

女子大学生の教育実習における 教師効力感と不安についての分析

高 垣 マユミ
吉 村 麻奈美
牛 島 順 子
田 爪 宏 二

I. 問題と目的

1. 研究の背景

筆者らはこれまで、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、後述するように、2015年から2019年にかけて継続的に関連研究を進めてきた。研究方法としては、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、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してきた。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。そのため、本研究では、高垣・吉村・田爪(2019)で着手し始めた全体的・数量的視点からの研究に引き続き、新たに教師効力感について研究対象を拡げて分析を行うことを試みたいと考える。まず、これまでに筆者らが継続的に着手してきた関連研究の概要を、以下に整理する。

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うかがえた。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。自由記述の結果から、ストレス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、個性が高かった。すなわち、実習後に抱かれる不安はより個性が高く、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。

上述した質的な研究に対し、数量的な研究アプローチとして、高垣・吉村・田爪(2019)では、教育実習におけるストレスの要因(ストレッサー)及びストレス反応について、実習前後の差異を縦断的に検討した上で、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を探索的に検討することを試みた。教育実習を行った大学生を2か年にわたり分析対象とした。分析の結果、「ストレス反応」に関しては、実習前では、「うつ気分・不快感」「不安・不確実感」「疲労・身体反応」が高かったが、実習後では低くなっていた。「教育実習におけるストレッサーとストレス反応の関連」に関しては、実習の前後に共通して「対生徒」にストレスを感じ、実習後においては「実習業務」にストレスを感じる事が窺われた。さらに、ストレッサーとしての「対生徒」を想像することが、実習前後において、ストレス反応のうち疲労・身体反応、うつ気分・不快感を高め、「実習業務」を想像することが、実習後において、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。

2. 本研究の目的

以上に挙げたように、筆者らはこれまで(2015年～2019年)、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、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してきた。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ため、本研究では、高垣・吉村・田爪(2019)から着手し始めた、全体的・数量的視点からの研究アプローチを継続し、新たに「教師効力感」について研究対象を拡げることとする。ここで、「教師効力感」とは、「生徒の学習や発達に対して肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」であるとされており(Ashton,1985)、教師の資質能力の高さと正の関連があると考えられている。

具体的には、本研究の分析1では、教師効力感、実習中に感じられると思われる(事前)あるいは感じた(事後)不安、教師観および教育観の明確さ(事前)、あるいは実習によるこれらの変化(事後)の、実習前後における変化につい

て検討する。分析2では、実習中に感じると思われる(事前)あるいは感じた(事後)不安の規定因について探索的分析を行う。

Ⅱ. 方法

《対象者》

2017年度～2018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、94名)及び事後指導の授業(授業名は、教育実践演習)(4年生、73名)を受講した大学生(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。本研究で分析対象とした質問項目は、教師効力感尺度(春原, 2007)、実習における不安、教師観、教育観に関する内容。各設問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

分析1. 実習前後の比較

1-1. 教師効力感

(1) 教師効力感尺度の分析

教師効力感の測定においては、春原(2007)による教師効力感尺度を使用した。但し、本研究の対象者は中学校もしくは高等学校における実習を行うため、尺度中の「子ども」を「生徒」に置き換えて使用した。この尺度では、教師効力感を学級管理・運営、教授・指導、および子どもとの関係に関する効力感という側面から測定することができる。表1に示す各項目について、実習前においては「実習に参加した時の予想」、実習後においては「今回の実習の感想」について質問した。

本研究では、春原(2007)と同じ因子構造を使用した。すなわち因子1「学級管理・運営効力感(問題のある生徒に、クラス全体をめちゃめちゃにさせないように指導できる、など11項目)」、因子2「教授・指導効力感(授業で生徒がつかずいた時に、別の説明や例を提示することができる、など9項目)」、因子3「生徒理解・関係形成(生徒との親密な人間関係をつくれるかど

うか不安だ(逆転項目)、など6項目)」、の3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 $\alpha = .910, .855, .813$ 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、その因子の教師効力感の高さを示している。

