

研究報告

看護専門学校教員の臨地実習における カンファレンス教授活動と 教師効力感との関連

Relationship between Nursing Teacher's Clinical Teaching
Behavior in Conference and Teacher's Self-efficacy in
Nursing Practice Education

寺島 公江¹ 吉田 文子² 八尋 道子²

Kimie Terashima, Fumiko Yoshida, Michiko Yahiro

キーワード：看護専門学校教員，臨地実習，カンファレンス，自己評価，自己効力感

Key words : Nursing teacher, Nursing practice education, Conference, Self-assessment,
Self-efficacy

Abstract

The purpose of this research was to evaluate the performance of nursing school teachers' behavior during a clinical Nursing Practice session, and its effect on the promotion of student learning. The research also aimed to examine the relationship between clinical teaching behavior in conference, and teacher self-efficacy evaluation.

A nationwide questionnaire targeting randomly selected nursing school teachers yielded a sample of 252 participants, with a response rate of 56.6%. The result obtained a positive Pearson coefficient of correlation of .572, which confirmed that there is a relationship between clinical teaching behavior and teachers' self-efficacy evaluation.

Nursing teachers with high scores on the teacher self-efficacy evaluation contributed significantly to the effectiveness of clinical teaching behavior in conference sub-scales II (Explanation of nursing phenomena and integration into principles) and III (Determining how to run the conference by assessing achievement of goals).

These results suggest that teaching behaviors in conference may promote the effectiveness of student learning, and can be used in the consideration of materials to further promote student learning.

要旨

本研究は、看護専門学校で行われている実習カンファレンスの実態を把握し、看護専門学校教員の实習カンファレンス教授活動が学生の学修効果促進に影響するかを検討するため教員の

受付日2019年10月1日 受理日2020年2月26日

*1 訪問看護ステーション むすびの森篠ノ井 Visiting Nursing Station Musubinomori Shinonoi

*2 佐久大学看護学部 Saku University School of Nursing

臨地実習でのカンファレンス教授活動自己評価と教師効力感との関連を知ることを目的とした。全国から無作為に抽出した看護専門学校教員を対象に質問紙調査をし、252名から協力が得られた(有効回答率56.6%)。結果、実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点は、ピアソンの相関係数.572で正の相関が認められ、実習カンファレンス自己評価と教師効力感は関係性があることが確認された。また、教師効力感が高い看護教員は実習カンファレンス教授活動自己評価下位尺度の「Ⅱ看護現象の解説と原理への統合」、「Ⅲ目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定」が有意に教師効力測定尺度得点の高さに寄与していた。この結果から、学生の学修効果促進に影響する教員の实習カンファレンス教授活動のあり方の示唆が得られ、今後学生の学修効果促進に焦点を当てた実習カンファレンス教授活動の検討資料として活用できると考える。

I. 緒言

看護職育成の基礎教育課程は、学士課程が急増しているものの今なお6割が看護専門学校で行われている。その教育課程は教育機関によって変わるものではなく、看護を取り巻く社会状況に対応できるようより実践的であることが求められ、教育課程のうち1/3は臨地実習となっている。臨地実習で教員には、学生が講義、演習で学んだことを基に看護を展開できるよう、看護現象を教材化する力が求められている。しかしながら、看護専門学校における教員配置は、3年課程で8人(保健師助産師看護師学校養成所指定規則)という人数で授業、クラス運営、学校行事等をこなす、臨地実習指導においては新任であっても一人で任せられることが少なくない。そのため、実習指導の方法は、個人の臨床経験や看護教員養成講習で得た経験を頼りに行うことになる(藤川, 2011)。

臨地実習は看護基礎教育において中核となる学修であり、教員には学生が、個々の対象者への看護を実践する過程から看護への考えを深め、看護者としてのアイデンティティを形成していく(加藤, 2010)ことを支援し、学生が自ら学修目標達成を目指していけるような関わりが求められている(内山, 島津, 宮原, 後藤, 大極, 2016)。臨地実習における教授活

