

## 看護専門学校教員の職業キャリア成熟尺度の開発

田中いずみ<sup>1)</sup>, 比嘉 勇人<sup>2)</sup>, 山田 恵子<sup>2)</sup>, 畠山 督道<sup>3)</sup>

- 1) 富山県立大学看護学部看護学科
- 2) 富山大学学術研究部医学系 精神看護学
- 3) 国立病院機構北陸病院

### 要 旨

目的：看護教員の職業キャリア成熟尺度を作成し、その信頼性、妥当性を検証する。

方法：半構造化面接で得られたデータを基に、6因子47項目からなる看護教員の職業キャリア成熟尺度原案を作成した。研究協力が得られた204校の看護専門学校に勤務する専任教員1,478人を対象に調査を行い、項目分析、探索的因子分析、Cronbach's  $\alpha$ 係数、併存尺度による基準関連妥当性を検討した。

結果：回収数715人、有効回答は710人であった。3因子13項目が採択され、【職場での支え】、【教員としての力量】、【学生との相互作用】と命名した。Cronbach's  $\alpha$ 係数は、0.79であり内的整合性が確認された。成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS)とスピリチュアリティ評定尺度A(SRS-A)の相関から基準関連妥当性が確認された。また、スピリチュアリティ評定尺度B(SRS-B)の回答内容を質的に分析した結果、本尺度の高群と低群との間に差異を認めた。

結論：看護教員の職業キャリア成熟尺度の信頼性と妥当性が確認された。

### キーワード

看護専門学校, 看護教員, 職業キャリア成熟, 尺度開発

### はじめに

日本における看護師養成は看護系大学における教育へと変化しているが、いまだ看護専門学校が看護師養成人数の半数以上を占めているのが現状であり、看護教育制度も複雑なままである。看護専門学校教員(以下、看護教員とする)になるには、5年以上の臨床経験と最低8ヵ月の看護教員養成教育を要件として、厚生労働省はあげている。看護教員は、「看護職としての一定の経験がある教師」であり、看護教員は教育現場で働き始めると、臨床看護師として積み上げてきたキャリアに加え、教育者、管理者、時に研究者としての専門性も身につけていかなければならない。すな

わち看護教員としてのキャリアを発達させ、質の高い教育を担うことが求められる。

一般的にキャリアとは、経歴、職業、職歴と訳される。キャリア心理学の分野において、SuperDEは職業的発達段階を発展させ、キャリア成熟<sup>1)</sup>という概念を提唱し、坂柳<sup>2)</sup>は「人生キャリア」、「職業キャリア」、「余暇キャリア」という3つのキャリア成熟を独立させ、かつそれらの因子を「関心性」、「自律性」、「計画性」の3因子で測定する「成人キャリア成熟尺度(Adult Career Maturity Scales: ACMS)」を開発した。さらに狩野<sup>3)</sup>は看護職者のキャリア発達やキャリアデザインには職業キャリア成熟の測定が重要であると示し、看護師を対象に「職業キャリア成熟測定尺度」

の構成概念妥当性を検討し、「簡便看護師職業キャリア成熟測定尺度」を開発した。しかしこれは臨床における看護師を用いて開発されたものであり、看護教員のキャリア成熟の測定に適用するのは難しいと考える。

看護教員用に開発されたキャリア成熟尺度はなく、取り組まれている研究も少ない。しかし、その中でも、草柳<sup>4) 5)</sup>は看護教員のキャリア形成を概観し、年齢、性別、職位、経験年数等の基本属性を外的キャリアとし、またコミットメント、職業アイデンティティ、職務満足等を内的キャリアとして就業継続意思への影響を検討した結果、教員の就業継続意思には、内的キャリア要因が影響していることを述べている。また、渋谷<sup>6)</sup>は看護教員の職業キャリア成熟に関連する要因を検討し、看護教員アイデンティティとの関連を述べている。これらの要因は看護教員の行動・態度として表われるものであり、質の高い教員を養成し、質を担保していくためには、さらに教員の内なる声に耳を傾け、こころのもちようといった内面的要因に着目する必要があると考える。比嘉<sup>7)</sup>は、こころのもちようについてスピリチュアリティを取り上げ「自分自身および自分以外との非物質的な結びつきを志向する内発的つながり性」と概念的定義づけを行っている。そして、スピリチュアリティとは人間の尊厳や存在意義などを表現するものであり、人が、その人にとっての意味や価値、信念をどのように捉え、どう生きるかに関連するものであるとしている。

そこで、本研究では個人の内面的要因を加えた看護教員の職業キャリア成熟尺度の作成を試みることにした。本研究により、看護教員の職業キャリア成熟を促す継続教育支援や、教員個人の内面的成長に寄与する研究の発展につながると考える。

### 用語の操作的定義

職業キャリア成熟：「職業キャリアの選択・決定やその後の適応への個人のレジリエンスや取り組みの姿勢であり、職業キャリア発達の状態や、成熟していく過程」とする。

### 研究の目的

本研究の目的は、看護教員の職業キャリア成熟尺度を作成し、その信頼性、妥当性を検証することである。

### 職業キャリア成熟尺度の構成要素の抽出

看護教員の職業キャリア成熟尺度開発のために、まず看護教員への個人の内面的要因を加えた半構成的面接調査を通じて、職業キャリア成熟の実際を分析し、構成要素を明らかにする必要があると考えた。そこで、看護専門学校に勤務する看護教員8名を研究参加者とした面接調査<sup>8)</sup>を実施した。面接に先立ち看護教員の職業キャリア成熟について内面的要因を含めた構成概念を抽出するために、比嘉<sup>9)</sup>により開発された文章完成法によるスピリチュアリティ評定尺度（以下SRS-B）を用いて、質問紙調査を行った。SRS-Bは5つの質問項目〔望み：何よりも一番したいことは〕、〔支え：一番の支えとなるものは〕〔対他評価：周囲に対して強く感じていることは〕、〔対自評価：これからの自分は〕〔病観：病いというもの〕で構成されている。記述回答により回答者の個性を反映した内容を得ることが可能であり、その内容を点数化することも可能であるが、回答者の客観的評価よりも評定者との相互作用によって生起する多彩なスピリチュアリティ内容を把握するのに有用である。その後、インタビューガイドを参考に、看護教員となった契機から面接を開始し、看護教員という仕事に取り組み、現在に至るまでの経験や思いと、その根底にあるもの（SRS-Bの回答の内容に触れて）を語ってもらった。その結果、看護教員における職業キャリア成熟の構成要素は、【教員キャリアの準備状態】、【看護師から教員への役割移行】、【教員の職務と取り組み】、【職場環境の良・不良】、【教員としての成長・発達】、【キャリアに対する展望】が抽出された。これら6つの構成要素とその下位の要素を表1に示した。

