



看護系大学に所属する若手教員の学習ニーズとその 関連要因

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 土肥, 美子, 細田, 泰子, 星, 和美 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00005546

研究報告

看護系大学に所属する若手教員の学習ニーズと その関連要因

The learning needs and related factors of nursing college junior faculty

土肥 美子¹⁾・細田 泰子²⁾・星 和美²⁾

Yoshiko DOI¹⁾, Yasuko HOSODA²⁾, Kazumi HOSHI²⁾

キーワード：若手教員，学習ニーズ，特性的自己効力感，職務満足感

Keywords: junior faculty, learning needs, generalized self-efficacy, job satisfaction

Abstract

The purpose of this study was to clarify the learning needs and other factors related to a nursing college junior faculty. Data was collected using a questionnaire survey on 30 types of learning needs in 634 junior faculty members, on generalized self-efficacy, and on job satisfaction. The results of factor analysis revealed that the learning needs of the junior faculty can be classified into the following factors: 1) learning needs regarding research practices; 2) learning needs regarding practice teaching; 3) learning needs regarding nursing practices; 4) learning needs regarding the organization and system; and 5) learning needs regarding educational activities. Statistical analysis revealed four factors to have had significant differences with respect to various topics. Learning needs regarding research practices corresponded to “position in the workplace,” “educational background,” and “status of higher education”. Learning needs regarding practice teaching related to “position in the workplace” and “generalized self-efficacy”. Learning needs regarding nursing practices were influenced by the “work environment” and “human relationships” with regard to job satisfaction. Learning needs regarding the organization and system were affected by the “experience of the teaching assistants”. The findings suggest that educational support that takes all the above into consideration to be necessary within the junior faculty.

要 旨

本研究の目的は、看護系大学に所属する若手教員の学習ニーズおよびその関連要因を明らかにすることである。若手教員634名を対象に学習ニーズを問う30項目、特性的自己効力感、職務満足感に関する質問紙調査を実施した。因子分析の結果、若手教員の学習ニーズとして【研究実践に関する学習ニーズ】【実習指導に関する学習ニーズ】【看護実践に関する学習ニーズ】【組織・制度に関する学習ニーズ】【教育活動に関する学習ニーズ】が抽出された。関連要因の検討で有意な差が認められた項目は、【研究実践に関する学習ニーズ】では〈職位〉〈最終学歴〉〈進学状況〉、【実習指導に関する学習ニーズ】では〈職位〉〈特性的自己効力感〉、【看護実践に関する学習ニーズ】では〈職務満足感〉の中の〈職場環境〉〈人間関係〉、【組織・制度に関する学習ニーズ】では〈Teaching Assistantの経験〉であった。以上の結果から、若手教員にはそれらを考慮した教育支援が必要であることが示唆された。

受付日：2011年9月30日 受理日：2011年12月5日

1) 大阪府立大学大学院看護学研究科博士後期課程

2) 大阪府立大学看護学部

I. 緒言

我が国の看護基礎教育における大学化は、1992年の「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の施行等を契機に急増し、2010年には188校となった（大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会、2010）。この背景には、少子高齢社会の到来、高度医療や在宅医療の進展等の保健・医療・福祉をとりまく社会情勢の変化、安全で倫理的な医療に対する国民のニーズの高まりがある。従って、看護系大学は、このような社会の要請に応えられる確かな専門性と豊かな人間性を兼ね備えた資質の高い看護職を輩出する課題に直面しているといえる。

しかし一方で、看護基礎教育における急激な大学化は教員の量的不足という問題と同時に、各大学におけるFaculty Development（以下、FD）；教授団の資質改善または教授団の資質開発（中央教育審議会、2005）への取り組みが求められている。また、大学は専門分野を基礎に研究と教育を必須の機能として発展する機関・組織であり、大学教員の専門職としての資質や力量が大学の仕事を規定する（有本、2007）ということより、看護系大学教員には、個々の専門分野の研究によって看護学の発展に貢献しながら、その専門分野を柱にした教育活動を通して優れた看護職を育成する能力が要求されている。そのため、看護基礎教育における若手教員を看護系大学教員としていかに育成していくのが重要課題となる。しかしながら、看護系大学のFDの実施状況に関する報告では、「FDに関する委員会を組織」すること等が中心で、若手教員が対象となる「新任教員を対象とした研修会」を実施している大学については半数以下（日本看護系大学協議会、2010）であり、その内容も様々である。また、看護教育における公的な教育支援として、教授・准教授が講師陣で展開される看護教員養成講習が存在する（看護行政研究会、2010）が、主たる対象者は厚生労働省が管轄する看護師養成所の教員と臨床の看護師であり、若手教員の育成を支援する公的な方策は他には見当たらない。

多くの若手教員は臨床経験を経て教職に就き、上司の指導のもと経験を積みながら教員としての必要な能力を獲得し資質の向上に努めているが、若手教員が抱える教育・研究活動上の困難や悩みの実態報告（島田ら、2007；伊藤ら、2009；片岡ら、2009；石田、2010）からは、若手教員に対する教育支援が不十分であることが推察される。し

かしながら、看護学および他の学問領域においても、大学の若手教員が必要と考える教育支援に焦点をあてた先行研究は殆どない。

以上を踏まえ、看護系大学の若手教員が必要とする学習ニーズを明らかにすることは、若手教員に必要な教育支援の一助を見出すことにつながり、看護系大学教員の質の向上に寄与できるものと考えられる。

II. 目的

本研究の目的は、看護系大学に所属する若手教員の学習ニーズおよびその関連要因を明らかにすることである。

III. 用語の定義

1. 若手教員：看護系大学に所属し、看護職免許を所有する、日本学術振興会科学研究費補助金若手研究(A)(B)の対象となる39歳以下の助教、および助手と定義した。その理由を以下に述べる。
 - 1) 看護系大学教員の条件として、一般的に3～5年程度の臨床経験が必要とされており、修士の学位を取得し若手教員として着任する年齢は30歳前後であることが推察された。さらに、臨床経験年数における個人差を考慮した結果、対象年齢をやや広く設定する必要があると考え、日本学術振興会科学研究費補助金若手研究(A)(B)の定義を採用した。
 - 2) 平成19年に学校教育法の一部改正によって助教が設置されたが、各大学においては教員組織体制の再構築の時期であることを考慮し、助教および助手を若手教員とした。
2. 学習ニーズ：学習とは、新しい知識の獲得および、そのことによる態度（認識）の変化（室、1966）をいい、学習ニーズは、人が学習することを意識的あるいは無意識的に求めていること（生涯学習事典、1990）である。以上を踏まえて、若手教員が学習することを意識的に求めている学習内容と定義した。

