

看護専門学校の看護学実習における教授活動の 教員自己評価と学生の授業過程評価

—教員の臨床 / 教員経験年数との関連の検討—

Instructor Self-Evaluations and Student Course Evaluations of Teaching Activities during Practical Nursing Training at a Nursing School

- Study of the Correlation with the Number of Years of Clinical and Teaching Experience of Instructors -

*1 深堀 浩樹 *2 今鷹 瑞 *2 長島貴久代
*2 大久保結花 *3 大木 千春 *1 杉下 知子

臨地実習に対する教員自己評価と看護学生による評価との関連と、看護学生による評価と教員属性との関連を明らかにすることを目的に看護専門学校の専任教員 68 名および看護学生 396 名を対象に質問紙調査を行った。

【実習状況の査定による目的達成度の評価・伝達】に高い自己評価をしている教員は、看護学生から【カンファレンスと時間調整】で低い評価を受ける傾向が見られた。教員経験年数が短い教員は学生から【目標・課題の設定】で低い評価を受け、臨床経験年数が短い教員は学生から【オリエンテーション】、【学習内容・方法】、【実習記録の活用】で低い評価を受ける傾向が見られた。

教員経験年数が短い教員は、目標・課題の設定に際し、他の教員からの助言等により目的・課題の適切性を検討するとともに、学生の理解度を確認することが、また、臨床経験が短い教員は、自主的な臨床実習や各種研修等で看護実践能力を向上させることが、実習の質の向上に効果的であると示唆された。

キーワード：看護教育，臨床実習，評価

I. はじめに

看護教育において、臨地実習は学内での講義や演習と並ぶ授業の一形態であり、学内で習得した知識や技術を実際の看護の対象に展開することを目標とする看護学教育の要となるものである^{1,2)}。これまでに、国内外で臨地実習に関する多くの研究が行われており^{3,6)}、臨地実習が学生の実践活動への

self-efficacy の向上をもたらす⁶⁾などの知見が得られている。看護学が専門職の実践に根ざした学問であることを鑑みると、看護学生が臨床の場で取り組む臨地実習は教育上非常に重要で、その質の向上は看護学教育の重要な課題であるといえる⁷⁾。

臨地実習の質の向上のためには、その実態を把握し評価することがその一助になると思われる。教育（評価には目的や評価主体に応じた複数の手法があ

*1Hiroki Fukahori : 三重県立看護大学

*2Kikuyo Nagashima : 東京都立広尾看護専門学校

*3Chiharu Oki : NTT 東日本関東病院

*2Mizue Imataka : 東京都立広尾看護専門学校

*2Yuka Okubo : 東京都立広尾看護専門学校

*1Chieko Sugishita : 三重県立看護大学

るが^{8),9)}、臨地実習の評価には、教員による自己評価や看護学生による評価が多く用いられているようである。これらはどちらかが単体で行われることもあれば両者が併用されることもあるが、併用される場合においても、その分析は各々独立して行われることが大半である。

しかし、臨地実習においては、看護教員は学生と様々な相互行為¹⁰⁾を持ちつつ教授活動¹¹⁾を展開し、と同時に学生はその教授活動を受けた上で様々な活動を行う¹²⁾。つまり、臨地実習は「相対的に独立した学習主体としての学生の活動と教授主体としての教員の活動が知的対決を展開する過程」¹³⁾であり、教員の教授活動が学生の臨地実習評価に及ぼす影響は大きいと言えよう。従って、教員自身による臨地実習の自己評価と学生による評価には関連があると考えられる。その関連を検討することは、教員の臨地実習指導のどの側面が学生の高い評価につながっているかを示唆する知見を得ることにつながり、効果的な臨地実習の展開に資すると考えられる。しかし、現在までに実習への評価が教員・学生間で異なることを示した研究は存在するものの¹⁴⁾、両者の関連を明らかにしようとした研究は見られない。

また、これまでに、看護教育における教員の教授活動に影響を及ぼす要因として、教員になった動機、教員経験年数、教員養成講習の受講等の教員の属性が指摘されている^{15,16)}。しかし、これらの研究では教授活動の評価を、教員の自己評価を用いて行っており、学生による評価を教授活動の評価指標として用いた研究例は少ない。これまで、教員の自己評価によって明らかとなっている上記属性の影響を、学生の評価を用いた分析により再度示すことは、教員が学生から受ける評価の傾向を知ることにつながり臨地実習の質の向上に役立つであろう。

以上より、本研究では、以下の3点を目的とした。

1. 看護専門学校の臨地実習の教員評価と学生評価の実態を把握する。
2. 臨地実習の教授評価と学生評価の関連を明らかにする。
3. 学生評価と教員属性（臨床経験年数、教員経験年数）との関連を明らかにする。

II. 研究方法

1. 対象者

本研究の対象は都立看護専門学校の専任教員 89名および都立看護専門学校 10校（2年・3年課程）の最終学年の看護学生 578名とした。なお、対象となった都立看護専門学校での実習は、教員1人が2病棟を受持つことが多く、教員1人当たり学生6~8名を担当していた。

