上越教育大学心理教育相談研究
2024, Vol.23,19-30

研究報告

心理職を目指す大学院生の職業的価値観の継時的変化

—臨床心理士養成大学院の大学院生を対象にした2年間の縦断的研究—

近藤 孝司*

*上越教育大学大学院学校教育研究科臨床・健康教育学系

要 旨

本研究の目的は，心理職を目指す大学院生の職業社会化を追跡することであった。調査は，大学院生活の影響（講義，仲間関係など），職業レディネス，自己効力感，職業的価値観，専門職の志向性で構成された調査票を用いて，甲信越地方の臨床心理士養成大学院の大学院生を対象に行った。M1 の 6～7 月に Time1 から約半年の間隔で計 4 回 2 年にわたって行い，24 名を分析対象者とした。分析の結果，学外実習やスーパービジョン，自主勉強といった能動的な学習機会が職業的価値観の形成を促進すること，時間経過とともにその影響力が強くなること，修了を間近にして実践的な価値観（クライエントとの関係性の重視，リスクのある仕事）が急激に形成されることが示された。以上の結果は，能動的学習が改めて重要であることを示している。一方，修了直前の価値観の急激な変化による不適応（リアリティショックなど）への未然防止の工夫が必要であると示唆された。

キーワード: 職業社会化，職業的価値観，心理職養成，縦断的研究

問題と目的

臨床心理士と公認心理師は，一定期間の専門教育を修めた後，資格試験に合格することで専門職として公的に認められた立場になる。臨床心理士は，養成指定大学院の 2 年間，公認心理師は学部と大学院における 6 年間の教育が最低限必要である。この期間中の学生は，講義や演習，実習などの正規のカリキュラムから基礎的知識や技術を学ぶだけでなく，学生生活や学外の研修，同輩や先輩，OB との関わりなどを通して，心理職として働くイメージを具体化し，自身の課題（パーソナリティや価値観，理論的オリエンテーションなど）と向き合うなど，内的資質や職業倫理に関する精神的な成長も生じる。これらは，心理職としての価値観や態度を形成するものであり，職業的アイデンティティの基礎となるものである。

この過程は職業社会化と呼ばれる。職業社会化は，「その職業における価値や規範，態度や行動様式を受け入れ内面化しながら，その職業に特有の知識や技術を習得し，自己概念を変容させながら職業アイデンティティを形成していく過程（長谷川，2012，p.168）」と定義される，専門職としての自己を確立させていくプロセスである。専門職養成機関の学生を対象にした職業社会化の研究では，職業意識や職業レディネスを使用した研究が多い。看護専門学校の学生を対象にした職業意識の研究（長谷川，2012）では，1 年生より 2 年生の方が，職業意識と専門職としての志向性が高いことが報告された。一方で，大学の看護学部および専門学校（3 年制）の学生を対象にした研究では，1 年生に比べ最終年次（3・4 年生）では職業レディネスが低いことが報告され，最終学年の段階

で今後の進路や適性に悩む傾向が示唆されている（白鳥，2002)。同様に，看護学生を対象にした研究では，実習前後で職業的アイデンティティの「必要とされることへの自負」が上昇したものの，1年次と比べて2年次では「看護観の確立」と「必要とされることへの自負」が有意に低いことが報告された（小沢他，2018)。

このように，職業社会化は一直線に進展するものではなく，卒業を控えた段階などでは職業社会化が遅滞する方向へ展開することがある。この入職への不安や職業意識の不安定化は，看護学生の実習時のバーンアウトが入職後のリアリティショックを招くことが報告されていることからも（岡本・岩永，2016)，職場定着と離職防止のために養成課程における職業社会化の促進は重要であると言える。しかし，心理職の養成課程の学生を対象にした職業的社会化に関する研究はほとんどない。数少ない研究として記述統計が中心の研究（田島，2008 など）と質的研究（割澤，2017）が挙げられるが，どのような要因が職業社会化に有効なのかを示す研究はない状況である。また，卒業が近い段階では職業社会化が停滞するという先行研究（白鳥，2002）の知見からも，時間的変化という観点も重要である。そこで本研究は，心理職学生の職業社会化のプロセスを明らかにするため，心理職養成課程の大学院生を対象とする2年間の縦断的研究を行った。

養成課程の学生の職業社会化の指標として職業意識を取り上げる。職業意識は，仕事へのモチベーションや考え方を表し，入職後の現実と大きく異なる場合にリアリティショックをもたらすものになるため，職業意識の変化は重要な指標になるであろう。

この職業意識に影響を与える要因として，本研究では大学院生活の影響と職業レディネス，自己効力感を挙げる。海外の先行研究では，講義や実習のほかに学会や研修，自主勉強といったカリキュラム外の学習機会，スーパーバイザーやメンター，指導教員，大学院の仲間，先輩，家族，友人など様々な人間関係が影響を与えることが示唆されている（Auxier et al., 2003 など)。

