

## 研究報告

# 看護学生の情動知能の発達 — 性格特性との関連 —

Development of Emotional Intelligence in Nursing Students:  
Relationships with Personality Traits

野村光江<sup>1)</sup>, 小出水寿英<sup>2)</sup>, 西垣里志<sup>3)</sup>, 菅佐和子<sup>2)</sup>

1) 関西看護医療大学 看護学部 一般教養

2) 関西看護医療大学 看護学部 精神看護学領域

3) 聖泉大学 看護学部 精神看護学領域

Mitsue Nomura, Toshihide Koizumi, Satoshi Nishigaki, Sawako Suga

1) Kansai University of Nursing and Health Sciences, Liberal Arts

2) Kansai University of Nursing and Health Sciences, Mental health and Psychiatric Nursing

3) Seisen University of Nursing and Health Sciences, Mental health and Psychiatric Nursing

**要旨：**コミュニケーション能力の育成につながる看護基礎教育を考える際の基礎的資料を得るため、本研究では看護学生の情動知能の発達と性格因子との関連についての検討を行った。4年生看護大学の学生を対象にEQS（内山ら，2001）および日本語版Ten Item Personality Inventory（TIPI-J；小塩ら，2012）を，1年次と2年次の2回にわたり実施した。その結果，EQSの対人対応領域において1年次から2年次にかけて得点が有意に低下した。EQSの3領域（自己対応領域・対人対応領域・状況対応領域）のいずれにおいても，1年次から2年次にかけて得点が上昇する学生と低下する学生の両方がいることが明らかになった。性格には性別の差異があり，男子学生に比べて女子学生の方が外向性得点が高かった。情動知能と性格因子との関係は，学生の性別および調査年次によって異なった。これらの結果は，発達の個別性に応じたきめ細やかな教育の必要性を示唆する。

**キーワード：**看護学生，情動知能，性格特性

**Keywords：**nursing students, emotional intelligence, personality traits

## 問題

近年の超高齢化社会や医療の高度化の流れを受け，看護師は患者に最適な医療を効率的に提供するため，あるいはチーム医療を調整するため，これまで以上に高度なコミュニケーション能力を必要とされている。そのため，看護師免許取得前の基礎教育において，コミュニケーション能力，対人関係能力の育成につながるような教育を強化すべきであると提言されている（厚労省，2011；文

科省，2004；文科省，2011）。患者，家族，医療従事者等と円滑なコミュニケーションを図り良好な対人関係を構築するうえでは，自己と他者の感情をよく理解し，状況に応じて適切に対応する能力が不可欠である。こうした能力は情動知能（Emotional Intelligence；Salovey & Mayer，1990）と呼ばれている。情動知能は特性としての側面と能力としての側面があり（Petrides & Furnham，2000），看護学生の情動知能の発達の

様相とその規定因を明らかにすることは、看護基礎教育を考えるうえで手がかりとなる基礎的知見を提供するものとして重要である。

これまでの研究では、看護学生の情動知能に関連する能力が必ずしも時間と共に発達するとは限らないことが報告されている。たとえば、松本ら(2010)は、情動知能の得点が1年生から2年生で低く、3年生で高くなることを報告している。また風岡(2005)は、看護短期大学において、視点取得能力や共感的配慮が学年進行とともに低下したことを報告している。さらに梨本ら(2006)でも看護専門学校において1年生に比べ3年生の方が共感性が低かった。しかしながら、以上の研究は横断的に行われ、学年間の個人差等が交絡している可能性がある。実際、風岡・川守田(2005)は共感性について横断・縦断両方の観点から学年比較を行い、横断的検討を行った場合は低学年の方が高得点であったが、縦断的検討を行った場合には、こうした学年間の差異が消失したと報告している。この結果は、横断研究で認められた学年間の共感性の差異が、時間的変化によるものではなく各学年の特性であった可能性を示唆する。したがって、情動知能の発達を調べる上では、横断研究よりは縦断研究として発達の効果を明確にすることが求められる。

さらに、看護師の情動知能の発達には個人差がある可能性が示されている。宇津木ら(2013)は縦断研究を行い、1年次の情動知能得点が高かった学生では学年進行とともに得点が低下し、1年次に得点の低かった学生は、2・4年次に得点が上がる傾向が示唆されている。しかしながら、サンプル数が限られており看護学生という母集団の代表性に欠ける可能性がある。本研究は宇津木ら(2013)の研究を発展させ、看護学生の情動知能の発達がどのように進行するか縦断的に調べるとともに、その情動知能の発達にどのような個人差があるか明らかにする。具体的には情動知能の発達を左右する要因として性格特性を取り上げ、情動知能との関連を探索的に検討する。

