

女子大生の教育実習におけるストレスの要因と ストレス反応についての縦断的分析

高垣 マユミ
吉村 麻奈美
田爪 宏二

I. 問題と目的

1. 研究の背景

多様な学生の存在する大学の教職課程において、教育実習に赴く学生たちに対し、事前にどのような学びを提供することがより効果的であり、また、教育実習後に自信を無くしてしまった学生たちに対して、大学としてどのような支援を行うことがより適切なのだろうか。今後、よりストレスが増加し、よりコミュニケーション能力が求められていく可能性が高い教員職を目指す学生たちに対し、さらなる充実した教育プログラムを提供することは急務であると思われる。

これまでに、教育実習は教職課程において教師としての力量形成の集大成を成すと考えられている重要なカリキュラムの一つであり、学習指導の力量のみならず、心理的要因にも有効な効果をもたらすという報告がなされてきた（秋光,2011；春原, 2007；春原, 2008；春原, 2010, 今林・川畑・白尾, 2004；三島・安立・森, 2010 など）。その一方で、教育実習が大学生の心理面要因に負の影響をもたらすことも報告されている。特に多いものは不安についての研究であり、「教育実習不安」と名づけられた不安感が1990年代から扱われるようになった。その構造をみるもの、要因を探るもの、不安の増減のプロセスを追うもの、不安と絡めた事前指導のあり方について探るものなど、多様な研究が進められてきている（西松, 2008; 大野木・宮川,

1992；善明・宮川，2004 など）。

そこで，学生たちが教育実習をより円滑かつ効果的に実施できるようにするための，大学における支援について検討するために，教育実習を経験する個々の学生の抱える課題はどのようなものなのか，さらには，こうした課題は教育実習前後でいかに変化するのか，という問題意識のもと，継続的に関連研究を進めてきた。

高垣・吉村（2015）は，教育実習を経験する個々の学生の抱える課題はどのようなものなのか，さらには，こうした課題は教育実習前後でいかに変化するのかに関して，具体的に把握するための調査・分析を実施した。上述したような教育実習に関わる先行研究には，量的データを扱ったものが比較的多い中，この調査では，質問紙調査のほか，自由記述および半構造化インタビューを併用することで，より丁寧に教育実習の前後における認知および心理の変化とその理由をとらえている。本研究の結果，ポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として，「経験すること」や「他者との関わり」を支えとしていた様子が見え出した。なかでも他者との関わりへの言及が特に多い傾向が見られたことから，現場における教師や生徒等との関係性が，教育実習生の認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが見出され，教育実習生への心理的介入の有効性およびその方向性を見出した。

次年度の研究（高垣・吉村，2016）では，ふたたび認知面および心理面の変化についての追試をおこなったうえ，その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ，質問紙および自由記述の内容を個別に分析し，実際に心理的介入を実施した。対象は承諾を得られた教育実習生1名であり，不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が選ばれ，介入後は不安感の低減が報告され，現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。ただし対象者が1名であったことから，より多くの教育実習生へとこの知見が応用できていくかどうか，検討する段階が必要であると思われた。

上記の流れを受け，吉村・高垣（2017）では，より効果の高い不安低減プログラムを開発するための知見を得ることを目的とし，質問紙と面接法を併用し，教育実習におけるストレス，および関連する不安について，より具体的かつ詳細に検討した。この研究の結果，教育実習ストレス尺度の得点変化についてみたところ，教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり，教育実習体験を通して，ストレスから受ける強度は大きくは変わらないことが示唆された。しかし，質的データをみてゆくと，