職業レディネスは，就職に対する精神的な準備状態を表す概念である（若林他，1983)。専門職養成の大学院に入学する者は，その時点で職業レディネスが高いと推測されるが，入職を控えた最終年次で将来への不安から職業レディネスが弱まることが報告されており（白鳥，2002)，これが心理職養成課程の大学院生でも当てはまるのか，また職業意識の変化にどの程度の影響を与えるのか検討する。

自己効力感は，自分自身に対する自信を表す概念である（坂野・東條，1986)。看護学生を対象にした研究では，進路選択に対する自己効力感は学習意欲を高めることが報告されている（大川内他，2022)。また専門職養成課程に限らず，学生一般において自己効力感は進路目標の設定やそれに関する行動など進路選択に肯定的な影響を及ぼすものであり（坂倉・坂元，2022)，キャリア発達の支援において重要な変数である。

以上から本研究は，心理職養成課程の大学院生に対し，2年間にわたって職業意識，大学院生活の影響，職業レディネス，自己効力感の時間的変化および，大学院生活の影響，職業レディネス，自己効力感が職業意識に与える影響を検討する。

方　法

調査手続きと調査対象者

2010 年代後半に，甲信越地方の臨床心理士養成指定大学院1校で実施した。この大学院は，M1 では特論や演習，基礎的な実習，スーパービジョン（以下，SV）を受け，M1 の後期あたりから大学院生が実際のケースを担当し始めることが多かった。M2 では実習施設での臨床実践と修士研究が中心であった。なお本研究は，対象の大学院で公認心理師のカリキュラムが整備される前にデータ収集を終えた。

M1の6～7月にTime1（以下，T1），M1の1～2月にT2，M2の6～7月にT3，M2の1～2月にT4と，計4回の2年にわたる縦断的調査を行った。大学院の授業後に，研究責任者が調査の説明をし，調査票の入った封筒を手渡した。調査テーマの内容，計4回の調査であること，第三者（附属実習施設職員）による連結匿名化を行うため学籍番号の記入を求めること，第三者は学籍番号を知るがデータの中身は見ないこと，研究責任者はデータを見るが学籍番号は見ることができないこと，不参加であることが研究責任者及び他者に知られないために，調査に参加しない者にも封筒を配布し各自で処分してもらうことを口頭で説明，およびフェイスシートにその旨を記した。調査協力者は，記入した調査票を封筒に入れ，期日までに第三者に提出するように求めた。第三者は連結匿名化のため，受付順に調査票の全ページに識別番号を振り，対照表に識別番号に対応する学籍番号を記入した。学籍番号の書かれたフェイスシートは第三者がシュレッダーで破棄した。フェイスシートのない識別番号のみの調査票を研究責任者が受け取った。対照表は，第三者以外の者が触れることのない附属実習施設の鍵のかかる棚で保管し，全ての調査の終了後にシュレッダーで破棄した。

1クールの2年目に，2クール目を並行して開始し，2クール目の2年目に3クール目を行った。3クールの調査が終了するまでに，データ収集に4年を要した。合計56名に依頼し，T4まで回答しデータに不備のなかった24名を分析対象とした（データ回収率42.9%）。分析対象者は，男性6名，女性18名であり，年齢は20代が20名，30代以上が4名であった。全員が臨床心理士資格試験受験希望者であった。

なお，本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：2017-69）を得た上で実施した。

調査指標

デモグラフィック要因　性別，年齢（20代・30代以降），臨床心理士資格試験の受験予定（あり，なし）の3項目。個人を特定できないようにするため，年齢では実年齢を求めなかった。

心理職の職業的価値観　Gazzola et al. (2010) の14項目のCounsellors' Career Valuesを参考にした。このリストには，「知識と技術を活用する」といった専門職特有の内容から「家庭を支えるために働く」など一般職にも通底する価値観が含まれているが，標準化された尺度ではない。研究責任者が他の論文の職業的価値観の尺度を参照しながらこのリストの項目をベースに，大学院生に回答できるように内容を調整した。本調査では「今，現在のあなたが感じている，心理職の職業的な価値観について，当てはまる選択肢に〇をつけてください。」と教示し，「あてはまる」から「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

専門職の志向性　森田（2006）の「職業専門性志向尺度」を使用した。この尺度は，専門職のどのような特徴を志向するのかを評価する尺度である。「自分の判断によって仕事を進めるような職業」など「自律性志向」（7項目），「仲間どうしで助け合いながら仕事をする職業」などの「仕事仲間との連携志向」（6項目），「一部の人間だけでなく社会全体のためにもなるような職業」などの「利他主義志向」（7項目），「世間の人々から尊敬されるような職業」など「資格等による権威づけ志向」（7項目），「仕事の内容と学校で学んだこととの関連が深い職業」など「知識・技術の習得と発展志向」（5項目）の5因子，32項目で構成されている。「あなたの職業全体についての考えをお聞きします。以下の質問をよく読み，当てはまる選択肢に〇をつけてください」と教示し，「非常に就きたい」から「全然就きたくない」の6件法で回答を求めた。

大学院生活の影響　心理職の職業的価値観の形成に，大学院の生活のどのような要素が影響を与えたのかを評価した。臨床実践（ケースなど），学部の授業，大学院の授業，学外の実習，SV，学外の研修会・学会参加，専門書や参考書