IV. 概念枠組み

看護系大学教員や大学教員に関する先行研究のもとに特性的自己効力感、職務満足および個人背景が学習ニーズに関連するという仮説を立てた。

なお、特性的自己効力感は、過去の成功や失敗

の経験を踏まえて、未経験の新しい状況においても適応的に処理できると認知する力（成田ら、1995）とされ、職務満足は、組織メンバーが自己の職務および職務環境に対して抱く満足感（林、2000）と規定されている。

V. 方法

1. 研究デザイン

質問紙調査による量的記述的研究

2. 対象

若手教員が5名以上所属する大学154校を選出し、各大学の看護学部長または学科長の承諾が得られた86校の若手教員634名を対象とした。

3. 調査期間

2010年6月10日～2010年9月30日

4. 調査方法

無記名・自己記入式質問紙による調査を実施した。質問紙の配付は、研究協力の承諾が得られた大学に、若手教員の人数分の質問紙を郵送し、個別返送にて回収した。

5. 調査内容

1) 学習ニーズに関する30項目

看護系大学教員および大学教員の学習ニーズや教育支援に関する文献を参考に作成した。質問内容は、教育、研究、組織運営、看護実践に関する項目で構成され、各項目に対して、「非常に必要である：5」「かなり必要である：4」「少し必要である：3」「殆ど必要ない：2」「全く必要ない：1」の5段階評定法を用いて回答する。得点が高いほど、学習ニーズが高いことを示す。作成にあたっては看護基礎教育に携わる専門家5名によって内容妥当性を検討した。

2) 特性的自己効力感

特性的自己効力感の測定には、Shererら（1982）が作成し、成田ら（1995）によって邦訳された特性的自己効力感尺度を開発者の許可を得て使用した。本尺度は、社会的スキルや職業的能力の観点から作成されており、行動を起こす意志、行動を完了しようと努力する意志、逆境における忍耐などを問う23項目から構成されている。質問項目に対して、「そう思う：5」「まあそう思う：4」「どちらともいえない：3」「あまりそう思わない：2」「そう思わない：1」の5段階評定法を用

いて回答する。得点が高いほど特性的自己効力感が高いことを示す。邦訳版の信頼性・妥当性は成田ら（1995）によって確認されている。

3) 職務満足

職務満足の測定には、安達（1998）によって作成された職務満足感尺度を開発者の許可を得て使用した。本尺度は、職務内容（9項目）、職場環境（8項目）、給与（6項目）、人間関係（10項目）の4つの下位尺度から構成されており、各下位尺度の合計値を尺度得点として算出する。質問項目に対して「そう思う：4」「どちらかといえばそう思う：3」「どちらかといえばそう思わない：2」「そう思わない：1」の4段階評定法を用いて回答する。得点が高いほど職務満足感が高いことを示す。信頼性・妥当性は安達（1998）によって確認されている。

4) 性別、年齢、職位、最終学歴、進学状況を含む個人背景

6. 分析方法

学習ニーズに関する30項目、個人背景、特性的自己効力感、職務満足感の度数分布および記述統計量を確認し、Kolmogorov-Smirnov検定およびShapiro-Wilk検定にて正規性の検定を行った。

若手教員の学習ニーズの検討には因子分析を、学習ニーズの関連要因の検討では、各学習ニーズの合計得点が正規分布に従わないことを考慮し、Mann-WhitneyのU検定およびKruskal-Wallis検定を用いて学習ニーズ別に合計得点を比較した。Kruskal-Wallis検定で有意であった項目は、Bonferroni法による多重比較を行った。分析には統計解析ソフトSPSS17.0 for Windowsを使用した。検定は全て両側検定とし、統計学的有意水準を5%とした。

7. 倫理的配慮

若手教員への研究依頼書には、研究の目的、意義、方法、研究参加の自由意思の尊重等を記載し、研究への協力は調査票の返信をもって同意とみなした。また、得られたデータは全て統計的に処理し、管理には細心の注意を払った。

本研究は、大阪府立大学看護学部研究倫理委員会の承認を受けて実施した（申請番号22-7）。

VI. 結果

1. 有効回答数

質問紙は、634名の若手教員に調査票を郵送し、

332名から回答を得た（回収率52.4%）。そのうち、欠損値のある者9名を除外し（欠損率2.7%）、323名から有効回答を得た（有効回答率97.3%）。

2. 対象者の背景

性別は、男性26名（8.0%）、女性297名（92.0%）、平均年齢は、 33.4 ± 3.4 歳であった。職位は、助教221名（68.4%）、助手102名（31.6%）であった。最終学歴（一般・専門を含む）は、大学院の「博士課程・博士後期課程（以下、博士課程）修了」が12名（3.7%）、「修士課程・博士前期課程（以下、修士課程）修了」が210名（65.0%）、「学部卒業」

が89名（27.6%）、「その他」が12名（3.7%）であった。修士課程修了者の進学状況は、「博士課程への進学を希望する」が116名（55.2%）、「博士課程に在籍中」が41名（19.5%）、「博士課程への進学は希望しない」が53名（25.2%）であった。また、学部・その他の卒業者の進学状況は、「修士課程への進学を希望する」が40名（39.6%）、「修士課程に在籍中」が47名（46.5%）、「修士課程への進学は希望しない」が14名（13.9%）であった。臨床経験の平均年数は 6.9 ± 3.3 年で、経験の場で最も多かったのは「病院・診療所等の医療機関」であり、308名（95.4%）であった。教育経験の平