この結果は、かならずしも認識そのものが不変であるという意味ではないことが明らかになった。実習前において既にストレスフルではないこと、あるいは、実習を経たからこそ認識には変化が生じ、それでもなおストレスではあること、すなわちストレスが質的に変化したといえること、に大別された。そのような結果となった理由として、自由記述の結果から、ストレスサーに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両面的な反応となっているものが散見され、これらは具体的に想像できていることと関連していた。下位尺度別にみると、基本的作業や実習業務については教職課程の授業による教育的効果が認められ、対教員や対実習生については母校であることの安心感が関与していることが推測された。また、「対児童・生徒」の項目における事後のストレスは、実習に行ったことにより生じたもので、実習後も残存していた。これらの結果は、大学の教育プログラムの効果、そして既知である母校での実習ということの双方が事前の不安を低減していることがうかがえる。しかし児童・生徒とのかかわりについては、教育実習のなかでも重要な位置づけであるうえに、実習前の体験的な教育効果に限界がある。そのため、教育実習生たちは不安を抱えたまま教育実習に向かい、そしてプログラムを終えることとなったことが示唆された。

また、不安事項の同定と順序付けをおこなうために実施した半構造化面接の結果からは、配属校に関するもの、生徒との接し方、従事時間の長さ、体調面の不安、教員への気遣い、教員からの扱われ方が抽出されたものの、他者と重複しない、より具体的に明細な回答も多くみられた。つまり、実習後に抱かれる不安はより個別性が高く、このことは、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも、各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

さらに吉村・高垣（2018）では、吉村・高垣（2017）の研究結果を踏まえ、より効果の高い不安低減減を図る心理的介入を検討とした。心理的介入を行い、実習後に同意を得た4名を対象に、インフォームドコンセントを書面で行い、半構造化面接（約60分×1回）を行った。半構造化面接で得られた語りのうち、共通する内容をカテゴリにまとめた結果、出現したカテゴリは【配属校に関するもの】【生徒との接し方】【従事時間の長さ】【体調面の不安】【教員への気遣い】【教員からの扱われ方】であった。内容はより具体化、明細化しており、個別性が高かった。すなわち、実習後に抱かれる不安はより個別性が高く、このことは、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよ

りも、各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

2. 本研究の目的

以上に挙げたように、筆者らはこれまで、教育実習における学生への心理的理解と支援について、自由記述および半構造化インタビューを中心とした質的研究を中心に検討してきた。また、比較的少数の対象における事例から、特に実習における困難さへの介入という視点から検討されたものであった。しかしながら、個別的、事例的な検討にあわせて、学生の全体的な傾向についても理解しておく必要がある。

そこで本研究では、上述した2015年から2018年に継続的に実施された研究結果を踏まえ、教育実習におけるストレスの要因（ストレッサー）及びストレス反応の全体的な傾向について、主に量的な傾向から検討する。具体的には、以下の2つを目的とする。第1に、教育実習におけるストレスの要因及びストレス反応について、実習前後の差異を縦断的に検討する。第2に、教育実習におけるストレスの要因（ストレッサー）とストレス反応との関連について検討する。

II. 方法

〈対象者〉

2016年度～2017年に教育実習事前指導の授業（授業名は、教育実習指導）（3年生対象）及び事後指導の授業（授業名は、教育実践演習）（4年生）を受講した大学生。2か年にわたり調査に参加した65名（すべて女性）を分析対象とした。なお、対象者は中学校もしくは高等学校において英語科の教育実習を経験している。

〈質問紙調査〉

質問紙調査は教育実習の前後の授業（教育実習指導、教育実践演習）の中で行われた。使用した質問紙は、教育実習ストレッサー尺度（坂田・音山・古屋、1999）及びPHRFストレスチェックリスト・ショートフォーム（今津ら、2006）である。各質問紙の詳細については結果の項において述べる。なお、統計分析においてはHAD ver.16（清水、2016）を使用した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 教育実習におけるストレッサー

