

教育実地研究に関する教育心理学的研究 (10)

今 林 俊 一*・有 馬 博 幸**・川 畑 秀 明***

(2008年10月30日 受理)

A Psychological Study of Teaching Practice (10)

IMABAYASHI Shunichi · ARIMA Hiroyuki · KAWABATA Hideaki

要約

第1研究では、教員養成学部初等教育コース129名を対象にし、普段の大学生生活と教育実習直前における状態像を、精神的健康と学校適応感、教育実習の達成目標、教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の観点から把握しその変容を検討した。

その結果、教育学部という環境にうまく適応している学生ほど、大学生生活においてストレスを感じるものが少なく、教育実習を価値あるものとして捉えていることが明らかにされた。同時に、将来教職に就こうとする志や資質も高められていることが示唆された。

第2研究では、教育実習直前の実習生の状態像を把握するため過去3年間の教育実習効力感や精神的な状態について検討した。

その結果、年度によって教育実習に向けての効力感や精神的な状態に差があることが示唆された。また、各年度において教育実習効力感が高い実習生は、低い実習生に比べて精神的に健康であることが示された。

キーワード：教員養成学部生、精神的健康、学校適応感、達成目標、教育実習効力感

* 鹿児島大学教育学部（教育心理学）教授

** 鹿児島大学大学院教育学研究科（教育心理学コース）

*** 鹿児島大学教育学部（教育心理学）准教授

問題と目的

教育実習(教育実地研究)は、将来、教師として子どもたちの教育に携わろうとする者が大学で学んできたことを実際の指導の場で確かめたり、子どもの理解と愛情に基づく人間関係を形成したり、さらには学校現場における様々な問題の解決の方向を探求したりするなかで、教師として必要な知識、技術及び態度を習得するものとして実施されている。そのため、実習生は子どもたちと生活や学習をともに送りながら、経験豊かな教師から教職についての様々な指導・助言を受けつつ、意欲的に教育実践に取り組み、理論と実践の統合を行っていくことになる。

実際、実習生は子どもたちの前では教師、指導教員の下では学生として異なる2つの立場を担いながら、教育実習に臨むことになる。そして、実習生は教育実習の中で体力の消耗や睡眠不足、その期間中に経験する様々な課題や困難などと遭遇することによって不安や心配を抱き、結果として心身に大きな負担がかかることになる。先行研究では教育実習そのものが実習生に対して強いストレス反応を引き起こすストレスになることが示されている(音山・坂田・古屋,1994;今林・川畑・有馬,2007)。今林・川畑・有馬(2008)の研究では、教育実習前の時点での教育実習効力感が高い学生は低い実習生に比べると教職への志(教職志望)や教師としての資質を有するという感覚(教職適性)が高まっており、教育実習を価値あるものとしても捉えている。一方で、教育実習効力感の高低にかかわらず教育実習への不安が高いことから、教育実習は実習生にとって大きなストレスであることが示唆されている。しかし、多くの先行研究では教育実習直前のストレスの影響を検討しており、普段の大学生活におけるストレスの程度は考慮されていない。実習に臨むにあたって、実習に対する不安が徐々に高まりながら実習に入っていくのか、それとも普段の大学生活の精神的な状態で実習に臨むかは明らかにされていない。つまり、実習に臨むにあたっての精神的な状態を明らかにすることは、実習校の受け入れ態勢や学部支援体制を考える上で重要な示唆を与えることになろう。

そこで本研究では、実習生の普段の大学生活と教育実習直前の精神的な状態を学校適応感の観点から検討していく。また、実習生の教育実習への価値観・不安及び教職適性感・志望度の変容も学校適応感の観点から検討していく。

また、筆者らはこれまで、鹿児島大学教育学部初等教育コースに所属する実習生を対象にして2006年と2007年、2008年と過去3年間に渡って調査を行ってきた。例年、実習生は同様の事前指導や講義を受けている。つまり、実習生の教育実習効力感や精神的な健康などの状態像は年度に関係なく一貫したものであると考えるならば、実習校の教員は実習生に対して一定した支援や関わりをもてばよいことになる。しかし、年度によって状態像が異なっているのであれば、実習生に合った事前指導や援助、関わり方が必要になってくる。このことから、横断的研究によって実習生の状態像を把握することは大きな意味を持つと考えられる。

そこで本研究の第2の目的として、教育実習直前の実習生の状態像を把握するため過去3年間の教育実習効力感や精神的な状態について比較検討していく。

第1研究 方法

1. 調査対象者

小学校において教育実習を行う鹿児島大学教育学部初等教育コースに属する、大学生。

調査の回答において、欠損なくデータとして回収できたのは149名中129名であった（男子41名、女子88名；A小学校71名、B小学校58名）。なお、本研究では、継続して調査を行うため、調査対象者の了承を得て、記名により実施した。

2. 調査期日

第1回調査：2008年7月15日

第2回調査：2008年8月29日

3. 調査場所

鹿児島大学教育学部101号教室

4. 調査内容

(1) 教育実習における達成目標

①教育実習における達成目標を自由記述させ、②その中から自分にとって最も重要だと思うものを1つ選択させた。そして、③その重要だと思う達成目標が「教職の理解と明確化」「児童の理解と指導」「教授方法と技術の習得」「自己に関すること」の4つの中でどの達成目標にあてはまるかを選択させた。

(2) 教職の志望度と適性感、教育実習生の実習に対する意識

教職志望度の1項目と村上(1983)が作成した教職適性感に関する8項目に、今井(1998)が作成した教育実習生の実習に対する意識の4項目、計13項目についてどの程度自分に当てはまるかを7段階（1:まったくそう思わない、2:かなりそう思わない、3:あまりそう思わない、4:どちらでもない、5:ややそう思う、6:かなりそう思う、7:非常にそう思う）で評定をさせた。