表1 対象者の背景

	n	(%)	平均値±SD	中央値
1. 性別	323			
男性	26	(8.0)		
女性	297	(92.0)		
2. 年齢	323		33.4 ± 3.4	34.0
26～29歳	49	(15.2)		
30～34歳	145	(44.9)		
35～39歳	129	(39.9)		
3. 職位	323			
助教	221	(68.4)		
助手	102	(31.6)		
4. 最終学歴（一般・専門含む）	323			
博士課程修了	12	(3.7)		
修士課程修了	210	(65.0)		
学部卒業	89	(27.6)		
その他	12	(3.7)		
5. 進学状況（博士課程修了者12名除く）				
修士課程修了者	210			
博士課程への進学を希望する	116	(55.2)		
博士課程に在籍中	41	(19.5)		
博士課程への進学は希望しない	53	(25.2)		
学部・その他の卒業生	101			
修士課程への進学を希望する	40	(39.6)		
修士課程に在籍中	47	(46.5)		
修士課程への進学は希望しない	14	(13.9)		
6. 臨床経験（複数回答）	323		6.9 ± 3.3	6.0
病院・診療所等の医療機関等	308	(95.4)	6.4 ± 3.2	6.0
介護老人保健施設・社会福祉施設等	19	(5.9)	1.2 ± 0.7	1.0
保健所または市町村・学校・産業等	63	(19.5)	3.4 ± 2.7	3.0
その他	14	(4.3)	2.5 ± 2.3	1.8
7. 教育経験（複数回答）	323		3.4 ± 2.5	2.8
看護系大学教員	323	(100)	2.5 ± 2.0	2.3
看護系短期大学教員	11	(3.4)	4.6 ± 2.7	5.0
看護系専門学校教員	23	(7.1)	3.0 ± 2.4	2.0
TA	77	(23.8)	1.6 ± 1.0	1.3
その他	5	(1.5)	4.0 ± 3.2	3.5

均年数は、 3.4 ± 2.5 年であり、看護系大学教員としての平均経験年数は、 2.5 ± 2.0 年であった。また、Teaching Assistant（以下、TA）の経験が「ある者」は77名（23.8%）であった（表1）。

3. 学習ニーズの検討

分析に先立ち、学習ニーズに関する30項目の項目分析を行い、天井およびフロア効果が認められる項目がないことを確認した。また、IT相関係数で0.20以下を示す項目は存在しなかった。

1) 探索的因子分析の結果

若手教員の学習ニーズを明らかにするために、学習ニーズに関する30項目に対して探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。因子数の決定には、固有値を1.00以上の基準を設けた。Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は0.915を示し、Bartlettの球面性検定では有意な差が認められた（ $\chi^2 = 6445.558$, $df = 300$, $P < 0.001$ ）ため、因子分析を行っても問題はないと判断した。1回目の分析では、7因子が抽出された。因子負荷量が0.400以下の項目（看護理論：0.361, 看護管理：0.338）と2因子以上に0.400以上の負荷量を与えている項目（情報科学, 論理的思考, カリキュラム）を除外し分析を行った結果、5因子25項目が抽出された。なお、因子間相関係数は、0.251～0.638を示し、相互に弱～中程度の正の相関が認められた（表2）。

2) 因子の解釈

第1因子は、「論文の作成」「研究計画書の作成」「量的・質的研究におけるデータ処理」「学会発表（学会抄録の作成, プレゼンテーション方法等）」「文献クリティーク」の5項目で構成されていることから【研究実践に関する学習ニーズ】と命名した。第2因子は、「臨地実習の基本知識（実習の意義, 教員の役割等）」「臨地実習のすすめ方（準備・調整, 指導計画等）」「実習方法（専門分野の指導・展開）」「学生が直面しやすい問題とその対応」の4項目で構成されていることから【実習指導に関する学習ニーズ】と命名した。第3因子は、「医療安全」「感染看護」「看護技術」「専門基礎科目（解剖学・生理学・薬理学等）」「看護過程」「看護倫理」の6項目で構成されていることから【看護実践に関する学習ニーズ】と命名した。第4因子は、「労務管理（労働法規, 福利厚生, 労使関係等）」「大学の組織運営」「教職員倫理」「看護関係法令」「看護職の教育制度」の5項目で構成されていることから【組織・制度に関する学習ニーズ】と命名した。第5因子は、「教育評価」「教

育方法（講義・演習）」「学生支援の方法（カウンセリング等）」「学習理論」「学生理解の方法（若者の特徴, コミュニケーション等）」の5項目で構成されていることから【教育活動に関する学習ニーズ】と命名した。

以上の5因子の抽出は当初の予測通りであり、因子妥当性が確認された。

3) 信頼性の検討

各因子のCronbach's α 係数は、第1因子が $\alpha = 0.934$, 第2因子が $\alpha = 0.959$, 第3因子が $\alpha = 0.877$, 第4因子が $\alpha = 0.845$, 第5因子 $\alpha = 0.856$, 25項目全体では $\alpha = 0.941$ であった。このようにCronbach's α 係数は0.8以上を示し、内的整合性が確認された。

4. 学習ニーズの得点について

【研究実践に関する学習ニーズ】の平均値は 21.5 ± 3.7 （範囲5～25）、中央値は22であった。【実習指導に関する学習ニーズ】の平均値は 16.9 ± 3.4 （範囲4～20）、中央値は18であった。【看護実践に関する学習ニーズ】の平均値は 24.6 ± 4.3 （範囲9～30）、中央値は25であった。【組織・制度に関する学習ニーズ】の平均値は 18.1 ± 3.5 （範囲7～25）、中央値は18であった。【教育活動に関する学習ニーズ】の平均値は 20.5 ± 3.4 （範囲8～25）、中央値は21であった。25項目全体の平均値は 101.7 ± 14.0 （範囲65～125）、中央値は103であった。各学習ニーズの得点および25項目全体得点における正規性の検定では、正規分布に従わないことが確認された（ $P = 0.00$ ）。また、各学習ニーズの項目あたりの得点は【研究実践に関する学習ニーズ】が4.3, 【実習指導に関する学習ニーズ】が4.2, 【看護実践に関する学習ニーズ】が4.1, 【組織・制度に関する学習ニーズ】が3.6, 【教育活動に関する学習ニーズ】が4.1, 25項目全体では4.1であった（表3）。

