

教育実習生のストレス、自尊感情および

抑うつとの関連の検討

川人潤子・堀 匡・大塚泰正

Relationship between stressor, self-esteem and depression in trainee teachers

Junko Kawahito, Masashi Hori, and Yasumasa Otsuka

本研究では、教育実習生が実習前に感じるストレスの特徴を明らかにし、ストレス、自尊感情、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の関連を検討した。教育実習を控える大学生 599 名に質問紙調査を実施した。その結果、性格・適性ストレスの生起頻度が高く、性格・適性ストレスと自尊感情に有意な負の相関関係が認められた。共分散構造分析の結果、ストレスのうち、人間関係ストレスや生活の変化ストレスとの関連が強く、ストレスから抑うつやネガティブ感情への負の関連が認められた。

キーワード：教育実習，大学生，ストレス，自尊感情，抑うつ

問 題

教育実習は、教職を目指す学生にとって大きな出来事のひとつである。仙崎（1990）によると、教育実習は体験的学習の貴重な機会であり、その目的は、基礎的な実践的指導力の習得と、教員としての能力や適性に関する自覚の促進であるとしている。そのため、教育実習は専門的技術の促進の機会として重要である反面、教育実習という特殊な状況で短期間の適応と技術の習得が求められ、実習生にとってストレスフルな状況であるといえる。

また、1998年に教育職員免許法の改正に伴い、教育実習の単位の増加が提言され、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（いわゆる「介護等体験」特例法）によって、「介護等体験」が義務教育諸学校の免許状取得要件とされた（藤本，2000）。そのため、1998年以降の教育実習は、それ以前とは教育実習生を取り巻く状況が異なり、多様なストレスが生じていると考えられる。

これまでに、教育実習生のストレスを扱った一連の研究が報告されている（古屋・坂田・音山・所澤，1994；坂田・音山・古屋・所澤，1995；音山・古屋・坂田・所澤，1996，1997，1998；古屋・坂田・音山，1997；坂田・音山・古屋，1999）。たとえば、古屋他（1994）は、教育実習生のストレ

ッサーには、教育実習生が (a) ある限られた期間だけ、(b) 通常の生活とは異なった環境に適応し、(c) そこで要求されるさまざまな課題をこなす、(d) その成果が評価されるといった、一連の流れに対応しなければならないという特徴があるとしており、教育実習中の実習生のストレス反応と関連を有することを確認している。そして、教育実習生のストレスを、(a) 業務ストレス：教育実習の業務に関連するストレス、(b) 生活ストレス：教育実習の業務との関連は薄い、教育実習中の日常生活に関連するストレス、(c) 対人ストレス：周囲の人たちとの関係に起因するストレスの3つに分類している。しかしながら、1998年の教育職員免許法の改正後のストレスに関しては、これまで検討されていない。

また、古屋・音山・坂田(2005)は、教育実習生のストレス・プロセスに個人差があることを示している。ストレス過程に影響を及ぼす個人要因の一つとして、自尊感情(Self-esteem)があげられる。自尊感情とは、人が自分自身についてどのように感じるのかという感じ方のことであり、自己の能力や価値についての評価的な感情や感覚のことである(山本・松井・山成, 1982)。

自尊感情と心理的ストレス過程との関係を検討している研究はこれまでにいくつか報告されている。Zuckerman(1989)は、大学生を対象に調査を実施し、ストレスレベルとストレス反応が自尊感情、対人自己認識、自己概念に関連することを示した。Martyn-Nemeth, Penckofer, Gulanick, Velsor-Friedrich, & Bryant(2009)は、高校生を対象に調査を実施し、ストレスと自尊感情の低さは回避的コーピングや抑うつ気分に関連していることや、自尊感情の低さと回避的コーピングの使用は不健康な食行動につながることを指摘している。また、本邦では、川西(1995)が、大学生への質問紙調査の結果から、自尊感情とストレスの数やストレス反応との間に負の関連を見出している。これまでの研究報告から、自尊感情は心理的ストレス過程に影響を与える重要な個人要因の一つであるといえる。自尊感情が低い大学生は、日常のストレスをストレスフルな体験であると認知しやすく、ストレス反応を表出する傾向があると考えられる。このような傾向は、教育実習を控えた大学生にも同様に生じていると推察される。自尊感情の程度によって、教育実習という特殊な体験を通じて生じるストレス反応が異なる可能性が考えられる。そのため、自尊感情とストレスやストレス反応との関連を明らかにすることは、教育実習生の精神的健康維持に関する対策を講じる上で非常に有益であるといえる。

