

看護学臨地実習における指導者が 看護学生の実習適応感に与える影響 —— 教員および実習指導者との信頼感に着目して ——

龔 恵 芳 関西大学大学院心理学研究科

脇 田 貴 文 関西大学社会学部

竹 田 千佐子 兵庫医療大学看護学部

Effects of instructors on nursing students' adaptation level
during practical training:
focusing on the trust between students and their teachers/clinical instructors

Keihou KOU (Graduate School of Psychology, Kansai University)

Takafumi WAKITA (Faculty of Sociology, Kansai University)

Chisako TAKEDA (Faculty of Nursing, Hyogo University of Health Sciences)

By focusing on the relationship between nursing students and their instructors, this research aims to examine the correlation between the level of students' trust towards their teachers/clinical instructors and their overall adaptation level during clinical training. "Adaptation level" in this context encompasses a student's comfort level, sense of purpose, and relationship with peers. A total of 470 nursing students who have completed their practical training were asked to evaluate their experience on the following three points: 1) their relationship/trust they had with teachers; 2) their relationship/trust they had with clinical instructors and; 3) their effectiveness during their clinical training and how well they felt they were able to adapt. The two-way ANOVA was used to examine the effects that teachers/clinical instructors have on the students and their training. The results show a significant interaction effect of "teacher/instructors' effectiveness" (a category under "relationship and trust") on "relationship with peers". This suggests that whether or not a student recognizes a teacher or instructor as a significant aspect of their clinical training has a direct impact on their adaptation level.

Keywords: clinical training , adaptation level, trust, nursing students, instructors

I. 研究の背景と研究目的

日本において看護師として働くためには、必要とされる看護基礎教育を受け、看護師国家試験に合格し、看護師免許を取得する必要がある。看護基礎教

育の教育機関の形態は幾つかあり、主には4年制の大学、3年課程の短期大学および専門学校である。その中でも、1992年に制定された看護師等の人材確保の促進に関する法律を契機に大学教育が注目され始め、4年制大学は増加の一途を辿っている。その数

は、1992 年には 14 校であったが、2016 年には 240 校を超えるまでになっている（文部科学省、2016）。一方、3 年課程の専門学校数は、2016 年で 827 校と横ばい傾向である（日本看護協会出版会、2017）。このように、看護学系の学校数は総体的に増加していることがわかる。その背景として、日本では近年、疾病構造の変化や人口の超高齢化、医療技術の進歩により、多様化・複雑化する医療のニーズにこたえられる看護師への期待が高まっていることが挙げられる。それに伴い、看護師養成の重要性も増している。

看護基礎教育における授業形態は、主に机上の学習を中心とする「講義」、学内において看護技術を習得する「学内演習」、臨地の場において実践を通して学ぶ「看護学臨地実習（以下、臨地実習とする）」で構成されている。その中でも、臨地実習は、学内の講義や演習で習得したことを基に、看護実践能力を高めていくため、看護学を学ぶ上で特に重要な教科と位置付けられている（Chan, D., 2001）。このことは、藤岡・堀（2002）が臨地実習を、「臨床の知」の獲得の場と示していることから明らかである。

臨地実習において重要視されている看護実践能力は、看護技術を実践する力だけではなく、看護実践に必要な知識、専門職者として研鑽し続ける態度、人間関係を形成する力などの様々な要素を含んでいる（厚生労働省、2004；文部科学省、2004）。さらに、臨地実習では各領域の実習をおおむね 1 週間から 3 週間の期間で順次行ない、それぞれの実習目標に到達する必要がある。これは、看護学生は各領域で求められる様々な状況に対応していく看護実践能力を短期間で修得していかなければならないことを意味している。

しかし、厚生労働省（2011）も看護教育の現状と課題の中で指摘しているように、看護学生は新しい臨地実習の場に適応するために一定の時間がかかる。それゆえに限られた期間内で看護実践能力を修得していくことは容易でないと考えられ、適応する余裕もないままに臨地実習を終えていく看護学生も少なくない。

適応の定義は研究者によって様々であり、篠原ほか（1989）は、個人と環境との相互作用、近藤（1994）は、個人と環境の関係、佐々木・大貫（1995）は、生体が環境からの要請に応じると同時に自分自身の欲求をも満たしながら環境との調和した関係を保

つことと定義されている。これらから適応の概念に共通したプロセスは、個人だけが関係するのではなく、個人と環境の双方が関係しているところであるといえる。

一方、適応ではなく適応感という概念もみられる。谷井・上地（1994）は、適応感について、適応そのものを意味する概念ではないが、個人の一指標として捉えることができ、適応感を規定するものは個人と環境との主観的な関係であると定義されている。また、大久保（2005）は、個人が環境と適合していると意識していると定義され、適応ではなく主観的適応状態に焦点を当てた適応感に注目して測定している。つまり、適応感の共通したプロセスは、個人が環境の中で上手く生活しているという、個人的、主観的な認知であり、ここが適応と異なる点といえよう。

このように、適応と適応感の概念の違いを踏まえると、臨地実習においても看護学生が認知する臨地実習の適応、すなわち実習適応感に注目することが重要であると考えられる。看護学の領域において、実習適応感に関する研究はいくつかみられ（吉永・大沢・高橋、1989；柴田・高橋・鹿村、2006；高橋・柴田・鹿村、2006）、看護学生の自我同一性や愛着形成などの個人特性が実習適応感の要因であることを示唆する報告がなされている。

しかし、臨地実習は個人の思考や行動のみで成立するのではなく、様々な場や状況、人との関わりの中で成立している。その中でも、看護学生にとって指導者との関わりは、看護学生に印象的な体験として認知され、学習意欲にもつながることが指摘されている（Chan, 2003；三浦ほか、2003；澤田ほか、2012；塩川ほか、2002）。そこで、看護学生自身が臨地実習に適応しているかを個人特性ではなく、看護学生に支援的な役割を担っている人との関係性の中で捉えることも重要ではないかと考えられる。