を使った自主学習，日常生活の経験（旅行，趣味など），学校内の人間関係（先輩，後輩，指導教員など），学校外の人間関係（家族，友人など）の 10 の要素を設定した。「あなたの心理職としての職業的な価値観は，どのような要因から形成されましたか。以下の項目ごとに，どの程度影響を受けたか，当てはまる数字に○をつけてください」と教示し，要素ごとに「とても影響している」から「全く影響していない」の 10 段階で評価した。

Table 1
心理職の職業的価値観の因子構造

	F1	F2	共通性	*M*	*SD*	
F1：専門職の職能（α=.73）						
豊かなキャリアを構築する	**.79**	−.06	.61	3.50	1.08	
自分のキャリアを発達させる	**.68**	.11	.49	3.66	1.00	
自分の意思に基づいて行動し意思決定する	**.59**	−.22	.37	3.27	1.00	
専門職という地位に誇りを感じている	**.45**	.17	.25	4.04	.88	
仕事を完遂達成する	**.45**	.06	.22	3.75	.88	
F2：臨床実践（α=.53）						
人間として成長するために働く	.21	**.69**	.55	4.05	.85	
リスクの伴う仕事をしている	−.29	**.50**	.29	4.65	.58	△
被援助者と相互作用のある関わりをする	.06	**.50**	.26	4.63	.53	△
因子間相関	F1	.13				

△天井効果

職業レディネス　若林他（1983）の職業レディネス尺度を使用した。「いろいろ迷ったが，最近は，自分がどのような職業に就くべきかわかってきた」など 21 項目で構成される 1 因子構成の尺度である。「現在のあなた自身についてお尋ねします。以下の質問をよく読み，当てはまる選択肢に○をつけてください」と教示し，「非常にあてはまる」から「まったく当てはまらない」の 4 件法で回答を求めた。

自己効力感　成田他（1995）の「特性的自己効力感尺度」を使用した。「自分が立てた計画はうまくできる自信がある」など 23 項目で構成される 1 因子構成の尺度である。「現在のあなた自身についてお尋ねします。以下の質問をよく読み，当てはまる選択肢に○をつけてください」と教示し，「そう思う」から「そう思わない」の 5 件法で回答を求めた。

結果

使用尺度の分析

本研究のすべての分析にはHAD（清水，2016）を使用した。

「心理職の職業的価値観」について因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行ったところ，スクリープロットの推移から 2 因子での解釈が妥当と考えられた。共通性が.10 以下または因子負荷量が.30 以下の項目を除外し，3 回目の因子分析の結果を採用した（Table 1）。「居心地がよく働きやすい環境で働く」「知識と技術を活用する」「同僚や部下の仕事を管理する」「自分の仕事に創造的である」「援助を必要とする人に援助をする」「家庭を支えるために働く」の項目が除かれた。F1 は，仕事の完遂やキャリアの構築，仕事への誇り，自身の意思決定の重視といった，高度な専門職に必要な職能を強調する内容であることから「専門職の職能」と命名した。F2 は，対象者との関係性の重視や，仕事に責任とリスクが伴うこと，自身の人間的な成長につながるという，臨床実践の中で生じるリアリティや臨床家の葛藤と内的体験を表す内容から「臨床実践」と命名した。「専門職の職能」の α 係数が.73 であったが，「臨床実践」の α 係数が.53 と低かった。しかし心理職の特徴を反映した内容であり，本研究の分析を進めていくうえで必要であると判断し，その後の分析に使用した。なお天井効果の見られた質問項目は，「臨床実践」の 2 項目であった。

「大学院生活の影響」において天井効果が見られた項目は「臨床実践（ケースなど）」「大学院の授業」「SV」の 3 つであった。因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い，スクリープロットの推移から 1 因子での解釈が妥当と考えられた。共通性が.10 以下または因子負荷量が.35 以下の項目を除外し，2 回目の結果を採用した（Table 2）。最終的に「学部の授業」「大学院の授業」「学校内の人間関係（先輩，後輩，指導教

員など)」が除かれた。この因子を「大学院生活の影響」と命名した。α係数は.71 であった。

その他の尺度に関し，天井効果の得られた質問項目は，「職業レディネス」では 9 項目，「専門職の志向性」では 2 項目であった。本研究で使用する尺度の α係数を Table 3 に示す。.75 から.90 であり，使用に問題がないと判断された。

全ての時期における全変数の差異の検討

T1 から T4 にかけて各変数に時間的な変化がみられるか，独立変数を調査時期（T1～4），従属変数を各変数とした対応のある分散分析を行った (Table 4)。その結果,「大学院生活の影響」で有意差がみられ，Holm 法による多重比較の結果，T2～T4 は T1 より 1%水準で有意に高かった。「専門職の職能」で有意差がみられ，Holm 法による多重比較の結果，T1～T3 は T4 より 1%水準で有意に高かった。「臨床実践」で有意差がみられ，Holm 法による多重比較の結果，T4 は 1～T3 より 1%水準で有意に高かった。「職業レディネス」で有意差がみられたが，多重比較では有意な差異が認められなかった。