しかしながら、教育実習前の大学生を対象として、自尊感情とストレスやストレス反応との関連を検討した研究は筆者の知る限りでは報告されていない。そこで、本研究では、教育実習生が教育実習前に感じやすいストレスの傾向に着目し、ストレス、自尊感情、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の関連を検討することを目的とする。

方 法

1. 調査対象者及び調査時期

2008年4月に、地方大学の教育学部に所属する教育実習前の大学生686名に対して質問紙調査を実施した。そのうち、欠損値を除いた教育実習前の教育学部学生599名(1年生31名, 2年生347

名，3年生213名，4年生1名；男性271名，女性326名，不明2名；平均年齢19.7±0.9歳）を分析対象とした。

2. 測定尺度

(1) フェイスシート

学年，年齢，性別の記入を求めた。

(2) ストレッサー

大学生用ストレス自己評価尺度（Stress Self-Rating Scale；SSRS）を使用した。SSRSは，尾関・原田・津田（1994）によって作成されており，ストレス反応尺度，ストレッサー尺度，コーピング尺度，ソーシャル・サポート尺度，ユーモア尺度から構成されている。本研究では，このうちストレッサー尺度を用いた。本尺度は35項目からなり，回答は，各項目の過去半年の体験の有無と，体験した出来事の各項目に該当する程度について，“非常につらかった（4点）”から“なんともなかった（1点）”の4件法で採点した。得点が高いほど，経験したストレッサーが高いことを示す。また，SSRSを勉学関係（6項目；項目例：課題や試験が大変な授業を受けるようになった），人間関係（10項目；項目例：仲間の話題についていけなかった），生活の変化（13項目；項目例：生活が不規則になった），性格・適性（4項目；項目例：自分の能力・適性について考えるようになった），クラブ・サークル（2項目；項目例：クラブやサークルの活動内容について考えるようになった）の5下位尺度別に集計した。

(3) 自尊感情

日本語版Rosenberg自尊感情尺度（Rosenberg Self-Esteem Scale；RSE）を使用した。RSEは，Rosenberg（1965）によって作成され，山本他（1982）によって邦訳された尺度である。10項目で構成されており，各項目に該当する程度について，“当てはまる（5点）”から“当てはまらない（1点）”の5件法で採点する。得点が高いほど自尊感情が高いことを示す。

(4) 抑うつ

自己記入式抑うつ性尺度（The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale；CES-D）を使用した。本研究で使用したCES-Dは，Radloff（1977）によって作成され，島・鹿野・北村・浅井（1985）が邦訳した自己記入式抑うつ性尺度である。うつ病の主要症状である抑うつ気分，罪責感，無価値感，絶望感，精神運動性の減退，食欲低下，不眠に関する計20項目から構成され，各項目について過去1週間に経験した頻度を“ない（0点）”，“1-2日（1点）”，“3-4日（2点）”，“5日以上（3点）”の4件法で採点する。得点が高いほど，抑うつが強いことを示す。