(1) 教育実習におけるストレッサーの測定

教育実習におけるストレスを測定するため、教育実習ストレッサー尺度(坂田・音山・古屋, 1999)を使用した。この尺度は教育実習におけるストレスとなりうる要因(ストレッサー)に対してどの程度ストレスを感じているかを測定する。なお、実習前においては、実習に行った場合を想定して回答するように求めた。「基本的作業(指導案を作成する, など6項目)」、「実習業務(作業の進め方が分からないことがある, など5項目)」、「対教員(教員から作業に関して過大な要求をされることがある, など7項目)」、「対生徒(生徒にまとりわり付かれたり, 一緒に遊ばなければならないことがある, など8項目)」、「対実習生(他の実習生と協力して作業したり, 作業を手伝わなければならない, など7項目)」の6因子から構成される(表1)。回答は各項目に対して「とてもそう思う(5)」～「全くそう思わない(1)」の5件法とし、得点化した。信頼性の検討のため、各因子について α 係数を算出したところ、順に $\alpha = .783, .753, .888, .852, .857$ であり、いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。各因子の項目の得点の平均値をその因子の尺度得点とした。各因子とも1～5点の得点範囲で、得点が高いほどその因子の示すストレッサーに対してストレスを感じていることを示している。

表1 教育実習ストレッサー尺度の項目(坂田・音山・古屋, 1999)

(基本的作業)

指導案を作成する／教材の作成・準備をする／研究会や反省会で質疑応答をする／授業を行う／実習録を書く／授業を指導案どおりに進めることができないことがある

(実習業務)

作業の進め方が分からないことがある／遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがある／休憩する場所や時間厳守などの規則に気を使うことがある／校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気を使うことがある／生活時間が不規則になり、体調に気を使うことがある

(対教員)

教員から作業に関して過大な要求をされることがある／教員が指示した内容や指導方法に対して疑問を抱くことがある／教員の指示が理解できなかったり、一貫していないことがある／教員との連絡が密でなく、指導をしてもらえないことがある／教員に自分の失敗や欠点を指摘されたことがある／教員に悪口や嫌味を言われることがある／教員の機嫌が悪かったり、接し方に気を使うことがある

(対生徒)

生徒にまともな付かれなかったり、一緒に遊ばなければならないことがある／生徒と会話をする機会が少なかったり、話題に困ることがある／生徒が指示に従わなかったり、いうことを聞いてくれないことがある／生徒の状態や気持ちを把握することができないことがある／生徒に自分の失敗や欠点を指摘されることがある／接し方に気を使わなければならない生徒がいる／教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度を取る生徒がいる／クラスがまとまらなかったり、生徒同士が対立することがある

(対実習生)

他の実習生と協力して作業したり、作業を手伝わなければならない／他の実習生と意見交換をする機会をもてないことがある／他の実習生から作業を押し付けられることがある／他の実習生が決められた作業をやらないことがある／他の実習生に自分の失敗や欠点を指摘されることがある／他の実習生が困っているときに助けてあげられないことがある／他の実習生とどのように接していいかわからないことがある

(2) 各因子，実習前後の比較

各因子，実習前後の尺度得点の平均値と標準偏差を図1に示す。実習前後における，教育実習におけるストレスラーによるストレスの変化を検討するため，各因子の尺度得点を従属変数として，教育実習におけるストレスラーの因子(5)×実習前後(2)の対象者内2要因分散分析を行った。その結果，教育実習におけるストレスラーの因子の主効果 ($F(4, 232) = 80.38, p < .001$)，実習前後の主効果 ($F(1, 58) = 134.46, p < .001$)，及び2要因間の交互作用 ($F(4, 232) = 38.45, p < .001$) が有意であった。交互作用について，有意水準5%のHolm法による多重比較を行った。以下，その結果について述べる。

まず，実習前及び実習後とも単純主効果が有意であり，実習前においては

「基本的作業」「実習業務」「対教員」の得点が高く、次いで「対生徒」、そして「対実習生」の順で尺度得点が高かった。これに対して実習後においては、「基本的作業」「実習業務」の得点が高く、次いで「対教員」「対生徒」、そして「対実習生」の順で尺度得点が高かった。