臨地実習において看護学生は、患者を中心に、そのチーム医療を担う各専門職者、看護学生の教育を担当する学校の教員や臨地で看護学生の教育を担当している実習指導者、実習グループメンバーなど様々な人と関係性を築くことになる。その中でも看護学生は、教員および実習指導者の指導のもと、患者に対しての看護内容を考え、実践し、試行錯誤しながら学びを深めていく。また、Tanda & Denham（2009）は、看護学生にとって教育担当者との関わり

が看護学生の学習成果に影響を及ぼすことを示している。故に、臨地実習は、看護学生と教員および実習指導者との関係性を基盤に教育が展開されていると考えられる。

看護領域以外では、教師と生徒の関係性について、岸田（1987）は、相互の信頼感が重要であること、小林・仲田（1997）は、教師と生徒との信頼関係が生徒の学習意欲や学校適応感に関連することを示している。また、Bradford & Lyddon（1993）、酒井ほか（2002）は、学生が健全な学校生活を送っていくためには、「重要他者」との基本的な信頼関係が重要であることを示している。一方、臨地実習においては、看護学生と支援者との信頼関係の重要性は報告されているが（隅田・細田・星，2013）、信頼関係と実習適応感との関係についての研究はなされていない。

以上を踏まえ、臨地実習において看護学生と指導側である学校の教員および臨地の実習指導者との関係性において、教員・実習指導者が看護学生の認知する実習適応を把握することで、看護学生にとっても、教員・実習指導者にとってもより充実した臨地実習につながるのではないだろうか。看護学生においては、自己の適応状態の把握につながり、自己を振り返る機会になるのではなかろうか。一方、教員・実習指導者においては、看護学生との関わり方を考える手助けとなるだけでなく、看護学生の日々の実習状況を客観的に把握するための資料となるのではなかろうか。さらには、看護学生が充実した学びができる実習環境についての物的環境や人的配置などのハード面と、指導の内容や方法のソフト面を整える新たな知見を得ることができ、看護基礎教育の実践向上につながると考えられる。

そこで本研究では、看護学生と教員および実習指導者との関係性に焦点をあて、看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感と実習適応感との関係について検討することを目的とする。

Ⅱ．用語の定義

本研究において、「教員」とは、大学において看護学生の教育を担当する教員とした。「実習指導者」とは、臨地の実習施設において看護学生の教育を担当する看護師とした。「看護学生の教員に対する信頼感」（以下、教員に対する信頼感とする）とは、看護学生が教員に対して役割期待を持ち、安心して頼り

信じることができるという気持ちとした。「看護学生の実習指導者に対する信頼感」（以下、実習指導者に対する信頼感とする）とは、看護学生が実習指導者に対して役割期待を持ち、安心して頼り信じることができるという気持ちとした。「実習適応感」とは、看護学生が安心して臨地実習の場に居ることができ、周囲との関係性に負担を感じず、目標をもって学ぶことができるとした。

Ⅲ．研究方法

研究デザイン 本研究では、量的記述的研究デザインとし質問紙法を用いた。

調査期間 調査実施期間は、2014年7月から2014年11月であった。

調査対象者 調査対象者は、看護系大学6校（国立1校、私立5校）に在籍している統合看護実習を除く全領域（基礎看護学、成人看護学、老年看護学、小児看護学、母性看護学、精神看護学、在宅看護学）の臨地実習を終了した看護学生4年生、470名であった。

質問紙 「実習適応感尺度」は、青年期の適応感を測定することを目的とした「青年用適応感尺度」（大久保，2005）を基にして構成した尺度である。尺度の特徴は、研究者が設定した基準ではなく、青年が所属する環境に合うか合わないかという個人の内的な基準に基づいて作成されたところであり、対人関係や学業などの要因の集合としてとらえているところである。回答法は5件法（1全くあてはまらない、2あまりあてはまらない、3どちらともいえない、4ややあてはまる、5非常によくあてはまる）であり、得点が高いほどその項目は適応感との関係が大きく、回答の得点が低ければその項目は適応感との関係が小さい。また、「青年用適応感尺度」（大久保，2005）は、ある環境への適応感を測定するため、文頭に環境を指定する文をつけて提示するよう示されている。したがって、本研究では、全ての項目の文頭に「実習時」を加えて、「実習適応感尺度」として使用することを、尺度作成者の許可を得て使用した。また、看護教育学の大学教員1名、実習指導の経験がある看護師2名と項目内容を検討し十分な内容的妥当性があると判断した。

「看護学生の教員に対する信頼感尺度」（以下、教員に対する信頼感尺度とする）および「看護学生の実習指導者に対する信頼感尺度」（以下、実習指導者

に対する信頼感尺度とする)は、生徒と教師との関係性の中でも信頼感に焦点を当て測定することを目的とした「生徒の教師に対する信頼感尺度」(中井・庄司, 2008)を基にして構成した尺度である。尺度の特徴は、特定の他者に対する信頼感の重要性をふまえて検討しているところである。回答法は、4 件法(1 全くそう思わない, 2 あまりそう思わない, 3 少しそう思う, 4 非常にそう思う)であり、回答の得点が高いほどその項目は教師に対する信頼感との関係が大きく、回答の得点が低ければその項目は教師に対する信頼感との関係が小さい。本研究では、「生徒の教師に対する信頼感尺度」(中井・庄司, 2008)の項目内容の「教師」を「教員」および「実習指導者」に変更し、「教員に対する信頼感尺度」および「実習指導者に対する信頼感尺度」として使用することを、尺度作成者の許可を得て使用した。また、本尺度を使用するにあたり、看護教育学の大学教員 1 名、実習指導の経験がある看護師 2 名と項目内容を検討し十分な内容的妥当性があると判断した。

質問の教示に関して、中井・庄司(2006)は、調査対象者自らが思い浮かべる教師が、その調査対象者の教師イメージと深く関わり、天貝(1999)は、過去の対人関係における経験がその人物の一般的信頼感に影響を与えると示している。臨地実習は、実習領域に応じて教員および実習指導者の担当が変わるため、本研究では初めに、「今まで経験された実習の中で、あなたが一番心に残っている実習はどの実習ですか」としし回答を求めた。