(5) ポジティブ感情・ネガティブ感情

日本語版ポジティブ感情・ネガティブ感情尺度（Positive and Negative Affect Schedule；PANAS）を使用した。PANASは，Watson, Clark, & Tellegen（1988）が作成し，佐藤・安田（2001）によって邦訳された尺度である。16項目で作成されており，各項目に該当する程度について“非常によく当てはまる（6点）”から“全く当てはまらない（1点）”の6件法で採点する。PANASは，ポジティブ感情（8項目；項目例 活気のある）とネガティブ感情（8項目；項目例 びくびくした）の2

下位尺度に分類される。得点が高いほどポジティブ感情とネガティブ感情のそれぞれが高いことを示す。

3. 分析方法

はじめに、ストレッサーの生起頻度を算出した。次に、各尺度についての Pearson の積率相関係数を算出した。そして、ストレッサーと自尊感情を説明変数、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情を基準変数とした共分散構造分析を行った。データ解析には SPSS 14.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL) および AMOS 5.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL) を使用した。

結 果

1. ストレッサーの生起頻度

過去半年間におけるストレッサーの生起頻度を Table 1 に示した。対象者の半数以上が体験したストレッサーは、勉学関係ストレッサーでは“興味の持てない授業を受けるようになった (63%)”“課題や試験が大変な授業を受けるようになった (62%)”“自分の勉強、試験、卒業などがうまくいかない (55%)”の 3 項目、人間関係ストレッサーでは“友人や先輩とのつき合い (72%)”“仲間の話題についていけなかった (65%)”“異性関係がうまくいかない (59%)”“友人の悩みやトラブルにかかわった (58%)”の 4 項目、生活の変化ストレッサーでは“生活が不規則になった (78%)”“生活上の仕事が増えた (70%)”“家族と過ごす時間が減った (68%)”“体の調子が変わった (65%)”“体重が増えた (60%)”“一人で過ごす時間が増えた (58%)”“暇を持てあました (58%)”“自分の経済状態が悪くなった (56%)”の 8 項目、性格・適性ストレッサーでは“将来の職業について考えるようになった (88%)”“自分の性格について考えるようになった (82%)”“自分の能力・適性について考えるようになった (81%)”“自分の容姿が気になるようになった (71%)”の 4 項目、クラブ・サークルストレッサーでは“クラブやサークルの活動内容について考えるようになった (60%)”“クラブやサークルの活動で束縛される時間が増えた (54%)”の 2 項目であった。生起頻度が 8 割よりも高かった項目は、性格・適性ストレッサーのうち、“将来の職業について考えるようになった”が 88% (526 名)、“自分の性格について考えるようになった”が 82% (492 名)、“自分の能力・適性について考えるようになった”が 81% (487 名) の 3 項目であり、性格・適性ストレッサーを体験している学生の頻度が高いことが示された。

2. 相関分析と α 信頼性係数

各尺度間の関連について検討するため、Pearson の相関係数を算出し、Table 2 に示した。自尊感情と各要因との関連については、自尊感情と抑うつに有意な中程度の負の相関が認められた ($r = -.60, p < .01$)。また、自尊感情とストレッサーの勉学関係、人間関係、生活の変化、性格・適性との間に弱から中程度の負の相関が認められた ($r = -.10 \sim -.43$)。ストレッサーの下位尺度の中では、性格・適性ストレッサーが自尊感情と最も強い負の関連を示した ($r = -.43, p < .01$)。

抑うつと各ストレスターとの関連は、中程度の正の相関が認められた ($r = .46\sim.60$)。ストレスターの下位尺度の中では、人間関係ストレスターが抑うつと最も強い負の関連を示した ($r = -.57$, $p < .01$)。

また、Cronbach の α 信頼性係数を算出したところ、自尊感情、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情ともに高い内的整合性が示された ($\alpha = .87\sim.89$)。

Table 1
各ストレスターの生起頻度 (%) ($n = 599$)

