

# 看護教育に関わる臨地実習指導者養成講習効果の持続的発展の一方策

## － A 県における実習指導者講習会フォローアップ研修の試み－

沖野良枝・久留島美紀子・米田照美・本田可奈子  
牧野恵子・谷口智子・大角光子

### I. 緒言

看護基礎教育における臨地実習は、学生が基礎教育の中で学んだ知識、技術、方法論および態度を、実際の臨床において対象者への援助実践を通して具体化し、専門職としてのスキルを認知、体得するために欠かせない学習プロセスである。その臨床指導の主要な部分は、実習施設の看護師により担当されることが實際上また、法的にも望ましい。現在、臨床実習指導者（以後、指導者と述べる。）の資格、要件としては、厚生労働省（以後、厚労省と述べる。）により規定され、都道府県主体で実施される保健師助産師看護師実習指導者講習会（以後、講習会と述べる。）受講が唯一のものである。講習会は、「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」に規定された各養成所指定基準として求められる利用実習施設に必要な実習指導者<sup>1)</sup>を育成するためのものである。厚労省により定められた「都道府県保健師助産師看護師実習指導者講習会実施要綱<sup>2)</sup>」に基づき、都道府県が実施主体とされているが、実際には都道府県看護協会や教育機関への委託事業として実施されることが大半である。

因みに、県よりの委託事業として A 県看護協会が主催している講習会の目的は、「受講者が看護教育における実習の意義、指導者の役割を理解し、効果的な実習指導を可能にするために必要な知識・技術の修得」と掲げられている<sup>3)</sup>。講習会は教育および看護、実習指導に関する科目など計 240 時間のカリキュラムで構成されている。A 県看護協会では、A 県の委託を受け、この講習会が 21 世紀の看護を展望して看護基礎教育と臨地看護を繋いだ看護教育の一端を担うことを期待し、厚生労働省の通達を参考に、長年、企画・実施してきた。昭和 58 年より 28 年間講習会を開催し、平成 22 年までに約 1450 名が受講している。

しかし、受講は、実際の指導者の資格として義務付

けられている訳ではない。しかも、受講資格の第 1 には、「実習施設で実習指導者の任にある者<sup>2)</sup>」とある。現実には、多くの指導者は講習会受講後指導を担当しているが、指導途上での受講者もみられる。つまり、実習指導者の育成は現実の後追いになっている側面もあるのが現状と言える。臨地実習の学習効果は、指導者の看護観、指導力や関わり方に大きく影響されるため、教育側として指導者の育成の在り方やその成果への関心は高いものがある。特に、受講者が修得した知識、技術をその後の指導にどの様に活用しているのか、講習終了時の意識や意欲、指導力がどのように維持・発展しているのか把握することは、教育側の関心と同時に講習会の評価としても重要である。

研究者らは平成 19 年、A 県看護協会との共同研究として A 県看護協会における実習指導者講習カリキュラムの構成の適切性、その統合的演習である実習指導案作成のねらいや方法、効果を総合的に検証し今後の課題を探る目的で、過去 10 年前後の講習修了者 495 名を対象に受講後の指導や意識の状況に関する調査を実施した。その結果、講習後の指導上の評価と課題<sup>4)</sup>、講習会で習得した実習指導案が実際の指導で有効に活用されていない状況<sup>5)</sup>や講習後の指導者の指導上の葛藤や困難感<sup>6)</sup>が明らかになり、作成した指導案の有効活用に関わる指導案作成演習のあり方の検討が必要であると判断された。同時に、実施した指導の評価、指導上の葛藤や困難感の克服を支援し、指導能力の維持、発展を図るために継続教育の必要性が示唆された。また、回答者から「講習会後も継続して学びたい希望」として、継続的な研修、経験交流や情報交換、効果的な指導案活用の方法、実習指導に意欲や関心を持ち続けられるような機会を望む意見も多く記述された。田原ら<sup>7)</sup>は、講習会の動向と効果を調査し、指導者の指導上の疑問や不安に対する教育的示唆や方向性を見いだすフォローアップ研修の必要性を報告している。

こうした研修の必要性については、A県看護協会においても年来の懸案課題であった。協会では、効果的な講習会とするためにカリキュラム内容の見直しと充実や継続的教育体制の確立を念頭に、毎年、講習会を開催してきたのであるが、現行事業では受講後の継続教育・継続的研修体制まではシステム化されていないため、実現されない課題に留まっていた。一方で、平成21年に施行された看護教育カリキュラム改定の主旨<sup>8)</sup>を鑑みると、看護学生の実践能力の向上を高める教育を遂行していくためには、臨地実習の位置付け、実習指導者の役割と資質の向上、そのための系統的教育、研修は一層重要になっている。

この様な調査結果と課題、看護界の動向を勘案し、研究者らは、平成20年から22年にかけて講習会後の継続教育の一環として、フォローアップ研修の実施を検討してきた。

実習指導者講習会後のフォローアップに関しては、これまで、講習会受講者の指導状況の実態、受講後の意識や動向、講習会の影響や効果等の調査、報告は多数見られる<sup>9)・14)</sup>が、フォローアップ研修会の実施、評価、体制化について、最近の国内外の文献からは検索できなかった。

そこで、研究者らは、講習効果の継続・発展を目的に、講習会後の指導力の維持、向上のための継続教育、個々の指導実践の評価の場として試行してきた3年間のフォローアップ研修会を振り返り、その効果と今後の在り方を考察した。

## II. 研究方法

### 1. 研究デザインと仮説

#### デザイン：

本研究は、講習会効果の維持・発展を意図した講習会修了者を対象にしたフォローアップ研修会（年1回開催）の3年間の試行について、参加者への質問紙調査により効果分析を行う量的記述研究として設定した。

#### 研究仮説：

- (1) 講習会修了者のフォローアップ研修における再学習、経験交流への関心とニーズは高い。
- (2) コミュニケーションスキルに関する研修参加者

の関心と満足度は高い。

- (3) 包括的、系統的な問題解決技法を枠組みとした事例分析フォームを活用した事例検討は、活用可能である。
- (4) VAS方式を採用した修正版事例分析フォームによる事例検討は、効率性をたかめ効果的である。

### 2. 研究対象

平成20年：A県実習指導者講習会修了者および研修に関心のある研修会参加看護職 158名

平成21年：A県実習指導者講習会受講者で、実習指導担当中の研修会参加看護職 55名

平成22年：同、40名

### 3. 研究期間

平成19年8月～22年3月

### 4. 研究内容

本研究では、初年度は、初めての試みとして、継続教育と経験交流を目的に講演とテーマ別分科会を企画・実施しその効果を検証した。2年目は、初年度の効果と課題を基に、指導者のニーズに沿ったより効果的な内容として、継続教育と問題解決法に準拠した事例検討を企画・実施した。3年目は、継続教育と効果的な検討を加えた修正分析フォームによる事例検討を実施・検証した。以下、各年度の研究概要を示す。

#### 1) H20年フォローアップ研修会

- (1) 目的：講習会後の継続教育およびこれまでの実習指導の振り返り、経験や情報交換。

- (2) 内容：講演：「継続教育としての実習指導の方法論」

分科会：「指導の振り返り、評価、経験や情報の交換」

テーマ) ①学生の理解と関わり方、②教員との連携強化、③実習指導案の効果的活用、④指導者のための実習評価法、⑤教育手法と実習指導、⑥自己研鑽とキャリアアップ

- (3) 検証：研修前、研修時の質問紙を活用した評価分析。
- (4) 質問紙の配布・回収
- ①「研修前」：事前に参加予定者に依頼し、当日、回収箱への投函により回収した。
  - ②「研修時」：当日参加者に配布し、講演、分科会、終了時に回収した。
- 3種の質問紙は、同一整理番号により対応させた。
- (5) 質問紙の概要
- 質問紙は、文献レビューを参考に、研究者らが作成した。
- ①「研修前」：「研修前の参加動機」、「関心」、「講習会後の指導状況」、「自身の指導力向上への努力」に関する無記名多肢選択、一部記述式質問紙。
  - ②「研修時」：講演、分科会（2年目よりワークショップとした）、研修会全体に関してそれぞれ「内容の理解」、「関心度」、「有用性」、「活用可能性」、「討議への参加度」、「経験交流の状況」、「満足度」についてSD法による5肢選択（5：高い⇔1：低い）、一部記述式質問紙を使用した。SD法では5段階数値の高い方を肯定的、低い方を否定的な格付けとした。質問紙は無記名自己記入式で行った。
  - ③「研修終了時」：「指導意欲や関心の変化」、「向上への意思」、「有用な示唆」、「今後の指導への有益性」を問う4項目について、上記回答方法に同じ。
- (6) 解析：「研修前・時・後」に実施した質問調査結果の記述統計、各質問項目の信頼性分析、「研修時」結果の標準化得点による講習会受講、未受講者間比較（ノンパラメトリック検定）、受講者回答の相関分析および重回帰分析（ステップワイズ法）による満足度の要因探索により解析した。有意水準は5%とし、分析には、SPSS 17.0 for windowsを使用した。

## 2) 平成21年フォローアップ研修会

平成20年の研修会の結果、プログラムの内容により評価に差が示された。講演による継続教育に対しては、高い満足度が示されたが、分科会での経験交流や

情報交換に対しては、60%の満足度であった。これは、分科会参加者の関心やニーズの開きに加え、参加対象の特性と構成数に適したテーマとプログラムの焦点化が必要であると考えられた<sup>15)</sup>。そこで、平成21年は経験交流や情報交換を基本にしながら、より具体的で実践へのフィードバック可能な研修の在り方として継続教育としての講演と、分析フォームを試用した事例検討による実践の振り返りを企画しその効果を検証した。

- (1) 目的：継続教育としての講演、事例検討による個々の実践の評価。
- (2) 内容：講演；「『?』から始まる学生理解とコミュニケーション」  
ワークショップ；「事例から振り返る実習指導の視点」
- (3) 事例分析フォームの作成

臨地実習においては、学生が円滑に実習を進め、学びを深め看護者としての知識、技術、人間関係の在り方を習得することにより、教育効果を上げることが求められる。そのためには実習指導者の教育的介入はとりわけ重要である。しかし、現在、学生が実習の過程で悩み、つまずき、また、指導者が指導上の困難を感じる時、学生側、指導者側共に個別の問題に対する適切な解決策を導き出すための確立した方法論は少ない。そこで、研究者らはそうした指導上の問題を発見し解決するための問題解決能力や指導技術のスキルアップを意図し、事例検討を支援する手段として独自に事例分析フォームを作成した。