(3) 学校の適応感尺度

青年期における学校への適応感を測定するため大久保(2005)によって作成された、30項目からなる学校の適応感尺度を用いた。「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感のなさ」の4因子からなり、5段階（1:全くあてはまらない、2:あまりあてはまらない、3:どちらでもない、4:ややあてはまる、5:かなりあてはまる）で評定させた。

(4) GHQ-28

精神的・身体的症状を測定するために、GHQ精神健康調査票(The General Health Questionnaire)のうち、本研究では「身体的症状」、「不安と不眠」、「社会的活動障害」、「うつ傾向」の4項目からなる、短縮版のGHQ-28を用いた。評定方法としてGHQ法（0:全くなかった、0:あまりなかった、1:あった、1:度々あった）を用いた。なお、GHQ法の判別率は高く、日本版ではこの方法を用いて採点している。

結 果

1. 普段の大学生生活と教育実習直前における教育実習の価値観・不安と教職適性感・志望度の変化

調査対象者の7月と8月の時点での教育実習の価値観・不安と教職適性感・志望度においての変化を見るため調査時期による対応のある t 検定を行った。その結果、全ての時期において有意な差は認められなかった(教育実習の価値観 $t(128) = .44$, n.s.; 教育実習の不安 $t(128) = 1.92$, $p < .10$; 教職適性感 $t(128) = 1.16$, n.s.; 教職志望度; $t(128) = .19$, n.s.) (Table 1)。

Table1 教育実習の価値観・不安と教職適性感・志望度の変化
調査時期

	7月	8月	t 値
教育実習の価値観	5.50 (.94)	5.47 (.95)	.44 n.s
教育実習の不安	6.21 (1.08)	6.00 (1.22)	1.92 +
教職適性感	4.31 (.83)	4.26 (.86)	1.16 n.s
教職志望度	4.73 (1.81)	4.74 (1.77)	.19 n.s

() 内は SD + ... $p < .10$, * ... $p < .05$, ** ... $p < .01$

2. 普段の大学生生活と教育実習直前における GHQ-28 の変化

調査対象者の7月と8月の時点でのGHQ-28においての変化を見るため調査時期による対応のある t 検定を行った。その結果、「GHQ-28」($t(128)=4.96$, $p < .001$), 「身体的症状」($t(128)=3.08$, $p < .01$), 「不安と不眠」($t(128)=4.54$, $p < .001$), 「うつ傾向」($t(128)=3.40$, $p < .01$)において有意な差が認められた (Table 2)。

Table2 GHQ-28 の変化

	調査時期		t 値
	7月	8月	
GHQ-28	7.92 (5.44)	6.31 (5.78)	4.96 ***
身体的症状	2.78 (1.98)	2.32 (2.07)	3.08 **
不安と不眠	2.98 (2.10)	2.29 (2.07)	4.54 ***
社会的活動障害	1.21 (1.43)	1.14 (1.54)	0.53 n.s.
うつ傾向	0.95 (1.58)	0.57 (1.38)	3.40 **

() 内は SD * ... $p < .05$, ** ... $p < .01$, *** $p < .001$

3. 普段の大学生生活と教育実習直前における学校適応感の比較

調査対象者の7月と8月の時点での学校適応感においての変化を見るため調査時期による対応のある t 検定を行った。その結果、被信頼感・受容感($t(128)=2.53$, $p < .05$)において有意な差が認められ、それ以外の因子においては有意な差は認められなかった (Table 3)。

Table3 学校適応感の変化

	7月	8月	t 値
学校適応感	3.51 (.57)	3.51 (.62)	.04 n.s.
居心地の良さの感覚	3.74 (.74)	3.74 (.77)	.18 n.s.
課題・目的の存在	3.82 (.71)	3.75 (.78)	1.47 n.s.
被信頼感・受容感	2.95 (.70)	3.05 (.72)	2.53 *
劣等感のなさ	3.53 (.70)	3.52 (.74)	.30 n.s.

() 内は SD * ... $p < .05$, ** ... $p < .01$, *** ... $p < .001$

4. 学校適応感による教育実習の価値観・不安, 教職適性感・志望度及び GHQ-28 の比較

各調査時期における, 調査対象者の学校適応感の平均値をそれぞれ求め, 中央値に基づいてそれ以下を学校適応感 L 群, それよりも大きい値を H 群とした。独立変数を学校適応感 HL 群とし, 従属変数を GHQ-28 とし, 各調査時期において t 検定を行った。その結果, 7 月の調査では「教育実習の価値観」($t(137)=4.81, p<.001$), 「教育実習の不安」($t(137)=2.48, p<.05$), 「教職適性感」($t(137)=5.12, p<.001$), 「教職志望度」($t(137)=4.38, p<.001$), 「GHQ-28」($t(137)=3.42, p<.01$), 「不安と不眠」($t(137)=2.21, p<.05$), 「社会的活動障害」($t(137)=4.73, p<.001$) 「うつ傾向」($t(137)=3.49, p<.01$) の間で学校適応感 HL 群において有意な差が認められた (Table 4)。8 月の調査では, 「教育実習の価値観」($t(127)=3.66, p<.001$), 「教育実習の不安」($t(127)=1.74, p<.10$), 「教職適性感」($t(127)=3.91, p<.001$), 「教職志望度」($t(127)=2.47, p<.05$), 「GHQ-28」($t(127)=2.75, p<.01$), 「身体的症状」($t(127)=2.28, p<.05$), 「社会的活動障害」($t(127)=3.20, p<.01$) 「うつ傾向」($t(127)=1.97, p<.10$) の間で学校適応感 HL 群において有意な差が認められた (Table 5)。

Table4 学校適応感による教育実習の価値観・不安, 教職適性感・志望度及び GHQ-28 の比較 (7 月)