## 方法

**参加者** 201X年に4年制看護大学看護学科に入学した大学生96名が参加した。1年次の5-6月、お

よび2年次の5月に調査を実施し、2回ともに有効回答の得られた70名(女子学生51名、男子学生19名)を分析対象とした。なお調査は無記名で実施したため、各参加者には出身小学校・出身中学校の頭文字、誕生日、携帯番号の末尾を組み合わせで暗号化したIDを作成してもらい、1年次のデータと2年次のデータを照合した。

**材料** 以下の2種類の自記式質問紙を使用し、それぞれの検査マニュアルに従って採点し得点化した。EQS (Emotional Intelligence Scale; 内山ら, 2001) は自己対応, 対人対応, 状況対応の3領域全65項目に「まったくあてはまらない(0点)」から「非常によくあてはまる(4点)」までの5段階で回答する尺度であり、得点範囲は3領域いずれも0-84点であった。TIPI-J (日本語版 Ten Item Personality Inventory; 小塩・阿部・カトローニ, 2012) は、10項目で構成され、Big Fiveの5次元(外向性, 協調性, 勤勉性, 神経症傾向, 開放性)について「全く違うと思う(1点)」から「強くそう思う(7点)」までの7件法で測定する尺度であった(得点範囲: 2-14)。

**手続き** 1年次, 2年次ともに授業時間を利用して14-17名の小集団形式で実施した。1回あたりの所要時間は20分程度であった。

**倫理的配慮** 本研究は関西看護医療大学倫理審査委員会の承認を得て実施された。研究協力者に対しては、研究の目的や方法, 自由意思に基づく参加であること, 成績に関係しないこと, 途中辞退が可能であること, 研究協力の可否による不利益がないこと, プライバシーは保持されること, データは研究以外の目的では使用しないこと等の説明を書面と口頭で行い, 同意を得た。

**分析** 調査年次および学生の性別の効果の検討には分散分析を使用した。尺度間の相関にはPearsonの積率相関係数を用いた。なお統計処理には統計ソフトウェアR version3.02を使用した。

## 結果

調査年次別・男女別に見たEQS・TIPI-J下位尺度得点の平均値と標準偏差, および1・2年次の得点の相関を表1に示す。

調査年次による得点変動に加えて学生の性別による得点変動の違いを調べるために, EQS・

表1 男女別・調査年次別に見た各尺度得点の平均値と標準偏差および学年間の相関

		女子学生(51名)				相関	男子学生(19名)				相関
		1年次		2年次			1年次		2年次		
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
EQS	自己対応領域	47.53	12.59	45.92	11.97	.52**	46.68	12.19	48.32	13.17	.71**
	a. 自己洞察	12.76	4.37	13.08	3.94	.50**	14.16	3.75	14.37	3.67	.22
	b. 自己動機づけ	15.25	4.47	14.55	4.33	.49**	13.53	4.74	14.00	5.70	.78**
	c. 自己コントロール	19.51	5.59	18.29	5.28	.55**	19.00	5.44	19.95	5.29	.55*
	対人対応領域	53.35	13.46	49.35	11.83	.72**	51.37	10.30	49.84	12.46	.63**
	d. 共感性	17.75	4.59	16.31	4.32	.65**	17.16	3.98	16.84	3.63	.23
	e. 愛他心	17.22	4.66	15.41	4.08	.65**	17.11	4.14	16.11	5.10	.68**
	f. 対人コントロール	18.39	6.54	17.63	5.90	.71**	17.11	4.98	16.89	5.62	.64**
	状況対応領域	41.76	14.17	40.39	12.22	.60**	41.05	13.29	40.89	12.11	.64**
TIPI-J	外向性	8.88	3.08	8.63	3.00	.79**	7.00	3.35	7.16	2.99	.74**
	協調性	9.90	1.99	9.98	2.35	.69**	10.89	1.79	10.16	2.57	.34
	勤勉性	6.76	2.63	7.16	2.53	.77**	5.79	2.44	5.74	2.49	.83**
	神経症傾向	9.76	2.17	9.45	2.16	.72**	8.84	2.95	9.53	2.59	.40+
	開放性	8.41	1.95	7.82	2.54	.65**	7.79	2.30	7.74	2.31	.50*

注) + $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

TIPI-Jの各尺度について調査年次（1年次・2年次）×性別（男性・女性）を要因とした分散分析を行った。その結果、EQSの対人対応領域では調査年次の主効果が有意であり（ $F(1, 68) = 4.46, p < .05$ ）、1年次に比べて2年次に得点が低下したことが示された。性別の主効果、性別と調査年次の交互作用は有意でなかった。対人対応領域の下位尺度である愛他性においても、調査年次の主効果が有意であり（ $F(1, 68) = 7.77, p < .01$ ）、1年次に比べて2年次に得点が低下したことが示された。性別の主効果と性別と調査年次の交互作用は有意でなかった。その他のEQS下位尺度においては、調査年次・性別に関するいずれの効果も認められなかった。TIPI-Jでは、まず外向性において性別の主効果が有意であり（ $F(1, 68) = 4.62, p < .05$ ）、男子学生よりも女子学生の方が外向性得点が高かった。調査年次の主効果および、性別と調査年次の交互作用は有意でなかった。勤勉性においては性別の主効果が有意傾向にあり（ $F(1, 68) = 3.43, p < .10$ ）、女子学生の方が勤勉性が高い傾向が反映されていた。調査年次の主効果および、性別と調査年次の交互作用は有意でなかった。神経症傾向においては、性別と調査年次の交互作用が有意傾向にあったが（ $F(1, 68) = 3.16, p < .10$ ）、下位検定の結果、有意な単純主効果は認められな

