

報告・資料

看護学生の情動知能と臨地実習の経験との関連

棒谷 環*・大河内 浩人**

Relations between clinical training and emotional intelligence in nursing students

Tamaki Boutani, Hiroto Okouchi

Abstract

Objectives: The present study examined relations between clinical training and emotional intelligence in nursing students.

Method: Second- and third-year students at a nursing junior college completed a self-reported scale of emotional intelligence, the emotional intelligence scale (EQS), three times in about one year, during which third-year students participated in six three-week practicums of the clinical training while second-year students did not. Nursing training instructors and college teachers also rated emotional intelligence of the third-year students.

Results: Scores of “self-control” and “leadership” factors on the EQS decreased as time proceeded for the second-year students, but did not change for third-year students. Evaluations by the instructors and teachers changed positively after the third-year students underwent clinical training.

Conclusion: Differences in the change in EQS factor scores between the second- and third-year students may have been due to differential experience in the clinical training as well as different subjects learned in each school year. The results of the evaluations by the instructors and teachers suggest that evaluations of emotional intelligence by other persons are not always consistent with those by selves.

Key words: nursing students, emotional intelligence, clinical training

I. 問題と目的

看護職には、豊かな人間性や包容力、人としての成熟、人に対する深い洞察力、より高度なコミュニケーション能力、人との相互作用の中で学びとっていく力が求められている（厚生労働省、2008）。しかし近年、看護学生の中に自己の感情表現や他者とのかかわりが上手ではない学生が増えてきていることが危惧されている（柳川・矢吹、2011）。看護教育は対人関係能力やコミュニケーション能力を含んだ情動知能（Goleman, 1995 土

屋沢, 1996）を高めることが重要な鍵と考えられる。

看護教育の中でも看護実践の経験を積むことのできる臨地実習は、ストレスや緊張の強い科目であり、情動知能との関連性は高いと考えられる（楠本・藤城, 2011; 中島・金子・長嶋, 2014）。楠本・藤城（2011）は、看護学生に対し体験授業前後に emotional intelligence scale（内山・島井・宇津木・大竹, 2001; 以後 EQS と表記）を用いて調査を実施し、EQS の得点が高かった者の思考過程がより豊かであり、特に対応因子である「共感性」の高

* 富永病院 (Tominaga Hospital)

** 大阪教育大学 (Osaka Kyoiku University)
受領2017.5.31 受理2019.1.14

い学生にその傾向が顕著であったことを明らかにしている。中島他(2014)は看護系短期大学生の入学から卒業までの3年間の縦断的調査を行い、臨地実習での体験や振り返りによって自己の傾向を知り、自己の課題を明確にすることによってEQSの対応因子の「自己洞察」が促進したことや実習中のグループ活動でのカンファレンスなどによってリーダーシップ力が高まった可能性を示唆している。一方、宇津木・島井・橋本・菅(2013)は、EQSの対応因子である「共感性」や「愛他心」が学年の進行とともに低下することを明らかにしている。この結果について宇津木他(2013)は、学生は患者に影響を受けやすい環境にあり、自らが患者の苦痛に対して感情移入しないように、道具的にこれら「共感性」と「愛他心」を低下させることによって自らの心の健康を維持しつつ、相手や状況によって行動を変えるというコントロール力を向上させ、職業的パフォーマンスを維持する感情制御モデルが働いていることを示唆している。

看護学生の情動知能と臨地実習の経験との関連を調べたこれまでの研究の多くは、横断的研究にとどまっている(例えば、松本・小岩・久住, 2010; 梨本他, 2006)。数少ない縦断的研究は、同一学生の情動知能を繰り返し測定しているのみである(中島他, 2014; 宇津木他, 2013)。言うまでもなく、横断的ならびに縦断的研究は、どちらにも方法論的な限界がある。横断的研究では異なる年齢集団間の違いを知ることはできるが、それがすなわち個人内の変化を意味するわけではない。縦断的研究では個人内の変化をとらえることができるが、それが単なる時間経過によるものという可能性を排除できない。そこで、本研究では、横断的研究と縦断的研究を併用することで、それぞれの短所を補うことを試みた。つまり、臨地実習を経験する3年生と実習をほとんど経験しない2年生に対し、1年間に3回、EQSへの回答を求めた。