5. 特性的自己効力感の得点について

特性的自己効力感の平均値は 77.3 ± 10.5 （範囲44～107）、中央値は78, 歪度は -0.050 , 尖度は0.223であった。正規性の検定では、正規分布に従うことが確認された（ $P = 0.63$ ）。また、Cronbach's α 係数は0.850を示した。

6. 職務満足感の得点について

職務満足感の平均値は 87.2 ± 13.7 （範囲46～121）、中央値は88, 歪度は -0.224 , 尖度は -0.105 であった。正規性の検定では、正規分布に従うことが確認された（ $P = 0.76$ ）。また、Cronbach's α 係

表2 学習ニーズの探索的因子分析の結果

n=323

	因子負荷量					
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	
1. 研究実践に関する学習ニーズ ($\alpha = 0.934$)						
論文の作成	0.966	-0.047	0.031	0.014	-0.078	
研究計画書の作成	0.906	0.076	0.028	0.010	-0.059	
量的・質的研究におけるデータ処理	0.859	-0.100	0.012	-0.024	0.077	
学会発表 (学会抄録の作成・プレゼンテーション等)	0.802	0.108	-0.039	-0.001	-0.017	
文献クリティーク	0.775	-0.056	-0.017	0.031	0.095	
2. 実習指導に関する学習ニーズ ($\alpha = 0.959$)						
臨地基本知識 (実習の意義・教員の役割等)	-0.016	0.976	-0.069	0.070	-0.037	
臨地実習のすすめ方 (準備・調整, 指導計画等)	-0.031	0.972	-0.015	-0.012	0.022	
実習方法 (専門分野の指導・展開)	0.007	0.949	-0.035	0.006	0.013	
学生が直面しやすい問題とその対応	0.010	0.833	0.041	0.015	-0.017	
3. 看護実践に関する学習ニーズ ($\alpha = 0.877$)						
医療安全	-0.089	-0.141	0.939	0.016	0.045	
感染看護	-0.060	-0.149	0.922	0.111	-0.060	
看護技術	0.045	0.175	0.776	-0.091	-0.102	
専門基礎科目 (解剖学・生理学・薬理学等)	0.068	0.038	0.630	-0.003	-0.041	
看護過程	0.093	0.200	0.557	-0.146	0.080	
看護倫理	0.100	0.009	0.533	0.021	0.034	
4. 組織・制度に関する学習ニーズ ($\alpha = 0.845$)						
労務管理 (労働法規, 福利厚生, 労使関係等)	-0.016	0.117	-0.081	0.855	-0.102	
大学の組織運営	0.046	-0.109	-0.107	0.834	0.048	
教職員倫理	0.051	0.053	0.101	0.645	0.078	
看護関係法令	-0.081	0.085	0.273	0.505	-0.065	
看護職の教育制度	-0.006	0.001	0.161	0.467	0.165	
5. 教育活動に関する学習ニーズ ($\alpha = 0.856$)						
教育評価	-0.023	-0.087	-0.096	0.027	0.981	
教育方法 (講義・演習)	0.039	0.048	-0.038	-0.050	0.805	
学生支援の方法 (カウンセリング等)	-0.032	0.133	0.139	-0.020	0.562	
学習理論	0.054	-0.013	-0.014	0.212	0.483	
学生理解の方法 (若者の特徴・コミュニケーション等)	-0.011	0.291	0.184	-0.043	0.443	
	因子間相関	1	2	3	4	5
1. 研究実践に関する学習ニーズ		1.000				
2. 実習指導に関する学習ニーズ		0.476	1.000			
3. 看護実践に関する学習ニーズ		0.421	0.606	1.000		
4. 組織・制度に関する学習ニーズ		0.251	0.432	0.501	1.000	
5. 教育活動に関する学習ニーズ		0.464	0.638	0.587	0.569	1.000

主因子法・プロマックス回転

表3 学習ニーズ得点の記述統計量

n=323

	項目数	平均値	標準偏差	範囲	中央値	歪度	尖度	平均値/項目数
研究実践に関する学習ニーズ	5	21.5	3.7	5 ~ 25	22	-0.996	0.815	4.3
実習指導に関する学習ニーズ	4	16.9	3.4	4 ~ 20	18	-1.047	0.469	4.2
看護実践に関する学習ニーズ	6	24.6	4.3	9 ~ 30	25	-0.630	-0.199	4.1
組織・制度に関する学習ニーズ	5	18.1	3.5	7 ~ 25	18	0.004	-0.214	3.6
教育活動に関する学習ニーズ	5	20.5	3.4	8 ~ 25	21	-0.578	-0.288	4.1
全体	25	101.7	14.0	65 ~ 125	103	-0.457	-0.412	4.1

数は0.902を示した。

下位尺度の《職務内容》の平均値は 24.0 ± 4.7 (範囲9～34), 中央値は24, 歪度は -0.445 , 尖度は -0.440 であった。《職場環境》の平均値は 19.1 ± 4.2 (範囲8～31), 中央値は19, 歪度は -0.260 , 尖度は -0.093 であった。《給料》の平均値は 15.5 ± 4.2 (範囲6～24点), 中央値は16, 歪度は -0.171 , 尖度は -0.258 であった。《人間関係》の平均値は 28.9 ± 5.6 (範囲13～40), 中央値は29, 歪度は -0.329 , 尖度は -0.262 であった。また, 各下位尺度の項目あたりの得点は《職務内容》が2.7, 《職場環境》が2.4, 《給料》が2.6, 《人間関係》が2.9であった。正規性の検定では《職場環境》が正規分布に従う ($P=0.05$) が, 《職務内容》《給料》《人間関係》においては, 正規分布に従わないことが確認された ($P=0.00$)。また, Cronbach's α 係数は《職務内容》が0.831, 《職場環境》が0.749, 《給料》が0.876, 《人間関係》が0.837を示した。