データの回収と分析 データの回収については、質問紙に添付した封筒による郵送もしくは研究者が設置した回収ポストへの投函を求め、提出をもって研究協力に同意したとみなした。分析には統計解析ソフト R を利用し、統計的検定を行なう際の有意水準は .05 未満とした。

倫理的配慮 本研究は兵庫医療大学倫理審査委員会(受付番号 第 14006)の承認後に、研究者が 6 校の大学それぞれに出向き、研究対象校の責任者に研究の説明を行った。調査対象者に対しては、責任者が指定された日時に口頭と文書にて、研究目的と意義、回答法、研究協力への自由意志を尊重するため、無記名での実施、研究への不参加により学業や成績には関係しないことを説明した。

IV. 結果

470 名の看護学生を対象に、質問紙を配布した。回答数は 309 名(回収率 65.7%)であり、回収した回答に不備があった 15 名を除き、294 名を有効回答(有効回答率 62.5%)とした。内訳は、女性 261 名、男性 33 名、平均年齢(標準偏差)は 21.73 (1.58)歳であり、入学形態は全員学士入学であった。

測定尺度 1) 教員に対する信頼感尺度・実習指導者に対する信頼感尺度 教員に対する信頼感尺度 31 項目の各項目についての項目分析を行なうため、因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった。その結果、固有値の推移は第 1 因子から順に 14.16, 2.97, 1.98, 1.12, 0.87, …であり、3 因子構造が妥当であると考えられた。いずれの因子にも高い負荷量を持たない項目、複数の因子に同程度負荷していた 6 項目を削除し、再度 3 因子を指定した因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった。なお、回転後の負荷量平方和の累積寄与率は .57 であった。

実習指導者に対する信頼感尺度 31 項目の各項目についての項目分析を行なうため、因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった。その結果、固有値の推移は第 1 因子から 11.89, 3.79, 2.88, 1.04, 0.94, …であり、3 因子構造が妥当であると考えられた。いずれの因子にも高い負荷量を持たない項目、複数の因子に同程度負荷していた 6 項目を削除し、再度 3 因子を指定した因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった。なお、回転後の累積寄与率は .55 であった。

このように、教員に対する信頼感尺度および実習指導者に対する信頼感尺度の因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった結果、同じ 3 因子構造であり、各下位因子の項目がそれぞれ 1 項目ずつ異なっていた。そこで項目の内容を検討し、出来る限り比較可能な形にするため、それぞれの尺度の項目を統一した。再度、それぞれの項目の内容および因子負荷量を見直し、共通した 22 項目を用いて因子分析(最尤法, promax 回転)を行なった。その結果、教員に対する信頼感の固有値の推移は、第 1 因子から 9.88, 2.40, 1.73, 0.95, …, 実習指導者に対する信頼感の固有値の推移は、第 1 因子から 8.23, 3.39, 2.09, 0.83, …であり、それぞれ 3 因子構造が妥当であると考えられた。いずれも各下位尺度を構成する項目は同じであった。なお、回転後の累積寄与率

は、教員に対する信頼感尺度が .58、実習指導者に対する信頼感が .56 であった。第 1 因子は 9 項目で構成されており、「教員（実習指導者）と話していると、困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる」、「教員（実習指導者）になら、いつでも相談ができると感じる」などの項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教員（実習指導者）に対する安心感」と命名した。第 2 因子は 8 項目で構成されており、「たとえ間違っているときでも、教員（実習指導者）は自分の間違いを認めないと思う」、「教員（実習指導者）は、威張っているように感じる」などの項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教員（実習指導者）に対する不信」と命名した。第 3 因子は 5 項目で構成されており、「教員（実習指導者）は、自信を持って指導を行っているように感じる」、「教員（実習指導者）は、悪いことは悪いとはっきり言うと思う」

などの項目が高い負荷量を示していた。そこで、「教員（実習指導者）に対する役割遂行評価」と命名した。

各下位尺度の信頼性係数の推定値として Cronbach's α を求めた。それぞれの α 係数は、「教員に対する安心感」が .94、「教員に対する不信」が .91、「教員に対する役割遂行評価」が .78 であり、「実習指導者に対する安心感」が .94、「実習指導者に対する不信」が .91、「実習指導者に対する役割遂行評価」が .78 であった。「教員に対する役割遂行評価」および「実習指導者に対する役割遂行評価」の α 係数は十分な値とは言えないが、項目数が少ないことを考慮すると許容範囲であると判断した。教員に対する信頼感尺度の Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 1 に、実習指導者に対する信頼感尺度の Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間

Table 1 教員に対する信頼感尺度の因子分析における因子負荷量と因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子	h^2
第1因子：教員に対する安心感 ($\alpha = .94$)				
4 教員と話していると、困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる	.92	.16	-.02	.66
1 教員になら、いつでも相談ができると感じる	.87	.01	-.05	.71
2 私が不安なとき、教員に話を聞いてもらおうと安心する	.86	.03	-.03	.68
22 教員は、私を大事にしてくれると感じる	.80	-.09	-.04	.71
12 私が悩んでいるとき、教員が私を支えてくれていると感じる	.79	-.03	.10	.76
14 教員は、いつも私のことを気にかけてくれると思う	.76	.07	.05	.56
24 教員は、私の立場や気持ちを理解してくれていると思う	.73	-.15	-.05	.66
13 将来のことがわからないときは、教員に相談してみようという気になる	.69	-.03	.11	.61
23 私が失敗したとき、教員なら私の失敗をかばってくれると思う	.64	-.14	-.02	.52
第2因子：教員に対する不信 ($\alpha = .91$)				
17 たとえ間違っているときでも、教員は自分の間違いを認めないと思う	.07	.88	.03	.68
16 教員は、威張っているように感じる	-.11	.86	.18	.77
18 教員は、言っていることと、やっていることに矛盾があると思う	.01	.78	-.04	.63
26 教員は、一部の人を、ひいきしていると思う	.07	.78	.01	.54
28 教員の考え方は、否定的だと思う	.01	.72	-.08	.56
27 教員は、他の学生と私を比べていると感じる	.08	.71	-.02	.44
15 教員の性格には表裏があるように感じる	-.17	.63	.10	.51
7 教員は、一度言ったことをこころ変えたと感じる	-.11	.53	-.18	.50
第3因子：教員に対する役割遂行評価 ($\alpha = .78$)				
9 教員は、自信を持って指導を行っているように感じる	.00	.07	.85	.68
8 教員は、悪いことは悪いとはっきり言うと思う	-.13	.04	.73	.43
11 教員は、正直であると思う	.05	.01	.61	.40
10 教員は、教師としてたくさんの知識を持っていると思う	.11	-.13	.61	.55
29 教員には、教育者としての威厳があると思う	.04	.00	.36	.15
因子間相関				
第1因子				
第2因子	-.65			
第3因子	.55	-.39		

