

# 「看護学生の職業的アイデンティティと学習意欲に 関する研究」

弘前大学大学院保健学研究科保健学専攻

提出者氏名:高 瀬 園 子

所 属: 看護学領域

指導教員: 西 沢 義 子

## 目次

序 論 .....	2
研究I	
目 的.....	6
方 法.....	6
結 果.....	9
考 察.....	16
研究II	
目 的.....	21
方 法.....	21
結 果.....	24
考 察.....	39
総合考察 .....	45
結 論 .....	46
謝 辞 .....	47
引用文献 .....	48
英文要旨 .....	55

## 序 論

### 1. 看護学生の職業的アイデンティティの問題

現在の日本は、超高齢社会に伴う入院患者の高齢化、疾病構造の変化、在院日数の短縮に伴う地域医療の拡大など保健医療を取り巻く環境が変化し、看護師に求められる知識や技術は複雑で高度なものとなっている。平成4年「看護師等の人材確保の促進に関する法律」施行以降、看護系大学が急増し、現在、看護系大学は250校（H30年10月現在）<sup>1)</sup>以上となり、今後も増加することが見込まれている。大学増加に伴い、幅広い教養教育と専門教育を兼ね備えた看護職の育成がなされるようになってきた。そのようななかで、平成23年文部科学省「大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会」<sup>2)</sup>では、看護実践能力の養成における課題の1つとして「国家資格を得るに足る職業アイデンティティの醸成」を挙げている。また、グレッグ<sup>3)</sup>は、「個々の看護師が職業的アイデンティティを確立することは、看護の質を向上させる1つの方法である」と述べていることから、職業的アイデンティティの確立は看護職として働く上で重要な基盤となる。さらに、Erikson<sup>4)</sup>は、「職業的アイデンティティを決められないことが、何よりも若い人々を混乱させる」と述べていることから、青年期でもある看護学生は、職業的アイデンティティの確立が重要な発達課題となる。本来、職業的アイデンティティの形成はその職業に就いた時から生じるが、看護基礎教育は、将来、看護職に従事することを踏まえた専門職教育であり、看護学生における職業的アイデンティティの形成は、修学中から本格的に開始される。そのため、その形成プロセスに困難が生じると、看護職に対する不適応を感じることになり、学生生活に支障をきたす可能性や早期離職につながるものが予測される。そのため、看護基礎教育では、看護学生の職業的アイデンティティ形成に注目した教育支援が望まれる。

看護学生の職業的アイデンティティに関する文献検討<sup>5)</sup>の結果、次のことが明らかとなった。まず、1点目として、看護学生の職業的アイデンティティの研究は、1つの教育機関を対象としたものが多く、また、増加する看護系大学の全学

年を対象とした論文が少ないことである。2 点目として、看護学生の職業的アイデンティティ得点は、1 年生が最も高く、2 年生以降低下し、最終学年で再び上昇していた。また、看護学生は、医療現場や社会に貢献することの志向性ややりがいを持つが、一方、看護職として自分が患者や医療現場に必要とされている事への自負心や看護職として働くことへの自信が低く、何らかの不安を抱えていることが示唆された。しかし、看護学生の学年進行に応じた、看護職としてのやりがいや、看護職として働くことへの不安の実態を具体的に明らかにした研究はみられなかった。3 点目として、職業的アイデンティティに影響する要因として、志望動機や職業モデルの有無、自尊感情などの個人的要因と、臨地実習などの教育的要因があることが明らかとなった。しかし、どの要因が最も職業的アイデンティティに影響があるか、また、学年によって影響要因に違いがあるのかについて明らかとした研究はみられなかった。4 点目として、職業的アイデンティティの形成に向けた今後の教育課題として学習意欲を高めることが示されていたが、職業的アイデンティティと学習意欲の関連を具体的に明らかにした研究は見当たらなかった。そこで、複数の看護系大学を対象とし、学年毎の職業的アイデンティティに影響する要因と学習意欲の関連、及び、看護職としてのやりがいや不安を明らかにすることは、各学年の職業的アイデンティティ形成に向けた教育的支援に対する示唆を得ることが出来ると考える。

## 2. 大学生の職業的アイデンティティと学習意欲について

看護学生の職業的アイデンティティに関する文献検討<sup>5)</sup>の結果から、職業的アイデンティティ形成に向けた教育支援の今後の課題として、学生の学習意欲を高めることが挙げられていた。一方、平成 23 年文部科学省「大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会」<sup>2)</sup>では、大学全体の問題として、少子化により大学全入時代となり大学生の学習意欲の低下、目的意識の希薄化も問題となっていることを指摘している。そこで、看護学生の職業的アイデンティティ形成に向けた教育的支援として学習意欲についても注目していく必要がある。

教育心理学の分野では、学習意欲について学習動機づけの視点からの研究が

なされ、アイデンティティと学習動機づけとの関連を明らかにした研究<sup>6,7)</sup>がみられた。また、学習動機づけについては、Ryan&Deci<sup>8)</sup>の自己決定理論の下位理論の1つである有機的統合理論を手がかりとした研究がみられ、教育心理学の研究では、大学生の学習動機づけの研究<sup>9,10)</sup>、小学生から大学生を対象とした研究<sup>11)</sup>、大学生の英語学習の動機づけの検討<sup>12)</sup>などがあり、また、医療系学生を対象とした研究もみられた<sup>13-15)</sup>。

元来、外発的動機づけと内発的動機づけは、二項対立的に捉える場合が多いが、有機的統合理論では、両者を連続的に捉え、本人に行動が意味づけられた時、それは必ずしも「やらされている」といった消極的な心理現象ではなく、自ら進んで取り組むといった積極的なものになるとされている。そして、この自律化の程度によって、他者の指示や賞罰の回避といった目的による最も他律的な外発的動機づけを外発的調整、やや自律的な行動が開始されるが恥や自尊心の影響による取り入りの調整、行為の目標や価値が見出され積極的に取り組む同一化的調整、そして最も自律化が進んだ外発的動機づけを統合的調整とされている。さらに、行動そのものが興味関心から生じるという自発的な動機づけを内発的調整としている。そこで、自己決定理論に基づき考察することは、従来の学習動機づけを連続的に捉えることで看護学生の学習動機づけの自律化の程度を明らかにし、学習動機づけの程度と職業的アイデンティティの関連を明らかにすることが出来ると考える。

そこで、本研究は図1に示した概要に基づき、以下の2つの研究を行う。第1に学年毎の看護学生の職業的アイデンティティの影響要因と学習動機づけの関連を明らかにする。第2に各学年の看護学生の職業的アイデンティティ形成に影響する要因を具体的に明らかにするために学業を通してのやりがいや不安の実態について明らかにする。以上、この2段階の研究を通して、看護学生の職業的アイデンティティ形成に向けた教育的支援の示唆を得ることを目的とする。

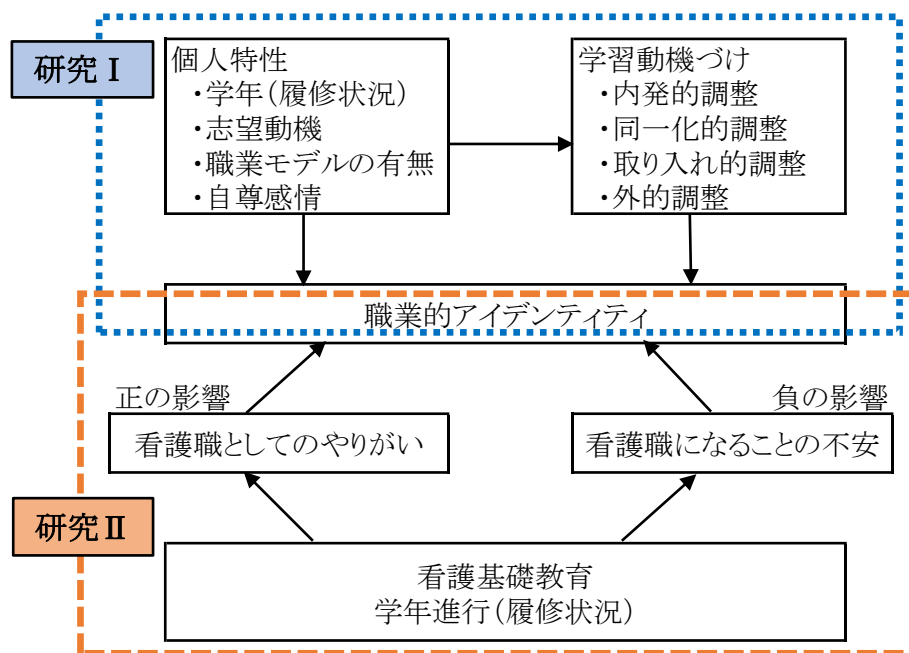


図1 本研究の概要

## 研究Ⅰ：看護学生の職業的アイデンティティの関連要因と学習動機づけの研究

### 1. 目的

職業的アイデンティティに影響する個人特性（志望動機，職業モデルの有無，自尊感情）と学習動機づけの関連を明らかにすることを目的とする。

### 2. 研究方法

#### 1) 本研究の概念枠組み

本研究の概念枠組みを図2に示した。個人特性として，学年（履修状況），志望動機，職業モデルの有無，自尊感情，履修状況は，職業的アイデンティティに影響し，さらに，これらの要因が学習動機づけを媒介することで看護学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響を検討する。

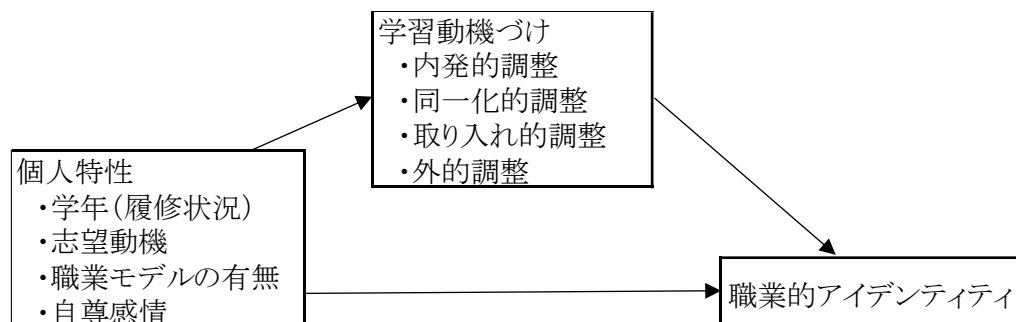


図2 研究Ⅰの概念枠組み

#### 2) 用語の操作的定義

(1)職業的アイデンティティ：藤井<sup>16)</sup>の職業的アイデンティティの概念を参考に，看護学生が過去から将来にわたる職業を通してのやりがいや自分らしさといった職業意識を得ていく感覚と操作的に定義する。

(2)学習動機づけ：賞罰や目的達成によって生じる学習動機づけ（外発的動機づけ）を自己決定の程度に応じ，①外的調整，②取り入れ的調整，③同一化的調整とし，学習そのものに対する興味関心から生じる学習動機づけ（内発的動機づけ）を④内発的調整と操作的に定義する。

### 3)対象

北東北地方に位置する国立，公立，私立看護系大学 6 校に在籍する 1～4 年生 1892 名。

### 4)調査期間

2017 年 6 月～9 月。

### 5)方法

自記式質問紙調査法。調査協力が得られた対象校に調査用紙の配布を依頼し，対象者が回答後，各自で郵送による投函を依頼した。

### 6)調査内容

#### (1)対象者の基本属性，志望動機，看護職モデル，履修状況

対象者の基本属性として，年齢，性別，学年について調査した。志望動機については，先行研究<sup>17-19)</sup>を参考に「看護に興味があった」，「国家資格を得られる」などの 10 要因について「あてはまる」から「あてはまらない」の 5 段階評定で回答を求めた。看護職モデルについては，看護職モデルの有無と具体的なモデルについては「臨地実習で指導を受けた看護師」，「自分（家族）の入院等で出会った看護師」などの 5 項目の中から最もあてはまる人物について回答を求めた。履修状況については，先行研究や「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」等を参考に，学内演習と臨地実習について履修，未履修について調査した。

#### (2)看護学生の職業的アイデンティティ

職業的アイデンティティの調査には，藤井他<sup>16)</sup>の医療系学生における職業的アイデンティティ尺度を用いた。本尺度は，Erikson の理論に基づいた医療系学生における職業的アイデンティティの構造を明らかにしたもので，下位尺度「医療職の選択と成長の自信」，「社会への貢献の志向」，「医療現場で必要とされることへの自負」，「医療職観の確立」の 20 項目で構成されている。採点方法は「非常によく当てはまる」から「まったく当てはまらない」の 7 段階評定を行った。得点範囲は 20～140 点で，得点が高いほど職業的アイデンティティが高い。

#### (3)学習動機づけ



学習動機づけの調査には、安藤<sup>9)</sup>の動機づけ尺度を用いた。本尺度は自己決定理論に基づき、外的調整（3項目）、取り入れ的調整（3項目）、同一化的調整（5項目）、内発的調整（3項目）の4下位尺度14項目を使用し、各項目に対して「ぜんぜんあてはまらない」から「とてもあてはまる」の5段階評定を行った。

#### (4)自尊感情

自尊感情の調査には、Rosenbergにより作成された自尊感情尺度10項目を山本他<sup>20)</sup>が邦訳した自尊感情尺度を用いた。採点方法は「あてはまる」から「あてはまらない」の5段階評定であり、得点可能範囲は10点～50点で、得点が高いほど自尊感情が高い。