また、教育実習におけるストレスの単純主効果は「基本的作業」を除く各因子にみられ、いずれも実習前よりも実習後における尺度得点が低かった。

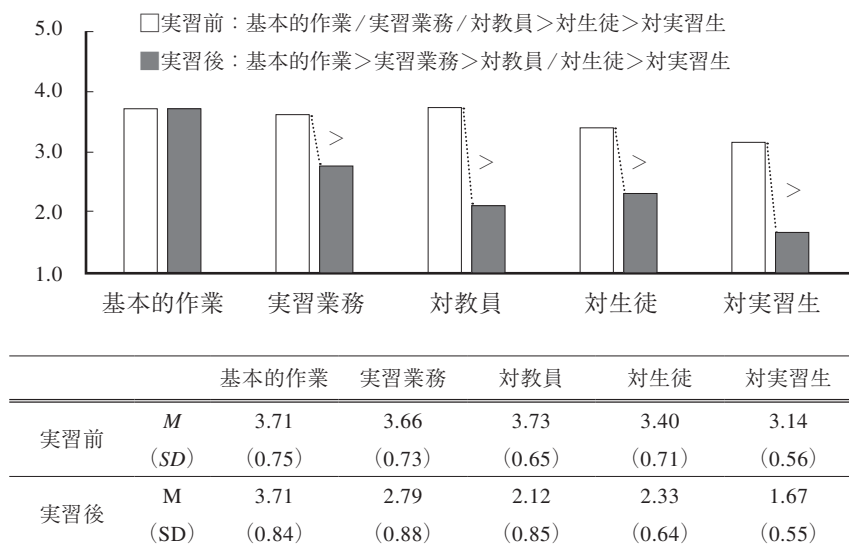


図1 実習前後における教育実習ストレス尺度の各因子の尺度得点の
 平均値(M)と標準偏差(SD), 及び条件間の比較

2. ストレス反応

(1) ストレス反応の測定

心理的及び身体的ストレス反応を測定するため、PHRF ストレスチェックリスト・ショートフォーム(今津ら, 2006)を使用した。この尺度は「不安・不確実感(何か仕事をするときは自信をもってできない, など)」、「疲労・身体反応(体がだるくなかなか疲れがとれない, など)」、「自律神経症状(急

に息苦しくなる, など)], 「うつ気分・不安全感 (人を信じられないことがある, など)」の4因子からなり, 各因子とも6項目から構成される(表2)。回答は各項目に対して「ない(0点)」「時々ある(1点)」「よくある(2点)」から選択するように求め, 得点化した。信頼性の検討のため, 各因子について α 係数を算出したところ, 順に $\alpha = .779, .851, .700, .753$ であり, いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。各因子の項目の合計得点をその因子の尺度得点とした。つまり, 各因子とも0~12点の得点範囲で, 得点が高いほどストレス反応が強いことを示している。

表2 PHRF ストレスチェックリスト・ショートフォームの項目 (今津ら, 2006)

(不安・不確実感)

何か仕事をするときには自信をもってできない／何かするときうまくいかないのではないかと不安になる／物事を積極的にこなせない／何かをきめるときは迷って決定できない／環境の変化をのりきって仕事を進めていけるか不安になる／職務の重さに圧力を感じる

(疲労・身体反応)

体がだるくなかなか疲れがとれない／肩がこったり首すじがはることもある／背中や腰が痛くなることがある／目が疲れやすい／なにかするとすぐ疲れる／頭がスッキリしない

(自律神経症状)

急に息苦しくなる／動悸が気になる／胸が痛くなることがある／めまいを感じる／好きなものでも食べる気がしない／寝つきが悪くなかなか眠れない

(うつ気分・不安全感)

人を信じられないことがある／どこでも気心があわない人がいて困ることがある／私の努力を正当に評価してくれる人が欲しいと思う／ちょっとしたことで腹がたったりいらいらすることがある／不機嫌になることがある／将来に希望を持ってないことがある

(2) 各因子，実習前後の比較

各因子，実習前後の尺度得点の平均値と標準偏差を図2に示す。実習前後におけるストレス反応の変化を検討するため，各因子の尺度得点を従属変数として，ストレス反応の因子（4）×実習前後（2）の対象者内2要因分散分析を行った。その結果，ストレス反応の因子の主効果（ $F(3, 186) = 57.47, p < .001$ ），及び2要因間の交互作用（ $F(3, 186) = 3.84, p < .05$ ）が有意であった。交互作用について，有意水準5%のHolm法による多重比較を行った。以下，その結果について述べる。