表1 看護教員の職業キャリア成熟の構成要素

構成要素	下位の要素
教員キャリアの準備状態	教員キャリアの準備状態
看護師から教員への役割移行	看護師から教員への役割移行
教員の職務と取り組み	看護を教える授業, 学生との関わり, 調整・連携をして行う実習と学校運営, 職務に伴う負担感, ワークライフバランスをとる
職場環境の良・不良	働きやすい職場環境, 悩みや葛藤を抱く職場環境
教員としての成長・発達	教育の知識・技術の錬磨, 教員アイデンティティの確認と揺らぎ, 教育観の形成と変容, 教員を続ける原動力
キャリアに対する展望	キャリアへのチャレンジ, 現状への諦観や待機, 異動への不安

## 研究の方法

### 1. 尺度原案作成のプロセス

看護教員における職業キャリア成熟の構成要素に基づき、6因子47項目からなる質問項目を制作した。これを面接調査の研究参加者8名を含むA県内の看護教員13名により、質問項目の内容と表現が適切であるか、分かりにくい点はないかなどの内容妥当性・表面妥当性の検討を行った。その結果、指摘を踏まえた修正を行い、6因子47項目で看護教員の職業キャリア成熟尺度の原案とした。

### 2. 対象者

全国の、研究協力が得られた204校の看護専門学校に勤務する専任教員1478名で、管理的立場(学校長, 副校長, 教育主事等)にある者は除いた。

### 3. データ収集の方法

2017年11月から2018年2月に、一般社団法人日本看護学校協議会のホームページの会員校一覧に掲載されている417校の学校管理者に対して、書面にて研究協力の依頼をし、研究協力の承諾が得られた学校について人数分の調査票を送付した。学校管理者より対象者に手渡してもらい、

無記名自記式質問紙調査を実施した。回収は対象者に個別に郵送していただいた。

### 4. 調査の内容

#### (1) 看護教員の職業キャリア成熟尺度原案

作成した質問原案47項目を用い、回答は5件法(5:とてもよくある, 4:ややある, 3:どちらともいえない, 2:あまりない, 1:全くない)で測定した。

#### (2) 成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS)

坂柳の成人キャリア成熟尺度<sup>2)</sup>を構成する「人生キャリア」, 「職業キャリア」, 「余暇キャリア」の3要素のひとつである「職業キャリア」を測定する尺度で、下位因子は3つで、「関心性」9項目, 「自律性」9項目, 「計画性」9項目の全27項目からなり、信頼性・妥当性も確認されている。回答は5件法で(5:よくあてはまる, 4:ややあてはまる, 3:どちらともいえない, 2:あまりあてはまらない, 1:全くあてはまらない)で測定した。得点は下位因子毎に求め、得点が高いほどそのキャリア成熟度が高いことを示すものである。

#### (3) スピリチュアリティ評定尺度A, B (SRS-A, SRS-B)

比嘉<sup>9)10)</sup>により開発されたスピリチュアリティ

評定尺度 (SRS-A, SRS-B) を用いた。比嘉はスピリチュアリティを、「自分と自分自身または自分以外の対象との非物質的なつながり志向を表す」と概念的定義づけを行い、「何かを求めそれに関係しようとするところのモチようであり (意気), 自分自身やある事柄に対する感じまたは思い (観念)」と規定している。SRS-A は「意気」と、「観念」の2つの下位尺度からなり、全15項目で構成される。回答は5件法で (5:非常に思う, 4:とても思う, 3:中程度思う, 2:少しは思う, 1:全く思わない) で測定し、得点が高いほどスピリチュアリティが高いことを示すものである。

また、SRS-B は SRS-A を質的側面から補完する尺度であり、SRS-A の2つの下位概念に対応した5項目からなる文章完成法の評定尺度である。「望み: 何よりも一番したいことは」(SRS-A「意気」), 「支え: 一番の支えとなるものは」(SRS-A「意気」), 「対他評価: 周囲に対して強く感じていることは」(SRS-A「観念」), 「対自評価: 自分のこれからは」(SRS-A「観念」), 「病観: 病い (病気または疾病) というものは」(SRS-A「観念」) で構成される。SRS-A が決められた15の質問項目に対し、5件法で回答する尺度であるのに対し、SRS-B は5つの下位概念をテーマに、記述回答により自由度の高い回答を得ることが可能である。またその内容を点数化することが可能であり、評定基準については SRS-B の5項目の各回答内容を0, 1, 2点 (0点: 否定的~2点: 肯定的) で評価し、その合算値が評点となる。SRS-B の得点が高いほど、肯定的評価であることを示すものである。なお SRS-A, B ともに、信頼性、妥当性が確認されている。

#### (4) 基本属性

性別、年齢、教員経験年数、臨床経験年数、看護職の所有免許、教育から臨床への往復、教員としての異動とした。

## 5. 分析の方法

### 1) 項目分析

質問項目の得点の正規性、平均値±標準偏差値より天井効果、フロア効果の検討を行った。

### 2) 探索的因子分析

項目分析により抽出された項目を用いて、探索的因子分析を行った。主因子法・プロマックス回転により、固有値1以上、因子負荷量0.35以上を基準として抽出した。分析結果を看護教員の職業キャリア成熟尺度とした。

### 3) 信頼性の検討

内的整合性の検討のために、看護教員の職業キャリア成熟尺度の全体と各下位尺度の Cronbach's  $\alpha$  係数を算出した。

### 4) 外的基準との妥当性の検討

看護教員の職業キャリア成熟尺度と共通概念を有する成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS) と、違う概念ではあるが、個人の内面的要因と関連していると考えられるスピリチュアリティ評定尺度 A, (SRS-A) を用いた。2種類の尺度を用いることでより多面的に基準関連妥当性を検討することができると考えた。これらの尺度と看護教員の職業キャリア成熟度との Pearson の積立相関係数を算出した。

さらに、看護教員の職業キャリア成熟尺度に弁別力があるかをみるために、尺度の総得点において、平均値±標準偏差 (SD) の値で高群・低群に分け、SRS-B の各質問項目への回答内容に対する回答者の自己評価 (0点: 否定的~2点: 肯定的) を用いて差異を検討した。2点である場合は P (ポジティブ回答/肯定的自己評価), 0点の場合は N (ネガティブ回答/否定的自己評価) とし、SRS-B における職業キャリア成熟尺度得点の高群/低群のポジティブ回答 (P) とネガティブ回答 (N) の出現比率 (P:N 比) を算出し、検定を行った。P:N 比は算出された値が1以下であれば否定的傾向、1を超える値であれば肯定的傾向と判断する。