フォームは、講習会において習得した実習指導のコア概念としての教材観、学生観、指導観に環境的要素を含めた内容を基に、問題解決技法による展開で構成したものである。講習会カリキュラム内容<sup>1)</sup>、文献検討<sup>16)-19)</sup>から得られた概念としての実習教育は、「学生」、「指導者」、「患者」、「人的・物的環境」を構成要素とし、要素間機能を「関係性」と「相互作用」にあると想定した(図1)。いわゆる、学生観、看護観を含む指導観、教材観、人的・物的条件に該当するものである。この要素を具体的、状況的な因子にまで拡張したものを分析用マトリックスとし(表1)、分析時のデータ

ベースの基本とした。さらに、アセスメント（要素内判断・要素間関連性、問題状況）、対応策（目標・望ましい状況、指導方法）を加え問題解決技法としての系統的、総合的事例分析フォームを作成した（表2）。

(4) 質問調査、検証：講演、研修会全体に関しては、平成20年と同じ内容、方法で行った。

ワークショップに関しては、以下の内容で質問紙を作成した。

①事例分析フォームの活用性に関する評価

「事例分析への関心度」、「分析フォームを活用

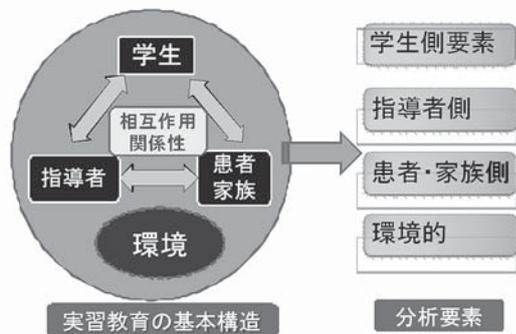


図1 事例分析フォームの概念と要素

したい気持ち」、「フォームを活用してやれそうな気持ち」、「今後の活用可能性を問う4項目。

②事例分析フォームに対する評価

「ワークショップ内容の理解」、「マトリックス」部分の効果、「アセスメント」部分の効果、「対応策」部分の効果、「フォーム全体」の効果

表1 分析用マトリックスの概要

<b>[学生側の要素]</b> レディネス： 学習動機、関心、目標、主体性 属性： 年齢、性別、性格傾向、健康 コミュニケーション力： 表現、関係成立	<b>[患者側の要素]</b> 疾患、治療： 合併症、心理状態 属性： 年齢、性別、性格傾向 コミュニケーション力 家族の状況・ニーズ
<b>[指導者側の要素]</b> 教育・指導方法： 看護・指導観、意欲 学生観： 学生理解、関心、態度 属性： 年齢、性別、性格傾向、健康 コミュニケーション力： 表現、傾聴力	<b>[環境的要素]</b> 病棟の特性： チーム・ワーク 実習の受け入れ： 関心、理解 教員・指導者の関係と連携 必要な設備、物品

表2 事例分析フォーム

データベース		アセスメント		目標・計画	
実習指導の構成要素	事例の状況	アセスメント（要素内判断・関連性等）	アセスメント（問題状況）	対応策（目標・望ましい状況）	対応策（指導方法）
<b>[学生側の要素]</b> レディネス ・学習動機（内発的、外発的） ・看護に対する興味・関心 ・主体性、積極的、意欲 ・学習進度（学年、既習実習） ・学習目標・課題の明確化 ・知識、技術、論理力レベル 属性 ・年齢、性別、性格傾向 ・健康状態 コミュニケーション ・表現力 ・人間関係、グループ関係					
<b>[指導者側の要素]</b> 指導方法 ・看護観、指導観、意欲 ・指導への動機、意欲 ・実習目標・課題の確認 ・指導技術、方法 ・指導案の作成、活用 ・モデリング 学生観 ・学生に関する理解 ・学生への関心、態度 属性 ・年齢、性別、性格傾向 ・健康状態 コミュニケーション力 ・表現力、傾聴力、調整力 ・人間関係					
<b>[患者側の要素]</b> 疾患、治療 ・病名、症状、経過、治療 ・合併症、心理状態 属性 ・年齢、性別、性格傾向 コミュニケーション力 家族の状況・ニーズ					
<b>[環境的要素]</b> 病棟の特性 ・診療科、ベッド数、診療体制 ・看護体制、方式 ・チームワーク 実習の受け入れ ・スタッフの関心、雰囲気 ・指導者への理解・協力 ・指導者の指導の専任・兼任 ・勤務上の配慮 教員・指導者の関係と連携体制 他職種との関係 必要な設備、物品					

問う 5 項目。

③ワークショップ参加に対する評価

「グループ討議への参加度」、「討議での意見交換の程度」、「討議での情報交換の程度」、「参加満足度」を問う 4 項目。

(5) 解析：平成 20 年に同じ。

### 3) 平成 22 年研修会

臨地実習では 2～3 週間の期間内で各科目の実習教育が完結される必要がある。当然ながら、指導者と教員には、限られた時間内で、適切で効果的な個々の学生の学びと成長を指導する責任が課せられるため、指導上の困難や問題解決には迅速で適切な対応が求められる。平成 21 年の研修会では、事例分析フォームを考案、試用した。その結果、フォームへの関心と内容、有用性に対し高い評価を得たが、展開時間に課題が残された。そこで平成 22 年は、より効率的、活用可能な分析フォームへの改善を目的に修正版分析フォームを試用し効果を検証した。

(1) 目的：継続教育としての講演、事例検討による指導技術の向上。

(2) 内容：講演；「学生の思いや気持ちを保証する実習指導者のアサーション」  
ワークショップ；「修正版分析フォームを活用した事例検討」

(3) 検証、質問紙調査、解析については平成 21 年に同じ。

(4) 事例分析フォームの修正

フォームの修正では、マニュアルなアセスメントの手法をより短時間で効率的に進めていくために、SD 法によるビジュアル化した評価スケールを検討した。実習指導は、実習期間のプロセスにおける関わりにより、学生の成長や学びの効果が得られるものであり、プロセスを通しての分析が重要である。また、プロセスに注目するためには、分析には基本的要素に加え、実際の援助技術を含めた実習内容における学生の変化を評価できる内容にすることが必要であるため、本修正版では、実習プロセスとしての「実習展開の状況」要素を追加した。この 5 要素を状況の因子まで細分化したものをデータベースとし、個別事例の状況判断に SD 法による評価スケールを活用し、判断のビ

ジュアル化、客観化、作業の効率化を意図し、修正版を作成した。又、○、△、×の 3 種類の符号を使用し、複数回の分析結果の記載を可能にした (図 2)。

### 5. 倫理的配慮

臨床研究に関する倫理指針 (厚生労働省、H16 年改訂) に基づき、研修会前に、参加予定者に対して研究目的、概要、研修会の開催趣旨、研修会参加前後の質問調査について文書で説明し、研究への自由意思による任意の参加、参加後の撤回の自由を周知した。質問紙は、無記名とし、回収箱への投函により同意の意思表示とみなすこと、回収データの使用目的と厳重な管理、集団としての統計処理、報告、研究終了後のデータの処理など個人情報の保護について記載し研究への協力を得た。なお、本研究は、A 県看護協会長の許諾および滋賀県立大学研究の倫理に関する審査委員会の承認を得た (第 125 号)。

## Ⅲ 結果

平成 20 年研修会参加数は、158 名であった。その内、講習会受講者は 98 名 (62.0%)、未受講者は 42 名 (26.6%) であり、フォローアップ研修への関心の高さが窺われた。平成 21、22 年の研修会では、参加者人数の制限、講習会修了を参加要件としたため、参加した受講者はそれぞれ 55 名、39 名であった。

#### 1. 各年の質問紙回答数 (率)

年度ごとの質問紙有効回答者数 (率) および属性を表 3 に示した。

#### 2. 参加動機と実習指導に対する意欲や関心の継続 (平成 20 年研修会参加者に関して)

平成 20 年研修会参加者の「研修会前」回答から、参加前の意識を受講者、未受講者別に把握した (図 3)。受講者の参加動機で多かったのは、複数回答 228 の内、「自分自身の関心による」(19%)、「上司の勧め」(16.7%)、「今後指導を担当するため」(15%)、「他施設の受講者との交流」(11%) などであった。また、未受講者の動機は、90 回答の内、「上司の勧め」(40%)、「今後指導を担当するため」(17%)、「自分自身の関心」(12%) などであり受講者との違いがみられた。研修

学年: 年 氏名: 性別: 女性・男性 実習期間: 平成 年 月 日 ~ 月 日 検討時期・記号: 1回目 ○( / ) 2回目 △( / ) 3回目 ●( / )

	要素・因子	事例をめぐる状況	アセスメント	問題状況	対応策	
学生側の要素	レディネス	学習動機	低い	高い		
		看護に対する関心	低い	高い		
		主体性	低い	高い		
		積極性・意欲	低い	高い		
		事前学習の状況	不十分	十分		
	特性	安全・安楽に対する認識	低い	高い		
		性格傾向	内向的	外向的		
		健康状態	不健康	良好		
		コミュニケーション	低い	高い		
		表現力(口頭)	低い	高い		
指導者側の要素	指導方法	表現力(文章)	低い	高い		
		人間関係	不健康	良好		
		グループ関係	不健康	良好		
		指導への意欲	不十分	十分		
		看護職の明確化	不十分	十分		
	受入	看護職の明確化	不十分	十分		
		実習目的・課題の確認	不十分	十分		
		指導案の作成	不十分	十分		
		指導案の活用	不十分	十分		
		指導技術	不十分	十分		
患者側の要素	属性	セブリング	不十分	十分		
		学生への関心	低い	高い		
		学生に対する態度	不健康	良好		
		指導案	低い	高い		
		性格傾向	内向的	外向的		
	コミュニケーション	健康状態	不健康	良好		
		表現力	低い	高い		
		傾聴力	低い	高い		
		観察力	低い	高い		
		人間関係	不健康	良好		
環境的要素	疾患・治療	病名【 】	その他:			
		病期【 】				
		症状	無し	あり		
		経過	不健康	良好		
		合併症	ある	ない		
	属性	年齢	歳/性別:男/女			
		人間関係	不健康	良好		
		病室に対する受け止め	不健康	受容		
		認知レベル	低い	高い		
		日常生活行動	不健康	自立		
実習の受け入れ	病棟の特性	病室に対する理解	不十分	十分		
		協力	不十分	十分		
		診療科【 】	その他の事項:			
		ベッド数				
		看護体制【 】				
	実習の受け入れ	看護チームワーク	低い	高い		
		スタッフの関心	低い	高い		
		指導者への理解度	低い	高い		
		指導者への協力	ない	ある		
		病棟の雰囲気	緊張	安心		
連携体制	病棟の忙しさ	高い	低い			
	勤務上の配慮	ない	ある			
	指導者の確保	ない	ある			
	教員とのコミュニケーション	不十分	十分			
	教員との指導観の共有	ない	ある			
物的	原則とのチームワーク	不十分	十分			
	組織間とのチームワーク	不十分	十分			
	設備の整備状況	不十分	十分			
	物品の準備状況	不十分	十分			
	必要な情報の把握	できない	できる			
実習展開の状況	看護過程	的確なアセスメント	できない	できる		
		状況の判断	できない	できる		
		必要な知識	ない	ある		
		援助技術	低い	高い		
		説明力	低い	高い		
	看護技術	観察力	ない	ある		
		安全への配慮	できない	できる		
		安楽への配慮	できない	できる		
		準備・後始末	できない	できる		
		伝達	できない	できる		