相関を Table 2 に示した。

教員に対する信頼感尺度の各下位尺度に相当する項目の平均値と標準偏差は「教員に対する安心感」($M=2.87$, $SD=0.70$), 「教員に対する不信」($M=2.08$, $SD=0.67$), 「教員に対する役割遂行評価」($M=3.08$, $SD=0.56$) であった。実習指導者に対する信頼感尺度の各下位尺度に相当する項目の平均値は, 「実習指導者に対する安心感」($M=2.47$, $SD=0.75$), 「実習指導者に対する不信」($M=1.96$, $SD=0.62$), 「実習指導者に対する役割遂行評価」($M=3.25$, $SD=0.51$) であった。なお, 項目平均点は尺度得点とし, 以降の分析に用いた。

2) 実習適応感尺度 実習適応感尺度の 30 項目の各項目についての項目分析を行なうため, 因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった。その結果, 固

有値の推移は第 1 因子から 10.21, 2.07, 2.01, 1.74, 1.39, 1.05, 0.99, …であり, 3 因子構造もしくは, 5 因子構造が妥当であると考えられた。いずれの因子にも高い負荷量を持たない項目, 複数の因子に同程度負荷していた 18 項目を削除した。そこで改めて因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なったところ, 固有値の推移は第 1 因子から 4.79, 1.79, 1.01, 0.85, …であったため, 最終的に 3 因子構造が妥当であると判断した。なお, 回転後の負荷量平方和の累積寄与率は .52 であった。

実習適応感尺度の因子分析(最尤法, Promax 回転)を行なった結果, 第 1 因子は 5 項目で構成されており, 「実習時, 安心する」, 「実習時, 好きなことができる」などの項目が高い負荷量を示していた。そこで, 「安心」と命名した。第 2 因子は 4 項目で構

Table 2 実習指導者に対する信頼感尺度の因子分析における因子負荷量と因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子	h^2
第1因子：指導者に対する安心感 ($\alpha = .94$)				
4 指導者と話していると, 困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる	.85	-.02	-.08	.70
1 指導者になら, いつでも相談ができると感じる	.83	.00	-.03	.68
2 私が不安なとき, 指導者に話を聞いてもらおうと安心する	.83	.02	.05	.71
22 指導者は, 私を大事にしてくれると感じる	.81	.07	.01	.62
12 私が悩んでいるとき, 指導者が私を支えてくれていると感じる	.80	-.03	-.17	.60
14 指導者は, いつも私のことを気にかけてくれると思う	.80	.03	.02	.63
24 指導者は, 私の立場や気持ちを理解してくれていると思う	.78	-.03	.04	.66
13 将来のことがわからないときは, 指導者に相談してみようという気になる	.76	-.03	.09	.66
23 私が失敗したとき, 指導者なら私の失敗をかばってくれると思う	.76	.04	.03	.58
第2因子：指導者に対する不信 ($\alpha = .91$)				
17 たとえ間違っているときでも, 指導者は自分の間違いを認めないと思う	-.03	.81	-.05	.71
16 指導者は, 威張っているように感じる	.05	.81	-.08	.66
18 指導者は, 言っていることと, やっていることに矛盾があると思う	.08	.76	-.01	.54
26 指導者は, 一部の人を, ひいきしていると思う	-.06	.76	.13	.57
28 指導者の考え方は, 否定的だと思う	.00	.74	-.07	.57
27 指導者は, 他の学生と私を比べていると感じる	-.06	.71	.08	.52
15 指導者の性格には表裏があるように感じる	.04	.70	.07	.45
7 指導者は, 一度言ったことをころころ変えると感じる	-.01	.67	-.05	.48
第3因子：指導者に対する役割遂行評価 ($\alpha = .73$)				
9 指導者は, 自信を持って指導を行っているように感じる	.11	.06	.76	.62
8 指導者は, 悪いことは悪いとはっきり言うと思う	.04	-.10	.66	.51
11 指導者は, 正直であると思う	-.20	.01	.55	.27
10 指導者は, 教師としてたくさんの知識を持っていると思う	.03	.09	.54	.29
29 指導者には, 教育者としての威厳があると思う	.19	-.12	.45	.36
因子間相関				
第1因子				
第2因子	-.41			
第3因子	.35	-.28		

成されており、「実習時、やるべき目的がある」、「実習時、これからの自分のためになることができる」などの項目が高い負荷量を示していた。そこで、「目的意識」と命名した。第3因子は3項目で構成されており、「実習時、周囲となじめている」、「実習時、自分と周りがかみ合っている」、「実習時、周りから必要とされていると感じる」の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「周囲との関係」と命名した。

各下位尺度の信頼性係数の推定値としてCronbach's α を求めた。それぞれの α 係数は、「安心」が .84, 「目的意識」が .81, 「周囲との関係」が .73 であった。「周囲との関係」の α 係数は十分な値とは言えないが、項目数が少ないことを考慮すると許容範囲であると判断した。「実習適応感尺度」のPromax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関をTable 3に示した。

実習適応感尺度の下位尺度に相当する項目の平均値と標準偏差は「安心」($M=2.69$, $SD=0.90$), 「目的意識」($M=4.23$, $SD=0.67$), 「周囲との関係」($M=3.33$, $SD=0.75$) であった。なお、項目平均点は尺度得点とし、以降の分析に用いた。