また、看護教員の職業キャリア成熟尺度の得点の高群・低群における SRS-B 回答内容の記述を質的に分析した。

## 6. 倫理的配慮

本研究は、対象者に研究の意義、目的・方法・研究参加の自由意志、プライバシーに関する配慮、データの匿名性の保持や保管に関すること、研究成果を関連学会で発表することなどを紙面により

説明し、質問紙の返信をもって同意を得た。また、尺度を使用する際には開発者の使用許諾を得た。なお本研究は、富山大学研究倫理審査委員会で承認（人 29-09）を得て実施した。

## 結 果

### 1. 対象者の背景

研究協力が得られた 204 校の看護専門学校に勤務する専任教員 1478 名に質問紙を配布し、715 名（回収率 48.4%）から回答が得られ、欠損値を含むデータを対象外とし、710 名を分析対象とした（有効回答率 99.3%）。対象の属性は男性 47 名（6.6%）、女性 661 名（93.1%）、無回答 2 名（0.3%）であった。年齢は 40 歳代が 319 名（44.9%）、教員経験年数は 1～5 年未満が 206 名（29.0%）と最も多かった（表 2）。

### 2. 尺度原案の信頼性・妥当性の検討

#### 1) 項目分析

対象者が獲得した職業キャリア成熟尺度原案の合計得点は 101～208 点の範囲であり、平均値は  $176.0 \pm 12.3$  であった。質問項目において、平均値  $\pm$  SD で天井効果およびフロア効果を示した 13 項目を削除し、残り 34 項目を分析対象とした（表 3）。

#### 2) 探索的因子分析

項目分析により抽出された 34 項目を用いて主因子法、プロマックス回転を用いて、因子負荷量 0.35 以下の項目および複数の因子に高い負荷量を持つ因子を削除し、Cronbach's  $\alpha$  係数の変化を確認しながら分析を行った結果、最終的に 13 項目 3 因子が抽出された。これを「看護教員の職業キャリア成熟尺度」完成版として採択した。第 1 因子は 5 項目で、「職場のチームワークはよい」等の職場の人間関係やサポートを示す内容であり、「職場での支え」と命名した。第 2 因子は 5 項目で、「教員としての自分に自信がある」等の教員としての自信や技量・能力を示す内容であり「教員としての力量」と命名した。第 3 因子（表 5）は 3 項目で、「学生の成長を信じている」等の学

生との関わりを示す内容であり「学生との相互作用」と命名した。累積寄与率は 48.5% で、因子間相関係数は 0.2～0.3 であった（表 4）。

表 2 対象者の背景

		n=710
	項目	人数(%)
性別	女性	661(93.1)
	男性	47(6.6)
	無回答	2(0.3)
年齢	20 歳代	6(0.8)
	30 歳代	114(16.1)
	40 歳代	319(44.9)
	50 歳代	234(33.0)
	60 歳代	34(4.8)
	無回答	3(0.4)
教員経験年数	1 年未満	69(9.7)
	1 年以上 5 年未満	206(29.0)
	5 年以上 10 年未満	183(25.8)
	10 年以上 15 年未満	114(16.1)
	15 年以上 20 年未満	62(8.7)
	20 年以上 25 年未満	53(7.5)
	25 年以上	17(2.4)
無回答	6(0.8)	
臨床経験年数	1 年未満	9(1.3)
	1 年以上 5 年未満	225(31.7)
	5 年以上 10 年未満	208(29.3)
	10 年以上 15 年未満	115(16.2)
	15 年以上 20 年未満	92(13.0)
	20 年以上	53(7.4)
無回答	8(1.1)	
看護職の所有免許 (複数回答)	看護師	709(99.9)
	保健師	74(10.1)
	助産師	85(11.9)
	無回答	1(0.1)
教職と臨床の往復	有	97(13.7)
	無	608(85.6)
	無回答	5(0.7)
異動経験	有	219(30.8)
	無	486(68.5)
	無回答	5(0.7)

表3 看護教員の職業キャリア成熟尺度質問原案と項目分析の結果

質問項目	平均	標準偏差	天井効果	床効果	削除
1. 教員になる前は自分が教員になると思っていなかった	3.98	1.28	5.26	2.70	●
2. 教員になる前から教育に興味があった	3.44	1.34	4.79	2.09	
3. 教員になろうと決めるまでに迷った	3.34	1.32	4.66	2.02	
4. 看護教員養成講習を受けて看護学に向き合う思いがした	3.80	1.16	4.96	2.65	
5. 看護教員養成講習を受けて視野が広がった	4.15	1.12	5.27	3.02	●
6. 教員になりたての頃は臨床とのギャップに戸惑った	4.03	1.07	5.09	2.96	●
7. 教員になりたての頃はやめたいと思った	3.33	1.42	4.75	1.90	
8. 教員になりたての頃は無我夢中だった	4.34	0.92	5.26	3.42	●
9. 授業では学生に看護の原則を教えている	4.10	0.80	4.90	3.30	
10. 授業では臨床現場の話をしている	4.39	0.72	5.11	3.67	●
11. 教員になって学生の立場がわかるようになった	3.96	0.94	4.90	3.01	
12. 看護と教育は似ている	4.01	0.99	5.00	3.02	
13. 実習では病棟の指導者と協力・調整をしている	4.45	0.67	5.12	3.78	●
14. 授業や業務の調整・やりくりをするのが仕事である	4.56	0.64	5.23	3.90	●
15. 業務に追われて授業の準備が最後に残る	4.26	0.93	5.25	3.26	●
16. 教員の仕事は区切りがない多重業務である	4.65	0.67	5.33	3.97	●
17. ワークライフバランスは仕事に傾きがちである	4.19	0.97	5.17	3.22	●
18. 気持ちを切り替えることでリフレッシュしている	3.50	1.20	4.69	2.30	
19. リフレッシュできるのは5日以上の休暇である	3.12	1.28	4.40	1.83	
20. 職場ではコミュニケーションがとれている	3.70	0.95	4.65	2.74	
21. 職場のチームワークは良い	3.40	1.02	4.43	2.38	
22. 職場では同僚からの支えがある	3.88	0.94	4.82	2.94	
23. 職場では上司からの支えがある	3.59	1.13	4.72	2.46	
24. 職場では相談できる人がいる	3.94	0.96	4.90	2.98	
25. 職場の人と考えが合わない	2.88	0.95	3.82	1.93	
26. 授業で手応えを感じる	3.36	0.87	4.23	2.49	
27. 学生からの反応でモチベーションが上がる	4.26	0.71	4.97	3.55	
28. 学生の好成績でモチベーションが上がる	3.78	0.86	4.64	2.91	
29. ポイントを絞って授業をしている	3.73	0.80	4.53	2.93	
30. 要領よく学生への対応をしている	3.08	0.88	3.96	2.19	
31. 周囲から教員として認められている	3.32	0.83	4.15	2.49	
32. 教員としての自分に自信がある	2.54	1.00	3.54	1.54	
33. 学生から拒否されたことがある	2.94	1.11	4.05	1.83	
34. 教育は難しいと感じる	4.62	0.65	5.27	3.97	●
35. 教員として未熟だと感じることがある	4.47	0.73	5.20	3.74	●
36. 言うことを聞かない学生は苦手である	3.11	1.04	4.15	2.07	
37. 学生の力を見極めている	3.22	0.84	4.07	2.38	
38. 時間をかけて学生と過ごしている	3.40	0.92	4.31	2.48	
39. 学生の成長を信じている	4.26	0.72	4.97	3.53	
40. 学生との出会いに喜びを感じる	4.07	0.77	4.84	3.30	
41. 学生の成長した姿を見るのがうれしい	4.64	0.57	5.21	4.07	●
42. 教員を続けていきたい	3.49	1.05	4.55	2.43	
43. 自分のキャリアのためにチャレンジしたいことがある	3.73	1.08	4.80	2.65	
44. 研修に行きたい	3.93	0.98	4.91	2.95	
45. 職場の都合で研修になかなか行けない	3.23	1.23	4.46	2.00	
46. 臨床に戻るには不安がある	3.71	1.24	4.95	2.47	
47. 転勤・異動がありキャリアの見通しが立たない	2.20	1.14	3.34	1.06	