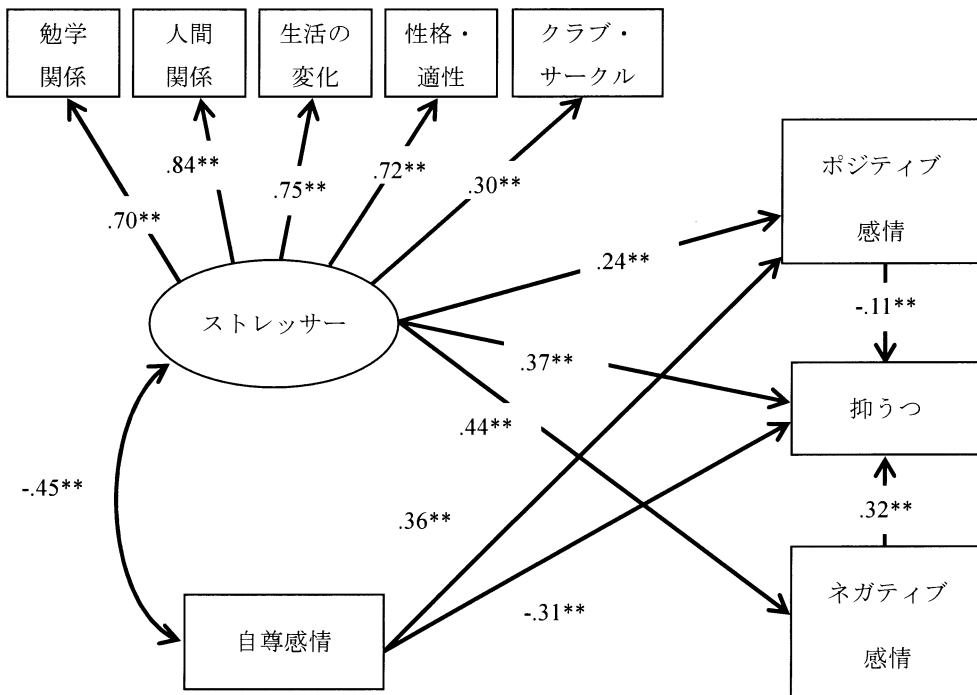
項目	<i>n</i>	%
勉学関係		
項目14 興味の持てない授業を受けるようになった	378	63.1
項目11 課題や試験が大変な授業を受けるようになった	371	61.9
項目20 自分の勉強、試験、卒業などがうまくいかない	329	54.9
項目13 現在所属している学校について考えるようになった	256	42.7
項目4 現在専攻している学問分野に対する興味が失せた	226	37.7
項目18 単位を落とす、留年するなど学問上のことで失敗した	200	33.4
人間関係		
項目19 友人や先輩とのつき合い	433	72.3
項目5 仲間の話題についていけなかった	388	64.8
項目28 異性関係がうまくいかない	354	59.1
項目22 友人の悩みやトラブルにかかわった	349	58.3
項目2 周りの人から過度に期待された	297	49.6
項目10 友人や仲間から批評されたり誤解された	276	46.1
項目12 アルバイト先でトラブルを起こした	227	37.9
項目9 家族または親しい親族の誰かが病気やけがをした	218	36.4
項目35 家族の誰かと議論、不和、対立があった	146	24.4
項目17 いっしょに楽しめる友人が減った	133	22.2
生活の変化		
項目33 生活が不規則になった	469	78.3
項目3 生活上の仕事が増えた	421	70.3
項目21 家族と過ごす時間が減った	410	68.4
項目1 体の調子が変わった	388	64.8
項目8 体重が増えた	362	60.4
項目32 一人で過ごす時間が増えた	348	58.1
項目7 暇を持てあました	345	57.6
項目6 自分の経済状態が悪くなった	337	56.3
項目24 生活習慣 (言葉やマナー) の違いにとまどった	290	48.4
項目34 隣近所が騒がしくなった	186	31.1
項目15 通学中の朝夕のラッシュ	166	27.7
項目16 家族の経済状態が悪くなった	114	19.0
項目25 寮生活で規則による束縛やプライバシーの侵害を受けた	54	9.0
性格・適性		
項目30 将来の職業について考えるようになった	526	87.8
項目29 自分の性格について考えるようになった	492	82.1
項目23 自分の能力・適性について考えるようになった	487	81.3
項目27 自分の容姿が気になるようになった	423	70.6
クラブ・サークル		
項目26 クラブやサークルの活動内容について考えるようになった	362	60.4
項目31 クラブやサークルの活動で束縛される時間が増えた	325	54.3