動のひとつに「実習カンファレンス」がある。臨地実習の目標達成に向けて学生の看護実践を支援するという、いわば実践への架け橋になるものである。実習カンファレンスに関しての先行研究では、約3割が看護専門学校を対象として行われていた(阿久澤ら, 2013)。そこでは、看護教員の関わりが学生に及ぼす影響について、学生が実習場面での気づきを言語化することの意義についてなどが報告されており、教員の实習カンファレンスでの教授活動のあり方を考えることで教育の質向上につながると考えられた。臨地実習での学生は、患者、家族、医療従事者との複雑な関係の中で大きなストレスを体験しており(荒川, 佐藤, 2010)、実習カンファレンスもストレス要因になり否定的な感情を持っていたり必ずしも実習カンファレンスが効果的に行われていない(三橋, 1999; 萩原, 山本, 納富, 2002)との報告がある。教員が学修支援となる実習カンファレンスができない背景には、教員が自らの能力や教授活動に自信が持てず、学生の学びに繋げる効果的なカンファレンスができていないと感じている(山室, 2007)ことや看護場面の意味づけが図れず学修内容の向上に至らなかった(鶴田, 川原, 2012)ことがあるとされ、教員は実習カンファレンスを含む教授活動において課題を多く感じながらも日々の実習指導を行っている(杉森, 舟島,

2014)。このような状況において、教員自身が実習カンファレンスでの自己の教授を評価する尺度として舟島(2006)は、看護学実習での教員の行動を参加観察し「教授活動自己評価尺度—看護学実習カンファレンス用」を開発した。この尺度によって教員が学生の実習目標達成を支援するための教員行動を自己評価できるようになった。

そこで文献検討を進めていくと、学生の学修効果に影響しているとされているものに教師効力感があり、教師効力感が高いと学生の学修効果を促進していることが明らかにされていた(桜井, 1992; 坪井, 安酸, 2001a; 清水, 井出, 太湯, 中嶋, 2015)。教師効力感とは各教員が持つ信念や自信のことで、Banduraの自己効力理論をもとに考えられた概念である(坪井, 安酸, 2002)。Banduraの提唱する効力期待であり、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという個人の確信であり、教員の行動を決定する要因の一つであるとされている(坪井, 安酸, 2001a; 清水ら, 2015)。Bandura(1979/2012)は、「教師効力感の高い教員は学生の学修体験を作り出すが、教師効力感の低い教員は学生の認知的発達を衰えさせるような学修環境を生み出す」という教師効力感が学修効果に及ぼす影響について言及している。坪井, 安酸(2001a)は、米国の看護大学教師を対象に開発された「教師効力感尺度」を基に日本での「教師効力尺度」を作成した。さらに、清水ら(2015)は、坪井, 安酸(2001a)が作成した教師効力尺度を基に実習指導に関連した教師効力を測定する「教師効力測定尺度」を開発した。看護基礎教育において看護教員が実践を積みながら教師効力感を高めていくことは、看護教員としての力量形成に寄与するだけでなく学生の学修効果につながる(坪井, 安酸, 2002)。学生の学修効果を高めるためには、教員自身の持つ教師効力感や教員の指導の考え方、学生に向かう姿勢が指導方法に影響し、よって教員

の関わり方で学生の学修効果が左右されるため、実習カンファレンスでの教授の仕方は大きな課題である(瀬川, 2001)。

これらのことから、実習カンファレンスで教員が行う教授活動自己評価と学生の学修効果促進に影響するとされている教師効力感との関連を検証した。また、教師効力感の高い教員の実習カンファレンス教授活動に影響している要因を抽出し、学生の学修効果促進に焦点を当てた実習カンファレンス教授活動のあり方の示唆を得たので報告する。

Ⅱ. 目的

看護専門学校教員の実習カンファレンスの実態を把握し、実習カンファレンス教授活動自己評価と教師効力感との関連を検討し、学生の学修効果促進に焦点をあてた実習カンファレンス教授活動のあり方の示唆を得る。

Ⅲ. 用語の定義

1. 実習カンファレンス

看護学実習の臨地で行われ、教員が看護実践場面での教授活動や学生の学修を前提とし実習目標達成を目指して複数の学生と相互行為を展開する授業をいう(中山, 2003)。

2. 教師効力感

教師自身がうまく教えることができそうだという自信、教師が学生の学修に効果的な影響を及ぼす信念をいう(坪井, 安酸, 2002; 清水ら, 2015)。これは、Ashton(1985)が定義した教師効力感を基にしている。なお本研究においては先行研究での教師効力を教師効力感と同じに扱う。

Ⅳ. 研究方法

1. 調査方法

調査対象は、看護専門学校3年課程(全日制)の看護教員で、看護専門学校に1年以上勤務し且つ看護学実習指導を行っている教員である。平成29年度は看護師養成所(3年課程)が516校あり専任教員は6157名(看護基礎教育検討会資料)、先行研究などを検討し2変数の差の検定に中等度の効果を期待する標本数として200名程度のサンプル数が必要であったため、全国を7区分に分け乱数表を用いて無作為に20校ずつ140校抽出し、研究同意が得られた64校(445名)の看護教員を対象に「個人属性」「実習カンファレンスの実態」「実習カンファレンス教授活動自己評価尺度(教員の行動を表す6概念30質問項目で構成され合計150点の5段階リッカート法の尺度)」「教師効力測定尺度(4因子15質問項目で構成され合計45点の4件法の尺度)」を自記式質問紙により調査した。