かった。協調性・開放性においては調査年次・性別に関するいずれの効果も認められなかった。

**尺度間の相関** 尺度間の相関を表2に示す。EQS下位尺度間については、3領域のいずれにおいても相互に中程度または高い正の相関が見られることが多かった。逆に、TIPI-Jの下位尺度間については $r = -.39 \sim .43$ の範囲にあり、高い相関は見られなかった。EQS下位尺度とTIPI-J下位尺度との間の相関については、調査年次や学生の性別によって異なる点と共通する点の両方が見られた。たとえば、まず女子学生1年次のデータでは、自己対応領域の各下位尺度と関連の強い性格因子は勤勉性で中程度の正の相関を示したが、2年次では開放性との関連が強かった。一方、男子学生1年次では、自己動機づけ・自己コントロールと協調性・開放性との間で中程度の正の相関がみられたが、2年次では、自己洞察・自己動機づけ・自己コントロールのいずれもが勤勉性との間で中程度の正の相関を示し、協調性・開放性との相関は、無相関または弱い相関にとどまった。逆に、学生の性別・調査年次によらずよく似た傾向を示した例としては、愛他性と協調性との間の正の相関（ $r = .38 \sim .65$ ）、対人コントロールと外向性との間の正の相関（ $r = .25 \sim .53$ ）、リーダーシップと勤勉性との間の正の相関（ $r = .39 \sim .62$ ）などが挙げられる。

表2 男女別・調査年次別に見た尺度間の相関

a. 女子学生(N=51)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
EQS																	
1 自己対応領域	—	.85**	.88**	.92**	.51**	.33*	.37*	.53**	.71**	.65**	.56**	.64**	.35*	.21	.31*	-.09	.55
2 a. 自己洞察	.82**	—	.62**	.66**	.44**	.35*	.27+	.43**	.64**	.56**	.50**	.61**	.40**	.08	.28+	-.09	.42
3 b. 自己動機づけ	.84**	.47**	—	.71**	.47**	.34*	.38*	.43**	.51**	.54**	.38*	.43**	.16	.27+	.15	.03	.52
4 c. 自己コントロール	.94**	.69**	.73**	—	.45**	.21	.32*	.52**	.71**	.61**	.60**	.64**	.35*	.19	.37*	-.16	.50
5 対人対応領域	.66**	.47**	.65**	.60**	—	.83**	.78**	.86**	.58**	.44**	.54**	.52**	.33*	.44**	.10	.05	.22
6 d. 共感性	.57**	.40**	.62**	.48**	.89**	—	.56**	.54**	.41**	.34*	.36*	.34*	.34*	.22	-.12	.29*	.13
7 e. 愛他心	.61**	.40**	.59**	.60**	.83**	.76**	—	.47**	.26+	.26+	.16	.27+	-.05	.65**	-.04	.07	.06
8 f. 対人コントロール	.52**	.40**	.49**	.48**	.84**	.58**	.46**	—	.68**	.46**	.70**	.60**	.44**	.27+	.31*	-.16	.30
9 状況対応領域	.74**	.62**	.62**	.68**	.70**	.54**	.43**	.76**	—	.85**	.89**	.87**	.58**	.19	.37*	-.09	.52
10 g. 状況洞察	.68**	.50**	.64**	.63**	.62**	.51**	.39**	.63**	.92**	—	.60**	.61**	.38*	.24	.18	.01	.51
11 h. リーダーシップ	.57**	.47**	.47**	.55**	.56**	.40**	.26+	.69**	.89**	.73**	—	.68**	.55**	.05	.44	-.16	.47
12 i. 状況コントロール	.73**	.71**	.56**	.63**	.71**	.53**	.50**	.73**	.87**	.71**	.66**	—	.58**	.23	.33*	-.07	.36
TIPI-J																	
13 外向性	.24+	.29*	.19	.16	.31*	.24+	-.08	.53**	.50**	.35*	.48**	.52**	—	-.15	.26+	-.27+	.28
14 協調性	.34*	.27+	.17	.42**	.38**	.30*	.49**	.23	.28*	.25+	.19	.33*	-.14	—	.08	-.11	.03
15 勤働性	.46**	.36*	.28+	.54**	.26+	.09	.20	.32*	.44**	.34*	.44**	.42**	.23	.20	—	-.28+	.24
16 神経症傾向	.00	.02	.03	-.03	-.05	.16	.11	-.30*	-.21	-.16	-.25+	-.16	-.23	-.12	-.16	—	-.05
17 開放性	.39*	.39**	.27+	.35*	.15	.10	.01	.24+	.40**	.36*	.31*	.41**	.27+	-.02	.15	-.14	—