7 月調査	学校適応感				t 値
	H 群 n=69		L 群 n=70		
教育実習の価値観	5.88	(.81)	5.18	(.91)	4.81 ***
教育実習の不安	5.94	(1.19)	6.40	(.98)	2.48 *
教職適性感	4.67	(.79)	4.01	(.72)	5.12 ***
教職志望度	5.41	(1.68)	4.14	(1.71)	4.38 ***
GHQ-28	6.36	(4.26)	9.37	(5.97)	3.42 **
身体的症状	2.70	(1.97)	2.96	(1.97)	.78 n.s.
不安と不眠	2.51	(1.91)	3.29	(2.23)	2.21 *
社会的活動障害	.68	(.87)	1.77	(1.72)	4.73 ***
うつ傾向	.48	(1.07)	1.36	(1.81)	3.49 **

() 内は SD *... $p < .05$, **... $p < .01$, ***... $p < .001$

Table5 学校適応感による教育実習の価値観・不安, 教職適性感・志望度及び GHQ-28 の比較 (8 月)

8 月調査	学校適応感				t 値
	H 群 n=64		L 群 n=65		
教育実習の価値観	5.77	(.90)	5.18	(.92)	3.66 ***
教育実習の不安	5.81	(1.31)	6.18	(1.12)	1.74 +
教職適性感	4.55	(.82)	3.98	(.82)	3.91 ***
教職志望度	5.13	(1.60)	4.37	(1.87)	2.47 *
GHQ-28	4.94	(4.76)	7.66	(6.38)	2.75 **
身体的症状	1.91	(1.86)	2.72	(2.19)	2.28 *
不安と不眠	1.98	(1.91)	2.58	(2.19)	1.66 n.s.
社会的活動障害	.72	(1.11)	1.55	(1.79)	3.20 **
うつ傾向	.33	(1.17)	.80	(1.53)	1.97 +

() 内は SD +... $p < .10$, *... $p < .05$, **... $p < .01$, ***... $p < .001$

5. 達成目標による教育実習の価値観・不安及び教職適性感・志望度と GHQ-28 の比較

調査対象者の実習に対する達成目標による教育実習の価値観・不安及び教職適性感・志望度と GHQ-28 の違いを検討した。各調査時期で独立変数を教育実習の達成目標とし、従属変数を価値観・不安及び教職適性感・志望度と GHQ-28 とする一元配置分散分析を行った。その結果、7月では「教育実習の価値観」($F(3,132)=2.84, p<.05$), 「教育実習の不安」($F(3,132)=2.59, p<.10$), 「教職志望度」($F(3,132)=2.49, p<.10$) に教育実習の達成目標による主効果が認められた (Table 6)。主効果が認められたことより、Bonferroni よる多重比較を行った結果、これらの全てにおいて「教職の理解と明確化」と「自己に関すること」との間に差が認められた。8月の調査時期においては全ての要因において教育実習の達成目標による差が認められなかった (Table 7)。

Table6 教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安, 教職適性感・志望度及び GHQ-28 の比較 (7月)

7月調査	教職の理解と 明確化 n=26	児童の理解と 指導 n=66	教授方法と技 術の習得 n=23	自己に関する こと n=21	F 値
教育実習の価値観	5.73 (.91)	5.62 (.90)	5.48 (.83)	5.02 (1.07)	2.84 *
教育実習の不安	5.69 (1.49)	6.20 (1.03)	6.17 (1.03)	6.57 (.75)	2.59 +
教職適性感	4.44 (.72)	4.34 (.83)	4.37 (.74)	4.18 (1.04)	.37 n.s.
教職志望度	5.12 (1.66)	4.85 (1.68)	5.09 (1.78)	3.86 (2.10)	2.49 +
GHQ-28	7.65 (6.18)	7.52 (5.14)	7.83 (4.51)	9.48 (6.36)	.71 n.s.
身体的症状	2.62 (1.96)	2.85 (1.90)	2.57 (1.90)	3.10 (2.36)	.35 n.s.
不安と不眠	2.54 (2.32)	2.91 (2.11)	2.91 (1.65)	3.48 (2.27)	.77 n.s.
社会的活動障害	1.35 (1.52)	1.00 (1.48)	1.52 (1.44)	1.62 (1.40)	1.38 n.s.
うつ傾向	1.15 (2.07)	.76 (1.35)	.83 (1.37)	1.29 (1.65)	.85 n.s.

() 内は SD + ... $p < .10$, * ... $p < .05$, ** ... $p < .01$, *** ... $p < .001$

Table7 教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安, 教職適性感・志望度及び GHQ-28 の比較 (8月)

8月調査	教職の理解と 明確化 n=22	児童の理解と 指導 n=68	教授方法と技 術の習得 n=17	自己に関する こと n=19	F 値
教育実習の価値観	5.68 (.86)	5.51 (1.01)	5.51 (1.00)	5.16 (.84)	1.06 n.s.
教育実習の不安	6.09 (1.27)	6.07 (1.18)	5.41 (1.50)	6.16 (1.07)	1.53 n.s.
教職適性感	4.51 (.88)	4.16 (.84)	4.37 (.87)	4.18 (.94)	1.04 n.s.
教職志望度	5.45 (1.47)	4.57 (1.89)	5.06 (1.60)	4.26 (1.79)	2.04 n.s.
GHQ-28	5.32 (4.99)	6.09 (5.34)	5.88 (6.15)	7.42 (7.01)	.49 n.s.
身体的症状	1.95 (2.17)	2.38 (1.99)	2.12 (1.90)	2.21 (2.23)	.27 n.s.
不安と不眠	1.77 (1.77)	2.31 (2.06)	1.94 (2.16)	2.68 (2.21)	.82 n.s.
社会的活動障害	1.14 (1.64)	.91 (1.35)	1.29 (1.65)	1.74 (1.85)	1.54 n.s.
うつ傾向	.45 (.91)	.49 (1.26)	.53 (1.74)	.79 (1.47)	.30 n.s.

