

報 告

看護学臨地実習指導者自己教育力尺度を用いた実習指導者の自己教育力とその関連要因 —職業的アイデンティティ・バーンアウトを含む関連要因の検討—

The Self-Directed Learning of the Clinical Nursing Instructors and related Factors -Examination of the factors concerned including the burnout of professional identity-

千葉今日子¹⁾, 富田幸江²⁾, 中澤沙織²⁾

Kyoko Chiba, Sachie Tomita, Saori Nakazawa

キーワード：看護学臨地実習指導者, 自己教育力, 職業的アイデンティティ, バーンアウト, 尺度

Key words : Clinical Nursing Instructors, Self-directed learning, Professional identity for nurses, Burnout, Scale

要 旨

本研究は、看護学臨地実習指導者自己教育力尺度を用いて、看護学臨地実習指導者（以下指導者）の自己教育力とその関連要因を明らかにすることを目的とした。

北海道・東北・中部・近畿地方の300床以上の病院に勤務する指導者1692人を対象として自記式質問紙調査（郵送留置法）を2019年9月～10月に実施した。

目的変数である指導者の自己教育力と説明変数の2変量解析において、有意差のみられた変数を抽出し、重回帰分析（ステップワイズ法）を実施した（ $p < 0.05$ ）。

回収数は1435部（回収率84.8%）であった。看護管理者を除く指導者で、自己教育力尺度に欠損がない1018部（有効回答率60.2%）を分析対象とした。

対象者の平均年齢 37.1 ± 7.9 歳、平均臨床経験 14.4 ± 8.1 年、平均実習指導経験 5.4 ± 5.5 年であった。本研究における指導者の自己教育力の平均は 65.8 ± 10.8 点であり、本研究のCronbach α 係数は0.91であった。

重回帰分析の結果、自由度調整済み決定係数は0.55であった。指導者の自己教育力に最も強く関連していた変数は、看護師の職業的アイデンティティであった。さらに、学生をチームの一員として認めている、実習目標を達成できるように指導している、実習指導を振り返っている、学生に看護について語っているなどであった。

指導者の自己教育力に最も強く関連していた要因は、看護師の看護観の基盤となる職業的アイデンティティであった。これは、指導者が学生に看護を意味づける上で、実習教育の質を左右する重要（安酸, 2015）な要因であり、指導者の自己教育力の高さと強く関連していたことが明らかになった。

受付日：2021年9月28日 受理日：2022年2月5日

1) 埼玉医科大学保健医療学部看護学科

2) 松蔭大学看護学科

I. はじめに

質の高い看護学臨地実習（以下実習）教育のために、指導者には、指導者として個人の成長・発展に向けて、主体的、継続的に学習する態度をもち、自己実現に向け成長し続ける能力である自己教育力（梶田、1985）が特に重要であると考えられる。

厚生労働省（2008）は、看護学での実習教育を担当する指導者の要件について、担当する実習領域の学識経験を有し、かつ、原則として必要な保健師助産師看護師実習指導者講習会（以下指導者講習会）を受けた者と定めている。しかし、eラーニングの導入等により指導者講習会のカリキュラムの一部改正（厚生労働省、2020）により改正時間数が削減され、“本当の指導力”につながらざる講習会の時間数の確保や教育内容の充実など、質の高い指導者育成のための講習会のあり方について、検討の必要性を黒原（2021）は指摘している。このような制約の中、指導者の学生の実習教育に柔軟に対応できる力のひとつである自己教育力の育成は、指導者育成における重要な課題である。

研究者らは、これまでに指導者の自己教育力には、指導者自身の看護実践への自信、看護実践への意味づけ、指導者としての誇り（千葉ら、2016; 千葉ら、2019a）やキャリアコミットメント（千葉ら、2020）などが関連していることを明らかにした。これらの要因は、看護師の看護観が象徴される職業的アイデンティティ（Fagermorn, 1997）が根底にあると推察される。グレッグ（2002）は、職業的アイデンティティ（以下職業的ID）の確立には、自己の看護実践を承認できる専門的知識・技術が必要不可欠であると述べており、このような職業的IDは、日頃の看護実践に加え実習指導の知識や指導技術を必要とする指導者においても不可欠な要素であることから、本研究では、指導者の自己教育力と職業的IDとの関連を明らかにしたいと考えた。

また、研究者らは、指導者の自己教育力を低くしていた要因に、実習指導への不安や悩みがあることを報告した（千葉ら、2016; 千葉ら、2019a）。このような不安や悩みは、燃え尽き症候群（鈴木ら、2005）であるバーンアウトを引き起こす可能性があると考えられる。中澤ら（2019）は、新人看護師の指導をおこなう実地指導者を対象に、実地指導の役割を自覚し、その自信をもつ者や新人教育に意味を見出している者は、バーンアウトしにくいことを明らかにしている。これは、看護学生の実習指導を担う指導者においても同様であると考えられる。これらを踏まえ、指導者の自己教育力とバーンアウトの関連も明らかにしたいと考えた。