Note. 50% (300名) を越える項目は太字で表記。

Table 2
各変数の相関関係と α 信頼性係数 ($n=599$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	α
1 ストレッサー合計											
2 勉学関係 (ストレッサー)	0.77 **										
3 人間関係 (ストレッサー)	0.87 **	0.58 **									
4 生活の変化 (ストレッサー)	0.85 **	0.55 **	0.65 **								
5 性格・適性 (ストレッサー)	0.76 **	0.51 **	0.60 **	0.52 **							
6 クラブ・サークル (ストレッサー)	0.40 **	0.14 **	0.25 **	0.24 **	0.30 **						
7 自尊感情	-0.41 **	-0.32 **	-0.36 **	-0.29 **	-0.43 **	-0.10 *					.88
8 抑うつ	0.60 **	0.46 **	0.57 **	0.47 **	0.50 **	0.14 **	-0.60 **				.88
9 ポジティブ感情	0.08	0.08	0.07	0.08	0.00	0.02	-0.03	0.25 **			.89
10 ネガティブ感情	0.43 **	0.35 **	0.41 **	0.36 **	0.34 **	0.05	0.54 **	0.41 **	-0.28 **		.87

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



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

※有意であった値のみを記載した。抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の誤差変数間に共分散を仮定したが、図が煩雑になるため省略した。

Figure 1 ストレッサー、自尊感情、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の構造方程式モデル

3. ストレッサー、自尊感情、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の関連

—共分散構造分析の結果—

ストレッサーと自尊感情を説明変数、抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情を基準変数とした共分散構造分析を行った。まず、ストレッサーから抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情への効果を想定し、ストレッサーから抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情のそれぞれに直接パスを引いた。次に、自尊感情から抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情への効果を想定し、ストレッサーから抑うつ、ポジティブ感情、ネガティブ感情のそれぞれに直接パスを引いた。続いて、ストレッサーと自尊感情の相関関係を想定し、ストレッサーと自尊感情にパスを引いた。適合度指標の値は、 $GFI = .980$ 、 $AGFI = .956$ 、 $CFI = .982$ 、 $RMSEA = .054$ であり、データとモデルとが適合していることが示された (Figure 1)。

分析の結果、ストレッサーから抑うつやネガティブ感情について有意なパスが認められた (抑うつ: $\beta = .37, p < .01$ 、ネガティブ感情: $\beta = .44, p < .01$)。また、ストレッサーの高さがポジティブ感情の高さに直接関連していることが認められた ($\beta = .24, p < .01$)。さらに、自尊感情の高さは抑うつと負の関連を有した ($\beta = -.31, p < .01$)。

考 察

本研究の目的は、1998年の教育職員免許法の改正後の教育実習前の教育学部の大学生が体験するストレッサーの傾向に着目し、ストレッサーと自尊感情および抑うつの関連を検討することであった。