看護学生の情動知能と臨地実習の経験との関連

を調べたこれまでの研究では、情動知能の測定は、学生の自己評価のみに頼ってきた。したがって、他者が評価した看護学生の情動知能と臨地実習との関係や、自身が評価した情動知能との関係は明らかではない。そこで、本研究では、学生の自己評価に加え、臨地実習の前後に実習担当の指導者や教員が学生の情動知能を評価した。

本研究の目的は、臨地実習を経験する3年生と実習をほとんど経験しない2年生の情動知能の自己評価、ならびに実習の前後の3年生の自己評価と他者評価を比較することにより、看護学生の情動知能と臨地実習の経験との関連を検討することであった。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

調査対象者はA大学短期大学部に在籍する189名(2年生:男子12名, 女子85名;3年生:男子12名, 女子80名)であった。

2. 調査期間

調査は、2015年11月から2016年11月の間に行われた。

3. 手続き

(1) 情動知能の自己評価

情動知能の測定には、EQS(内山他, 2001)を使用した。EQSは、3つの領域、9つの対応因子、21の下位因子、65の項目で構成されている。「次の1～65の事柄について、今のあなたに最も近いと思う数字に○をつけて下さい。どれもとばさずにすべての項目に答えてください」という指示の下、各項目に対し、5件法(0:まったくあてはまらない～4:非常によくあてはまる)で評定することが求められる。EQSは、わが国の看護学生を対象とした情動知能研究で、最も多く使用されている

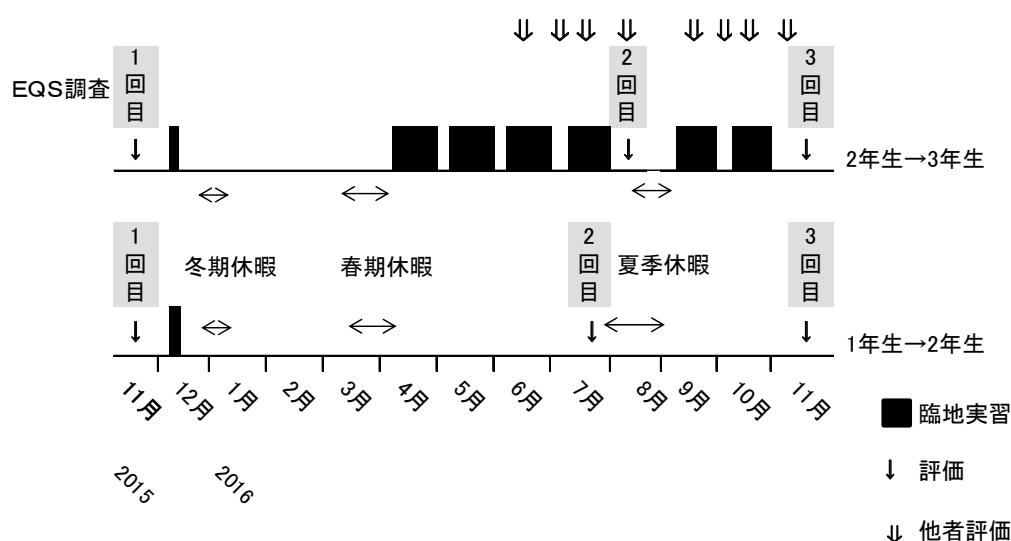


図1 EQSの実施日程

標準化された情動知能の尺度である（棒谷・大河内, 2017）。先行研究の結果とのより直接的な比較を実現するため、本研究でもEQSが選ばれた。

EQSを短期大学内において、学年別に授業終了後に、その授業を担当していない実習指導者（第1著者）が調査紙を配布し、その場で回収する作業を約1年間で3回くり返した。1回あたりの回答所要時間は15分程度であった。図1は、調査の日程をまとめたものである。1回目の調査は、1年生と2年生の学生に対し、2015年11月15日に実施した。2回目は、1年生から2年生に進級した学生（以後2年生の学生と表記）が夏休みに入る直前の2016年7月15日と、2年生から3年生に進級した学生（以後3年生の学生と表記）が夏休みに入る直前の2016年8月2日に実施した。3回目は2年生と3年生の学生に対し、2016年11月8日に実施した。3回の調査のすべてにおいて有効回答の得られた88名（2年生48名、3年生40名）のデータを分析の対象とした。1回目の調査から3回目の調査までの間、3年生は1週間の臨地実習を1回、3週間の臨地実習を6回経験している。なお、これらの学生は、1回目の調査の前、1年生だった時の12月にも1週間の基礎実習を経験しているが、1回目の調査は概ね実習前、2回目は実習中、3回目は実習