調査期間は平成30年4月～6月。

2. 分析方法

「個人属性」、「実習カンファレンスの実態」の基礎集計を行い、2つの尺度得点の基礎集計、記述統計量算出後、 α 信頼性係数を用いて内的整合性を検討した。実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点との関連について相関分析を行い、教師効力測定尺度得点が高い教員の実習カンファレンス教授活動に影響している要因を抽出するため、教師効力測定尺度得点を中央値で分けた高低群を従属変数、実習カンファレンス教授活動自己評価尺度の6つの下位尺度を独立変数としてロジスティック回帰分析を行った。

3. 倫理的配慮

「人を対象とする医学系研究に関する倫理

指針」(文部科学省・厚生労働省, 2017年一部改正)を遵守し、佐久大学研究倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号: 2017009)。

対象者の個人情報の保護については匿名性の保障、データの厳重な保管・管理、守秘義務を遵守した。インフォームドコンセントに関しては、研究の目的と意義の十分な説明、研究協力に際しての自由意志の尊重、撤回の自由、協力しなくても不利益は一切生じないこと、研究結果は研究目的以外では使用しないこと、研究成果の公表においては個人が特定されないこと等を文書で説明した。2つの尺度については許諾を受け使用しており、本研究に関連して利益相反関係にある企業はない。

Ⅴ. 結果

研究協力の同意が得られ質問紙の回収があった252名を分析対象者とした(有効回答率56.6%)。

1. 教員の個人属性

教員経験年数の平均値(SD)は10.0(6.5)年で、10年以下が155名(61.5%)であり、臨床経験年数は2～40年で平均値(SD)は13.8(7.0)で、約7割の教員が7～20年の臨床経験を持っていた。最終専門学歴は、看護専門学校が145名(57.5%)と約6割を占め、保持資格・認定では214名(76.4%)約8割の教員が教員養成講習を修了していた(表1)。

2. 実習カンファレンスの実態

実習要項の中で実習カンファレンスが明記されていると回答した教員は、246名(97.6%)で、ほとんどの学校で実習カンファレンスは明記されていた。実習カンファレンスを毎日行っている教員は135名(53.6%)と約半数であった。実習カンファレンスの時間は、30分～1時間が166名(65.9%)と最も多く、

表1 教員の個人属性 N=252

		人	%	平均 (標準偏差)
教員経験 年数	5年未満	63	25.0	10.0(6.5)
	5~10年	92	36.5	
	11~15年	45	17.9	
	16~20年	35	13.9	
	21~25年	12	4.8	
	26年以上	5	2.0	
臨床経験 年数	5年未満	5	2.0	13.8(7.0)
	5~10年	95	37.7	
	11~15年	70	27.8	
	16~20年	46	18.3	
	21~25年	21	8.3	
	26年以上	15	6.0	
最終専門 学歴	看護専門学校	145	57.5	
	看護系大学	12	4.8	
	看護系以外の大学	41	16.3	
	短大	15	6.0	
	大学院(修士)	35	13.9	
	大学院(博士)	0	0.0	
	その他	3	1.2	
	無回答	1	0.4	
保持資格・ 認定 (複数回答)	教員養成講習修了	214	76.4	
	認定看護師	0	0.0	
	専門看護師	3	1.1	
	認定看護管理者	4	1.4	
	その他	33	11.8	
	無回答	26	9.3	

実習カンファレンスを行う時間帯については、実習終了時が159名(63.1%)と最も多かった。実習カンファレンスを行う場所は、実習病棟内が183名(72.6%)と7割を占めており、毎日実習カンファレンスに出席している教員は128名(50.8%)と約半数であった。臨床指導者の実習カンファレンスへの参加があると回答した教員は223名(88.5%)と約9割であり、参加学生数は、5人以下が129名(51.2%)と約半数であった(表2)。

3. 尺度の記述統計量と信頼性

実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点は、平均値(SD)が111.9(14.2)点で、中央値112点、最小値78点、最大値150点であった。平均値と中央値がほぼ一致しており、