2. 調査方法

平成15年11月下旬から12月上旬に無記名自記式調査票による質問紙調査を行った。調査期間中に最終学年の領域別（各論）実習を担当した教員に対し、研究の目的・方法・プライバシーの保護・拒否の権利について説明を行った。研究協力の同意が得られた教員に教員用調査票を配布し、実習終了後に記入するよう依頼した。

また、教員に対し、担当した看護学生への研究目的・方法・プライバシーの保護・拒否の権利についての説明、および、研究協力の同意が得られた看護学生への実習終了後における学生用調査票の配布・回収を依頼した。特に学生には、この研究結果は実習評価と一切関係ないことを説明するように依頼した。

回収に当たっては、回収された学生調査票の内容を担当教員が知ることがないように、調査票は回収と同時に回収用封筒に入れられ、厳重に封がされるようにした。調査票にはID番号を付し、調査票回収後、教員と担当学生のデータのマッチングができるようにしたが、対象となった看護学生とID番号の対応に関する情報は研究者には知らされず、看護学生個人が特定されないように留意した。

3. 質問項目

1) 教員用調査票

教員の属性として、性、年齢、臨床経験年数、教員経験年数、実習指導体制を質問した。教員による教授活動の自己評価の把握のため、舟島により開発された「看護学実習教授活動自己評価尺度」⁹⁾を用いた（以下教員自己評価尺度とする）。この尺度は、

自己の提供する教授活動の質を把握し、その質の維持向上に向けての資料とすることや研究のデータ収集のための測定用具として開発されたものであり、9 下位尺度 36 項目から構成される。1 から 5 点までの 5 段階リカート型尺度であり、得点が高いほど教授活動の質が高いことを示す。

下位尺度 I は【看護、問題解決・学習方法の理解促進に向けた教材・教授方法の活用】である。この下位尺度は実習目標達成を目指し、看護や問題解決・学習方法に関する学生の理解を促進するために、教材や教授技術の活用状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 II は【実習状況の査定による目標達成度の評価・伝達】である。この下位尺度は学生の実習進行状況を査定し、それを実習目標と照合して達成度を判定し、その結果を学生に伝達するという教員の評価活動を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 III は【問題の未然防止と解決に向けた支援】である。この下位尺度は、学生が遭遇するさまざまな問題を解決するための支援状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 IV は【病棟状況の変化による実習計画の変更】である。この下位尺度は、流動的に変化する病棟の状況に応じた指導計画の変更状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 V は【学生の心情の受容・共感】である。この下位尺度は、学生の気持ちを受け止めたり、共感している状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 VI は【複数の学生への個別指導に向けた適切な時間・場所の検討】である。この下位尺度は、複数の学生を個別に指導することを目的に、適切な指導の時期や場所を検討している状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 VII は【医療現場への配慮を伴うスタッフへの支援要請・獲得】である。この下位尺度は、実習目標達成に向けて、看護スタッフから情報を収集する程度と、医療現場に配慮しながらスタッフに支援を求める状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 VIII は【指導効果の確認による指導の評価・修正】である。この下位尺度は、実習目標達成を目指し、指導の効果を確認し、自己評価すると

もに、その評価結果に基づき指導内容や方法を検討・修正する状況を測定する 4 項目から構成される。

下位尺度 IX は【看護の質保証に向けた学生の受け持ち患者への看護実践】である。この下位尺度は、学生の受け持つ患者に対して、学生の対応できない部分を補足・補完するなど、看護の質を一定に保つための看護実践を行っている状況を測定する 4 項目から構成される。

2) 学生用調査票

学生の属性として、性、年齢を質問した。看護学生による授業過程評価の把握のため、舟島により開発された「授業過程評価スケール—看護学実習用—」⁹⁾を使用した（以下学生授業評価尺度とする）。これは、学生が評価者となって実習における授業過程の質を評価し、その結果を教員が解釈し、次の授業過程の改善に役立てるという目的をもつ測定用具であり、10 下位尺度 42 項目から構成される。1 から 5 点までの 5 段階リカート型尺度であり、得点が高いほど授業過程の質が高いことを示す。

下位尺度 I は【オリエンテーション】である。この下位尺度は、オリエンテーションの必要性に対する学生の期待と実際の実施状況との一致、その内容の適切性を測定する 2 項目から構成される。

下位尺度 II は【学習内容・方法】である。この下位尺度は、学生が学習目標とする援助を受け持ち患者に実施できたか、また、既習内容を活用しながら実習を展開できたかといった実習における学生の学習内容・方法の適切性を測定する 6 項目から構成される。

下位尺度 III は【学生—患者関係】である。この下位尺度は、実習における学生と患者とのコミュニケーションおよび関係性を測定する 2 項目から構成される。

下位尺度 IV は【教員、看護師—学生相互行為】である。この下位尺度は、実習における教員、看護師の学生に対する対応の適切性、看護師の患者に対する態度から学ぶ機会の量、教員や看護師のカンパレンスへの参加度を測定する 14 項目から構成される。

下位尺度 V は【学生への期待・要求】である。この下位尺度は、教員や看護師が学生に期待する行動の難易度と学生の期待レベルの一致および質問量の適切性を測定する 2 項目から構成される。

