

心理検査のフィードバック面接を受ける効果 —大学院実践的実習への協力学生に対する 心理アセスメント—

奥野洋子*¹・小泉 隆平*²・直井愛里*³・本岡寛子*⁴・長田 道*⁵

Effect on students' experience of Feedback Interview of Psychological Test

Yoko OKUNO, Ryuhei KOIZUMI, Airi NAOI, Hiroko MOTOOKA, Michi NAGATA

Abstract

This study investigated psychological effects of volunteer students who had experience of feedback interview of psychological tests. We used the self-acceptance scale, the acceptance of others scale, scale for adjustment to university life, and the sense of coherence scale, stressor coping capacity. The participants comprised 19 volunteer students who had undergone three psychological tests, an intelligence test named WAIS, personality tests named Tree-Drawing test and Rorschach inkblot test, and had feedback interview of psychological assessment from graduate students majored in clinical psychology. They completed these scales two times, both before undergoing tests and after having feedback interview of psychological tests. The results indicated improvement of stressor coping capacity, self-acceptance and adjustment to university life. Students with low self-acceptance before undergoing tests had positive effect after feedback interview on self-acceptance, stressor coping capacity and adjustment to university life. These results suggested that on the clinical practice of psychological assessment from psychological tests clients with low self-acceptance have the same positive effect.

Keywords : ① psychological test ② feedback interview ③ clinical practice ④ psychological assessment

問 題

臨床心理士、公認心理師を養成するための大学院教育では、実習を通しての体験的学習が重視されている。心理臨床の場で実際のクライアントに関わる前に、大学院生どうしでのカウンセリングや心理検査のロールプレイ、大学院生どうしや学部生を対象にした試行カウンセリングなど、さまざまな実習が行われている。近畿大学大学院総合文化研究科心理学専攻臨床心理

学コースでは、実際の心理臨床の場での実習の前に、心理臨床技術の習得と向上のために実践的な実習を実施している。この実践的な実習では、協力者として募った学部生を対象に、実際の心理臨床の形式に近い形で、心理検査（知能検査、投射法性格検査）、心理療法（試行カウンセリング、箱庭療法）を行っている。

大学院での臨床心理士養成の教育プログラム、トレーニングの効果に関する研究は、近年

受付：令和2年6月9日 受理：令和2年6月9日

*¹ 近畿大学総合社会学部 准教授（臨床心理学）、*² 近畿大学総合社会学部 教授（臨床心理学）

*³ 近畿大学総合社会学部 准教授（臨床心理学）、*⁴ 近畿大学総合社会学部 准教授（臨床心理学）

*⁵ 近畿大学メディカルサポートセンター 講師（臨床心理学）

いくつも報告され、一定の効果・有用性が実証されている。例えば、姫野・奇（2013）は、自己内省力トレーニングを取り入れたプログラムについて、プログラムで提出された実習レポート、インタビュー調査などを分析し、心理臨床家としての成長、精神的健康の増進への効果を示した。葛西・大倉（2014）は、カリキュラムの一環になっている実際の心理臨床における実習にて、相談者へのカウンセリングを担当することによって共感性、自己内省力が高まる可能性を示唆した。高橋・腹巻（2016）、高橋・腹巻・眞鍋（2017）は、大学院において、学部生に対して知能検査を実施する学習プログラムを企画・実施し、検査実施体験を通して実務能力を能動的に高めることにつながることを明らかにした。石川（2007）、石川・北村（2008）は、臨床心理士養成コースの修了生に向けた心理検査のフィードバック教育プログラムを開発し、その教育効果を有する可能性を明らかにした。心理検査の適切なフィードバックを行うことで、受検者との間に協力的な関係が築かれ、その後の心理的介入に対しても促進的な効果もたらされることが示された。

大学院で行われている実践的な実習は、実施する側の大学院生への教育効果だけでなく、実習に協力する学部生にも何らかの効果がもたらされていると推測される。本大学院で実施している実践的な実習で行った、協力した学部生への任意のアンケートでは、受けた心理検査の結果のフィードバックを受けたり、箱庭療法や試行カウンセリングを受けたりして、自分のことを知ることができた、役立ってよかったとの感想が多くあった。実習に協力した学部生にとって、心理検査や心理療法を体験することは、自己理解が深まり、自己成長やメンタルヘルスの維持・向上となる可能性が考えられる。