#### 7)分析・統計解析

対象者の基本属性については、単純集計を行い、志望動機については因子構造の妥当性を検討するために検証的因子分析を行った。職業的アイデンティティ尺度、自尊感情尺度、学習動機づけ尺度の学年間における各得点の差については、Kruskal-Wallis検定、Steel-Dwass検定、男女間の差については、Mann-Whitney U testを行った。各尺度の関係性を検証するためにPearsonの相関分析を行った。最後に職業的アイデンティティを目的変数とし、志望動機、自尊感情、職業モデルの有無を説明変数、学習動機づけを媒介変数とした共分散構造分析を行った。また、学習動機づけによる間接効果の有意性の検討には、ブートストラップ法（ブートストラップ標本数：1000）を用いた媒介分析を行った。各学年の分析には多母集団同時分析を行った。統計解析には、IBM SPSS Statistics version22及びR2.8.1を使用した。検証的因子分析及び共分散構造分析にはIBM SPSS Amos version21.0を使用し、パラメータの推定法は最尤法とした。統計学的有意水準は $p<0.05$ とした。

#### 8)倫理的配慮

本研究に際しては、対象校の所属長の承諾を得て実施した。対象者に対して、本研究は自由参加であることを書面にて説明し、本人が特定されないように統計処理を行った。尺度使用に際しては、開発者の承諾を得て使用した。なお、弘前大学大学院保健学研究科倫理委員会の承諾（整理番号：2016-052）を得て実

施した。

### 3. 結果

#### 1)基本属性

回収数 662 名 (35.0%) のうち欠損値がない 625 名 (33.0%) を解析対象とした。女性 567 人(90.7%), 男性 58 人(9.3%)で, 年齢の中央値 (四分位) は 20.0(19.0-21.0)歳であった。各学年の人数は, 1 年生 171 人 (27.4%), 2 年生 140 人 (22.4%), 3 年生 129 人(20.6%), 4 年生 185 人(29.6%)であった。対象者の履修状況は, 1 年生は 66.7%, 2 年生は全学生が学内での基礎看護技術を履修していた。また, 2 年生では 82.1%の学生が早期体験実習を履修していた。3 年生では, 半数以上の学生が学内における専門的な看護の科目を履修し, 9 割以上の学生が基礎看護学の臨地実習を履修していた。4 年生は統合分野の臨地実習を除き, 全ての学生が専門分野の臨地実習を履修中または履修済みであった。

表 1 は, 学年別にみた看護職モデルについて示したものである。3, 4 年生では臨地実習で出会った看護師をモデルとする学生が多く, 低学年では自分 (家族) の入院等で出会った看護師が多かった。

		表 1 学年別にみた看護職モデル				人 (%)
		臨地実習で 指導を受けた 看護師	自分 (家族) の 入院等で出会った 看護師	大学の教員	学内の講義を 担当した 看護師	その他
1 年生	n= 95	9 (9 .5)	48 (50 .5)	9 (9 .5)	6 (6 .3)	23 (24 .2)
2 年生	n= 86	6 (7 .0)	36 (41 .9)	22 (25 .6)	6 (7 .0)	16 (18 .6)
3 年生	n= 90	40 (44 .4)	16 (17 .8)	12 (13 .3)	7 (7 .8)	15 (16 .7)
4 年生	n=141	77 (54 .6)	27 (19 .1)	16 (11 .3)	6 (4 .3)	15 (10 .6)
全学年	n=412	132 (32 .0)	127 (30 .8)	59 (14 .3)	25 (6 .1)	69 (16 .7)

次に志望動機については, 検証的因子分析を行い, 「看護興味」と「職業安定」をそれぞれ潜在変数とした志望動機モデルを作成した (図 3)。その結果,

$\chi^2=142.51$ , GFI=.956, AGFI=.929, CFI=.940, RMSEA=.072 と比較的良好なモデル適合が示され、志望動機の要因を「看護興味」と「職業安定」とした。なお、本研究では、志望動機について以下「看護興味」、「職業安定」とする。

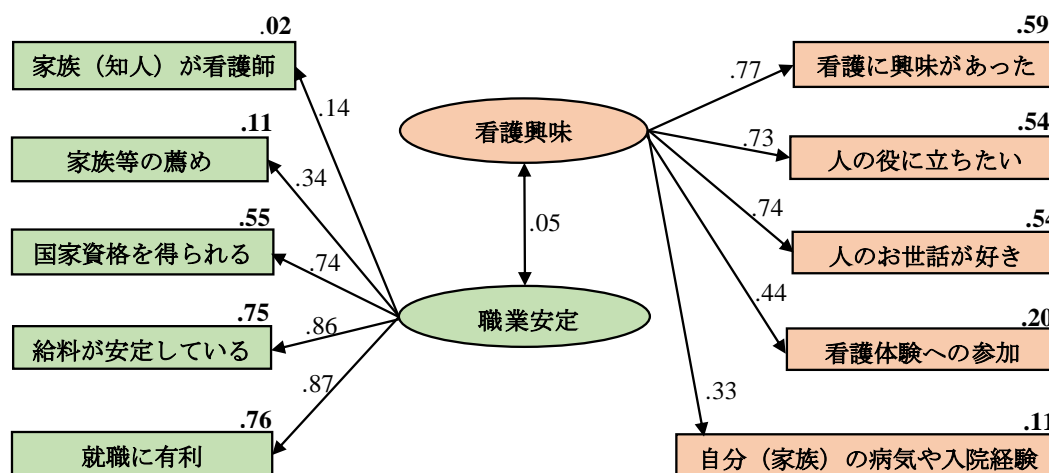


図3 志望動機モデルの検証的因子分析

## 2) 職業的アイデンティティ、学習動機づけ、自尊感情

学年別にみた職業的アイデンティティ総得点、自尊感情得点、学習動機づけの下位尺度の中央値（四分位）を表2に示す。1年生の職業的アイデンティティの総得点が最も高く、2年生、4年生と比べやや有意差がみられた。4年生は、全学年で最も得点が低かった。自尊感情の総得点では、学年間で有意差がみられなかった。学習動機づけの下位尺度は、同一化的調整が最も高く、外的調整が最も低かった。各下位尺度の学年間の得点比較について、同一化的調整では2年生は4年生より得点が高く、有意差がみられた。取り入れ的調整では、1,2年生の得点は4年生より高く、有意差がみられた。

次に男女別にみた職業的アイデンティティ総得点、自尊感情得点、学習動機づけの下位尺度の中央値（四分位）を表3に示す。学習動機づけの内発的調整、同一化的調整、取り入れ的調整については、女子学生は男子学生より得点が高く、有意差がみられたが、職業的アイデンティティ総得点と自尊感情、外的調整では、男女別に有意差は見られなかった。

表2 対象者の特徴

	全学年 n=625	1年生 n=171	2年生 n=140	3年生 n=129	4年生 n=185	p
職業的アイデンティティ Cronbach $\alpha$ (0.94)	97.0 (85.0-109.0)	101.0 (89.0-117.0)	97.0 (86.0-105.0)	97.0 (84.0-110.5)	95.0 (81.0-104.0)	2nd<1st* 4th<1st***
自尊感情 Cronbach $\alpha$ (0.85)	30.0 (26.0-35.0)	30.0 (26.0-34.0)	29.0 (25.0-35.0)	31.0 (27.0-35.0)	30.0 (25.0-35.0)	
学習動機づけ 内発的調整 Cronbach $\alpha$ (0.77)	3.3 (2.7-4.0)	3.3 (2.7-4.0)	3.3 (2.7-4.0)	3.3 (2.7-4.0)	3.3 (3.0-4.0)	
同一化的調整 Cronbach $\alpha$ (0.85)	4.6 (4.0-5.0)	4.8 (4.0-5.0)	4.8 (4.2-5.0)	4.6 (4.0-5.0)	4.6 (4.0-5.0)	4th<2nd*
取り入れ的調整 Cronbach $\alpha$ (0.61)	3.7 (3.3-4.3)	4.0 (3.3-4.7)	4.0 (3.3-4.3)	4.0 (3.3-4.3)	3.7 (3.3-4.0)	4th<1st* 4th<2nd**
外的調整 Cronbach $\alpha$ (0.83)	2.0 (1.0-3.0)	2.0 (1.0-2.7)	1.7 (1.0-3.0)	2.0 (1.0-3.0)	2.0 (1.0-3.0)	
Kruskal-Wallis Test and Steel-Dwass Test					*p=0.05, **p=0.01, ***p=0.001	

表3 男女別の対象者の特徴

	女性 n=567	男性 n=58	p
職業的アイデンティティ Cronbach $\alpha$ (0.94)	97.0 (85.0-108.0)	101.0 (86.8-112.8)	.412
自尊感情 Cronbach $\alpha$ (0.85)	30.0 (26.0-34.0)	29.5 (24.8-36.0)	.718
学習動機づけ 内発的調整 Cronbach $\alpha$ (0.77)	3.3 (2.7-4.0)	3.0 (2.3-3.7)	.023
同一化的調整 Cronbach $\alpha$ (0.85)	4.8 (4.0-5.0)	4.4 (4.0-5.0)	.047
取り入れ的調整 Cronbach $\alpha$ (0.61)	4.0 (3.3-4.3)	3.5 (3.0-4.3)	.013
外的調整 Cronbach $\alpha$ (0.83)	2.0 (1.0-3.0)	2.2 (1.0-3.0)	.269
Mann-Whitney U test			
中央値 (四分位)			

### 3)職業的アイデンティティ，学習動機づけ，志望動機，自尊感情の相関係数

職業的アイデンティティと学習動機づけの各下位尺度，志望動機，自尊感情との相関係数を算出し，結果を表4に示した。志望動機は，検証的因子分析の結果を参考に，「看護興味」と「職業安定」とした。その結果，職業的アイデンティティと志望動機「看護興味」，内発的調整，同一化的調整で中等度の正の相関がみとめられた。自己決定理論では，近い調整間には正の相関が見られ，距

離の遠い調整間では無相関，もしくは負の相関が示されると言う単純構造（simplex structure）が仮定されている<sup>9)</sup>。本研究においても，近い調整間では正の相関が見られ，遠い相関では負の相関が示され，全体として理論的に想定される相関関係が示されている。

表4 職業的アイデンティティ・学習動機づけ・志望動機・自尊感情の各尺度間の相関係数

	職業的アイデンティティ	学習動機づけ				志望動機		自尊感情
		内発的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整	看護興味	職業安定	
職業的アイデンティティ	—							
学習動機づけ	内発的調整	.47**	—					
	同一化的調整	.46**	.40**	—				
	取り入れ的調整	.25**	.38**	.40**	—			
	外的調整	-.13**	-.16**	-.20**	.09*	—		
志望動機	看護興味	.58**	.37**	.32**	.17**	-.09*	—	
	職業安定	.01	-.03	.05	.17**	.27**	.10*	—
自尊感情		.27**	.13**	.19**	.02	-.18**	.11**	.00
Pearson相関係数		*p<.05, **p<.01						

#### 4) 職業的アイデンティティと学習動機づけの関連及び，個人特性（志望動機，自尊感情，職業モデルの有無）との関連

全学年の職業的アイデンティティを目的変数とし，個人特性の「看護興味」と「職業安定」，自尊感情，職業モデルの有無を説明変数，学習動機づけの下位因子（内発的調整，同一化的調整，取り入れ的調整，外的調整）を媒介変数とした因果モデルを作成した。パス係数の値を確認しながら，パス増減を繰り返して，その結果， $X^2=88.73$ ， $GFI=.982$ ， $AGFI=.961$ ， $CFI=.992$ ， $RMSEA=.031$ と良好なモデル適合がみられ，その結果を図4に示す。学習動機づけでは，内発的調整と同一化的調整から職業的アイデンティティへのやや有意な正のパス係数がみられたが，取り入れ的調整と外的調整からは，直接の影響がみられなかった。個人特性では，「看護興味」，職業モデルの有無，自尊感情から職業的アイデンティティへのやや有意な正のパス係数がみられ，なかでも標準偏回帰係数が最も高かったのは志望動機「看護興味」であった。一方，「職業安定」から職

業的アイデンティティへのパス係数はみられなかったが、取り入れ的調整、外的調整へのやや有意な正のパス係数がみられた。

次に、「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情から内発的調整、同一化的調整を媒介した職業的アイデンティティへの間接効果の有意性を検討するため、ブートストラップ法（ブートストラップ標本数：1000）による媒介分析を実施し、結果を表5に示す。これは、95%信頼区間に0を含まなければ、間接効果が有意であることが示される<sup>21)</sup>。その結果、「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情が内発的調整、同一化調整を媒介し職業的アイデンティティに影響する間接効果は有意であった。

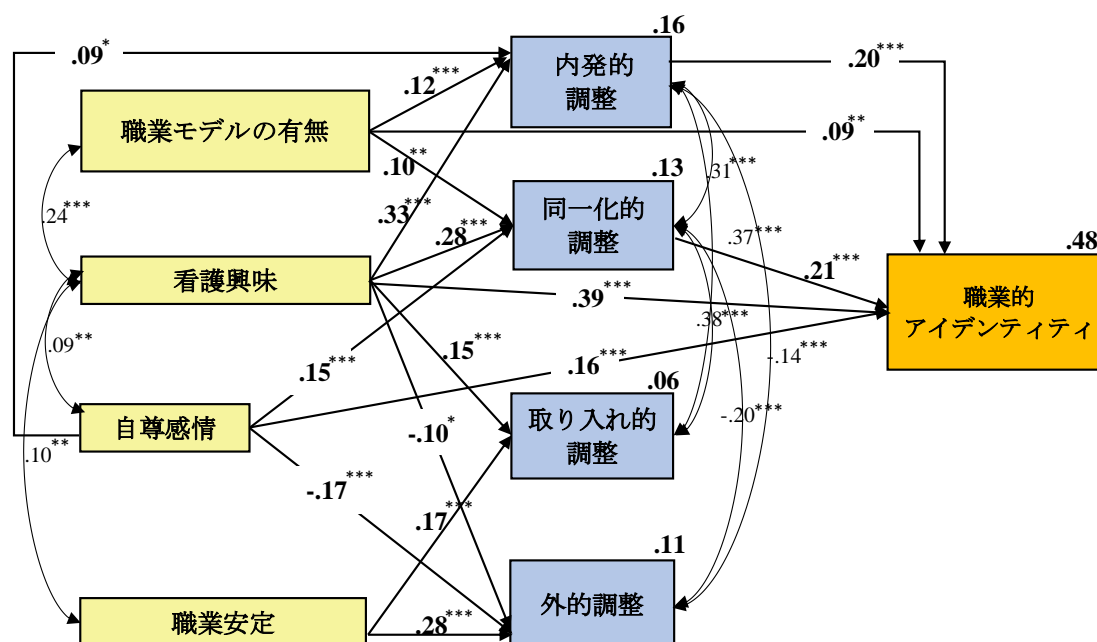


図4 全学年の職業的アイデンティティと学習動機づけ、志望動機、自尊感情、職業モデルの有無の因果関係  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

