

大学生に対する心理査定教育が心理検査時に
重視する内容に与える影響

**The effect of Psychological Assessment Education for College Students on
the Content of Emphasis during Psychological Testing.**

重 橋 のぞみ・中 園 照 美・福 留 留 美
Nozomi Jubashi・Terumi Nakazono・Rumi Fukudome

大学生に対する心理査定教育が心理検査時に 重視する内容に与える影響

The effect of Psychological Assessment Education for College Students on the Content of Emphasis during Psychological Testing.

重橋 のぞみ・中園 照美*・福留 留美**

Nozomi Jubashi・Terumi Nakazono・Rumi Fukudome

第1章 問題と目的

心理専門職にとって、心理査定を適切に実施し、分析や解釈を通じて相手を的確に理解し、相手の状況に沿って結果の伝達を行う力は必須である。公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が臨床心理士養成のための教育課程として指定大学院制度を導入した1996年度当初より、心理査定科目は臨床心理士養成1種指定大学院において必修科目に位置付けられてきた（公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会、2013）。さらに、2015年には公認心理師法が公布され、公認心理師カリキュラムについても、文部科学省・厚生労働省（2017）によって到達目標の項目や必要な科目が示され、心理アセスメント（心理査定）に関する科目は学部教育・大学院教育ともに必修科目となっている。このような状況から、公認心理師および臨床心理士を目指す学生に対する心理査定教育の重要性はますます高まっているといえる。

しかし、公認心理師養成カリキュラムが整えられる前段階の2015年時点では、心理査定教育には課題があった（福田、2015）。福田（2015）は41大学のシラバスの分析を行い、心理検査の実習を含む授業科目について検査の種類や実習時間に多様性が見られることや、学部段階で扱う範囲や心理査定の教授法については引き続き議論の必要があると述べている。また、バ

ウムテスト（片本、2005）や知能検査（花田、2015）を用いて、学部生を対象とした教育方法の工夫やそれが学生にどう体験されたかについて論じた研究がみられるものの、学部段階の心理査定教育を扱った研究は少ない。

本学では、2018年度より公認心理師養成に向けた新カリキュラムが施行された。その前年2017年は、それまでの査定教育の内容を改め、学部生に対する査定教育の在り方を積極的に検討、試行錯誤した年であった。2016年度と2017年度の教育内容の違いは、学部生にどのように受け止められていたのであろうか。

さらに、臨床現場での実践のためには学部教育だけではなく、大学院、資格取得後の教育の連続性を視野に、学生の学びや成長を考えていく必要があるだろう。小川（2011）は、大学院修了後も心理査定習得のための場を求める声が多いこと、加えて検査実施に関する知識だけではなく、検査者としての態度、検査施行時における配慮、被検査者との関係性などに関する研修を求める声が多いことを明らかにした。宮前・宮前（2017）は、「査定面接」「行動観察」について、研修の必要性は高いが十分な研修ができていないことを明らかにした。

これらの結果から、心理査定は知識や技法の習得に留まらず検査時の配慮や関係性の構築など、検査者としての姿勢・態度も含めた教育、研修が必要だと考え

* 西九州大学子ども学部心理カウンセリング学科
（元福岡女学院大学人間関係学部非常勤講師）

** 福岡女学院大学大学院人文科学研究科客員教授

られる。大学院生の意識や態度が検査者体験により変化することは先行研究より確かめられている（高野・服巻、2016）。高野・服巻（2016）は、テスター体験前後の意識の変化を調べ、「関係作りの大切さ」、「検査者の影響への気づき」、「実施方法を体得する」、「検査の意味を理解する」等が体験後に意識されることを明らかにした。