表2 実習カンファレンスの実態 N=252

		人	%
カンファレンス の明記	あり	246	97.6
	なし	5	2.0
	無回答	1	0.4
カンファレンス の頻度	毎日	135	53.6
	隔日	5	2.0
	週2~3回	31	12.3
	週1回	48	19.0
	その他	33	13.1
カンファレンス 時間	30分未満	73	29.0
	30分~1時間	166	65.9
	1時間以上	8	3.2
	その他	4	1.6
	無回答	1	0.4
カンファレンス 時間帯	実習終了時	159	63.1
	実習開始時	0	0.0
	午後実習開始時	21	8.3
	その他	72	28.6
カンファレンス 場所	病棟内	183	72.6
	病院内	50	20.0
	その他	19	7.5
教員出席状況	毎日	128	50.8
	隔日	12	4.8
	1週間に2~3回程度	29	11.5
	1週間に1回程度	81	32.1
	その他	1	0.4
指導者参加	あり	223	88.5
	なし	15	6.0
	その他	12	4.8
	無回答	2	0.8
参加学生数	5人以下	129	51.2
	6人	83	32.9
	7人以上	36	14.3
	無回答	4	1.6

平均から1標準偏差内に約7割の教員が集結していた。尺度全体の α 信頼性係数は0.93(下位尺度0.78~0.85)で、実習カンファレンス教授活動自己評価尺度は概ね信頼性が高いと判断した(表3)。教師効力測定尺度得点の平均値(SD)は32.5(5.0)点で、中央値は32点、最小値20点、最大値45点であった。平均値と中央値がほぼ一致しており、平均から1標準偏差内に約7割の教員が集結していた。尺度全体の α 信頼性係数は、0.79であり、概ね

表3 実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点の記述統計量と信頼係数 N=252

	中央値	最小値	最大値	平均値(SD)	Cronbach α 係数
I 学生全員による実習体験の共有促進	112	78	150	111.9(14.2)	0.93
1 特定の学生が体験したことをメンバー全員が理解できるように説明を加える	2.0	1.0	2.0	16.7(2.5)	0.78
2 学生の発言の中からメンバー全員に必要な内容を選び解説する	4.0	2.0	5.0		
3 学生の発言の中からメンバー全員に共通する課題を取り出し提示する	4.0	2.0	5.0		
4 学生の発言の中からメンバー全員で検討を要する内容を取り上げ疑問を投げかける	4.0	1.0	5.0		
5 目標達成につながる学生の意見を取り上げメンバー全員の思考を刺激する	4.0	1.0	5.0		
II 看護現象の解説と原理への統合				17.6(3.2)	0.81
6 学生が行った看護実践の効果をクライアントの反応に基づき解説する	4.0	1.0	5.0		
7 学生に講義や演習内容の想起を促す発問をする	4.0	2.0	5.0		
8 学生がイメージしやすい事例を使って原理や原則を解説する	4.0	1.0	5.0		
9 学生の経験を再現し講義や演習の内容と関連づける	4.0	1.0	5.0		
10 学生が行った看護の意義を理論と照らし合わせて解説する	3.0	1.0	5.0		
III 目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定				19.0(3.0)	0.80
11 学生の言動を観察し指導の効果を確認する	4.0	2.0	5.0		
12 学生の反応に基づき指導方法を検討する	4.0	2.0	5.0		
13 学生が主体的に発言できるよう考える時間を設ける	4.0	2.0	5.0		
14 学生間の意見の混乱を整理し論点を明確にする	4.0	2.0	5.0		
15 学生間の検討を静観し進展を見守る	4.0	2.0	5.0		
IV 実習過程における問題の発生回避				18.6(3.2)	0.79
16 実践場面で起こりそうな問題を指摘し注意を促す	4.0	1.0	5.0		
17 クライアントに対する援助不足に学生が自ら気づくように発問する	4.0	2.0	5.0		
18 学生の看護計画に不足している内容を指摘する	4.0	1.0	5.0		
19 翌日の実習が円滑に進むように指導計画を変更・修正する	4.0	1.0	5.0		
20 学生間の検討を妨げないように配慮しながら個別の質問にも応じる	4.0	1.0	5.0		
V 学生の感情への共感				20.8(3.0)	0.84
21 学生の発言に関心を示しながら聴く	4.0	2.0	5.0		
22 学生の気持ちを気遣いながら発言に耳を傾ける	4.0	2.0	5.0		
23 価値判断をくだすことなく学生の感情を受けとめる	4.0	1.0	5.0		
24 学生が行った看護実践の効果を共に喜ぶ	4.0	2.0	5.0		
25 学生が辛さを表出できる機会を作る	4.0	1.0	5.0		
VI 疲労や緊張への配慮による学習停滞の黙認と打破				17.6(3.8)	0.85
26 学生の疲労を考慮してカンファレンスへの参加態度を査定する	3.0	1.0	5.0		
27 疲労で思考できない学生をしばらくの間見守る	3.0	1.0	5.0		
28 学習の準備状態が整っていない学生に配慮し発言の機会を作る	3.0	1.0	5.0		
29 緊張している学生にタイミング良く言葉をかけ発言の機会を作る	4.0	2.0	5.0		
30 学生の疲労に配慮しながら言葉をかける	4.0	1.0	5.0		