看護学生の教員・実習指導者に対するそれぞれの信頼感・実習適応感との関連 実習適応感尺度の下位尺度である、「安心」、「目的意識」、「周囲との関係」、

教員および実習指導者に対する信頼感尺度の下位尺度である「教員に対する安心感」、「教員に対する不信」、「教員に対する役割遂行評価」、「実習指導者に対する安心感」、「実習指導者に対する不信」、「実習指導者に対する役割遂行評価」の相関係数をTable 4に示した。

看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感の高低と実習適応感の検討 看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感高低と実習適応感について検討するため、初めに、看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感尺度の下位尺度である「安心感」、「不信」、「役割遂行評価」のそれぞれの平均値を基に、低・高群に分類した。次に、実習適応感尺度の3つの下位尺度である「安心」、「目的意識」、「周囲との関係」の尺度得点を従属変数、教員・実習指導者のそれぞれの低・高群を独立変数とし、 2×2 の分散分析を行った(Table 5, 6, 7)。その結果、「安心感」において、「実習適応感_安心」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 38.71$, $p = .00$; $F(1, 290) = 27.72$, $p = .00$) が認められ、それぞれの高群のほうが有意に平均値が高いことが示された。「実習適応感_目的意識」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 38.60$, $p = .00$; $F(1, 290) = 5.85$, $p = .02$) が認められ、それぞれの高群のほう

Table 3 実習適応感尺度の因子分析における因子負荷量と因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子	h^2
第1因子：安心 ($\alpha = .84$)				
30 実習時、安心する	.91	-.01	-.05	.76
28 実習時、好きなことができる	.83	-.04	-.05	.61
9 実習時、幸せである	.67	.13	.01	.56
3 実習時、リラックスできる	.64	-.08	.03	.39
1 実習時、自由に話せる雰囲気である	.55	.02	.01	.32
第2因子：目的意識 ($\alpha = .81$)				
5 実習時、やるべき目的がある	.00	.87	-.17	.61
4 実習時、これからの自分のためになることができる	.01	.85	-.13	.61
25 実習時、将来役に立つことが学べる	-.07	.61	.19	.49
20 実習時、成長できると感じる	.01	.50	.22	.44
第3因子：周囲との関係 ($\alpha = .73$)				
10 実習時、周囲となじめている	-.10	-.13	.94	.65
26 実習時、自分と周りがかみ合っている	.05	.02	.60	.42
11 実習時、周りから必要とされていると感じる	.20	.08	.46	.43
因子間相関				
第1因子				
第2因子	.45			
第3因子	.62	.59		

Table 4 実習適応感尺度と教員に対する信頼感尺度および実習指導者に対する信頼感尺度の各下位尺度の相関係数 ($n = 294$)

		教員_信頼感			実習指導者_信頼感			実習適応感		
		安心感	不信	役割遂行評価	安心感	不信	役割遂行評価	安心	目的意識	周囲との関係
教員 信頼感	安心感	—	-.62**	.49**	.30**	-.14 <i>n.s.</i>	.30**	.45**	.40**	.41**
	不信		—	-.34**	-.16*	.43**	-.24**	-.33**	-.33**	-.30**
	役割遂行評価			—	.14 <i>n.s.</i>	-.13 <i>n.s.</i>	.29**	.10 <i>n.s.</i>	.37**	.19**
実習指導者 信頼感	安心感				—	-.37**	.34**	.46**	.28**	.30**
	不信					—	-.24**	-.29**	-.27**	-.17*
	役割遂行評価						—	.11 <i>n.s.</i>	.33**	.18*
実習 適応感	安心							—	.36**	.51**
	目的意識								—	.46**
	周囲との関係									—

 $p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

が有意に平均値が高いことが示された。「実習適応感_周囲との関係」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 28.66, p = .00$; $F(1, 290) = 5.75, p = .02$) が認められ、それぞれの高群のほうが有意に平均値が高いことが示された。「不信」において、「実習適応感_安心」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 20.70, p = .00$; $F(1, 290) = 5.00, p = .03$) が認められ、それぞれの低群

のほうが有意に平均値が高いことが示された。「実習適応感_目的意識」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 24.15, p = .00$; $F(1, 290) = 7.40, p = .01$) が認められ、それぞれの低群のほうが有意に平均値が高いことが示された。「実習適応感_周囲との関係」においては、教員の主効果 ($F(1, 290) = 14.35, p = .00$) が認められ、低群のほうが有意に平均値が高いことが示された。「役割遂行評価」

Table 5 看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感_安心感における実習適応感_安心・目的意識・周囲との関係の2要因分散分析

信頼感	教員に対する 安心感	低群						高群						教員に 対する 安心感 主効果		実習指導 者に対す る安心感 主効果		交互作用			
	実習指導者 に対する安心 感	低群			高群			低群			高群			<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>								
適応感	安心	81	2.19	0.73	45	2.64	0.86	69	2.61	0.84	99	3.18	0.85	38.71 **		27.72 **		0.35	<i>n.s.</i>		
	目的意識	81	3.93	0.74	45	4.06	0.67	69	4.3	0.56	99	4.52	0.54	38.60 **		5.85 *		0.33	<i>n.s.</i>		
	周囲との関係	81	2.98	0.74	45	3.26	0.82	69	3.44	0.69	99	3.59	0.66	28.66 **		5.75 *		0.60	<i>n.s.</i>		
																		<i>p</i> < .01**		<i>p</i> < .05*	

 $p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

Table 6 看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感_不信における実習適応感_安心・目的意識・周囲との関係の2要因分散分析

信頼感	教員に対する不信	低群						高群						教員に対する不信主効果		実習指導者に対する不信主効果		交互作用			
	実習指導者に対する不信	低群			高群			低群			高群			F	p	F	p	F	p		
		n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD								
適応感	安心	90	3.04	1.01	57	2.73	0.74	38	2.57	0.91	109	2.42	0.79	20.70	**	5.00	*	0.56	n.s.		
	目的意識	90	4.53	0.51	57	4.24	0.62	38	4.14	0.58	109	4.02	0.74	24.15	**	7.40	**	1.05	n.s.		
	周囲との関係	90	3.59	0.74	57	3.35	0.62	38	3.21	0.89	109	3.16	0.72	14.35	**	3.00	n.s.	1.11	n.s.		
																		p<.01**		p<.05*	