各時期における各変数が職業的価値観に与える影響

各時期（T1～4）において，「大学院生活の影響」と「職業レディネス」，「特性的自己効力感」が，心理職の価値観の形成にどれほどの影響を与えたのか検討した。独立変数に「大学院生活の影響」「職業レディネス」「特性的自己効力感」の 3 つを設定し，「専門職の職能」「臨床実践」「自律性志向」「仕事仲間との連携志向」「利他主義傾向」「資格等による権威づけ志向」「知識・技術の習得と発展思考」のそれぞれを従属変数とする重回帰分析を行い，さらに，これを時期ごと（T1～4）に行った（Table 5）。分析の回数は 28 回（従属変数 7 つ×4 時期）であった。分析の結果，有意差および有意傾向が認められたのは，「大学院生活の影響」「職業レディネス」「特性的自己効力感」「専門職の職能」「自律性志向」「利他主義」を中心に影響が見られた。

上記の分析から，独立変数に「大学院生活の影響」「職業的レディネス」「特性的自己効力感」，

Table 2
大学院生活の影響の因子構造

	F1	共通性
学外の研修会，学会参加	.75	.57
日常生活の経験（旅行，趣味など）	.67	.45
専門書や参考書を使った自主学習	.53	.28
学校外の人間関係（家族，友人など	.49	.24
学外の実習	.41	.16
臨床実践（ケースなど）	.39	.15
SV	.34	.12

Table 3
各変数のα係数

大学院生活の影響	.71
心理職の職業的価値観	
専門職の職能	.73
臨床実践	.53
職業レディネス	.81
特性的自己効力感	.90
職業専門性志向	
自律性志向	.75
仕事仲間との連携志向	.78
利他主義傾向	.84
資格等による権威づけ志向	.78
知識・技術の習得と発展思考	.86

Table 4
各変数の各時期における平均値および標準偏差

		T1	T2	T3	T4	*F*値	*df*	p値	多重比較
大学院生活の影響	*M*	39.5	48.6	49.2	51.8	12.9	3,69	**	1<2・3・4**
	(SD)	(2.5)	(1.5)	(2.0)	(1.8)				
専門職の職能	*M*	17.8	18.3	18.3	13.2	25.2	3,69	**	4<1,2,3**
	(SD)	(.7)	(.6)	(.7)	(.3)				
臨床実践	*M*	13.2	13.6	13.3	21.3	238.5	3,69	**	1,2,3<4**
	(SD)	(.3)	(.3)	(.3)	(.4)				
職業レディネス	*M*	65.8	62.7	63.6	62.7	2.8	3,69	*	
	(SD)	(1.4)	(1.5)	(1.7)	(1.8)				
特性的自己効力感	*M*	67.4	66.9	68.0	67.0	.2	3,69		
	(SD)	(2.7)	(2.7)	(3.3)	(3.3)				
自律性志向	*M*	27.1	27.5	27.5	26.4	.8	3,69		
	(SD)	(.7)	(.9)	(.9)	(.9)				
仕事仲間との連携志向	*M*	26.6	27.3	27.8	27.1	1.1	3,69		
	(SD)	(.9)	(1.0)	(.9)	(.8)				
利他主義傾向	*M*	32.4	32.3	31.9	31.9	.2	3,69		
	(SD)	(1.1)	(1.1)	(1.1)	(1.1)				
資格等による権威づけ志向	*M*	29.5	30.2	29.7	29.7	.5	3,69		
	(SD)	(1.2)	(1.0)	(1.2)	(1.0)				
知識・技術の習得と発展思考	*M*	24.2	23.7	24.5	24.3	.2	3,69		
	(SD)	(.6)	(.9)	(.7)	(.8)				

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

従属変数に「専門職の職能」「臨床実践」「自律性志向」「利他主義」を設定し，時期（T1～4）ごとに共分散構造分析を行った（Figure 1～4）。「臨床実践」は前項の分析では有意な結果が見られなかったが，心理職の職業的価値観を反映する重要な変数である判断し，この項での使用変数に加えた。分析を行った後に有意な差が認められたパスのみ残して再度分析した。T4 での適合度は十分なものではなかったが，おおむね一定の適合度が得られた（Table 6）。

Table 5
各時期における各変数の影響

		専門職の職能	臨床実践	自律性志向	仕事仲間との連携志向	利他主義志向	資格等による権威づけ志向	知識・技術の習得と発展思考
大学院生活の影響	T1	.41 *	−.33	.11	−.09	.17	.21	.13
	T2	.26	−.02	.39 *	−.26	.02	.07	−.07
	T3	−.38 +	.07	.19	−.11	.05	.14	.26
	T4	.19	.06	.19	.33	.21	.28	.24
職業レディネス	T1	.53 *	.16	.07	.07	.04	.28	.40
	T2	.58 *	−.26	.36	−.26	.33	.44	.04
	T3	.46 +	−.04	.41	−.09	.52 *	.27	−.10
	T4	.39	−.08	.12	−.24	.50 *	.49 *	−.11
特性的自己効力感	T1	−.19	−.14	.49 *	.05	.23	−.04	−.32
	T2	−.27	.07	.07	.42	.12	−.12	.29
	T3	−.19	−.18	.08	.26	−.15	−.01	.15
	T4	−.26	.07	.37	.19	−.16	−.04	.40