さらに、研究者らは、看護師を対象とした西村ら（1995）の自己教育力尺度を用いて指導者の自己教育力

の研究を行った（千葉ら、2016）。しかし、実習指導に関連した指導者の自己教育力に関する内容が含まれず、実習指導を担う指導者の特徴をとらえた指導者の自己教育力と関連要因の特徴を明らかにできなかった。

そこで、本研究では、研究者らが指導者を対象に独自に開発した「看護学臨地実習指導者自己教育力尺度」（千葉ら、2019b）を用いて、指導者の自己教育力とその関連要因を明らかにしたいと考えた。

以上のことから、研究者らが開発した尺度を用いて指導者の自己教育力と指導者の職業的IDおよびバーンアウトを含めた関連要因を明らかにすることは、学生指導にかかわる指導者の自己教育力を培うための研修会等に活用できると考え、本研究に取り組んだ。

II. 研究目的

看護学臨地実習指導者自己教育力尺度を用いて、指導者の自己教育力と職業的アイデンティティおよびバーンアウトを含む関連要因を明らかにする。

III. 用語の定義

1. 看護学臨地実習指導者

実習施設内で看護管理責任者から任命され、指導者講習会の有無にかかわらず看護学生の実習指導を担当する看護師とする。

2. 自己教育力

看護学臨地実習指導者として、個人の成長・発展に向けて、主体的、継続的に学習する態度であり、自己を教育する力とする。

3. 職業的アイデンティティ

看護師としての価値と信念であり、看護専門職として自分らしく職業についている感覚、自己との一体感とする。

4. バーンアウト

長期間に渡り援助活動を行う過程で、精神活動力を過度に要求されたために、起こる心身の消耗と枯渇を主とする症候群で、卑下、仕事嫌悪、思いやりの消失などを伴う（Maslach C, 1981）。

IV. 研究方法

1. 調査対象

北海道・東北・中部・近畿地方の300床以上の病院で、看護学生の実習指導にあたる実習指導者を対象とした。

研究者らが先行研究で調査した対象と重複しないようにするため、この地方の指導者を選択した。

2. 調査方法

1) データの収集方法

全国病院会に属する北海道・東北・中部・近畿地方の300床以上の病院の看護管理責任者に研究協力を依頼した。研究協力の承諾が得られた施設の看護管理責任者に調査用紙を郵送し、指導者への配布を依頼した。研究対象者からは、留置法により回収した。

2) 調査内容

目的変数に、指導者の自己教育力、説明変数に個人要因、環境要因、実習指導における認識の要因、看護師の職業的IDおよび看護師のバーンアウトを調査した。

個人要因は、年齢、性別、婚姻状況、子育て経験、最終学歴、職位、看護師経験年数、実習指導者経験年数を調査した。

環境要因は、実習指導体制と実習指導者の学習環境を調査した。

実習指導における認識の要因は、実習指導への認識、実習指導者自身の認識、実習指導方法における認識、学理解における認識を調査した。

看護師の職業的IDは、佐々木ら(2006)が開発した看護師の職業的アイデンティティ尺度(PISN)を使用した。この尺度は、自尊感情、連続性、斉一性、自己信頼、適応感の5下位概念、全20項目で構成される単一尺度である。得点が高いほど、職業的IDが高いことを意味する。Cronbach α 係数は0.84であり、信頼性・妥当性は確認されている。なお、看護師の職業的ID尺度は、開発者の許可を得て使用した。

バーンアウトについては、日本語版 Maslach Burnout Inventory-General Survey (以下、MBI-GS) (北岡ら, 2004)を使用した。この尺度は、疲弊感、職務効力感、シニシズムの3下位尺度、全16項目で構成されている。日本語版 MBI-GS は、東口ら(1998)により信頼性・妥当性が検証されている。疲弊感、シニシズムは得点が高いほど、職務効力感は得点が低いほどバーンアウトの程度が著しいことを意味する。なお、MBI-GS は、尺度の使用を管理しているマインドガーデン社および日本語版 MBI-GS の作成者(北岡ら, 2011)の許可を得て使用した。

指導者の自己教育力は、研究者らが開発した「看護学臨地実習指導者自己教育力尺度」(千葉ら, 2019b)を使用した。この尺度は、「看護への探求心」5項目、「実習目標達成への使命感」4項目、「他者との相互作用の活用」4項目、「指導能力向上への努力」3項目の4因子全16項目で構成されている。回答は、「あてはまらない」「かなりあてはまらない」「ややあてはまらない」「ややあてはまる」「かなりあてはまる」「あてはま

る」(1~6点)の6件法により得点化した、合計得点は16-96点で、点数が高いほど、自己教育力が高いとした。指導者の自己教育力のCronbach α 係数は0.91であり、信頼性・妥当性は検証している。

3) 分析方法

調査項目について記述統計量を算出した。

2変量解析により、指導者の自己教育力の総点と各説明変数に対し、t検定、一元配置分散分析により有意差を検討した。自己教育力の総点と年齢や看護師の職業的ID、日本語版 MBI-GS などの連続変数については、相関係数を算出した。

次に、指導者の自己教育力の総点を目的変数として、2変量解析で $p < 0.05$ 未満の変数を説明変数として選択し、重回帰分析(ステップワイズ法)をおこなった。変数投入の際、ダミー変数化の必要な項目は2値変数に変換した。また、多重共線性を回避するため、VIF (Variance Inflation Factor)を確認した。