心理査定習得に関する指標は知識や適切な技法に関するものが多く（良原・諫山・富宿他、2010）、検査態度の変化も含めた評価尺度は少ない。これに対し、重橋ら（2016）は、検査に臨む態度の変化や検査に対する意味づけの変化なども含めて、査定教育の効果として捉える必要があるとし、大学院生の「心理査定に対する捉え方」に関する質問紙を作成している。この質問紙は、「検査施行時に重視する内容」「検査施行に関する不安」「問題場面の捉え方」など複数の項目から構成されている。中でも「検査施行時に重視する内容（以下、「検査時の重視内容」と記載）」は、大学院生と修士で結果が異なるため興味深い。「検査時の重視内容」は、「クライアント（以下、CIと記載）への配慮」、「CIとの関係性」、「検査者としてのスキル習熟」の3因子より構成されている。大学院生は、修士1年前期に「CIへの配慮」のみに注目するが、修士2年後期には「CIへの配慮」に加え「CIとの関係性」も重視するように変化する（重橋ら、2018）。すなわち「検査時の重視内容」は、大学院教育により変化するといえる。また、修了後の有資格者を対象として検討した富永ら（2017）は、臨床経験年数（修了後2年と10年以上）や職場における査定経験では、重視内容に差がないことを示している。このように大学院生や修士を対象とした研究はあるが、学部生から修士までを比較した検討はなされていない。

そこで本研究では、査定教育の内容を変更した2016年と2017年の学部生を対象に、査定教育が心理検査時に重視する内容に与える影響について検討する。また、学部から有資格者までを対象として、査定において重視する点がどのように異なるかについても検討する。具体的には、「心理検査時に重視する内容」に関する質問紙を用いて、2016年と2017年および先行研究（大学院生や修士の結果）との比較を行い、学部での査定教育の可能性について検討する。

第2章 方法

1. 調査対象者および調査時期

2016年度および2017年度に「心理検査法」「臨床心理基礎実習」の2科目を受講した本学心理学科2年生に調査を実施した。それぞれ後期の最終授業時に無記名方式の質問紙で配布、回収した。調査対象者には、質問の回答は任意であること、回答しないことで不利益は生じないこと、研究以外の目的で使用されないことがないことを質問紙に明記し、同意を得た上で調査を行った。

2016年は51名（回答不備2名）、2017年度は61名（回答不備1名）が回答に応じた。回答不備を除く109名を分析対象とした。

2. 講義・実習内容

各年度の心理査定に関わる授業は、「臨床心理学概論」「心理検査法」「臨床心理基礎実習」である。2016年度と2017年度の内容を表1にまとめた。「臨床心理学概論」は年度間に差はなかった。「心理検査法」は、扱う心理検査の種類の違いはあるものの、教育目標や内容に大きな違いはなかった。「心理検査法」では、一部の回で検査者と被検者の関係性に着目する重要性を示した視聴覚教材を利用した。一方、「臨床心理基礎実習」は内容に違いが見られた。2016年度の教育目標は自己理解が中心であったが、2017年度は心理査定における倫理、クライアントへの配慮も含め、実施者としての態度や責任までも目標に含まれていた。また、2016年度は査定実習4回に対し2017年度は15回、検査種類は2016年度は2種類に対し2017年度は8種類であり、回数および種類が充実していた。

2017年度「臨床心理基礎実習」授業は、3名の教員が1人4回心理検査について実習を行い、学生は4回実習後に次の教員の実習を受講する形式で進められた。第1回、14回、15回は全体で講義を行った。各教員の実習内容は以下である。

①担当教員A：1回目は知能検査全般の歴史、目的、種類について講義した後、田中ピネー知能検査Vの解説と実施時の注意（導入時の声掛けの仕方、回答の評価だけでなく受検態度の観察も大事であること等）を