図2 【修正版学生事例分析フォーム】

表3 質問紙有効回答数および属性

研修年	調査時期	回答数 (%)	性別 名 (%)			年齢 歳		
			女性	男性	NA	最小	最高	平均 (SD)
H20年	研修前	140 (88.6)	127 (90.7)	12 (8.6)	1 (0.7)	25	51	35.0 (6.2)
	研修時	158 (93.7)	135 (85.4)	13 (8.2)	10 (6.3)	24	51	34.6 (6.0)
H21年	研修前	52 (94.0)	49 (94.2)	2 (3.8)	1 (1.9)	28	50	36.5 (4.9)
	研修時	53 (96.0)	50 (94.3)	2 (3.8)	1 (1.9)	28	61	36.6 (5.2)
H22年	研修前	40 (98.0)	38 (95)	2 (5.0)		29	45	36.4 (3.8)
	研修時	39 (95.0)	36 (92.3)	2 (5.1)	1 (2.5)	29	44	36.6 (3.8)

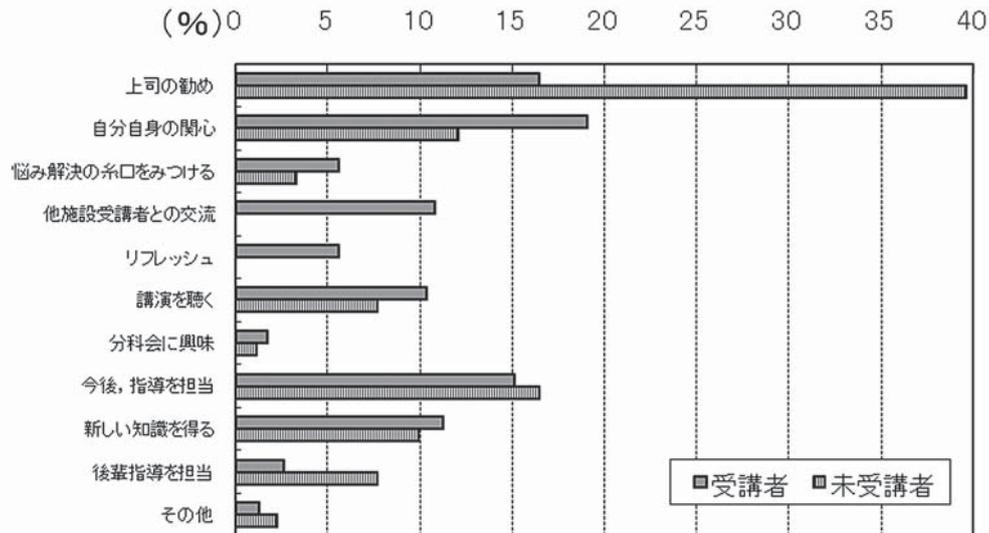


図3 参加動機 (N: 受講者=228、未受講者=90)

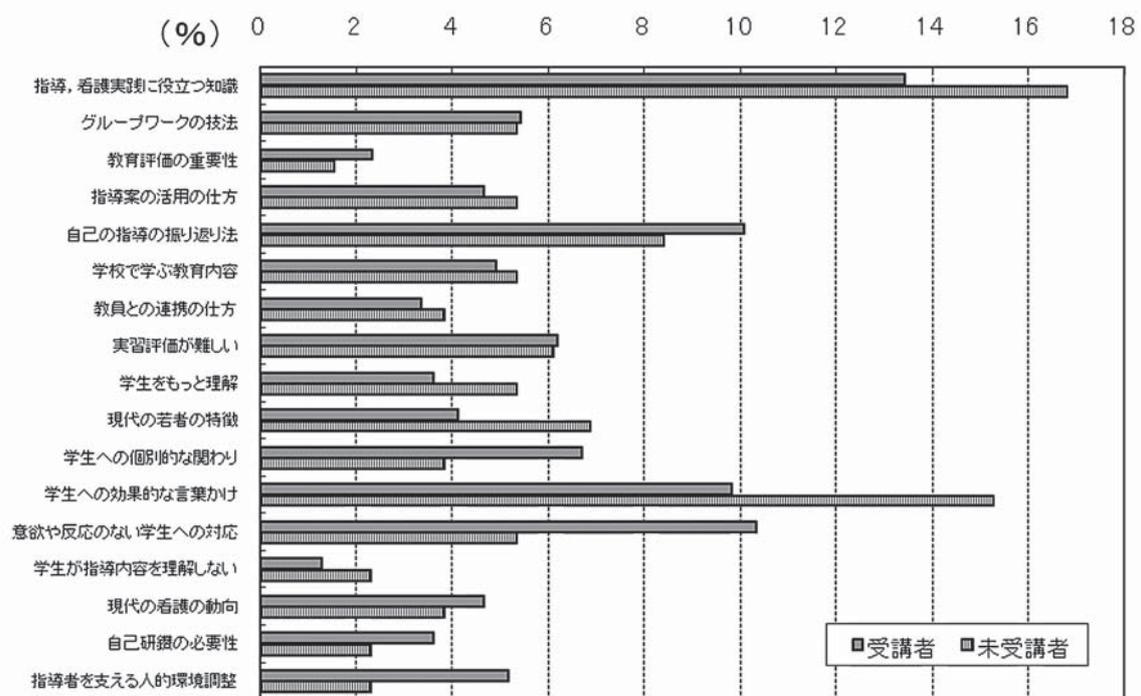


図4 研修会で学びたいこと (N: 受講者=302、未受講者=131)

会で学びたい内容として、受講者は、複数回答 302 の内、「学生との個別的、効果的な関わり方」(17%)、「指導や看護実践に役立つ知識を得たい」(13%)、「意欲や反応のない学生への対応」(12%) などであった。未受講者は、「学生との個別的、効果的な関わり方」(20%)、「指導や看護実践に役立つ知識を得たい」(17%)、「現代の若者、学生の理解」(12%) であった(図4)。

受講者の講習会後の実習指導に対する意欲や関心

は、「やや」も含め 64% が継続している、19% は「やや」も含め継続していないと回答していた(図5)。継続に関する要因についての自由記述をカテゴライズし表4に示した。主な継続要因は、「講習会の学びが活かせる」、「指導による学びや看護への影響」、「学生の変化、成長」などであり、継続できていない要因は、「指導から離れたり、継続的にしていない」、「指導の困難感」と回答された。また、受講者の 40% は指導向上のための努力をしているが、15% はしていないと

表 4 指導意欲の継続・非継続の要因

講習会後の指導意欲が継続している要因 (自由記述) - H20年 - (N=56名)		継続していない要因 (N=15名)	
カテゴリー	コード数	カテゴリー	コード数
・講習会での学びが活かせる	16	・指導を離れた、継続的に指導をしていない	8
・指導の実施により得られる自身の学び	12	・学生、教員への対応や指導が難しい	5
・学生の変化、成長	9	・職場環境からくる精神的負担の重さ	4
・まだ、指導の機会がないため、継続している	8	・患者との関わりが希薄になる	1
・指導により自身の看護を見直せる	6		
・指導者同士、教員の協力がある	5		
・後輩指導への活用	4		
・実習指導が楽しい、好きである	4		

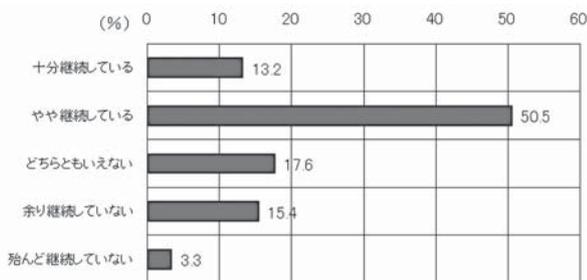


図 5 受講者の講習会後の意欲の継続 (N = 90名)

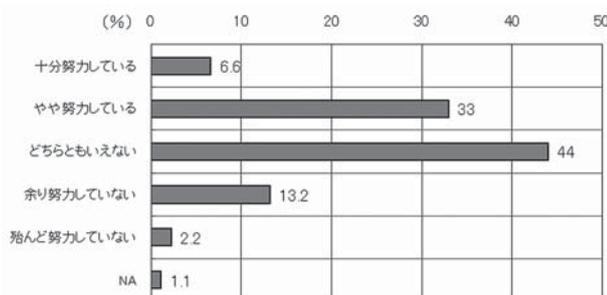


図 6 受講者の講習会後の努力 (N = 91名)