$^{+}p<.10$, $^{*}p<.05$

Table 6
各時期における共分散構造分析の適合度指標

	χ^2	*df*	*p*値	CFI	RMSEA	GFI	AGFI
T1	4.38	8	.82	1.00	.00	.95	.84
T2	8.08	8	.43	1.00	.02	.92	.73
T3	10.01	9	.35	.97	.07	.91	.73
T4	15.26	9	.08	.89	.17	.86	.57

T1 では，「大学院生活の影響」と「職業レディネス」が「専門職の職能」に正の影響を，また「特性的自己効力感」が「自律性志向」に正の影響を与えていた。T2 では，「大学院生活の影響」と「職業レディネス」が「自律性志向」に正の影響を，「職業レディネス」が「専門職の職能」に正の影響を与えていた。T3 では，「職業レディネス」が「自律性志向」と「利他主義志向」に正の影響を与えていた。T4 では，「職業レディネス」が「利他主義志向」に正の影響を，「特性的自己効力感」が「自律性志向」に正の影響を与えていた。

考察

心理職の職業的価値観

「専門職の職能」はキャリア構築，高い自律性，誇り（効力感）といった，専門職の能力や仕事への姿勢に関する内容で構成されている。ここには，豊かな臨床経験や専門技術を有し，自信をもつ心理職の姿というイメージが反映されているようである。専門職の要件として，外的圧力がなく自身の判断で目標や方法を設定することを意味する自主的行動（自律性）があり（Hall, 1968），本研究の「専門職の職能」にも主体的な行動をするという内容が含まれている。

「臨床実践」には，対象者との相互作用を強調する項目が含まれ，またリスクと責任が伴う仕事という価値観が存在していることから，臨床実践におけるリアリティが反映された内容であると言える。特に対象者との相互作用は対人援助職にとって重要であり，ことのほか心理職はこれを専門性の中核と捉える。実際に American Counseling Association は，カウンセリングの定義を「多様な個人，家族，グループがメンタルヘルス，ウェルネス，教育，キャリアの目標を達成するための力を与える専門的な関係である」（American Counseling Association, 2010）と定義し，対象（者）との「関係」を強調している。またこの因子には，「人間として成長するために働く」という個人的理由を意味する項目が含まれていた。心理職を目指す者の中には，問題を抱えた原家族との関係や心の傷つきを癒すことや，自己理解への欲求といった個人的理由が志望動機となっていることが以前から知られている（金沢・岩壁，2013）。「臨床実践」の因子は，個人的動機づけと親和性のある心理職の姿を表

す因子特徴であると言える。

しかし「臨床実践」の項目数は 3 つと少なく，α 係数も低い。また因子分析では両因子に含まれていてもおかしくない「知識と技術を活用する」と「援助を必要とする人に援助をする」が除外された。これらのことから「専門職の職能」と「臨床実践」の解釈は慎重に行なわなければならない。

大学院生活の影響

「大学院生活の影響」には，大学院の学外実習やケース担当，SV といったカリキュラムの中でも実践的な学習が含まれ，学外の研修や自主勉強といったカリキュラム以外の学習も含まれていた。これらの要素は主体性と能動性が必要である。心理職の価値観形成に有効的であると言える。また「日常生活の経験（旅行，趣味など）」と「学校外の人間関係（家族，友人など）」も含まれていることも特徴的である。日常生活の様々な要素が職業的発達に与える影響は多くの研究で報告されており（Rønnestad & Skovholt, 2013 など），田島（2008）は臨床心理士養成大学院の大学院生を対象にした調査で，「専門家としての社会性の獲得」に寄与しているものとして「ケース検討」のほかに「日常生活から得られる経験・体験・知識」があることを報告しており，本研究の結果はこれらの先行研究を支持するものと言える。心理臨床で用いられる傾聴や共感などは日常的行為でもあり，それらの行為の専門性と日常性を明確に区別することが困難である。一方でこのことは，大学院の日々の生活の中に成長のためのヒントが広く存在している可能性を示唆している。日常と臨床との相互作用による心理臨床家の成長は，本邦においていくつかの研究が行われてきたが（近藤, 2019 など），訓練課程の学生を対象にした研究はほとんどない。カリキュラム以外の日常生活が大学院生の職業的発達にどのように寄与するのかという問いは，養成機関にとって意味のある知見になるのではないだろうか。

諸変数の継時的変化

本研究では，大学院での時間経過とともに職業社会化が進むと想定し，T1～T4 までの各変数の継時的変化を対応のある分散分析で検討した。その結果，「大学院生活の影響」と「専門職の職能」「臨床実践」「職業レディネス」において有意な差異が認められた。「大学院生活の影響」は T1 より T2～4 の方が有意に高いと示され，カリキュラムが進むにつれて訓練課程の諸要素のもつ価値観形成の影響力が高まっていくことを表している。M1 後半（T2）や M2（T3・T4）にな