統計解析には、統計解析ソフト SPSSver27. を使用した。

V. 倫理的配慮

対象病院には調査の主旨を文書にて説明し、看護管理責任者の許可を得た。研究対象者に対し、プライバシーの保護、個人情報保護に努め、調査に伴う利益・不利益、研究結果の公開を説明した上で、研究参加への自由性を文書で説明した。調査用紙の提出により同意が得られたとすることを文書で説明し依頼した。

本研究は、埼玉医科大学保健医療学部倫理審査委員会の承諾を得て実施した(承認番号195)。なお、申告すべき利益相反は存在しない。

VI. 結果

北海道・東北・中部・近畿地方の300床以上の病院のうち、看護管理責任者より承諾を受けた95施設の指導者1692人に調査用紙を配布した。回収した1435部(回収率84.8%)のうち、看護管理者を除く指導者で、自己教育力尺度に欠損がない1018部(有効回答率60.2%)を分析対象とした。

1. 対象の個人属性と指導者の自己教育力

対象者の平均年齢 37.1 ± 7.9 歳、平均臨床経験 14.4 ± 8.1 年、平均実習指導経験 5.4 ± 5.5 年であった。

指導者の自己教育力の合計得点の平均は 65.8 ± 10.8 点であり、下位概念では、【看護への探求心】の平均は 20.9 ± 3.4 点、【実習目標達成への使命感】の平均は 16.0 ± 3.2 点、【他者との相互作用の活用】の平均は

15.2 ± 3.5 点、【指導能力向上への努力】の平均は 13.8 ± 2.5 点であった (表 1.2)。

本研究における合計得点の Cronbach α 係数は、0.91 であった。

表 1 対象者の自己教育力 N=1018

項目	平均	SD±	最小-最大
自己教育力得点 (16-96)	65.8	10.8	20-96
看護への探求心	20.9	3.4	7-30
実習目標達成への使命感	16.0	3.2	4-24
他者との相互作用の活用	15.2	3.5	4-24
指導能力向上への努力	13.8	2.5	3-18

表 2 個人属性 (連続変数) と自己教育力得点の相関 N=1018

項目	平均	SD±	最小値	最大値	相関係数
個人属性					
年齢	37.1	7.9	23	60	-0.03
看護師経験年数	14.4	8.1	1.0	37.0	-0.02
臨地実習指導経験年数	5.4	5.5	1.0	31.0	-0.01

*: p < 0.05 **: p < 0.01

2. 各要因と指導者の自己教育力との関連

個人要因では、指導者の自己教育力と有意差が見られた項目はなかった (表 3)。

環境要因では、実習指導体制、実習指導上の相談、指導者講習会の受講経験と受講の契機、最新の専門誌の閲覧・購読、学会・研修会への参加、研究・学習活動で、自己教育力に有意差が見られた (p < 0.01) (表 4)。

表 3 対象者の個人属性と自己教育力 N=1018

項目	内訳	人数	%	平均	SD±
性別	男性	83	8.2	67.6	13.9
	女性	932	91.6	65.7	10.5
婚姻状況	未婚	432	42.4	65.9	10.9
	既婚	536	52.7	66.3	10.6
子育て経験	なし	478	47.0	66.1	10.9
	あり	490	48.1	66.2	10.5

t検定 *: p < 0.05 **: p < 0.01
欠損値がある項目では、合計数とはならない

表 4 実習指導における環境要因と自己教育力 N=1018

	内訳	人数	%	平均	SD±
実習指導体制					
実習指導体制	専任	687	67.5	66.1	10.5 **
	兼任	185	18.2	68.6	10.4
臨地実習指導上の相談	相談する	552	54.2	66.7	10.4 **
	相談しない	455	44.7	64.7	11.3
臨地実習指導者講習会受講経験	あり	406	39.9	68.8	10.7 **
	なし	579	56.9	63.7	10.5
受講経験あり:契機	自ら希望した	97	9.5	75.8	10.1 **
	すすめられた	328	32.2	66.3	10.3
実習指導者の学習環境					
最新の専門誌の閲覧・購読	あり	263	25.8	68.9	10.1 **
	なし	675	66.3	64.8	11.0
学会・研修会への参加	あり	608	59.7	67.5	10.6 **
	なし	341	33.5	63.2	10.9
研究・学習活動	あり	279	27.4	70.3	10.1 **
	なし	660	64.8	64.1	10.7

t検定 *: p < 0.05 **: p < 0.01
欠損値のある項目では、合計数とはならない。

実習指導における認識の要因では、実習指導への認識において、「学生とよい関係を築けている」、「実習指導に不安や悩みを感じている」、「学生の肯定的な変化は指導者としての達成感に繋がる」、「実習指導を続けることに意義を感じている」、「実習指導に充実感を感じている」、「病棟全体が互いに学び合う雰囲気があると思う」、「学生に看護について語っている」、「指導者として学生に看護を伝える力は重要である」で、自己教育力に有意差が見られた (p < 0.01) (表 5.6)。