下位尺度VIは【教員，看護師間の指導調整】である。この下位尺度は，教員と看護師間の指導の一貫性と連携の適切性を測定する2項目から構成される。

下位尺度VIIは【目標・課題の設定】である。この下位尺度は，実習展開過程における目的・目標の明確さ，学習課題とその必要性の理解しやすさ，記録物・提出物の量の適切さを測定する3項目から構成される。

下位尺度VIIIは【実習記録の活用】である。この下位尺度は，実習指導における記録物の活用度を測定する2項目から構成される。

下位尺度IXは【カンファレンスと時間調整】である。この下位尺度は，実習の開始・終了や休憩時間に対する調整の適切性，カンファレンスの時間と内容の適切性を測定する4項目から構成される。

下位尺度Xは【学生一人的環境調整】である。この下位尺度は，学生同士，および学生と教員，看護師，患者，他の医療従事者などとの相互行為の円滑さ，それら相互行為の円滑化に向けた教員の配慮の適切性を測定する5項目から構成される。

なお，「教員自己評価尺度」，「学生授業評価尺度」とも開発者の許可を得た上で，本研究に用いた。

4. 分析方法

教員の「教員自己評価尺度」と学生の「学生授業評価尺度」の総合得点および下位尺度毎の平均得点を算出した。次に、教員ごとに、受け持っている複数の学生が回答した「学生授業評価尺度」の各項目の平均値を算出し、各教員に固有の「学生授業評価尺度」の得点とした。これは教員ごとに受け持っている学生数が異なるため、学生個々の値をそのまま用いると、受持ち学生数が多い教員のデータが、分析結果に与える影響が大きくなるためである。さらに、「教員自己評価尺度」の総得点・下位尺度と、各教員固有の「学生授業評価尺度」の総得点・下位尺度との間の Pearson の積率相関係数を算出した。最後に「学生授業評価尺度」の下位尺度と「臨床経験」「教員経験年数」との関連の検討のため Pearson の積率相関係数を算出した。統計解析には統計パッケージ windows 版 SPSS10.0J を使用し、有意水準は両側 5%とした。

III. 結果

1. 対象者の属性 (表 1)

表1. 対象者の属性

	人 (%)
看護教員(n=68)	
性別	
男	1 (1.5)
女	67 (98.5)
年齢	
30歳代	24 (35.3)
40歳代	35 (51.5)
50歳代	8 (11.8)
不明	1 (1.5)
臨床経験年数	
平均±標準偏差(範囲)	10.2±3.9(4-20)
教員経験年数	
平均±標準偏差(範囲)	8.9±5.4(1-25)
実習指導体制	
常に専任の臨床実習指導者がいる	24 (35.3)
ときどき専任の臨床実習指導者がいる	19 (27.9)
ほとんど専任の臨床実習指導者がいない	7 (10.3)
特定の担当者はおらずスタッフ全員が学生指導	13 (19.1)
その他	4 (5.9)
不明	1 (1.5)
対象となった看護実習領域	
成人看護学	36 (52.9)
老年看護学	10 (14.7)
小児看護学	8 (11.8)
母性看護学	9 (13.2)
精神看護学	3 (4.4)
不明	2 (3.0)
看護学生(n=396)	
性別	
男性	23 (5.8)
女性	363 (91.7)
不明	10 (2.5)
年齢	
10歳代	3 (0.8)
20歳代	329 (83.1)
30歳代	48 (12.1)
40歳代	5 (1.3)
50歳代	1 (0.3)
不明	10 (2.5)

表1に対象者の属性を示す。調査票の回収数は教員71名(79.8%)，学生427名(73.9%)で，有効回答数は，教員68名(95.8%)，学生396名(92.7%)であった。教員の性別は男性1名(1.5%)，女性67名(98.5%)で，年齢は30歳代24名(35.3%)，40歳代35名(51.5%)，50歳代8名(11.8%)，平均臨床経験年数は10.2±3.9年，平均教員経験年数は8.9±5.4年であった。実習指導体制は，「常に専任の臨床実習指導者がいる」が24病棟(35.3%)，「ときどき専任の臨床実習指導者がいる」が19病棟(27.9%)，「ほとんど専任の臨床実習指導者がいない」が7病棟(10.3%)，「特定の担当者はおらずスタッフ全員が学生指導」が13病棟(19.1%)，「その他」が4病棟(5.9%)，「不明」が1病棟(1.5%)であった。今回対象となった看護学実習領域は「成

人看護学」と回答した人が 36 名 (52.9%)、以下、「老年看護学」10 名 (14.7%)、「小児看護学」8 名 (11.8%)、「母性看護学」9 名 (13.2%)、「精神看護学」3 名 (4.4%)、「不明」2 名 (3.0%) であった。学生の性別は男性 23 名 (5.8%)、女性 363 名 (91.7%) で、年齢は 10 歳代 3 名 (8%)、20 歳代 329 名 (83.1%)、30 歳代 48 名 (12.1%)、40 歳代 5 名 (1.3%)、50 歳代 1 名 (0.3%) であった。