表1 各年度2学年の心理査定に関する主な授業の内容

授業名	2016年度	2017年度
臨床心理学概論 1年必修（講義）	【概要】 15回中3回の講義	【概要】 2016年度と同様
心理検査法 (シラバスより抜粋) 2年選択（講義）	【教育目標】 心理臨床の現場で用いられる検査の種類および 効用と限界について理解を深める。	【教育目標】 2016年度と同様
	【内容】 心理査定の目的や留意点、倫理的配慮について 2回講義。その後、知能検査・作業検査・人格 検査について、概要及び効用と限界について解 説。一部の検査は、視聴覚教材を用いて心理検 査場面での用いられ方や留意点について理解を 深める機会を提供。	【内容】 2016年度と同様
	【各期で扱う心理検査】 田中ビネー知能検査V、ウェクスラー式知能検 査、内田クレペリン、Y-G性格検査、MMPI、 TEG II、SCT文章完成法、PFスタディ、バ ウムテスト、風景構成法、ロールシャッハ法	【各期で扱う心理検査】 田中ビネー知能検査V、ウェクスラー式知能 検査、長谷川式、MMSE、時計描画テスト、 SDS、BDI、MAS、STAI、内田クレペリン、 MMPI、SCT文章完成法、PFスタディ、バウ ムテスト、風景構成法、ロールシャッハ法
臨床心理基礎実習 I・II (シラバスより抜粋) 2年選択（実習）	【教育目標】 臨床心理学的な視点を用いて日常生活の人間関 係を円滑に行う方法を見つけるとともに、自分 自身についての理解を深める。	【教育目標】 ①臨床心理学的援助における臨床心理査定（ア セスメント）の役割と重要性を理解する、②臨 床心理査定における倫理的配慮の必要性和臨床 心理査定を行う者に求められる姿勢について正 しく理解する、③心理検査による臨床心理査定 の実施および結果の解釈と報告の方法について 理解する。④臨床心理学的援助において求めら れるコミュニケーションスキルの基礎を身に付 ける。
	【内容】 ①言語的援助の実習、②非言語的援助の実習、 ③心理査定実習の3実習を行う。 ※心理検査実習は、15回中4回の実習。その 他は、心理療法、コミュニケーションスキルな どの実習で構成。	【内容】 心理検査法による臨床心理査定の実際を体験 し、事前の準備、検査の実施から結果の解釈、 その取り扱いについてまでを学ぶ。特に、被検 者体験やグループでの話し合いを通して、臨床 心理学的援助におけるコミュニケーションスキ ルについて学びつつ、クライアントへの配慮と 臨床心理査定を実施する者としての責任につ いての理解を深めていく。
	【各期で扱う心理検査】 ○前期 Y-G性格検査 ○後期 遠城寺式乳幼児分析的発達検査法	【各期で扱う心理検査】 ○前期 遠城寺式乳幼児分析的発達検査、Y-G性格 検査、バウムテスト、風景構成法 ○後期 田中ビネー知能検査V、TEG II、SCT文章 完成法、内田クレペリン

伝えた。2回目、3回目は4人のグループ構成で検査
実習を行い、各自が検査者・受検者・観察者の全ての
役割を交代して体験した。実施項目は、7歳相当の項
目から開始した。実施後は、それぞれの立場で感じた
ことをグループ内で共有した。4回目は、各自が検査
を担当した結果を集計し、所見をまとめ、グループ内

で共有した。

②担当教員B：1回目は心理査定における倫理およ
び質問紙法に関する概論の講義を行った後、ペア実習
における留意点（検査用紙や結果の厳重な管理、結果
伝達における配慮）を示した。2回目はTEG IIの検
査者・受検者体験を行い、実習後は検査者・受検者そ

それぞれの立場からの感想を求めた。第3回は検査者として施行した TEG II 検査結果の分析・解釈を行った。その後、結果を伝達するフィードバック（以下：FB）の準備を行わせた。第4回はペア同士でFBを行う実習とした。相手への言葉かけについて留意した点や被検者としてFBを受けた感想を課題レポートとして求めた。

③担当教員C：SCT文章完成法、内田クレペリン各2回の実習を行った。実施方法を説明後、各自回答に取り組むよう求めた。なお、検査実施の影響に配慮し、成人版ではなく小学生版を用いて、検査について体験的に理解するよう設定した。受講生が各検査実施について理解した後、検査用紙は回収した。その後、複数のモデルとなる検査結果を配布し、個人で分析を行った後にペアで分析結果の検討、グループで様々なモデルの結果を共有する場を設けた。事後課題として、所見の作成、実習を通じた気づきの記載等を課した。

3. 質問紙の構成

「検査時の重視内容」の質問紙は、「CIへの配慮」、「CIとの関係性」、「検査者としてのスキル習熟」の3因子より構成されている（富永ら、2017）。質問項目について、表2に示す。「以下の質問は、知能検査（および人格検査）を行う際に必要なことです。知能検査（および人格検査）を実施する際に重視する程度について、最も当てはまるもの1つに○をつけてください。」と教示した。回答は、「できるだけ重視する」を左端に、「最大限重視する」を右端に記載し、5件法で回答を求めた。

4. 手続き

調査対象者欄に記載した通り、倫理的配慮に注意し、最終授業時に回答を求めた。2016年度は実習内容より、知能検査のみについて実施した。2017年度は知能検査と人格検査の2種類について回答を求めた。また、2017年度は自由記述で感想の記載も求めた。