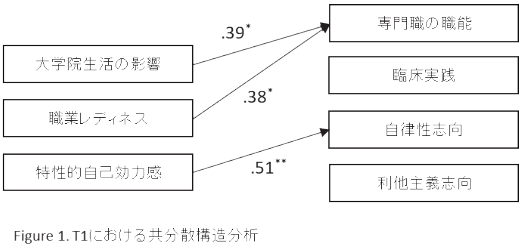

Figure 1. T1における共分散構造分析
*p<.05, **p<.01

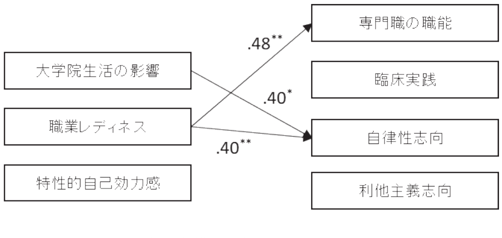

Figure 2. T2における共分散構造分析
*p<.05, **p<.01

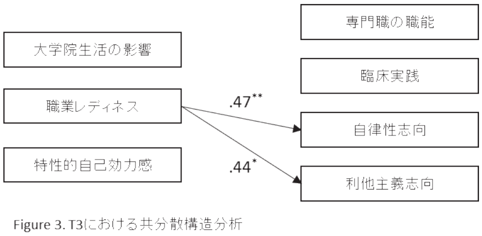

Figure 3. T3における共分散構造分析
*p<.05, **p<.01

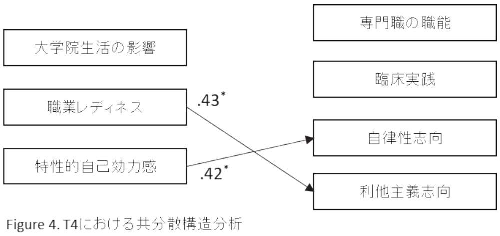

Figure 4. T4における共分散構造分析
*p<.05

るとケース担当や実習開始など臨床実践に触れる機会が増えて，これが「大学院生活の影響」を高めていると考えられる。

「専門職の職能」と「臨床実践」について，T1からT3の間に大きな変化はないものの，T4になると「専門職の職能」が有意に低下し，「臨床実践」が有意に高まるという変化が認められた。つまりM2の1〜2月の時点で，これまで安定していた職業的価値観に大きな変化が生じた。これは何を意味するのであろうか。「専門職の職能」は，豊かなキャリアと高い自信をもつ高度な専門職という「一般的」な専門職のイメージである。これが，大学院の1年半の間は安定していたのがT4になると有意に低くなった。一方の「臨床実践」は，臨床実践の中核を表す価値観であり，これがT4で上昇した。修了を間近に控えたT4の段階は，大学院生にとって大きな変化の時期である。この段階になると，多くの大学院生はケースの引継ぎや終結を経験するが，クライエントとの関係性を断たねばならないという経験が「臨床実践」を高めたのかもしれない。また修了後「専門家」として動かなければならないという心配や不安，資格試験への自信のなさなどから，「専門職の職能」が弱くなったのかもしれない。柏木（2020）は，大学院生の終期（M2夏〜修了）では「未熟なまま職業人生を進みだす不安」や「薄々わかっていた自分の課題との直面の認識化」が生じ，自己内省へのプレッシャーと心的な負荷を伴いながら自己内省を促すと報告している。このようなM2の修了間近の変化は，多くの臨床心理士が納得するものではないだろうか。しかし，本研究で示された「専門職の職能」の低下と「臨床実践」の高まりという状態が，これまでのキャリアに偏重していた価値観が実際的なものへと「脱錯覚」した状態なのか，あるいは修了を間近に控えた環境の変化に伴う混乱状態なのか，またその両方なのか，本研究では考察する材料に欠けている。

また修了前の価値観の変化は，その後の初任者が経験するであろうリアリティショックにどのような影響を与えるのだろうか。心理職もリアリティショックを経験することがわかっており（遠藤・岡本，2015），臨床経験・職業経験の乏しさに由来するものである。本研究の「臨床実践」には「リスクを伴う仕事をしている」という項目があることから「臨床実践」の高まりは，入職前のリアリティショックを表しているのかもしれない。しかし入職前に経験したことで，入職後のリアリティショックを防ぐ効果があるのかもしれない。

その他の変数について，「職業レディネス」で有意差が見られた。しかし多重比較では有意な差異は認められなかったものの，T1が最も高くT2以降大きな変化がないことが示された。大学院に入学して間もなくでは職業準備の意識が高いが，M1の後期以降では安定した状態で推移することを意味している。「特性的自己効力感」と「専門職の志向性」の各因子にも継時的変化はなく，修了間近のT4でも大きく低まることはなかった。