() 内は SD + ... $p < .10$, * ... $p < .05$, ** ... $p < .01$, *** ... $p < .001$

6. 教育実習に対する達成目標の変化

Table 8 は、教育実習に対する達成目標の調査時期による変化を見るためのクロス集計表である。その結果、調査対象者の約 70% は達成目標は変化していないことが明らかになった。

教育実習の達成目標が変化しなかった調査対象者のみに、再び一元配置分散分析を行った結果、「教育実習の不安」(F(3,132)=2.79, p<.05)に主効果が認められた。主効果が認められたことより、多重比較を行った結果、「教授方法と技術の習得」と「自己に関すること」に有意な差が認められた (Table 9)。

Table8 教育実習の達成目標の変化

		8月調査				合計
		教職の理解と明確化	児童の理解と指導	教授方法と技術の習得	自己に関すること	
7月調査	教職の理解と明確化	11	5	2	3	21
	児童の理解と指導	6	51	4	1	62
	教授方法と技術の習得	4	7	9	1	21
	自己に関すること	1	4	1	13	19
合計		22	67	16	18	123

Table9 教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度及びGHQ-28の比較 (一貫した達成目標)

	教職の理解と明確化 n=11	児童の理解と指導 n=51	教授方法と技術の習得 n=9	自己に関すること n=13	F 値
教育実習の価値観	5.64 (.77)	5.53 (1.04)	5.22 (1.15)	4.90 (.79)	1.71 n.s.
教育実習の不安	5.91 (.94)	6.01 (1.12)	5.11 (1.69)	6.46 (.66)	2.79 *
教職適性感	4.28 (.62)	4.18 (.80)	4.06 (.88)	4.09 (1.01)	.17 n.s.
教職志望度	5.36 (1.12)	4.65 (1.78)	4.56 (1.88)	3.62 (1.80)	2.14 n.s.
GHQ-28	6.09 (5.01)	5.84 (5.22)	7.11 (7.59)	7.69 (6.79)	.43 n.s.
身体的症状	2.36 (2.38)	2.29 (1.93)	2.11 (2.32)	2.15 (2.30)	.04 n.s.
不安と不眠	1.82 (1.66)	2.16 (1.98)	2.33 (2.40)	2.92 (1.80)	.73 n.s.
社会的活動障害	1.45 (1.81)	.98 (1.36)	1.89 (1.90)	1.77 (1.88)	1.54 n.s.
うつ傾向	.45 (.82)	.41 (1.31)	.78 (2.33)	.85 (1.68)	.41 n.s.

() 内は SD + ... p < .10, * ... p < .05, ** ... p < .01, *** ... p < .001

考 察

調査対象者の GHQ-28 において、教育実習直前は普通の大学生活よりもストレス反応が抑えられていることが明らかになった (Table 2, Fig.1,2)。鹿児島大学教育学部の教育実習は長期休暇が明けてすぐに実施されている。調査対象者は長期休暇の間に大学でのストレスに追われることが少なくなることから、ストレス反応が軽減されたのではないかと考えられる。教育実習に対する不安も普通の大学生活より実習直前では抑えられていることから長期休暇が影響を及ぼしていると考えられる。一方で、教育実習に対する価値観や教職適性感・志望度は普通の大学生活と教育実習直前に差がない。このことは、教職に対するイメージを保持しつつ意識や態度は教育実習直前に大きく変化することなく、教育実習に臨もうとしていることが明らかになった

(Table 1, Fig.3)。

また、調査時期に関係なく学校適応感が高い調査対象者は、低い調査対象者に比べて精神的な健康状態が低いことが明らかになった (Table 4,5, Fig.5,6,7,8)。そして、学校適応感が高い調査対象者は、低い調査対象者に比べて教育実習に対する価値観が高く、不安も抑えられており、さらには教職適性感・志望度においても差が見られていることが明らかになった (Table 4,5, Fig.9,10,11,12)。このことは、調査対象者の多くは教員養成課程に所属しており、将来教員を目指している。また、教育学部では教員養成のためのカリキュラムが構成されていることや、学生たちは教員としての資質を高めようとお互いに切磋琢磨し、協力しようとする雰囲気や出来上がっていると考えられる。このことから、教育学部という環境にうまく適応している学生ほど、大学生活においてストレスを感じるものが少なく、教育実習を価値あるものとして捉えていると考えられる。同時に、将来教職に就こうとする志や資質も高められていることが示唆された。

普段の大学生活においては、教育実習の達成目標によって教育実習の価値観・不安や教職志望度に差があるが、教育実習直前になると、達成目標による差は見られなくなっている (Table 6,7, Fig.11,12)。また、調査時期によって達成目標が変わっていることが考えられたので、調査時期にかかわらず達成目標が一貫した調査対象者の間で検討した。その結果、教育実習への不安に差があることが明らかになった (Table 13, Fig.13)。つまり、教育実習の達成目標を「自己に関すること」に設定した調査対象者は、「教授方法と技術の習得」に設定した調査対象者よりも教育実習への不安が高い状態であることが明らかになった。また、教育実習の達成目標の「自己に関すること」を中心にみていくと、7月から8月にかけて「自己に関すること」から「教授方法と技術の習得」に変化した調査対象者の教育実習に対する不安が軽減していることが明らかになった (Fig.14)。先述したように、調査時期に関わらず一貫した教育実習の達成目標における分析においても、この2つの達成目標の間に教育実習の不安で差があることが明らかになっている。また、今林ら (2008) の研究でも、「教育実習の達成目標によって教育実習の不安に差があり、さらに同程度の強い不安であっても生じる不安の内容には質的な違いがある」ことを示唆しており、教育実習の達成目標を「自己に関すること」に設定した実習生に対しては、大学での事前指導や実習校の支援や関わり方を工夫する必要があると考えられる。