7. 学習ニーズの関連要因の検討

学習ニーズの得点と個人背景, 特性的自己効力感, 職務満足感との関連をMann-Whitneyの U検定およびBonferroni法による多重比較で検討した結果, 有意な差が認められた項目は, 個人背景の中の〈職位〉〈最終学歴〉〈進学状況〉, 教育経験の中の〈TAの経験〉, そして, 〈特性的自己効力感〉, 〈職務満足感〉の中の《職場環境》《人間関係》であった (図1)。

1) 背景による差異

(1) 職位

職位では, 【研究実践に関する学習ニーズ】において, 〈助教〉より〈助手〉 ($U=9430.500$, $P=0.015$) の学習ニーズが有意に高いことが示された。また, 【実習指導に関する学習ニーズ】において, 〈助教〉より〈助手〉 ($U=9405.000$, $P=0.014$) の学習ニーズが有意に高いことが示された (表4)。

(2) 最終学歴

最終学歴では, 【研究実践に関するニーズ】において, 〈博士課程修了〉より〈修士課程修了〉 ($U=609.500$, $P=0.003$) の学習ニーズが有意に高いことが示された。また, 〈博士課程修了〉より〈学部卒業〉 ($U=204.000$, $P=0.000$) の学習ニーズが有意に高いことが示された (表4)。

(3) 進学状況

進学状況は, 上位課程への進学希望等について尋ねた。その結果, 【研究実践に関する学習ニーズ】において, 〈博士課程への進学を希望する者〉 ($U=2320.500$, $P=0.009$) の学習ニーズが〈博士課程への進学を希望しない者〉より有意に高いことが示された (表4)。

(4) TAの経験

TAの経験では, 【組織・制度に関する学習ニーズ】において, 〈経験のある者〉 ($U=7720.500$, $P=0.014$) の学習ニーズが〈経験のない者〉より有意に高いことが示された (表4)。

2) 特性的自己効力感による差異

得点を四分位数で分け中間層 (71～77点, 78～83点) を除外し, 低得点群 (44～70点) と高得点群 (84～107点) の比較を行った結果, 【実習指導に関する学習ニーズ】において, 〈低得点群〉 ($U=2598.500$, $P=0.004$) の学習ニーズが〈高得点群〉より有意に高いことが示された (表5)。

3) 職務満足感による差異

《職場環境》の得点を四分位数で分け, 中間層 (16～18点, 19～21点) を除外し, 低得点群 (8～15点) と高得点群 (22～31点) の比較を行った結果, 【看護実践に関する学習ニーズ】において, 〈高得点群〉 ($U=2212.000$, $P=0.004$) の学習ニーズが〈低得点群〉より有意に高いことが示された (表5)。

《人間関係》の得点を四分位数で分け, 中間層 (26～29点, 30～33点) を除外し, 低得点群 (13～25点) と高得点群 (34～40点) の比較を行っ

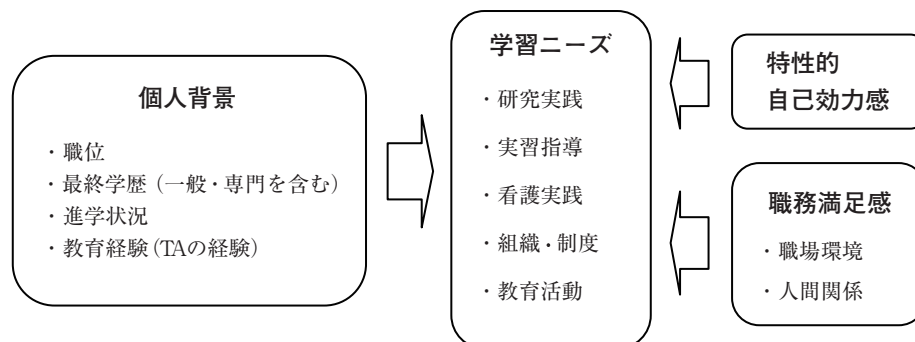


図1 学習ニーズと有意な差が認められた項目

表4 若手教員の背景による学習ニーズの差異

	n	研究実践に関する学習ニーズ		実習指導に関する学習ニーズ		看護実践に関する学習ニーズ		組織・制度に関する学習ニーズ		教育活動に関する学習ニーズ	
		平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値
職位	323										
助教	221	153.67	0.015*	153.56	0.014*	155.64	n.s.	161.68	n.s.	157.70	n.s.
助手	102	180.04		180.29		175.77		162.69		171.31	
最終学歴（一般・専門含む） [†]	311										
博士課程修了	12	75.79		134.21		129.96		178.79		115.67	
修士課程修了	210	151.54	0.000***	154.16	n.s.	153.97	n.s.	157.74	n.s.	157.57	n.s.
学部卒業	89	177.35		163.28		164.30		148.83		157.74	
研究実践に関する学習ニーズの多重比較（Bonferroni法）											
博士課程修了	12	58.79	0.003**								
修士課程修了	210	114.51									
博士課程修了	12	23.50	0.000***								
学部卒業	89	54.71									
修士課程修了	210	142.52	n.s.								
学部卒業	89	167.64									
進学状況 [†]											
修士課程修了者	210										
博士課程への進学を希望する	116	111.75		110.64		113.33		112.33		112.36	
博士課程に在籍中	41	112.80	0.023*	105.52	n.s.	91.22	n.s.	108.23	n.s.	98.73	n.s.
博士課程への進学は希望しない	53	86.16		94.23		99.42		88.44		95.73	
研究実践に関する学習ニーズの多重比較（Bonferroni法）											
博士課程への進学を希望する	116	78.76	n.s.								
博士課程に在籍中	41	79.68									
博士課程への進学を希望する	116	91.50	0.009**								
博士課程への進学は希望しない	53	70.78									
博士課程に在籍中	41	54.12	n.s.								
博士課程への進学は希望しない	53	42.38									
TAの経験	323										
経験あり	77	159.16	n.s.	175.11	n.s.	172.92	n.s.	184.73	0.014*	174.72	n.s.
経験なし	246	162.89		157.90		158.58		154.88		158.02	