各時点における諸変数が職業的価値観に与える影響

各時点における諸変数が「心理職の職業的価値観」と「専門職の志向性」に与える影響を検討した。「大学院生活の影響」は，T1では「専門職の職能」に正の影響を与えていたが，T2では「自律性志向」に正の影響を与えていた。「臨床実践」と「利他主義」への影響はなく，T3以降は影響がなかった。この結果は，M1の段階における実習やケースの担当，自主学習，学外の研修などの積極的で能動的な学習は，職能と自律性が強調される専門職観を高める効果があることを意味している。しかしM2以降ではその効果が見られなくなった。その理由として，M1からM2へと時間が経過するに従い，職能と自律性以外の専門職の姿を理解するようになったものと考えられる。M1の初期など入学して間もない状態は，まだ臨床実践に触れることはなく，学んだ知識や技術を臨床に適用できるのかという「自己疑惑」が生じるが（Woodside et al., 2007），

この「自己疑惑」の解決の試みが専門職アイデンティティの基礎となることが報告されている（Gibson et al., 2010）。その中でもSVが成長促進的な役割を果たすことが知られている（Auxier et al., 2003）。これらをまとめると，入学したM1は能動的な学習(研修やSVなど)を通して職能と自律性を中心とした職業価値観を身につけていくものの，次第に生じる自己疑惑を修正することによって職能以外の価値観を学んでいくものと考えられる。

またM2の修了1，2か月前のT4では「専門職の職能」の低下と「臨床実践」の高まりという大きな変化が生じたが，T3とT4における「大学院生活の影響」の影響が見られないことから，価値観の変化が何によって生じたのか不明である。また職能以外の価値観には何があるのか，十分な検討が必要である。

「職業レディネス」は，T1～T4の全ての時点において職業価値観に有意な影響を与えていた。職業レディネスは，就業していくための心理的準備状態であり，成熟した考えをもっている者ほど職業に対して挑戦的に取り組み（若林他，1983），アパシー傾向が低いという特徴をもつ（永江，1999）。本研究の結果は，大学院生の職業レディネスの高さが専門職の教育・訓練の効果を高める重要な要因であることを示しており，看護師や保育士の養成機関を対象とした研究の結果を支持するものであった(湯澤・金子, 2020; 小野・中山，2017)。また職業レディネスは，T1では「専門職の職能」，T2とT3では「自律性志向」と職能面と自律性の価値観に影響を与えていたが，T3・T4では「利他主義志向」へとシフトしていた。カリキュラムの進行とともに，専門職の準備意識が与える影響は，職能と自律的な専門職という職業意識から，援助志向的で利他的な専門職という職業意識へと変化することを意味している。そこには，Clへの心理面接などを通して心理職が支援の専門職であることを自覚していくプロセスがあると考えられる。

まとめと今後の課題

本研究の結果は，M1の初期からM2の最後にかけてカリキュラムを通して職業的価値観が変容あるいは成熟することを意味している。これは，臨床心理士指定大学院のカリキュラムの有用性を示すものでもある。特にSVやケース担当などの能動的な学習活動が有効であることが示された。また，自主学習や学会・研修の参加といった，カリキュラムとは別の能動的・主体的な学習も職業社会化を促すことも示唆され，この点を推進する取り組みが教育上重要になると考えられる。また心理的準備状態（職業レディネス）の職業社会化への影響が示されたことから，専門職教育を効果的に進めるために十分なキャリア教育が必要であると考えられる。しかしM2最後の急激な変化は，リアリティショックなどの不適応を生む可能性がある。この変化が，入職後にどのような影響を与えるのかは明らかではないが，何らかの対処や未然防止の取り組みが必要ではないだろうか。

本研究の課題として，以下の点が挙げられる。1つ目がサンプル数の少なさと偏りである。一般的に臨床心理士養成指定大学院の定員は数名から十数名と小規模であり，また縦断研究のため分析対象者は24名と少なかった。さらに対象とした大学院が1校だけであり，データに偏りが見られる。今後，サンプル数を増やしていく必要がある。2つ目が，心理職の職業的価値の尺度についてである。標準化された尺度ではないため，本研究の結果は慎重に解釈していく必要がある。今後これらの点を踏まえた研究を進め，実証的な観点から職業社会化のプロセスを明らかにすることで，効果的なカリキュラムを構築することができると考えられる。

引用文献

American Counseling Association (2010). 20/20: Consensus Definition of Counseling. American Counseling Association. Retrieved April 7, 2023, form https://www.counseling.org/about-

us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling

Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity Development in Counselors-in-Training. *Counselor Education and Supervision*, *43*, 25-38.

遠藤 裕乃・岡本 かおり (2015). 初任臨床心理職者用リアリティ・ショック体験尺度の開発 教育実践学論集, *16*, 37-46.

Gazzola, N., Smith, J. D., Kearney, M. K., & King-Andrews, H. L. (2010). Professional characteristics of Canadian counsellors: Results of a national survey. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *44*, 83-99.

Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counselors. *Counselor Education and Supervision, 50*, 21-38.

Hall, R. H. (1968). Professionalization and Bureaucratization. *American Sociological Review*, *33*, 92-104.