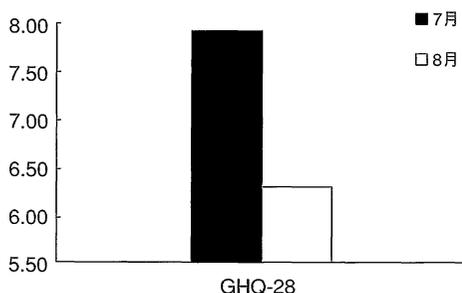


Fig.1 普段の大学生活と教育実習直前におけるGHQ-28の変化

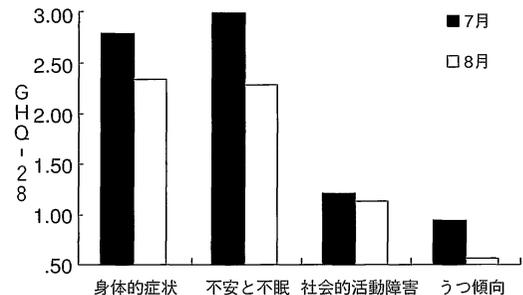


Fig.2 普段の大学生活と教育実習直前におけるGHQ-28 (下位因子) の変化

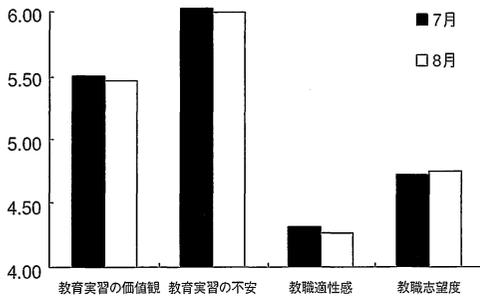


Fig.3 普段の大学生生活と教育実習直前における教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度

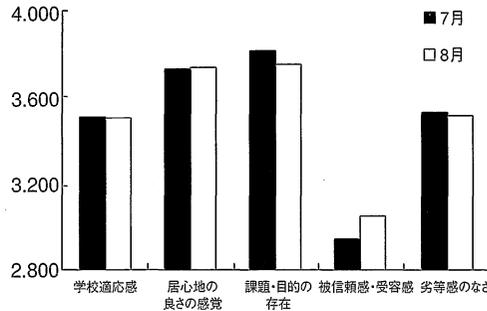


Fig.4 普段の大学生生活と教育実習直前における学校適応感の変化

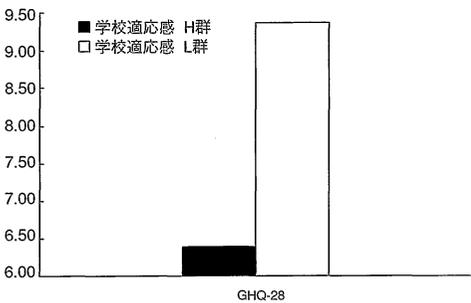


Fig.5 学校適応感によるGHQ-28の比較 (7月)

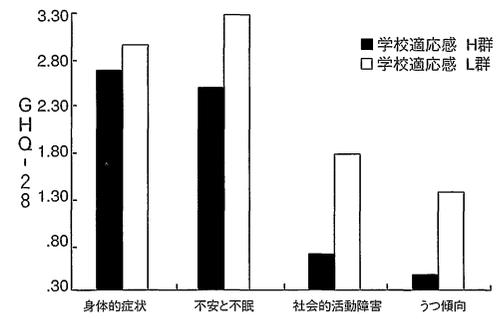


Fig.6 学校適応感によるGHQ-28(下位因子)の比較(7月)

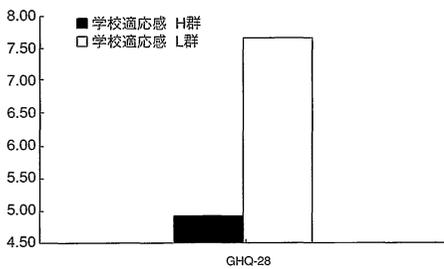


Fig.7 学校適応感によるGHQ-28の比較 (8月)

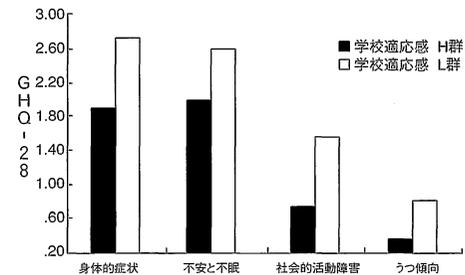


Fig.8 学校適応感によるGHQ-28(下位因子)の比較(8月)

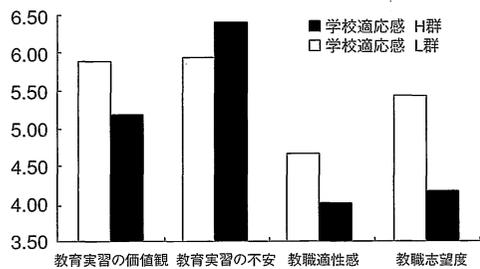


Fig.9 学校適応感による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の比較 (7月)

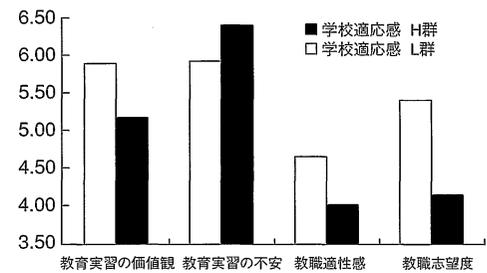


Fig.10 学校適応感による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の比較 (8月)

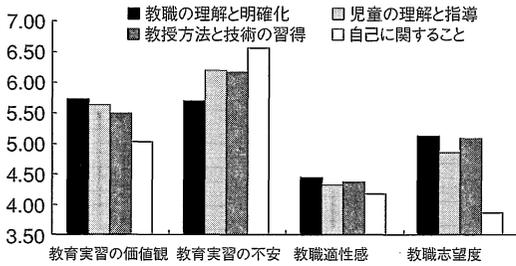


Fig.11 教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の比較 (7月)

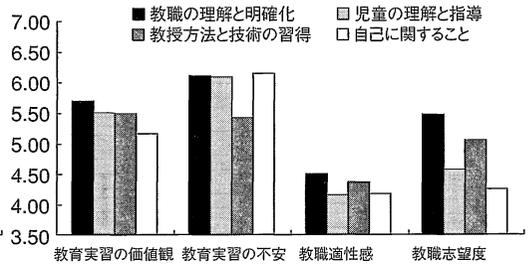


Fig.12 教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の比較 (8月)