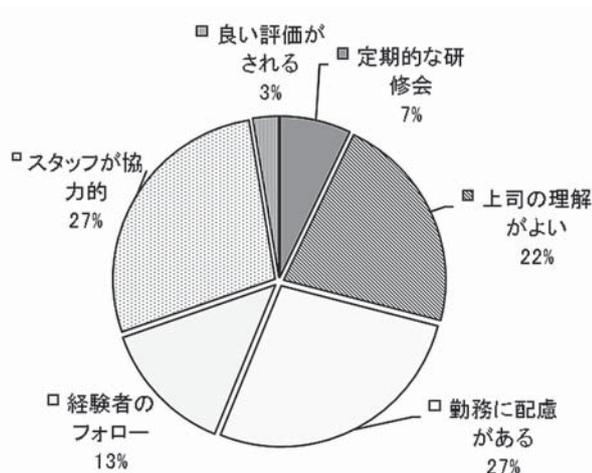


図 7 受講者が意識する指導環境の保証 (N=155)

回答していた (図 6)。また、受講者の実習指導の環境については、「スタッフが協力的」、「勤務に配慮がある」、「上司の理解が良い」の順で回答されていた (図 7)。

### 3. 研修会の内容に関する評価 (平成 20 年研修会参加者に関して)

平成 20 年研修時の質問紙 16 項目については、標準化 Cronbach の  $\alpha$  係数 0.874 得られ、質問内容の内的一貫性は得られた。研修会の内容に関する評価について、講演会、分科会、研修終了時に行った質問調査の回答結果の受講、未受講者別比較を表 5 に示した。継続教育としての講演会に対しては、内容が「経験型実習教育に関する方法論」であったためか、4 以上の評価が、「内容の理解」では受講者 82%、未受講者 63%、「関心の程度」では同じく 91%、79%であり、受講者は有意に高い評価をしていた。一方、分科会に関しては、「情報交換」では同じく 61%、43%であり、受講者の方が有意に評価していた。「満足度」については、どちらも 62%と講演に比較して低い評価であった。しかし、研修会全体としては、「意欲や関心に変化があった」に 4 以上の回答をした受講者 77%、未受講者 88%、また「満足度」についても受講者 84%、未受講者 88%であり、未受講者の方が評価は高かった。

研修会の開催自体について、受講者は 84%が適切、14%がやや適切と回答し、64%が適切、26%が不適切と回答した未受講者に比較し有意に高い評価をした (図 8)。

表5 研修会の評価（受講、未受講者別）- H20年 - （単位：人（%）、N：受講者=98、未受講者=42）

質問項目	受講・未受講	強い ← 評価得点 → 弱い					Mann-Whitney 検定	
		5	4	3	2	1		NA
講演会	内容の理解	受講者 21 (21.4)	59 (60.2)	14 (14.3)	3 (3.1)	0	1 (1.0)	*
	未受講者	6 (14.3)	20 (47.6)	14 (33.3)	1 (2.4)	0	1 (2.4)	p=.038
	関心の程度	受講者 39 (39.8)	49 (50.0)	7 (7.1)	2 (2.0)	0	1 (1.0)	*
	未受講者	10 (23.8)	23 (54.8)	8 (19.0)	0	0	1 (2.4)	p=.039
	知識の獲得	受講者 31 (31.6)	48 (49.0)	17 (17.3)	1 (1.0)	0	1 (1.0)	n.s.
未受講者	5 (11.9)	30 (71.4)	6 (14.3)	0	0	1 (2.4)		
今後への活用	受講者 30 (30.6)	47 (48.0)	18 (18.4)	2 (2.0)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	6 (14.3)	30 (71.4)	5 (11.9)	0	0	1 (2.4)		
満足度	受講者 33 (33.7)	48 (49.0)	13 (13.3)	3 (3.1)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	8 (19.0)	25 (59.5)	7 (16.7)	1 (2.4)	0	1 (2.4)		
分科会	討議への参加	受講者 11 (11.2)	41 (41.8)	25 (25.5)	14 (14.3)	6 (6.1)	1 (1.0)	**
	未受講者	1 (2.4)	10 (23.8)	15 (35.7)	11 (26.2)	4 (9.5)	1 (2.4)	p=.004
	テーマへの関心	受講者 19 (19.4)	45 (45.9)	29 (29.6)	4 (4.1)	0	1 (1.0)	n.s.
	未受講者	6 (14.3)	21 (50.0)	11 (26.2)	3 (7.1)	0	0	
	経験交流	受講者 13 (13.3)	38 (38.8)	34 (34.7)	10 (10.2)	1 (1.0)	2 (2.0)	n.s.
	未受講者	2 (4.8)	19 (45.2)	16 (38.1)	2 (4.8)	2 (4.8)	1 (2.4)	
情報交換	受講者 10 (10.2)	50 (51.0)	26 (26.5)	7 (7.1)	4 (4.1)	1 (1.0)	*	
未受講者	2 (4.8)	16 (38.1)	14 (33.3)	6 (14.3)	3 (7.1)	1 (2.4)	p=.033	
今後への活用	受講者 20 (20.4)	51 (52.0)	24 (24.5)	2 (2.0)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	9 (21.4)	17 (40.5)	13 (31.0)	1 (2.4)	1 (2.4)	1 (2.4)		
満足度	受講者 15 (15.3)	46 (46.9)	26 (26.5)	10 (10.2)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	7 (16.7)	19 (45.2)	12 (28.6)	2 (4.8)	1 (2.4)	1 (2.4)		
研修全般	意欲や関心の変化	受講者 9 (9.2)	66 (67.3)	19 (19.4)	2 (2.0)	1 (1.0)	1 (1.0)	n.s.
	未受講者	5 (11.9)	32 (76.2)	4 (9.5)	1 (2.4)			
	努力する気持	受講者 16 (16.3)	68 (69.4)	12 (12.2)	1 (1.0)	0	1 (1.0)	n.s.
	未受講者	4 (9.5)	29 (69.0)	9 (21.4)				
	示唆を得た	受講者 12 (12.2)	76 (77.6)	9 (9.2)	0	0	1 (1.0)	n.s.
未受講者	4 (9.5)	33 (78.6)	5 (11.9)	0	0	0		
今後に役立つ	受講者 25 (25.5)	64 (65.3)	7 (7.1)	1 (1.0)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	10 (23.8)	28 (66.7)	4 (9.5)	0	0	0		
満足度	受講者 17 (17.3)	65 (66.3)	14 (14.3)	1 (1.0)	0	1 (1.0)	n.s.	
未受講者	5 (11.9)	32 (76.2)	5 (11.9)	0	0	0		

\*\* p<.01, \* p<.05

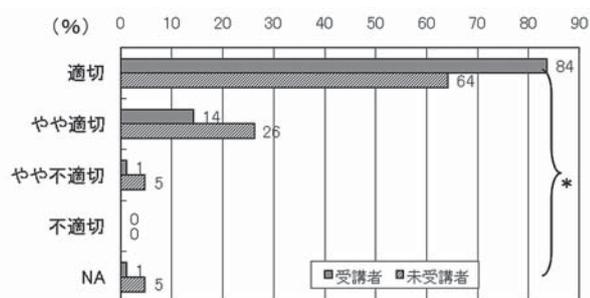


図8 研修会の開催自体 (N：受講者= 98、未受講者= 42) p<.05)

#### 4. 研修内容の満足度に関連する因子（平成20年研修会参加者に関して）

研修会の受講者への影響因子を探るために、質問項目間の相関分析を行った（表6、表7、表8）。講演会に関しては、「テーマへの関心の程度」、「新しい知識の獲得」、「今後への活用」と「満足度」の間に強い相関が見られた ( $r_s=.726, p<.01$ )、( $r_s=.717, p<.01$ )、( $r_s=.723, p<.01$ )。また、分科会に関しては、「テーマへの関心度」、「今後への活用」と「満足度」の間に強い相関がみられ ( $r_s=.699, p<.01$ )、( $r_s=.756, p<.01$ )、研修会全般に関しては、「努力する気持ちの高まり」、「何らかの示唆を得た」と「満足度」の間に中程度の相関が見られた ( $r_s=.532, p<.01$ ) ( $r_s=.549, p<.01$ )。さらに、研修会の「満足度」に関連する因子を重回帰分

表6 講演会に対する評価項目の相関 - H20年 - (Spearmanの $\rho$ 、N=98)

	内容の理解	関心の程度	新しい知識の獲得	今後への活用
内容の理解	1.000			
関心の程度	.639**	1.000		
新しい知識の獲得	.549**	.572**	1.000	
今後への活用	.495**	.646**	.602**	1.000
満足度	.620**	.726**	.717**	.723**

表7 分科会に対する評価項目の相関 - H20年 - (Spearmanの $\rho$ 、N=98)

	討議への参加	テーマへの関心度	経験交流	情報交換	今後への活用
討議への参加	1.000				
テーマへの関心度	.492**	1.000			
経験交流	.597**	.656**	1.000		
情報交換	.602**	.554**	.821**	1.000	
今後への活用	.250*	.671**	.602**	.539**	1.000
満足度	.333**	.699**	.576**	.565**	.756**

表8 研修会全般に対する評価項目の相関 - H20年 - (Spearmanの $\rho$ 、N=98)

	意欲や関心の変化	努力する気持ち	示唆を得た	今後に役立つ
意欲や関心の変化	1.000			
努力する気持ち	.574**	1.000		
示唆を得た	.365**	.566**	1.000	
今後に役立つ	.390**	.529**	.505**	1.000
満足度	.493**	.532**	.549**	.481**

析により探索した。講演と分科会では、共に「今後への活用」および「テーマへの関心度」が67%、62%寄与率し ( $R^2=.668$ ,  $SE=.440$ ,  $F=97.5$ ,  $P<.01$ )、( $R^2=.621$ ,  $SE=.573$ ,  $F=78.9$ ,  $P<.01$ )、研修会全体については、「示唆を得た」、「意欲や関心の変化」、「今後に役立つ」の3因子が、44%寄与 ( $R^2=.424$ ,  $SE=.458$ ,  $F=24.6$ ,  $P<.01$ ) していることが示された。

##### 5. 分析フォームを活用した事例分析に関する評価(平成21年研修会参加者に関して)

平成21年研修会においては、事例分析に関する17質問項目に対するCronbach標準化 $\alpha$ 係数は0.911であり、質問紙の内的整合性は得られた。

###### 1) 事例分析フォームに対する評価

各質問に対する結果を表9に示した。また、「ワークショップの内容理解」では、5、4レベルの評価が68%得られ、特に理解できた内容として「学生側だけの問題のとらえ方ではなく指導者や環境面から考える必