まず，実習前及び実習後とも単純主効果が有意であり，実習前においては「自律神経症状」の尺度得点その他の因子のそれよりも低かった。これに対して実習後においては，「不安・不確実感」及び「疲労・身体反応」，次いで「うつ気分・不快感」，「自律神経症状」の順で尺度得点が高かった。

また，ストレス反応の単純主効果は「うつ気分・不快感」のみに見られ，実習前よりも実習後における尺度得点が低かった。

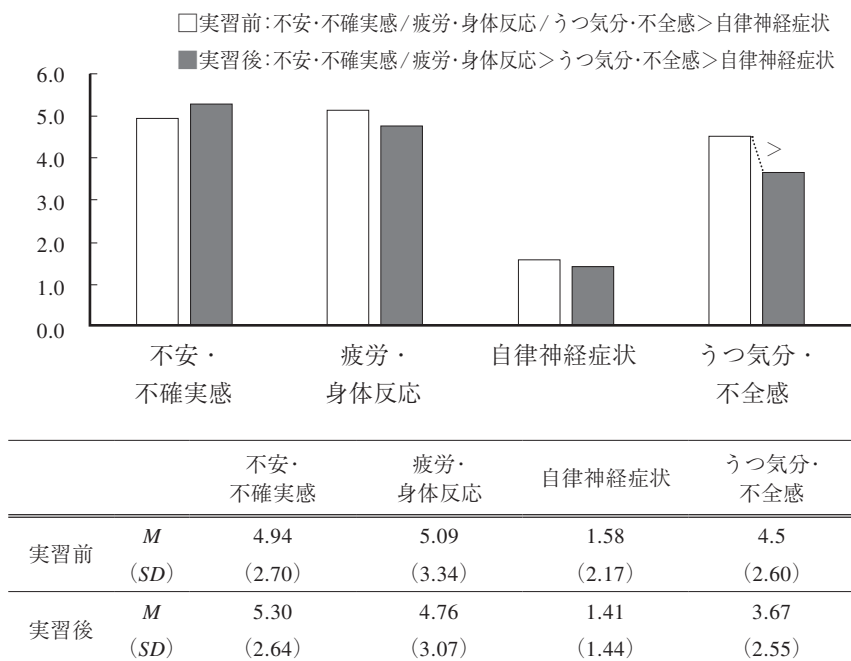


図2 実習前後におけるストレス反応(PHRFストレスチェックリスト・ショートフォーム)の各因子の尺度得点の平均値(M)と標準偏差(SD)，及び条件間の比較

3. 教育実習におけるストレスとストレス反応の関連

(1) 教育実習におけるストレスとストレス反応の相関分析

実習前後ごとに、教育実習におけるストレス及びストレス反応の各因子間の相関分析を行った。結果を表3に示す。

教育実習におけるストレスの各因子とストレス反応の各因子との間で、相関係数(r)= 0.3 以上で有意な相関関係がみられた項目に着目すると、実習前は教育実習におけるストレスの因子「基本的作業」「対生徒」及び「対実習生」において、ストレス反応の複数の因子と比較的高い正の相関がみられている。これに対して実習後では、ストレスの因子「実習業務」及び「対生徒」において、ストレス反応の複数の因子と比較的高い正の相関がみられている。この結果から、実習の前後に共通して「対生徒」すなわち実習における生徒とのかかわりにストレスを感じることとストレス反応との間に関連があることが窺われる。また、実習後においては特に「実習業務」すなわち実習の進め方や実習中のふるまい方にストレスを感じることとストレス反応との間に関連があることが窺われる。つまり、この項目は実際に実習を経験することで初めて強く実感するストレスであることが考えられる。

(2) ストレス反応の規定因

教育実習におけるストレスのうち、どの項目がストレス反応の強さに最も強く影響しているのかについて探索的に分析を行う。分析方法としては、重回帰分析を用い、実習前、後ごとに、ストレス反応の各尺度得点を従属変数とし、実習におけるストレスの各因子の尺度得点を投入後、ステップワイズ法により説明変数を選択した。