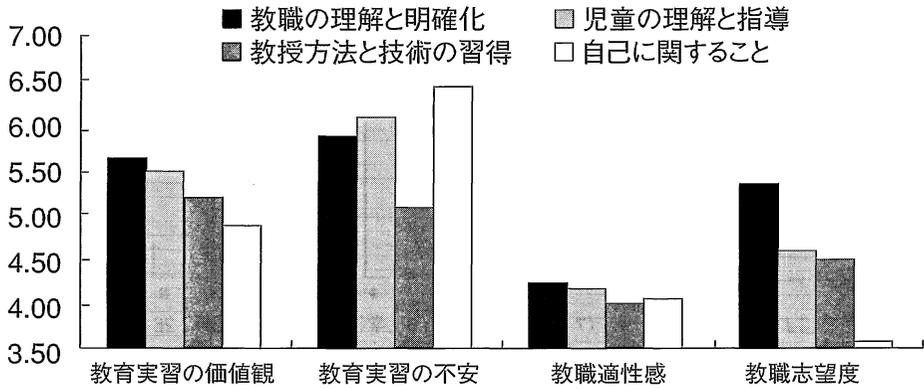


Fig.13 一貫した教育実習の達成目標による教育実習の価値観・不安、教職適性感・志望度の比較 (8月)

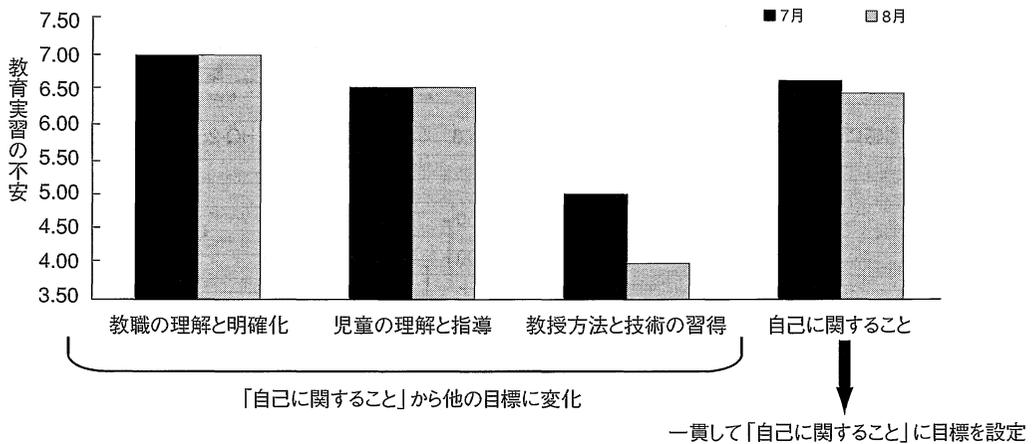


Fig.14 教育実習の達成目標「自己に関すること」の変化による教育実習の不安の比較

第2研究 方法

1. 調査対象者

2006・2007・2008年度、小学校において教育実習を行う鹿児島大学教育学部初等教育コースに属する、大学生。

調査の回答において、欠損なくデータとして回収できたのは395名であった（2006年134名、2007年132名、2008年129名；男子143名、女子252名；A小学校215名、B小学校180名）。なお、本研究では、各年度とも継続して調査を行ったため、調査対象者の了承を得て、記名により実施した。

2. 調査期日

2006年度調査：2006年8月30日

2007年度調査：2007年8月30日

2008年度調査：2008年8月29日

3. 調査場所

鹿児島大学教育学部101号教室

4. 調査内容

(1) 教育実習効力感の測定

教育実習に対する自己効力感の程度を測定するために、坂田ら（1999）によって作成された教育実習に対するストレス尺度の各項目についてどの程度自信を持って行うことができるかを4段階（1：全くできない；2：あまりできない；3：かなりできる；4：非常にできる）で評定を求めた。

(2) GHQ-28

精神的・身体的症状を測定するために、GHQ精神健康調査票（The General Health Questionnaire）のうち、本研究では「身体的症状」、「不安と不眠」、「社会的活動障害」、「うつ傾向」の下位尺度からなる、短縮版のGHQ-28を用いた。評定方法としてGHQ法（0：全くなかった；0：あまりなかった；1：あった；1：度々あった）を用いた。なお、GHQ法の判別率は高く、日本版ではこの方法を用いて採点している。

結果

1. 教育実習効力感の年度別による比較

教育実習生の教育実習直前における2006年度から2008年度までの教育実習効力感の平均値を求め、年度別による一元配置分散分析を行った（Table 10）。その結果、教育実習効力感及びその下位因子において年度別による主効果が認められた（「教育実習効力感」 $F(2,392)=16.29$, $p<.001$ ；「基本的作業」 $F(2,392)=15.27$, $p<.001$ ；「実習業務」 $F(2,392)=15.66$, $p<.001$ ；「対教員」

$F(2,392)=9.73, p<.001$;「対児童」 $F(2,392)=4.93, p<.01$;「対実習生」 $F(2,392)=9.31, p<.001$)。主効果が認められたことより、Bonferroniによる多重比較を行った。その結果、基本的作業は全ての年度間に有意な差が認められた。「教育実習効力感」及び「実習業務」,「対児童」において2008年と2006, 2007年の間に有意な差が認められた。また、「対教員」と「対実習生」では2006年と2008年の間に有意な差が認められた。

Table10 年度間による教育実習効力感の比較

	2006 n=134	2007 n=132	2008 n=129	F 値
教育実習効力感	2.59 (.35)	2.69 (.30)	2.83 (.36)	16.29 ***
基本的作業	2.04 (.40)	2.19 (.40)	2.34 (.49)	15.27 ***
実習業務	2.61 (.45)	2.69 (.38)	2.89 (.43)	15.66 ***
対教員	2.73 (.43)	2.85 (.39)	2.96 (.41)	9.73 ***
対児童	2.66 (.45)	2.68 (.42)	2.82 (.46)	4.93 **
対実習生	2.91 (.45)	3.03 (.40)	3.13 (.43)	9.31 ***