表1 教師効力感の項目(春原, 2007)

因子1「学級管理・運営効力感」

問題のある生徒に、クラス全体をめちゃめちゃにさせないように指導できる／まとまりのあるクラスをつくる自信がある／クラスの生徒が暴れたり、騒ぎだしたら、すばやくその子を落ち着かせる手だてを思いつく自信がある／※騒いだり、うるさくする児童・生徒を落ち着かせるのは苦手だ／問題のある生徒に授業を妨害させないようにすることができる／※反抗的な生徒にどう対応したらよいか分からない／生徒を管理・指導することができる／授業を妨害するような行動を抑えることができる／正しく発問する力がある／学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる／生徒たちと一緒に学級経営のルールを上げることができる

因子2「教授・指導効力感」

授業で生徒がつまづいた時に、別の説明や例を提示することができる／どのようになれば、生徒たちの活動が能率よく進められるか知っている／授業で教えた内容に対する生徒の理解を推測することができる／わかりやすい教え方ができる／活動をスムーズに進めるための手順を上げることができる／能力のある生徒に適切な課題を与えることができる／※私は学力を伸ばす授業の技術を十分もっているとは思わない／教授方法・教具についての知識や技術をもっている／※わかりやすく正確に板書するのは苦手だ

因子3「生徒理解・関係形成」

※生徒との親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ／※生徒たちの中にすぐにとけ込めるか心配だ／生徒の目の高さでものを見ることができる／生徒の気持ちや考えをよく理解できる／生徒の心をつかむのが上手である／※生徒たちにとって、学校にどんな決まりが必要なのか分からない

注 ※は逆転項目。春原(2007)における尺度中の「子ども」を「生徒」に置き換えて使用した。

(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表2に示す。実習前後における、教師効力感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、教育実習における教師効力感の因子(3)×実習前後(2)の2要因分散分析を行った。その結果、教育実習における教師効力感の因子の主効果($F(2, 318)=42.74, p<.001$)が有意であった。有意水準5%のHolm法による多重比較を行った結果(以下、多重比較においては全て同じ方法を用いた)、生徒理解・関係形成、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感の順で得点が高かった。

また、実習前後の主効果($F(1, 159)=40.98, p<.001$)が有意であり、実習後の方が実習前よりも得点が高かった。なお、2要因間の交互作用は有意ではなかった($F(2, 318)=1.25, n.s.$)。

表2 実習前後における教師効力感尺度の各因子の
尺度得点の平均値(M)と標準偏差(SD)

		学級管理・ 運営効力感	教授・ 指導効力感	生徒理解・ 関係形成
実習前	M	2.64	2.85	3.00
	(SD)	(0.68)	(0.64)	(0.69)
実習後	M	3.18	3.38	3.64
	(SD)	(0.66)	(0.60)	(0.69)

1-2. 実習における不安

(1) 実習における不安の分析

田爪・小泉(2012)が保育実習を行う学生に対する調査において作成した尺度を参考に、表3に示す質問項目を作成した。各項目について「実習に参加したときに不安や心配になると予想されるか(実習前)」あるいは「実習に参加して不安や心配だったか(実習後)」について質問した。回答は各項目に対して「とても心配(5)～全く心配でない(1)」の5件法とし、得点化した。

主因子法、プロマックス回転解法による因子分析を行い、固有値1以上で因子を抽出した結果、表3に示す2因子が得られた。各因子に対する因子負荷量が.4以上の項目を因子項目とし、その内容から、因子1を「態度面の不安」、因子2を「技術面の不安」と命名した。これらの因子構造は田爪・小泉(2012)と類似するものであった。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 $\alpha = .766, .709$ 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、その因子の実習における不安の高さを示している。