表2 「検査時の重視内容」質問項目*

第1因子：CIへの配慮
7. こどもに負担がかかりすぎないように時間の調整や働きかけを工夫すること
3. 話し方の工夫や柔らかい雰囲気づくりなど、こどもが安心して取り組めるように関わること
15. 導入時にこどものモチベーションをあげ、積極的に取り組めるように関わること
8. 検査場面でこどもの特徴や状態を見極め、それに応じた関わりを行うよう配慮すること
16. どのようなこどもの行動に対しても、どのような場面でも慌てず臨機応変に対応すること
6. こどもが集中して自分の力を発揮できるように、検査場面の環境を整えること
17. 結果のスコアリングやプロフィールのみに気を取られ、こどもへの共感的な姿勢が乏しくなる危険性に気づいておくこと
12. 検査中の態度だけではなく、それ以外の行動にも注目し観察すること
第2因子：検査スキルの習熟
4. 検査中に検査者が安定した状態でクライアントを観察できること
1. 検査実施マニュアルに従い、教示通りに進めること
10. 検査内容を熟知し、習熟しておくこと
5. マニュアルを確認しなくても、回答のスコアリングができるようになっておくこと
13. 各心理検査の特性や留意点、危険性を十分に把握しておくこと
第3因子：CIとの関係性
9. 検査者の反応がこどもにどのような影響を与えているかを考慮すること
18. こどもと検査者の2者の関係性へ注目すること
11. 検査中のこどもの体験に共感し、想像して理解しようとする姿勢や態度をもつこと
14. こどもが検査の場に臨むことへの労いと感謝の気持ちをもつこと

* 因子負荷量の順に記載

第3章 結果

1. 結果の処理

学部生のデータは今回収集した2016年度および2017年度のデータを用いた。大学院生については重橋ら(2018)のデータを引用した。修了生は、富永ら(2017)が得たデータを再分析して用いた。群は5群であり、学部生(2016年、2017年)、大学院生(修士2年修了時)、修了生(修了後2年以内、10年以上)である。

2. 検査時の重視得点の被験者内比較

知能検査に対する回答を用いて、被験者内の3因子(検査者のスキル習熟・CIへの配慮・CIとの関係性)の比較を行うため1要因の分散分析を行った。結果を表3に示す。

2016年および2017年の学部生の回答は3因子の得点に有意な差が見られた(順に $F(2, 96) = 12.79, p < .01$; $F(2, 98) = 19.42, p < .01$)。多重比較の結果、「検査者としてのスキル習熟」と「CIへの配慮」、「CIとの関係」と「CIへの配慮」に有意差が認められ、「CIへの配慮」の点数が有意に高かった。これより2016年度および2017年度の学部生は、「CIへの配慮」を重要視していたことがわかった。

重橋ら(2018)の結果から、大学院生(修士2年)は「検査者としてのスキル習熟」より「CIとの関係」「CI

への配慮」を重要視することが示されている。これより、大学院生は学部生と異なり、「CIへの配慮」に加え「CIとの関係性」も重要視するといえる。

修了後2年の再分析結果は、3因子の得点に有意な差が見られた($F(2, 28) = 8.7, p < .01$)。多重比較の結果、「検査者としてのスキル習熟」と「CIへの配慮」および「CIとの関係」と「CIへの配慮」に有意差が認められ、「CIへの配慮」を重要視していたことがわかった。一方、修了10年以上は、3因子の得点に有意差は認められなかった。

3. 検査時の重視得点の被験者間比較

知能検査に対する回答を用いて、因子別に2016年度受講生・2017年度受講生・大学院修士2年生・修了生(1~2年目)・修了生(10年以上)5群間の比較を行うため1要因の分散分析を行った。

「検査者のスキル習熟」は、群間の得点に有意差が認められなかった($F(4, 134) = 1.175, n.s.$)。「CIへの配慮」は、群間の得点差が有意傾向に留まった($F(4, 134) = 2.34, p < .1$)。多重比較の結果、修了後10年以上と大学院生(修士2年)に有意差があり、大学院生の「CIへの配慮」得点が高かった。「CIとの関係性」は、群間の得点に有意差が認められた($F(4, 134) = 4.793, p < .01$)。多重比較の結果、修了後10年以上と大学院生(修士2年)、2017年学部生と大学院生に有意差があり、いずれも大学院生の「CIとの関係性」得点が高かった。