実習指導者自身の認識において、「自分が他の人と同じくらい価値のある人間だと思う」、「実習指導をおこなっていることが自己の成長に繋がっている」、「実習指導者として誇りをもっている」、「実習指導者として看護管理者から認められている」、「実習指導者として病棟スタッフから認められている」、「自身の看護実践に自信をもっている」、「学生の良いモデルとなっている」、「学生からよい評価を受けたことがある」、「学生個々の指導内容を明確にすることは指導へのやる気が高まる」で、自己教育力に有意差が見られた (p < 0.01) (表 5.6)。

実習指導方法における認識において、「学生が実施した看護を意味づけている」で有意差が見られた (p < 0.01)。「学生への実習指導が効果的であったかを振り返っている」、「実習目標を達成できるように指導している」、「教員と連携しながら実習指導をおこなっている」で、自己教育力に有意差がみられた (p < 0.01) (表 6)。

学生理解における認識において、「学生を看護チームの一人として認めている」、「学生を尊重したかかわりを心がけている」で、自己教育力に有意差がみられた (p < 0.01) (表 6)。

表 5 実習指導における認識の要因 (連続変数) と自己教育力得点の相関

項目	平均	SD±	相関係数
実習指導への認識			
学生とよい関係を築けている	59.5	16.8	0.52 **
実習指導に不安や悩みを感じている	66.5	22.1	0.08 **
学生の肯定的な変化は指導者としての達成感に繋がる	71.7	18.2	0.52 **
実習指導を続けることに意義を感じている	57.5	20.7	0.61 **
実習指導に充実感を感じている	54.5	21.1	0.63 **
病棟全体が互いに学び合う雰囲気があると思う	54.9	21.1	0.35 **
実習指導者自身の認識			
自分が他の人と同じくらい価値のある人間だと思う	54.3	21.6	0.26 **
実習指導をおこなっていることが自己の成長に繋がっている	67.1	19.2	0.61 **
実習指導者として誇りをもっている	55.5	21.9	0.60 **
実習指導者として看護管理者から認められている	52.4	21.4	0.48 **
実習指導者として病棟スタッフから認められている	52.7	20.5	0.49 **

VAS 0mm~100mm < 0.05 **: p < 0.01

表6 実習指導における認識の要因と自己教育力

		N=1018				
項目		人数	%	平均	SD±	
実習指導への認識	学生に看護について語っている					
		あてはまらない	37	3.6	52.5	16.0
		かなりあてはまらない	46	4.5	58.3	9.0
		ややあてはまらない	237	23.3	61.7	10.0
		ややあてはまる	494	48.5	66.1	8.7
		かなりあてはまる	148	14.5	73.1	8.5
		あてはまる	42	4.1	80.7	10.3
指導者として学生に看護を伝える力は重要である		あてはまらない	8	0.8	38.3	11.8
		かなりあてはまらない	6	0.6	61.0	16.1
		ややあてはまらない	41	4.0	55.8	10.6
		ややあてはまる	342	33.6	61.0	8.8
		かなりあてはまる	391	38.4	67.4	9.3
		あてはまる	225	22.1	72.9	10.9
実習指導者自身の認識	自身の看護実践に自信をもっている					
		あてはまらない	42	4.1	54.1	13.1
		かなりあてはまらない	75	7.4	61.1	10.3
		ややあてはまらない	355	34.9	63.4	9.8
		ややあてはまる	455	44.7	68.1	9.9
		かなりあてはまる	68	6.7	73.9	10.4
		あてはまる	11	1.1	75.7	10.5
学生の良いモデルとなっている		あてはまらない	20	2.0	47.7	11.0
		かなりあてはまらない	39	3.8	56.3	12.0
		ややあてはまらない	296	29.1	61.1	9.8
		ややあてはまる	565	55.5	68.1	9.0
		かなりあてはまる	71	7.0	74.7	10.0
		あてはまる	12	1.2	84.6	9.0
学生からよい評価を受けたことがある		あてはまらない	73	7.2	56.7	12.3
		かなりあてはまらない	33	3.2	55.2	12.4
		ややあてはまらない	220	21.6	61.3	9.4
		ややあてはまる	533	52.4	67.2	9.0
		かなりあてはまる	100	9.8	74.0	8.1
		あてはまる	37	3.6	78.6	13.1
学生個々の指導内容を明確にすることは指導へのやる気が高まる		あてはまらない	10	1.0	43.7	9.8
		かなりあてはまらない	8	0.8	62.6	11.0
		ややあてはまらない	126	12.4	56.0	9.7
		ややあてはまる	455	44.7	63.8	8.9
		かなりあてはまる	288	28.3	70.0	8.5
		あてはまる	117	11.5	76.2	10.4
実習指導方法における認識	学生が実施した看護を意味づけている					
		あてはまらない	7	0.7	50.3	14.6
		かなりあてはまらない	7	0.7	50.6	8.4
		ややあてはまらない	117	11.5	57.2	11.2
		ややあてはまる	630	61.9	64.8	9.1
		かなりあてはまる	202	19.8	72.4	9.2
		あてはまる	42	4.1	78.8	11.4
学生への実習指導が効果的であったかを振り返っている		あてはまらない	12	1.2	51.1	15.8
		かなりあてはまらない	19	1.9	51.6	11.2
		ややあてはまらない	146	14.3	59.3	10.0
		ややあてはまる	528	51.9	64.4	9.1
		かなりあてはまる	223	21.9	70.8	8.5
		あてはまる	78	7.7	78.8	9.7
実習目標を達成できるように指導している		あてはまらない	7	0.7	55.1	17.8
		かなりあてはまらない	7	0.7	48.4	13.4
		ややあてはまらない	67	6.6	53.1	11.2
		ややあてはまる	516	50.7	62.7	8.5
		かなりあてはまる	314	30.8	70.6	8.1
		あてはまる	96	9.4	77.8	10.3
教員と連携しながら実習指導をおこなっている		あてはまらない	13	1.3	51.6	14.2
		かなりあてはまらない	21	2.1	58.3	13.0
		ややあてはまらない	78	7.7	57.5	11.2
		ややあてはまる	373	36.6	62.3	9.2
		かなりあてはまる	354	34.8	68.0	8.7
		あてはまる	167	16.4	75.1	9.7
学生理解における認識	学生を看護チームの一人として認めている					
		あてはまらない	28	2.8	54.6	15.3
		かなりあてはまらない	31	3.0	61.9	10.3
		ややあてはまらない	254	25.0	60.6	9.9
		ややあてはまる	456	44.8	65.4	9.0
		かなりあてはまる	166	16.3	72.3	8.3
		あてはまる	71	7.0	78.0	11.0
学生を尊重したかわりを心がけている		あてはまらない	5	0.5	47.0	7.8
		かなりあてはまらない	7	0.7	53.0	10.8
		ややあてはまらない	58	5.7	54.8	11.5
		ややあてはまる	540	53.0	62.9	9.3
		かなりあてはまる	296	29.1	70.8	8.3
		あてはまる	101	9.9	74.7	12.0