表3 設問2「実習における不安」の因子分析の結果

	因子1	因子2	共通性
因子1：態度面の不安			
職員に対する態度(接し方、指導の受け方)	.864	.202	.756
生活態度(成人としての生活マナー等)	.678	.294	.511
生徒に対する接し方	.543	.224	.324
教師の諸活動の補助(掃除、片付け、日常事務等)	.530	.247	.319
因子2：技量面の不安			
責任実習の計画(指導計画案作成の技術)	.207	.828	.698
実習日誌の書き方、まとめかた	.325	.583	.412
教師として必要な技術(指導力等)	.246	.573	.363
大学での学習達成度(教科の知識等)	.215	.408	.197

(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表4に示す。実習前後の実習における不安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、実習における不安の因子(2)×実習前後(2)の2要因分散分析を行った。その結果、実習における不安の因子の主効果 ($F(1,164)=115.51, p<.001$) が有意であり、技量面の不安の方が態度面の不安よりも得点が高かった。

また、実習前後の主効果 ($F(1,164)=10.58, p<.01$) が有意であり、実習前の方が実習後よりも得点が高かった。

2 因間の交互作用に有意傾向がみられた ($F(1,164)=2.93, p<.10$)。交互作用における多重比較の結果、実習前後とも技量面の不安の方が態度面の不安よりも得点が高かったが、技量面の不安では実習前の方が実習後よりも得点が高いのに対し、態度面の不安では実習前後で得点の差異は見られなかった。

表4 実習前後の実習における不安の各因子の尺度得点の
平均値 (M) と標準偏差 (SD)

		態度面の不安	技量面の不安
実習前	M	3.01	3.85
	(SD)	(0.89)	(0.73)
実習後	M	2.77	3.38
	(SD)	(0.89)	(0.78)

1-3. 教師観、教育観

(1) 教師観

教師観(質問紙においては「教師のイメージ」と表現した)について、実習前においては「実習を前に、どの位明確ですか」と質問し、「とても明確(5)～全く明確でない(1)」の5件法で回答を求めた。また実習後においては「実習前に比べてどの位変わりましたか」と質問し、「とても変わった(5)～全く変わらなかった(1)」の5件法で回答を求めた。

分析の便宜上、5,4と回答した者を「明確(事前)」あるいは「変化した(事後)」群、3と回答した者を「どちらともいえない」群、2,1と回答した者を「明確でない(実習前)」あるいは「変化しなかった」(事後)群に区分した。実習前後の各群の人数を表5に示す。 χ^2 乗検定の結果、実習前においては「明確」と回答した者(56.5%)が他の回答よりも多かった($\chi^2(2)=23.30, p<.001$)。また、実習後においては「変化した」と回答した者(81.7%)が他の回答よりも多かった($\chi^2(2)=75.24, p<.001$)。

表5 教師観の明確さ(実習前)および変化(実習後)の人数

(実習前)教師観の明確さ				
明確	どちらともいえない	明確でない	合計	欠損値
52 (56.5)	24 (26.1)	16 (17.4)	92 (100)	2
(実習後)教師観の変化				
変化した	どちらともいえない	変化しなかった	合計	欠損値
58 (81.7)	4 (5.6)	9 (12.7)	71 (100)	2

注：括弧内は有効回答に対する割合(%)

(2) 教育観

教育観（質問紙においては「教育全般に対するイメージ」と表現した）について、前項の教師観と同様の質問を行い、回答を求め、区分を行った。実習前後の各群の人数を表6に示す。 χ^2 乗検定の結果、実習前においては回答の度数に差は見られなかった($\chi^2(2)=1.41, n.s.$)。また、実習後においては「変化した」と回答した者(70.0%)が他の回答よりも多かった($\chi^2(2)=42.37, p<.001$)。

表6 教育観の明確さ(実習前)および変化(実習後)の人数

(実習前)教育観の明確さ				
明確	どちらともいえない	明確でない	合計	欠損値
33 (36.3)	33 (36.3)	25 (27.5)	91 (100)	3
(実習後)教育観の変化				
変化した	どちらともいえない	変化しなかった	合計	欠損値
49 (70.0)	10 (14.3)	11 (15.7)	70 (100)	3