表2. 看護学実習教授活動自己評価尺度と授業過程評価スケールの総得点および下位尺度得点

	平均値	標準偏差
看護学実習教授活動自己評価尺度[†]		
下位尺度 V【学生の心情の受容・共感】(n=68)	4.30	0.56
下位尺度 IX【看護の質保証に向けた学生の受け持ち患者への看護実践】(n=68)	4.22	0.57
下位尺度 III【問題の未然防止と解決に向けた支援】(n=68)	4.07	0.53
下位尺度 VII【医療現場への配慮を伴うスタッフへの支援要請・獲得】(n=67)	4.07	0.67
下位尺度 IV【病棟状況の変化による実習計画の変更】(n=68)	3.99	0.71
下位尺度 I【看護、問題解決・学習方法の理解促進に向けた教材・教授技術の活用】(n=68)	3.92	0.55
下位尺度 VI【複数の学生への個別指導に向けた適切な時間・場所の検討】(n=67)	3.86	0.57
下位尺度 VIII【指導効果の確認による指導の評価・修正】(n=67)	3.71	0.57
下位尺度 II【実習状況の査定による目標達成度の評価・伝達】(n=68)	3.68	0.66
授業過程評価スケール-看護学実習用-[‡]		
下位尺度 III【学生-患者関係】(n=396)	4.55	0.30
下位尺度 II【学習内容・方法】(n=396)	4.31	0.33
下位尺度 I【オリエンテーション】(n=396)	4.25	0.50
下位尺度 X【学生-人的環境関係】(n=396)	4.00	0.51
下位尺度 IX【カンファレンスと時間調整】(n=396)	3.97	0.56
下位尺度 IV【教員、看護師-学生間の指導調整】(n=396)	3.87	0.54
下位尺度 VIII【実習記録の活用】(n=396)	3.83	0.54
下位尺度 VII【目標・課題の設定】(n=396)	3.78	0.46
下位尺度 V【学生への期待・要求】(n=396)	3.71	0.59
下位尺度 VI【教員、看護師間の指導調整】(n=396)	3.57	0.76

†: 看護学教授活動自己評価尺度 総得点平均値 3.98±0.40 (n=65)

‡: 授業過程評価スケール-看護学実習用- 総得点平均値 3.99±0.42 (n=396)

2. 教員自己評価と学生授業過程評価の実態 (表 2)

表 2 に「教員自己評価尺度」および「学生授業評価尺度」の総合平均得点、および各下位尺度の平均得点を示す。「教員自己評価尺度」の総合平均得点は 3.98±0.40 点、「学生授業評価尺度」の総合平均得点は 3.99±0.42 点であった。

「教員自己評価尺度」下位尺度毎の平均得点を算出した結果、最も得点が高かったのは下位尺度 V【学

生の心情の受容・共感】(4.30 点) で、最も得点が低かったのは、下位尺度 II【実習状況の査定による目的達成度の評価・伝達】(3.68 点) であった。

「学生授業評価尺度」のうち最も得点が高かったのは下位尺度 III【学生-患者関係】(4.55 点) で、最も得点が低かったのは下位尺度 VI【教員、看護師間の指導調整】(3.57 点) であった。

表3. 看護学実習教授活動自己評価尺度と授業評価スケールとの関係(p<0.1のみ表示)

n=68

	授業評価スケール					
	下位尺度 IV 【教員、看護師、学生相互行為】		下位尺度 IX 【カンファレンスと時間調整】		下位尺度 X 【学生-人的環境関係】	
看護学実習教授活動自己評価尺度(下位尺度 II) 【実習状況の査定による目標達成度の評価・伝達】	r	p	r	p	r	p
	-0.23	0.06	-0.26	0.04	-0.24	0.05
授業評価スケール						
看護学実習教授活動自己評価尺度(下位尺度 IV) 【病棟状況の変化による実習計画の変更】	下位尺度 VII 【医療現場への配慮を伴う スタッフへの支援要請・獲得】		-		-	
	r	p	r	p	r	p
	0.22	0.08	-	-	-	-

3. 教員自己評価と学生授業過程評価の関連 (表 3)
教員自己評価と学生授業過程評価の総合得点同士の相関を分析した結果、有意な相関は見られなかった。

表 3 に教員自己評価と学生授業過程評価の下位尺度同士の相関係数のうち、 $p < 0.1$ であったもののみを示す。教員自己評価と学生授業過程評価の下位尺度同士の相関係数を算出した結果、「教員自己評価尺度」の下位尺度 II 【実習状況の査定による目的達成度の評価・伝達】が高いと「学生授業評価尺度」の下位尺度 IX 【カンファレンスと時間調整】が低い傾向が見られた ($r = -0.26, p < 0.05$)。その他の有意な

関連は見られなかった

4. 学生授業過程評価と教員属性との関連 (表 4)

表 4 に学生授業過程評価と教員経験年数・臨床経験年数との相関係数を示す。教員経験年数が長いほうが「学生授業評価尺度」の下位尺度 VII, 【目標・課題の設定】 ($r = 0.25, p = 0.04$) が高い傾向があった。臨床経験年数が長いと、学生の「学生授業評価尺度」の下位尺度 I 【オリエンテーション】 ($r = 0.25, p = 0.04$)、下位尺度 II 【学習内容・方法】 ($r = 0.25, p = 0.04$)、下位尺度 VIII 【実習記録の活用】 ($r = 0.29, p = 0.02$) が高い傾向があった。