表5 内発的調整と同一化的調整の間接効果に関するブートストラップ

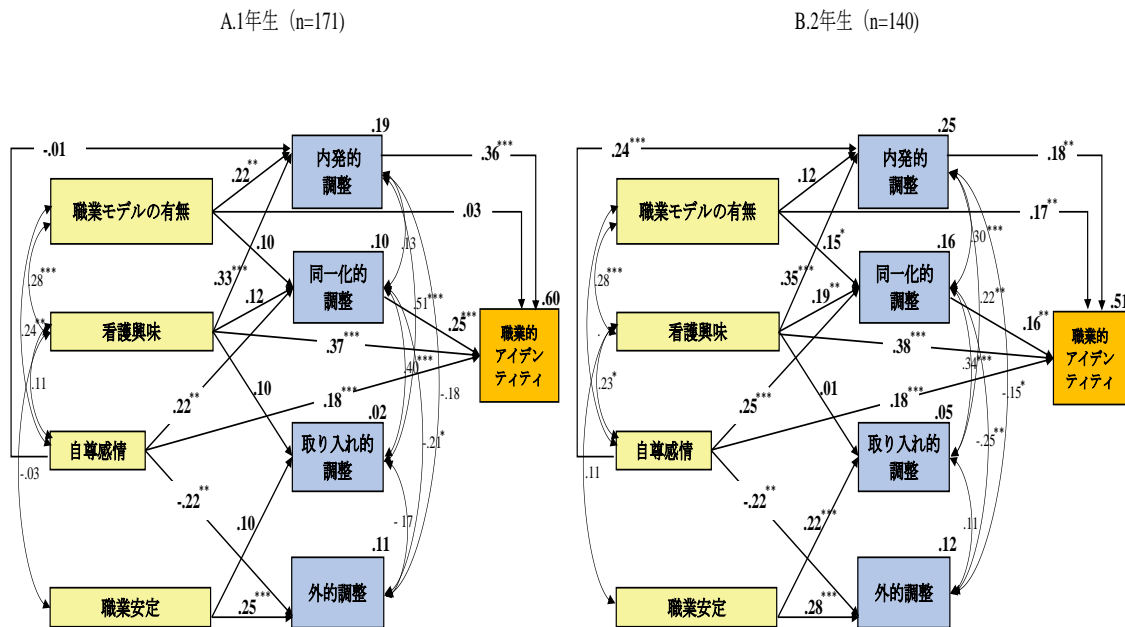
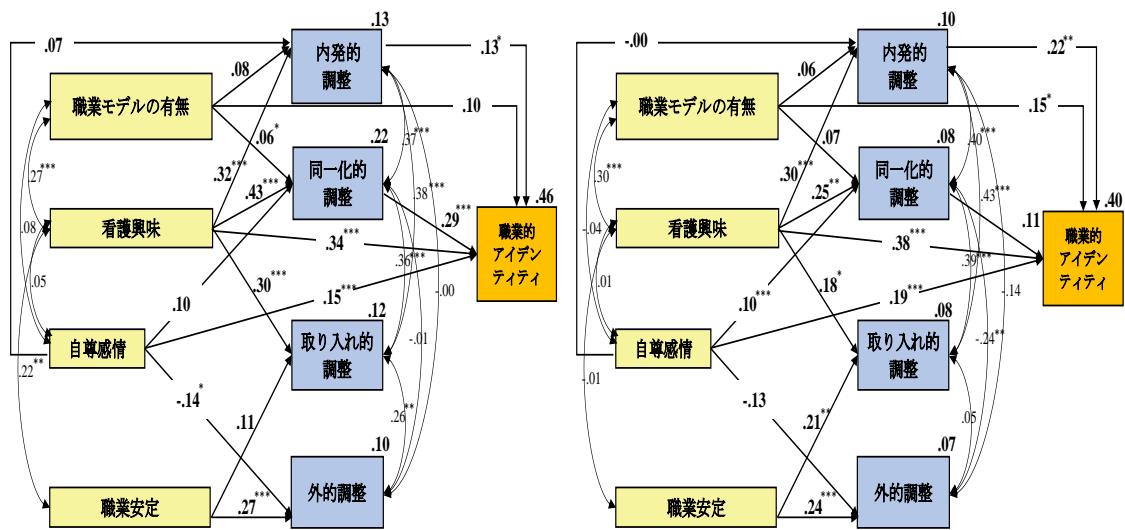
影響要因	標準化間接効果	$p$	95%信頼区間	
			下限	上限
志望動機「看護興味」	.13	.002	.09	.16
職業モデルの有無	.05	.002	.03	.07
自尊感情	.05	.002	.03	.07

5) 学年別にみた職業的アイデンティティと学習動機づけの関連及び、個人特性（志望動機、自尊感情、職業モデルの有無）との関連

次に、各学年をそれぞれ異なる母集団とみなし、各学年で同じモデルを仮定できるのか検討するために多母集団同時分析を行った。パス係数の値を確認しながら、パス増減を繰り返し、その結果  $X^2=56.94$ ,  $GFI=.981$ ,  $AGFI=.941$ ,  $CFI=1.00$ ,  $RMSEA=.000$  と良好なモデル適合がみられ、結果を図 5 に示した。

学習動機づけでは、全学年で内発的調整から職業的アイデンティティにやや有意な正のパス係数がみられ、特に、3 年生では、内発的調整と同一化的調整から職業的アイデンティティにやや有意な正のパス係数がみられた。個人特性からの影響については、「看護興味」では、全学年で職業的アイデンティティと内発的調整にやや有意な正のパス係数がみられた。職業モデルの有無では、3 年生では内発的調整に、4 年生では職業的アイデンティティに有意な正のパス係数がみられた。自尊感情では、全学年で職業的アイデンティティの関連がみられ、なかでも、3 年生は同一化的調整に、4 年生は内発的調整と同一化的調整へ有意な正のパス係数がみられた。また、3, 4 年生で外的調整に有意な負のパス係数がみられた。「職業安定」からの影響では全学年で外的調整への正のパス係数がみられた。

次に、「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情から内発的調整、同一化的調整を媒介した職業的アイデンティティへの間接効果の有意性を検討するため、ブートストラップ法（ブートストラップ標本数：1000）による媒介分析を実施し、結果を表 6 に示す。この結果、個人的要因が職業的アイデンティティに直接影響を及ぼす直接効果が、内発的調整と同一化的調整を媒介した間接効果を上回ったが、3 年生の職業モデルのみ間接効果が直接効果を上回った。次に、間接効果の有意性を検討した結果、95%信頼区間に 0 が示されていなかった個人的要因は、学年間で異なり、1, 2 年生では「看護興味」、3 年生では「看護興味」、職業モデルの有無、4 年生では「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情で内発的調整と同一化的調整を媒介した間接効果が有意であることが示された。



$p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$

図5 学年別の職業的アイデンティティと学習動機づけ，志望動機，自尊感情，職業モデルの有無の因果関係



表6 各学年の内発的調整と同一化的調整の間接効果に関するブートストラップの結果

学年	影響要因	標準化 直接効果	p	95% 信頼区間		標準化 間接効果	p	95% 信頼区間	
				下限	上限			下限	上限
1年生	看護興味	.34	.001	.28	.41	.03	.002	.11	.23
	職業モデルの有無	.10	.099	-.01	.20	.02	.233	-.02	.08
	自尊感情	.15	.001	.10	.21	.02	.067	-.00	.09
2年生	看護興味	.38	.001	.31	.46	.09	.002	.04	.15
	職業モデルの有無	.15	.027	.03	.27	.02	.281	-.02	.07
	自尊感情	.19	.001	.11	.27	-.00	.842	-.06	.04
3年生	看護興味	.37	.002	.29	.44	.15	.002	.09	.22
	職業モデルの有無	.03	.526	-.08	.15	.10	.005	.04	.17
	自尊感情	.18	.002	.11	.25	.05	.145	-.02	.12
4年生	看護興味	.38	.001	.31	.45	.10	.002	.04	.15
	職業モデルの有無	.17	.002	.06	.26	.05	.014	.01	.09
	自尊感情	.18	.001	.11	.26	.09	.002	.04	.14

#### 4. 考察

1)個別特性（志望動機，職業モデルの有無，自尊感情）と学習動機づけの程度が職業的アイデンティティに及ぼす影響

本研究では，個別特性（志望動機，職業モデルの有無，自尊感情）と学習動機づけからの職業的アイデンティティへの影響，さらに，これらの個別特性が学習動機づけを媒介することで看護学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響を検討した。

まず始めに，この結果から明らかになったことは，職業的アイデンティティに影響する学習動機づけは，内発的調整と同一化的調整であり，取り入れ的調整と外的調整からは影響がみられなかったことである。Deci&Ryan<sup>22)</sup>は，内発的動機づけと同一化的調整は自律的な動機づけ，取り入れ的調整と外的調整は統制的な動機づけと示している。また，先行研究では，畑野ら<sup>7)</sup>は，アイデンティティと内発的動機づけの関連を明らかにし，また，Soenens<sup>23)</sup>らは，アイデンティティは自律的な動機づけを促進するが，統制的な動機づけとの関連はみられ

なかったと述べている。本研究でも、先行研究と同様に、職業的アイデンティティと自律的な動機づけには関連がみられたが、統制的な動機づけとの関連はみられなかったことから、看護学生の職業的アイデンティティに影響する学習動機づけは、内発的調整や同一化的調整といった自律的な学習動機づけであることが示された。

次に志望動機「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情が職業的アイデンティティに影響し、さらに、これらの要因が内発的調整と同一化的調整の自律的な学習動機づけを媒介し、職業的アイデンティティに影響を及ぼす可能性についてである。なかでも、志望動機「看護興味」は、最も職業的アイデンティティに影響することが示された。河村ら<sup>24)</sup>は職業的アイデンティティ形成には入学時の志望の強さに影響があることを示している。また、教員養成課程の学生を対象とした伊田<sup>25)</sup>の研究では、自律的な学習動機づけの構成要素として、学習への興味関心、なかでも教員志望積極群の学生では、授業内容が職業にとって有用であるといった学習者の目標と学習内容の関連がみられたことを示している。本研究では、「看護興味」から、職業的アイデンティティと自律的な動機づけに影響がみられたことから、志望動機として看護興味や人の役に立ちたいを思う学生は、興味関心や将来のために学習するといった自律的な動機づけに影響し、また、職業的アイデンティティにも影響がみられたと考えられる。

自尊感情と職業モデルの有無については、本研究の職業的アイデンティティへの影響要因は低かったが、自尊感情について、合田ら<sup>26)</sup>の先行研究では、自尊感情が高い学生では職業的アイデンティティが高くなることを示し、佐藤<sup>13)</sup>は、自尊感情は自律的な学習動機づけを高める要因であることを明らかにしている。また、職業モデルの有無については、Dotanら<sup>27)</sup>の研究では、職業モデルを持つことが職業のイメージを持ち、学習意欲を促進することを示した。そのため、自尊感情と職業モデルの有無は職業的アイデンティティへの影響、及びこれらの要因が自律的動機づけを媒介した職業的アイデンティティへ影響する可能性が推測された。

一方、「職業安定」、取り入乐的調整、外的調整は、職業的アイデンティティ

には影響がみられなかった。「職業安定」は外的調整に正の影響がみられたことから、収入や国家資格が得られるといった志望動機の傾向がある学生の学習動機づけには、やらされているという統制的な学習動機づけの影響を受けやすいと考えられる。それゆえ、「職業安定」の傾向がある学生は、学習動機づけや職業的アイデンティティ形成に支障をきたす可能性があるため、そのような学生には、看護に興味関心が持てるような教育的支援の必要性があることが示された。

## 2) 学年別にみた個別特性（志望動機、職業モデルの有無、自尊感情）と学習動機づけの程度が職業的アイデンティティに及ぼす影響

本研究の学年別の結果から明らかとなったことは、職業的アイデンティティと学習動機づけの下位尺度得点が学年間で有意差がみられたことである。一方、男女別では、職業的アイデンティティ得点には有意差がみられなかった。職業的アイデンティティでは、1年生の総得点が最も高く、2年生以降で低下した。この結果は、看護学生<sup>28-30)</sup>や作業療法士<sup>31,32)</sup>の学生を対象とした先行研究と同様であった。学習動機づけの下位尺度については、全学年で将来の目標のために学習するという同一化的調整が最も高かった。この結果は、安藤<sup>9)</sup>や佐藤<sup>13)</sup>の先行研究と同様の結果であった。また、同一化的調整では、2年生と4年生では有意差がみられ、2年生が高かった。単位取得のため、学生だから学ぶという取り入れ的調整では、1,2年生と4年生では有意差がみられ、1,2年生の得点が高かった。その理由として、1,2年生は主に、大学内での講義が中心であり、一方、4年生の学習の場は臨地実習が主になっていることが影響していると推測される。とりわけ、4年生の臨地実習では、専門科目や統合実習などより実践に即した実習を経験しており、大学で看護を学ぶというより、臨床で働くことを見据えながら看護を学んでいるのではないかと考えられる。

次に本研究で明らかとなったことは、職業的アイデンティティに影響する個人的要因と学習動機づけが学年間で異なるということである。本研究の1,2年生では「看護興味」から職業的アイデンティティや学習動機づけの影響がみら