5点 いつも行っている 4点 たびたび行っている 3点 時々行っている 2点 あまり行っていない 1点 ほとんど行っていない

表4 教師効力測定尺度得点の記述統計量と信頼係数

N=252

因子	質問項目	中央値	最小値	最大値	平均値(SD)	Cronbach α 係数
I スを進める自信 カンファレンス	1 カンファレンスは意見を自由に述べ合う場とする	2.0	0.0	3.0	6.2(1.5)	0.68
	2 カンファレンスではグループダイナミックスを活用する	2.0	0.0	3.0		
	3 カンファレンスは学生が関心をもつテーマを決め実施する	2.0	0.0	3.0		
IV みる自信 看護実践が	4 受け持ち患者の置かれている状況をわかりやすく学生に説明する	2.0	0.0	3.0	6.7(1.4)	0.56
	5 学生が実施する看護行為の間違いを判断する	2.0	0.0	3.0		
	6 看護ケアが変更になった時学生を援助する	2.0	1.0	3.0		
III 重なる自信 学生を尊	7 学生の考えや能力に敬意と信頼を示す	2.0	1.0	3.0	4.2(1.3)	0.55
	8 学生が自分の気づきを表出するまで待つ	2.0	0.0	3.0		
II 実習指導を行う自信	9 必要時学生と個別に面接を行う	3.0	0.0	3.0	15.5(2.6)	0.74
	10 実習記録を臨地での指導に活用する	3.0	1.0	3.0		
	11 事前に実習病棟の特徴を捉え実習調整を行う	3.0	0.0	3.0		
	12 事前に実習指導計画を立案する	2.0	0.0	3.0		
	13 実習の目的・目標にあった受け持ち患者を選ぶ	2.0	0.0	3.0		
	14 実習の目的・目標をもとに実習評価を行う	3.0	0.0	3.0		
	15 専門職としての態度や能力が学べるように学生の意欲を刺激する	2.0	1.0	3.0		

3点 できている 2点 どちらかといえはできている 1点 どちらかといえはできていない 0点 できていない

表5 実習カンファレンス教授活動自己評価得点と教師効力測定尺度得点の相関係数

	教師効力得点	教授活動得点
教師効力測定尺度得点	Pearsonの相関係数	1
	有意確率 (両側)	.572**
	度数	252
実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点	Pearsonの相関係数	.572**
	有意確率 (両側)	0.001
	度数	252

** 相関係数は0.1%水準で有意(両側)

信頼性が高いと判断した。教師効力測定尺度は大学教員を対象に開発された尺度であるが、看護専門学校教員を対象とした尺度は見当たらずα信頼性係数が0.79(下位尺度0.55~0.74)であり、下位尺度のα信頼性係数は十分とは言えなかったが、尺度全体で0.79であったため以降の分析には尺度の合計点を用いた(表4)。

4. 実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点との関連

2つの尺度得点とも正規分布を示していたため、2つの尺度得点の関連を検討するためにピアソンの積率相関係数を求めたところ、相関係数.572で正の相関が認められた(表5)。0.4<r≤0.7で正の相関関係を示し、0.1%水準で有意であった(図1)。

5. 教師効力測定尺度得点が高い教員の実習カンファレンス教授活動の傾向

教師効力測定尺度得点を中央値の32点で2群に分け、32点以上を高群、32点未満を低群とした。教師効力測定尺度得点が高い教員の实習カンファレンス教授活動に影響する要因を抽出するため、教師効力測定尺度得点の高低群を従属変数、実習カンファレンス教授活動自己評価尺度の6下位尺度を独立変数としてロジスティック回帰分析を行った。有意確率 $p < 0.05$ で回帰式の有意性が保証され、実習カンファレンス教授活動自己評価下位尺度「Ⅱ看護現象の解説と原理への統合」と「Ⅲ目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定」が教師効力測定尺度得点の高さに