 $p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

Table 7 看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感_役割遂行評価における実習適応感_安心・目的意識・周囲との関係の2要因分散分析

信頼感	教員に対する 役割遂行評価	低群						高群						教員に 対する 役割遂 行評価 主効果	実習指導 者に対する 役割遂 行評価 主効果	交互作用			
	実習指導者に 対する役割遂 行評価	低群			高群			低群			高群								
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
適 応 感	安心	101	2.64	0.84	58	2.66	0.94	52	2.52	0.82	83	2.89	0.98	0.93	<i>n.s.</i>	2.95	<i>n.s.</i>	2.64	<i>n.s.</i>
	目的意識	101	3.97	0.72	58	4.25	0.64	52	4.16	0.16	83	4.59	0.48	23.07	**	21.63	**	0.98	<i>n.s.</i>
	周囲との関係	101	3.27	0.74	58	3.26	0.78	52	3.15	0.76	83	3.57	0.70	2.76	**	4.63	*	5.69	*
<i>p</i> < .01** <i>p</i> < .05*																			

p < .01** *p* < .05*

において、「実習適応感_安心」においては、いずれの群においても有意な主効果、交互作用ともに認められなかった。「実習適応感_目的意識」においては、教員・実習指導者の主効果 ($F(1, 290) = 23.07$, $p = .00$; $F(1, 290) = 21.63$, $p = .00$) が認められ、それぞれの高群のほう有意に平均値が高いことが示された。「実習適応感_周囲との関係」においては、有意な交互作用 ($F(1, 290) = 5.69$, $p = .02$) が認められた。単純主効果の検定の結果、教員高群においては、実習指導者の低・高群に有意差が認められた。

V. 考察

本研究の目的は、看護学生の教員および実習指導者に対する信頼感と実習適応感との関係について検討することであった。

はじめに、本研究で使用した教員に対する信頼感尺度、実習指導者に対する信頼感尺度、実習適応感尺度の尺度構成について検討するため因子分析を行った。実習適応感尺度に関しては Table 1 に示すように、因子分析時に 18 項目を削除したため、30 項目が 12 項目となった。実習適応感尺度の基準関連妥当性の検討は出来ていないが、各因子に対する負荷量は高く、概念のより核となる部分を測定できていると判断できること、尺度の項目の内容は実習適応感の操作的定義から外れていないことから、妥当性に関しては一定程度の質は担保できていると考えた。また、尺度は単純構造であり、尺度の累積寄与率からも、尺度の因子構造は十分説明できる値であることが示された。教員に対する信頼感尺度および実習指導者に対する信頼感尺度に関しては Table 2, 3 に示すように、項目の内容を検討したうえで項目を統一した 22 項目で因子分析を行った。その結

果、各尺度共に単純構造となっており、それぞれの尺度の累積寄与率からも、尺度の因子構造は十分説明できる値であることが示された。また、尺度の項目の内容は教員に対する信頼感および実習指導者に対する信頼感の操作的定義から外れていないと判断し、妥当性に関しても一定程度の質は担保できていると考えた。

次に、尺度の内的一貫性の検討を行なうため、それぞれの尺度の下位因子ごとに信頼性係数の推定値として Cronbach's α を求めたところ、全ての尺度において十分な信頼性が示された。したがって、それぞれの尺度の因子的妥当性および信頼性は確保できていると考えられる。

看護学生の教員に対する信頼感、実習指導者に対する信頼感、実習適応感との関係については、Table 4 に示すように、「実習適応感_安心」、「実習適応感_目的意識」、「実習適応感_周囲との関係」に対して、教員・実習指導者それぞれの「安心感」と「役割遂行評価」は正の相関を、「不信」は負の相関がみられた。また、Table 5, 6, 7 に示すように、看護学生が教員・実習指導者に「安心感」を抱き、「役割遂行」を評価しているほうが、臨地実習への適応が高く、逆に、看護学生が教員・実習指導者に「不信」を抱くと、臨地実習への適応が低かった。これらの結果から、看護学生が教員・実習指導者に対し安心感を抱き、教員・実習指導者が役割を遂行していると評価している場合は、臨地実習に適応しやすく、不信を感じている場合は、臨地実習に適応し難いことが示唆された。そこで、より詳細にこれらの関連を検討するために、2つの視点、①看護学生の教員・実習指導者に対するそれぞれの信頼感と実習適応感との関連、②看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感高低と実習適応感の検討ごとに考察する。

① 看護学生の教員・実習指導者に対するそれぞれの信頼感と実習適応感との関連

看護学生の教員に対する信頼感と実習指導者に対する信頼感の関連については、Table 4 に示すように、看護学生が教員（実習指導者）に安心感を抱いている時は、実習指導者（教員）に対しても安心感を抱き、実習指導者（教員）としての役割も評価することが示された。また、看護学生が教員（実習指導者）に対しての役割を評価している時は、実習指導者（教員）にも同様に評価していることが示唆された。一方で、看護学生が教員（実習指導者）に不信を抱くと、実習指導者（教員）にも同様に不信を抱くことが示唆された。

看護学生の教員に対する「不信」と実習指導者に対する「不信」との関連が、教員に対する「安心感」と実習指導者に対する「安心感」、教員に対する「役割遂行評価」と実習指導者に対する「役割遂行評価」より相関が強かった。このことは、看護学生の臨地実習における戸惑いは、緊張をもたらす実習環境、教員・実習指導者との関係形成の難しさ（江川ほか、2001）に関係しているのではないかと考えられる。また、吉川（1989）においては、悪印象は好印象よりも持続しやすく、覆しにくいことが示されていることから、看護学生がいったん教員・実習指導者には不信を抱いてしまうと、安心感や役割遂行評価より不信の印象が強く残り、このことが今回の結果につながったのではないかと考えられる。