れ、また、内発的調整と同一化的調整を媒介し、職業的アイデンティティに影響することが示された。特に、1年生では、看護の専門的な学習をほとんど履修しておらず、また、看護職モデルは、「家族や自分自身が入院等で出会った看護師」とする学生が多かった。波多野<sup>33)</sup>は、1年生は現実とは異なったイメージを持っていると述べている。そのため、1年生では、大学に入学したばかりであることから看護に興味があるといった志望動機や理想や願望から職業的アイデンティティが高いことが考えられる。一方、2年生では、専門的な学習が開始されることで、職業的アイデンティティが低下すると推測される。

3年生では、「看護興味」と職業モデルの有無が内発的調整と同一化的調整を媒介し、職業的アイデンティティに影響する可能性が示された。特に3年生では、職業モデルの有無では、間接効果が直接効果よりわずかに高かったことから、職業モデルの有無が直接に職業的アイデンティティに影響するよりも、自律的な学習動機づけを媒介して職業的アイデンティティに影響する可能性が推測された。その理由として、3年生では、基礎看護学領域の実習を90%以上の学生が経験していた。さらに、職業モデルについては、「臨地実習で出会った看護師」とする学生が最も多かった。そのため臨地実習を経験し、そこで臨床の看護師から影響を受けることで学習動機づけが促進され、そのことが職業的アイデンティティに影響する可能性が推測された。

4年生の職業的アイデンティティについて、先行研究<sup>28-30)</sup>では、最終学年では職業的アイデンティティが再び上昇することが示されていた。しかし、本研究の4年生では全学年で最も職業的アイデンティティが低かった。波多野<sup>33)</sup>によると看護学生は、臨地実習での学びを通してより現実的になることを述べている。Day<sup>34)</sup>は、4年間の学習のなかで、異なった職業のイメージからより現実的なイメージを持つことを述べている。特に、本研究の調査が臨地実習中もしくは、終了直後に実施されていることから、実習体験を通して、患者の看護ケアを実施することで難しさや、さらに臨床の看護師の仕事を間近に見ることにより就職することの厳しさを実感したことの影響が推測される。これは、看護学生の職業的アイデンティティがより現実的なものに形成されたとも考えられる。

次に、4 年生では「看護興味」、職業モデルの有無、自尊感情から内発的調整と同一化的調整を媒介し、職業的アイデンティティへ影響する可能性が示された。特に、職業モデルの有無については、3 年生と異なり、間接効果より直接効果が上回ったのは、4 年生は、大学での学習より臨地実習の時間が多く、臨床の看護師から直接影響を受けていることが推測される。次に、自尊感情については、自律的な動機づけに正の影響が、外的調整に負の影響がみられた。Sharif<sup>35)</sup>によると看護学生は臨地実習の経験を通して、何らかの不安を抱えることを述べている。そのため、看護学生の不安の実態を明らかにすることで、自尊感情を高め自律的な学習動機づけを促進し、職業的アイデンティティ形成につながるための教育的支援が必要である。

このように職業的アイデンティティに影響を与える個人的特性や学習動機づけは、学年間で異なっていた。そのため、このような学年間の特徴を考慮した上で、看護学生の職業的アイデンティティを形成するための教育的支援が望まれる。

## 研究Ⅱ：看護学生のやりがいと不安が職業的アイデンティティに与える影響

### 1. 背景と目的

文献検討<sup>5)</sup>の結果から看護学生の職業的アイデンティティの特徴として、看護学生は、看護の学習や患者や社会に貢献したいという志向性は高いが、その一方で、教育を受ける中で看護の現実を知り、看護職として働くことに対して何らかの不安を持つことが明らかとなった。しかし、学年毎の専門科目に関する履修状況から看護学生の看護職としてのやりがいや、就職することへの不安の実態やアイデンティティへの影響要因を明らかにした研究は少ない。そこで、看護職としてのやりがいや、就職することへの不安を詳細に分析し、研究Ⅰの職業的アイデンティティとの関連を明らかにすることを目的とした

### 2. 研究方法

#### 1)概念枠組み

本研究の概念枠組みを図6示した。看護学生は、学年進行（履修状況）から看護の価値や自己の看護実践の成長と承認といった看護職になる事へのやりがいを感じ、一方、将来看護職に従事することへの不安を感じることで職業的アイデンティティの形成に影響を及ぼす。やりがいを感じることで職業的アイデンティティが高くなり、一方、不安を感じることで職業的アイデンティティが低下すると考える。

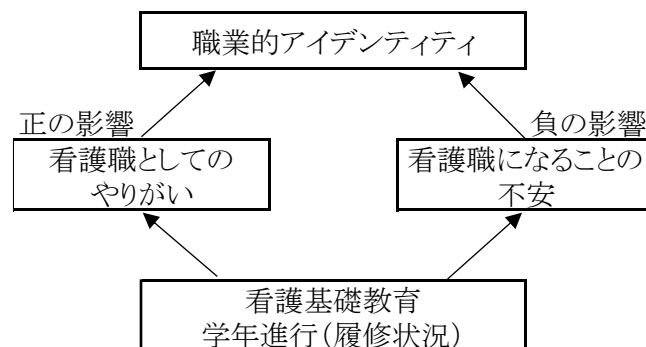


図6 概念枠組み

## 2)用語の定義

(1)やりがい：グレッグ<sup>3)</sup>の職業的アイデンティティの理論を参考に、「看護学生が講義・演習・臨地実習を通して感じた看護の価値や自己の看護実践の成長と承認」とした。

(2)不安：文献検討<sup>5)</sup>を参考に「看護学生が講義・演習・臨地実習を通して感じた将来、看護職として働くことの不安」とした。

## 3)対象，4)調査期間，5)調査方法

研究Ⅰと同様である。

## 6)調査内容

### (1)看護学生のやりがいと不安について

講義，演習，臨地実習を通して看護学生としてやりがいを感じた出来事及び看護職になることの不安の有無とその内容について自由記述にて回答を求めた。

### (2)看護学生の職業的アイデンティティ

研究Ⅰと同様である。

## 7)分析方法

### (1)統計解析

職業的アイデンティティ尺度のやりがいと不安の有無の差異については、Mann-Whitney U test を行った。統計解析には IBM SPSS Statistics Version22.0 を使用し、有意水準は  $p < 0.05$  とした。

### (2)言語解析

やりがいと不安の内容の自由記述については、調査より得られたデータをテキストマイニング手法を使用して言語解析を行った<sup>36)</sup>。テキストマイニングは、テキストデータを客観的に解析することで、研究者の主観に影響されることなく、学生の思いを明らかにすることができる。言語解析には株式会社数理システム Text Mining Studio 5.0 for Windows を使用し、以下の手順で行った。

#### ①前処理

前処理では、独立した意味をなさない単語や記号を除外し、類義語としたい単語を類義語辞書に登録する置換処理を行った。

## ②分かち書き処理

分かち書き（最小単位の単語に分割）、係り受け（分かち書きした単語と単語の係り受け頻度から最適な係り受けを選択）、自動連結（付属語を適切な自立語に連結）の3つの機能の分かち書きを行った。

## ③単語頻度分析

単語頻度分析では、テキストに含まれる単語の出現数をカウントした。

## ④言葉ネットワーク

ことばネットワークは、単語同士の共起関係または係り受けを有効グラフにより可視化したものである。結果はそれぞれの単語を丸印（ノード）、単語同士の関連を矢印（エッジ）でつないだ図で示し、矢印の方向が単語の係る方向を表している。エッジの太さは頻度、ノードの大きさはその単語の出現頻度を表している。分析方法として、最低信頼度 60%、2 回以上の共起関係を抽出した。

## ⑤原文参照

ことばネットワークで抽出された共起関係にあるまとまりをカテゴリーとした。また、カテゴリーごとに出現頻度の多かった特徴的な単語を含む原文を参照し、カテゴリーの意味内容の解釈を行った。

## ⑥文章分類

文章分類ではテキスト中のことばの使われ方が似ているもの同士をクラスター分類した。クラスター中心の値が大きい単語ほどクラスターを特徴づける単語であり、値の大きかった単語はそのクラスターの代表語として示し、その中で最も値の大きかった単語はそのクラスターの名称として表示される。クラスタリングには **k-means** 法、クラスター距離にはコサイン距離を使用し、クラスター初期値を変更して複数回クラスター分析を実施し、最も適したクラスター5を採用した。<sup>37,38)</sup>

## 8) 倫理的配慮

研究 I と同様である。



### 3. 結果

#### 1)看護職としてのやりがいと不安の有無による職業的アイデンティティ得点

看護職としてのやりがいの有無については、「有り」の学生は 337 人、「なし」の学生は 288 人であった。看護職として働くことへの不安については、「有り」の学生は 413 人、「なし」の学生は 212 人であった。

表 7 は、やりがいと不安の有無による職業的アイデンティティ得点を示したもので、データは中央値（四分位）を示す。看護職としてのやりがいについては、「有り」の学生の職業的アイデンティティ得点が「なし」の学生に比べ得点が高く、有意差がみられた。就職することの不安については、「有り」の学生は「なし」の学生より得点が低く、有意差がみられた。

表7 やりがいと不安の有無による職業的アイデンティティ得点				
職業的アイデンティティ得点				<i>p</i>
やりがい	あり	n=337	100.0(90.0-112.0)	.000
	なし	n=288	92.5(80.0-104.0)	
不安	あり	n=413	96.0(85.0-106.0)	.031
	なし	n=212	99.0(86.0-116.0)	
Mann-Whitney U test				
中央値（四分位）				

#### 2) 履修状況と看護職としての「やりがい」について

##### (1)単語頻度解析結果

図 7 は、単語頻出解析の結果、上位 20 語を抽出したものである。「患者」が最も多く、次いで「感謝」、「臨地実習」、「言う」、「看護」が多かった。1 年生では、「感謝」、「言う」は、みられなかった。

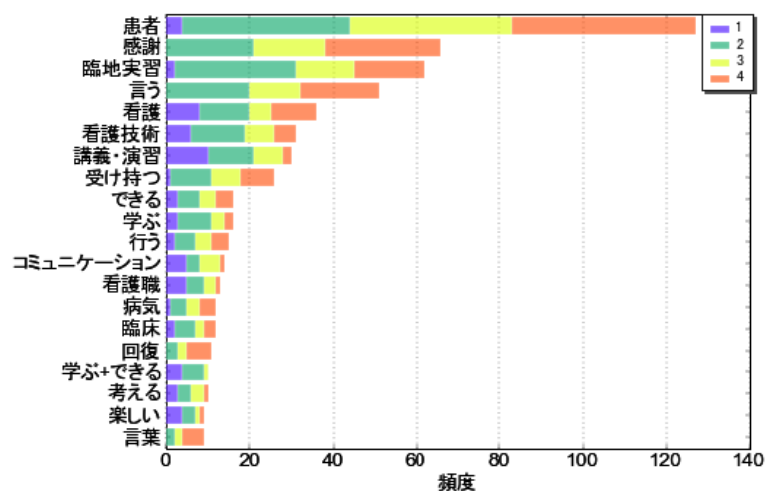


図7 単語頻度解析：看護学生のやりがい（全学年）

## (2)ことばネットワーク

図 8 は、全学年のことばネットワークの結果を示したものである。ことばネットワークでは、「患者」「学ぶ」を中心としたカテゴリーが抽出された。特に、「患者」を中心とした共起関係にあることばが多数みられ、「患者」にかかることば同士にかたまりがみられたことから、「患者」ではなく、患者と共起関係にあり、さらに単語頻度解析からも頻出単語として抽出された「感謝」「臨地実習」「看護技術」と「学ぶ」を中心にカテゴリーとした。そして、これらの言葉がどのように使用されているか原文参照機能を用いて確認し、意味内容を確認した。なお、原文は斜体で以下に示し、意味内容を損なわないように一部語彙を修正した。

「感謝」を中心とした内容では、「*患者が笑顔でお礼をいつてくれたとき。*」「*実習で受け持った患者さんにありがとうと言われたとき。*」「*基礎看護実習で受け持ち患者さんと話したり、洗髪をさせてもらって、患者さんに感謝されたとき。*」とあり、このカテゴリーを〈患者からの感謝〉とした。

「臨地実習」を中心としたカテゴリーでは、「*基礎看護実習で初めて1人の患者を受け持ちケアをしたこと。*」「*患者さんを2週間受け持ち、日々回復していく身体状況に合わせて、何が必要かを考えてケアができたとき。*」「*実習で自分で時間をかけて考えた患者さんのためのケアをしたときに、よくがんばったね、*

と努力を認められたことで少し自信が持てた。患者さんは全介助で難聴，認知症があり大変だったから。」とあり，このカテゴリーを〈臨地実習での受け持ち患者の看護〉とした。

「看護技術」を中心としたカテゴリーでは，「演習で以前より上手にベッドメイキングができたとき。」「身につけた知識・看護技術を実際にできた。」とあり，このカテゴリーを〈看護技術の修得と向上〉とした。

「学ぶ」を中心としたカテゴリーでは，「学びたいと思っていたことについて詳しく知れた。」「学生でありながら臨床の現場で実際に学べるのが楽しい。」とあり，このカテゴリーを〈看護の学び〉とした。