以下、ストレス反応の因子ごとに分析結果を述べる。

①不安・不確実感

実習前では、決定係数 (R^2 (自由度調整済, 以下同じ)) =.106 であり、説明変数として選択されたものは「対生徒」(β (標準化偏回帰係数, 以下同じ)) =.347, $p < .01$) であった。実習後では、決定係数 (R^2) =. 200 であり、説明変数として選択されたものは「実習業務」(β =.463, $p < .001$) であった。

②疲労・身体反応

実習前では、決定係数 (R^2) =.216 であり、説明変数として選択されたものは「対生徒」(β =.477, $p < .01$) であった。実習後では、決定係数 (R^2) =. 083 であり、説明変数として選択されたものは実習前と同じく「対生徒」(β

表3 教育実習ストレスラー及びストレス反応の各因子間の相関係数(r) (註)

		実習業務	対教員	対生徒	対実習生	不安・ 不確実感	疲労・ 身体反応	自律神経 症状	うつ気分・ 不全感
教育実習 ストレスラー	基本的 作業	.444**	.074	.436**	.213	.300*	.348**	.170	.196
		.379**	.220	.461**	.312*	.058	.014	.100	.017
	実習業務	—	.545**	.539**	.422**	.241	.254*	.087	.257*
		—	.468**	.448**	.407**	.463**	.187	.372**	.222
	対教員		—	.403**	.507**	.197	.124	.098	.280*
			—	.474**	.432**	.251	.194	.280*	.303*
	対生徒			—	.701**	.347**	.477**	.214	.348**
				—	.439**	.335*	.287*	.143	.338**
	対実習生				—	.329**	.251*	.224	.322**
					—	.103	.189	.176	.197
ストレス 反応	不安・ 不確実感					—	.270*	.384**	.571**
						—	.354**	.179	.421**
	疲労・ 身体反応						—	.459**	.491**
							—	.332**	.440**
自律神経 症状							—	.524**	
							—	.415**	
うつ気分・ 不全感								—	
								—	

(註) 上段は実習前, 下段は実習後

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

=.287, $p < .05$) であった。

③自律神経症状

実習前では、いずれの項目も説明変数として選択されなかった。実習後では、決定係数 (R^2) = .123 であり、説明変数として選択されたものは「実習業務」 (β = .372, $p < .01$) であった。

④うつ気分・不全感

実習前では、決定係数 (R^2) = .107 であり、説明変数として選択されたものは「対生徒」 (β = .348, $p < .01$) であった。実習後では、決定係数 (R^2) = .115 であり、説明変数として選択されたものは実習前と同じく「対生徒」 (β = .338, $p < .01$) であった。

IV. 総合的考察

本研究では、教育実習におけるストレスの要因（ストレッサー）及びストレス反応の全体的な傾向について、主に量的な傾向から検討することを目的とした。そのため、教育実習におけるストレスの要因及びストレス反応についての縦断的分析、および、教育実習におけるストレスの要因（ストレッサー）とストレス反応との関連についての分析を行った。以下、分析から導かれた考察を記していく。

第1に、「教育実習におけるストレッサー」に関して、実習前後における、教育実習におけるストレッサーによるストレスの変化を検討するため、各因子の尺度得点を従属変数として、教育実習におけるストレッサーの因子（5）×実習前後（2）の対象者内2要因分散分析を行った。分析結果をまとめると、「基本的作業」を除けば、実習前に予想していたよりも実際に実習を行った上で感じるストレスは小さいことが考えられる。特に、「対教員」、すなわち指導教員から感じるストレスは、実習前には実習における作業や業務と同じくらいに高いストレッサーであると予想されているが、実習後においてはそれよりも低くなっていることから、実習を経験する前後で指導教員に対する感じ方が変化したと考えられる。

第2に、「ストレス反応」に関して、実習前後におけるストレス反応の変化を検討するため、各因子の尺度得点を従属変数として、ストレス反応の因子（4）×実習前後（2）の対象者内2要因分散分析を行った。分析結果をまとめると、実習前後において「うつ気分・不全感」が低下しており、実習前では「不安・不確実感」「疲労・身体反応」と同程度に高かったが、実習後