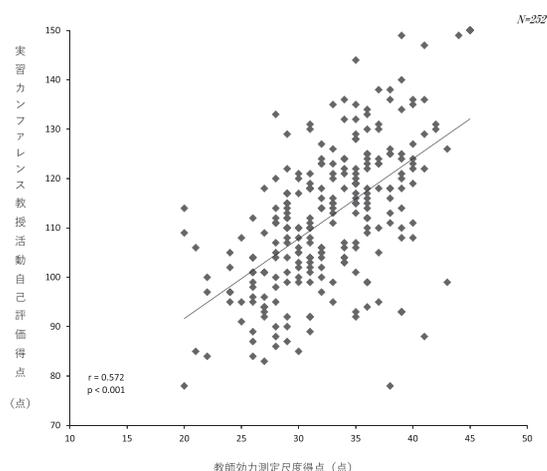


図1 実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点との散布図

有意に寄与していた。下位尺度Ⅱのオッズ比(95%信頼区間)2.67(1.37-5.21)、下位尺度Ⅲのオッズ比3.83(2.01-7.29)であった(表6)。

Ⅵ. 考察

1. 個人属性

対象者の約6割の教員が最終専門学歴を看護専門学校としていたが、看護大学や大学院(修士)が約2割を占めたこと、少数ではあったが保持資格において多様な資格を保持していたことは、日本の医療制度が大きな節目を迎え看護職育成課程での看護教員の能力向上が求められている社会背景があり、看護教員は自身のキャリア形成を積んでいる表れと考えられる。厚生労働省「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」では、看護教員の資質と能力、専任教員養成講習会受講の課題とともに看護教員の継続教育の方向性が示されており(杉原, 2015)、今後さらに看護教員に求められる資質の向上が明確にされていくと考えられる。

2. 実習カンファレンスの実態

実習カンファレンスは、教員が毎日出席し概ね1時間を使用し、実習終了時に行うことが定着していることが伺える。実習カンファレンスでは、学生の実習目標達成にむけての学修状況から教員自身が教授方法を決定する

表6 教師効力測定尺度得点に関連する要因: オッズ比

N = 252

実習カンファレンス教授活動自己評価下位尺度	p値	オッズ比(95%信頼区間)
I 学生全員による実習体験の共有促進(ref: 低得点群)高得点群	0.65	1.17(0.60-2.25)
Ⅱ看護現象の解説と原理への統合(ref: 低得点群)高得点群	0.01	2.67(1.37-5.21)
Ⅲ目標達成状況の査定によるカンファレンス展開方法の決定(ref: 低得点群)高得点群	0.01	3.83(2.01-7.29)
Ⅳ実習過程における問題の発生回避(ref: 低得点群)高得点群	0.18	1.59(0.81-3.12)
V 学生の感情への共感(ref: 低得点群)高得点群	0.08	1.77(0.94-3.34)
Ⅵ疲労や緊張への配慮による学習停滞の黙認と打破(ref: 低得点群)高得点群	0.59	0.83(0.43-1.61)

強制投入法 高得点群(合計得点中央値以上)低得点群(中央値未満)2変数を投入

こと(杉森, 舟島, 2014)といわれるように、定着した方法で必ずしも行うことではない。本調査では、少数ではあるが実習カンファレンスを実習開始前や実習の状況でと回答していた教員もあり、今後学習者主体の実習カンファレンスの視点から時間帯なども考慮することの検討が必要になる。

3. 実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点との関連

実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点と教師効力測定尺度得点には、正の相関が認められ、教員の実習カンファレンス教授活動自己評価尺度得点が高いほど教師効力測定尺度得点が高いといえる。これらの尺度に関連があったことに関して、このような教師効力感の高い教員の行動は、実習カンファレンス自己評価尺度においても得点が高いとも考えられる。坪井, 安酸(2001b)は、Banduraの自己効力を高める実習教育に対する教師効力感に関連する要因を検討し、特に「遂行行動の達成」が実習教育に対する教師効力感に影響していると結論づけている。これは、教員が教授活動を自己評価することで自己の行動を客観視でき、それが自己効力感につながるとすれば、教員が実習カンファレンスの自己評価を断続的に実施することで、教師効力感につながっていくことを意味する。教師効力感を持つということは、予測される状況に必要な行動を計画実行し、動機づけや行為に影響を与え、自分の能力に対する効力の信念を高めていくだけでなく成功に導く状況を構成する(Bandura, 1979、本明他訳, 1997)ことである。その結果は、丹藤(2001)がいう、「教師効力感が高い教員は常日頃から自己の教授活動に対し評価しながら次に繋がる行動を計画する」や掛谷, 浦中, 森田(2017)がいう「実習指導における成功体験を客観的に評価し認めていくことが教師効力感の向上につながる」ことであると考えられる。これらのことか