要性」、「全ての構成要素ごとのアセスメントと対策が重要」、などが述べられていた。『マトリックス』部分の効果」では、5、4レベルの評価は62%得られ、その効果的な点として「優秀な学生でも問題分析により早期に問題抽出ができ解決しやすい」、「事例が整理しやすい」、「項目に分けることで問題が明確化する」、「情報を共有しさらに発展しアセスメントできる」などであった。『アセスメント』部分の効果」では、5、4レベルの評価は62%、効果的な点として「客観的にアセスメントできてよい」、「実習指導中に患者別の要素や環境要素は、アセスメントする機会がないためよかった」、「看護計画につながった」などであった。『対応策』部分の効果」の5、4レベルの評価は70%、効果的な点では、「4要素が明確になることで対応策が具体的になる」、「学生への接し方がわかった」などであった。「分析フォーム『全体』の効果」では、5、4レベルの評価は61%、特に効果的な点は、「書面に起こすことで整理できる」、「学生だけでなく自分自身や環境を多面的に見ることに繋がった」であった。また、

表9 講演および事例分析ワークショップに対する評価 - H21年 - (N=53名)

質問内容	高評価 (5, 4) 割合 (%)	特に評価できる点 (自由記述)	評価できない点
講演に対する満足度	92	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実際的でわかりやすい</li> <li>・ 具体的事例のロールプレイが参考になる</li> <li>・ 活用可能である</li> <li>・ 関わり方を模索していきたい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間が不足</li> </ul>
ワークショップの内容理解	68	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 問題分析の重要性の理解</li> <li>・ 実習教育の基本構造の理解</li> <li>・ 多面的、相互関係の視点で捉える</li> <li>・ 事例の分析方法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分析する時間が不十分</li> <li>・ フォームの理解、活用に時間がかかる</li> </ul>
「マトリックス」部分の効果	62	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分析を深めるうえで重要</li> <li>・ 実習状況の把握や理解が深まる</li> <li>・ 多方面から細かく分析できる</li> <li>・ 細かい部分の記入により状況やアセスメントができる</li> <li>・ 項目に分けることで問題が明確化する</li> <li>・ 事例が整理しやすい</li> <li>・ 優秀な学生でも分析により早期に問題抽出ができ解決しやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 重複記載部分が多い</li> <li>・ 討議内容の記述が難しい</li> </ul>
「アセスメント」部分の効果	62	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 情報が整理しやすい</li> <li>・ 客観的にアセスメントできる</li> <li>・ 項目ごとにアセスメントすることで具体的な考察ができる</li> <li>・ 問題点が多角的視点から明確になる</li> <li>・ アセスメントから対応策の出し方</li> <li>・ 看護計画につながる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 書き方の統一が必要</li> <li>・ アセスメントの2分類の理解が難しい</li> </ul>
「対応策」部分の効果	70	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 4要素の明確化により対応が具体的になる</li> <li>・ 多方面からの対応が全てリンクする</li> <li>・ 学生への接し方がわかる</li> <li>・ アセスメントからの対応策の出し方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 対応策の2分類が難しい</li> <li>・ 目標の主体が混乱する</li> </ul>
「フォーム全体」の効果	61	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 書面に起こすことで整理できる</li> <li>・ 学生のみでなく自分や環境を多面的に見ることに繋がる</li> <li>・ 問題点が偏らない</li> <li>・ 実践可能な策が導きだせる</li> </ul>	記述なし
事例分析への関心	72	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多面的、客観的な視点の確保</li> <li>・ 現場でも看護を見直す必要がある</li> <li>・ 分析により学生や対象の理解が深まる</li> <li>・ 問題解決思考を適応する効果</li> <li>・ 問題の早期発見、対応の可能性</li> <li>・ 具体的で分かりやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 用語の理解が難しい</li> <li>・ 事例の情報が不十分</li> </ul>
フォームを活用したい気持ち	55	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 早期の指導介入に役立つ</li> <li>・ 指導の振り返りのため</li> <li>・ 問題に直面したとき</li> <li>・ 経過がわかりやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間がかかる</li> <li>・ 面倒</li> </ul>
今後への活用可能性	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 視点がずれることなく分析できる</li> <li>・ 個別的指導方法を考えられる</li> <li>・ 指導中の振り返りの時</li> <li>・ 実習指導者学習会で活用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現場での活用には時間がない</li> </ul>
ワークショップ参加満足度	60	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他の人の意見や考えが聞けて学びを得た</li> <li>・ 色んな方向から考えることができた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 十分まとめ切れなかった</li> <li>・ 時間が足りなかった</li> </ul>

全体的に「他者の意見が聞けてよかった」との記述が得られ、自己の考え方の確認や実習指導をおこなっている他者の考えを聴くことでグループワークに対する評価が示されたと考える。全体的に効果がない点として「分析に時間がかかる」、「方法の理解に時間がかかる」、「重複して書くのが大変」との意見が見られた。

2) フォームの活用による事例分析に対する評価

質問項目の回答結果は図9、表9に示した。「事例分析への関心」の程度は、5および4レベル合わせて72%と高い反応が得られた。今回の事例分析に特に関心をもった点として「多面的、客観的な視点の確保」、「問題解決思考の効果」、「問題の早期発見、早期対応の可能性」、「優秀な学生でも分析により早期に問題抽出ができる」、「学生理解が深まる」などが述べられていた。また、「分析フォームを活用したい気持ち」は55%と回答されたが、実際に「活用してやれそうな気

持」になると、5および4レベル合わせて13%、3が45%と低い評価となった。特に活用したい点として、「早期の指導、介入に有用」、「経過の把握」、「悩んでいる時の対応策」などが回答されていた。また、「今後の活用可能性」は5および4レベル39%であった。実際に活用できる点として「分析視点の明確化、焦点化」、「個別指導の振り返り手法」、「問題状況の解決方法」が述べられていた。また、活用できない理由は「活用する時間が無い」、「活用には時間がかかり過ぎる」であった。

3) ワークショップへの参加に関する評価

ワークショップへの参加状態について図10、表9に示した。グループ討議への参加について61%が5および4レベルの回答を示した。その中での意見交換64%、情報交換62%高い評価であり、グループワークへの満足度については60%が5および4の評価を

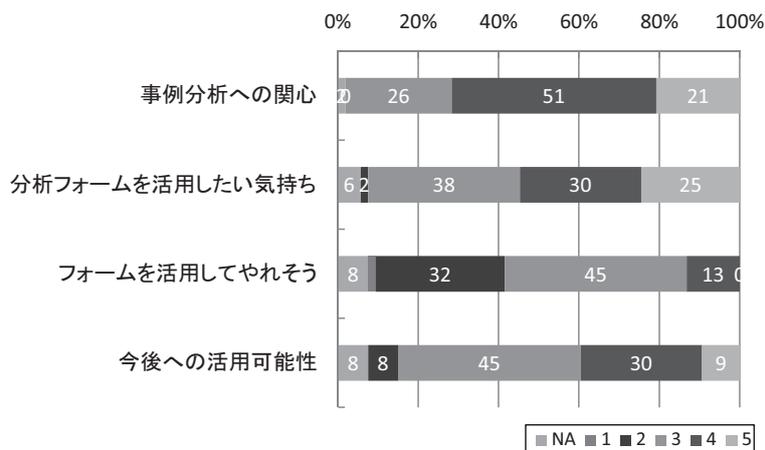


図9 事例分析に対する評価 n=53

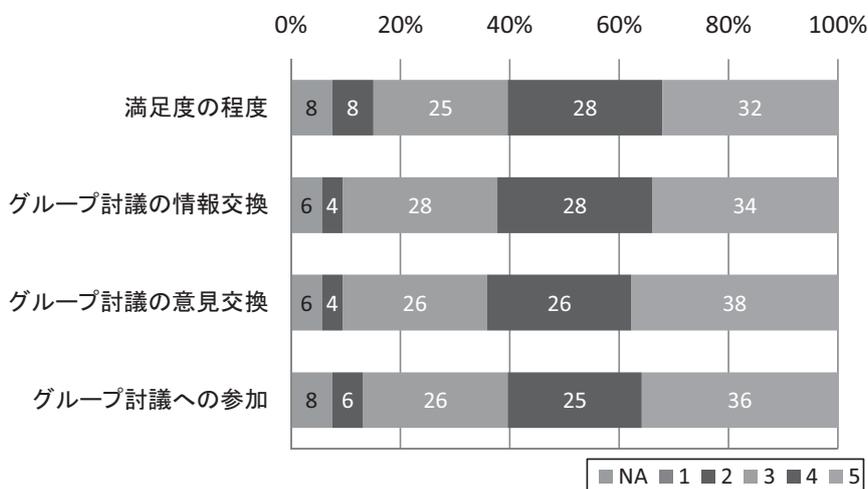


図10 ワークショップへの参加に関する評価 n=53

していた。特に満足できた点として、「他の人の意見や考えが聞いて学びを得た」、「色んな方向から考えることができた」ことが述べられていた。不満な点は、「時間が足りなかった」であった。

4) 研修後の意識状態

研修後の参加者の意識状態を、図 11 に示した。研修を体験することにより、「意欲や関心の変化が見られた」とする回答が 4 および 5 レベル合わせて 87%、「指導への努力をする気持ちが高まった」との回答が 90% と高い割合を示した。また「実習指導に関する示唆を得た」91%、「今後の実習指導に役立つ」については、94%であった。

5) 講演、事例分析に対する評価意識に関連する要因の探索

事例分析に対する参加者の評価意識に関連する要因を探索するために、相関分析 (Spearman の  $\rho$ ) を行い、表 10 に示した。「ワークショップ全体の内容理解」については、「事例分析への関心」が強く関連

していた ( $r_s=.808, p<.01$ )。また、「事例分析への関心」には、「アセスメント部分の効果」と「フォームを活用してみたい気持ち」が強く関連していた ( $r_s=.701, p<.01$ ) ( $r_s=.692, p<.01$ )。「マトリックス部分の効果」は「アセスメント部分の効果」と ( $r_s=.717, p<.01$ )、「アセスメント部分の効果」は「対応策」と ( $r_s=.766, p<.01$ )、さらに、「対応策部分」は「フォーム全体」と強い関連を示していた ( $r_s=.782, p<.01$ )。

「講演に対する満足度」および「事例分析への関心」、グループワークに対する「満足度」に関連する要因を探索した。その結果、「講演に対する満足度」には「新しい知識の獲得」が 82% 寄与していることが示された ( $R^2=.822, SE=.378, F=190.9, P<.01$ )。