本研究では、大学院の心理臨床家養成プログラムとして実施している実践的な実習のうち、協力する学部生が心理検査を受け、結果のフィードバックを受けたことに関する効果、心理的变化を検討する。実践的な実習で実施した心理検査は、心理臨床で使用される頻度の多

い、知能検査である WAIS- III、投映法の性格検査であるバウムテストとロールシャハテストの3種類である。協力学生には、3種類の心理検査を全て実施し、総合的な結果を個別にフィードバックをしている。

ところで、心理臨床において行う心理検査は、心理療法の介入や心理的援助の計画・方針を作成するために必要な情報収集を行う臨床心理アセスメント（岡堂，2003）の一環として実施されることが多い。実施された心理検査結果は、心理検査を受けたクライアント（場合によっては保護者や家族）にフィードバックされる。その際、心理検査結果を伝えるだけでなく、その後の心理的援助につながる内容、問題点や課題のみでなく健康的な側面や潜在する能力にも着目することが重要となる（松本，2018）。結果のフィードバックは、説明する側（検査者やセラピスト）からクライアントに向けて検査結果を伝えるだけでなく、クライアントが結果や内容についての疑問を質問したり今後や現状で不安なことを相談したりする機会でもあり、クライアント自身が自己を考え自己受容や自己理解が深まるなど、意味のある変化が期待される。本大学院での実践的な実習においても、心理検査結果のフィードバックでは、単に結果を伝えるだけでなく、協力学生の日常生活や体験に即した具体例を交えて説明すること、問題点や課題の指摘だけでなく、長所や適応的な側面にも目を向けること、今後に向けてのアドバイスを含めることを心がけるように教育・指導を行っている。

心理検査を受け、その結果のフィードバックを受ける体験の効果を検討した研究がいくつかあり、自己理解や自己受容の促進、ストレス対処スキルや自尊感情の向上などの効果が示唆されている。例えば、前述した石川（2007）、石川・北村（2008）の研究では、Finn & Tonsager（1997）が提唱した「治療的アセスメント（Therapeutic Assessment）」を元にした、臨床心理士養成コースの修了生に向けた心理検査のフィードバック教育プログラムに関する教育効果を検討し、石川・大矢・塩谷（2005）の研究

では、臨床心理士が実施した心理検査のフィードバックの臨床的な意味を検討した。「治療的アセスメント」とは、クライアントに対して治療的に意味のある、肯定的な変化を促すことを目的とした、心理検査とそのフィードバックに関するアプローチのモデルである。これらの研究で用いた心理検査は、質問紙法性格検査のMMPI（ミネソタ多面的人格目録）であり、検査結果フィードバックは個別に行われた。この結果フィードバックについてアンケート調査を行った結果、説明の理解度、解釈の妥当性、自己理解の促進が高評価であり、心理検査を受け、その結果のフィードバックを受けることによって、自己理解が深まる可能性を明らかにした。

佐野（2012）は、大学生が自分自身を見つめる機会とすること、よりよいコミュニケーションやストレス対処への関心をひきだすことを目的に、気軽に参加できる質問紙法の性格検査であるTEG（東大式エゴグラム検査）を実施し、検査結果伝えるフィードバック面接を学生相談室のカウンセラーが個別に行い、このフィードバック面接の意義を検討した。その結果、学生の自己理解の促進、ストレス対処力や自尊感情の向上につながる可能性が示唆された。フィードバック面接は、TEGのパターンを提示せず、結果のプロフィールを見て参加者が感じたこと気づいたことを自由に話してもらいながら進めた。肯定的な結果を取り上げる、プロフィールの特徴を理解しやすくするために具体的なエピソード例をあげて説明する、などの点に注意して行った。今後に向けてのアドバイスとして、より良いコミュニケーションのためのスキルや、他の視点からの物事の見方・考え方の提示を適宜行った。

この研究でのフィードバック面接は、受ける側の学生が自分の性格特性の説明を一方向的に聞くのではなく、自分について考えたり話したりしている。Finn & Tonsager（1997）が提唱した「治療的アセスメント」の考え方に対応した心理検査結果のフィードバックと言え、フィードバックを受けた学生に意味のある変化をもたらしたと言える。フィードバック面接での話し合