表 4. 授業過程評価スケールと教員/臨床経験年数の関連

	教員経験年数		臨床経験年数	
	r	p	r	p
授業過程評価スケール-看護学実習用-				
総得点(n=396)	0.20	0.11	0.18	0.15
下位尺度 I 【オリエンテーション】(n=396)	-0.05	0.67	0.25	0.04 *
下位尺度 II 【学習内容・方法】(n=396)	0.04	0.74	0.25	0.04 *
下位尺度 III 【学生・患者関係】(n=396)	0.05	0.70	0.23	0.06
下位尺度 IV 【教員、看護師、学生相互行為】(n=396)	0.17	0.17	0.16	0.19
下位尺度 V 【学生への期待・要求】(n=396)	0.15	0.22	0.20	0.11
下位尺度 VI 【教員、看護師間の指導調整】(n=396)	0.13	0.29	0.17	0.16
下位尺度 VII 【目標・課題の設定】(n=396)	0.25	0.04 *	0.21	0.08
下位尺度 VIII 【実習記録の活用】(n=396)	0.08	0.54	0.29	0.02 *
下位尺度 IX 【カンファレンス】(n=396)	0.14	0.25	0.16	0.19
下位尺度 X 【学生-人的環境関係】(n=396)	0.12	0.32	0.13	0.29

*: $p < 0.05$

IV. 考察

1. 教授活動および授業過程の実態

本研究では「教員自己評価尺度」の総合平均得点は 3.98 点、「学生授業評価尺度」の総合平均得点は 3.99 点であった。舟島が、看護系大学・短期大学・看護専門学校の教員 729 名を対象に行った先行研究では「教員自己評価尺度」の総合平均得点は 3.74 点⁹⁾、看護系短期大学の 41 実習を対象に行った先行研究では「学生授業評価尺度」の総合平均得点は 3.80 点であり⁹⁾、いずれも本研究の対象の方が高い値を示した。この理由としては、本研究では、対象となった実習が最終学年の最後の領域別実習であり、学生が成長していたり、教員・学生間の相互作用が良

好である場合が多かったりした可能性が考えられる。

「教員自己評価尺度」下位尺度毎の平均得点を算出した結果、最も得点が高かったのは下位尺度 V 【学生の心情の受容・共感】(4.30 点)であり、前述の舟島の研究でも同様の傾向が得られている⁹⁾。Oermann¹⁷⁾や堤^{18,19,20)}は学生が臨地実習で強いストレスを経験することを述べているが、教員は、看護学実習が学生にとって強いストレスを生じさせるものであることを、先行研究等の結果、もしくは自らの経験を通して理解し学生の心情の受容・共感といった教授行動を重視していたのではないかと考えられた。

最も得点が低かったのは、下位尺度 II 【実習状況の査定による目的達成度の評価・伝達】(3.68 点)

であった。佐々木はわが国における実習評価においては理論的基盤の構築が不十分であることを主張しており²²⁾、その為、看護教員にとって実習状況の査定や目的達成度の評価・伝達が困難となっている可能性が考えられる。杉森は看護学実習の評価を、「実習の目的・目標を基準として、学生の知識・技術・態度を調べ、あるいは測定し、それらを様々な条件、多様な状況を考慮した上で、総合的に価値決定を下すこと」としている²¹⁾。また、Oermann は看護学実習評価における学習者へのフィードバックの提供の必要性を述べており⁽¹⁷⁾、両者共に看護学実習における目的達成度の評価・伝達の、意義と重要性を指摘している。目的達成度の評価・伝達を容易にする実習評価の理論的基盤の構築、および、実践に広く活用可能な実習評価法の開発が望まれる。

「学生授業評価尺度」のうち最も得点が高かったのは下位尺度Ⅲ【学生－患者関係】（4.55 点）であった。本研究は、実施時期が最終学年の最後の領域別実習の時期であり、学生の看護実践能力の向上、特に、対象患者とのコミュニケーションスキルの向上などの理由で、特に学生－患者関係の評価が高くなったものと推測される。今回のような調査研究で実習評価をデータとして取り扱う場合には、その実施時期について考慮する必要があるだろう。

最も得点が低かったのは下位尺度Ⅵ【教員、看護師間の指導調整】（3.57 点）であった。看護学実習において、臨床指導者となる看護師の関わりは実習の良否に深く関与する²³⁾ことは周知のこととされているが、Paterson は、「教員は、実習期間だけ実習場所に一時的なシステムを形成している」²⁴⁾に過ぎないと述べている。その一時性により、教員－看護師間の指導調整は教員にとって困難な活動であり、下位尺度Ⅵの得点の低下につながったと考えられる。

2. 教員自己評価と学生授業過程評価の関連

先行研究において野本¹⁴⁾は、本研究でも用いた「授業過程評価スケール－看護学実習用－」により看護学実習の教員評価と学生評価を比較し、教員が実習過程を学生よりも低く評価する傾向があることを示している。この研究は、教員評価と学生評価を同時に分析している数少ない研究の一例であるが、