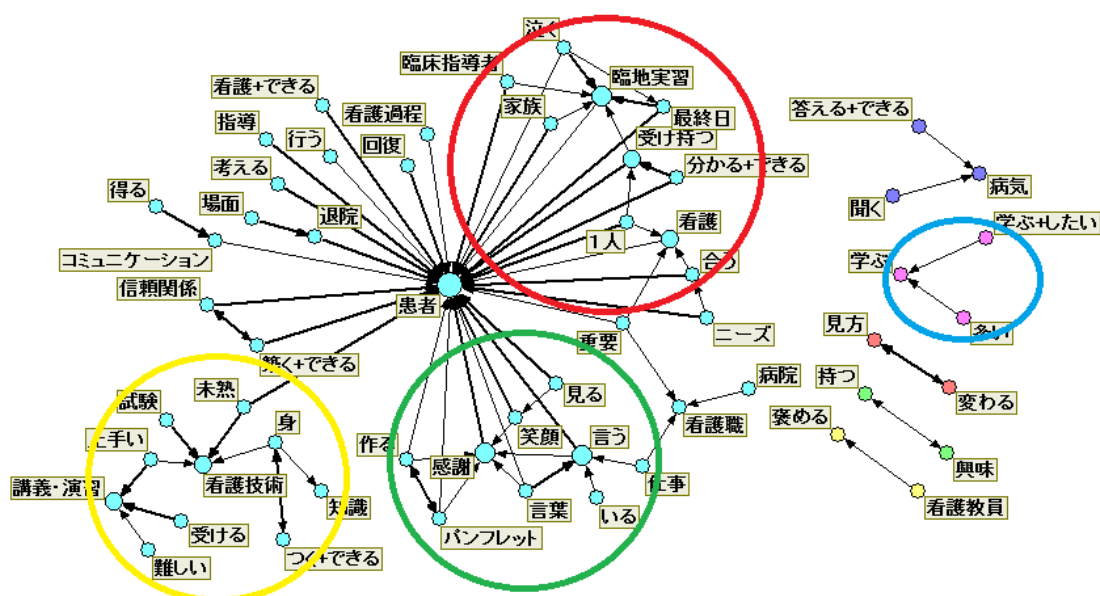


図8 ことばネットワーク：看護学生のやりがい（全学年）

### (3)学年別のことばネットワーク

次に学年別にことばネットワークから共起関係を抽出し，原文参照機能を用いて，意味内容を確認した。学年別のことばネットワークを図9に示す。1年生では，主に「看護」，「講義・演習」，「見方」というカテゴリーがみられた。「看護」では，「患者の生活を支える職業だということを学び，看護には重要な役割

がある。」「学内演習で、看護がどれだけ大事なのか分かった。相手のことをよく考えて行うのがすごい。」とあり、〈看護の重要性〉とした。「講義・演習」では、「看護技術の演習で苦勞したが、やりがいを感じた。」「基礎看護技術の授業で血圧測定をしたとき、難しかったが楽しかった。」とあり、〈看護技術の修得〉とした。「見方」では、「病院の見方が変わった。患者としてではなく従事者の立場を考えるようになった。」「看護の講義をうけてから看護師の見方が変わった。」とあり、〈看護の見方が変わる〉とした。

2年生では、「患者」と「学ぶ」のカテゴリーがみられ、特に「患者」を中心とした共起関係にあることばが多数みられ、ことば同士にかたまりがみられたことから、「患者」と共起関係にある「臨地実習」「看護技術」「感謝」と「学ぶ」を中心としたカテゴリーとした。原文では、「臨地実習」では、「基礎看護実習で、受け持たせていただいた患者と信頼関係を築くことができ、私も成長できたと感じた。」「看護実習で、少しずつ打ち解けて患者の本当の思いを聞かせてくれた。」とあり、〈患者との信頼関係〉とした。「看護技術」では、「実技のテストを受けて合格した。」「看護技術演習で、自分がこれまでに受けたことのある医療行為を自分が実際に行ってみたこと。」とあり、〈看護技術の修得と向上〉とした。「学ぶ」では、「看護学を学ぶことで、様々な知識を学べること。」「学生でありながら臨床の現場で実際に学べるのが楽しい。」とあり、〈看護の学び〉とした。「感謝」では、「初めての実習で患者さんを受け持ち、清潔ケアなどに、気持ち良かったありがとうと言われたとき。」「早期体験実習で、車椅子を押すことや、洗髪後に髪をかわかすことなど、たわいもないことしかできなかったが、それでも利用者さんから感謝の言葉をいただいた。」とあり、〈患者からの感謝〉とした。

3年生では、「患者」と「看護教員」というカテゴリーがみられた。2年生と同様に「患者」を中心とした共起関係にあることばが多数みられたことから、患者と共起関係にある「感謝」「受け持つ」及び「看護教員」を中心としたカテゴリーとした。「感謝」では、「実習の最終日にありがとうと患者と家族に言われた。」「基礎看護実習で受け持ち患者さんと話したり、洗髪をさせてもらって、

患者さんに感謝されたとき。」とあり、〈患者からの感謝〉とした。「受け持つ」では、「受け持ち患者のために自分に何ができるかを考えて、行うことが楽しかった。」「実習を通して、患者さんに関わったときに教科書通りではなく、患者のニーズに合わせるのが必要となることでやりがいを感じた。」「患者さんのために看護計画を考えて実施できた。」「実際の患者さんから情報を得て、アセスメント出来た。」とあり、〈臨地実習での受け持ち患者の看護〉とした。「看護教員」では、「先生にほめられた。」「演習で教員にほめられた。」とあり、〈看護教員からほめられる〉とした。

4年生では、「患者」を中心とした共起関係にあることばからなり、ことば同士にかたまりがみられた「感謝」「臨地実習」「信頼関係」をカテゴリーとした。

「感謝」では、「退院支援で食事指導用のパンフレットを作成し、患者に喜んでもらえたこと。」「老年実習でパンフレットを作り、患者さんに差し上げたところ、患者さんに合わせたパンフレットだったため、とても喜んでいたこと。」とあり、〈患者からの感謝〉とした。「臨地実習」では、「実習で患者さんを受け持ち、介入していくことで患者さんの看護問題を解決することができた時。」「実習を通して、患者さんを2週間受け持ち、日々回復していく身体状況に合わせて、何が必要かを考えてケアができたとき。」とあり、〈臨地実習での受け持ち患者の看護〉とした。「信頼関係」では、「患者と信頼関係を築くことができていたと感じた。」「患者と信頼関係を築けたとき。」とあり、〈患者との信頼関係〉とした。



を代表語とする「臨地実習」に関する内容、第4クラスターは「学ぶ+できる」「学ぶ」「知識」を代表語とする「学ぶ+できる」に関する内容、第5クラスターは「興味」「持つ」を代表語とする「興味」に関する内容であった。

3年生では、第1クラスターは「患者」「感謝」「言う」を代表語とする「患者」に関する内容、第2クラスターは「患者」、第3クラスターは「講義・演習」、第4クラスターは「患者」「看護」「看護技術」を代表語とする「患者」に関する内容、第5クラスターは「看護過程」「患者」を代表語とする「看護過程」に関する内容であった。

4年生では、第1クラスターは「感謝」「患者」などを代表語とする「感謝」に関する内容、第2クラスターは「患者」「受け持つ」を代表語とする「患者」に関する内容、第3クラスターは「臨地実習」「患者」などを代表語とする「臨地実習」に関する内容、第4クラスターは「パンフレット」「作る」「感謝」などを代表語とする「パンフレット作る」に関する内容、第5クラスターは「役立つ」であった。

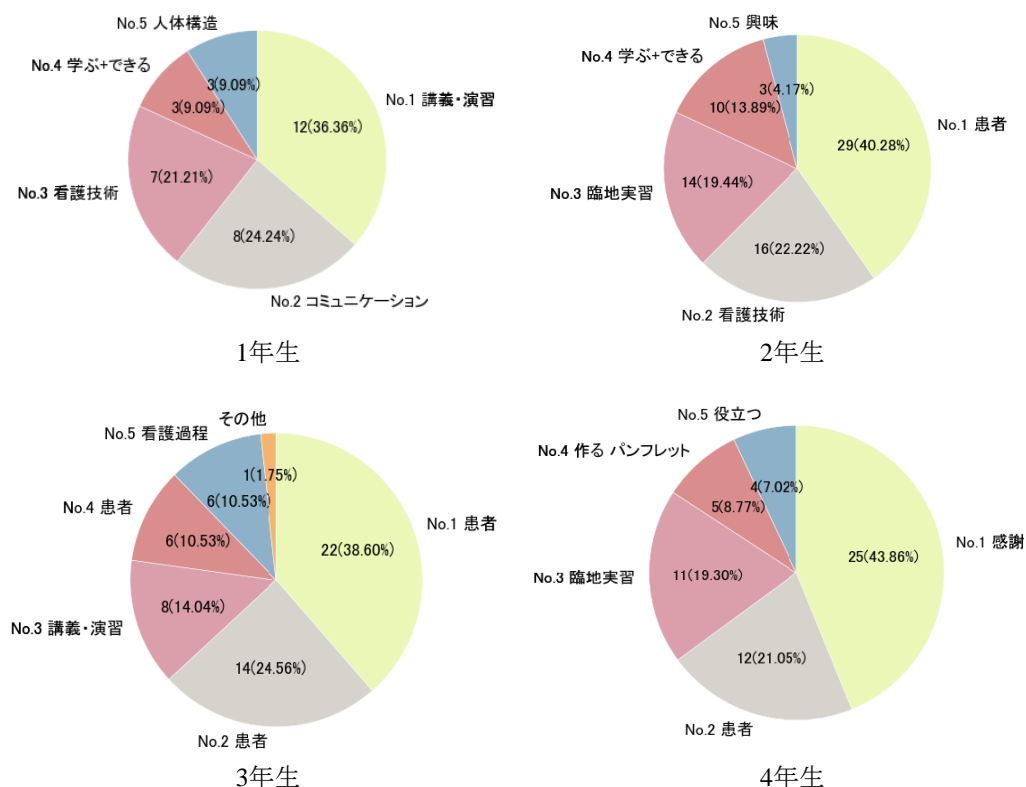


図10 話題分類:看護学生のやりがい(学年別)

表8 看護職としてのやりがい

学年	クラスター名	クラスターの代表語
1年生	No.1 講義・演習	講義・演習 看護 患者
	No.2 コミュニケーション	コミュニケーション
	No.3 看護技術	看護技術
	No.4 学ぶ+できる	学ぶ+できる
	No.5 人体構造	人体構造
2年生	No.1 患者	患者 感謝 言う 臨地実習
	No.2 看護技術	看護技術 講義・演習 受ける 他学生
	No.3 臨地実習	臨地実習 患者 受け持つ
	No.4 学ぶ+できる	学ぶ+できる 学ぶ 知識 看護学生
	No.5 興味	興味 持つ
3年生	No.1 患者	患者 感謝 言う
	No.2 患者	患者
	No.3 講義・演習	講義・演習
	No.4 患者	患者 看護 看護技術
	No.5 看護過程	看護過程 患者
4年生	No.1 感謝	感謝 患者 言う
	No.2 患者	患者 受け持つ
	No.3 臨地実習	臨地実習 患者 看護
	No.4 作る パンフレット	パンフレット 作る 感謝 患者
	No.5 役立つ	役立つ

### 3)履修状況から看護職になることへの「不安」について

#### (1)単語頻度解析結果

単語頻出解析の結果，上位 20 語を抽出し，結果を図 11 に示した。「患者」が最も多く，「自分」，「講義・演習」，「臨地実習」，「看護技術」が多かった。

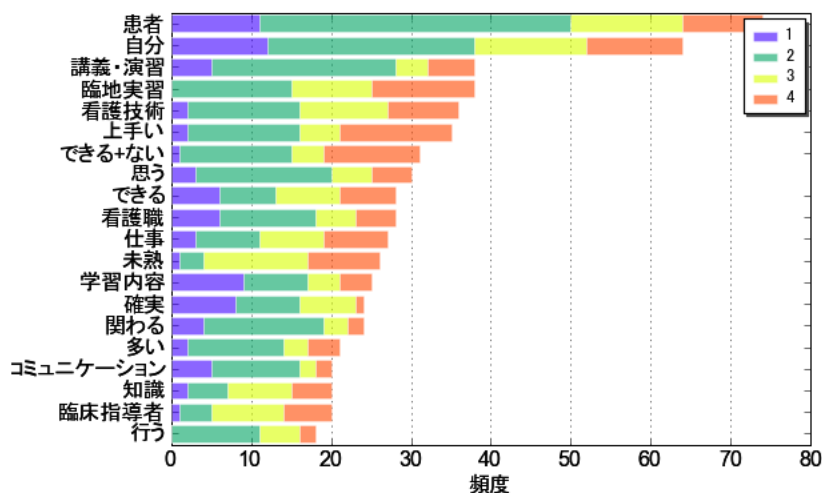


図11 単語頻度解析:看護学生の不安(全学年)



## (2)ことばネットワーク

図 12 は、全学年のことばネットワークの結果を示したものである。ことばネットワークでは、「患者」「時間」「未熟」「緊急」を中心としたカテゴリーが抽出された。特に「患者」を中心とした共起関係にあることばが多数みられ、「患者」にかかることば同士にかたまりがみられたことから、「患者」及び、患者と共起関係にあり、さらに、単語頻出分析からも頻出単語として抽出された「自分」「講義・演習」と「時間」「未熟」「緊急」を中心としたカテゴリーとした。これらの言葉がどのように使用されているか原文参照機能を用いて確認し、意味内容を確認した。なお、原文は斜体で以下に示し、意味内容を損なわないように一部語彙を修正した。

「患者」を中心としたカテゴリーでは、「*自分の援助1つで患者さんの死に関わると理解したから。*」「*看取りについての講義で、とても辛いケアだと思う。関わってきた患者・家族に対し感情を抑えられるか。*」とあり、このカテゴリーを〈患者の命や看取りに関わる〉とした。

「自分」を中心としたカテゴリーでは、「*将来自分が臨床指導者のように業務することがまったく想像できない。*」「*自分が上手くケアできているかイメージがわからないとき。*」とあり、このカテゴリーを〈看護職として働く自分のイメージ〉とした。

「講義・演習」を中心としたカテゴリーでは、「*授業中に血のどる映像をみて、意識を失ったとき。*」「*技術論でバイタルサインの練習をした時なかなか上手くできなかった。*」「*学内演習の時に、手順は何度も練習したのに実習では全然上手く出来なかった。*」とあり、〈看護技術の修得と実践〉とした。