b. 男子学生(N=19)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
EQS																	
1 自己対応領域	—	.88**	.94**	.87**	.70**	.66**	.65**	.53*	.89**	.91**	.68**	.66**	.12	.09	.62*	.26	.12
2 a. 自己洞察	.74**	—	.82**	.61*	.66**	.70**	.56*	.51*	.77**	.78**	.61*	.55*	.00	-.09	.57*	.39	-.02
3 b. 自己動機づけ	.89**	.44+	—	.69**	.78**	.78**	.64**	.64**	.84**	.82**	.63**	.66**	.26	.08	.49*	.43+	.17
4 c. 自己コントロール	.95**	.59*	.83**	—	.44+	.32	.55*	.27	.78**	.83**	.58*	.55*	.01	.20	.61*	-.08	.12
5 対人対応領域	.71**	.62**	.55*	.68**	—	.85**	.86**	.88**	.71**	.62**	.65**	.53*	.19	.23	.48*	.36	.10
6 d. 共感性	.19	.27	.18	.09	.68**	—	.65**	.66**	.66**	.64**	.49*	.54*	.09	.06	.40+	.64**	-.13
7 e. 愛他心	.78**	.41+	.74**	.83**	.80**	.30	—	.59*	.57*	.60*	.54*	.29	-.13	.50*	.60*	.22	.14
8 f. 対人コントロール	.66**	.72**	.38	.66**	.86**	.36	.60*	—	.64**	.42+	.64**	.57*	.49*	.02	.26	.19	.18
9 状況対応領域	.70**	.68**	.42+	.73**	.71**	.23	.53*	.84**	—	.84**	.87**	.84**	.26	.07	.62**	.14	.20
10 g. 状況洞察	.58*	.51*	.33	.66**	.69**	.26	.56*	.75**	.91**	—	.57*	.51*	-.02	.16	.57*	.33	.02
11 h. リーダーシップ	.65**	.60*	.38	.71**	.55*	-.04	.47*	.77**	.92**	.73**	—	.65**	.31	.10	.62**	.00	.27
12 i. 状況コントロール	.69**	.78**	.44+	.63**	.72**	.44+	.43+	.79**	.92**	.76**	.79**	—	.41+	-.09	.36	-.01	.23
TIPI-J																	
13 外向性	.07	.33	-.20	.11	.19	.18	.01	.25	.34	.35	.22	.38	—	-.25	.03	.01	.36
14 協調性	.43+	.05	.50*	.48*	.19	-.10	.38	.15	.10	.19	.10	-.02	-.26	—	.09	-.08	.36
15 勤働性	.36	.05	.37	.45+	.09	-.17	.23	.13	.33	.30	.39+	.19	-.27	.43+	—	.14	-.01
16 神経症傾向	-.32	-.37	-.16	-.31	-.35	-.20	-.17	-.43+	-.40+	-.50*	-.27	-.33	-.39	-.25	.07	—	-.34
17 開放性	.38	.06	.41+	.45+	.19	.17	.26	.05	.24	.30	.09	.28	.45+	.25	.10	-.23	—