後のものとみなせる。他方2年生の学生は2015年12月に1週間の基礎実習を経験した後は臨地実習を経験していない。したがってEQSの得点の継続的变化に、学年差が認められた場合、それは学年の違いだけでなく、臨地実習の経験の有無が関わっていた可能性を否定できない。

(2) 情動知能の他者評価

EQSの21の下位因子は、それぞれ3つの項目から構成され、Cronbachの α 係数からいずれの下位因子も内的一貫性が高いことが示されている（内山他, 2001）。そこで、他者評価には、評価者の負担を考慮し、EQSの各下位因子の3つの項目のうち、実習の効果の評価に最も適していると思われる1つの項目を、日ごろから学生の教科指導や実習指導を担当し、評価にも携わっている4名の教員の合議によって選び、21項目5件法の調査用紙を作成した（表1）。これを用いて、全部で6クールある臨地実習のうち、3から6クール目のいずれか1クール（3週間）の実習初日と実習終了後に、第1著者が調査紙を配布し、調査内容の説明を行い、同意を得たうえで調査を行った。調査紙には「次の1～21の事柄について学生に最もあてはまる数字に○をつけて下さい」と教示文を提示し、自己評価と同様の5件法でそのクール中そ

表1 内山他(2001)のEQSから抜粋された他者評価用の質問項目

	下位因子	対応因子	領域
1 感情的になった時でも自分がどう感じているかわかっている	感情察知	自己洞察	対人 対 応
2 自分の能力をわきまえ、イエス、ノーをはっきり言える	自己効力		
3 意味があって始めたことはともかく続けていきたい	粘り	自己動機づけ	
4 目標達成のためなら苦労も気にならない	熱意		
5 必要に応じて自分1人でものごとを決めることができる	自己決定	自己コントロール	
6 その場面に依じて自分の感情を抑えることができる	自制心		
7 自分で決めたことはやり遂げるようにしている	目標追求		
8 どうすれば相手に喜んでもらえるかを考えたい	喜びの共感	共感性	自己 対 応
9 心から悩みの相談を受けることができる	悩みの共感		
10 相手の嫌がることは口に出せない	配慮	愛他心	
11 困っている人を見ると、何とかしてあげたい	自発的援助		
12 人の能力を適切に引き出すことができる	人材活用力	対人コントロール	
13 人と親しくなることが苦手ではない	人づきあい		
14 だれにでも進んで手を貸してあげられる	協力	状況洞察	状況 対 応
15 ここぞという時にはきちんと発言する	決定		
16 物事はすべて良い方考える	楽天主義		
17 その場の雰囲気壊さないように気をつけている	気配り	リーダーシップ	
18 みんなを引っ張っていくことができる	集団指導		
19 状況の変化を予想して対策を立てる方だ	危機管理		
20 とっさの場合にも適切な判断ができる	機転性	状況コントロール	
21 状況に応じて自分をあわせることができる	適応性		

の学生の実習指導を担当した指導者および教員が評価した(図1)。なお、教員は実習前に学生とかわる機会はあったが、指導者は実習初日に初めて学生と対面したため、実習前の評価は、実習初日を終えた時点とした。選択した項目によって構成された対応因子の内的整合性を検討するために他者評価のデータについて Cronbach の α 係数を算出したところ、 α 係数は「自己洞察」が0.632、他は0.744以上であった。これより、項目数を減らした他者評価用の EQS の対応因子の内的一貫性は概ね保たれていたと判断した。

自己評価の分析対象となった3年生40名中27名に対し他者評価を行った。そのうち、3回の自己評価いずれも記載もれのない学生14名のデータを分析の対象とした。これら14名は、みな、5クール目(学生12, 24, 47, 65, 89)ないし6クール目(学生3, 7, 11, 23, 62, 75, 77, 85, 86)の臨

地実習の前後に他者評価を受けていた。7名は1名の評価者のみによって、6名は2名の評価者によって、1名は3名の評価者によって評価されていた。複数の評価者によって評価された7名の学生のデータを用いて、他者評価の信頼性を検討した。学生1人当たり21項目について、1つの臨地実習の前後1回ずつ評価されているので、計42のポイントがある。これらのデータについて2名の評価者間の相関を求めた。1人の学生に対し、3名が評価していた1ケースでは、評価者2名ずつすべての組み合わせ(3件)の相関を求めた。これと2名の評価者によって評価された6名の相関6件を合わせた9件の相関係数は0.598から0.860の範囲にあり、その平均は0.735であった。これより、他者評価の信頼性は、概ね保たれていたと判断した。教員と指導者が同じ学生を評価した例はなかったが、実習前から学生をよく知っている教員