Mann-WhitneyのU検定, [†]Kruskal-Wallis検定* $P<0.05$, ** $P<0.01$, *** $P<0.001$, n.s.: not significant

た結果、【看護実践に関する学習ニーズ】において、〈高得点群〉(U=2091.500, P=0.004)の学習ニーズが〈低得点群〉より有意に高いことが示された(表5)。

Ⅶ. 考察

1. 学習ニーズについて

探索的因子分析の結果、若手教員の学習ニーズとして【研究実践に関する学習ニーズ】【実習指導に関する学習ニーズ】【看護実践に関する学習ニーズ】【教育活動に関する学習ニーズ】【組織・制度に関する学習ニーズ】の5つが抽出された。

大学教員には「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」に関する役割を果たすことが期待されている(中央教育審議会, 2008)。本研究では、「教育」「研究」「管理運営」に関する5つの学習ニーズが明らかにされた。なかでも、「教育」は、教育実践に関する項目で構成された【教育活動に関する学習ニーズ】と看護実践教育に関する項目で構成された【実習指導に関する学習ニーズ】および【看護実践に関する学習ニーズ】が抽出され、若手教員が看護系大学教員として自らの役割遂行のために広く学習を求めていることが推察される。「社会貢献」については、看護系大学教員が行う社会貢献について具体的に記述した文献が見

表5 若手教員の特性的自己効力感, 職務満足感による学習ニーズの差異

	研究実践に関する学習ニーズ		実習指導に関する学習ニーズ		看護実践に関する学習ニーズ		組織・制度に関する学習ニーズ		教育活動に関する学習ニーズ		
	n	平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値	平均ランク	P値
	特性的自己効力感										
低得点群 (44 ~ 70点)	80	88.21	n.s.	95.02	0.004**	89.04	n.s.	81.12	n.s.	85.13	n.s.
高得点群 (84 ~ 107点)	87	80.13		73.87		70.37		86.65		82.97	
職務満足感											
職場環境 低得点群 (8 ~ 15点)	67	81.65	n.s.	72.48	n.s.	67.01	0.004**	72.69	n.s.	78.15	n.s.
高得点群 (22 ~ 31点)	90	77.03		83.86		87.92		83.70		79.63	
人間関係 低得点群 (13 ~ 25点)	82	72.96	n.s.	72.15	n.s.	67.01	0.004**	71.16	n.s.	73.38	n.s.
高得点群 (34 ~ 40点)	70	80.65		81.60		87.62		82.76		80.15	

Mann-WhitneyのU検定

** $P < 0.01$, n.s.: not significant

当たらず, また若手教員が携わっている度合いが少ないと考えられたため, 項目作成の段階から抽出することができず今回の調査に含めることができなかつた。しかしながら「社会貢献」は大学の重要な役割であり職位に関係なく取り組む必要があることから, 「社会貢献」に関する学習ニーズについても今後検討すべき課題と考える。

各学習ニーズの項目あたりの得点は, 【研究実践に関する学習ニーズ】が4.3点, 【実習指導に関する学習ニーズ】が4.2点, 【看護実践に関する学習ニーズ】が4.1点, 【教育活動に関する学習ニーズ】が4.1点であり, 殆ど差が認められなかつたことから, 若手教員が各々の役割を果たすために, かなり学習を必要としていることがうかがえる。また, 【組織・制度に関する学習ニーズ】が3.6点と他の学習ニーズより低かつたことは, 若手教員が組織運営に関する役割を担っていないことや, 優先すべき学習ニーズによって求める優先度が低かつたものと推察される。

【研究実践に関する学習ニーズ】を構成している項目は, 「論文の作成」「研究計画書の作成」「量的・質的研究におけるデータ処理」「学会発表(学会抄録の作成, プレゼンテーション方法等)」「文献クリティーク」であり, 若手教員が研究を実践するために求めている学習内容を示す因子と考えられる。これらの項目は, 新人教員が抱える研究方法に対する悩みを明らかにした片岡ら(2009)の報告内容に共通する。

【実習指導に関する学習ニーズ】を構成している項目は, 「臨地実習の基本知識(実習の意義, 教員の役割等)」「臨地実習のすすめ方(準備・調整, 指導計画等)」「実習方法(専門分野の指導・展開)」「学生が直面しやすい問題とその対応」であることから, 学生の実習を支援するために求め

ている学習内容を示す因子と考えられる。これらの項目は, 中山(2008)が明らかにした「看護学実習において教授活動を展開する教員の行動を表す8つの概念」のうち, 「I. 学生の実習目標達成を支援する教授活動を示す概念; 教材・教授技術の活用による看護, 問題解決・学習方法の理解促進」や「III. 学生が遭遇する様々な問題を予測・防止することを示す概念; 問題の未然防止と解決への支援」, 「VI. 学生の問題を解決するために医療現場のスタッフに支援を求め, 獲得する行動を示す概念; 医療現場への配慮を伴うスタッフへの支援要請と獲得」と類似する。

【看護実践に関する学習ニーズ】を構成している項目は, 「医療安全」「感染看護」「看護技術」「専門基礎科目(解剖学・生理学・薬理学等)」「看護過程」「看護倫理」であり, 看護学各領域の講義・演習, 実習指導のために求めている学習内容を示す因子と考えられる。

【組織・制度に関する学習ニーズ】を構成している項目は, 「労務管理(労働法規, 福利厚生, 労使関係等)」「大学の組織運営」「教職員倫理」「看護関係法令」「看護職の教育制度」であり, 若手教員が看護系大学の組織運営のために求めている学習内容を示す因子と考えられる。

【教育活動に関する学習ニーズ】を構成している項目は, 「教育評価」「教育方法(講義・演習)」「学生支援の方法(カウンセリング等)」「学習理論」「学生理解の方法(若者の特徴, コミュニケーション等)」であり, 若手教員が教育活動を展開するために求めている学習内容を示す因子と考えられる。一般的に, 大学教員は教育実践方法について系統的な教育を受ける機会がないまま着任するため, 若手教員にとって学習ニーズが生じやすいことがうかがえる。以上の項目は, 大学教員初任者が