注：括弧内は有効回答に対する割合(%)

2. 教育実習における不安の規定因

2-1. 分析の目的と方法

分析2では、分析1において取り上げた教師効力感および教師観、教育観のうちどの要因が教育実習における不安の高さに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、教育実習における不安の因子「態度面の不安」「議両面の不安」の各尺度得点を従属変数とし、教師効力感の各因子の尺度得点および教師観、教育観の得点を投入し、説明変数を選択した。なお、同様の分析を、実習前後を込みにした場合および実習前後ごとに行った。

2-2. 分析結果と考察

(1) 態度面の不安

実習における態度面の不安における教師効力感の影響について、実習前後を込みにした場合および実習前後ごとの重回帰分析の結果を表7に示す。全体としては教師効力感のうち「学級管理・運営効力感」及び「生徒理解・関係形成」の高さが実習における態度面の不安を軽減しているといえる。この2

つの因子のうち実習前では「生徒理解・関係形成」の影響の方が強いが、実習後では説明率自体は下がるものの、「学級管理・運営効力感」の影響の方が強いことが窺われる。なお、教師観、教育観は、実習における態度面の不安に対する影響はみられなかった。

表7 態度面の不安における重回帰分析の結果

	全体	実習前	実習後
決定係数(自由度調整済 R^2)	.367**	.446**	.237**
学級管理・運営効力感	-.398***	-.460***	-.271
教授・指導効力感	.007	.066	-.064
生徒理解・関係形成	-.249**	-.290*	-.268 †
教師観	-.095	-.127	-.042
教育観	.051	.012	.011

注：数値は標準化偏回帰係数(β) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

(2) 技量面の不安

実習における技量面の不安における教師効力感の影響について、実習前後を込みにした場合および実習前後ごとの重回帰分析の結果を表8に示す。全体および実習前後に共通して、教師効力感のうち「教授・指導効力感」の高さが実習における技量面の不安を軽減しているといえる。なお、教師観、教育観は、実習における技量面の不安に対する影響はみられなかった。

表8 技量面の不安における重回帰分析の結果

	全体	実習前	実習後
決定係数(自由度調整済 R^2)	.403**	.330**	.312**
学級管理・運営効力感	-.211***	-.160***	-.253
教授・指導効力感	-.489***	-.419***	-.459***
生徒理解・関係形成	.007	-.055	.080
教師観	.028	-.012	.042
教育観	-.021	-.047	.039

注：数値は標準化偏回帰係数(β) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

IV. 考察

本研究においては、教職課程を履修している大学生を対象に、教師としての自身に対する意識に関わる教師効力感、学生自身の実習に対する意識としての実習中における不安、さらには対象化された教師や教育のイメージとしての教師観および教育観を取り上げた。分析1においては、これらの教育実習前の予想と、実際に実習を経験した後の感想の差異について検討を行った。さらに、分析2においては、これらの間の関係について、実習における不安の規定因という点から分析を行った。

1. 教師効力感

まず、教師効力感については、実習前の予想に比べて、実習後において高まっていた。このことから、実習の中で、実際に教室運営、学習指導、生徒との関わりを経験することで、それらに対する効力感、すなわち教師として肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという信念が育つたと考えることができる。

また、本研究で使用した教師効力感における3因子については、実習前後とも「生徒理解・関係形成」、「教授・指導効力感」、「学級管理・運営効力感」の順で得点が高かった。つまり、学生にとって、事前の予想、実習後の感想ともに、これらの順でより教育行為に対する信念が高いと言える。教師効力感のいずれの側面も実習の経験によって高まってはいるものの、生徒との関わりに比べると学級経営は学生にとってやや難しい課題であると考えられる。