表3 知能検査に対する各群の検査時重視得点の平均値および分散分析結果

() = SD

群	検査者 スキル習熟	CIへの 配慮	CIとの 関係性	主効果 (F 値)	多重比較
2016年度受講生 (N=50)	3.8 (0.8)	4.2 (0.8)	4.0 (0.9)	12.8**	スキル習熟 < CIへの配慮 CIとの関係性 < CIへの配慮
2017年度受講生 (N=49)	3.7 (0.8)	4.2 (0.5)	3.7 (0.7)	19.4**	スキル習熟 < CIへの配慮 CIとの関係性 < CIへの配慮
大学院修士2年生 (N=14) 注3	4.2 (0.5)	4.7 (0.4)	4.6 (0.4)	13.0**	スキル習熟 < CIへの配慮 スキル習熟 < CIとの関係性
修了生(1~2年目) (N=15) 注4	3.7 (0.9)	4.3 (0.7)	3.8 (1.0)	8.7**	スキル習熟 < CIへの配慮 CIとの関係性 < CIへの配慮
修了生(10年以上) (N=8) 注5	3.6 (1.0)	3.8 (1.2)	3.2 (1.3)	1.7	n.s.

注3) 重橋ら(2018より)を引用。注4) 5) 富永ら(2017)のデータを再分析した結果を反映。 * $p < .05$ ** $p < .01$

4. 2016年度と2017年度の比較

2016年度受講生と2017年度受講生の2群における知能検査に対する重視得点の差を調べるため t 検定を行った。結果を表4に示す。その結果、「検査者によるスキル習熟」「CIへの配慮」は群間で有意差は認められなかった。「CIとの関係性」は、有意傾向に留まった ($t(97) = 1.97, p < .1$)。2016年度受講生の方が2017年度受講生よりも、「CIとの関係性」得点が高い傾向が見られた。

5. 検査の種類による比較 (知能検査・人格検査)

2017年度知能検査と人格検査の重視得点を比較した。結果を表5に示す。 t 検定の結果、全ての因子において差が認められなかった。

6. 感想 (自由記述) の分類

臨床心理基礎実習受講後に、「この実習を未履修者に紹介する場合の紹介文の記載」を受講生に求めた。記載された文章の内容を分類し、同一内容にラベルを付け、さらに同様のラベルを集めてカテゴリーを作成した。分類は著者2名で行い、異なる分類になった場合は協議した。一人の回答に複数のラベルが含まれる場合は複数のラベルに分類した。カテゴリー、ラベル、回答者数、全回答に占めるラベル割合を表6に示す。「自己理解が促進される体験」「相手のことを考える体験」「実習体験から得る学び」「多面的に理解することを学ぶ」「複数の検査の違いを知る」「その他」の6つに分類された。特に、「実習体験から得る学び」は全体の50%と最も高い。検査者体験・受検者体験の両方から、「相手のことを考える体験 (約12%)」、「自己理解が促進される体験 (約15%)」など、自己理解だけではなく相手理解、相手への配慮などの文言がみられた。

第4章 考察

1. 検査時の重視得点の被験者内比較

検査時の重視内容について、学部生は「配慮」に注目し、大学院生は「配慮」に加えて「関係性」にも注目するようになること、修了後には「配慮」を重視し、

10年以上の臨床経験を重ねると重要視する項目に差がなくなることが示された。重橋ら (2016) においても臨床心理士有資格者が「関係性」だけではなく「検査実施の知識」にも重きをおくようになることが明らかとなっている。これらの結果から、学部教育では、CIへの配慮に学生が注目しやすいこと、大学院生になると実際CIと接する機会や検査実施・陪席の機会を重ねることで、「CIとの関係性」にも着目するようになることがうかがえる。修了1、2年目は学部生と同様に「配慮」のみを重視する結果であるが、臨床現場で多くのCIの査定経験を重ねる中、CIが最大限のパフォーマンスを発揮できるようにするための検査者の配慮の重要性を改めて感じていると考えられる。臨床経験10年以上を経ると各因子得点に差が見られなかったことから、「スキル習熟」「配慮」「関係性」どれか一つに着目するのではなくすべてが心理査定の際に重視されるべき事柄であると意識していることがうかがえる。