ら、2つの尺度に関係性があったことは、実習カンファレンス教授活動を自己評価し教授の質を高めていくことで教師効力感も向上する可能性があると考えられる。

4. 教師効力測定尺度得点が高い教員の実習カンファレンス教授活動の特徴

実習カンファレンス教授活動自己評価の6つの下位尺度のうち「Ⅱ看護現象の解説と原理への統合」と「Ⅲ目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定」は、教師効力測定尺度得点の高さに有意に寄与していた。この「Ⅱ看護現象の解説と原理への統合」は、学生が体験した看護現象を看護学の原理に照らし合わせて解説し、統合する教員行動であり(舟島, 2006)、教員は、学生が講義、演習で学んだことを基に実際の患者を対象として知識を統合し看護を展開できるよう意識していることが伺える。これは、先行研究(松田, 中山, 亀岡, 2005)の看護学実習の目標達成には看護現象の原理と統合の教授活動が必要不可欠であったという結果と一致している。教員が解説していた看護現象とは、学生が受け持った患者の言動や実施した看護であり、統合した看護の原理とは、対象理解の方法や看護過程展開の方法、個別的な看護実践の重要性などである(中山ら, 2003)。教員は、看護学実習の中で学生が体験した看護現象を授業や演習で学んだ知識と統合し患者に対する理解を促し、学生が実施した看護を意味づけていると考える。学生が捉えた看護現象を看護学の専門的な観点で理解し、それを原理と結び付けられるよう教員が学生の思考活動を支援している。Bandura(1979/2012)は、「個人の効力感を判断することは認知的過程を通して重要性が獲得される。認知的過程では、情報が選択され比較検討され自己効力の判断へと統合されていく」と提唱している。このように教師効力感が高い教員は、学生が自らの思考で体験を認知する過程を支え、学生自身が

自己効力感を判断し学修促進の行動に影響するよう支援している。続いて、教師効力測定尺度得点の高さに有意に寄与していた「Ⅲ目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定」とは、学生の実習目標達成状況を査定し、その結果に基づき実習カンファレンスの展開方法を決定するという教員行動である。教員は決められた実習期間で学生が実習目標を達成できるよう関わり、学生個々の能力に応じて支援している。実習の進行状況に合わせて、学生の言動や記録を通して学生が実習目標をどの程度達成できているかを査定するなどが求められる。教師効力感が高い教員は、学生の学修状況に応じて実習カンファレンスの展開方法を決定していることが確認された。

以上のことから、学生の学修効果促進に焦点をあてた実習カンファレンスを行うために教員は、学生の体験した看護現象を解説し原理を意味づけること、学生の学修状況に応じたカンファレンスの展開方法を決定すること、教授活動の自己評価を続け教授方法の見直しをはかることが大切であると示唆された。本研究の今後の課題として、2つの尺度得点に影響を与える教員の個人属性を特定することはできなかった。看護専門学校教員を対象としたため、最終学歴が看護専門学校に偏っており、専門学校以外のサンプル数が少なく比較できなかった。今後、教員の臨床での背景や自己研鑽の様子などの項目を追加し、サンプル数を追加し何が教師効力感に影響を与えているかを検証する必要がある。

Ⅶ. 結語

教員の実習カンファレンス自己評価尺度得点が高いほど教師効力測定尺度得点も高く、実習カンファレンス教授活動自己評価と教師効力感には関連があることが確認された。このことは、教員がカンファレンス教授活動を自己評価し教授方法の見直しをはかることが

自己の教師効力感を向上させ、それが学生の学修効果促進に影響するかもしれないと期待できる。また実習カンファレンス教授活動自己評価の下位尺度のうち、「Ⅱ看護現象の解説と原理への統合」と「Ⅲ目標達成の査定によるカンファレンス展開方法の決定」が有意に教師効力測定尺度得点の高さに影響していた。このことから教師効力感の高い教員は、実習カンファレンスで学生の体験した看護現象を解説し原理を意味づけ、学生の学修状況に応じた実習カンファレンスの展開方法を決定することを行っていることが確認され、今後の学生の学修効果促進に影響する教員の実習カンファレンス教授活動のあり方の示唆が得られた。本研究の成果は、学生の学修効果促進に焦点をあてた実習カンファレンス教授活動のあり方の検討資料として活用できると考える。

