

## 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 —

影本 妙子<sup>1</sup>, 合田 友美<sup>1</sup>, 大島亜由美<sup>2</sup>, 中西 啓子<sup>1</sup>

### An Analysis of Practical Instruction of Adult Nursing at Chronic or Terminal Stage — Using a Scale Measuring Effective Clinical Teaching Behaviors —

Taeko KAGEMOTO<sup>1</sup>, Tomomi GODA<sup>1</sup>, Ayumi OSHIMA<sup>2</sup>, and Keiko NAKANISHI<sup>1</sup>

キーワード：ECTB, 臨地実習, 評価, 学習意欲

#### 概 要

これまで43項目からなる Effective Clinical Teaching Behaviors (ECTB) 評価スケールを用いて実習指導について現状把握, 分析を実施してきた。今回, 成人看護学実習の慢性期・終末期の指導者である3年目以上の看護師(以下, 指導者とする)と実習指導を受けた看護科学生3年生(以下, 学生とする)に対し, 調査・分析を行った。その結果から, 次のようなことが示唆された。

- ① 学生と指導者の比較では, 「実践的な指導」「理論的な指導」「学習意欲への刺激」の要素のほとんどの項目について学生評価が高く, 学生は実習指導に対して肯定的に受け止めていた。
- ② 「学生への理解」の要素は, 指導者の評価が高く, 指導者は学生に対して配慮していると考えている。しかし, 学生の評価がやや下回っていることから, 配慮されていても, 学生はそれ以上の不安感や緊張感をもっている。

#### 1. 緒 言

新卒看護師の1年未満の離職率が高いことは社会的な問題となっており, 離職を防止するために就職してからも新卒看護師一人ひとりの個別性に沿って指導し, 夜勤に入る時期を遅らせるなどの配慮がされるようになってきている。その影響を受けて, 川崎医科大学附属病院でも, 学生が積極的にケアや治療の場面に同行し, 参加できる配慮が実習指導において行なわれるなど指導体制が変化している。

本学は平成19年度の実習から実習期間が, 1クール5週間から4週間に短縮された。その結果, 指導にあたる教員は学生が患者を中心とした看護にじっくり取り組む余裕をなくしてきていると感じる。しかし, その一方で指導者の学生への指導の姿勢が変化したことにより, 学生は内発的学習意欲が高められ, 学生と指導者の実習指導に対する受け止めが変化しているので

はないかと考えた。

そこで, 指導者と看護学生に対して ECTB 評価スケールによる調査を実施した。その結果を分析し, 実習指導に対する指導者の受け止めと学生の反応から, いくつかの示唆を得たので報告する。

#### 2. 研究方法

##### 1) 調査対象

平成19年度看護科3年生の学生87名のうち回答が得られた80名(有効回答率91%)と, 平成19年度成人看護学実習(慢性期・終末期)の指導者64名のうち回答が得られた45名(有効回答率83%)を対象とした。

##### 2) 調査期間

学生は, 全実習期間終了後, 学内で各領域別実習の学びを振り返り考察した後(平成19年10月)に実施した。

指導者は, 実習終了後(平成19年11月)に実施した。

##### 3) 調査方法

ECTB 評価表<sup>1)</sup>をもとに作成された日本語版 ECTB の評価表<sup>2)3)</sup>の質問紙を使用して, 無記名のアンケート調査を実施した。実習指導について43項目を5:いつ

(平成20年10月15日受理)

<sup>1</sup>川崎医療短期大学 看護科, <sup>2</sup>川崎医科大学附属病院

<sup>1</sup>Department of Nursing, Kawasaki College of Allied Health Professions

<sup>2</sup>Kawasaki Medical School Hospital

もそうである, 4: だいたいそうである, 3: 半分くらいの場合, そうである, 2: あまりそうでない, 1: 全くそうでない, の5段階で評価してもらった。