表4 構成概念妥当性・信頼性の分析結果

		n=710		
		第1因子	第2因子	第3因子
第1因子 <b>職場での支え</b> Cronbach' s $\alpha$ =.87				
21. 職場のチームワークは良い		.80	.07	-.08
20. 職場ではコミュニケーションがとれている		.80	.14	-.08
22. 職場では同僚からの支えがある		.78	-.09	.11
24. 職場では相談できる人がいる		.71	-.05	-.10
23. 職場では上司からの支えがある		.71	-.10	-.02
第2因子 <b>教員としての力量</b> Cronbach' s $\alpha$ =.78				
32. 教員としての自分に自信がある		-.02	.73	-.01
31. 周囲から教員として認められている		.11	.71	-.05
30. 要領よく学生への対応をしている		-.06	.63	-.04
26. 授業で手応えを感じる		-.04	.57	.16
29. ポイントを絞って授業をしている		-.01	.56	.05
第3因子 <b>学生との相互作用</b> Cronbach' s $\alpha$ =.61				
39. 学生の成長を信じている		.00	.01	.74
40. 学生との出会いに喜びを感じる		.05	-.03	.67
38. 時間をかけて学生と過ごしている		-.05	.17	.36
尺度項目全体 Cronbach' s $\alpha$ =.79	累積寄与率	25.8%	41.1%	48.5%
	因子相関行列			
	第1因子	—	.20	.25
	第2因子		—	.30
	第3因子			—

因子抽出法:主因子法

回転法:Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

## 3) 信頼性の検討

看護教員の職業キャリア成熟尺度の Cronbach's  $\alpha$  係数の算出したところ、下位尺度では 0.61 ~ 0.87 であり、尺度全体項目では 0.79 であった (表 4)。

## 4) 外的基準との妥当性の検討

成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS) とスピリチュアリティ評定尺度 A, (SRS-A) を基準とし、これらと本尺度との Pearson の積率相関係数を示した。

看護教員の職業キャリア成熟尺度と成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS) の「関心性」, 「自律性」, 「計画性」との相関係数は、弱~中程度の正の相関 ( $r=0.36 \sim 0.53, p<0.01$ ) を示した。また、看護教員の職業キャリア成熟尺度の下位尺度の「職場での支え」, 「教員としての力量」, 「学生との相互作用」は、成人キャリア成熟尺度「職業

表5 基準関連妥当性の検討結果 (AMCS)

n=710			
	AMCA	AMCA	AMCA
	関心性	自律性	計画性
<b>総得点</b>	.36**	.53**	.47**
<b>職場での支え</b>	.13**	.34**	.19**
<b>教員としての力量</b>	.22**	.38**	.41**
<b>学生との相互作用</b>	.37**	.38**	.33**

Pearson の積立相関係数 \*\*  $p<.01$ 

キャリア」(ACMS) の「関心性」, 「自律性」, 「計画性」との相関係数は、ほとんど相関なし~中程度の正の相関 ( $r=0.13 \sim 0.41, p<0.01$ ) を示した。

看護教員の職業キャリア成熟尺度の総得点とスピリチュアリティ評定尺度 A との相関係数は、弱~中程度の正の相関 ( $r=0.29 \sim 0.44, p<0.01$ ) を示した。また、看護教員の職業キャリア成熟尺度の下位尺度「職場での支え」, 「教員としての力

表 6 基準関連妥当性の検討結果 (SRS-A, SRS-B)

	SRS-A n=709		
	総得点	意気	観念
総得点	.42**	.29**	.44**
職場での支え	.17**	.13**	.16**
教員としての力量	.43**	.21**	.49**
学生との相互作用	.32**	.27**	.30**
	SRS-B n=696		
総得点	.40**		
職場での支え	.30**		
教員としての力量	.28**		
学生との相互作用	.21**		

Pearson の積立相関係数 \*\* p<.01

量], 「学生との相互作用」と SRS-A との相関係数は, ほとんど相関なし~中程度の正の相関 (r=0.13 ~ 0.49, p<0.01) を示した.

看護教員の職業キャリア成熟尺度の総得点とスピリチュアリティ評定尺度 B との相関係数は, 中程度の正の相関 (r=0.40, p<0.01) を示した. また, 看護教員の職業キャリア成熟尺度の下位尺度「職場での支え」, 「教員としての力量」, 「学生との相互作用」と SRS-A との相関係数は, 弱程度の正の相関 (r=0.21 ~ 0.30, P<0.01) を示した.

職業キャリア成熟尺度の総得点は, 25 ~ 62 点

の範囲で, 平均値 46.4 (SD=±6.1), 中央値 47.0 (四分位範囲 =8.0) であった. 平均値 +SD が 52.5 であるため, 53 点以上を高群 (以下, 高群) (n=78), 平均値 -SD が 40.3 であるため, 40 点以下を低群 (以下, 低群) (n=81) とした.