注) 左下は1年次、右上は2年次のデータを示す。

表3 各尺度における上昇群・低下群の平均および標準偏差

		上昇群 (女子15名,男子6名)				低下群 (女子16名,男子5名)			
		1年次		2年次		1年次		2年次	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
a.自己対応領域									
EQS	自己対応	38.19	10.09	51.24	10.80	52.43	9.88	39.14	9.61
	a.自己洞察	10.33	3.45	14.33	3.30	14.95	3.30	11.05	3.50
	b.自己動機づけ	11.67	3.63	15.90	4.15	16.43	3.95	12.29	3.83
	c.自己コントロール	16.19	4.48	21.00	4.98	21.05	4.61	15.81	4.32
TIPI-J	外向性	8.29	3.34	8.33	2.88	7.90	2.97	7.67	2.80
	協調性	9.52	1.82	9.67	2.23	10.57	2.08	10.14	2.36
	勤勉性	6.62	2.50	7.10	2.47	6.62	2.85	6.57	2.65
	神経症傾向	9.24	2.43	9.33	2.83	10.00	2.43	10.10	1.77
	開放性	8.29	2.19	8.14	2.95	8.33	1.67	7.05	1.70
b.対人対応領域									
		上昇群 (女子14名,男子7名)				低下群 (女子15名,男子6名)			
		1年次		2年次		1年次		2年次	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
EQS	対人対応	44.71	12.10	52.43	11.66	60.38	10.50	46.43	12.51
	d.共感性	14.52	4.46	17.24	4.43	20.29	2.37	15.71	3.51
	e.愛他心	15.57	4.81	17.43	4.69	18.14	4.09	13.81	4.27
	f.対人コントロール	14.62	4.77	17.76	4.44	21.95	6.06	16.90	7.05
TIPI-J	外向性	8.38	3.36	8.19	3.08	9.29	2.90	8.90	3.22
	協調性	10.00	2.02	10.29	2.62	10.00	1.98	9.33	2.30
	勤勉性	6.67	2.66	6.81	3.00	6.19	2.91	6.33	2.83
	神経症傾向	9.62	2.24	9.95	2.77	9.43	2.57	9.38	2.06
	開放性	8.33	2.12	8.19	2.79	7.62	2.13	6.71	2.19
c.状況対応領域									
		上昇群 (女子14名,男子7名)				低下群 (女子15名,男子6名)			
		1年次		2年次		1年次		2年次	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
EQS	状況対応	32.71	11.41	44.95	10.09	49.62	10.91	34.95	11.38
	g.状況洞察	16.38	4.85	21.43	4.72	23.10	3.80	16.10	3.38
	h.リーダーシップ	6.95	4.36	10.19	3.86	11.52	5.02	7.76	5.42
	i.状況コントロール	9.38	3.73	13.33	3.92	15.00	4.17	11.10	4.22
TIPI-J	外向性	7.62	3.40	8.00	2.98	8.81	3.13	7.95	2.92
	協調性	10.48	2.13	10.05	2.59	10.29	1.83	10.19	1.84
	勤勉性	6.29	2.31	6.90	2.71	6.19	2.50	6.62	2.65
	神経症傾向	9.90	2.02	9.90	2.39	9.62	2.54	9.86	1.75
	開放性	8.00	2.00	7.81	2.72	8.14	2.25	8.00	2.02

**情動知能の変化と性格因子との関連** EQSの3領域（自己対応・対人対応・状況対応）の得点が、1年次から2年次にどのように変化するのか調べたところ、いずれの領域においても、得点が上昇した学生と、得点が低下した学生が混在していることが明らかになった。そこで、学年間の得点変動の傾向と性格因子との関連性があるか、探索的な検討を行った。

自己対応領域の得点について学年間の変化を檢

討するため、1年次の得点と2年次の得点の差分を算出したのち、その上位・下位を30%ずつ抽出し、それぞれ上昇群・低下群とした。その結果、上昇群には+5点から+20点の範囲で得点の上昇した学生21名（女子15名、男子6名）が、低下群として、-35点から-8点の範囲で得点の低下した学生21名（女子16名、男子5名）が抽出された（表3a）。

群間の得点変動の差異について検討するため、群（上昇・低下）、性別（女子・男子）、調査年次

(1年次・2年次)を独立変数として、自己対応領域の下位尺度(自己洞察, 自己動機づけ, 自己コントロール)のそれぞれを従属変数とした分散分析を行った。その結果, 自己洞察において, 群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 54.39, p < .01$ ), 単純主効果の検定の結果, 上昇群においては, 1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 23.25, p < .01$ ), 低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が高いことが確認された ( $F(1, 19) = 33.45, p < .01$ )。同時に, 1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高く ( $F(1, 38) = 16.33, p < .01$ ), 2年次には逆に低下群よりも上昇群の得点が有意に高かった ( $F(1, 38) = 7.46, p < .01$ )。また, 性別の主効果が有意傾向であり ( $F(1, 38) = 3.37, p < .10$ ), 女子学生に比べて男子学生の方が自己洞察得点が高い傾向が窺えた。自己動機づけ尺度においては, 群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 54.39, p < .01$ ), 単純主効果の検定の結果, 上昇群においては, 1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 32.27, p < .01$ ), 低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が高いことが示された ( $F(1, 19) = 24.96, p < .01$ )。1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高く ( $F(1, 38) = 5.78, p < .05$ ), 2年次には逆に低下群よりも上昇群の得点が有意に高かった ( $F(1, 38) = 9.02, p < .01$ )。さらに性別と調査年次の交互作用が有意であった ( $F(1, 38) = 4.11, p < .05$ ), 単純主効果の検定の結果, 男子学生において調査年次の単純主効果が有意傾向であり ( $F(1, 9) = 4.45, p < .10$ ), 1年次(平均12.64)より2年次(平均14.45)で高得点だったことが窺えた。自己コントロール尺度においては, 群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 50.90, p < .01$ ), 単純主効果の検定の結果, 上昇群においては, 1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 40.33, p < .01$ ), 低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が高いことが示された ( $F(1, 19) = 16.94, p < .01$ )。また, 1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高く ( $F(1, 38) = 4.87, p < .05$ ), 2年次には逆に低下群よりも上昇群の得点が有意に高かった ( $F(1, 38) = 12.02, p < .01$ )。