「時間」を中心としたカテゴリーでは、「*看護過程を書いているとき量が多くて時間もかかり、できるか不安になった。*」「*実技が苦手で人より時間がかかる。*」とあり、〈時間がかかる〉とした。

「未熟」を中心としたカテゴリーでは、「*知識も未熟で根拠に基づいた行動ができない。*」とあり、〈根拠に対する知識不足〉とした。

「緊急」を中心としたカテゴリーでは、「想定外の事態に陥ったとき動揺してしまった。」「患者さんに急変があったときに焦って何を行えばよいか分からなくなったとき。」とあり、〈緊急時の対応〉とした。

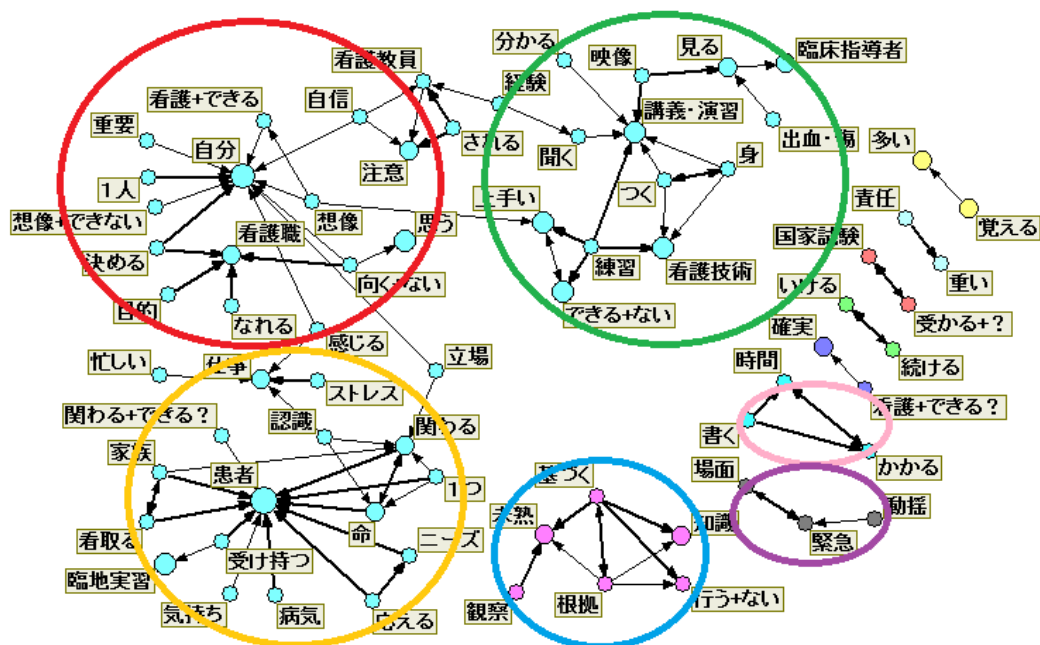


図12 ことばネットワーク：看護学生の不安（全学年）

### (3) 学年別のことばネットワーク

図 13 は、学年別の不安に関することばネットワークを示したものである。全学年と同様に、ことばネットワークから共起関係を抽出し、原文参照機能を用いて、意味内容を確認した。1 年生では主に「自分」「学習内容」「患者」「確実」「国家試験」というカテゴリーがみられた。原文の「自分」では、「人間関係やコミュニケーションが大事だと聞いて、自分にできるか不安になった。」とあり、〈看護職として働く自分のイメージ〉とした。「学習内容」では、「勉強についていけるか不安。」「学習内容が難しい。」とあり〈学習内容の困難〉とした。「患者」では、「人の命に関わる職業だと改めて理解した。」「患者が亡くなった時に家族へどのように言葉をかければ良いか分からない。」とあり〈患者の命や看取りに関わる〉とした。「確実」では、「知識を身に付けられるかが不安。」「きちんと知識を学び、活かすことができるか。」とあり〈確実な知識〉とし、「国家

試験」では、「国家試験に受かるのか。」とあり〈国家試験の合格〉とした。

2年生では、「患者」「できる+ない」「覚える」というカテゴリーがみられた。特に「患者」を中心した共起関係にあることばが多数みられ、ことば同士にかたまりがみられたことから「患者」及び「患者」と共起関係にある「自分」「講義・演習」と「できる+ない」、「覚える」のカテゴリーとした。「患者」では、「今まで元気な人としてしか接して来なかったので、体験実習で、人の命を身近に感じて、少し不安になった。」「ヒヤリハットの授業で、一度間違いをすると患者の命に関わることを感じた。」とあり〈患者の命や看取りに関わる〉とした。

「自分」では、「見学実習をしていて、緊急時にテキパキ対応している臨床指導者を見て、自分にできるか不安になった。」「看護職になる目的が、収入や安定してる、成績で判断した理由であり、看護についてのやりたいことの目標が明確ではないから。」とあり〈看護職として働く自分のイメージ〉とした。「講義・演習」では、「看護技術を学んでも、実際の現場でどのように活用できるか理解できないし、できる自信がない。」「技術演習において、技術を身につけるのに時間がかかったため。」とあり〈看護技術の修得と実践〉とした。「できる+ない」では、「病院見学で患者さんとコミュニケーションする時間があつたが、思った以上にコミュニケーションがうまく出来なかった。」「ベッドメイキングなどの演習で、自分が不器用で上手く出来ず、向いていないと思った。」とあり〈上手く出来ない〉とした。「覚える」では、「学習内容の中でも専門科目があり、範囲が広く覚えなければならないこと、できなければならないことが大変多くあるから。」とあり〈覚えることの多さ〉とした。

3年生では「患者」「見る」「未熟」「看護技術」「続ける」を中心としたカテゴリーがみられた。「患者」では、「看護者の観察力不足により患者の病態が悪化した話を聞いて。」「初めての实習で終末期の患者を受けもち、不安になった。」とあり、〈患者の命や看取りに関わる〉とした。「見る」では、「次のことを予測して行動している臨床指導者を見て、自分にできるのかと思った。」「臨床指導者のように、対応できるか、業務ができるか不安である。」とあり〈看護職として働く自分のイメージ〉とした。「未熟」では、「技術も知識も未熟であり、エ

ビデンスにもとづいた行動ではないから。」とあり〈根拠に対する知識不足〉とした。「看護技術」では、「実習で看護技術を失敗した。」「看護技術が下手で、特に血圧測定が苦手。」とあり〈看護技術の修得と実践〉とした。「続ける」では、「講義で医療ミスの話を聴いて続けていけるか不安になる。」「実習で臨床指導者の業務しているところを見ると激務で続けていけるか不安になる。」とあり〈職業の継続〉とした。

4年生では、「上手い」「仕事」「看護教員」「患者」を中心としたカテゴリーがみられた。「上手い」では、「看護過程の方向性を上手く定めることができない。」

「他の学生が自分より上手く記録や援助ができている。」「実習等、うまく出来ないことが多くて、本当に看護師になれるのか。」とあり〈上手く出来ない〉とした。「仕事」では、「こんなに力仕事で、ケアが重った実習をして、この他にも業務があると考えたら、将来、看護師になったら続けていけるか。」「臨床指導者の業務する姿を見て自分には同じことができるのだろうかを考える。」とあり〈看護師として働く自分のイメージ〉とした。「看護教員」では、「教員から指導をされることが多かった領域があり、自信をなくした。」「教員に怒られた時。」「教員にダメ出しばかりされるとき。」とあり〈看護教員からの注意〉とした。「患者」では「患者の状態が急変した場面で何も行うことができなかった。」とあり〈急変時の対応〉とした。

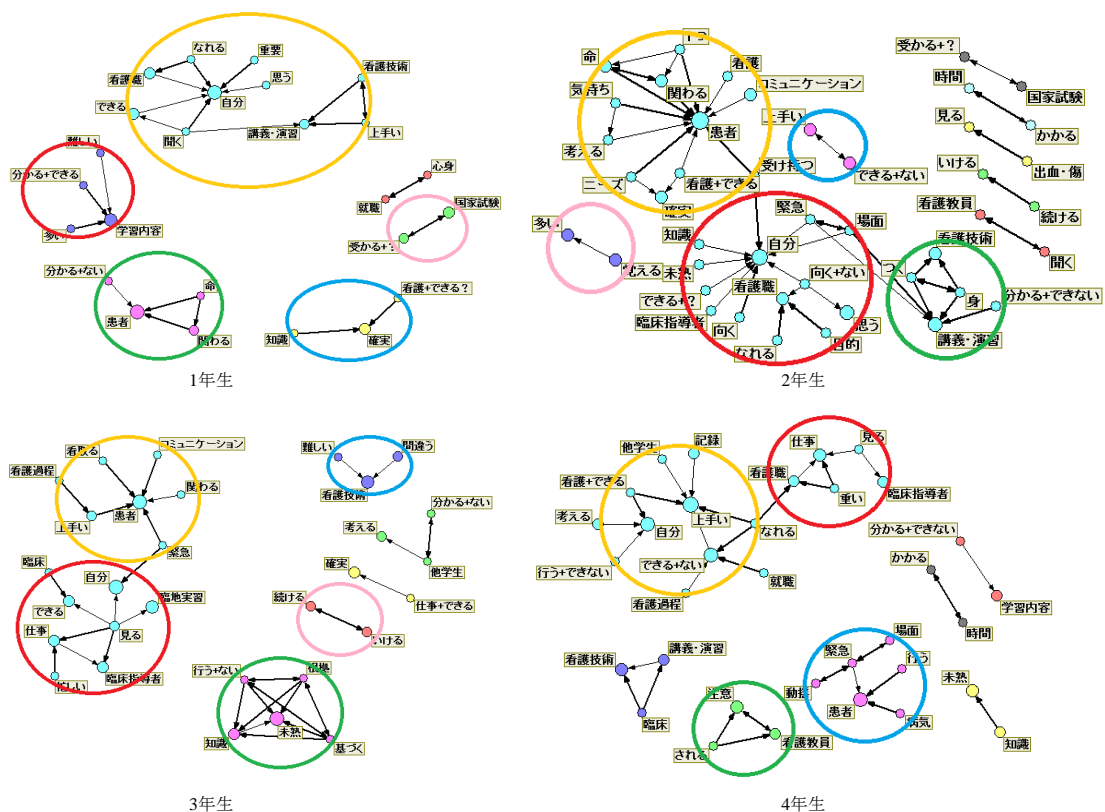


図13 ことばネットワーク：看護学生の不安（学年別）

## (5)学年別の話題分類

やりがいと同様の手順でクラスター分析を実施し、図14、表9は、学年別の看護職になることの不安に関するクラスター分析の結果である。1年生では、第1クラスターは「自分」「できる」「看護職」などを代表語とする「自分」に関する内容、第2クラスターは「患者」「コミュニケーション」を代表語とする「患者」に関する内容、第3クラスターは「学習内容」、第4クラスターは「国家試験」「受かる+?」を代表とする「国家試験」に関する内容、第5クラスターは「確実」であった。

2年生では、第1クラスターは「患者」「関わる」「命」などに関する「患者」に関する内容、第2クラスターは「できる+ない」「上手い」「講義・演習」「臨床実習」「コミュニケーション」を代表語とする「できる+ない」に関する内容、第3クラスターは「自分」「看護職」を代表語とする「自分」に関する内容、第4クラスターは「看護技術」、第5クラスターは「多い」「難しい」を代表語とす

る「多い」に関する内容であった。

3年生では、第1クラスターは「患者」「学習内容」「続ける」「できる+ない」などを代表語とする「患者」に関する内容、第2クラスターは「臨床指導者」「仕事」「見る」などを代表語とする「臨床指導者」に関する内容、第3クラスターは「自分」「確実」を代表語とする「自分」に関する内容、第4クラスターは「未熟」「知識」を代表語とする「未熟」に関する内容、第5クラスターでは「看護技術」であった。

4年生では、第1クラスターは「上手い」「できる+ない」などを代表語とする「上手い」に関する内容、第2クラスターは「仕事」、第3クラスターは「未熟」「知識」を代表語とする「未熟」に関する内容、第4クラスターは「看護技術」「講義・演習」「難しい」を代表語とする「看護技術」に関する内容、第5クラスターは「注意」「看護教員」を代表語とする「注意」に関する内容であった。

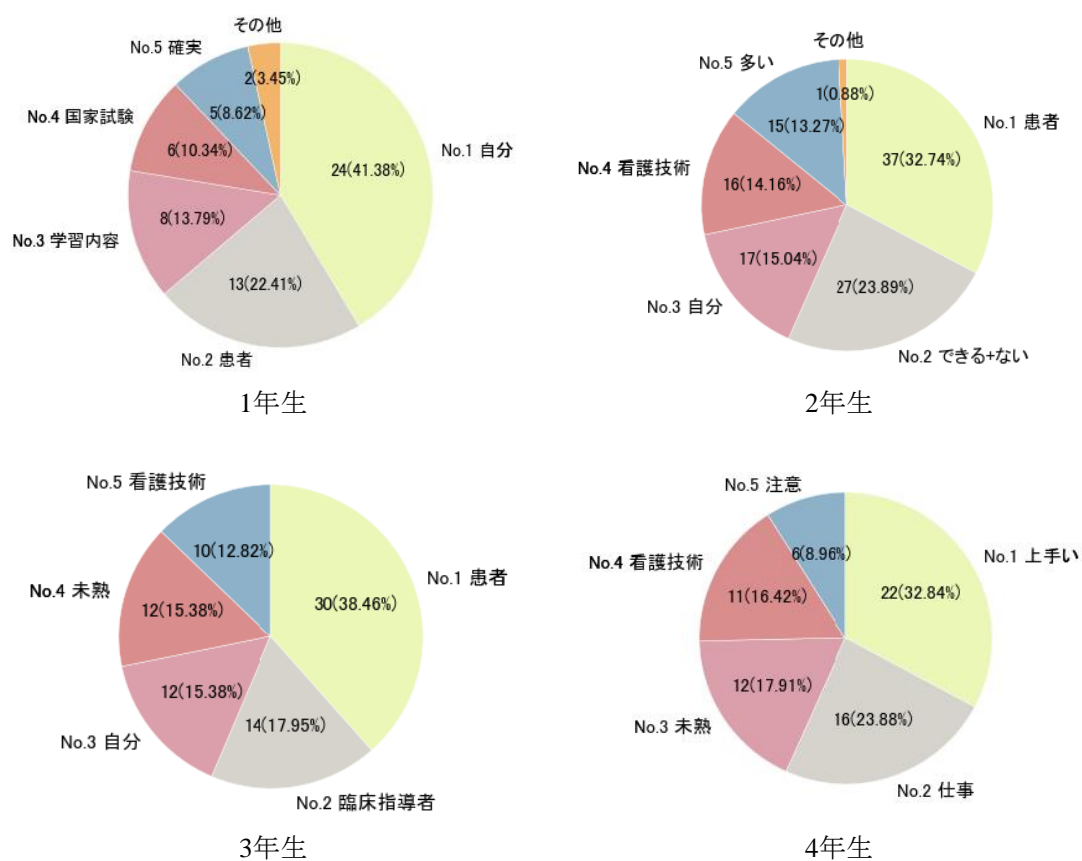


図14 話題分類:看護学生の不安(学年別)