長谷川 美貴子 (2012). 看護学生における職業社会化と職業意識の関係性 淑徳短期大学研究紀要, *51*, 167-184.

平賀 愛美・布施 淳子 (2007). 就職後 3 ヶ月時の新卒看護師のリアリティショックの構成因子とその関連要因の検討 日本看護研究学会雑誌, *30*, 97-107.

金沢 吉展・岩壁 茂 (2013). 心理臨床家を志した当初の動機と現在の動機に関する質的分析 明治学院大学心理学紀要, *23*, 137-47.

柏木 雄太 (2020). 臨床心理士を目指す大学院生の，大学院での学びを通じた傷つきにまつわる体験との付き合い方の研究――M-GTA を用いた質的研究―― 神奈川大学心理相談センター紀要, *11*, 73-75.

近藤 孝司 (2019). 心理臨床家における個人生活と職業生活が相互に与える影響の検討 上越教育大学心理教育相談研究, *18*, 23-34.

森田 慎一郎 (2006). 大学生における職業の専門性への志向――尺度の作成と医学部進学予定者の職業決定への影響の検討―― 発達心理学研究, *17*, 252-262.

永江 誠司 (1999). 青年期の自立にかかわる諸問題(5)――大学生のアパシー傾向と自我同一性および職業レディネス―― 福岡教育大学紀要教職科編, *48*, 281-289.

成田 健一・下仲 順子・中里 克治・河合 千恵子・佐藤 眞一・長田 由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討――生涯発達的利用の可能性を探る―― 教育心理学研究, *43*, 306-314.

尾野 明美・中山 貴太 (2017). 保育者養成課程の学生のレジリエンスの検討――自己教育力と職業レディネスとの関連に着目して―― 小田原短期大学研究紀要, *47*, 125-128.

岡本 響子・岩永 誠 (2016). 新人看護師の就職前のバーンアウト状態が就職後のリアリティショックに与える影響の検討 日本保険医療行動科学会雑誌, *31*, 28-36.

大川内 鉄二・中島 富有子・原 やよい・窪田 惠子 (2022). 看護大学 4 年生が持つ「進路選択の自己効力感」とその影響要因. バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌, *24*, 7-12.

小沢 久美子・久保 宣子・下川原 久子・古舘 美喜子・日當 ひとみ・清塚 智明・切明 美保子・蛭田 由美 (2018). 看護学生の社会的スキルと職業的アイデンティティの形成に関する研究――基礎看護学実習Ⅰ，基礎看護学実習Ⅱおよびボランティア活動経験との関連―― 八戸学院大学紀要, *57*, 111-118.

Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2013). *The Developing Practitioner: Growth*

and Stagnation of Therapists and Counselors. Routledge.

坂野 雄二・東條 光彦 (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, *12*, 73-82.

坂倉 孝雄・坂元 英毅 (2022). 公務員志望学生のキャリア発達支援手法に関する考察 大手前大学論集, *22*, 17-30.

清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD――機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案―― メディア・情報・コミュニケーション研究, *1*, 59-73.

白鳥 さつき (2002). 看護学生の職業社会化に関する研究 山梨医大紀要, *19*, 25-30.

田島 佐登史 (2008). 臨床心理士養成指定大学院の院生が考える修了後に役立つ学習と体験 目白大学心理学研究, *4*, 35-48.

若林 満・後藤 宗理・鹿内 啓子 (1983). 職業レディネスと職業選択の構――保育系，看護系，人文女子短大生における自己概念と職業意識との関連―― 名古屋大学教育学部紀要, *30*, 63-98.

Woodside, M., Oberman, A. H., Cole, K. G., & Carruth, E. K. (2007). Learning to be a Counselor: A Prepracticum Point of View. *Counselor Education and Supervision*, *47*, 14-28.

湯澤 淳・金子 昌子 (2020). 看護学生の職業レディネスと曖昧さへの態度の関連(第一報) 獨協医科大学看護学部紀要, *13*, 29-40.

A Two-Year Longitudinal Study Examining Successive Changes in Professional Values of Graduate Students Pursuing a Career in Clinical Psychologist.

Takashi KONDO*

* Division of Clinical Psychology, Health Care and Special Support,

Abstract

This study aimed to follow the occupational socialization of graduate students studying to become psychologists. A survey comprising effects of life as a graduate student (e.g., lectures, relationships with peers), career readiness, self-efficacy, professional values, and theoretical orientation was administered to clinical psychology graduate students in the Koshinetsu region of Japan. The survey was administered four times at six-month intervals to twenty-four participants over two years beginning from Time 1 (June to July of M1). The analysis demonstrated that active learning opportunities—including off-campus practicums, supervision, and independent study—shape professional values, that this influence strengthens over time, and that practical values (e.g., emphasis on the relationship with clients, risks of the job) are formed rapidly toward the end of schooling. These results reaffirm the importance of active learning. These results also indicate a need for efforts to prevent maladjustment (e.g., reality shock) due to a sudden change in values toward the end of schooling.

Keywords: professional socialization, vocational values, psychological development, longitudinal study