「事例分析への関心」には、「ワークショップ全体の理解」、「アセスメント部分の効果」、「グループ討議への参加度」の 3 因子による 71% の寄与が示された ( $R^2=.706, SE=.380, F=36.2, P<.01$ )。また、ワークショップに対する満足度には、「グループでの情報交換」、「事例分析への関心」が 73% の寄与率で関連していた ( $R^2=.729, SE=.507, F=58.7, P<.01$ )。

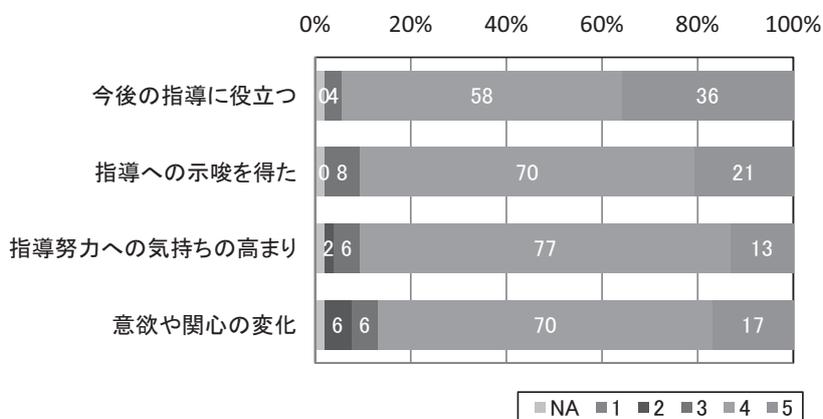


図 11 研修後の意識の変化 n=53

表 10 「事例分析・フォーム」に対する評価間の相関 - H21 年 - (Spearman の  $\rho$ 、N=53)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
① 関心度	1.000								
② 活用したい気持ち	.692**	1.000							
③ 活用してやれそう	-.412**	-.300**	1.000						
④ 活用可能性	.414**	.674**	-.132	1.000					
⑤ 内容の理解	.808**	.599**	-.275	.377**	1.000				
⑥ 「マトリックス」	.673**	.659**	-.206	.443**	.600**	1.000			
⑦ 「アセスメント」	.701**	.582**	-.337*	.280	.585**	.717**	1.000		
⑧ 「対応策」	.655**	.586**	-.309*	.314*	.589**	.661**	.766**	1.000	
⑨ 「フォーム」	.679**	.581**	-.229	.342*	.657**	.726**	.843**	.782**	1.000

6. 修正版事例分析フォームを活用した事例検討に関する評価（平成 22 年研修会参加者）

前年度の課題であった事例展開時間の短縮に加え、学生の実習プロセスに関する要素を加えた修正版事例分析フォームの活用に対して、「分析フォームの構成と活用」、「今後の活用性」など、評価結果を図 12、13 に示した。「事例分析への関心」は 5、4 レベルで 82% と高く、特に関心を持った点として約 3 割が、「スケールによる評価方法」と回答していた。「実習展開の状況」を追加した要素・因子に対しては、84% が 5、4 レベルの適切性を回答していた。特に適切な点として、「学生個人や実習内容のみでなく、指導側、環境など多面的、客観的な視点を確保できる」等が述べられ、データベースの総合的構成が評価されたと考えられた。「SD 法による 5 段階スケールを使用した情報の評価法」について、64% が 5、4 レベルの適切性を回答していた。特に適切な点は「具体的な点数化、視覚的に分かりやすく、評価しやすい」等であった。また、「今後の活用可能性」は 5、4 レベル 66% と評価されていた。活用できる点として「複数の指導者が関

わる時の客観的評価」、「多角的に分析できる」、「問題点の発見と整理、対応策」などが述べられていた。分析フォームの適切性、活用性について、「分析には時間が必要」、「5 段階スケールの基準が不明確」、「5 段階評価の妥当性」、「評価者の主観で評価が変わる」、「スケールで判断できない項目がある」等の意見が示され、課題と考えられた。

7. 3 年間の研修会評価、受講者の意識の変化の比較検討

平成 20、21、22 年の研修に対する受講者の反応や意識の変化を検討するために、アンケート結果をノンパラメトリック検定（Kruskal Wallis 検定）し、年度別比較として図 14、15、16 に示した。平成 20 年の研修では、講演は高い評価を得たが、分科会の効果や進め方、参加者の選定に課題が残った。平成 21 年は、実践的スキルの向上を意図した講演、総合的視点から系統的に展開できる分析フォームを試用した事例検討を行った。その結果、5 レベルの評価割合が増加し、2 の割合が減少傾向を示した。また、21 年は対象を現

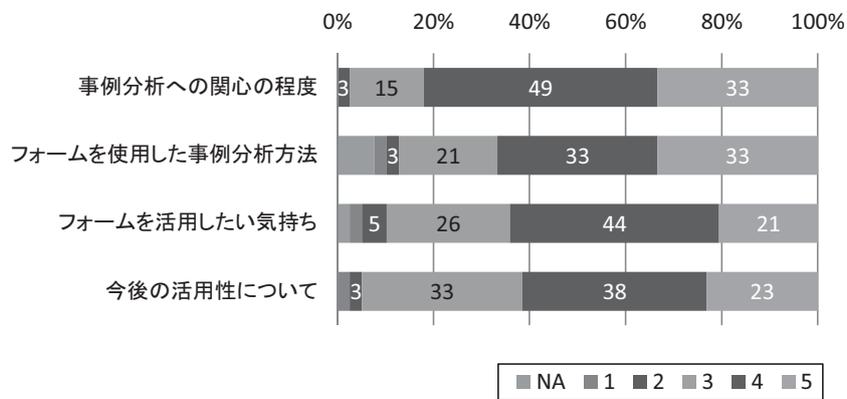


図 12 事例分析フォームに対する評価 N=39

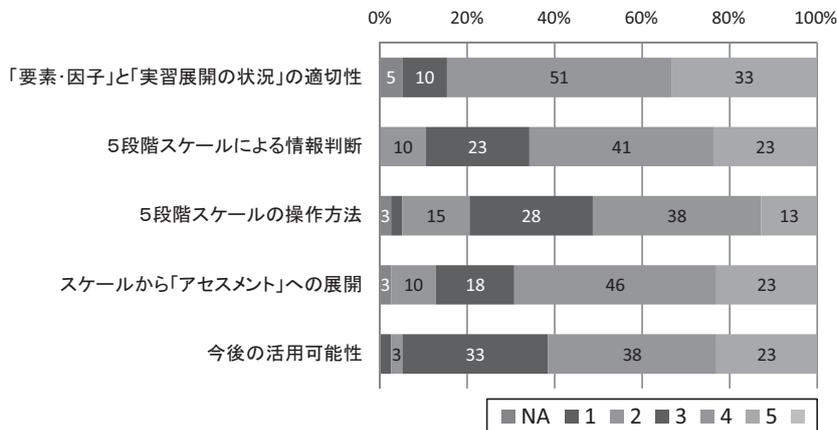


図 13 フォームの内容に対する評価 N=39

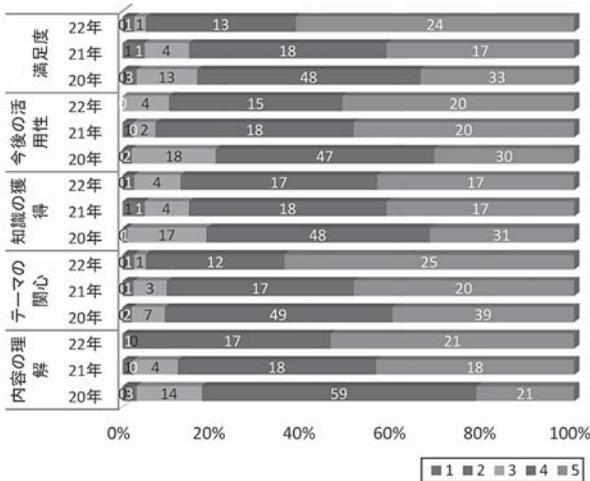


図 14 講演に対する評価 (年度別比較) n=177

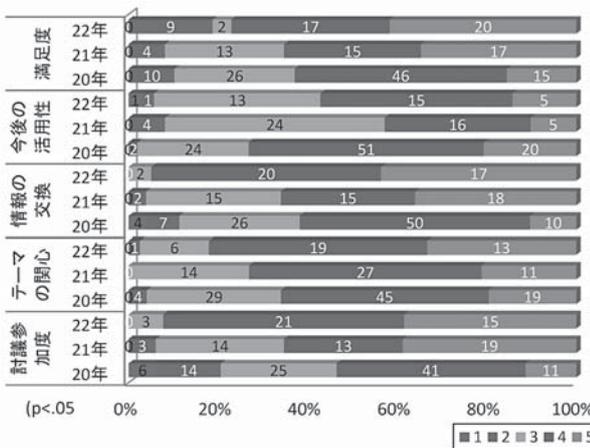


図 15 ワークショップへの参加 (年度別比較) n=185

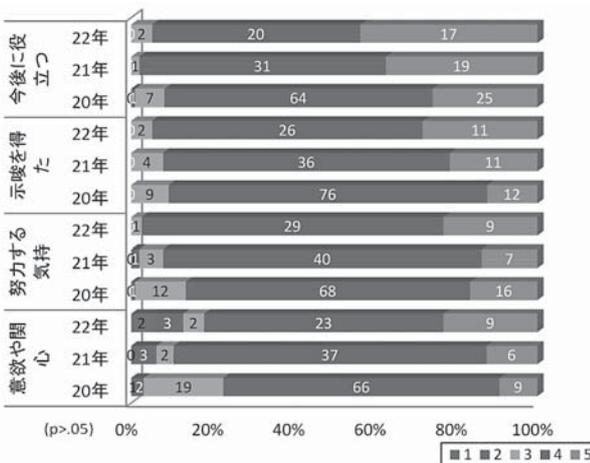


図 16 研修後の意識の変化 (年度別比較) n=187

在、実習指導を担当している人に限定することでリアルタイムの問題意識を反映し、ワークショップへの関心や参加姿勢に相違が生じたと推測できた。22年は、引き続き実践的スキルの向上を意図した講演およびワークショップで、SD法による評価スケールを採用し、判断のビジュアル化、客観化、作業の効率化を意図した。その結果、「事例分析への関心」は5、4レベルで82%と高く示され、特に関心を持った点として約3割が、「スケールによる評価方法」と回答していた。「状況判断のスケール化の妥当性」、「スケールで判断できない項目」等の意見が記され、検討課題と考えられた。

