高かった。
  6. 「看護実践の役割モデル」の認識と指導行動には看護経験年数や指導経験年数が影響を与える可能性が示唆された。
- 引用文献
- 1) 舟越和代, 齊藤静代, 他 (2003), 臨地実習における実習指導者の指導に関する意識, 香川県立医療短期大学紀要, 5, 59-68
  - 2) 石川ふみよ, 森千鶴, 他 (1991), 臨床看護実習における教員評価表の妥当性と指導体制の一考察-学生の教員および看護婦に対する評価, 東京都立医療技術短期大学紀要, 4, 77-90
  - 3) 石川ふみよ, 市瀬陽子, 他 (1992), 成人看護学実習の指導方法に関する一考察-学生の指導者評価と看護婦の自己評価の結果から, 東京都立医療技術短期大学紀要, 5, 165-172
  - 4) 影本妙子, 合田友美, 他 (2008), 成人看護学慢性期・終末期の実習指導の分析-ECTB 評価スケールを用いて, 川崎医療短期大学紀要, 28, 27-31
  - 5) 金木千晃 (1997), 臨床実習指導者の教授行動, 神奈川県立看護教育大学校, 22, 211-216
  - 6) 川崎裕美, 大川明子, 他 (2000), 臨床実習指導者の学生指導に対する不安内容の検討-臨床実習指導者と短期大学助手の不安内容の比較から-, 広島県立保健福祉短期大学紀要, 5(1), 99-104
  - 7) 久保真由美 (1997), 臨床指導者のえがく指導者像と役割達成上の問題, 看護教育研究集録, 22, 229-234
  - 8) Zimmerman L., Westfall J. (1988), The Development and Validation of a Scale Measuring Effective Clinical Teaching Behaviors, Journal of Nursing Education, 27(6), 274-277
  - 9) 村島さい子 (2001), 実習生の経験と向き合う臨床実習教育, 看護教育, 42(2), 94-98
  - 10) 中西啓子, 影本妙子, 他 (2002), Effective Clinical Teaching Behaviors (ECTB) 評価スケールを用いた看護実習指導の分析-第1報-, 川崎医療短期大学紀要, 22, 19-24
  - 11) 齋藤恭子 (2005), 実習指導者としての不安に関する研究, 日本看護学教育学会誌, 15, 184
  - 12) 坂梨薫 (1998), 実習指導に対する看護婦の評価-経験年数別による比較分析-, 長崎大学医療技術短期大学紀要, 12, 91-98
  - 13) 田原幸子, 溝口満子, 他 (2001), 「保健婦・士」「助産婦」「看護婦・士」実習指導者講習会修了受講者の動向と講習会の効果, 東海大学健康科学部紀要, 6, 87-92
  - 14) 滝島紀子, 田原幸子, 他 (2001), 実習指導者講習会受講生の目標達成度の評価およびカリキュラムの検討, 東海大学健康科学部紀要, 6, 65-70
  - 15) 谷垣静子, 松田明子, 他 (2003), 教員は学生にケアリング教育ができていのか-学生の立場からみた臨地実習における教員の関わりについて-, Quality Nursing, 19(12), 35-39
  - 16) 泊祐子, 栗田孝子, 他 (2010), 臨地実習指導者の指導経験による“指導の捉えかた”の変化と必要な支援の検討, 岐阜県立看護大学紀要, 10(2), 51-57
  - 17) 山田豊子, 安齋三枝子, 他 (2005), 臨地実習指導における看護師の役割意識調査について-看護師の受けた看護基礎教育に関する認識から-, 京都市立看護短期大学紀要, 30, 105-110
  - 18) 渡部菜穂子, 一戸とも子 (2011) 看護学実習における臨地実習指導者の「看護実践の役割モデル」の認識, 弘前学院大学看護紀要, 6, 1-10

## RELATIONSHIPS BETWEEN CLINICAL INSTRUCTORS' RECOGNITION OF THE "ROLE MODEL IN NURSING PRACTICE" AND TEACHING BEHAVIOR

Naoko WATABE<sup>1)</sup>, Tomoko ICHINOHE<sup>2)</sup>

**Abstract:** This study aimed to clarify relationships between clinical instructors' recognition of the "role model in nursing practice" and teaching behavior, and identify influencing factors. A self-administered questionnaire survey was conducting involving nurses with more than 3 years of clinical experience, and 224 valid responses were obtained. The results showed that 28.6, 25.9, and 45.5% of the nurses considered that a good "role model in nursing practice" is "Model 1: Those who become a model of nursing practice", "Model 2: Those who support students to engage in clinical practice independently", "Model 3: Those who integrate theory (knowledge and techniques) with practice", respectively. The mean clinical teaching experience of nurses who chose Model 3 was longer than those who chose Model 1 or 2. Forty-three items of the ECTB scale were categorized into: "Category 1: A model of nursing practice", "Category 2: Support for students to engage in clinical practice independently", and "Category 3: Integration of theory and practice", and the score comparison results for each category showed that it was highest in Category 1, followed by 2, and then 3. The mean score of nurses who chose Model 3 was higher in all 3 categories than those who chose Model 1 or 2. The findings suggest that the role model in nursing practice changes according to clinical and teaching experience, and nurses become able to teach based on a training purpose, the integration of theory and practice.

**Key words :** Clinical instructor, role model in nursing practice, recognition, teaching behavior

---

1) Faculty of Nursing, Hirosaki Gakuin University

2) Graduate School of Health Sciences, Hirosaki University

TEL : 0172-31-7100, FAX : 0172-31-7101, E-mail : nwatabe@hirogaku-u.ac.jp