自己対応領域得点の上昇群と低下群において,

性格特性に違いが見られるか検討するため, 群(上昇群・減少群), 性別(女子・男子), 調査年次(1年次・2年次)を独立変数として, TIPI-Jの各尺度を従属変数とした分散分析を行った。その結果, 勤勉性においては群と性別の交互作用が有意傾向にあり ( $F(1, 38) = 2.88, p < .10$ ), 低下群において性別の単純主効果が有意で ( $F(1, 19) = 4.64, p < .05$ ), 女子学生の方が高得点であった。神経症傾向においても群と性別の交互作用が有意傾向にあり ( $F(1, 38) = 3.88, p < .10$ ), 下位検定の結果, 女子学生において群の単純主効果が有意で ( $F(1, 29) = 4.46, p < .05$ ), 低下群の方が高得点であった。また, 低下群において性別の単純主効果が有意傾向にあり ( $F(1, 19) = 3.97, p < .10$ ), 女子学生の方が高得点であった。外向性・協調性・開放性においては, すべての主効果・交互作用が非有意であった。

対人対応領域の得点についても, 自己対応領域の場合と同様の手続きを用いて, 上昇群には+2点から+18点の範囲で得点の上昇した学生21名(女子14名, 男子7名)が, 低下群として, -31点から-8点の範囲で得点の低下した学生21名(女子15名, 男子6名)を抽出した(表3b)。群(上昇・低下), 性別(女子・男子), 調査年次(1年次・2年次)を独立変数として, 対人対応領域の下位尺度(共感性, 愛他心, 対人コントロール)のそれぞれを従属変数とした分散分析を行った。その結果, 共感性において, 群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 54.35, p < .01$ ), 単純主効果の検定の結果, 上昇群においては, 1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 14.92, p < .01$ ), 低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が高いことが示された ( $F(1, 19) = 44.98, p < .01$ )。1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高かったが ( $F(1, 38) = 4.87, p < .05$ ), 2年次では群の単純主効果は非有意であった。愛他心でも調査年次の主効果が有意であり, 1年次よりも2年次で得点が有意に低下した ( $F(1, 38) = 6.18, p < .05$ )。群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 36.76, p < .01$ ), 単純主効果の検定の結果, 上昇群においては, 1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 9.15, p < .01$ ), 低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が

低いことが示された ( $F(1, 19) = 27.59, p < .01$ )。1年次では群の単純主効果は非有意であり、2年次では上昇群の得点が低下群に比べて有意に高かった ( $F(1, 38) = 10.23, p < .01$ )。さらに群と性別の交互作用が有意であり ( $F(1, 38) = 6.14, p < .05$ )、単純主効果の検定の結果、男子学生は低下群 (平均13.92) に比べ上昇群 (平均19.14) の方が有意に高得点であった ( $F(1, 11) = 5.27, p < .05$ )。対人コントロールでは、群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 51.40, p < .01$ )、単純主効果の検定の結果、上昇群においては、1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 19.70, p < .01$ )、低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が低いことが示された ( $F(1, 19) = 31.94, p < .01$ )。1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高かったが ( $F(1, 38) = 10.97, p < .05$ )、2年次では群の単純主効果は非有意であった。このほかの主効果・交互作用は非有意であった。

対人対応領域得点の上昇群と低下群において、性格特性に違いが見られるか検討するため、群 (上昇群・減少群)・性別 (女子・男子)・調査年次 (1年次・2年次) を独立変数として、TIPI-Jの各尺度を従属変数とした分散分析を行った。その結果、勤勉性において群と性別の交互作用が有意傾向であった ( $F(1, 38) = 3.33, p < .10$ )。単純主効果の検定を行ったところ、低下群において性別の単純主効果が有意であり ( $F(1, 19) = 4.67, p < .05$ )、女子学生 (平均7.03) の方が男性学生 (平均4.33) よりも高得点であった。また、男子学生において群の単純主効果が有意傾向であり ( $F(1, 19) = 4.21, p < .10$ )、低下群 (平均4.33) に比べ上昇群 (平均7.14) の方が高得点の傾向を示した。神経症傾向では性別と調査年次の交互作用が有意傾向であったが ( $F(1, 38) = 3.15, p < .10$ )、下位検定の結果、有意な単純主効果は認められなかった。外向性・協調性・開放性においてはいずれの主効果・交互作用においても有意差がなかった。

状況対応領域の得点についても上述した手続きで上昇群・低下群を抽出した。その結果、上昇群には+5点から+29点の範囲で得点の上昇した学生21名 (女子14名, 男子7名) が、低下群として、-