3年間の試行の結果、講演については、「テーマへの関心」、「内容の理解」、「今後の活用」において年々有意に評価が高くなっていった ( $p=.000$ )、( $p=.028$ )、( $p=.024$ ) が、「満足度」には差が見られなかった。また、分科会およびワークショップについては、「グループ討議への参加度」、「意見交換の程度」、「情報交換の程度」、「今後への活用」、「満足度」において有意に評価は上がっていた ( $p=.000$ )、( $p=.000$ )、( $p=.020$ )、( $p=.003$ )、( $p=.000$ )。しかし、研修会終了後の意識として、「指導意欲や関心の変化」、「指導向上のために努力する気持ちの高まり」、「今後の指導に役立つ」等はいずれの回も高い評価を示し有意差がみられなかった。

#### IV 考察

##### 1. 研修会の参加動機と講習会後の指導に関する意識 (平成20年研修会に関して)

研修会の参加動機では、受講者に「自分自身の関心」、「新しい知識を得る」、「講演を聞く」、「分科会に興味」など自発的な学習動機が40%、「悩みの糸口を見つける」、「他施設の人との交流」、「リフレッシュ」など情報や経験交流による現状の改善を期待した回答が16%を占めていた。また、研修会で学びたい事として、「指導や実践に役立つ知識」、「指導の振り返り」、「学生への個別的、効果的な関わり方」、「意欲や反応のない学生への対応」などの回答が34%であることから受講後の指導者がフォローアップ研修に期待することは、新しい知識や情報を得ると共に、具体的な指導方法の取得やスキルアップ、悩みや不安の解決など実践

上の課題に対する検討であることが明白にされた。一方、未受講者は40%が「上司からの勧め」、17%は「今後指導を担当」と回答し、職務上の外発的動機が強く、また、学びたい事は「指導や実践に役立つ知識」、「学生への個別的、効果的な関わり方」、「学生への理解」が受講者よりも多くの割合を占めている点が両者の指導経験や問題意識、関心の違いを反映していると考えられた。通常の講習会の申し込みには上司の推薦が要件とされているため、実際上は、業務上の指示・命令や役割意識などの外発的動機が大半である。しかし、その後の指導実践の中から、内発的な向上意識や研鑽努力、自身の指導に対する、評価の希求、悩みや葛藤への対応欲求が生じるのは当然の経過と考えられる。今回の受講者の参加動機に内発的部分が特徴的であったのは、初めてのフォローアップ研修開催の試みに対する関心と合せて、そうしたニードの強さを伺うことができる。内発的動機づけの特徴の一つに「自分の興味によって動機付けられたとき、課題にすぐとりかかろうとするだけでなく、そのための方法を見つけようと行動し、自ら活動に従事する機会を創造する」と説明されている<sup>20)</sup>。現在の講習会後の指導者の状況は、そうした創造の意識が高められている状況であり、それを保証する場が求められていると推測された。

講習会後の指導への意欲や関心は64%の人が継続していると回答しているが、受講直後の高い意欲や努力する姿勢に比較すると、明らかに低下していると考えられた。継続要因として回答されていた点は、講習会での学びを活かした実際の指導ができること、指導を通して学生の変化や成長を体験し、それにより自身も学びや気付きを深め、教えることの楽しさや喜び、重要性の認識を自覚することによるものと考えられる。また、実習指導を行う環境として、スタッフの協力や上司の理解、勤務上の配慮など環境面での保証を意識できることも意欲の継続を可能にしている点と推測された。逆に、15%の人が継続できていないと回答しているが、その要因として継続的に指導を担当していない、指導から離れてしまった、指導がうまくいかない、職場環境からの精神的な負担などが回答されている。新井ら<sup>21)</sup>の報告では、「教育・指導・評価の方法・内容」など認知領域の困難感が半数以上を占めていたが、次いで、学生に対する指導上の配慮など情意領域の困難を多く感じている事が示されている。指導者講

習の効果を維持、発展させるためには、指導を継続すること、指導上の困難や悩みに対する検討やサポートが保証される、指導者自身も何らかの成功体験をすることが要件と言える。そうした体験や問題解決、実践のフィードバック、交流の機会として、フォローアップの場が望まれていると判断できた。

### 1) 講演に関して

フォローアップ研修会における講演の意図は、新たな学び、発見・知識の獲得を目的とした継続教育であった。講演内容や講師の提唱する看護教育論、経験型新人教育、実習指導・教育の方法論は、この目的に合致し、新たな学びによる指導者自身の実習指導に対する振り返り、今後の在り方への示唆など適切で有益な内容であったと考える。受講者が継続教育を目的とした講演の理解度や関心の程度について未受講者に比べて有意に高く評価していたのは、前述の調査に示された講習会において役に立った科目として回答されていた<sup>22)</sup>、「学生理解」、「教育方法」、「評価」、「実習指導の意義や方法」等の既習学習に融合すると同時に、新たな教育、指導の視点により積み上げられた継続教育の効果を反映したものではないかと考える。しかし、新しい知識の獲得度、今後への活用や満足度はどちらも評価が高く、講習の受講、未受講に関わらず今回の試みは指導の継続・発展にとって新しい学びや知識獲得の機会として効果的であったことが示唆された。

### 2) 分科会に関して

講演に比較すると分科会への参加意識や情報、意見交換への評価と満足度は低かった。

分科会では、参加者の活発な討議による情報交換や経験交流の中から、指導者自身がこれまでの自己の指導の振り返りや評価を得ることを期待したが、自発的な発言や積極的な問題提起が少なく、討議が円滑に展開し難い面が見られた。その要因として、参加者個々のニードや期待のズレ、2時間という討議時間の制約、1分科会の参加人数、各分科会毎の司会、助言者の進行上の偏りと限界、通常行われがちなグループワークとは異なる分科会と言う形式に不慣れであったことなどが関係していると考えられた。各分科会の参加者は20名前後であり、全員の発言と活発な意見交換のためには2時間では十分討議が保証されなかった可能性

もある。また、今回は、参加対象を講習会修了者及び関心のある看護職としたため、未受講者 27%、指導経験の無い者 26%や経験の浅い参加者も含まれていたため発言者が限られ、全員が討議に参加できなかった分科会もあり、参加意識が感じられない状況が生じたと考えられる。特に受講者、未受講者の間で討議への参加度、情報交換に有意な差がみられたのは、両者の意識やニーズのずれを反映したものと考えられる。

平成 21, 22 年は、コミュニケーション技法、アサーション等元々、指導者の間では関心の高い実践的テーマを選び準備した。研修会の受講者の終了時の評価は 20 年にも増して高かった。講演内容の理解や活用性、満足度も年ごとに評価の割合が高くなっている点から、実際の実習指導に活用し易いコミュニケーションスキルの向上へのニーズは、顕在的、潜在的に高いと考えられた。関心の高い実践的な指導技術に関する再教育やトレーニングのフォーマルな機会を提供することが、指導者の教育・指導力を保証することにつながると言えるだろう。

## 2. 事例分析フォームを活用した事例検討に対する評価（平成 21 年研修会受講者に関して）

ワークショップでは、分析フォームと分析の進め方に関するガイダンスの後、グループ作業に入ったが、議論や分析の展開は円滑に進められた。受講者のフォームに対する評価は、分析フォームの内容や活用を含めて、63～70%の肯定的評価が得られた。これは、分析フォームに講習会で修得した教育・指導理論や日常的問題解決思考を構成要素に取り入れた効果によるものと考えられた。特に、参加者の 70%以上が今回の事例分析への高い関心を示し、4 構成要素からの具体的、多角的な視点、理解しやすい問題解決思考による展開、問題の早期発見、早期対応の可能性などが高い関心につながったことが考えられた。しかし、フォームを活用したい気持ちは 55%であり、やれそのような効力感は 13%、半数は中間的評価に留まった。また、活用可能性があると考えている人は 40%と低い反応であった。この結果からは、関心はあり活用してみたい気持ちはあるが、活用するには自信が無い。しかし、活用できる可能性は有ると考えていることが推測できた。前年度の研修において、高く示された満足度に影響する主な因子は、研修内容の活用可能性で

あった<sup>9)</sup>。フォローアップ研修の効果的な在り方の要件として、実践への活用可能性は重要であると考えられるが、今回の事例分析の方法には、その点で課題が示されたと言える。

活用できない理由として述べられていた、「方法の理解に時間がかかる」、「重複して書くのが大変」、「活用の時間が無い」との意見があり、進め方や要素項目の検討など総合的で迅速、簡便さの追求が今後の具体的な改善の方向性を示唆していると考えられたが、今回はフォームの初回使用である、マトリックスの因子数が多い、全プロセス記述式である、グループワークでの協議や意見交換などの作業であったことなども要因と考えられた。

実習指導者の個別の学生に対する指導的関わりは、実習期間 2～3 週間の非常に限られた時間のしかも、一回限りの関わりになる。その間に不安や悩み、混乱に陥った学生に対して、いかに効果的な個別指導を進め、学習を保証していくのか、指導者自身の厳しい課題でもある。そうした課題に対して、迅速に対応でき、通常使い慣れた思考回路や方法論を無理なく活用し、客観的で学生個人の要素に偏らない客観的で総合的な視点からの問題分析と解決の検討は、今後、益々有用な方法になると考えられる。短い実習期間、複雑な指導状況下でもより迅速、簡便に問題点や対応策の確認が可能となるように、要素内因子の精選、より効率の手順、トレーニングなど今後の検討課題を得ることができた。

## 3. 修正版事例分析フォームの活用に関する評価（平成 22 年研修会受講者に関して）

修正版では、データの判断に 5 段階評価スケールを活用し、時間の短縮化を図ったが、結果的にグループワークであったため、メンバー間の共通認識に到るまでのプロセスに時間を費やすことになった。個人で使用する場合は、繰り返し使用することで、効率化の効果は上がると考えられる。スケールを採用した点に対しては、「客観的な基準で判断できる」、「分かりやすい」、「ビジュアルで分かりやすい」「複数で指導する場合、共通の基準となる可能性がある」との反応が得られた。また、フォーム全体として、分析の視点が総合的な要素や因子で構成されている点も評価されたが、この点は、スケールとリンクさせることで、アセ