教育評価や教育方法，学生理解に関する支援を必要としていることを明らかにした中村ら（200）と田口ら（2006）の報告内容に共通する。

2. 学習ニーズの関連要因について

各学習ニーズとの間に有意な差が認められた項目は，個人背景の中の〈職位〉〈最終学歴〉〈進学状況〉〈TAの経験〉と〈特性的自己効力感〉，〈職務満足感〉の中の《職場環境》《人間関係》であることが明らかになった。

1) 【研究実践に関する学習ニーズ】

【研究実践に関する学習ニーズ】では，職位の〈助手〉の学習ニーズが〈助教〉より有意に高いことが示された。大学設置基準（2010）では，助手の資格は学士の学位を有する者，助教の資格は修士以上の学位もしくは専門職学位を有する者と規定されていることから，修了課程による研究能力の違いが要因となり，学習ニーズが高まったものと考えられる。さらに，大学は専門分野を基礎に研究と教育を必須の機能として発展する機関・組織である（有本，2007）ことから，助手に対しても，個々の専門分野における研究活動が求められていることも影響しているのではないかと推察される。

最終学歴の〈修士課程修了〉および〈学部卒業〉の学習ニーズが〈博士課程修了〉より有意に高いことが示された。大学院設置基準（2010）における博士課程は，研究者として自立して研究活動を行うものと位置付けられていることから，〈博士課程修了者〉は，すでに研究実践能力を持ち合わせていることが推察され，修了課程による研究能力の違いが要因となり学習ニーズが高まったものと考えられる。

進学状況においては〈博士課程への進学を希望する者〉の学習ニーズが〈博士課程への進学を希望しない者〉より，有意に高いことが示された。

McKenna（2005）は，博士課程を修了した看護職の存在は，実践，教育および研究の強化に寄与すると述べ，Anderson（2002）とBerlin & Sechrist（2002）は，看護学の発展には博士課程で研究のトレーニングを受けた教員が欠かせないことを報告している。また，牛島（2009）は，大学教員としてのキャリア形成に求められる役割は教育・研究という二つの側面であると述べている。このような学究的な背景から若手教員の研究志向が高まり，学習ニーズに反映されたものと推察される。これらのことから，研究実践に関する教育支援には，若手教員の修了課程を考慮することや

博士課程への進学の支援が必要であると考えられる。

2) 【実習指導に関する学習ニーズ】

【実習指導に関する学習ニーズ】においては，職位の〈助手〉の学習ニーズが〈助教〉より有意に高いことが示された。平成19年度の学校教育法の一部改正により助教が設置された以降，看護学の単科大学および附属病院を持たない大学では実習指導や実習補佐のために助手を存続させている（遠藤ら，2009）。このように，助手の主な職務が実習指導であり，指導力の向上が必要と感じていることにより学習ニーズが高まったものと考えられる。

また，特性的自己効力感の〈低得点群〉の学習ニーズが〈高得点群〉より有意に高いことも示された。特性的自己効力感は，過去の成功と失敗の経験から形成され，個人差を持ち，特定の状況だけでなく未経験の新しい状況においても適応的に処理できるという期待に影響を与える（Sherer et al., 1982）ということより，若手教員の自己効力感の低い傾向が要因となり学習ニーズを高めたものと推察される。

近年，看護学生の看護実践力の育成に向けた取り組みが課題となっていることから，実習指導に関する教育支援には，助手への支援強化と，個々の若手教員が成功体験や代理体験を感じられるような教育実践の場を提供するなど，自己効力感を高めるための関わりが必要であると考えられる。

3) 【看護実践に関する学習ニーズ】

【看護実践に関する学習ニーズ】では，職務満足感の中の《職場環境》および《人間関係》の〈高得点群〉の学習ニーズが〈低得点群〉より有意に高いことが示された。同僚や上司との人間関係やチームワーク，組織の気風といった要素（山本，1990；村杉，1987）やメンターの存在（Smith & Zsohar, 2007；Baker, 2010）が職務満足感の充足に影響することや，職場の人間関係に関する満足感は，職場環境への満足感を規定する（安達，1998）ということより，若手教員が職務満足感を得られるような人間関係や職場環境が学習ニーズを高めているのではないかと推察される。これらのことから，看護実践に関する教育支援には，人間関係や職場環境に配慮し，若手教員の職務満足感を高める関わりが必要であると考えられる。

4) 【組織・制度に関する学習ニーズ】

【組織・制度に関する学習ニーズ】においては，TAの〈経験がある者〉の学習ニーズが〈経験のない者〉より有意に高いことが示された。我が国のTA制度の目的には，学部教育におけるきめ細

かい指導の実現等の他に将来の大学教員候補としての教育訓練の機会を提供（中央教育審議会，2004）することが挙げられており，将来の大学教員としての養成が含まれている。伊藤（2006）と近田（2007）は，TAの経験が，教職に対する理解の機会になることを報告しており，TAの経験から得られた教員の役割や職務に対する若手教員の考え方が影響しているのではないかと考えられる。

3. 研究の限界と課題

平成19年の学校教育法の一部改正により助教が設置されたことを受け，各大学においては教員組織体制の再構築の時期であることを考慮し，本研究の若手教員を助教および助手とした。看護系大学教員に関する資料が少ない中，若手教員が必要とする教育支援を検討するための基礎資料とする点では意義があると考えられるが，本来，助教および助手に必要とされる資格や職務内容は異なるため，本結果を助教，助手各々に適用するには限界がある。今後は職位別に分析を行い新たな示唆を得たいと考える。

【研究実践に関する学習ニーズ】の関連要因の検討では，博士課程修了者数が12名と少なく，比較対象とするには限界がある。さらなる見解を得るために，対象者数を拡大し再調査を行う必要がある。また，【組織・制度に関する学習ニーズ】とTAの経験の関連については，看護学および他の学問領域においても先行研究が見当たらないため，今後は質的研究にて検討したいと考える。