31点から-9点の範囲で得点の低下した学生21名 (女子15名, 男子6名) が抽出された (表3c)。上昇群・低下群の得点変動の差異について検討するため、群 (上昇・低下)、性別 (女子・男子)、調査年次 (1年次・2年次) を独立変数として、状況対応領域の下位尺度 (状況洞察, リーダーシップ, 状況コントロール) のそれぞれを従属変数とした分散分析を行った。その結果、状況洞察では、群と調査年次の交互作用が有意であった ( $F(1, 38) = 101.93, p < .01$ )。単純主効果の検定の結果、上昇群においては1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 22.99, p < .01$ )、低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が低いことが示された ( $F(1, 19) = 185.58, p < .01$ )。1年次では低下群の得点が上昇群に比べて有意に高く ( $F(1, 38) = 16.47, p < .01$ )、2年次では逆に上昇群の得点が低下群に比べて有意に高かった ( $F(1, 38) = 17.84, p < .01$ )。リーダーシップにおいても、群と調査年次の交互作用が有意であった ( $F(1, 38) = 48.86, p < .01$ )。単純主効果の検定の結果、上昇群においては、1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 23.05, p < .01$ )、低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が低かった ( $F(1, 19) = 25.81, p < .01$ )。1年次には群の単純主効果が有意であり ( $F(1, 38) = 6.76, p < .05$ )、低下群の方が高得点であった。2年次には群間の差は非有意であった。状況コントロールにおいても、群と調査年次の交互作用が有意であった ( $F(1, 38) = 69.93, p < .01$ )。単純主効果の検定の結果、上昇群においては、1年次よりも2年次で有意に得点が高く ( $F(1, 19) = 32.36, p < .01$ )、低下群では1年次よりも2年次で有意に得点が低かった ( $F(1, 19) = 38.78, p < .01$ )。1年次には群の単純主効果が有意であり ( $F(1, 38) = 15.34, p < .01$ )、低下群の方が高得点であった。2年次には群間の差は非有意であった。

状況対応領域得点の上昇群と低下群において、性格特性に違いが見られるか検討するため、群 (上昇群・減少群)・性別 (女子・男子)・調査年次 (1年次・2年次) を独立変数として、TIPI-Jの各項目を従属変数とした分散分析を行った。その結果、外向性において、群と調査年次の交互作用が有意となり ( $F(1, 38) = 6.08, p < .05$ )、単

純主効果の検定を行ったところ低下群において調査年次の単純主効果が有意であった ( $F(1, 19) = 6.72, p < .05$ )。協調性においては性別の主効果が有意傾向であり ( $F(1, 38) = 3.85, p < .10$ )、女子学生 (平均9.86) より男子学生 (平均11.12) の方が高得点である傾向が窺えた。その他の主効果・交互作用はいずれも非有意であった。勤勉性・神経症傾向・開放性においては主効果・交互作用もいずれも非有意であった。

## 考察

本研究では、看護学生の情動知能の発達と性格因子との関連について検討するため、4年生看護大学の学生を対象にEQS (内山ら, 2001) および日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J; 小塩ら, 2012) を1年次と2年次の2回にわたり実施した。その結果、EQSの対人対応領域において1年次から2年次にかけて得点が有意に低下した。EQSの3領域 (自己対応領域・対人対応領域・状況対応領域) のいずれにおいても、1年次から2年次にかけて得点が上昇する学生と低下する学生の両方がいた。性格には性別の差異があり、男子学生に比べて女子学生の方が外向性得点が高かった。情動知能と性格因子との関係は、学生の性別および調査年次によって異なった。

1年次から2年次にかけて対人対応領域の得点が低下したことや、情動知能の下位尺度のいずれにおいても、個人内では比較的高い安定性を見せたこと、学年進行に伴って情動知能得点が増加する学生と低下する学生の両方がいたことについては、宇津木ら (2013) の結果によく符合する。対人対応領域の得点低下については、宇津木ら (2013) の考察にある通り、愛他心があるがゆえに看護場面でうまくいかない経験をして、愛他心の低下を招いたという可能性がある。本研究において対人対応領域の上昇群・低下群と性格因子との関連について調べた結果、勤勉性において群と性別の交互作用が有意傾向であり低下群では女子学生の方が高得点であったことから、女子学生では自分に厳しく判断する傾向があったために情動知能の自己評価が下がった可能性が考えられる。宇津木ら (2013) では、2年次にいったん低下した愛他心の得点が4年次に上昇の傾向を見せている。本研究

で上昇群・低下群の差異を検討した際には、1年次に両群の差異が見られず2年次において上昇群が低下群より高得点であり、差が開いたかたちになっている。この差が、今後の学年進行に伴ってどのように変化するのか、データの蓄積が期待される。