()内はSD *... $p < .05$, **... $p < .01$, ***... $p < .001$

2. 実習直前における教育実習生のGHQ-28の年度別による比較

教育実習生の教育実習直前における2006年度から2008年度までのGHQ-28及びその下位因子の平均値を求め、年度別による一元配置分散分析を行った(Table 11)。その結果、「GHQ-28」と「うつ傾向」において年度別による主効果が認められた(「GHQ-28」 $F(2,392)=3.90, p<.05$;「不安と不眠」 $F(2,392)=2.56, p<.10$);「うつ傾向」 $F(2,392)=3.61, p<.05$)。「GHQ-28」と「うつ傾向」に主効果が認められたことよりBonferroniによる多重比較を行った結果、「GHQ-28」と「不安と不眠」,「うつ傾向」ともに2007年度と2008年度の間に差が認められた。

Table11 年度間によるGHQ-28の比較

	2006 n=134	2007 n=132	2008 n=129	F 値
GHQ-28	7.87 (5.18)	8.12 (6.02)	6.31 (5.78)	3.90 *
身体的症状	2.75 (2.03)	2.73 (2.21)	2.32 (2.07)	1.73 n.s.
不安と不眠	2.70 (1.97)	2.86 (2.25)	2.29 (2.07)	2.56 +
社会的活動障害	1.52 (1.48)	1.46 (1.68)	1.14 (1.54)	2.19 n.s.
うつ傾向	.90 (1.51)	1.08 (1.75)	.57 (1.38)	3.61 *

()内はSD +... $p < .10$, *... $p < .05$, **... $p < .01$, ***... $p < .001$

3. 教育実習効力感による精神的な健康の比較

Table 12は、教育実習効力感及びその下位因子の中央値をそれぞれ求め、中央値以上をH群、それよりも少ない値をL群とした。教育実習効力感のHL群と調査時期の年度別を独立変数とし、GHQ-28を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、GHQ-28及び下位因子に教育実習効力感HL群と年度別に主効果、また交互作用に有意な傾向が認められた(「GHQ-28」 $F(2,389)=5.567, p<.01$;「身体的作業」 $F(2,389)=2.557, p<.10$;「不安と不眠」 $F(2,389)=3.482, p<.05$;「社会的活動障害」 $F(2,389)=2.992, p<.10$;「うつ傾向」 $F(2,389)=5.791, p<.01$)。交互作用

が認められたことより、Bonferroniによる単純主効果の検定を行った結果、「GHQ-28」においては教育実習効力感のH群の2006年度と2008年の間に、L群では2006年度と2007年の間に有意な差が認められた。また、2007・2008年度において教育実習効力感のHL群間に有意な差が認められた。「身体的症状」では、2007年度の教育実習効力感のHL群間に有意な差が認められた。「不安と不眠」「社会的活動障害」では、2007・2008年度において教育実習効力感のHL群間に有意な差が認められた。「うつ傾向」では、教育実習効力感のH群の2006年度と2008年の間に、L群では2006年度と2007年度の間有意な差が認められた。また、2007・2008年度において教育実習効力感のHL群間に有意な差が認められた。

Table12 年度と教育実習効力感のHL群によるGHQ-28の比較

教育実習効力感	2006		2007		2008		交互作用 F値
	H群 n=52	L群 n=82	H群 n=59	L群 n=73	H群 n=87	L群 n=42	
GHQ-28	7.92 (5.55)	7.83 (4.97)	5.66 (4.33)	10.11 (6.46)	5.45 (4.98)	8.01 (6.89)	5.57 ***
身体的症状	2.92 (2.19)	2.63 (1.92)	2.24 (1.97)	3.12 (2.32)	2.20 (1.99)	2.57 (2.22)	2.56 +
不安と不眠	2.75 (2.16)	2.67 (1.85)	2.22 (1.95)	3.37 (2.35)	1.94 (1.94)	3.00 (2.18)	3.48 *
社会的活動障害	1.25 (1.33)	1.68 (1.55)	.75 (1.08)	2.04 (1.85)	.95 (1.35)	1.52 (1.84)	2.99 +
うつ傾向	1.00 (1.58)	.84 (1.47)	.46 (1.01)	1.58 (2.05)	.36 (.99)	1.00 (1.90)	5.79 **

()内はSD +・・・p<.10, *・・・p<.05, **・・・p<.01, ***・・・p<.001

考 察

教育実習効力感及びその下位因子の全てにおいて年度間に差が認められた。また、精神的な健康においてもGHQ-28と「不安と不眠」、「うつ傾向」に差が認められている。いずれにおいても、2008年度の実習生は、他の年度の実習生よりも教育実習効力感が高く、精神的な健康状態が良いこと明らかになった。このことは、年度によって教育実習に向けての効力感や精神的な状態に差があることを示していると考えられる。また、各年度において教育実習効力感が高い実習生は、低い実習生に比べて精神的に健康であることが示された。しかし、2006年度においては教育実習効力感の程度による精神的な健康に差は見られなかった。このことは、鹿児島大学教育学部では2007年度から教員養成基礎講座が開設されており、教職の魅力や専門性に関わる内容を学び、目標となる教師像を明確にすることを支援している。希望者は学部の2年次から受講することが可能である。教職の理解が深まったことから教育実習効力感が高まり、教育実習直前の精神的な健康の維持に影響を与えたと考えられる。このことから、大学の事前指導や普段の講義において、教職に対する意識や態度、達成可能な課題の設定など、教育実習効力感を高めるような支援体制やカリキュラムを組む必要性のあることが示唆された。