教育実習生が教育実習前に感じやすいストレッサーとして、性格・適性ストレッサーや生活の変化ストレッサーの頻度が高いことが示された。

性格・適性ストレッサーの体験頻度の高さは、大学生の進路選択において生じる探索行動と関係していると考えられる。進路探索行動は、環境探索行動と自己探索行動の2側面から構成されている (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983)。環境探索行動は、役立つ知識の会得やセミナーへの参加などの活動を含み、職業世界に対する情報収集行動として捉えられ、自己探索行動は、自分と職業を関連づけて考える、自分自身についてじっくり考える等の活動を含み、自己理解や自己洞察に関連している (安達, 2001)。自己の内外に向けられた探索的活動は、職業選択を具現化し、実際に行動に移すために有効であることが指摘されている (Stumpf et al., 1983)。教育実習は、大学生の進路決定に大きく関係しており、自己理解や自己洞察を深めることが職業選択に有効であると考えられる。したがって、本研究において性格・適性ストレッサーの体験頻度が高かったことに関しては、実習生が進路選択において、積極的な自己探索をすることによって、自分の性格や適性について注意が向き、それがストレッサーとして知覚されたと考えられる。鱸 (1986)によると、思春期・青年期の心理社会的課題として、自分が社会的存在として「何者であるか」ということの探索と意味付けが重要な心のテーマとなる。このような観点から考えれば、教育実習を前に実習生が行う自己探索は、青年期に多くの人が体験する心理社会的課題と重なるところが多く、性格・適性ストレッサー

はこの時期に特徴的なストレスラーの一つといえるかもしれない。ところで、本研究において、性格・適性ストレスラーと自尊感情は負の関連を有していた。青年期の心理社会的課題は、自己をより統合的に捉え、社会人として成長していくために必要不可欠な課題ではあるが、同時に自己への直面や問い直しなど大きな心理的負荷も伴うため、自分の適性に疑問を抱く場合などはネガティブな体験となりやすく、一時的に自尊感情を低下させる可能性も考えられる。しかしながら、極端に自尊感情が低下する場合には、性格・適性ストレスラーが強いストレス反応や精神的不健康状態を引き起こし、学生が心理社会的課題を乗り越える上での大きな阻害要因ともなりうるため、今後は縦断的な調査を行い、自尊感情低下に関連する個人要因の探索やストレス反応との関連について検討する必要があるといえる。

さらに、古屋他（1994）では、実習中のストレスラーとして、教育実習の業務とは関連の薄い日常生活に関するストレスラーを確認した。本研究における教育実習前の学生も生活に関するストレスラーを体験している頻度が高いことが認められた。教育実習前と実習中において、共通して生活の変化がストレスラーとして作用している可能性が示唆された。

教育実習の前には、教職に関する講義の増加、介護等体験などの実習、教育実習や介護等体験前のガイダンスなど、教育実習に際して、学生には行うべき活動が増加し、これまでと生活のスタイルが変化したり、教師としての適性について深く考える機会となることが想定され、様々なストレスラーを感じやすいと考えられる。しかしながら、ストレスラーの高さがネガティブ感情と同時にポジティブ感情の高さにも直接的な関連を有したことから、このような環境の変化は、必ずしもネガティブな感情のみを誘発するのではなく、動機づけの高さや活気などポジティブな感情につながる可能性があることが示唆された。この点について、鬼頭・堀・大塚（2008）は、社会人を対象とした研究で、男性において仕事の要求度の高さが活気の高さと関連を有することを指摘した。本研究では、性差の検討を行っていないが、教育実習を控えた学生においても教育実習に際して、多くの作業や活動をこなすように要求されることで、活気が生じる可能性が示唆される。

以上の結果から、ストレスラーと自尊感情が負の関連を有し、さらにストレスラーの高さがネガティブ感情と同時にポジティブ感情の高さにも直接的な関連を有することから、教育実習の前段階において、自尊感情を高めるために、学生のやる気を引き出したり、維持することができるようなガイダンスや講義を行うことは、学生の精神的健康にポジティブな作用を引き起こすことが予測される。また、教育実習を控えた学生は、性格・適性ストレスラーの体験頻度が高いことから、教育実習を体験した学生の体験談や退職した教師からの経験談を聞くことで、自分の性格や適性について再認識し、教育実習の概要について認識しやすくなる可能性が考えられる。