表9 看護職になることの不安

学年	クラスター名	クラスターの代表語
1年生	No.1 自分	自分 できる 看護職 講義・演習
	No.2 患者	患者 コミュニケーション
	No.3 学習内容	学習内容
	No.4 国家試験	国家試験 受かる+?
	No.5 確実	確実
2年生	No.1 患者	患者 関わる 命 自分
	No.2 できる+ない	できる+ない 上手い 講義・演習 臨地実習 コミュニケーション
	No.3 自分	自分 看護職
	No.4 看護技術	看護技術 行う 講義・演習
	No.5 多い	多い 難しい
3年生	No.1 患者	患者 学習内容 続ける できる+ない 看護
	No.2 臨床指導者	臨床指導者 仕事 見る 臨地実習
	No.3 自分	自分 確実 患者 看護職
	No.4 未熟	未熟 知識
	No.5 看護技術	看護技術
4年生	No.1 上手い	上手い できる+ない 患者 自分 臨地実習
	No.2 仕事	仕事
	No.3 未熟	未熟 知識
	No.4 看護技術	看護技術 講義・演習 難しい
	No.5 注意	注意 看護教員

#### 4. 考察

##### 1) 履修状況からみた看護職としての「やりがい」について

看護職としての「やりがい」の有無による職業的アイデンティティ得点は、やりがい「有り」の学生の職業的アイデンティティ得点が高いことが示された。グレッグ<sup>3)</sup>は、看護師の職業的アイデンティティ形成には、看護価値の認識や自己の看護実践の承認を挙げている。看護学生も講義や臨地実習を通して、看護師と同様に看護の価値や自己の看護実践の承認から職業へのやりがいを感じることによって職業的アイデンティティ得点が高くなることが推測される。

次に、講義、演習、臨地実習を通して感じた看護職としての「やりがい」については、全例の分析から「患者からの感謝」「臨地実習での受け持ち患者の看護」「看護技術の修得と向上」「看護の学び」というカテゴリーがみられた。

学年別では、1年生では、全学年のカテゴリー分類とは異なり、「看護の重要性」「看護技術の修得」「看護の見方が変わる」といったカテゴリーがみられた。また、文章分類から「講義・演習」「コミュニケーション」「看護技術」「学ぶ+できる」「人体構造」のクラスターがみられた。特に、「コミュニケーション」、「看護技術」、「人体構造」に関しては低学年で履修することが多く、「講義・演習」のクラスターがみられたことから1年生では大学内での講義や演習の影響を受けていると推測される。阿部ら<sup>39)</sup>は、1年生の看護職志向について看護を学ぶことへの深まりや関心、看護の学修の楽しさと看護職を志向することへの肯定感があると述べていることから、1年生は大学での講義や演習から初めて看護に触れ、新たな知見を得ることで看護職としてのやりがいを感じると考えられる。

2年生のカテゴリーは、「患者との信頼関係」「看護技術の修得と向上」「看護の学び」「患者からの感謝」であり、全学年と共通するものが多くみられた。また、文章分類から「臨地実習」「患者」のクラスターがみられたことから、2年生では臨地実習からの影響がみられると考えられる。本研究の2年生の8割が早期体験実習を経験していた。臨地実習が職業的アイデンティティに与える影響として、辻田ら<sup>40)</sup>は「患者との信頼関係の構築」を示しており、本研究の結



果でも「患者との信頼関係」のカテゴリーが抽出されたことから、職業的アイデンティティの形成には患者との信頼関係が影響すると考えられる。また、1年生のカテゴリー「看護技術の修得」と比較すると、2年生では「看護技術の修得と向上」とあったことから、看護技術を修得するだけではなく、自己成長も実感していると推測された。

3年生では、「患者からの感謝」「臨地実習での受け持ち患者の看護」「看護教員からほめられる」のカテゴリーがみられた。また、文章分類から「患者」のクラスターがみられたことから3年生では、臨地実習の影響を受けていると推測される。また、「看護過程」のクラスターが抽出され、原文では「受け持ち患者さんに自分が何をできるか考える」「患者のニーズに合わせる」といった内容がみられたことから看護過程や根拠に基づいた臨地実習の経験が学生のやりがいに繋がっていることが推測される。さらに、3年生の特徴として「教員からほめられる」がみられた。日高<sup>41)</sup>は、ほめられた経験がある学生は、より内発的な学習動機づけが高くなることを示していた。また、速水<sup>42)</sup>は、ほめるといった承認だけでなく、達成感も感じることで、自律的な動機づけの形成を促進すると述べている。3年生では、患者の感謝や教員からの承認、さらに、根拠に基づいた看護実践が出来るという達成感を得ることによって、楽しさや興味関心といった自律的な学習動機づけが促進されると推測される。

4年生では、「患者の感謝」「臨地実習での受け持ち患者の看護」「患者との信頼関係」のカテゴリーがみられた。また、「感謝」「患者」「臨地実習」「作るパンフレット」のクラスターがみられた。ことばネットワークは、「患者」を中心とした共起関係にあることばからなっていたことから、4年生のやりがいには「患者」が最も影響すると考えられる。なかでも「患者の感謝」について、2,3年生では、清潔ケアなどの日常生活援助によるものであったが、4年生では「作るパンフレット」のクラスターが抽出され、原文から退院指導用のパンフレットを作成することによって患者からの感謝を経験している。福岡ら<sup>43)</sup>は、個性あるパンフレットを作成し、患者や家族から感謝されることが自己効力感となることが示されている。退院指導用のパンフレット作成などは、専門科目

の臨地実習で経験することが多く、看護学生自身が自己の成長を実感できることが推測される。

このように各学年における看護職としてのやりがいには、違いがみられた。1年生では講義・演習から影響を受け、2年生以降は、学内の学修と臨地実習から患者や教員からの承認や看護実践による自己成長を実感することでやりがいを感じていた。佐藤ら<sup>44)</sup>は実習初期の学生は、患者から感謝されたことを成功体験と捉えていた一方で、実習経験を積んだ学生は、根拠のあるケアを実施した結果、患者の意識・行動が変化したことを成功体験と捉えると述べている。本調査結果でも、低学年の原文からは、「車椅子を押すことや、洗髪後に髪をかわかすことなど、たわいもないことしかできなかった」とあったが、高学年になると根拠に基づいた看護を実践することで患者からの感謝の言葉をいただくといった、感謝に至るまでのプロセスが異なっていた。このように、学年進行により根拠に基づいた看護の実践や承認を得ることで看護師としてのやりがいを実感することから、職業的アイデンティティ形成が深まっていると推測される。

## 2) 看護職になることの「不安」について

看護職になることの「不安」の有無による職業的アイデンティティ得点は、不安「有り」の学生は、不安「なし」の学生に比べ得点が低く、不安を持つことが職業的アイデンティティを低下することが示された。

次に、看護職になることの「不安」について、全例では、「受け持ち患者の命や看取りに関わる」「看護職として働く自分のイメージ」「看護技術の修得と実践」「時間がかかる」「根拠に対する知識不足」「緊急時の対応」というカテゴリーがみられた。特に、「看護職として働く自分のイメージ」は全学年に共通してみられたカテゴリーであり、また、1年生から3年生の文章分類では「自分」のクラスター名がみられた。職業的アイデンティティについて、グレッグ<sup>3)</sup>は「看護師との自己一体意識」、藤井他<sup>16)</sup>は「職業における自分らしさ」と述べており、看護学生は「看護職として働く自分のイメージ」に不安を抱えていることから、自己像と看護職が一致しておらず、職業的アイデンティティの揺ら

ぎを感じていると推測される。次に、1年生から3年生では、「受け持ち患者の命や看取りに関わる」のカテゴリーがみられた。吉田ら<sup>45)</sup>は、看護師の不安について、患者の命に関わる医療事故があることを示していることから、看護学生も講義や臨地実習を通して、1つの看護行為が患者の命に関わることを実感していると推測される。また、看取りについては、鹿村<sup>46)</sup>は看護学生にとっての死は未知のものであり、恐怖や不安などの否定的な感情を抱いていたと述べている。そのため、命や死を身近に感じる事が少ない学生にとって命に関わる職業であることに不安を感じる一方、看護職としての自覚や責任感が生じていると推測される。

次に1年生の特徴として、「学習内容の困難」「確実な知識」「国家試験の合格」のカテゴリーがみられた。文章分類でも「学習内容」「自分」などのクラスターがみられたことから、1年生では、講義・演習の影響から知識や学習内容といった不安や、自分に出来るだろうかといった推測による不安を抱えていた。また、「国家試験の合格」のカテゴリーや「国家試験」のクラスターが抽出された。国家試験を控えた4年生よりも1年生が国家試験の不安を感じていた。先行研究<sup>17)</sup>から看護学生の志望動機として国家資格が得られることが高率であることから、1年生の不安には志望動機からの影響がみられることが推測される。

2年生の特徴として、「看護技術の修得と実践」「上手く出来ない」「覚えることの多さ」のカテゴリーがみられ、文章分類でも「できる+ない」「看護技術」「多い」のクラスター名がみられた。2年生は、看護技術やコミュニケーションに関する内容がみられ、1年生と比較すると看護実践を通して出来ないことを実感していた。また、2年生の「やりがい」では「出来る」がみられたことに対し、「できる+ない」がみられたことから、看護技術やコミュニケーションの実践から出来る、出来ないを実感することで、やりがいや不安が生じると推測される。特に、低学年の学生が経験する基礎看護領域の臨地実習では、患者とのコミュニケーションが中心となることから、コミュニケーションに不安を抱える学生がみられたと考えられる。

3年生の特徴として、「根拠に対する知識不足」「看護技術の修得と実践」「職

業の継続」の категория がみられた。文章分類からも「未熟」「看護技術」のクラスター名がみられた。また、クラスター名では「臨床指導者」がみられ、原文を参照すると臨床指導者を通して自分にも出来るのか、仕事を続けていけるのかといった不安を感じていた。先行研究<sup>16,17,47)</sup>では、職業的アイデンティティ形成には、ロールモデルの影響をうけることが示されていることから、臨床看護師をロールモデルとして職業的アイデンティティが形成されると考えられる。また、3年生のやりがいでは、根拠に基づいた看護実践がみられたが、一方、不安では、根拠に基づいた看護実践の未熟を感じていた。3年生の多くは、学内演習や臨地実習のなかで看護過程の展開や根拠に基づいた看護について学び、実践することが求められることから、出来る、出来ないを感じることでやりがいや不安が生じると推測される。

4年生の特徴として、「上手く出来ない」「看護教員からの注意」「急変時の対応」の категория がみられた。クラスター名でも「上手い」「仕事」「注意」がみられた。4年生は、臨地実習を通して、看護過程や看護技術が上手く出来ないことを実感し、さらに、「仕事」や「急変時の対応」といった看護職として就職することを意識した不安も抱えていた。また、「看護教員から注意」の categoria がみられた。加曾利<sup>48)</sup>は、他者からの叱責は将来の不安を引き起こすことを述べていることから、教員から注意をうけることで看護職になることの不安が生じたと推測される。

不安についても各学年で特徴が異なっていた。1年生では、自分に出来るだろうかといった推測による不安がみられたが、2年生以降では、実際に演習や臨地実習のなかで上手く出来なかったという経験から不安を抱いていた。また、3年生では根拠に基づく看護実践が出来ないこと、4年生では仕事などの現実的な不安が生じていた。看護学生は、学内演習や臨地実習の経験から看護技術や根拠に基づいた知識が未熟であることを実感し、自分自身が看護職になることへの不安を抱き、職業的アイデンティティ得点が低下する可能性が推測された。さらに、2年生では看護技術の修得や向上に関する内容がやりがいと不安に共通してみられた。3年生では看護過程や根拠に基づいた看護実践に関する内容がやり

がいと不安に共通して表出された。このように学年間で、やりがいとして抽出された内容と不安として抽出された内容に共通する箇所がみられたことから、履修状況に応じた到達目標の達成感の有無がやりがいや不安を生じさせ、職業的アイデンティティの形成に影響を及ぼすと推測される。そのため、職業的アイデンティティ形成のための教育的支援として、各学年の特徴を踏まえ、看護学生が履修状況に応じた目標達成を実感できるような教育的関わりの必要性が示唆された。