一元配置分散分析

* : p<0.05 ** : p<0.01

欠損値のある項目では、合計数とはならない。

看護師の職業的IDについて、合計得点の平均は、68.7 ± 10.3点であり、自己教育力得点との相関を算出した結果、 $r=0.49$ で、有意差が見られた ($p < 0.01$)。本研究における合計得点のCronbach α 係数は、0.90であった。

日本版MBI-GSについて、下位尺度毎に自己教育力得点との相関を算出した結果、職務効力感 2.5 ± 1.2 , $r=0.27$, 疲弊感 3.9 ± 1.5 , $r=-0.18$, シニシズム 2.4 ± 1.4 , $r=-0.31$ であり、全ての下位尺度で、有意差が見られた ($p < 0.01$)。本研究におけるCronbach α 係数は、職務効力感 0.86, 疲弊感 0.90, シニシズム 0.87であった(表7)。

3. 重回帰分析(ステップワイズ法)による指導者の自己教育力の関連要因

重回帰分析の結果、自由度調整済み決定係数は0.55

であった。

指導者の自己教育力に関連が強い変数は、「看護師の職業的ID合計得点」($\beta = 0.24$, $p < 0.01$)、「学生をチームの一員として認めている」($\beta = 0.15$, $p < 0.01$)、「学生個々への指導内容が明確になることで指導へのやる気が高まる」($\beta = 0.14$, $p < 0.01$)、「実習目標を達成できるように指導している」($\beta = 0.13$, $p < 0.01$)、「実習指導者講習会を受講している」($\beta = 0.11$, $p < 0.01$)、「研究・学習活動を実施している」($\beta = 0.11$, $p < 0.01$)、「実習指導を振り返っている」($\beta = 0.10$, $p < 0.01$)、「学生に看護について語っている」($\beta = 0.09$, $p < 0.01$)、「学生を尊重したかかわりを心がけている」($\beta = 0.09$, $p < 0.01$)、「教員と連携しながら実習指導を行っている」($\beta = 0.09$, $p < 0.01$)、「バーンアウト：シニシズム」($\beta = -0.09$, $p < 0.01$)であった(表8)。

表7 職業的アイデンティティ・バーンアウト (MBI-GS)

項目	平均	SD±	最小	最大	N=1018	
					相関係数	
職業的アイデンティティ	68.7	10.3	33	99	0.49	**
バーンアウト (MBI-GS)						
職務効力感	2.5	1.2	0	6	0.27	**
疲弊感	3.9	1.5	0	6	-0.18	**
シニシズム	2.4	1.4	0	6	-0.31	**

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

表8 自己教育力の関連要因

	β	t	
環境要因			
講習会受講の有無 ^b	0.11	4.70	**
研究・学習活動の有無 ^c	0.11	4.59	**
実習指導における認識の要因			
実習指導への認識			
学生に看護について語っている ^d	0.09	3.42	**
実習指導者自身の認識			
学生個々の指導内容を明確にすることは指導のやる気が高まる	0.14	5.20	**
学生理解における認識			
学生を看護チームの一員として認めている ^d	0.15	5.87	**
学生を尊重したかかわりを心がけている ^d	0.09	3.38	**
実習指導方法における認識			
実習目標を達成できるように指導している ^d	0.13	4.31	**
学生への実習指導が効果的であったかを振り返っている ^d	0.10	3.70	**
教員と連携しながら実習指導をおこなっている ^d	0.09	3.12	**
看護師の職業的アイデンティティ ^a	0.24	8.22	**
バーンアウト			
シニシズム ^e	-0.09	-3.25	**
調整済み決定係数		0.55	
自由度調整済み決定係数		0.55	