謝辞

本研究の趣旨を理解とご協力いただきました看護専門学校の代表者様、ならびに看護教員の皆様に深く感謝申し上げます。

尚、本論文は筆者が佐久大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。

文献

- 阿久澤智恵子, 廣井寿美, 古屋敦子, 相澤康子, 矢嶋美恵子, 高木由美子, 富宇加圭子(2013). 臨地実習における看護学教員と実習指導者に関する研究動向と課題. 桐生大学紀要, 24, 43-52.
- 荒川千秋, 佐藤亜月子(2010). 看護学生における実習のストレスに関する研究. 目白大学健康科学研究, 3, 61-66.
- Ashton, P. T.(1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In Ames, C. &

- Ames, R.(Eds.), Research on Motivation in Education, 2, Academic Press, 141-171.
- Bandura, A.(1979)／原野広太郎訳(2012). 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—. 金子書房.
- Bandura, A. (1979)／本明寛, 野口京子訳(1997). 激動社会の中の自己効力. 金子書房.
- 藤川真紀(2011). 看護教員の「看護実践能力」と「教育実践能力」に関する研究—その必要性と獲得・向上—. 九州大学紀要, 1-4.
- 舟島なをみ(2006). 看護実践・教育のための測定用具ファイル. 医学書院.
- 萩原美紀, 山本真紀子, 納富昭子(2002). 看護学生・看護教員の沈黙に対する認識—実習カンファレンスにおける沈黙への関わり方の検討—. 日本看護学会誌, 11(1), 30-39.
- 掛谷和美, 浦中桂一, 森田孝子(2017). 看護系大学の臨地実習における教師効力に関する文献検討. 横浜創英大学研究論集, 4, 13-20.
- 加藤かおり(2010). 大学教員の教育力向上のための基準枠組み. 国立教育政策研究所紀要, 139, 37-48.
- 松田安弘, 中山登志子, 亀岡智美(2005). 看護学実習の目標達成に必要な不可欠な教授活動の解明: 質的研究3件のメタ統合を通して. 看護教育学研究, 14(1), 51-64.
- 三橋祐美子(1999). 臨床実習カンファレンスが効果的にこなされる為の一考察. 看護教育研究収録, 106-111.
- 中山登志子(2003). 研究成果を活用した教授活動の自己評価. 看護展望, 28(5), 23-29.
- 桜井茂男(1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由. 奈良教育大学教育研究所紀要, (44), 91-101.
- 瀬川睦子(2001). 臨地実習における看護計画をテーマとするカンファレンスでの指導. 川崎医療福祉大学紀要, 11(1), 43-48.
- 清水暁美, 井出亮介, 太湯好子, 中嶋和夫(2015). 臨地実習指導における看護系大学教員の教師効力測定尺度の開発. ヒューマンケア研究学会誌, 6(2), 1-7.
- 杉原多可子(2015). これからの専任教員養成講習会で教育力をUPするための工夫. 看護教育, 56(1), 27-31.
- 杉森みど里, 舟島なをみ(2014). 看護教育学, 第6版. 医学書院.
- 丹藤進(2001). 教師効力感の形成についての探索的研究—教職への満足感, 教育的信念, PMリーダーシップ行動との関連—. 弘前大学教育学部紀要クロスロード, 3, 5-17.
- 坪井桂子, 安酸史子(2001a). 看護系大学教師の実習教育に対する教師効力尺度の検討. 日本看護科学会誌, 21(2), 37-45.
- 坪井佳子, 安酸史子(2001b). 看護教師の実習教育に対する教師効力とその関連要因. 日本看護学教育学会誌, 11(1), 1-9.
- 坪井桂子, 安酸史子(2002). 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), 1-13.
- 鶴田真由美, 川原直美(2012). 学生の「学習内容—方法」の向上を目指す取り組み—カンファレンスでの試み—. 第66回国立病院総合医学会, 693, ポスターセッション.
- 内山真希, 島津あゆみ, 宮原恵子, 後藤文子, 大極智絵(2016). 臨地実習におけるカンファレンスの学びの実態. 看護実践の科学, 41(11), 68-73.
- 山室八潮, 佐々木仁美, 能瀬真奈美, 井原緑, 城丸瑞恵(2007). 周手術期看護学実習における実習カンファレンスの継時的変化と相違学生, 教員, 実習指導者のカンファレンス自己評価から. 昭和大学保健医療学雑誌, 3(4), 19-31.