ではそれらよりも低くなっている。また、「うつ気分・不安全感」が低下していることを除けば、実習前後でストレス反応が大きく変化しているとは言えないことが判明した。その背景には教職の講義による学習効果が出ている可能性や、実習を経験することによりストレスの対象が変化している可能性も想定できるため、質的なデータを参照する必要があるだろう。また、実習後に「うつ気分・不安全感」が低下する点は、まさに“案ずるより産むが易し”であることを示しており、実習前の学生への声かけに利用できるものである。

第3に、「教育実習におけるストレスとストレス反応の関連」に関して、実習前後ごとに、教育実習におけるストレス及びストレス反応の各因子間の相関分析を行った。その結果、実習前は教育実習におけるストレスの因子「基本的作業」「対生徒」及び「対実習生」において、ストレス反応の複数の因子と比較的高い正の相関がみられている。これに対して実習後では、ストレスの因子「実習業務」及び「対生徒」において、ストレス反応の複数の因子と比較的高い正の相関がみられている。この結果から、実習の前後に共通して「対生徒」すなわち実習における生徒とのかかわりにストレスを感じることにストレス反応との間に関連があることが窺われる。また、実習後においては特に「実習業務」すなわち実習の進め方や実習中のふるまい方にストレスを感じることにストレス反応との間に関連があることが窺われる。つまり、この項目は実際に実習を経験することで初めて強く実感するストレスであることが考えられる。

さらに、教育実習におけるストレスのうち、どの項目がストレス反応の強さに強く影響しているのかについて重回帰分析を用いて探索的に分析を行った。分析結果をまとめると、実習前においてはストレスとしての「対生徒」すなわち実習における生徒への対応をストレス要因と想像することが、ストレス反応を高める可能性が考えられる。他方実習後においては、実習前と同じく生徒への対応をストレスとすることがストレス反応のうち疲労・身体反応、うつ気分・不安全感を高め、加えて「実習業務」すなわち実習の進め方や実習中のふるまい方にストレスとすることがストレス反応のうち不安・不確実感、自律神経症状を高める可能性が考えられた。本研究で得られた知見を、教育実習の事前・事後指導に反映し、さらなる充実した教育プログラムを提供することが、今後の課題として残された。

文献

- 秋光恵子 2011 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響——実地教育を履修した学部学生と大学院生の比較—— 学校教育学研究, 23, 43-52.
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師効力感に関する研究——尺度の作成と教育実習にともなう変化—— 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 2008 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 春原淑雄 2010 親の要因, 教職志望動機および教師効力感の関連——教員養成課程の新入生を対象として—— 学校教育学研究論集, 21, 1-10.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)——教員養成学部生の教師効力感の変容について—— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 今津芳恵・村上正人・小林 恵・松野俊夫・椎原康史・石原慶子・城 佳子・児玉昌久 2006 Public Health Research Foundation ストレスチェックリスト・ショートフォームの作成: 信頼性・妥当性の検討 心身医学, 46, 301-308.
- 三島知剛・安立大輔・森敏昭 2010 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容——実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して—— 日本教育工学会論文誌, 33, 69-72.
- 西松秀樹 2008 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 89-96.
- 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習生のストレスに関する一研究: 教育実習ストレスサー尺度の開発 教育心理学研究, 47, 335-345.
- 斎藤恵美・神村栄一 2011 コーピングの柔軟性が教育実習生のストレス反応に及ぼす影響 教育心理学研究, 24, 34-44.
- 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.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化——教員養成の質を高めるための現状分析と課題—— 津田塾大学紀要, 47, 53-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2017 女子大生の教育実習にまつわる不安——ストレスサーおよび不安事項の詳細な検討—— 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2018 女子大生の教育実習にまつわる不安——不安軽減を図る心理的介入—— 津田塾大学紀要, 50, 95-112.
- 善明宣夫・南本長穂 2004 教育実習の研究(Ⅰ)——実習生の不安を中心として—— 教職教育研究:

教職教育センター紀要, 9, 1-10.