SRS-B 回答内容において, 高群では, 回答が「肯定的」と自己評価されたポジティブ回答 (P) 数 298 に対し, 「否定的」と自己評価されたネガティブ回答 (N) 28 数 P : N 比は 10.64 であった. 低群ではポジティブ回答数 134 に対しネガティブ回答数 149 P : N 比は 0.9 で, 高群と低群に有意差を認めた. (表 7)

SRS-B の下位尺度【望み】、【支え】、【対自評価】、【対他評価】、【病観】において, ポジティブ回答 / ネガティブ回答比は, 高群と低群との間にすべて有意差を認めた (p<0.05, p<0.01).

SRS-B 回答内容について, 記述が類似するものを集め, 含まれる意味内容と件数に整理した. その結果, SRS-B の 5 項目に対する主な内容は以下の通りであった.

【望み】では, 高群: 「趣味・旅行などの娯楽をする」「看護教育の充実・学生の成長につながることをする」「充実した人生を送る」等, 低群: 「休養をとる」「リラックス, 解放されたい」「旅行に行く」等があった (表 8).

【支え】では, 高群: 「親・子, パートナーの存

表 7 SRS-B における職業キャリア成熟尺度の高群・低群別の P : N 比

	職業キャリア成熟尺度高群 (n=78)			職業キャリア成熟尺度低群 (n=81)			有意差	
	P	N	P/N	P	N	P/N		
	SRS -B							
	【望み】	64	4	16	29	24	1.21	** 1)
	【支え】	73	1	73	58	6	9.67	* 2)
	【対他評価】	56	10	5.6	8	55	.15	** 1)
	【対自評価】	61	7	8.71	26	29	.9	** 1)
	【病観】	44	6	7.33	13	35	.37	** 1)
	合計	298	28	10.64	134	149	.9	** 1)

P はポジティブ回答内容、N はネガティブ回答内容を示す

1)  $\chi^2$  検定

2) フィッシャーの正確検定

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

表8 SRS-B【望み】の職業キャリア成熟尺度得点別の記述回答の内容

【望み】問:何よりも一番したいことは

職業キャリア成熟尺度高群(P:N比=64:4)		件数	職業キャリア成熟尺度低群(P:N比=31:24)		件数
P	趣味・旅行などの娯楽をする	22	P	リラックス・解放されたい	7
P	看護教育の充実・学生の成長のつながることをする	8	P	ゆっくり旅行に行く	6
P	充実した人生を送る	8	P	キャリアアップや転職をする	6
P	家族と過ごす時間を大切にする	7	P	自分らしく・成長する	3
P	キャリアアップや転職をする	3	P	趣味・好きなことをする	3
P	健康的に過ごす	3	P	仕事の整理	1
P	ゆっくり過ごす	2	P	認知症の正しい知識を伝える	1
P	ワークライフバランスをとる	1	P	無回答	2
P	貯金	1		小計	31
P	断捨離	1	N	休養をとりリラックスする	9
P	特にない	1	N	ワークライフバランスをとる	5
P	無回答	7	N	逃げ出す・仕事をやめる	4
	小計	64	N	趣味・好きなことをする	3
N	ゆっくりする	3	N	臨床に戻る	1
N	納得できることをする	1	N	幸せと感ずることをする	1
	小計	4	N	現状を変えたい	1
				小計	24

Pはポジティブ回答内容、Nはネガティブ回答内容を示す

表9 SRS-B【支え】の職業キャリア成熟尺度得点別の記述回答の内容

【支え】問:一番の支えになるものは

職業キャリア成熟尺度高群(P:N比=73:1)		件数	職業キャリア成熟尺度低群(P:N比=58:6)		件数
P	家族(親、子)パートナーの存在	38	P	家族(親、子)パートナーの存在	41
P	家族と友人・親友	13	P	家族と友人・親友	7
P	学生の成長	4	P	仕事仲間	3
P	家族の理解と支え	3	P	学生とのふれあい	1
P	子の成長	2	P	趣味	1
P	信念	2	P	キリストに祈る	1
P	人とのつながり	1	P	無回答	4
P	愛猫	1		小計	58
P	上司の承認	1	N	特にない	4
P	貯金	1	N	家族	1
P	無回答	7	N	無回答	1
	小計	73		小計	6
N	同僚	1			
	小計	1			

Pはポジティブ回答内容、Nはネガティブ回答内容を示す

表 10 SRS-B【対他評価】の職業キャリア成熟尺度得点別の記述回答の内容

【対他評価】 問: 周囲に対して強く感じていることは

職業キャリア成熟尺度高群 (P:N=56:10)		件数	職業キャリア成熟尺度低群 (P:N=8:55)		件数
P	感謝	19	P	感謝	2
P	職場環境がよく働きやすい	9	P	仕事をしろ	2
P	チームワーク・協力は大切	8	P	もっと良い学生がほしい	1
P	楽しくやろう	5	P	教員の増員	1
P	自分の責任を果たす	3	P	人は人、自分は自分	1
P	自立	2	P	無回答	1
P	時間のプレッシャー	1		小計	8
P	働きやすい職場環境への改善	1	N	不満・不信や怒り	19
P	コミュニケーションの大切さ	1	N	力不足で申し訳ない・疎外感	10
P	学生を大切にしよう	1	N	職場環境や人間関係が悪い	9
P	あまり感じない	1	N	特にない・わからない	7
P	無回答	5	N	協調性を持ちたい	1
	小計	56	N	認知症の理解ができていない	1
N	不満・不信や怒り	8	N	無回答	8
N	わからない	1		小計	55
N	感謝	1			
	小計	10			

Pはポジティブ回答内容、Nはネガティブ回答内容を示す

表 11 SRS-B【対自評価】の職業キャリア成熟尺度得点別の記述回答の内容

【対自評価】 問: 自分のこれからは

職業キャリア成熟尺度高群 (P:N=61:7)		件数	職業キャリア成熟尺度低群 (P:N=26:29)		件数
P	自分で決めて前進する	15	P	キャリアアップや転職を目指す	8
P	明るく充実を目指す	14	P	明るい・楽しみ	5
P	楽しみだ	9	P	主体的に生きていく	4
P	目標に向かって働いていく	9	P	優しく人に関わる	3
P	新しい人生設計をする	2	P	前向きに生きる	2
P	努力していく	2	P	なるようになる	2
P	なるようになる	2	P	無回答	2
P	丁寧に、全力で生きる	1		小計	26
P	家族を思いやる	1	N	わからない、考えられない、不安	15
P	無回答	6	N	大変そう	6
	小計	61	N	流れにまかせる	2
N	厳しい	2	N	人生を穏やかに過ごす	1
N	続けていけるか不安	2	N	今の職場を離れたい	1
N	先が見えない	1	N	臨床に戻る不安	1
N	やめたい	1	N	無回答	3
N	与えられた場でやっていく	1		小計	29
	小計	7			