重回帰分析：ステップワイズ法

a: 職業的アイデンティティ合計得点

b: 指導者講習会の受講 なし: 0 あり: 1

c: 研究・学習活動の有無 なし: 0 あり: 1

d: 0: あてはまらない. かなりあてはまらない. ややあてはまらない. ややあてはまる 1: かなりあてはまる. あてはまる

e: バーンアウト尺度 (MBI-GS) 下位尺度得点平均

$p < 0.05$ **: $p < 0.01$

Ⅶ. 考察

調査対象の集団は、平均年齢 37.1 ± 7.9 歳、平均臨床経験 14.4 ± 8.1 年、平均実習指導経験 5.4 ± 5.5 年、さらに、指導者講習会の受講者は約 4 割、学会や研修会の参加も約 6 割であり、千葉ら(2016)とほぼ同様であった。

厚生労働省(2008)は、実習施設として、指導者講習会を受けた指導者を病棟に配置することを推奨している。この国の政策の方針から、本研究対象者の指導者講習会受講の割合は、富田ら(2010)よりも指導者講習会を受講した指導者が増加し、指導者の約半数が指導者講習会を受講し、学生を指導していることが推察できる。

1. 実習指導者の自己教育力

指導者の自己教育力の合計得点の平均は 65.8 ± 10.8 点であり、看護学生臨地実習指導者講習会を修了した指導者を対象とした結果(千葉ら, 2020)よりやや低い傾向がみられた。これは、本研究において、指導者講習会受講者が 4 割程度であったことが一つの要因と考えられ、指導者にとって指導者講習会の受講は、自己教育力により影響をもたらしていることが窺える。

2. 重回帰分析による指導者の自己教育力の関連要因

実習指導者の自己教育力の関連要因について、重回帰分析した結果、自由度調整済み決定係数は 0.55 で、今回抽出できた変数は、指導者の自己教育力の関連要因として 55%の説明力があるといえる。村瀬ら(2007)は、決定係数について、社会調査データにはノイズが多いため、0.20 を超えていれば有効な分析であるとしている。本研究の決定係数が 0.55 であることから、有効な分析であると考えられる。

以下、自己教育力の関連要因として選択された変数について、係数の高かった順に考察する。

1) 自己教育力と看護師の職業的 ID

指導者の自己教育力に看護師の職業的 ID が最も強く関連していた。

本研究対象者の職業的 ID の平均は、スタッフ看護師対象の研究(高橋, 2014)や大学病院の看護師を対象とした研究(和泉ら, 2011)よりも高く、看護管理者を対象とした研究(山口ら, 2013)と同様の結果であった。Ohlen J. ら(1998)は、職業的 ID に関連する要因として、役割を遂行することを明らかにしており、指導者という学生を指導する役割が、職業的 ID に関連し、看護管理者と同様の高い結果になったと考える。

グレッグ(2002)は、看護師の職業的 ID の構造モデルについて、教育からの影響を受けながら、「経験からの学び」、「看護の価値の認識」、「自己の看護観の確立」の 3 段階が螺旋状に発展し、自己と看護師の統合に向

かうとしていることを報告している。また、指導者は、実習指導経験を通して、学生の学習から指導者自身も学ぶと報告されている(安酸, 2015)。

以上のことから、指導者は学生と相互に学び合い、高めあう関係を築きながら、看護の専門性や独自性などの看護の価値を認識し、指導者自身の看護観を確立していると考えられる。これは、職業的 ID の高まりに繋がっていくと考えられる。指導者の職業的 ID を高める基盤となる指導者のその学ぶ力は、まさに、看護師である自己の成長・発展に向けて、継続していく自己教育力であり、指導者役割が看護管理者と同じように職業的 ID を高め、指導者の自己教育力の高まりに繋がったと推察する。

2) 自己教育力と実習指導における認識の要因

学生理解における認識において、指導者が学生を看護チームの一員として認めている、学生を尊重したかわりを心がけていることは、千葉ら(2016)と同様であった。自己教育力の高い指導者は、学生を一人の看護者として尊重し、よい看護を提供する看護チームの一員(安酸, 2015)として認識し、学生と関係を築いていると考える。

実習指導方法における認識において、指導者が実習指導を振り返っている、実習目標を達成できるように指導している指導者の自己教育力が高かったことは、千葉ら(2016)と同様であった。実習目標を達成するために、実習指導を振り返ることが、指導者の自己教育力に関連することから、実習指導においても、実習指導を振り返る機会を作ることにより、指導者の自己教育力が高められ、より良い実習指導につながることを期待できる。さらに、教員と連携して実習指導をおこなっている指導者の自己教育力が高かった。指導者が学生の実習目標の達成を見据え、学生個々の指導内容を明確に、教員と連携して指導していることが窺える。