本来、教員用に開発されたものではない「授業過程評価スケール－看護学実習用－」を教員の自己評価にも用いているという限界がある。

本研究は、上記の限界を踏まえ、臨地実習における教員による自己評価と学生による評価の関連を、それぞれ教員用・学生用に開発された評価尺度を用いて検討することを試みた独自性の高い研究であるといえる。しかし、今回の分析の結果「教員自己評価尺度」の総合平均得点と「学生授業評価尺度」の総合平均得点との間に有意な相関は見られず、下位尺度間でも有意な相関はあまりみられなかった。この原因として、臨地実習における学生の評価に関わる要因として、教員の教授活動以外に臨床指導者との相互作用^{25,27)}や、対象患者の個性、対象患者－学生の相互作用など多様な要因が存在することが考えられた。面接による質問紙調査や参与観察やインタビュー法を用いた質的研究などにより、上記のような複雑な要因を考慮した研究が必要であろう。また、教授活動以外の要因の関与が実習に比べると少ないであろう講義^{28,29)}や演習¹³⁾の評価を用いた検討から研究を開始することも有効ではないかと考えられる。今後も上記の点を考慮しつつ、効果的な臨地実習指導のあり方について明らかにしていくことが望まれる。

下位尺度間の分析では、「教員自己評価尺度」の下位尺度Ⅱ【実習状況の査定による目標達成度の評価】が高いほど、「学生授業評価尺度」の下位尺度Ⅸ【カンファレンスと時間調整】が低いとの関連のみが見られた。学生が、実習状況の査定を熱心に行っている教員の「実習の開始・終了や休憩時間に対する調整の適切性、カンファレンスの時間と内容の適切性」を低く評価している可能性が示唆された。学生の看護過程や実習記録の到達状況や実習状況の査定を熱心に行う教員がやむを得ず実習時間の超過や休憩時間を削って指導する現状があったのではないかと考えられ、それが学生の「教員が実習時間や休憩時間・カンファレンス時間を守らない」という認識につながる可能性が考えられた。しかし、得られた相関係数は有意ではあったもののきわめて低く、今後も追試を行う必要があるだろう。

3. 教員自己評価尺度・学生授業過程評価と、教員属性との関連

教員経験年数・臨床経験年数と学生授業過程評価の下位尺度の間にいくつかの有意な関連が見られたので以下考察する。

小川¹⁵⁾は看護専門学校での実習の教員自己評価に関連する教員特性を明らかにした研究で、教員経験年数が多いほど教授行動得点（教員による自己評価）が高いことを示している。本研究でも、下位尺度Ⅶ【目標・課題の設定】と教員経験年数との間に正の相関が見られ、小川の研究と同様の傾向を示した。実習を担当した教員の教員経験年数が、学生による授業過程評価と正の相関を示すことを明らかにした研究は本研究以外には見られず、本研究は、小川が述べている「教員経験が豊富な教員ほど質の高い教授活動を行う可能性」の傍証となると言えよう。

下位尺度Ⅶ【目標・課題の設定】は、「実習展開過程における目的・目標の明確さ、学習課題とその必要性の理解のしやすさ、記録物・提出物の量の適切性」の尺度である。教員経験の長い教員はそれまでの教育経験に基づき学生にとって適切な実習目標・課題を設定することができるのに対し、経験の浅い教員は、学生にとって達成が困難な、不適切な目標・課題を設定することが多い可能性が考えられる。教員経験年数が短い教員は、実習の目標・課題の設定をする際に、他の教員の助言を受けるなどし、適切な目的・課題が設定できているか検討すると同時に、学生の目標・課題の理解度を適宜確認するよう心がけることが指導上有効ではないかと考える。また、課題を検討するときには、学習内容の精選をするなどして適切な量・内容となるよう工夫することも効果的であろう。

次に、臨床経験年数と学生授業過程評価の下位尺度との関連について考察する。先に述べた小川¹⁵⁾の先行研究では臨床経験年数と教員の教授行動得点（教員による自己評価）の間には関連は見られていない。本研究では、学生授業過程評価の3つの下位尺度で臨床経験年数との関連が認められ、いずれも臨床経験年数が多いほど学生からの評価が高かった。本研究において、小川の研究で見られなかった関連

が見出された理由として以下のことが考えられる。小川の研究では、分析において教員の教授行動得点の総得点を用いていたのに対し、本研究では授業過程評価の下位尺度の得点を用いた。従って本研究では、教員の教授行動の中でも、特に臨床経験によって向上する可能性が高い部分が見出された可能性がある。ただし、結果の解釈においては、得られた相関係数が0.25~0.29と低いことと、下位尺度の分析において検定を複数回行っているため、第一種の過誤をおかしている危険があることに留意する必要があるだろう。