## 総合考察

研究Ⅰは、看護学生の職業的アイデンティティの特徴として、1年生の職業的アイデンティティ得点は最も高く、学年進行と共に職業的アイデンティティ得点は低下していた。その一方で、研究Ⅱより、1年生はイメージや推測から看護師としてのやりがいや就職することへの不安を抱くが、学年が進行するにつれ、根拠に基づく看護過程の展開や看護実践が出来る、出来ないを実感することでやりがいや不安を感じていた。そのため、学年進行による職業的アイデンティティ得点の低下は、専門的な教育や臨地実習の経験を通して看護学生が現実と向き合い、職業的アイデンティティが形成されていることが推測される。

研究Ⅰより職業的アイデンティティに影響する要因として、自律的な学習動機づけがみられた。研究Ⅱでは、患者からの感謝や看護教員にほめられるといった承認、さらには、看護実践が出来るという達成感、自律的な動機づけを促進させることが推測されたことから、自律的な学習動機づけが職業的アイデンティティを高めることが示唆された。

研究Ⅰ、研究Ⅱより、職業的アイデンティティに影響する要因として、1,2年生では志望動機、3年では臨床指導者を職業モデルとした影響、3,4年生では、ほめる、注意されるといった自尊感情が影響する可能性が示され、各学年の影響要因は異なっていた。

## 本研究の限界と今後の課題

本研究は、北東北地方の大学生を対象としたものであり、回収率が35.0%であったため一般化には課題があることから、今後は、対象校や対象数を増やし、さらに、看護学生の経年的変化を調査することで、より一般化に向けた研究を継続していく必要がある。また、研究Ⅰでは、職業的アイデンティティに影響する要因が低かったことから、今後は、他の影響要因を含めて検討していく必要がある。

## 結論

1. 志望動機「看護興味」、職業モデル、自尊感情は、職業的アイデンティティに影響し、さらに、これらの要因が自律的な学習動機づけを媒介することで職業的アイデンティティに影響する可能性が示された。
2. 職業的アイデンティティ得点は学年間に差がみられたこと、個人的要因の影響が学年毎で異なっていたことから、学年進行に伴う専門的な学修や臨地実習の経験は職業的アイデンティティの形成に影響を与えることが推測された。
3. 看護師としてのやりがいは、1年生のみ「看護の重要性」「看護の見方が変わる」があり、2年生以降では「患者からの感謝」「臨地実習での受け持ち患者の看護」「看護技術の修得と向上」がみられた。
4. 看護職になることへの不安については、全学年で「看護職として働く自分のイメージ」があり、1年生では「学習内容の困難」、1～3年生で「患者の命や看取りに関わる」、2,3年生では「看護技術の習得と実践」がみられた。

## 謝辞

本研究の調査にご協力いただいた看護学生の皆様と，調査の協力ならびに配布にご協力いただいた各大学の所属長に感謝申し上げます。



## 引用文献

- 1) 一般社団法人 日本看護系大学協議会 平成 30 年度会員校(大学一覧)  
  
<http://www.janpu.or.jp/campaign/file/ulist.pdf>(accessed 2018-12-04)
- 2) 平成 23 年 文部科学省「大学における看護系人材育成の在り方に関する検討会 最終報告」  
  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf)(accessed 2018-09-27)
- 3) グレッグ美鈴:看護師の職業的アイデンティティに関する中範囲理論の構築. 看護研究, 35:196-204, 2002.
- 4) Erikson EH: (西平直, 中島由恵訳). アイデンティティとライフサイクル. pp.99, 誠信書房, 東京, 2011.
- 5) 高瀬園子, 佐藤美佳, 西沢義子:看護学生における職業的アイデンティティの文献レビュー. 保健科学研究, 9:1-10, 2018.
- 6) Faye C, Shrap D: Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. Canadian Journal of Behavioural Science, 40:189-199, 2008.
- 7) 畑野快, 原田新:大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ:心理社会的自己同一性に着目して. 発達心理学

研究, 25:67-75, 2014.

- 8) Ryan RM, Deci EL: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55: 68-78, 2000.
- 9) 安藤史高: 大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連. 一宮女子短期大学紀要, 44:91-99, 2005.
- 10) 鷺見克典: 学習動機づけが心理的適応に及ぼす効果に関する予測的研究: 自己決定理論に依拠した検討. *教育医学*, 60:125-134, 2014.
- 11) 岡田涼: 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化 —動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析—: *教育心理学研究*, 58:414-425, 2010.
- 12) 林日出男: 自己決定理論に基づく大学生用英語学習動機づけ尺度の作成 既存尺度との比較考察. *日本言語テスト学会研究紀要*, 9:117-128, 2006.
- 13) 佐藤美佳: 自己決定理論の視点に基づいた看護学生の自律性欲求と自尊感情、学習動機づけとの関連—教育課程・学年別比較—. *八戸短期大学研究紀要*, 35:53-71, 2012.
- 14) 小倉由紀子, 谷口美智子: A 大学の母性看護学実習前における学生の自律的欲望・仮想的有能感・学習の動機づけの特徴と男女比較. *中京学院大学看護学部紀要*, 5:17-26, 2015.

- 15) 成田亜希, 高橋裕二: 大学生や短期大学生の学習動機づけと指導方法の検討.  
大和大学研究紀要, 3:37-41, 2017.
- 16) 藤井恭子, 野々村典子, 鈴木純恵, 澤田雄二, 石川演美, 長谷龍太郎, 山元  
由美子, 大橋ゆかり, 岩井浩一, ND パリー, 才津芳昭, 海山宏之, 紙屋克  
子, 落合幸子: 医療系学生における職業的アイデンティティの分析. 茨城県  
立医療大学紀要, 7:131-142, 2002.
- 17) Matsuura E, Fujino Y, Fujimoto Y, Kusuba Y : A study on personal and  
environmental factors related to occupational identity of Japanese first-year nursing  
students. The Japanese Association of Medical and Nursing Education, 23:12-18,  
2014.
- 18) 重本津多子, 室津史子: 看護学生の看護に対するイメージおよび入学動機と  
職業的同一形成との関連. 医学と生物学, 157:61-69, 2013.
- 19) 清水美恵, 古株ひろみ, 本田可奈子, 川端智子, 玉川あゆみ: 看護学生の志望  
動機と実習達成感, 看護職の職業的アイデンティティとの関係. 人間看護学  
研究, 13:1-7, 2015.
- 20) 山本真理子, 松井豊, 山成由紀子: 認知された自己の諸側面の構造. 教育心  
理学研究, 30:64-68, 1982.
- 21) Iacobucci D: Mediation Analysis : Quantitative Applications in the Social Sciences.  
pp.8-9, SAGE, Los Angeles, 2008.

- 22) Deci EL, Ryan RM: The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 :227-268, 2000.
- 23) Soenens B, Berzomsky M, Dunkel CS, Papini DR, Vansteenkiste M: Are all identity commitments created equally? The importance of motives for commitment for late adolescents’ personal adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 35 :358-369, 2011.
- 24) 河村彰美, 中川雅子, 藤田淳子, 種池礼子 : 看護学生における看護婦のアイデンティティ形成と志望理由・学習進度との関係. 京都府立医科大学医療技術短期大学部紀要, 10:91-99, 2000.
- 25) 伊田勝憲:教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題評価評定との関連から—. *教育心理学研究*, 51:367-377, 2003.
- 26) 合田友美, 黒田裕子, 小藪智子, 新見明子 : 看護学生の自尊感情と職業的アイデンティティとの関連から考える教育的支援. 川崎医療短期大学紀要, 31:75-81, 2011.
- 27) Dotan M. Krulik T. Bergman R. Eckerling S. Shatzman H: Role models in nursing, *NURSING TIME FEBRUARY*12, 82:55-57, 1986.
- 28) 関口恵子 : 3 年課程の看護学生におけるアイデンティティの形成 職業的ア

- アイデンティティとの関連に注目して. 埼玉医科大学短期大学紀要, 23:31-43, 2012.
- 29) 上田伊佐子, 近藤春江, 山本美佐子, 高木彩, 宮野三奈, 山西瑞実: 5 年一貫課程の看護学生の「職業的アイデンティティ」の経年的変化と臨地実習が与える影響. 看護教育, 51:702-707, 2010.
- 30) 高畑正子, 大川明子, 梅田徳男: 看護大学生の特性的自己効力感が職業的アイデンティティに与える影響 ―学年間の比較―. 中京学院大学看護学部紀要, 5:27-39, 2015.
- 31) 松谷信也, 原口健三, 木村まり子: 作業療法学科学生の自己効力感と職業的アイデンティティの継続的变化―3 年間の縦断的調査より―. 柳川リハビリテーション学院・福岡国際医療福祉学院紀要, 9:5-11, 2013.
- 32) 木村まり子, 浜口健三, 松谷信也: 作業療法学科学生における社会人基礎力と職業的アイデンティティの関係. 柳川リハビリテーション学院・福岡国際医療福祉学院紀要, 11:40-44, 2015.
- 33) 波多野梗子, 小野寺杜紀: 看護学生および看護婦の職業的アイデンティティの変化. 日本看護研究学会雑誌, 16:21-28, 1993.
- 34) Day RA, Field PA, Campbell IE, Reutter L: Students' evolving beliefs about nursing: from entry to graduation in a four-year baccalaureate programme. Nurse

Educ Today, 15:357-364, 1995.

- 35) Sharif F, Masoumi S : A qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. BMC Nursing, 4:1-7, 2005.
- 36) 服部兼敏:テキストマイニングで広がる看護の世界 Text Mining Studio を使いこなす. pp184-191, ナカニシヤ出版, 京都, 2010.
- 37) 鎌田直之:実感と納得の統計学-実例で学ぶ確かな実践理論-. pp211-213, 羊土社, 東京, 2006.
- 38) Tajunisha, Saravanan : An efficient method to improve the clustering performance for high dimensional data by Principal Component Analysis and modified K-means. IJDMS, 3:196-205, 2011.
- 39) 阿部朋子, 重松豊美, 服部容子, 前川幸子 : 看護学生の看護職への志向の特徴 A 大学入学後 1 年間の変化. 甲南女子大学研究紀要, 5:33-40, 2011.
- 40) 辻田大介, 入山茂美, 高橋美和 : 看護学生の実習達成感と職業的アイデンティティの関連. 看護教育, 52:42-46, 2011.
- 41) 日高優:ほめられた経験が看護学生の学習動機づけに及ぼす影響. 医学教育, 47:161-169, 2016.
- 42) 速水敏彦:自己形成の心理—自律的動機づけ—. pp.135-146, 金子書房, 東京, 1998.

- 43) 福岡珠美, 西山円:成人看護学実践実習での手作りパンフレット作成による自己効力感の関係と教育効果. 太成学院大学紀要, 20:111-122, 2018.
- 44) 佐藤美紀子, 森山美香, 矢田昭子, 秋鹿都子:成人看護学実習(急性期)における看護学生の成功体験. 島根大学医学部紀要, 35:39-46, 2012.
- 45) 吉田えり, 山田和子, 森岡郁晴:卒後 2～5 年目の看護師における自己効力感とストレス反応との関連. 日本看護研究学会雑誌, 34:65-72, 2011.
- 46) 鹿村真理子:看護学生の死に対する感情とイメージに関する文献レビュー. ヘルスサイエンス研究, 12:3-13, 2008.
- 47) 藤本裕二, 藤野裕子, 松浦江美, 楠葉洋子:看護大学生低学年の職業的アイデンティティの推移と特性的自己効力感及び職業モデルとの関連. 日本医学看護学教育学会誌, 25:38-43, 2016.
- 48) 加曾利岳美:抑うつ傾向大学生に見られる自動志向の特徴. 心理臨床学研究, 27:17-28, 2009.

## Abstract

### Study on nursing students' professional identity and learning motivation

Sonoko Takase

Division of Nursing,

Hirosaki University Graduate School of Health Sciences

**OBJECTIVE:** We examined the effects of personal characteristics and learning motivation on nursing students' professional identity, and the actual condition of nursing students' rewards and anxiety.

**METHODS:** In total, 1,892 students were targeted from the first to the fourth year of nursing at six nursing universities in Japan; we employed a self-administered questionnaire for measuring professional identity and personal characteristics such as occupational motivation, having a professional role model, and self-esteem. To evaluate learning motivation, we used items assessing *intrinsic*, *identified*, *introjected*, and *external regulation* based on the *self-determination theory*. We also asked questions about the rewards and anxiety related to becoming a nursing through professional learning. The data from 625 participants were analyzed using structural equation modeling. The contents of the free description were analyzed and categorized using text mining software.

**RESULTS:** The first-year students had the highest professional identity score, while the fourth-year students had the lowest score. Occupational motivation from "nursing interest," having a professional role model, self-esteem, *identified regulation*, and *intrinsic regulation* had direct positive effects on the professional identity during all school years. "Nursing interest," having a professional role model, and self-esteem had



indirect effects on professional identity through *intrinsic regulation* and *identified regulation*. However, occupational motivation from “a stable job,” *external regulation*, and *introjected regulation* had no significant effect on professional identity. The personal characteristics that affected participants’ professional identity differed according to their academic years. About rewards as nurses, only for the first-year students, categories extracted were “the importance of nursing” and “to change the viewpoint about nursing.” From the second- to the fourth-year students’ categories, extracted were “gratitude from the patient,” “nursing the patient in the clinical practice,” and “acquisition and improvement of nursing skills.” Concerning anxiety about becoming a nurse, the category extracted for all students was “own image of working as a nurse.” Additionally extracted categories included “difficulty in learning the content” for the first-year students, “engaged in patients’ life and terminal care” for the first- to third-year students, and “acquisition and practice of nursing skills” for the second- and third-years students.

**CONCLUSION:** Occupational motivation from “nursing interest,” having a professional role model, self-esteem, identified regulation, and intrinsic regulation had direct positive effects on the professional identity; the results suggested the possibility that these factors influence professional identity via autonomous learning motivation. As the professional identity scores differed between grade levels and the influence of personal factors was different for each grade, it was speculated that the experiences of professional learning and clinical practice accompanying the progress of the academic years may affect the formation of professional identity.