本研究の限界点として、ストレスラーの測定方法が挙げられる。本研究では、教育実習に特有のストレスラーを分析対象としていないため、教育実習を控えた大学生の日常的なストレスラーに限定されている。坂田他（1999）では、教育実習ストレスラー尺度を開発しており、教育実習特有のストレスラーを測定することが可能となっている。今後は教育実習特有のストレスラーを含む質問紙を用いる必要がある。また、介護等体験などの教育実習に際した事前実習に関する項目を加えて、ストレスラー尺度を再検討するとともに、ストレス反応やコーピング、ソーシャル・サポートとの

関連を検討する必要があるといえる。

引用文献

- 安達智子 (2001). 大学生の進路発達過程：社会・認知的進路理論からの検討 教育心理学研究, **49**, 326-336.
- 藤本典裕 (2000). 教師教育の歴史と制度 吉田辰雄・大森 正 (編) 介護等体験・教育実習の研究 文化書房博文社 pp.8-18.
- 古屋 健・音山若穂・坂田成輝 (2005). 教育実習生の心理的ストレス・プロセスの縦断的分析 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **54**, 203-220.
- 古屋 健・坂田成輝・音山若穂 (1997). 心理的ストレス・モデルに基づくストレスの分析：理論的意義と教育実習ストレスの実証的検討 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, **46**, 461-479.
- 古屋 健・坂田成輝・音山若穂・所澤 潤 (1994). 教育実習生のストレスに関する基礎的研究 群馬大学教育実践研究, **11**, 227-240.
- 川西陽子 (1995). セルフ・エスティームと心理的ストレスの関係 健康心理学研究, **8**, 22-30.
- 鬼頭愛子・堀 匡・大塚泰正 (2008). 中・高等学校教員のストレスとコーピング, ストレス反応の関連：活気とネガティブなストレス反応での比較検討 産業ストレス研究, **15**, 213-222.
- Martyn-Nemeth, P., Penckofer, S., Gulanick, M., Velsor-Friedrich, B., & Bryant, F. B. (2009). The relationships among self-esteem, stress, coping, eating behavior and depressive mood in adolescents. *Research in Nursing & Health*, **32**, 96-109.
- 音山若穂・古屋 健・坂田成輝・所澤 潤 (1996). 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅲ 群馬大学教育実践研究, **13**, 225-238.
- 音山若穂・古屋 健・坂田成輝・所澤 潤 (1997). 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅳ 群馬大学教育実践研究, **14**, 321-335.
- 音山若穂・古屋 健・坂田成輝・所澤 潤 (1998). 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅴ 群馬大学教育実践研究, **15**, 257-269.
- 尾関友佳子・原口雅浩・津田 彰 (1994). 大学生の心理的ストレス過程の共分散構造分析 健康心理学研究, **7**, 20-36.
- Radloff, L. (1977). A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, **1**, 385-401.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N. J. Princeton University Press.
- 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：教育実習ストレス尺度の開発 教育心理学研究, **47**, 73-83.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健・所澤 潤 (1995). 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅱ 群

- 馬大学教育実践研究, **12**, 243-256.
- 佐藤 徳・安田朝子 (2001). 日本語版 PANAS の作成 性格心理学研究, **9**, 138-139.
- 仙崎 武 (1990). 「実習」とは何か：教育実習の意義と性格 鈴木慎一・仙崎 武 (編) 教職課程講座第 8 巻教育実習 ぎょうせい pp.2-18.
- 島 悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘 (1985). 新しい抑うつ性自己評価尺度について 精神医学, **27**, 717-723.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, **22**, 191-226.
- 鐘 幹八郎 (1986). エリクソンの発達論とライフサイクル 『発達』別冊 ミネルヴァ書房 pp. 160-213.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 1063-1070.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68.
- Zuckerman, D. M. (1989). Stress, self-esteem, and mental health: How does gender make a difference? *Sex Roles*, **20**, 429-444.