いによって、自己理解が深まり、ストレス対処スキルが向上し、自分で問題に対処できることが増え、自尊感情を高めていったと推測できる。

一方、長谷川（1991, 1993, 1995）は、心理学教育の一環として、授業で学生自身に性格検査を施行し、採点や解釈法の解説を与え、結果を学生にフィードバックする（受検者体験）ことが行われている現状に対して、学生生活で大きな不適応をきたしていない学生でも、授業で行われる心理検査によってネガティブな特性が顕わになることもあり、心理検査結果のフィードバックが不快な感情体験となり、自己概念を否定的方向へ変容させる危険性に着目して、性格検査結果のフィードバックによる感情体験と自尊感情への影響に関する研究を行った。性格心理学に関連する授業で、質問紙法の性格検査であるYG性格検査（矢田部ギルフォード性格検査）を実施し、結果集計とタイプ判定の方法を説明した後、学生自身で集計作業とタイプ判定を行わせた。検査結果のフィードバックも授業内で各タイプの特徴を解説する形式であった。分析の結果は、性格傾向が不適応タイプであった者は、返された否定的なフィードバックに対して、ショックだ、悲しい、不安になるなどの不快な感情を体験する一方で、否定的なフィードバック内容を当たっている、納得できる、など妥当だと受け止める傾向であった。性格傾向が適応タイプであった者は、検査結果のフィードバックを受けた後、自尊感情の「自己受容」が増加したが、不適応タイプの者はフィードバック前と同程度で変化が見られなかった。

長谷川（1995）において、性格が不適応タイプの人は、自分の性格傾向に合致した否定的なフィードバック内容を、妥当であると受け止めるにもかかわらず、自己受容が促進されなかった。これは、性格が不適応タイプの人は、普段から自分自身の性格を不適応傾向にあると認識はしているものの、自身の性格を受け入れることができていない状態にあると考えられる。また、性格検査の結果を伝えられるだけのフィードバックでは、自分自身を受け入れることが促

進されなかったためと考えられる。以上の先行研究より、心理検査のフィードバック体験が意味のある変化をもたらす要因として、フィードバック面接という個別に心理検査の結果の伝える方法であること、自己受容の程度が考えられる。

本研究は、実践的な実習に協力する学部生を対象に、受けた心理検査の結果についてのフィードバック面接を個別に受ける体験による心理的効果を、自己受容、ストレス対処能力、大学生生活適応から検討する。本研究では、Finn & Tonsager (1997), 松本 (2018), 佐野 (2012) の知見から、フィードバック面接を「心理検査結果を伝える個別で行う面接であり、その内容は、問題点や課題のみでなく健康な側面や潜在する能力、今後のアドバイスが含まれており、質問に応じるなど相互交流でもあるもの」と定義する。心理検査の結果を個別に行うフィードバック面接の効果を検討した、石川 (2007), 石川・北村 (2008), 石川・大矢・塩谷 (2005), 佐野 (2012) の研究では、自由記述でフィードバック体験の感想を尋ねる形式、自己理解や自己受容が促進されたかを尋ねる質問のアンケート調査であり、心理尺度を用いての実証的な検討は行われていない。本研究の第1の目的は、実践的な実習で心理検査を受ける前と結果のフィードバック面接を受けた後では、自己受容が高まり、ストレス対処能力が向上し、大学生生活が適応的になることを明らかにすることである。長谷川 (1995) の一連の研究より、自己受容が低い人であっても、心理検査の結果を個別でのフィードバック面接形式で行われると、自己受容が促進される可能性が考えられる。第2の目的は、自己受容が低い人においても、心理検査結果のフィードバック面接体験¹⁾による自己受容の変化があるかを検討することである。

本研究によって、大学院生への臨床心理士・公認心理師養成を目指した教育プログラムが、

1) 本研究における心理検査結果のフィードバック面接体験には、心理検査の受検体験も含んでいる。

実習に協力する学部生にとっての学生支援プログラムにもなり得ることを示すことができる。学部生が実践的な実習に協力し、心理検査や心理療法を受けることで、学部生自身の自己理解の深化やメンタルヘルスの維持・向上といった効果が明らかになる。それにより、学部の学生支援を視点に入れた大学院・大学教育プログラムの開発につながることを期待される。