と実習で初めて学生と出会った指導者の間でその評価得点には明らかな違いはなかった。これより、実習で初めて学生に出会った指導者による評価も概ね妥当であろうと判断した。EQSの9つの対応因子別に、5クール目もしくは6クール目の実習前・実習後の得点に対し、対応のあるt検定を行った。その際、複数の評価者によって評価された学生に関しては、全評価者の評価の平均を用いた。

4. 倫理的配慮

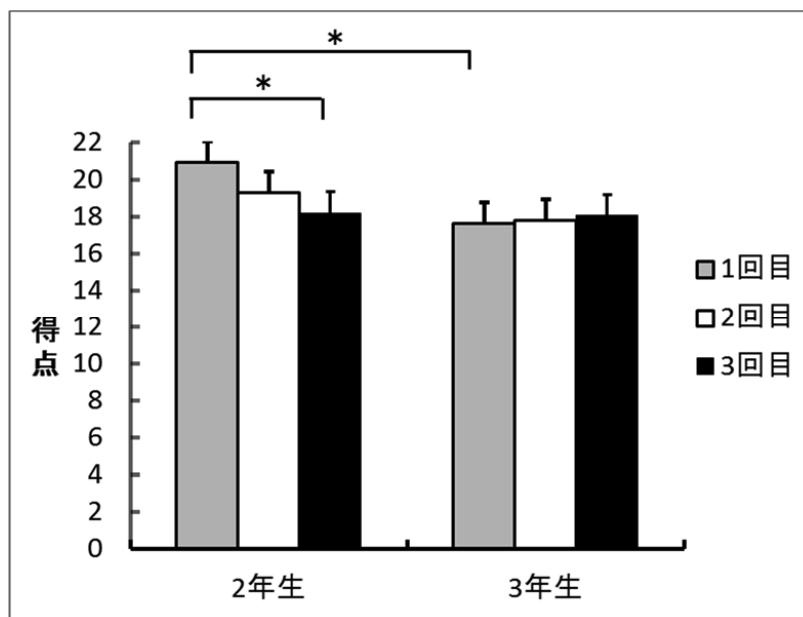
本研究は、O大学倫理委員会及びA大学研究倫理審査会で承認を受けた。調査協力者に対し、研究の意義、目的、プライバシーの保護、研究参加の任意性と中断の自由の保障、成績への不利益が生じないことを書面および口頭で十分に説明し、同意が得られた場合は同意書兼アンケート用紙に署名を求め、承諾を得た。なお、本調査は、情動知能の自己評価の継時的変化の捕捉と他者評価との照合のため記名式で行ったが、回収後ただちに調査協力者の氏名をランダムな数字による

IDに置き換えて匿名化したのち、データ分析を行うことにより、調査協力者のプライバシーに配慮した。

Ⅲ. 結果

1. 学生による自己評価

EQSの9つの対応因子、それぞれの得点について2(学年)×3(調査時期)の個体間一要因個体内一要因の分散分析を行った。まずは、臨地実習前と途中と後の3年生の情動知能と、同時期に実習をほとんど経験しなかった2年生の情動知能とが異なっていたことを示唆する有意な交互作用が認められた因子の結果を述べる。「自己コントロール」では交互作用のみが有意であった($F(2,172)=4.67$, $p=.012$)。下位検定では、1回目の学年の単純主効果が有意であった($F(1,86)=7.92$, $p=.006$)。また、2年生の調査時期の単純主効果が有意であった($F(2,85)=8.09$, $p=.001$)。この単純主効果に関するBonferroniによる多重比較では、1回目より3回目の得点が有意に低かった。つま



* $p<.05$ (エラーバーは標準偏差)