#### 4) 分析方法

統計解析には, SPSS14. OJ for Windows を使用した。

43項目に対する回答を得点化し, 指導者と学生で t 検定を行なった。さらに先行研究<sup>4)</sup>の「実践的な指導」「理論的な指導」「学習意欲への刺激」「学生への理解」の要素に分類された38項目と要素に分類されなかった5項目について, 指導者と学生の実習指導の特性を分析した。

#### 5) 倫理的配慮

学生に対しては, 今後の実習指導に役立てること, 成績には関係しないことを口頭と文書で説明し, 回収をもって研究への同意とした。

指導者に対しては, 調査の趣旨, 目的, 調査への回答は自由意志であること, 無記名で統計的に扱い個人が限定されるものではないことを説明した。その上で, プライバシーを守り, 研究目的以外に使用しないことを依頼文に記載, 留め置き法で実施し, 回収をもって研究への同意とした。

### 3. 結 果

ECTB の評価スケールを用いた43項目の学生と指導者の実習指導に対する評価の平均点と有意差の有無を表1に示す。本文中では, 各項目の内容について〈 〉内に意味がわかる程度に短縮して表記する。

#### 1) 要素別項目の比較とその内容

##### (1) 実践的な指導について

学生の評価は, No.2〈ケアの基本的原則の確認〉, No.12〈専門的知識を学生に伝える〉が指導者よりも低く, No.16, No.21, No.25, No.31は指導者よりも有意に高かった ( $p < 0.05$ )。

##### (2) 理論的な指導について

学生の評価は, No.5〈学生に対し客観的な判断で接する〉が指導者より低かった。しかし, その他の項目は全て学生の評価よりも指導者の評価が低く, No.6〈看護専門職としての責任の理解への働きかけ〉, No.7〈不足なところや欠点を適切に指導〉, No.24〈記録の内容に適切なアドバイス〉については有意差がみられた ( $p < 0.05$ )。また, No.19〈看護援助のための文献活用の促し〉の項目は, 指導者の評価2.7, 学生の評価3.0と特に低かった。

表1 学生と指導者の実習指導要素における諸側面の比較

\* :  $P < 0.05$

Q	項目	平均点		
		学生 (n=80)	指導者 (n=45)	有意差
実践的な指導	2 ケアの実施時には, (学生に) 基本的な原則を確認してくれていますか?	3.69	3.80	
	12 専門的知識を学生に伝えるようにしてくれていますか?	3.69	3.80	
	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?	3.79	3.05	*
	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くれていますか?	3.50	3.09	*
	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?	3.60	3.11	*
理論的な指導	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くれていますか?	3.70	3.20	*
	5 学生に対し客観的な判断をしていますか?	3.78	3.91	
	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くれていますか?	3.75	3.45	*
	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くれていますか?	3.83	3.52	*
	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くれていますか?	3.53	3.23	
学習意欲への刺激	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くれていますか?	3.00	2.68	
	20 学生に事柄を評価しながら考えてみるように言ってくれていますか?	3.35	3.07	
	24 記録物の内容について適切なアドバイスをしてくれていますか?	3.83	3.57	*
	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くれていますか?	3.84	3.34	*
	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?	3.75	3.27	*
学生への理解	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くれていますか?	3.53	3.43	
	23 学生がより高いレベルに到達できるように対応してくれていますか?	3.55	3.23	
	27 学生が新しい体験ができるような機会を作ってくれていますか?	3.58	3.55	
	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くれていますか?	3.35	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時は方向づけをしてくれていますか?	3.60	3.25	*
	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くれていますか?	3.41	3.09	*
	37 学生が何か選択に迷っている時, 援助できるように支援してくれていますか?	3.60	3.34	*
	38 学生に良い刺激となるような話題を投げかけてくれていますか?	3.55	3.07	*
	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くれていますか?	3.55	3.23	*
	42 学生の受持ち患者様と, その患者様へのケアに関心を示してくれていますか?	3.80	3.57	
要素外の項目	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くれていますか?	3.71	3.36	*
	4 学生に対し(裏表なく)率直ですか?	3.69	3.98	
	9 学生に対し思いやりのある姿勢でかわってくれていますか?	3.56	3.86	*
	10 学生がうまくやれた時には, そのことを伝えてくれていますか?	3.39	3.95	*
	11 学生が緊張している時には, リラックスさせるようにしてくれていますか?	3.14	3.55	*
	13 学生同士で自由な討論ができるようにしてくれていますか?	3.45	2.61	*
	17 学生が気軽に質問できるような雰囲気を作ってくれていますか?	3.31	3.43	
	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?	3.71	3.61	
	26 学生一人一人と, 良い人間関係をとるようにしてくれていますか?	3.34	3.55	
	28 物事に対して柔軟に対応してくれていますか?	3.50	3.48	
34 学生の言うことを受け止めてくれていますか?	3.48	3.73	*	
39 指導の方法は統一していますか?	2.96	3.32	*	
40 学生に対し忍耐強い態度で接してくれていますか?	3.41	3.36		
1 学生に実習する上での情報を提供してくれていますか?	3.79	3.89		
3 グループカンファレンスや計画発表に適切な助言をしてくれていますか?	4.01	3.39	*	
29 実習の展開過程において, 適切なアドバイスをしてくれていますか?	3.64	3.23		
32 患者と良い人間関係をとっていますか?	4.18	4.02		
36 担当教員と良い人間関係を保っていますか?	3.83	3.48		