実習指導者自身の認識において、学生個々の指導内容を明確にすることは、指導へのやる気が高まるとする指導者の自己教育力が高かった。飯野ら(2003)は、学生個人を尊重し教員と連携した実習指導は、学生の学習意欲や学習理解の深化、看護実践能力の強化に繋がり、指導者にとっても看護の専門性を高める学習意欲や指導者としての役割認識が高められることを報告している。このような学生個人を尊重し、指導内容を明確にした実習指導は、実習指導へのやる気として自己教育力の高まりになっていたと推察できる。

実習指導への認識において、学生に看護について語っている指導者の自己教育力が高かった。指導者が学生を尊重し大切にされた実習指導の実践は、自己教育力に繋がっており、その実習指導には、指導者が大切にしている看護が基盤にある(細田ら, 2005)と考える。指導者が自身の看護観を学生に語ることによって、看護観を再

認識することは、自己のありようを俯瞰し、指導者の自己実現に向けた姿を自覚することとなり、職業的 ID の高まりにも繋がっていると考える。

3) 自己教育力と環境要因

環境要因において、指導者講習会を受講している、研究・学習活動を実施している指導者の自己教育力が高かった。

芦刈ら (2004) や田口ら (2011) は、指導者講習会の受講により実習指導に対する意識が変化し、東ら (2014) は、指導者講習会受講後に専門職の自律性が顕著に向上し、書籍をよく読む者が有意に向上していることを報告している。専門職の自律性は、自己の意思決定を専門職の倫理と規範に従って自らの価値・信念に基づいて行うため (東ら, 2014), 指導者講習会の受講が、指導者としての役割認識に自律性としてより価値づけられ、自己教育力の高まりになったと考える。

さらに、研究・学習活動を実施している者の自己教育力が高い (千葉ら, 2016; 千葉ら, 2019a) ことは、本研究対象者も同様であった。指導者の自己教育力には、指導者が専門職としての自律性に基づいた指導力を高める環境が不可欠であり、指導者講習会の受講や指導者の研究・学習活動を支える環境づくりが推奨されると考える。

4) 自己教育力とバーンアウト

指導者の自己教育力にバーンアウトの下位尺度であるシニシズムが強く関連していた。シニシズムとは、仕事に関する熱意や関心を失い、もうどうでもよいと心理的に距離を置いてしまう態度 (北岡ら, 2004) である。したがって、本研究結果は、シニシズムが低い、つまり、指導者として看護および実習指導への熱意や関心が強い人の自己教育力が高いことが窺える。

この結果は、職業的 ID が最も強く関連していたことと整合すると考える。指導者の高い職業的 ID は、看護観を深め成長しようとする自己を肯定的にとらえた意欲的な態度であり、学生の実習目標を達成しようとする意欲であることから、自己教育力の高い人は、シニシズムは有意に低いという結果が推察できる。

IX. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、看護学臨地実習指導者の自己教育力尺度による指導者の自己教育力と関連要因が明らかになった。しかし、横断研究のため、因果関係までは明らかになっていない。今後、開発した看護学臨地実習指導者の自己教育力尺度を用いて縦断調査を実施し、因果関係を明らかにすることが課題である。

X. 結論

1. 指導者の自己教育力は、平均 65.8 (SD±10.8) であり、指導者講習会を受講した指導者を対象とした結果 (千葉ら, 2020) よりやや低い傾向が見られた。
2. 指導者の自己教育力に関連が認められた要因は、看護師の職業的 ID、学生をチームの一員として認めている、学生個々への指導内容が明確になることで指導へのやる気が高まる、実習目標を達成できるように指導している、実習指導者講習会を受講している、自主的な研究・学習活動を実施している、実習指導を振り返っている、学生を尊重したかわりを心がけている、学生に看護について語っている、教員と連携しながら実習指導を行っている、バーンアウトの下位尺度であるシニシズムであった。
3. 指導者の自己教育力を最も高めている要因は、看護師の職業的 ID であった。指導者の自己教育力を高めるために、指導者が、看護師として看護観を基盤に自己のありようを語れるように働きかけることが重要である。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、本研究にご協力いただきました病院の看護管理責任者の方々、臨地実習指導者の皆様に深く感謝申し上げます。

なお、本研究は、埼玉医科大学保健医療学部プロジェクト研究の研究助成 (埼玉医科大学保健医療学部 Grant 20-012) を受けて実施した研究の一部である。

文 献

- 芦刈智美, 石山ひろみ (2004) : 臨地実習指導者の意識の向上をめざして - 実習指導振り返り表を利用して -, 九州国立看護教育紀要, **7** (1), 20-26.
- 千葉今日子, 富田幸江, 横山ひろみ, 他 1 名 (2020) : 看護学臨地実習指導者の自己教育力とキャリアコミットメントとの関連, 埼玉医科大学看護学科紀要, **13** (1), 21-29.
- 千葉今日子, 富田幸江, 横山ひろみ, 他 1 名 (2019a) : 看護学臨地実習指導者の自己教育力の構成因子の検討, 埼玉医科大学看護学科紀要, **12** (1), 1-7.
- 千葉今日子, 富田幸江, 横山ひろみ, 他 1 名 (2019b) : 看護学臨地実習指導者の自己教育力尺度の構成概念妥当性の検証, 日本健康医学会雑誌, **28** (3), 236-237
- 千葉今日子, 富田幸江, 横山ひろみ (2018) : 看護学臨地実習指導者の自己教育力のとらえ方, 埼玉医科大学看護学科紀要, **11** (1), 33-40.
- 千葉今日子, 富田幸江 (2016) : 看護学臨地実習指導者の自