Pはポジティブ回答内容、Nはネガティブ回答内容を示す

表 12 SRS-B【病観】の職業キャリア成熟尺度得点別の記述回答の内容

【病観】 問: 病(病気または疾病)というものは

職業キャリア成熟尺度高群(P:N=44:6)		件数	職業キャリア成熟尺度低群(P:N=13:35)		件数
P	受け入れて向き合う・付き合っていくもの	13	P	人生にとって意味ある経験	6
P	自分の課題・意味があるもの	9	P	予防が大切、なってしまったら出来るだけよくする	3
P	誰にでもいつかは起こる	8	P	なるときにはなる	2
P	予防が大切	5	P	なくなればいい	1
P	気の持ちよう	3	P	考えたことがない	1
P	自分にはまだ遠い	2		小計	13
P	行動変容のチャンス	1	N	周りを巻き込み人生を変える	8
P	無回答	3	N	避けては通れない	7
	小計	44	N	こわい、つらい、避けたい	7
N	未知の恐怖	2	N	気持ちから起こる	5
N	生活と価値観に変化をもたらす	2	N	向き合っていくしかない	1
N	受け入れて向き合うこと	1	N	無回答	7
N	誰でもいつかおこること	1		小計	35
	小計	6			

Pはポジティブ回答内容、Nはネガティブ回答内容を示す

在」「家族と友人・親友」「学生の成長」等、低群:「親・子、パートナーの存在」「家族と友人・親友」「仕事仲間」等があった(表9)。

【対他評価】では、高群:「感謝」「職場環境がよく働きやすい」「チームワーク・協力は大切」等、低群:「不満・不信や怒り」「疎外感・力不足で申し訳ない」「職場環境や人間関係が悪い」等があった(表10)。

【対自評価】では、高群:「自分で決めて前進する」「明るく充実を目指す」「目標に向かって働く」「楽しみ」等、低群:「わからない・考えられない」「キャリアアップや転職を目指す」「大変そう」等があった(表11)。

【病観】では、高群:「受け入れて向き合う・付き合っていくもの」「自分の課題として意味のあるもの」「誰にでもいつかは起こるもの」等、低群:「周りを巻き込み人生を変えるもの」「避けられないもの」「こわい・つらいもの」等があった(表12)。

## 考 察

本尺度の信頼性と妥当性の検討について考察する。

### 1. 本尺度の構成要素

#### 1) 放射線診療に関する教育

第1因子の【職場での支え】は「職場のチームワークは良い」、「職場ではコミュニケーションがとれている」、「職場では同僚からの支えがある」、「職場では相談できる人がいる」、「職場では上司からの支えがある」の5項目から構成された。このことは、看護教員が、職場の教員チーム内でのコミュニケーションを通して、自己発揮や自己表現できる機会をもち、上司や同僚から支えられているという感覚をもつことを示していると考えられる。看護教員は、必ず学校という組織に属してキャリアを歩んでおり、そのキャリア成熟を促す取り組みには、個人の要因と組織側の要因があげられる。キャリア研究において、個人の職場での学習

や働く意識と、先輩や同僚などとの幅広い発達の関係の必要性<sup>11) 12)</sup>が論じられ、中でも個人が認知する職場の雰囲気や組織風土が、個人の成長実感に影響する<sup>13)</sup>ことが述べられている。また、職場環境として、企業の人事施策や上司や経験を積んだ年長者（メンター）による支援等<sup>14)</sup>があげられている。教員を対象にした研究において、岩川<sup>15)</sup>は教師の実践知の継承においてメンタリングに焦点をあて、その成立条件として、熟練教師と新任教師間のコミュニケーションにおいて、その思考過程をも交流できるような関係が形成され、共同探求的なスタンスの必要性を指摘している。すなわち、職場においては、教師間・同僚間に学び合いの関係が重要であるといえる。

本研究では、看護教員個人の内面的要因（こころのもちよう）を加えた職業キャリア成熟尺度の開発に取り組んだが、第一因子として【職場の支え】が抽出された。これには個人のこころのもちように、職場の関係性が大きく影響してしまうことが示唆される。

第2因子の【教員としての力量】は、「教員としての自分に自信がある」、「周囲から教員として認められている」、「要領よく学生への対応をしている」、「授業で手応えを感じる」、「ポイントを絞って授業をしている」の5項目から構成された。このことは、看護教員の授業等を実践する知識・技術が向上し、うまく学生に対応できる体験を積み重ねることで、看護教員の自己効力感が高まり、自信を持つことにつながる。そして、このような自信が自他ともに教員としての自己を認め、すなわち職業アイデンティティが確立するという様相を示していると考えられる。アイデンティティとは、「自分であること」「真の自分」などの意味をもち、過去から現在、未来にいたる時間の流れのなかで一貫した自分らしさの感覚を維持できている状態を示す<sup>16)</sup>ものである。さらに岡本<sup>16)</sup>は、一人の人間としてのアイデンティティの確立が、キャリア発達にとって重要な意味を持っていると述べている。また、原井<sup>17)</sup>は看護師長アイデンティティに関連する要因を検討し、看護師長アイデンティティと自尊感情および自己効力感には相関があったこと、入江<sup>18)</sup>は助産師を対象に職業的アイデ

ンティティと自己効力感及び首尾一貫感覚との間に相関があったことを報告している。これらは、第2因子の内容を支持するものであると考える。

第3因子の【学生との相互作用】は「学生の成長を信じている」、「学生との出会いに喜びを感じる」、「時間をかけて学生と過ごしている」の3項目から構成された。このことは、看護教員が学生とかかわることに専心し、それにより希望や喜びを感じることを示している、ここに学生と教員との間に、ケアの相互作用が生じていることが見て取れる。メイヤロフ<sup>19)</sup>は「ケアの本質」において、ケアの要素、特性として、ケアは他者の成長を助けることであり、希望や勇気を与え、相互に自己実現をもたらすことを述べ、医療等の対人援助者と患者だけではなく親子、夫婦、教師と生徒間にもケアが存在することを論述している。布佐ら<sup>20)</sup>は、看護教育においてケアリングを具現化していくには、まず相手が第一義的な存在であり、他者が成長していくことを関心の中心に置き、相手の持つ可能性を実現していくことに希望を持つことであると述べている。これらは、第3因子の内容を支持するものであると考える。

以上により、看護教員の職業キャリア成熟尺度は、先行研究より裏付けられた因子・項目から構成されているといえる。

## 2. 信頼性の検討

本尺度のCronbach's  $\alpha$ 係数が全体では.79. 下位尺度では0.61～0.87の範囲を示しており、0.6以上であれば「高い」、0.8以上であれば「非常に高い」と判断される<sup>21)</sup>ため、本尺度の内的整合性が確認された。