2. 検査時の重視得点の被験者間比較

大学院生が修了10年以上の有資格者と2017年度受講生よりも「関係性」を重視していることが示された。また、同じ学部生でも2016年度と大学院生の差は有意ではなかった。大学院生が「関係性」に注目しやすいこと背景として、「関係性」因子の下位項目「検査者の反応がこどもにどのような影響を与えているかを考慮すること」にもあるように、授業や外部講師によるスーパーヴィジョンなどにおいて検査者側の言葉かけ一つ一つの検討を細かにを行い、より適切な検査遂行のためのスキルを高めることが教育目標とされていることが一因として考えられる。学部の2016年度受講生と2017年度受講生の「関係性」を重要視する程度の差については次節にて考察する。

3. 学部2016年度受講生と2017年度受講生の比較

学部の2016年度受講生と2017年度受講生では、どちらも「CIへの配慮」を最も重視するという結果は共通していたものの、2016年度受講生の方が「CIとの関係性」を重視する傾向が示された。

2017年度の臨床心理基礎実習では、前述したように各検査の概論と検査者として配慮すべき点の理解、

表4 知能検査に対する検査時重要視得点の年度別比較 ()=SD

	2016年度受講生 (N=50)	2017年度受講生 (N=49)	t 値	
検査者としての スキル習熟	3.76 (0.77)	3.69 (0.77)	0.46	n.s.
CIへの配慮	4.24 (0.78)	4.18 (0.52)	0.43	n.s.
CIとの関係性	3.99 (0.92)	3.67 (0.73)	1.97	†

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表5 検査別の検査時重視得点の平均値および結果 ()=SD

群	知能検査 (N=48)		人格検査 (N=48)		t 値	
検査者 スキル習熟	3.8	(0.8)	3.7	(0.9)	0.334	n.s.
CIへの 配慮	4.2	(0.8)	4.2	(0.6)	0.332	n.s.
CIとの 関係性	4.0	(0.9)	3.7	(0.8)	0.391	n.s.

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

表6 自由記述の分類結果

カテゴリー名	ラベル	該当者数	割合
自己理解が促進される体験	自己分析ができる	9	14.71
	自分を知ることが大事	1	
相手のことを考える体験	相手を想定した話し方、伝え方	6	11.76
	相手に興味を持つことの大切さ	1	
	FBする事の難しさを実感	1	
実習体験から得る学び	検査を受けることができる	18	50.00
	検査の細かさ、負担を知ることからCIへの配慮が得られた	1	
	検査者・受検者両方の体験から理解できる	15	
全体から理解することを学ぶ	人を多面的に理解することの大切さを学ぶ体験	3	5.88
	多面的な視点を持ち理解することの難しさを時間	1	
複数の検査の違いを知る	長所と短所を理解できるなど	5	7.35
その他	所見の書き方が学べる	1	1.47
	人の心の繊細さを学ぶ	1	1.47
	他の授業とのつながりを理解した	1	1.47
	検査実施の難しさを理解した	1	1.47
	検査場面での検査者の態度を学べた	1	1.47
	グループワークにより楽しく学べる	1	1.47
	査定がCIに役立つことを実感した	1	1.47

検査体験、結果の分析解釈、FBのための所見作成が扱われた。2017年度受講生は「配慮」を「習熟」「関係性」よりも重視していたが、これは「配慮」因子の下位項目にある「話し方の工夫や柔らかい雰囲気づくり」などについて検査体験実習を通じて意識する機会が多かったことと関係していると考えられる。

2016年度の方が2017年度よりも「CIとの関係性」を重視する程度が高い傾向が見られたことについては、2016年度後期に「臨床心理基礎実習」と同時期に開講されていた「心理検査法」の授業の中で視聴覚教材を用いて「CIとの関係性」の重要性についての内容を扱っていたことも関連している可能性がある。2017年度の「心理検査法」でも同様の視聴覚教材を用いたものの、2017年度の「心理検査法」の授業は前期に開講されており、後期最終回に行われた今回の調査においては、後期の実習体験からの学びの印象が強かったのかもしれない。

なお、2017年度受講生の自由記述結果より、「CIへの配慮」、「検査者の自己理解の必要性」、「実習による学びの深まり」などの記載が多く認められ、体験を重視した査定教育を行った意義が認められる。