図2 自己コントロールEQS得点の平均

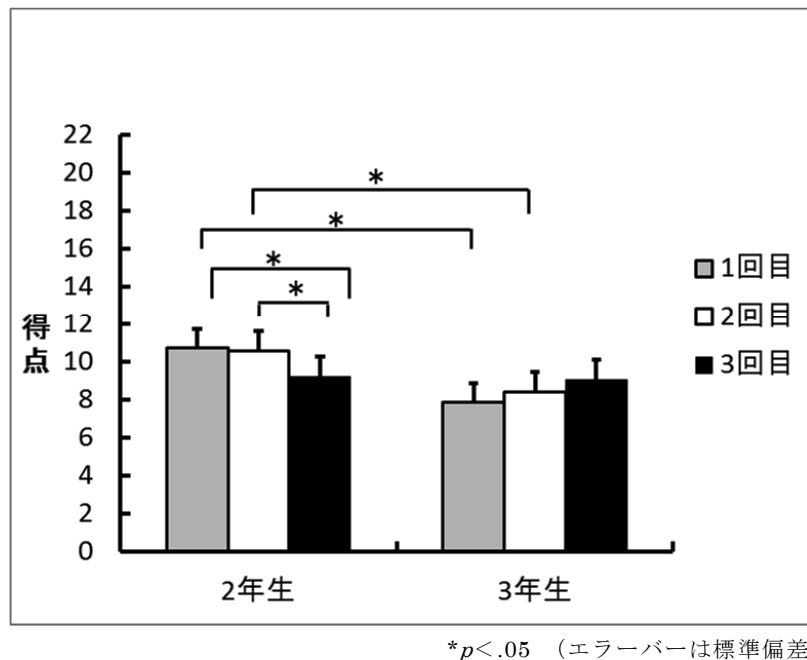


図3 リーダーシップEQS得点の平均

り「自己コントロール」において、1回目では3年生に比べ、2年生の得点が有意に高いが、その2年生は3回目に有意に得点の低下がみられた(図2)。他方、この間、臨地実習を経験した3年生の「自己コントロール」の得点は、実習の前、中、後の間に有意な差はなかった。

「リーダーシップ」も、交互作用のみが有意であった($F(1,172)=8.89$, $p=.000$)。下位検定では、1回目($F(1,86)=10.54$, $p=.002$)と2回目($F(1,86)=4.97$, $p=.028$)の学年の単純主効果が有意であった。また、2年生の調査時期の単純主効果が有意であった($F(2,85)=6.37$, $p=.003$)。これに関するBonferroniによる多重比較では、1回目と3回目、2回目と3回目に有意差があった。つまり、「リーダーシップ」の得点は、1回目と2回目において、3年生より2年生の方が有意に高く、2年生の2回目から3回目にかけて有意に低下した(図3)。「自己コントロール」と同様、「リーダーシップ」も、臨地実習を経験した3年生の得点は、実習の前、中、後の間に有意な差はなかった。

交互作用がなかった対応因子の中では、「共感性($F(2,172)=4.75$, $p=.010$)」と「愛他心($F(2,172)$

$=6.03$, $p=.003$)」は、調査時期の主効果のみが有意であった。Bonferroniによる多重比較では、「共感性」は1回目に比べ3回目の得点が、「愛他心」は1回目に比べ2回目3回目の得点が有意に低かった。「状況洞察」では、学年の主効果のみが有意であった($F(1,85)=5.79$, $p=.018$)。これは、2年生の得点に比べ3年生の得点が有意に低かったことを意味している。「自己洞察」「自己動機づけ」「対人コントロール」「状況コントロール」は、どの主効果、交互作用も有意ではなかった。

2. 指導者および教員による他者評価

他者評価の得点は、「共感性」を除くすべての対応因子において、実習前より実習後の方が有意に高かった(表2)。

3. 自己評価と他者評価の比較

自己評価と他者評価の比較をより直接的に行うために、他者評価の対象となった14名の学生による自己評価について、他者評価に用いた項目のみ抜き出して、個体内一要因(調査時期)の分散分析を行ったが、どの対応因子も有意ではなかった。

表2 実習前と実習後の対応因子別の他者評価得点の平均，標準偏差，t検定の結果

	実習前		実習後		t値	自由度	
	平均	SD	平均	SD			
自己洞察	3.21	1.32	4.71	1.53	3.86	13	**
自己動機づけ	3.71	1.44	4.64	1.34	3.24	13	**
自己コントロール	5.36	2.29	7.14	2.03	3.89	13	**
共感性	3.79	1.61	4.43	1.59	1.73	13	
愛他心	3.57	1.64	4.79	1.86	3.46	13	**
対人コントロール	5.07	1.03	7.14	1.77	5.84	13	***
状況洞察	5.00	2.10	7.14	1.85	6.51	13	**
リーダーシップ	2.93	1.71	3.71	1.71	3.02	13	***
状況コントロール	3.50	1.45	4.43	1.72	3.24	13	**