## 3. 妥当性の検討

基準関連妥当性については、外的基準を用いて検討を行った。2種類の外的基準を用いることで、多面的に基準関連妥当性を検討することができる考えた。

外的基準とした成人キャリア成熟尺度「職業キャリア」(ACMS)は、「職業キャリア」を、3つの下位因子「関心性」、「自律性」、「計画性」で測定する尺度であり、本尺度との間に、有意な正

の相関を認めた。また、もう1つの外的基準としたスピリチュアリティ評定尺度A (SRS-A) は、個人のこころ持ちようや思い等の内面的要因を測定する尺度であり、本尺度との間に有意な正の相関を認めた。これらにより、併存的妥当性が確認された<sup>22)</sup>と考える。

本尺度は、SRS-Bとの間に有意な正の相関を認め、これにより私的スピリチュアリティで看護教員のキャリア成熟の度合いを説明できるといえる。そこでSRS-Bの回答内容から、私的スピリチュアリティと職業キャリア成熟の関連を検討することとする。

SRS-B【望み：何よりしたいことは】の記述内容を見てみると、高群において、ポジティブな内容が多くを占めていた。「趣味・旅行などの娯楽をする」が最も多く、次いで、「看護教育の充実・学生の成長につながることをする」といった仕事に関するもの、「充実した人生を送る」といった生き方に関する内容がみられ、気分転換や仕事および人生のさらなる充実を望む状況が見て取れる。一方、低群において、ネガティブな回答の割合が、高群に比べて高かった。「休養」「リラックス」「ゆっくり旅行」といった休養を求める内容や、「逃げだす・仕事をやめる」といった内容がみられ、疲労感が高まり、追い詰められている状況がうかがえる。このことは、職業キャリア成熟尺度得点が高くなると、仕事や人生を含むキャリアの充実度が増し、低くなると疲労感やストレスが蓄積する傾向があるといえる。

SRS-B【支え】の記述内容を見てみると、高群、低群ともに「親・子、パートナーの存在」「家族と友人・親友」等のその人にとって意味のある人物があがっていた。人物以外では、「学生の成長」「学生とのふれあい」「信念」「キリストへの祈り」等抽象的な対象も見られた。串崎<sup>23)</sup>は、心理的支えを①对人的支え、②内面的支え③宗教性による支えないし超個的支え、④場による支えないし関係性による支えの4つに分け、われわれはなにかによって、なんらかのかたちで「支えられている」と感じているのであり、このことは、われわれが生きていくうえで大切な感覚であると述べている。このことは職業キャリア成熟の得点の

高低にかかわらず、人にとって「支え」が欠かせないものであるが、高群の方が「支え」に肯定的な感覚を示している。

SRS-B【対他評価：周囲に対して強く感じることは】記述内容では、高群では、「不満・不信や怒り」といった否定的評価もあるものの、「感謝」「職場環境がよく働きやすい」「チームワーク・協力は大切」という肯定的評価を占めしていたが、低群では、「不満・不信や怒り」「疎外感・力不足で申し訳ない」「職場環境や人間関係が悪い」といった否定的評価が見られた。このことは職業キャリア成熟の高い者は周囲との関係を肯定的にとらえ、協働の意識を持っているが、一方職業キャリア成熟の低い者は周囲との関係を否定的にとらえ、疎外感や劣等感を抱く傾向にあることを示している。

SRS-B【対自評価：自分のこれからは】の記述内容では、高群では「自分で決めて前進する」「明るく充実を目指す」「目標に向かって働く」「楽しみ」等、主体性や希望を抱く様子が見られたが、低群では、「キャリアアップや転職を目指す」等の展望ももちながら、「わからない・考えられない」「大変そう」「流れにまかせる」等といった不透明感や不安を示していた。このことは、職業キャリア成熟の高い者は、将来へ向かって主体的に努力しようとする肯定的な姿勢があるが、一方職業キャリア成熟の低い者は、将来を否定的にとらえ受動的・従属的な姿勢になる傾向があるといえる。

SRS-B【病観：病（病気または疾病）というものは】の記述内容を見てみると、高群においてポジティブな回答内容が多く、「受け入れて向き合う・付き合っていくもの」「自分の課題として意味のあるもの」「誰でもいつかは起こるもの」等、病と向き合い、前向きにとらえていたが、低群では、「周りを巻き込み人生を変えるもの」「避けられないもの」「こわい・つらいもの」等受け容れがたく、回避的にとらえていた。このことは、病という人間にとってつらい体験をいかにとらえるかを表すことで、その人の価値観が反映されるものであり、職業キャリア成熟得点が高低により、自己基準・価値観が肯定的から否定的になる傾向があるといえる。

以上により、職業キャリア成熟尺度の高群と低群において、回答内容の肯定的 / 否定的な割合に差があり、その内容においても個人な内面を反映する内容の差異が認められた。ここに弁別力があると考えられる。

#### 4. 本尺度の実用性

看護教員は、講義・実習において、学生の主体性を尊重し、看護師としての役割モデルを示しながら関わり、また学校運営を行うという責務を担っている。

今回開発した、看護教員の職業キャリア成熟尺度は、信頼性と妥当性が確保された13項目からなる簡便な尺度である。看護専門学校に勤務する教員が、本尺度を使用することで、職場での関係性や教員としてのアイデンティティ及び学生との関わりについて自己省察が可能になるものと考えられる。このことは自己の今後のキャリアについて考える機会となり、看護教員の教育力向上の手がかりとして有用であり、意義ある尺度と考える。

#### 5. 本研究の限界と今後の課題

本尺度の累積寄与率が48.5%であり、尺度原案となった職業キャリア成熟の概念を約半数しか説明できていない状況を示している。看護師のキャリア発達への支援について、水野<sup>24)</sup>は、キャリア発達の影響要因として、学習機会、患者・家族との関わり、上司・同僚、役割の付与などを挙げ、看護師のキャリア発達にとって、上司からの助言や承認、組織からの役割付与や学習機会の提供の有用性を述べていた。本研究においても、尺度原案では教員養成講習に関する意味づけや学習機会へのニーズに関する看護教員の学習意欲やキャリアへのチャレンジ等の質問項目があったが、項目分析や因子分析の過程で脱落してしまった。これには質問の表現や設定に課題が残るものである。

また今回は、看護専門学校の看護教員を対象として研究に取り組んだ。今後は、看護系大学教員の職業キャリアの発達に焦点をあて、キャリア発達の検討を行うことで、包含性を志向し充実をはかることができると考える。