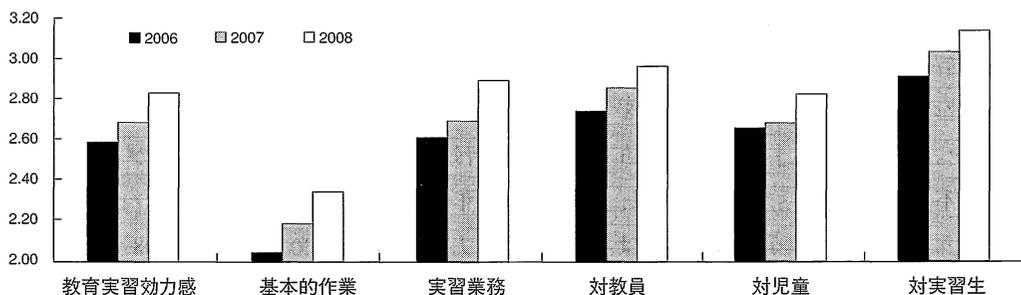


Fig.15 年度間による教育実習効力感の比較

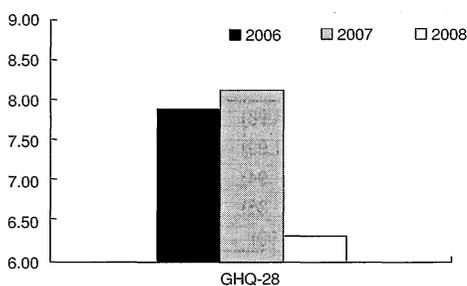


Fig.16 年度間による GHQ-28 の比較

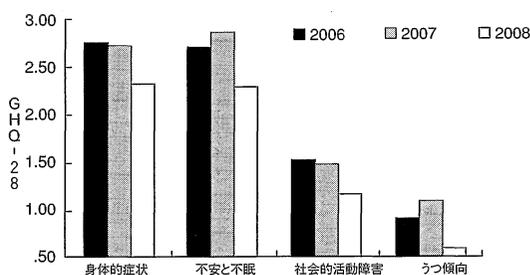


Fig.17 年度間による GHQ-28 (下位因子) の比較

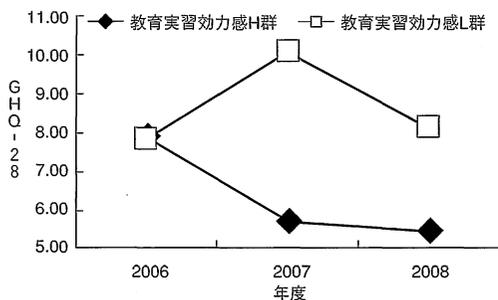


Fig.18 年度間による GHQ-28 への教育実習効力感の効果

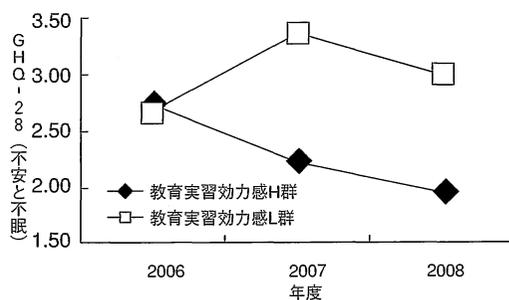


Fig.19 年度間による GHQ-28 (不安と不眠) への教育実習効力感の効果

総合考察

教育実習の達成目標を「自己に関すること」に設定した実習生は、他の達成目標を設定した実習生よりも不安が強いことが明らかになった。今林ら(2008)の研究では、Dewck & Elliot(1983)の達成目標理論の達成目標モデルにおいて「自己に関すること」を遂行回避目標としており、他者からのネガティブな評価を回避しようとすることから生じる教育実習への不安であり、実習遂行にネガティブに作用する抑制不安としており、さらにこの目標は、教育実習においては、精神的な不健康との関連性を指摘している。したがって「自己に関すること」に設定した実習生に対しては、実習を乗り越えることができると言う確信、つまり、教育実習効力感を高めるような、大学での事前指導や実習校の支援や関わり方を工夫する必要があると考えられる。

教育実習直前において、年度による教育実習効力感や精神的な状態に差があることが明らかにされた。また、各年度において教育実習効力感が高い実習生は、低い実習生に比べて精神的に健康であることが示された。今林ら (2007) の研究では、教育実習期間中においても教育実習効力感の程度によって精神的な健康状態に差があることを示している。したがって、教育実習効力感を高めることは教育実習の精神的な健康状態を維持する一つの要因であると考えられる。

今後の課題として、実習生に教育実習をより価値あるものとして捉えてもらうためにも、教育実習の具体的な事態と精神的な状態や教職効力感などとの関連性を事例研究などで質的に検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 有馬博幸・今林俊一・川畑秀明 2008 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (9), 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 141-150.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. 1983 Achievement motivation. In P. H. Mussen (gen. Ed.) and E. M. Hetherington (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: 4, Socialization, personality, and social development* 643-691. New York: Wiley.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸 2007 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (7), 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 213-224.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸 2008 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (8), 鹿児島大学教育学部研究紀要, 59, 61-76.
- 今井敏博 1998 教育実習生の実習の前後における実習への意識の変化について—教員免許状取得が卒業要件となっていないコースの学生について—, 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 8, 125-130.
- 村上嘉一 1983 教育実習の前後における実習生の意識と変容, 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要, 1.
- 中川秦彬・大坊郁夫 1985 日本版 GHQ 精神健康調査票《手引き》, 日本文化科学社.
- 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 特性自己効力感尺度の検討: 生涯発達の利用の可能性を探る, 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 音山若穂・坂田成輝・古屋 健 1994 教育実習生のストレスに関する研究Ⅳ -1: 実習生におけるストレス反応, 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 298.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習のストレスに関する一研究: 教育実習ストレス尺度の開発, 教育心理学研究, 47, 335-345.

謝 辞

調査の実施にあたり、教育実習生、実習校の先生方ならびに、鹿児島大学教育学部教務委員・教育実習指導委員の皆様方のご協力をいただきました。ここに記して深く感謝の意を表します。