2. 実習における不安

実習における不安については、実習前後ともに態度面よりも技量面の方が高かった。また、不安の内容と実習前後との交互作用については有意傾向ではあるものの、実習前後における変化については、態度面よりも技量面においてその低減が顕著であった。この結果から、実習を前に学生が予想する不安は、実習の経験によって低減されると考えられる。また、不安の内容としては生徒や指導教師との対人関係に関する側面であると考えられる態度面よりも、学習指導をはじめとする教授、学習に関する側面であると考えられる技量面の不安の方が高いが、技量面の不安は実習の経験によってより低減されると考えられる。

3. 教師観、教育観

教師観(教師に対するイメージ)について、実習前は半数以上の学生が明確であると答えているものの、実習後においては8割以上の学生が変化したと答えている。つまり、実習前において教師のイメージをある程度明確に持っていると感じている者であっても、実際に実習において自身が教師の役割を演じたり、現職の教師と交流したりすることを通して、教師観が変容したと考えられる。

教育観(教育に対するイメージ)について、実習前は明確である者とそうでないものとの数に有意な差はみられないが、実習後においては7割以上の学生が変化したと答えている。つまり、実習前は教育観が明確である者とそうでないものが混在していると思われるが、いずれの場合も実習に行くことで教育観が変化する体験をしていることが窺われる。

4. 教育実習における不安の規定因

本研究で取り上げた教師効力感、教育実習における不安および教師観、教育観の関係について、本研究では実習における不安の規定因という点から分析を行った。すなわち、実習における不安に対して教師効力感および教師観、教育観のいずれが強い影響を及ぼしているかを検討した結果、教師効力感の高さは不安の軽減に影響を及ぼしうののに対して、教師観、教育観(実習前における明確さおよび実習後における変化の度合い)の影響は見られなかった。この結果から、実習における不安の低減には、教師としての効力感という自身の内面に対する意識が大きく影響するのに対して、教師観、教育観という対象化された教師や教育のイメージはさほど影響しないことが考えられる。

また、不安の種類によって、それを軽減する教師効力感が異なっており、また、それは実習の前後である程度共通したものであると考えることができる。具体的には、学級の管理・運営および生徒への理解や関係形成に関する効力感が実習の態度面の、授業における教授スキルや指導力に関する効力感が実習の技量面の、それぞれの不安を軽減する要因であることが示されている。

以上の結果を総括すると、本研究の対象学生においては、実習前の予想と比較して実習後には教師効力感が向上し、実習に対する不安が低減し、さらには教師観、教育観が明確化したと言える。また、実習前、実習後ともに、

教師効力感の高さが実習に対する不安を低減する要因になっていたことから、特に実習に対する不安が高い生徒に対する、実習の事前（教育実習事前指導）、事後指導（教育実践演習）における授業における具体的な支援として次のようなことが考えられる。

第1に、事前指導においては、教師効力感の内容を解説し、それらの向上を具体的な目標として取り組むことが、学習指導や生徒指導に対する自覚と力量をつけそれによって、実習に対する不安の軽減に繋がるのではないだろうか。第2に、実習後の振り返りにおいても、教師効力感の内容を踏まえて自分が教師としてどのような力量を身につけたのかを意識化することによって、実習の体験を今後教師を目指す上でのよりポジティブな経験として捉え直すことができるのではないかと思われる。第3に、実習指導においては、不安の内容によって、それを軽減する教師効力感の要因が異なっていたことから、学生が抱えている不安の個人差によって、どのような面における自信を身につけることが効果的であるのかが変わりうるということが考えられる。このため、実習で学生が抱える不安に対しては、その個人差を把握するとともに、それに応じた指導の必要性があると思われる。

文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education*, 2, 141-171.
- 春原淑雄 (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究 一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.
- 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.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・田川宏二 (2019). 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 津田塾大学紀要, 51, 121-135.
- 田川宏二・小泉裕子 (2012). 保育者志望短期大学生における「保育者アイデンティティ」の確立を規定する要因の検討: 実習終了後における保育者のイメージおよび就業意識の調査から 保育士養成研究, 29, 11-20.
- 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—および不安事

項の詳 8 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.