### (3) 学習意欲への刺激について

全ての項目について学生の評価が指導者の評価より高かった。そのうちNo.8, No.15, No.30, No.33, No.35, No.37, No.38, No.41, No.43の9項目(69%)が有意に高かった( $p < 0.05$ )。

### (4) 学生への理解について

学生の評価が指導者の評価より高いのは, No.13, No.22, No.28, No.40の4項目であった。そのうち, 有意差を認めた( $p < 0.05$ )項目はNo.13であった。また, 指導者の評価が学生より高いのは, No.4, No.9, No.10, No.11, No.17, No.26, No.34, No.39の8項目(67%)であった。そのうちNo.9, No.10, No.11, No.34, No.39の5項目に有意差を認めた( $p < 0.05$ )。

## 2) 要素に分類できなかった項目の比較とその内容

学生の評価が4.0以上と高かったのは, No.3 <グループカンファレンスや計画の発表に, 適切な助言>4.0, No.32 <患者と良い人間関係>4.2の2項目であった。指導者の評価が4.0位以上と高かったのはNo.32 <患者と良い人間関係をとっている>で4.0の1項目であった。その他の項目の評価は学生と指導者の全ての項目で4.0未満を示し実習指導に対する評価は, 学生と指導者共に半分くらいは適切な指導と感じているが, 不足な点があるとも感じている。

## 4. 考 察

### 1) 要素別項目の比較とその内容

#### (1) 実践的な指導について

平成19年4月に看護基礎教育の充実に関する検討会報告書が出され, 看護教育のカリキュラム改正により看護技術の卒業時到達度の見直しが行われた。その結果, 当校の実習病院においても学生が積極的にケアや治療の場面に同行し参加できる指導体制になってきた。いろいろな看護の場面に参加して, 学生は看護援助のお手本を示してもらい, 知識・技術などを実際に対象に適用する働きかけができる良いモデルとして指導者を受け止めている。しかし, 指導者はNo.16, No.21, No.25, No.31の4項目の評価が3.1~3.2と有意に低く( $p < 0.05$ ), 自分の指導に自信をもっていないといえる。

学生は看護の実施に際し, 指導者に自分のできないところを助けてもらっており, 指導者に同行することで多くのことを学べている。しかし, 患者の反応を正確に認識する能力や患者の状況をアセスメントする力が未熟で日々の記録に十分反映することができていない。また, 意図的にコミュニケーションをとるとい

認識が低く, 指導者は学生が経験したことをどのように受け止めているか理解できず, 自分が思ったほど指導できていないと感じて, 自己評価が低くなっていることがうかがえる。