Ⅷ. 結論

看護系大学の若手教員の学習ニーズとして【研究実践に関する学習ニーズ】【実習指導に関する学習ニーズ】【看護実践に関する学習ニーズ】【組織・制度に関する学習ニーズ】【教育活動に関する学習ニーズ】の5つが抽出された。

また，【研究実践に関する学習ニーズ】【実習指導に関する学習ニーズ】【看護実践に関する学習ニーズ】【教育活動に関する学習ニーズ】における各学習ニーズの項目あたりの得点が4.0以上を示したことから，これらの学習ニーズに対して若手教員は，「かなり学習する必要がある」と考えていることが明らかになった。

学習ニーズの関連要因の検討では，個人背景の中の〈職位〉〈最終学歴〉〈進学状況〉〈TAの経験〉および〈特性的自己効力感〉，〈職務満足感〉の中

の《職場環境》《人間関係》により，それぞれの学習ニーズに有為な差が認められたため，若手教員には，それらを考慮した教育支援が必要であることが示唆された。

謝辞

調査にご協力いただきました看護系大学および教員の皆様に心より御礼申し上げます。

なお，本研究は，平成22年度大阪府立大学大学院看護学研究科博士前期課程に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

文献

- 安達智子(1998)：セールス職者の職務満足感—共分散構造分析を用いた因果モデルの検討。心理学研究, 69(3), 223-228.
- Anderson C.A. (2002)：Nursing faculty-going, going, gone. Nursing Outlook, 50(2), 43-44.
- 有本章(2007)：FD制度化の現状と展望。メディア教育研究, 4(1), 9-18.
- Baker S. L. (2010)：Nurse educator orientation: professional development that promotes retention. Journal of Continuing Education in Nursing, 41(9), 413-417.
- Berlin L.E., Sechrist K.R.(2002)：The shortage of doctorally prepared nursing faculty: dire situation. Nursing Outlook, 50(2), 50-56.
- 中央教育審議会(2004)：大学分科会制度部会(第22回第7回)ティーチングアシスタント(TA)について，議事録・配付資料[資料2-1]。文部科学省，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm。(2011年8月検索)
- 中央教育審議会(2005)：大学分科会制度部会(第21回第3期第6回)2.FDの定義・内容について議事録・配布資料[資料5-3]。文部科学省，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/002_hmt。(2011年8月検索)
- 中央教育審議会(2008)：学士課程の構築に向けて(答申)。文部科学省，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf。(2011年8月検索)
- 大学院設置基準(2010)：文部科学省，<http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxsearch.cgi>。(2011年8月検索)
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会(2010)：第15回配付資料。文部科学省，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/siryu/_icsFiles/afieldfile/2011/01/20/1301158_1.pdf。(2011年8月検索)
- 大学設置基準(2010)：文部科学省，<http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxsearch.cgi>。(2011年8月検索)
- 遠藤義仁，伊藤収，浅沼裕子，他(2009)：看護系大学における助教の採用・昇進の基準。若手看護学会誌, 3(2), 15-23.
- 林伸二(2000)：組織心理学。白桃書房，東京。
- 石田佳代子(2010)：看護系大学の新人教員に対するファカルティ・デベロップメント(FD)推進のための文献調査に基づく課題。看護科学研究, 9, 10-18.
- 伊藤敦美(2006)：教職課程におけるキャリア支援—インターシップと大学内ティーチングアシスタントを取

- り上げて一. 敬和学園大学研究記要, 15, 109-128.
- 伊藤良子, 大町弥生(2009): 看護系大学の新人教員が看護学実習指導において感じた困難の要因. 看護教育, 50(5), 414-422.
- 看護行政研究会監修(2010): 看護六法平成22年度版. 新日本法規出版社, 東京.
- 片岡三佳, 西山ゆかり, 千葉進一, 他(2009): 看護系大学に勤務する新人教員の教育・研究活動に対する悩み. The Journal of Nursing Investigation, 7(1), 2 23-29.
- McKenna H.(2005): Doctoral education: Some treasonable thoughts. International Journal of Nursing Studies. 42, 245-246.
- 室俊司(1966): 成人の学習活動と認識. 日本社会教育学会紀要, 3, 2.
- 中村晃, 神藤貴昭, 田口真奈, 他(2007): 大学教員初任者の不安と構造とその不安が職務感に与える影響. 教育心理学研究, 55, 491-500.
- 中山登志子(2008): 学生の実習目標達成を支援する教授活動の展開—研究成果と経験の累積を通して—. 看護教育学研究, 17(1), 1-7.
- 成田健一, 下仲順子, 中里克治, 他(1995): 特性自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. 教育心理学研究, 43(3), 306-314.
- 日本看護系大学協議会事務局(2010): 平成21年度事業活動報告書.
- 日本生涯教育学会編(1990): 生涯学習事典. 東京書籍, 東京.
- Sherer M., Maddux J.E., Mercadante B., et al.(1982): The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological Reports, 51, 663-671.
- 村杉健(1987): 作業組織の行動科学—モラル・モチベーション研究—. 税務経理協会, 東京.
- 島田祥子, 真部昌子, 奥山貴弘, 他(2007): 看護系大学教員の職務内容とそのジレンマに関する実態調査. 川崎市立看護短期大学紀要, 12(1), 1-8.
- Smith J.A., Zsohar H.(2007): Essentials of neophyte mentorship in relation to the faculty shortage. Journal of Nursing Education, 46(4), 184-186.
- 田口真奈, 西森年寿, 神藤貴昭, 他(2006): 高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題. 日本教育工学会論文誌, 30(1), 19-28.
- 近田政博(2007): 研究大学の院生を対象とする大学教授法研修のあり方. 名古屋高等教育研究, 7, 147-167.
- 牛島利明(2009): ベッドサイドとアカデミズム—看護教育の戦後史と大学化—. 三田商学研究 慶應義塾大学商学会, 51(6), 203-213.
- 山本寛(1990): 職務満足と企業組織に関する実証的研究—電気機器製造会社の技術者を対象として—. 応用心理学研究, 15, 17-28.