前述した先行研究では、心理検査の結果のフィードバック体験の検討で用いている心理検査は、質問紙法の性格検査であり、心理臨床で使用される頻度の多い、知能検査や投射法による性格検査を用いたものはみあたらない。実践的な実習では、心理臨床で使用される頻度の多い知能検査 (WAIS- III), 投影法の性格検査 (バウムテスト, ロールシャッハテスト) の3種類を実施する。実際の心理臨床に近い実践的な実習であるため、協力する学部生への心理的作用が明らかになることによって、実際の心理臨床における相談者 (クライアント) が心理検査や心理療法を受ける際の心理的作用や体験プロセスが推測でき、心理臨床の実証的研究に対して意義深い知見が得られるかもしれない。

方法

1. 対象

本研究の対象者は、2018年度・2019年度に、臨床心理士・公認心理師の養成課程に在籍している大学院生が実施する実践的な実習²⁾に協力した大学生のうち、研究への協力に同意した者であった。対象者は、2018年度が10人、2019年度が13人であった。途中で研究への協力に依りなくなった者が4人³⁾いたため、本研究の分析対象となった人数は、2018年度9人 (女性8人, 男性1人), 2019年度10人 (女性8人, 男性2人), 計19人 (女性16人, 男性3人) であった。年齢は平均20.21歳

2) 実践的な実習を担当したのは、修士課程1年生が中心であった。

3) この4名は、実践的な実習に最後まで参加したが、2回目の測定との連絡に対する返信・回答がなかった。

($SD=0.54$)、学年は1年生2人、2年生11人、3年生6人であった。

2. 手続き

研究者が担当している学部の心理学関連の授業などを通して、大学院の実践的な実習への協力者を募った。大学院の実践的な実習の目的と内容・回数・時間を説明し、それに賛同した者が協力者として登録をした。実践的な実習への協力者募集時に合わせて、本研究への協力の依頼を行った。研究の内容と目的を説明し、それに同意した者に研究参加同意書への記入を求めた。実践的な実習、及び研究の説明時には、自由意思による協力・参加であること、途中での中断も自由であること、個人情報の取扱いに注意すること、担当する大学院生への臨床指導を教員が行うことなどの事項の説明も行った。倫理的配慮として、20歳以上であること、現在心理的な問題で医療機関に治療中もしくは、心理相談機関に相談中ではないことを実践的な実習への協力者の条件とし、募集を行った。

実践的な実習への協力者登録の後、研究者が実践的な実習を行う大学院生との心理検査実施日の調整を行った。心理検査実施前に、担当する大学院生が協力学生に対して実践的な実習についての説明や注意点を説明し、同意を得た。その際、倫理的配慮として、臨床心理士・公認心理師の資格を有する研究者等が同席し、大学院生のインフォームドコンセントの手続きが適切に行われたか、協力学生は実践的な実習に協力することが適切であるかの確認をした。同意を得た後、WAIS-III、バウムテスト、ロールシャッハテストの3種類の心理検査で実施した⁴⁾。

実践的な実習を実施する大学院生に対して、心理検査を実施する前に、関連する大学院の授業にて、それぞれの心理検査の概要、施行法、結果の集計と解釈、心理検査報告のまとめ方など必要な教育・指導を行った。実践的な実習で

協力学生に対して心理検査を実施した後、大学院生は各自、心理検査結果をまとめ、心理検査報告書を作成した。臨床心理士・公認心理師の資格を有する教員が、作成した心理検査報告書の結果解釈、まとめ方、検査結果のフィードバック面接について、数回にわたって個別に臨床指導を行った。心理検査報告書の作成や結果のフィードバック面接時では、検査結果の問題点に終始せず、優れた点や適応的な側面にも目を向けること、検査結果から考えられる受検者理解や今後に向けてのアドバイスを盛り込むことなどについての教育・指導も行った。

臨床指導の後、担当した大学院生は、協力学生に向けて、実施した3種類の心理検査の総合的な結果についてフィードバック面接を行った。フィードバック面接は1回のみで、30分程度であった。

3. 効果測定

心理検査を受け、その結果のフィードバック面接を体験した前後で、自己受容、ストレス対処能力、大学生活での適応に変化があるかを見るために、首尾一貫感覚尺度(SOC)、自己受容・他者受容尺度、学校への適応感尺度を使用した。効果測定1回目は心理検査を受ける前(以後、フィードバック面接前と表現する)、2回目は結果のフィードバック面接の後に実施した。実施時期は、2018年度、2019年度ともに、1回目は6～7月、2回目は10～12月であった。