また、教員・実習指導者双方の「安心感」が、「実習適応感_安心」に強く関連していることから、信頼感の中でも「安心感」は特に重要な因子であることが示唆される。このことは対象は異なるが、中井・庄司（2008）が示している中学生の教師に対する信頼感の中でも、安心感が学校適応感に最も影響しているという指摘と類似する結果であり、「安心感」は実習適応感を高めるという意味においても重要であるといえよう。

② 看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感の高低と実習適応感の検討

看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感における実習適応感の比較については、教員・実習指導者に対する信頼感を低・高群に分類し比較した。Table 5, 6, 7 に示すように、「実習適応感_周囲との関係」に対して、教員に対する「役割遂行評価」が高い場合の実習指導者に対する「役割遂行評価」

低・高群においてのみ有意な交互作用が認められた。このことは、看護学生が教員に対して高い「役割」を認識しているだけでなく、実習指導者に対しても高い「役割」を認識していることが、看護学生の実習適応感に関係し、その中でも看護学生が周囲と良好な関係を築いていることが重要であるのではないかと考えられる。また、実習適応感が高い看護学生は、単に教員および実習指導者の受容的な態度を求めているのではなく、教員および実習指導者の立場から看護師を目指すための必要な専門知識や技能などの助言を望んでいるのではないかと考えられる。これらは、臨地実習において看護学生が教員と看護師それぞれに求めている指導者としての資質と能力において、教員に対しては情緒的な支援、看護師（実習指導者）に対しては意欲向上への支援である（藤本ほか、2011）の指摘と類似するものであると考えられる。

また、Table 1, 2 に示すように、教員に対する信頼感尺度および実習指導者に対する信頼感尺度では構成する項目は同じであったが、因子間相関で違いがみられた。滝島（2012）は、臨地実習指導における実習指導者と教員の協働のための要件の一つに、教員・実習指導者それぞれが主にかかわる側面の明確化を示していることから、教員と実習指導者が同じ指導的立場であっても、それぞれに存在する役割があるのではないかと考えられる。

しかし、本研究で用いた教員に対する信頼感尺度と実習指導者に対する信頼感尺度は共通した3つの因子が抽出され、共通した項目で測定しているため、教員および実習指導者独自の役割については見出すことはできていない。さらに、「実習適応感_周囲との関係」の項目内容にある「周囲」や「周り」についても具体的な人物や範囲を示していないため、本調査で看護学生が「周囲」や「周り」をどのように解釈し回答したかまでは分からない。奥井・白水・間瀬（2014）によると、看護学生にとって臨地実習の困難感の支えには、グループメンバー、担当教員、実習指導者が関係していると示されていることから、臨地実習において看護学生が、誰に、どのような支援を求めているかも踏まえて今後検討していく必要がある。

VI. 本研究の限界

一つ目の限界は、尺度の妥当性や有用性の点にあ

る。本研究で使用した尺度の基となった「青年用適応感尺度」(大久保, 2005)と「生徒の教師に対する信頼感尺度」(中井・庄司, 2008)は、臨地実習を基に作成された尺度ではないため、臨地実習特有の内容を本研究結果からは見いだせていない。また、尺度を因子分析した際にオリジナルの概念の核となる項目を残しつつ、各因子に対する負荷量を考慮し項目を削除している。よって、新たに構成した尺度では、内容的妥当性及構成概念妥当性は満たされていると考えるが、尺度の基準関連妥当性に関しては十分な検討ができていない。二つ目の限界は、調査対象者が全員現役の看護学生であったこと、調査対象校の学校の特徴を踏まえていないことである。近年の傾向として様々な経験を重ねた後に入学する社会人の看護学生が増加しているため、看護学生の入学動機や特徴を踏まえて調査することで、異なった知見が得られた可能性がある。また、学校に附属病院や関連施設があるか否かの差異で、実習適応感に違いが生じる可能性がある。

以上の限界から今後の研究においては、実習適応感の概念について検討し、看護学生および臨地実習の特徴をふまえたオリジナルの尺度を開発していくことが求められる。そのためには、①まず初めに看護学生に対してインタビューなどの質的方法を用いて、実習適応感の概念について検討していく必要がある。インタビューの選定は、看護学生の入学時の背景が偏らないように高校卒業後すぐに入学した看護学生や一度社会を経験した看護学生などとする。また、学校の特徴(附属病院や関連施設の有無)も考慮し、より幅広く対象校を選定していく。②次に概念を検討したうえで、既存の適応感に関する尺度も参考にしつつ、独自に項目を作成し尺度開発を試みる。③最終的には質的方法で明らかになった規定要因に関して、より一般化可能な知見を得るために量的研究を行ない、教員および実習指導者に対する支援の方略を具現化していく。

引用文献

- 天貝由美子(1999). 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, 45, 79-86.
- Bradford, E. & Lyddon, W.J. (1993). Current parental attachment: Its relation to perceived psychological distress and relationship satisfaction in college students. *Journal of College Student Development*, 34, 256-260.
- Chan, D. (2001). Development of an innovative tool to assess hospital learning environments. *Nurse Education Today*, 21, 624-631.
- Chan, D. (2003). Validation of the clinical learning environment inventory. *Western Journal of Nursing Research*, 25, 519-532.
- 江川幸二・雄西智恵美・小島善和・大石ふみ子・佐藤幹代・高橋奈津子・藤村龍子(2001). 看護学生の臨床実習における戸惑いとその要因 東海大学健康科学部紀要, 7, 1-8.
- 藤岡寛治・堀喜久子(編著)(2002). 看護教育の方法 医学書院
- 藤本裕二・山川裕子・中島富有子・高田清佳・藤崎郁・楠葉洋子(2011). 看護学生が臨地実習において教員および看護師に求める資質と能力 長崎大学保健学研究, 23, 9-16.
- 吉川肇子(1989). 悪印象は残りやすいか? 実験社会心理学研究, 29, 45-54.
- 岸田元美(1987). 教師と子どもの人間関係—教育実践の基盤 教育開発研究所
- 小林正幸・仲田洋子(1997). 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響に関する研究: 学校の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 近藤邦夫(1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 厚生労働省(2004). 「新人看護職員の臨床実践能力の向上に関する検討会」報告書 <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2004/03/s0310-6.html>(2017年4月7日)
- 厚生労働省(2011). 看護教育の内容と方法に関する検討会報告書 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001310q.html>(2017年4月7日)
- 三浦幸枝・高橋成子・武田リカ・門屋久美子(2003). 指導者と学生の人間関係から見た実習環境 日本看護学会論文集看護管理, 34, 332-334.
- 文部科学省(2004). 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(看護学教育の在り方に関する検討会報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018-15/toushin/04032601.htm(2017年4月7日)
- 文部科学省(2016). 文部科学大臣(認定)医療関係技術者養成学校一覧 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kango/1353401.htm(2017年4月25日)
- 中井大介・庄司一子(2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.

- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 日本看護協会出版会 (2017). 平成 28 年看護関係統計資料集 日本看護系大学協議会
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因: 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 奥井良子・白水真理子・間瀬由記 (2014). 看護学生の臨床実習におけるレジリエンスの変化と困難および支えの関連 日本看護学教育学会誌, 24, 67-77.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊測 (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12-22.
- 佐々木 正宏・大貫敬一 (1995). 心の健康と適応 福村出版
- 澤田和美・市川茂子・中島正世・吉川奈緒美 (2012). 基礎看護学実習での看護学生の思いの分析 (その 2) うれしかったこと・よかったこと・つらかったことの記述 2 年間からみた体験・学びの分析 日本看護学会論文集看護総合, 42, 382-385.
- 柴田和恵・高橋ゆかり・鹿村真理子 (2006). 看護学生の实習適応感に関する研究 (第 4 報): 愛着パターン別実習適応感の特徴 群馬パース大学紀要, 2, 263-274.
- 篠原彰一・末永俊郎・金城辰夫・平野俊二 (1989). 適応行動の基礎過程—学習心理学の諸問題 培風館
- 塩川華子・中島五十鈴・青井聡美・土谷美恵・杉本吉恵・松永保子・田村典子 (2002). 臨地実習の学びをより促進させる教員の関わり方: 基礎看護実習 I 終了後のアンケート調査から 広島県立保健福祉大学誌人間と科学, 2, 53-63.
- 隅田千絵・細田泰子・星 和美 (2013). 看護系大学生の臨地実習におけるレジリエンスの構成要素 日本看護研究学会雑誌, 36, 59-67.
- 高橋ゆかり・柴田和恵・鹿村真理子 (2006). 看護学生の实習適応感に関する研究 (第 1 報): 尺度作成の試みと信頼性・妥当性の検討 群馬パース大学紀要, 2, 233-242.
- 滝島紀子 (2012). 臨地実習指導における実習指導者と教員の協働のための要件: 実習指導者の教員に対する要望から. 川崎市立看護短期大学紀要, 17, 29-35.
- 谷井淳一・土地安昭 (1994). 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究, 42, 185-192.
- Tanda, R. & Denham, S.A. (2009). Clinical instruction and student outcomes *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 139-147.
- 吉永喜久恵・大正子・高橋 光 (1989). 看護学生の自我同一性と実習適応感 神戸市立看護短期大学紀要, 8,

67-80.

付記

本研究は, 2014 年度兵庫医療大学大学院看護学研究科に提出した修士論文を再分析し, 加筆・修正したものである。本研究の一部は, 第 42 回日本看護研究学会, 第 36 回日本看護科学学会, 日本教育心理学会第 59 回総会で発表された。

謝辞

研究にご協力いただいた大学の先生方と看護学生の皆様に心より御礼申し上げます。

利益相反

著者全員がいかなる利益相反もないことを表明する。

著者分担

第 1 著者が本研究を発案し, 調査の実施, データ分析を行い, 草稿をまとめた。第 2 著者はデータの分析と解釈, 草稿の修正を行った。第 3 著者は研究デザインと研究実施に助言を行った。最終原稿は三人で確認した。

著者紹介

龔恵芳 兵庫医療大学大学院看護学研究科基盤看護学分野看護教育学領域修了 (看護学修士)。2015 ~ 2016 年度に兵庫医療大学看護学部助教。現在, 関西大学大学院心理学研究科博士課程後期課程に在籍するかたわら, 看護師として訪問看護および看護学生の臨地実習指導に従事。専門分野は基礎看護学: 看護技術, 看護教育。

脇田貴文 南山大学学部教育学科卒業。名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士前期課程修了。同大学院博士後期課程単位取得退学。京都大学大学院医学研究科産官学研究員を経て関西大学社会学部助教, 2018 年より関西大学社会学部教授。

竹田千佐子 名古屋保健衛生大学 (現 藤田保健衛生大学) 衛生学部衛生看護学科卒業, 福井大学大学院教育学研究科修士課程障害児教育専攻修了 (教育学修士), 現在, 兵庫医療大学看護学部・兵庫医療大学大学院看護学研究科教授 (基盤看護学: 看護理論, 看護技術, 看護教育)。

Correspondence concerning to this article should be addressed to Ms. Keiyou Kou at k664157@kansai-u.ac.jp

要 旨

本研究は, 看護学臨地実習において, 看護学生と指導者との関係性に焦点をあて, 看護学生の教員および実習

指導者に対する信頼感と実習適応感との関係について検討することを目的とした。看護学臨地実習を終了した看護学生4年生470名に対して、看護学生の教員に対する信頼感尺度、看護学生の実習指導者に対する信頼感尺度、実習適応感尺度への回答を求めた。看護学生の教員・実習指導者に対する信頼感の高低を独立変数と実習適応感を従属変数とした2要因分散分析を行なった結果、信頼感の役割遂行評価において、実習適応感の周囲との関係

に有意な交互作用が認められた ($F(1,290) = 5.69, p = .02$)。本研究の結果は、看護学生が教員・実習指導者それぞれに対して高い「役割」を認識していることが、看護学生の実習適応感に繋がっていることを示唆している。

キーワード：看護学臨地実習、適応感、信頼感、看護学生、指導者