** $p < .01$ *** $p < .001$

表3 学生別の自己評価と他者評価の相関係数

学生	相関係数
3	.649
7	.402
11	.367
12	.318
23	.741 *
24	.692 *
47	.767 *
62	.832 **
65	.755 *
75	.880 **
77	.191
85	.565
86	.761 *
89	.605

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

つまり，これら14名に限定しても，40名と同様に自己評価では，EQSの得点に変化はなかった。次に，自己評価と他者評価の一致度を調べた。具体的には，両者の測定時期が比較的近い，実習後の自己評価と5クール後もしくは6クール後の他者評価の9つの対応因子の得点に関する相関を学生別に求めた。表3が示すように，有意な相関が認められたのは，14名中7名であった。また全14の相関係数のうち，負の値を示すものは1例もなかった。

IV. 考察

臨地実習後に，3年生のEQSの「対応因子」の得点に有意な増加は認められなかった。これに対し，同時期にほとんど実習を経験しなかった2年生の得点の有意な減少が目をつく。2年生のみに低下がみられたのは「自己コントロール」と「リーダーシップ」である。「自己コントロール」は，自分の行動をコントロールする能力で「自己決定」「自制心」「目標追求」の下位因子によって構成さ

れ、「リーダーシップ」は適切な状況判断に基づいて集団を動かす能力の測度である（内山他, 2001）。したがって、これらの継時的変化に学年差が生じたことから、この時期2年生は学内での学習が中心となるため緊張感に欠け、主体的に行動する機会が乏しいこととの関係が推測される。他方、3年生は実習を経験することによって、患者に合わせて自分がどのように行動するのかを考える機会が多いため、自制心が高まる。その一方、同時期に実習施設的环境や時間の流れを優先し、自己よりも患者の目標設定に目を向け、患者優先の思考が求められるという状況が、例えば「必要に応じて自分1人でものごとを決めることができる」「自分で決めたことはやり遂げるようにしている」などの項目に代表される自己決定や目標追求を低める方向への力が働く。これら2つが相殺され、結果として「自己コントロール」の得点は変化しなかったと推測される。同様に、3年生はグループリーダーやカンファレンスの進行役の経験など、自らが積極的に行動していかなければならない環境にあるといったリーダーシップを上昇させる傾向と、自らの課題に向き合うことに傾注する余り周囲を統制する余裕がなかったというリーダーシップを下降させる傾向とが拮抗して、「リーダーシップ」得点は変化しなかったとも考えられる。

「共感性」と「愛他心」の得点が調査期間中に低下したことは、宇津木他（2013）の結果と一致している。宇津木他（2013）は、自身の心の健康を維持するために、実習で接する患者の苦痛に対して感情移入しすぎないようにするというメタ制御が働いた結果として、学生の「共感性」と「愛他心」の得点が低下したのであらうと考察している。この宇津木他（2013）の説明にしがえれば、2年生も3年生と同様「共感性」と「愛他心」の得点が低下した本研究の結果は、2年生の経験した1週間という短い基礎実習によってもメタ制御が発動するこ

とを示唆している。他方で、繰り返しEQSが実施された間に講義等で習得した患者の捉え方などの専門職者としての知識が、2年生の得点に影響した可能性も考えられよう。風岡（2005）は、1年生に比べ2年生の共感性が低下したことを認め、これは看護学校での学びにより身につけた職業的なスキルとしての患者との距離を置く、看護師になる過程での学生特有の変化であると述べている。

看護学生の情動知能の研究において本研究が新たに取り入れた他者評価では、EQSの9つの対応因子のうち、「共感性」以外の8つの得点に臨地実習の前後約3週間で有意な差があった。このことは、学生に対する指導者や教員の評価が実習前から実習後にかけて上昇する傾向があることを意味している。指導者や教員は実習施設において、学生と患者とのやり取りを一番身近な状況で指導するため、学生の変化をとらえやすい状況にあることをふまえば、今回の他者評価の結果が、EQSの対応因子の得点が約1年の間で増加しなかった学生自身の評価よりも、学生の情動知能の変化を正確にとらえていたと考えられなくもない。学ぶ立場にある学生は、自己について厳しく評価する傾向にある。しかし、他方で、指導者や教員による学生の評価は、評価者自身の「指導者、教員としての評価」を反映する部分も否めない。そのバイアスとして、実態よりも学生を高く評価してしまった可能性も考えられる。このように、自己評価と他者評価のいずれが学生の情動知能を正しくとらえていたのかについて、本研究は答えを持たない。明らかなのは、本研究で実施したEQSの評価結果が自己と他者とで異なっていたことである。