一方、情動知能の性差については、先行研究において男子学生の方が女子学生よりも高得点の傾向にあることが報告されているが (平井・橋本, 2011)、本研究では追認できなかった。平井・橋本も指摘している通り、男子学生の人数に限られているため、性差よりも個人差が大きく影響した可能性が考えられる。本研究では、性格特性との関連を調べ、情動知能と性格との関連性が学年や学生の性別によって変化することを明らかにしたが、上述の通り、「自己評価の仕方」が影響する可能性もあったため、自己認識やメタ認知能力の発達等とも合わせて、情動知能の発達の規定因を考察してゆく必要がある。

本研究の限界として、本研究では自記式調査を使用したため実際の発達と自己評価のバイアスとの分離が困難であったことが挙げられる。今後の研究においては学生自身の自己評価に加えて教員や実習指導者など第三者からの評価を行い、多角的に検討することも有効であると考えられる。もちろん自記式調査を使用することにより本人にしか知りえない発達の側面が情報として導かれることもあり、本研究で得られた知見は正確な学生理解、適切な教育に役立つものと期待される。

看護学生の情動知能は、学業成績 (Fernandez et al., 2012)、ストレス反応 (二宮・野本, 2009; Por et al., 2011)、看護場面に関連した行動 (Beauvais et al., 2011; 井村ら, 2012) 等、さまざまな心理・行動に影響する。しかしながら、現代の看護学生は対人関係が希薄であったり、患者とのコミュニケーションに困惑する場面も多く情動知能が十分備わっているとは言い難い (井村ら, 2008; 柳川・矢吹, 2011)。したがって、看護師教育においては限られた時間で学ぶべき知識が多くカリキュラムが過密であるため看護学生を対象とした調査等の実施は必ずしも容易でないが、実証的に学生理解を進め、その知見に基づいて教育の質を向上させることは看護教員にとって必要



不可欠なことである。このような立場に立って、今後も、多面的・多次的な評価を実施し、適切な学生支援に役立てていくことが望まれる。

## 文献

Beauvais, A. M., Brady, N., O'Shea, E. R., & Griffin, M. T. Q. (2011): Emotional intelligence and nursing performance among nursing students. *Nurse education today*, 31(4), pp.396-401.

Fernandez, R., Salamonson, Y., & Griffiths, R. (2012): Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of clinical nursing*, 21 (23-24), pp.3485-3492.

平井由佳, 橋本由里 (2011): 看護学科における男女学生の情動知能特性の検討, 島根県立大学短期大学部出雲キャンパス研究紀要, 5, pp.19-26.

井村香積, 小笠原知枝, 永山弘子, 下岡ちえ, 片山由加里 (2012): 看護師と患者関係に基づく看護師の目標達成行動に関連する情動知能—看護師と看護学生の比較—. *三重看護学誌*, 14(1), pp.81-89.

井村香積, 高田直子, 新井龍, 作田裕美, 坂口桃子 (2008): 基礎看護学実習Ⅱで体験した看護学生の思い: 患者とのコミュニケーションを通して. *滋賀医科大学看護学ジャーナル*, 6(1), pp.46-49.

風岡たま代, 川守田千秋 (2005): 学年別比較による看護学生の共感性に関する一考察: 2回の横断的比較と其中的の経年的比較から. *日本看護研究学会雑誌*, 28(5), pp.81-86.

風岡たま代 (2005): 看護学生の共感性に関する一考察: 職業的同一性との関係. *聖隷クリストファー大学看護学部紀要*, 13, pp.15-26.

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.

松本幸子, 小岩信義, 久住武 (2010): 看護学生のEQ (Emotional Intelligence Quotient) の検討. *心身健康科学*, 6(1), pp.39-45.

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).

文部科学省 (2011): 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告.

梨本光枝, 中村圭子, 五十嵐浩, 田辺要補, 斉藤まさ子, 丸山敬子, 新谷恵子, 親松善靖, 三浦洋子 (2006): 看護学生のEQ (Emotional Quotient) 情動指数の学年間比較と関連要因. *新潟医療福祉学会誌*, 6(1), pp.96-100.

二宮寿美, 野本ひさ (2009): 看護学生が臨地実習中に示す心理的・生理的ストレス反応と対人対応能力 (EQS) との関連, *日本看護学教育学会誌*, 19(2), pp.11-21.

小塩真司, 阿部晋吾, カトロローニ・ピノ(2012): 日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み *パーソナリティ研究*, 21, pp.40-52.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000): On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), pp.313-320.

Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011): Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31, pp.855-860.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp.185-211.

内山喜久雄, 島井哲志, 宇津木成介, 大竹恵子 (2001): EQSマニュアル, 実務教育出版, 東京.

宇津木成介, 島井哲志, 橋本由里, 菅佐和子 (2013): 看護学生の感情知能に関する縦断的研究, *ヒューマン・ケア研究*, 13 (2), pp.89-100.

柳川育子, 矢吹明子 (2011): 現代看護学生の生活及び気質の特徴 第2報 (次元別解析) -1987年, 2000年及び2009年の比較. *京都市立看護短期大学紀要*, 36, pp.61-68.