下位尺度Ⅰ【オリエンテーション】については、臨床経験が長い教員は、その経験から多様な背景を持つ実習病棟の状況を把握することができ、各病棟で学生が理解しやすいオリエンテーションを実施できたのではないかと考えられた。下位尺度Ⅱ【学習内容・方法】については以下のように考えられる。高島によると「看護の場を豊かにする『臨床の知』は、経験によって形成される」³⁰⁾とある。従って、臨床経験を重ねた教員は患者のアセスメント、患者とのコミュニケーション等の技術や看護過程の展開に熟練している場合が多いといえよう。そのため、学生が看護過程³¹⁾を展開し患者への援助を行う時に臨床経験が長い教員の方がより適切な指導・助言ができたのではないかと考えられる。下位尺度Ⅷ【実習記録の活用】については、臨床経験を重ねた教員は、学生の実習記録から患者の疾患・心理状態や患者-学生関係などを読み取ることができ、学生への指導に活用することができた可能性がある。

以上より、臨床経験が短い教員は、自主的な臨床研修や外部団体が実施している自己研修、所属組織で実施されているFD(faculty development)プログラム³²⁾に取り組むなどし、病棟や患者の状況を理解し、看護過程を展開する能力を向上させるよう努力することが効果的であることが示唆される。その意味で今回対象となった都立看護専門学校で取り組んでいる教員の資質向上を目指した長期臨床研修³³⁾などは有効であろう。

4. 本研究の限界と今後の展望

文部科学省の「看護学教育の在り方に関する検討会報告」において「看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標」が示されるなど、看護系大学においては看護実践能力の充実が課題となっている。看護専門学校においても、その卒業者は国家資格を有した看護職者として社会に出ることとなるため、看護実践能力の充実が急務であろう。本研究は看護専門学校に限定した調査であり、今後は短期大学・大学をも対象とし、両者のカリキュラムなどの特性の違いを踏まえ、看護実践能力の充実につながる臨地実習指導のあり方を検討していく必要がある。その際には臨地実習を取り巻く複雑な状況を把握できるよう、インタビュー法や参与観察などの実施といった調査手法上の工夫を要するであろう。また、それと同時に単に、臨地実習指導において臨床 / 教育経験年数が長い教員が学生から高い評価を受ける傾向があることを明らかにするだけにとどまらず、それら教員のどのような特性が、高い評価の原因となっているのか、質的に明らかにしていく必要があると考えられる。

5. 結論

看護専門学校の臨地実習の、教員自己評価と看護学生による評価との関連と、看護学生による評価と教員属性（教員経験年数・臨床経験年数）との関連を明らかにすることを目的に看護専門学校の専任教員 68 名および看護学生 396 名を対象に質問紙調査を行った。

教員自己評価の下位尺度【実習状況の査定による目的達成度の評価・伝達】が高い教員は、「学生授業評価尺度」の下位尺度【カンファレンスと時間調整】で低い評価を受けている傾向が見られた ($r=-0.26$, $p<0.05$)。

教員経験年数と「学生授業評価尺度」の下位尺度【目標・課題の設定】 ($r=0.25$, $p=0.04$) の間に関連が見られ、臨床経験年数と「学生授業評価尺度」の下位尺度【オリエンテーション】 ($r=0.25$, $p=0.04$)、【学習内容・方法】 ($r=0.25$, $p=0.04$)、【実習記録の活用】 ($r=0.29$, $p=0.02$) に関連が見られた。

教員経験年数が短い教員は、実習の目標・課題の設定をする際に、他の教員の助言を受けるなどし、適切な目的・課題が設定できているか検討すると同時に、学生の目標・課題の理解度を適宜確認するよう心がけることが有効と考えられた。臨床経験が短い教員は、所属組織で実施されている FD (faculty development) プログラムに取り組むなどし、自らの看護実践能力を向上させるよう努力することが看護学実習の質の向上に効果的である可能性が示唆された。

本研究の結果の一部は、日本看護学教育学会第 14 回学術集会、および、第 24 回日本看護科学学会学術集会にて発表した。最後に、本研究にご協力いただいた看護専門学校の教員・学生の皆さまに心より感謝申し上げます。

また、投稿に際し貴重なご助言を賜りました査読者の方々に厚く御礼申し上げます。

【文 献】

- 1) 杉山喜代子：看護の教育学序説，ゆみる出版，1999.
- 2) 坪井桂子，安酸史子：看護教師の実習教育に対する教師効力に影響する状況の分析 - フォーカス・グループ・インタビュー法を用いて - ，日本看護学教育学会誌，12 (2) ， 1 - 14, 2002.
- 3) 山下暢子，定廣和香子，舟島なをみ：1994 年から 1998 年における看護学実習に関する研究内容の分析 - 学生を対象とした研究に焦点をあてて - ，看護教育学研究，12 (1) ， 29-36, 2003.
- 4) Wellard SJ, Williams A, Bethune E: Staffing of undergraduate clinical learning programs in Australia., Nurse Educ Today, 20 (7) , 548-54, 2000.
- 5) Hawks JH, Hromek C: Nursing practicum: empowering strategies., Nurs Outlook, 40 (5) , 231-4, 1992.
- 6) Ford-Gilboe M, Laschinger HS, Laforet-Fliesser Y, Ward-Griffin C, Foran S: The effect of a clinical practicum on undergraduate nursing students', J Nurs Educ, 36 (5) , 212-9, 1997.
- 7) Kathleen B. Gaberson, Marilyn H. Oermann (監訳)