指導者は時間的制約の中で業務や実習指導を行っており, タイミングよく指導をすることが難しい。学生は体験した時点で看護の必要性や意味を客観的に判断することが難しいため, 指導者は実際の場面でタイミングよく学生に理解できる伝え方を工夫して, 学生が看護を学べたと感じるということが重要であるといえる。

#### (2) 理論的な指導について

学生の評価でNo.6, No.7, が指導者の評価より有意に高い( $p < 0.05$ )ことから, 記録物の指導や不足な部分へ働きかけをしてもらっていると学生は感じることができている。Patricia Bennerが<sup>5)</sup>, 学生は直面する状況に関して全く経験がないので, 患者の情報を情報としてとらえられない, 集めた情報を結びつけられないと言っているように, 学生は表面的な問題にばかりとらわれるということが往々にして起こり得る。

慢性期・終末期の実習病棟では, 学生は日々の実習記録を指導者に見てもらい直接に指導や助言を受けている。この指導により学生は記録すべき内容だけでなく, 次の日の看護の進め方や看護展開に必要な患者の情報を知るよい機会となり, 看護計画の修正・追加の動機付けとなっている。

No.19 <看護援助に文献活用をすすめる>の項目では, 指導者の評価2.7, 学生の評価3.0と共に低かった。学生は体験したことだけでなく文献などに裏付けされた知識をもって客観的に看護を考えていく学習過程が重要である。また, 慢性期・終末期の対象の全人的理解やこれから起こる予測困難な経過の成り行きや異常の早期発見のためにどんな看護が必要か文献を活用しながら考えなければならない。今, 対象に顕在化していることだけでなく, 潜在的な問題を理解して健康改善・維持に向けた, あるいはその人にとってのQOLを目指した看護の必要性に気付くことが重要である。指導者は自分も患者の看護を展開中であり, 今提供しなければならない看護についての意識が強いため, 学生が体験していることについて文献を活用しながら看護を思考させるような関わりがもちにくいのではないかと考える。

#### (3) 学習意欲への刺激について

「学習意欲への刺激」の要素13項目すべてにおいて, 学生の評価が指導者の評価を上回っていた。そのうち

No.8, No.15, No.30, No.33, No.35, No.37, No.38, No.41, No.43の9項目(69%)に有意差が認められた( $p < 0.05$ )。学生は指導者の声かけやケアに参加することで、自分でも患者の力になれると感じている。桜井が、有能感、自己決定感、他者受容感の3つの要素で内発的な学習意欲が支えられて効果があがる<sup>6)</sup>といているように、学生は看護に参加して指導者や患者様から感謝され、自分が何かやれているという感じを持ち、学習意欲が支えられている。

しかし、No.30<学生が互いに刺激しあって向上>の指導者の評価が2.6と特に低い。一人の学生の有用な体験を実習グループ全体の効果的な学びにさせるまでの指導を意識していないことがうかがえる。

#### (4) 学生への理解について

看護学生は、青年期にあり、杉森らが<sup>7)</sup>いうように、同時に自分とは異なる発達段階にある看護の対象を理解し、これまでに経験したことのない人間の生老病死に関わる重要な問題に直面している対象への関わりや援助をすることになる。そのため、看護学実習は、看護を学ぶ青年期の学生にとって避けることのできない困難を伴う学習となる。だから、学生は実習に対して不安や緊張感を強く持ち、自分がかまう看護できたのか、他者からどのように見られているのか心配な気持ちを常に抱いている。

「学生への理解」の要因では、指導者の評価平均値3.5が学生の評価平均値3.4を上回っており、No.9, No.10, No.11, No.34, No.39の5項目について有意差を認めた( $p < 0.05$ )ことから指導者が思っている以上に学生は実習に対して不安が強いことがわかる。藤岡らが指摘しているように、臨地実習の学習は未知の状況でまず実践することが求められる<sup>8)</sup>。そのため、指導者は、学生の困難について理解し、学生がかまうできた時には誉め、思いやりのある姿勢をもつことで、学生のストレスや不安、つまづきに気づき、看護展開に必要な情報の整理を促すことが必要である。学生の持つ困難は、学生同士で効果的に刺激しあって学習を進めていくことで解決することもあるため、学生に思考させることも有効であると考えられる。