## 結 語

看護専門学校教員の職業キャリア成熟尺度の開発を行った。本尺度は、【職場での支え】【教員としての力量】【学生との相互作用】の3つの下位尺度13項目で構成されている。また、表面妥当性、内容妥当性、構成概念妥当性、内的一貫性、基準関連妥当性を検討し、信頼性と妥当性が確認された。

## 謝 辞

本研究にご協力下さった看護専門学校教員の皆様に心より深く御礼申し上げます。なお本研究はJSPS 科研費 15K11503 の助成を受けた研究の一部である。本研究の一部は第38回日本看護科学学会学術集会において発表した。

## 引用文献

- 1) 岡田昌毅：第2章 キャリアの理論。働く人の心理学，岡田昌毅編，pp42-72，ナカニシヤ出版，京都，2014。
- 2) 坂柳恒夫：成人キャリア成熟尺度（ACMS）の信頼性と妥当性の検討。愛知教育大学研究報告，（48）教育科学編：115-122，1999。
- 3) 狩野京子，李志嬉，中島望ほか：看護職者の「職業キャリア成熟測定尺度」に関する構成概念妥当性の検討。岡山県立大学保健福祉学部紀要，19（1）：19-29，2012。
- 4) 草柳かほる：看護専門学校教員のキャリア形成に関する文献検討。東京女子医科大学看護学会誌，6（1）：15-21，2011。
- 5) 草柳かほる：看護専門学校に働く看護教員のキャリアに影響する要因—外的・内的キャリアと就業継続意思との関連性—。東京女子医科大学看護学会誌，9（1）：39-47，2014。
- 6) 渋谷美保子，伊勢呂博恵，田中いずみほか：看護教員の職業キャリア成熟に関する要因の検討。日本医学看護学教育学会誌，増刊号：40，2015。
- 7) 比嘉勇人：精神看護学における「精」「神」

- 論考—心理性（メンタリティ）と神気性（私的スピリチュアリティ）—, 富山大看誌, 16 (2), 97-106, 2017.
- 8) 田中いずみ：看護専門学校教員における職業キャリア成熟の構造, 富山大学看護学会誌 16 (2) : 151-171, 2017.
- 9) 比嘉勇人：文章完成法による spirituality 評定尺度の開発. 人間看護学研究, 3 : 63-69, 2006.
- 10) 比嘉勇人：Spirituality 評定尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討. 日本看護科学学会誌, 22 (3) : 29-38, 2002.
- 11) 荒木淳子, 中原淳, 坂本篤郎：仕事に対する態度と職場環境が個人のキャリア確立に与える効果—職場の支援的環境と仕事内容の明示化—, 日本教育工学会論文誌 34 (4) : 319-329, 2011.
- 12) 松尾睦：経験からの学習—プロフェッショナルへの出発—, 同文館出版, 東京, 2006.
- 13) 松尾睦：職場が生きる人が育つ 経験学習入門, ダイアモンド社, 東京, 2014.
- 14) 奥林康司, 平野光俊：キャリア開発と人事戦略. 中央経済社, 東京, 2004.
- 15) 岩川直樹：第5章2節教師におけるメンタリング, 日本の教師文化, 稲垣忠彦, 久富善彦編, 東京大学出版会, 東京, 1994
- 16) 岡本祐子：中年のアイデンティティ危機をキャリア発達に生かす—個としての自分・かわりの中での自分—, 明治生命フィナンシユアランス研究所調査報 10 (4) : 15-24, 2002
- 17) 原井美佳：看護師長アイデンティティに関連する要因の検討, 日本看護管理学会誌, 11 (2) : 59-66, 2008.
- 18) 入江真理, 永井由美子, 山川正信：助産師の職業的アイデンティティの確立に関する研究—首尾一貫感覚及び自己効力感からみた一考察—, 大阪教育大学紀要, 人文社会科学・自然科学, 66 : 51-59, 2018.
- 19) ミルトン・メイヤロフ著 / 田村真, 向野宜之訳：ケアの本質 生きることの意味 (第6刷). ゆみる出版, 東京, 1997.
- 20) 布佐真理子, 羽山由美子, 操華子：看護教育におけるケアリング概念の検討—メイヤロフの「ケアの本質」をてがかりに—, 聖路加看護大学紀要, 23 : 16-21, 1997.
- 21) 市村美帆：心理測定尺度の概要, 質問紙調査と心理測定尺度, 宮本聡介, 宇井美代子編, pp61-74, サイエンス社, 東京, 2020.
- 22) 菅原健介：心理尺度の作成方法—心理測定尺度集Ⅲ, 堀洋道監, pp397-408, サイエンス社, 東京, 2017.
- 23) 串崎真志：こころの支えとはなにか：心理学的支え試論, 大阪大学教育学年報, 2 : 197-207, 1997.
- 24) 水野暢子：看護中間管理者のキャリア発達過程とそれに関連する要因, 日本看護研究学会雑誌, 36 (1) : 81-92, 2013.

## Development of an occupational career maturity scale for nursing school faculties

Izumi TANAKA<sup>1)</sup>, Hayato HIGA<sup>2)</sup>, Keiko YAMADA<sup>2)</sup>, Yoshimichi HATAKEYAMA<sup>3)</sup>

1) Toyama Prefectural University Faculty of Nursing

2) Psychiatric Nursing Graduate School of Medicine and Pharmaceutical Science, Toyama University

3) National Hospital Organization Hokuriku Hospital

### Abstract

**Objective:** To create an occupational career maturity scale for nursing school faculties and to investigate the reliability and validity of this scale.

**Methods:** A draft occupational career maturity scale for nursing faculties composed of 6 factors and 47 items was created based on data obtained from semi-structured interviews. A survey using this draft scale was then conducted of 1,478 full-time faculties working at 204 nursing schools that agreed to participate in the study. The scale was investigated using item analysis, exploratory factor analysis, Cronbach's alpha, and criterion-related validity with existing scales.

**Results:** Survey forms were recovered from 715 faculties and 710 forms contained valid responses. A 3-factor and 13-item scale was adopted. The three factors were named "support in the workplace," "competence as an instructor," and "interaction with students." Cronbach's alpha was .79, which confirmed the internal consistency. The criterion-related validity was confirmed based on correlations with "Occupational Career" in the Adult Career Maturity Scale (ACMS) and the Spirituality Rating Scale A (SRS-A). Qualitative analysis of the content of answers to the Spirituality Rating Scale B (SRS-B) also revealed differences between the high and low scoring groups for the present scale.

**Conclusions:** The reliability and validity of the occupational career maturity scale for nursing faculties were confirmed.

### Keywords

nursing school faculties, occupational career maturity, scale development