- 己教育力とその関連要因, 埼玉医科大学看護学科紀要, **9** (1), 19-29.
- Fagermoen, M.S. (1997): Professional identity: values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, **25** (3), 434-441.
- グレッジ美鈴 (2002): 看護師の職業的アイデンティティに関する中範囲理論の構築, *看護研究*, **35** (3), 196-204.
- 東真理, 森川茂廣 (2014): 臨床実習指導者講習会を受講した看護師の自律性の変化, *滋賀医科大学看護学ジャーナル*, **12** (1), 56-60.
- 細田泰子, 新村洋未, 小野寺杜紀 (2005): 看護教員養成講習会における看護観の明確化に関する研究, *埼玉県立大学紀要*, **6**, 19-29.
- 飯野京子, 亀岡智美, 松山友子, 他 5 名 (2003): 海外における看護学教育機関と保健医療機関の連携に関する研究の現状, *国立看護大学校研究紀要*, **2** (1), 10-16.
- 和泉美枝, 小松光代, 植松紗代他 (2011): 大学附属病院における看護師の消極的ストレス対処行動と看護実践能力との関連, *京都府立医科大学看護学科紀要*, **21**, 1-6.
- 梶田叡一 (1985): 自己教育への教育 第 5 版, 明治図書, 東京.
- 北岡 (東口) 和代, 荻野佳代子, 増田真也 (2004): 日本版 MBI-GS (Maslach Burnout Inventory-General Survey) の妥当性の検討, *心理学研究*, **75** (5), 415-419.
- 北岡和代, 増田真也, 荻野佳代子ら (2011): バーンアウト測定尺度 Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) の概要と日本版について, *北陸公衆衛生学会誌*, **37**(2), 34-40.
- 厚生労働省 (2020): 保健師助産師看護師実習指導者講習会の実施要綱, <https://www.mhlw.go.jp/content/10800000/000749432.pdf>, 2021.9.10
- 厚生労働省 (2008): 看護師等養成所の運営に関する指導要領, https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc_dataId=00ta6785&dataType=1&pageNo=1, 2014.10.5.
- Maslach C., Jackson S. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, **2**, 99-113.
- 目黒悟, 永井睦子 (2021): 進展する実習指導者育成の改革 臨地実習を学生が本当に看護を学ぶ場にするために, *看護展望*, **46** (7) .
- 村瀬洋一, 高田洋, 廣瀬毅士 (2007): SPSS による多変量解析 第 1 版, オーム社, 東京.
- 長井麻希江, 橋本智江 (2014): 実習指導の受け入れが精神科病院看護職にもたらした変化, *日本看護科学会誌*, **34** (1), 103-112.
- 中澤 沙織, 鈴木 英子 (2019): 新人看護師のサポートに関わる看護師の役割遂行状況とバーンアウトの関連, *日本健康医学会* **28** (2), 135-146.
- 西村千代子, 奥野茂代, 小林洋子 (1995): 看護婦の自己教育力 - 自己教育力測定尺度の検討 -, *日本赤十字社幹部看護婦養成所紀要*, **11**, 22-39.
- Ohlen J., Segesten K. (1998): The professional identity of the nurse: concept analysis and development, *Journal of Advanced Nursing*, **28** (4), 720-727.
- 佐々木真紀子, 針生亨 (2006): 看護師の職業的アイデンティティ尺度 (PISN) の開発, *日本看護科学会誌*, **26** (1), 34-41.
- 鈴木英子, 叶谷由佳, 佐藤千史 (2005): 大学病院に勤務する新卒看護職の職場環境, 及びアサーティブネスとバーンアウト, *日本看護研究学会*, **28** (2), 89-99.
- 田口恵美子, 前田洋子, 福岡公香 (2011): 臨地実習指導者講習会受講者の実習指導に対する自己評価からみた認識の変化 - 受講前と受講後の実態調査 -, *愛知県立総合看護専門学校紀要*, **8**, 54-73.
- 高橋美和 (2014): 看護師の職業的アイデンティティの確立過程と関連要因, 第 44 回日本看護学会論文集 (看護教育), **44**, 201-204.
- 富田幸江, 天野雅美, 大堀昇 (2010): 臨地実習指導者の実習指導に対する態度 - 臨床・指導経験年数, 実習指導者講習会の受講の有無からみた比較 -, *日本看護科学学会学術集会講演集*, **30**, 370.
- 山口陽子, 百瀬由美子 (2013): 訪問看護師の職業的アイデンティティの特徴および個人特性との関係, *日本在宅ケア学会誌*, **17** (1), 49-58.
- 安酸史子 (2015): 経験型実習教育 看護師をはぐくむ理論と実践 第 1 版, 医学書院, 東京.