メントや問題の明確化をより効率的にスムーズにした為ではないかと推測される。

一方で、「状況の点数化はいまひとつ基準になりにくい」、「点数をつける根拠」、「スケールの判断基準がなければ、使用者の“感覚”だけになる」、「分析の5段階は、指導者自身の主観が出やすいと思った」「反面点数をつけるのは難しかった」等の意見がみられた。尺度化の意味や効果、基準の必要性、方法などさらに吟味することが必要である。

#### 4. フォローアップ研修全般に関して

平成20年の研修会全般を通して、参加者に意識の変化も窺えた。実習指導に対する「意欲や関心に変化が感じられた」人は、全体としてややも含め74%、「今後そのための努力をする気持ちが高まった」人は77%、研修により「なんらかの示唆を得たと感じた」人は82%見られ、満足度は79%であった。受講者は研修会の開催自体をややも含め98%が適切と回答し、90%の未受講者に比較し有意に高い評価をしていた。また、受講者には、研修内容の今後への活用感や何らかの示唆を得ることにより有益であったとの意識が推測され、満足度も高く示された。この満足度に影響する主な因子が研修内容の活用可能性であったことは、指導者の実践上のニーズの所在を改めて確認させられるものである。以上の結果より、初回の研修会の意義や効果は検証されたと同時に、講習会後の研修や継続教育のニーズは高く、フォローアップにより講習会の効果の維持・発展の可能性が示唆されたと考えられる。

平成22年の研修におけるフォローアップ全般に関する評価として、82%の受講者が「指導への意欲や関心の変化があった」と回答している。また、94%が「今後の指導に役立つ」、97%が「満足」と高い評価を示している。こうした評価は、年度ごとに向上し、特にワークショップでは有意に改善の効果がみられた。研修参加の目的は、今後の実習指導に活かせる何らかの示唆を得ることにある。このため、研修を企画する上では、内容の理解が容易であること、今後の指導に対し活用できる実践的なものであること、参加者が自由に意見を述べられる場をもつことにより自身で問題解決方法を模索し「やってみよう」と前向きに捉える意欲を引き出すことも必要である。

こうした点から、短時間の研修であっても継続教育

としての講演も含め、具体的な学生への関わり方、学生の問題へのアプローチの視点を学習したことで、その後の指導技術のレベルアップに繋がっていく可能性が期待できる。特に学生指導を担当し始め、学生とのかかわりの中で困った場面を想起しながら事例検討に参加し、情報交換・意見交換することにより自己の問題解決の糸口がつかめたとの記述も得られ、指導開始後早い時期に、タイムリーに悩みや問題解決の方向性や指導の振り返り、評価の機会を得ることが指導の安定、継続や向上に繋がるのが推測できる。

指導者は効果的な指導を実施するために、講習会において教育理論、学生理解、指導方法、指導案に添った指導の進め方などを修得し、その後、指導を実践する。その指導が講習会で修得した内容を反映した効果的なものか否か振り返り評価する。その評価をより教育的、専門的なものに深化するためには、他者からのクリティカルな視点が加わることが重要である。そうした評価や意見交換の機会が一定のシステムとして提供されることで、指導経験は蓄積され、持続・発展させることが出来ると考えられる。そうしたプロセスを保証する場としてシステム化されたひとつの方法として、フォローアップ研修を位置付けることが可能である。

現在、大半の都道府県で、講習会は年度毎の委託事業として実施されているため、事業は年度毎に完結され、その後の継続やステップアップ教育までの規定を持たず、継続教育は実現され難いのが現状だと言える。しかも、日本看護協会の生涯教育体系の中の現任教育プログラムの視点からみた継続教育の範囲には、実習指導者教育は含まれていない<sup>23)</sup>。指導者のその後は、指導者からの離脱、キャリアアップによって上級管理者コースに取り込まれることになり、専門性が蓄積されず、臨床指導の体系的領域として確立しない問題がある。そうしたシステムの現状であれば、今後も講習会後のフォローアップは正規の継続教育の場として成立することは困難である。しかし、看護教育における臨地実習の意義と必須性、学生の実践能力の修得、臨床教育力の向上と継承を考えるなら、講習会後の継続教育はそのための重要な要素であると考えられる。今後、講習会後の指導能力の維持、発展のためには、実習指導を単なるキャリアアップの一ステップとして捉えるのではなく、臨床教育・指導の専門コースとして位置

付け、教育専門分野の臨床指導スペシャリストとしての能力を段階的に高める何らかの継続的、系統的教育・研修システムの確立が望ましいと考えられる。

以上の研究結果より、実習指導者講習会の成果を持続・発展させるためには、講習内容の充実はもとより、講習後の継続教育、個別指導の評価を含めたフォローアップシステムを確立することも、効果的な指導を可能にする一方策だと提言できる。

こうした3年間の研究的試行の後、A県看護協会では、平成23年度より、実習指導者講習フォローアップ研修会を、生涯教育のプログラムに組み込む方法で継続していくことになった。

## V. 結論

研修会前の質問調査から、講習会後の指導意欲や関心の継続、効果的指導のためには、指導の継続、指導上の困難や悩みに対する検討やサポート等の機会が望まれていることが示唆された。また、講習会受講者がフォローアップ研修に期待した点は、新しい知識や情報を得ると共に、具体的な指導方法の取得やスキルアップ、悩みや不安の解決法など実践上の課題に対する検討であることが窺えた。研修会では、講演に対する理解と関心の程度、分科会における討議への参加度、情報交換の程度において受講者は未受講者に比べ有意に高い評価を示した。また、受講者の高い評価は、講演や分科会での関心あるテーマの学習、今後への活用感と関連していたことから、継続教育、今後の指導へのフィードバックの機会としてのフォローアップ研修の効果が検証されたと考える。

問題解決型修正事例分析フォーム試行の結果、高いレベルの関心を得、評価スケールの採用による分析へのアクセス性や効率性の向上が窺えた。しかし、スケールで判断できない情報の整理と対応、評価基準の設定の是非等、今後の分析フォームの効果的、実践的活用に関する検討課題も示唆された。

### 研究の限界：

本研究は、一地域の限られた数の実習指導者を対象にしたものであり、年齢、性別、臨床経験、指導年限など異なる条件の中で進められた、前例のない試みであること、実習指導事例分析フォームのはじめての試

用であること、現在、事例検討の方法論や妥当な検証方法が未確立な段階であることより、結果の一般化には限界がある。

なお、本研究は、平成19、20、21年度A県ナースセンター事業の受託および滋賀県立大学人間看護学部地域交流看護実践研究センター共同研究助成に基づきA県看護協会および滋賀県立大学人間看護学部の共同研究として行った。

### 謝辞：

本研究にあたり、A県実習指導者講習会後のフォローアップ研修会にご参加、ご協力くださいました皆様に深謝いたします。

### 文献：

- 1) 厚生労働省：保健師助産師看護師学校養成所指定規則、平成20年改正。
- 2) 厚生労働省：都道府県保健師助産師看護師実習指導者講習会実施要綱、平成6年。
- 3) 滋賀県看護協会：平成19年度滋賀県実習指導者講習会実施要領。
- 4) 寺田美和子、沖野良枝、米田照美他：実習指導者講習会が受講生にもたらす効果、第38回日本看護学会論文集－看護教育－、pp.60-62、2007。
- 5) 沖野良枝、寺田美和子、前川直美他：実習指導者講習会後の実習指導案の現状と課題、第38回日本看護学会論文集－看護教育－、pp.63-65、2007。
- 6) 米田照美、前川直美、沖野良枝他：実習指導者講習会受講生のその後の心理状況、人間看護学研究6、pp.77-89、2007。
- 7) 田原幸子、溝口満子、竹内佐知恵他：「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第6号、pp.87-92、2001。
- 8) 看護基礎教育の充実に関する検討会報告書、平成19年。
- 9) 小山敦代、佐々木綾子、吉川邦子他：実習指導者の指導状況の実態に関する検討－実習指導者講習会受講1年後の受講者を対象として－、福井県立大学看護短期大学部論集第7号、pp.97-106、1998。
- 10) 滝島紀子、田原幸子、溝口満子他：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第6号、pp.66-70、2000。
- 11) 城丸瑞恵、中谷千鶴子、中垣紀子他：看護管理者が臨床実習指導者講習会にスタッフを参加させた理由と期待、看護実践の科学 2001.7、pp.59-63。
  - 12) 秋元典子、森本美智子、森恵子：看護への動機づけを促進する臨床実習の指導方法、Quality Nursing、10 (3)、pp.63-74、2000。
  - 13) Carole Orchard：The Nurse Education and the Nursing Student：A Review of the Clinical Evaluation Procedure, Journal of Nursing Education, 33 (6), 243-244。
  - 14) 細田泰子、山口明子：実習指導者の教育的アプローチの特徴とその関連要因、日本看護学教育学会誌 14 巻 2 号、pp.1-16、2004。
  - 15) 沖野良枝、米田照美、前川直美他：実習指導者講習の継続・発展を目指すフォローアップ研修の効果、人間看護学研究 7、pp.63-72、2009。
  - 16) 松木光子監修：看護学臨地実習ハンドブック、金芳堂、pp.8-15、1999。
  - 17) 佐藤光子編著：わかりやすい指導案作成、教育メディア、pp.23-26、2002。
  - 18) 延近久子編著：臨床実習指導のプロモーション、ユリス・出版部、pp.46-52、2002。
  - 19) 佐藤光子他：看護教育における授業設計、医学書院、pp.111-114、2004。
  - 20) Y. シャラン、S. シャラン / 石田裕久他訳：「協同」による総合学習の設計、北大路書房、p.14、2001。
  - 21) 新井恵津子、大平志津、岡崎廣子他：臨地実習指導の在り方 臨地実習指導の困難感から考える、日本看護学会論文集一看護教育 37 号、pp.188-190、2007。
  - 22) 杲朋子、藤井淑子、沖野良枝他：実習指導者講習会が受講生にもたらす効果と課題－アンケート調査の結果より－、平成 19 年度滋賀県看護学会集録 pp.55-57、2007。
  - 23) 日本看護協会：継続教育の基準 2000 年 5 月。