#### 2) 要素に分類できなかった項目について

No.3<グループカンファレンスや計画の発表に適切に助言>の項目で、学生の評価4.0に対し、指導者は3.4で有意に低く( $p < 0.05$ )、学生は看護の過程を指導してもらっていると感じているが指導者はそう感じることができていない。指導者は学生の受け持ち患者

のその日の状況の変化に合わせた指導は行えているが、学生にとって看護過程を展開するための学習過程や実習進度に合わせた継続的な指導が困難である。このことについて、学生はためらいを感じ、No.39<指導方法の統一>の学生評価が3.0と低くなっていると考えられる。

しかし、No.32<患者様とよい人間関係>の項目では、学生の評価4.2、指導者の評価4.0と共に4.0を上回っており、学生と患者の関係がうまくいくよう配慮してもらっていることがうかがえる。安酸は、学生は教師と学生の関係性の中で対話を通して、モデルとしての教員を見ることを通して、実際に学生が患者にケアをすることを通して学んでいく<sup>9)</sup>といており、指導者の態度や指導方法が学習意欲向上に大きく影響を与えているといえる。

## 5. 結 語

調査の結果、No.13, No.19, No.30, No.39以外は3.0以上を示し、小川ら<sup>10)</sup>のいう低得点で教授活動が困難とされる状況ではないといえる。しかし、ほとんどの場合がそうであるとされる自信をもった指導の4.0には到達していない項目が多い。学生にとって、どの部署でも納得できる指導が受けられるように全体的に実習指導の質を高めていく要素があることがわかった。

看護学実習の学習効果を上げるためには、学生が実習の中で体験し学べたことを評価し、課題を発見し解決していくための支援をすることが重要である。そのためには、指導者の適切な指導と、学生の学習意欲を高める声かけや発問、できたことを認めることにより、不安や緊張を和らげ、学生自身が看護を追求する意欲を持続けられるようにすることが重要である。

## 6. 謝 辞

この研究にあたりアンケート調査にご協力いただきました川崎医科大学附属病院の看護部、看護科慢性期・終末期の実習部署の皆様へ感謝いたします。

## 7. 引用文献・参考文献

- 1) Zimmerman L, Westfall J: The Development and Validation of a Scale Measuring Effective Clinical Teaching Behaviors, *J. Nurs. Educ.* 27(6): 274-277, 1988.
- 2) 石川ふみよ, 市瀬陽子, 森 千鶴, 大西和子, 奥宮暁子: 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, 1992.

- 3) 中西啓子, 影本妙子, 林千加子, 角名香代, 合田友美: 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, 2002.
- 4) 影本妙子, 中西啓子, 角名香代, 合田友美: 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2報 —, 川崎医療短期大学紀要24: 19—24, 2004.
- 5) Patricia Benner (谷岡恵子訳): From novice to Expert 初心者から達人まで, 看護研究24(2): 59—66, 1991.
- 6) 桜井茂男: 学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる, 東京: 誠信書房, p. 19, 2003.
- 7) 杉森みど里, 舟島なをみ: 看護教育学, 第4版, 東京: 医学書院, p. 252, 2007.
- 8) 藤岡完治, 安酸史子, 村島さい子, 中津川順子: 学生とともに創る臨床指導ワークブック第2版, 東京: 医学書院, p. 54, 2001.
- 9) E. オリヴィア・ベヴィス, ジーン・ワトソン (安酸史子監訳): ケアリングカリキュラム看護教育の新しいパラダイム, 東京: 医学書院, p. 44, 1999.
- 10) 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 — 3年課程看護専門学校の現状 —, 日本看護学会集録 第26回看護教育: 13—15, 1995.