- 勝原裕美子) : 臨地実習のストラテジー, 医学書院, 2002.
- 8) 鈴木美和, 亀岡智美, 舟島なをみ : 講義における教員と学生の授業過程評価の差異, 看護展望, 28, 43 - 48, 2003.
- 9) 舟島なをみ : 看護教育学研究 発見・創造・証明の過程, 医学書院, 2002.
- 10) 廣田登志子, 舟島なをみ, 杉森みど里 : 実習目標達成に向けた教員の行動に関する研究 - 看護学実習における学生との相互行為場面に焦点を当てて -, 看護教育学研究, 10, 1-14, 2001.
- 11) 廣田登志子 : 看護学実習カンファレンスにおける教授活動に関する研究, 看護教育学研究, 11(2), 12 - 13, 2002.
- 12) 山下暢子, 舟島なをみ : 看護学実習における学生の行動に関する研究, 看護教育学研究, 11, 10-11, 2002.
- 13) 望月美千代, 舟島なをみ : 看護系大学授業過程評価スケール (演習用) の開発 学生が評価主体となるスケール作成とその信頼性・妥当性の検証, Quality Nursing, 5 (3) , 209-215, 1999.
- 14) 野本百合子, 亀岡智美, 舟島なをみ : 看護学実習における教員と学生の授業過程評価の差異, 看護展望, 28 (5) , 49 - 55, 2003.
- 15) 小川妙子, 舟島なをみ, 杉森みど里 : 看護学実習における教授活動に関する研究 - 教員特性と教授活動の関係に焦点を当てて -, 看護教育学研究, 5(1), 22-40, 1996.
- 16) 小川妙子, 舟島なをみ, 杉森みど里 : 看護学実習における教授活動に関する研究 - 2年過程専門学校教員の特性と教授活動の関係 -, 看護教育学研究, 6 (1) , 45-57, 1997.
- 17) Marilyn H. Oermann, Kathleen B. Gaberson (監訳 舟島なをみ) : 看護学教育における講義・演習・実習の評価, 医学書院, 2001.
- 18) Pagana KD : Psychometric evaluation of the clinical stress questionnaire (CSQ) , Journal of nursing education, 28 (4) , 169-174, 1989.
- 19) 堤由美子 : 臨床実習用ストレス質問紙 (CSQ) の日本語版の開発, 日本看護研究学会雑誌, 17 (4) , 17-26, 1994.
- 20) 堤由美子 : 臨床実習におけるストレス感情の経時的変化の検討 - 鹿大版 CSQ による -, 日本看護研究学会雑誌, 17 (27) , 27 - 38, 1994.
- 21) 杉森みど里 : 看護教育学, 医学書院, 1990.
- 22) 佐々木幾美 : 看護学実習評価の変遷, 日本看護学教育学会誌, 10 (4) , 1-10, 2001.
- 23) 森下路子 : 看護学実習の意義と指導者のあり方に関する質的研究 - 実習指導者講習会受講生レポートの分析 -, 日本看護学教育学会誌, 11 (3) , 1-15, 2002.
- 24) Paterson BL : The negotiated order of clinical teaching, Journal of nursing education, 36, 197-205, 1997 .
- 25) 雄西智恵美, 佐藤禮子, 井上知子, 武田祐子 : 臨床実習における学生の学習効果に関わる実習指導者の態度・行動 - 学生による臨床実習指導の評価の分析から -, 日本看護学教育学会誌, 2 (1) , 23-32, 1992.
- 26) 渡邊美千代 : 学生と指導者との間の相互作用に関する研究 - 実存的-現象学的作用の視点から -, 日本看護学教育学会誌, 10 (3) , 1 - 9, 2000.
- 27) 小笠原知枝, 久米弥寿子 : 臨床実習指導者の体験知に基づく指導行動, 日本看護学教育学会誌, 9 (1) , 25-33, 1999.
- 28) 舟島なをみ, 杉森みど里, 定廣和香子, 野口美和子, 平山朝子, 佐藤禮子, 前原澄子山口瑞穂子 : 学生が評価主体となる看護系大学授業過程評価スケール (講義用) の開発 (一般) , 千葉大学看護学部紀要, 21, 1 - 7, 1999.
- 29) 中谷啓子 : 看護学教育における講義の自己評価と改善の実際, 看護展望, 28 (5) , 30-35, 2003.
- 30) 高島尚美 : ロールモデルとしての教員の役割に焦点をあてて, 看護展望, 27 (5) , 37-42, 2002.
- 31) 鈴木のり子, 高木文子 : 臨地実習での看護診断過程における学生の困難とその原因, 日本看護学教育学会誌, 12 (1) , 11-17, 2002.
- 32) 村上みち子, 舟島なをみ : 看護学教員のロールモデル行動に関する研究 - ファカルティ・ディベロップメントの指標の追求, 看護研究, 35, 503 - 514, 2002.
- 33) 佐藤治代, 網野寛子, 矢代純仁, 宮本宗一郎, 林慶子, 斉藤茂子, 雑賀美智子, 瀬下文子, 成瀬かおる : 看護教員の資質向上をめざして 都立看護専門学校における取り組み 長期臨床研修 (3 ヶ月間) の実施とその結果, 看護教育 45 (6) , 502-506,