本研究の特徴である横断的研究と他者評価には、それぞれ課題が残されていることを付記しなければならない。まず、比較対照群の選定の適切さが指摘される。多くの臨地実習を経験した3年

生とほとんど実習を経験しなかった2年生は、経験した実習以外の条件、例えば、学習の積み重ねも異なり、それが学年間の情動知能の変化の差異に影響を及ぼした可能性は排除できない。より具体的には、2年生にのみ「自己コントロール」と「リーダーシップ」の得点が低下したことは、3年生との実習経験の違いによるという可能性だけでなく2年生特有の経験に起因する可能性もあると指摘せざるを得ない。実習を経験していない3年生を比較対照群にしたならば、少なくとも学年の違いに基づく要因は統制できただろう。しかしながら、すべての3年生が同時期に実習を経験する現行カリキュラムの下ではそれは実現不可能である。こうした現実の制約の下、諸条件が3年生と最も近似した2年生を対照群としたのである。

本研究の課題の2つ目は、他者評価の妥当性に関わることである。実験初日に初めてその学生と出会った指導者が、その日の実習終了後に行った評価にどの程度妥当性があるのかという疑問が生じるであろう。これに関しては、「方法」で述べたように、教員が評価した学生の値と指導者が評価した学生のそれとの間に明らかな違いがなかったことから、指導者の評価は日ごろから学生をよく知っている教員の評価と大きく異なることはなかったと推測される。加えて、実習初日には特に学生と指導者が密接に関わることが多くなるので、その日が終わるころには学生の情動知能を評価する上で必要な情報を指導者は得ていたものと考えられる。しかしながら、より妥当性に関して説得力に富む他者評価を得るため、今後は、被評価者をよく知る者が評価することが望まれよう。

最後に、自己評価と他者評価の比較に関わる方法上の課題が挙げられる。そもそも、自己評価と他者評価は、同じものを評価していたのだろうかという問いが成り立つ。他者評価では、評価者は主に実習場面での学生を評価していたであろう。

これに対し、自己評価では実習場面に限らず、実習以外の場面、例えば家族や友人といるときなどの自分を総合的に評価していた可能性が指摘される。このように評価の場面が他者評価と同一ではなかった可能性が生じたのは、先行研究との比較を可能にするため、本来、場面に特定のでない自己を評価するものとして開発されたEQSを全く改変しないで用いたことによる。今後、自己評価と他者評価を比較するときには、「実習場面のあなたについて教えてください」といった教示を加えることなどにより、自己評価で評価されるものが他者評価でのそれと近似するよう工夫することが望まれる。本研究で比較した自己評価と他者評価は、その実施時期と実施間隔が、同一ではなかったことも課題である。本研究を追試する場合には、自己評価と他者評価の実施時期と間隔を可能な限りそろえるべきであろう。

引用文献

- 棒谷環・大河内浩人(2017). わが国における看護学生の情動知能に関する研究の動向. 大阪教育大学紀要第IV部門, 65(2), 35-43.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Brockman Books (土屋京子 訳1996 EQ～こころの知能指数 講談社)
- 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, 15-26.
- 厚生労働省(2008). 看護基礎教育の在り方に関する懇談会論点整理 厚生労働省.
- 楠本昌代・藤城有美子(2011). 看護実習体験および情動知能が思考過程に及ぼす影響. 心身健康科学, 7(1), 68.
- 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), 39-45.

- 中島正世・金子直美・長嶋祐子(2014). 看護系短期大
学生の情動知能の入学から卒業までの変化 日本
心理学会第78回大会発表論文集, 1160.
- 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…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 新潟医福誌, 6, (1), 96-100.
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子(2001).
EQS (エクス)マニュアル. 実務教育出版.
- 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, 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, 61-68

本研究を行うに当たりご協力いただいた学生,
指導者の皆様に深く感謝申し上げます。

本論文は第1著者が平成29年度に大阪教育大学
教育学研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・
修正したものである。