4. 検査の種類による比較

知能検査と人格検査における検査時に重視する点に差が見られなかったことから、検査者が身に付けるべき基本的な態度としての「スキル習熟」「配慮」「関係性」については、検査の種類と関係なく重視されるべきこととして、受講生に理解されたと考えられる。

5. まとめと今後に向けて

本研究では、査定教育の内容を変更した2016年と2017年の学部生を対象に、査定教育の違いが心理検査時に重視する内容の違いをもたらすか検討した。また、学部生から臨床心理士有資格者までを対象として、心理査定において重視する点がどのように異なるかについても検討した。学部生は「CIへの配慮」を重要と考える点は2016年度2017年度ともに共通していたが、「CIとの関係性」については、授業内容や扱う時期によって重要と考える程度に違いが見られた。ただし、学部生においてはあくまで模擬事例や自身の検査体験を通じた理解であるため、修士生が臨床実践

を通じて重要視した「CIとの関係性」と同様の理解ではない場合もあることは留意する必要がある。

専門家教育には大学院および現場での臨床実践が必要だが、その基礎となる学部教育においては、検査者・被検者体験をもとにしたCIへの配慮の重要性や自己理解の重要性の気づきを得ることが、将来的に専門家として検査を扱う上での倫理観を養い、成長するうえでの基盤となるのではないかと考えられる。

本研究の限界として、今回、2016年度受講生と2017年度受講生の調査内容に一部違いがあり、2017年度受講生のみ人格検査に関する調査や自由記述を求めたことから、2016年度受講生との直接的な比較ができなかった項目があることが課題として挙げられる。公認心理師養成に向けた新カリキュラムが施行して数年が経過していることから、今後新カリキュラムにおける心理査定教育の効果についても検討する必要があるだろう。

引用・参考文献

- 重橋のぞみ・富永幹人・丸山明子・八田春菜 (2016), 大学院生の心理査定に対する捉え方に関する質問紙作成の試み 福岡女学院大学臨床心理センター 紀要, 14, 11-20.
- 重橋のぞみ・丸山明子・八田春菜 (2018), 大学院生の心理査定に対する捉え方の変化—検査施行時の重視内容、不安、問題場面の捉え方について—, 第37回日本心理臨床学会発表論文集, p407.
- 福田雄一 (2015). 学部段階における心理査定の教育の現状：心理検査の採用状況を中心に 広島文教女子大学心理臨床研究, 6, 28-33.
- 花田利郎 (2015). コース立方体組み合わせテストを活用した知能検査の教育方法の検討 西南学院大学人間科学論集, 10 (2), 95-113.
- 片本恵利 (2005). 樹木画の対提示による心理アセスメントに関する実習の試み—臨床心理基礎実習におけるバウムテストの解釈に関する実習— 沖縄国際大学人間福祉研究, 3 (1), 37-53.
- 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会 (2013). 臨床心理士受験資格に関する大学院指定運用内規 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会

http://fjcbcp.or.jp/wp/wp-content/uploads/2014/03/daigakuin-shinsei-data_2020_0929b.pdf
(2021年11月2日)

宮前淳子・宮前義和(2017), 臨床心理士の研修状況と研修必要性の認識に関する研究 香川大学教育実践総合研究, 35, 63-72.

文部科学省・厚生労働省(2017). 公認心理師のカリキュラム等について 文部科学省・厚生労働省
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-ShakaiengoKyokushougaihokenfukushibu/0000174192.pdf> (2021年11月2日)

小川俊樹(2011), 心理臨床に必要な心理査定育成に関する調査研究: 第1回日本臨床心理士養成大学

院協議会研究助成研究成果報告書.

高野恵代・服巻豊(2016), 大学院教育における知能検査の習得—WAIS IIIのテスター体験を通して実践に活かすまで— 日本心理臨床学会第35回秋季大会発表論文集, p483.

富永幹人・重橋のぞみ・八田春菜・丸山明子(2017), 心理査定に対する捉え方と臨床経験の関連について2—検査施行時に重視する内容の比較— 日本臨心理臨床学会第36回大会発表論文集, p.529.

良原誠崇・諫山千絵・富宿小百合編(2010), 「臨床心理実践における客観的評価方法の構築」報告書 鹿児島大学大学院臨床心理学研究科・九州大学大学院人間環境学研究院, p55.