自己受容：櫻井(2013)が作成した自己受容・他者受容尺度を用いた。この尺度は、自己受容尺度が19項目、他者受容尺度が17項目からなり、5件法の尺度である。自己受容尺度は、「全体としての自己の受容」「望ましい自己の受容」「現状満足」の3つの下位尺度から構成されている。「全体としての自己の受容」(7項目)は自分自身を全体としてとらえたときに受容することであり、「望ましい自己の受容」(7項目)は自分自身の望ましい事柄に関する受容であり、「現状満足」(5項目)は自分自身を変えたいとの希望は持たず、自分自身の現状に満足している点を示している。他者受容尺度は1次元

4) この3種類の心理検査の実施には長時間の時間を要するため、2～3回に分けて実施した。

構造である。どちらも得点が高いほど、自己受容、他者受容の程度が高い状態を示す。

ストレスへの対処力：13項目からなる首尾一貫感覚尺度（Sense of Coherence；SOC）日本語版（山崎・戸ケ里・坂野，2008）を用いた。首尾一貫感覚（SOC）とは、Antonovskyが提唱した、ストレス対処や健康保持機能を持つ生活・人生に対する志向性に関する概念である（山崎・戸ケ里・坂野，2008）。SOCが高い人は、ストレスへの対処に成功した経験があり、ストレスをストレスでないとする認知的行動をとる傾向があり、SOCの低い人は、ストレスに対して混乱し、対処することができず、初めからあきらめてしまう傾向にある（Antonovsky, 1987）。SOCには、把握可能感、処理可能感、有意味感の3つの下位概念がある。把握可能感とは、刺激に対する理解の程度、刺激に直面した時どの程度認知的に理解できるか、将来出会う刺激に対する予測のことである。処理可能感とは、刺激に見合う十分な資源を自分が自由に使えると感じる程度のことである。有意味感とは、生じた問題はエネルギーを投入するに値し、関わる価値がある者で、重荷ではなく歓迎すべき調整と感じる程度のことである。回答は7件法で、得点が高いほどストレス対処力が高いことを示す。

学校生活への適応：大久保（2005）が個人一環境の適合性の視点から作成した青年用適応感尺度を用いた。この尺度は30項目あり、「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4つの下位尺度で構成されている。本研究では、周囲に溶け込めなめていることから生じる快適さや居心地の良さの感覚を表す「居心地の良さの感覚」（11項目）と、課題や目的があることによる充実感を表す「課題・目的の存在」（7項目）の2つの下位尺度を用いた。回答方式は5件法であり、得点が高いほど学校生活での適応が良い状態であることを示す。

その他に、1回目の測定時には、性別、年齢、学年、心理検査受検経験の有無、協力理由などを尋ねた。2回目の測定時には、心理検査受検

時や結果のフィードバック面接時の不快体験の有無、フィードバックによる自己理解や役立ったか否無などについて質問した。

なお、2018年では社会的スキルを測定するために自閉症スペクトラム指数日本語版（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelright, 2004）の「社会的スキル」「コミュニケーション」「注意の切り替え」、2019年では思考の柔軟性を測定する認知的統制尺度（杉浦，2007）、対人関係の安定性を測定する青年期用対象関係尺度（井梅・平井・青木・馬場，2006）を効果測定の際として用いたが、本研究での分析では扱わない。

4. 分析方法

分析には、HAD（清水，2016）を用いた。

結果

1. 記述統計量

本研究では、使用した尺度の各下位尺度について、先行研究の櫻井（2013）、山崎・戸ケ里・坂野（2008）、大久保（2005）に基づき各尺度を得点化し、平均値、標準偏差を算出した。各尺度得点について2回の測定からCronbachの α 係数を算出した。1回目と2回目の平均値、標準偏差、中央値、第1四分位点-第3四分位点、 α 係数をTable 1に示す。自己受容・他者受容尺度は $\alpha=.731\sim.918$ 、青年用適応感尺度は $\alpha=.865\sim.908$ と高い信頼性が示された。しかし、首尾一貫感覚尺度は「処理可能感」で $\alpha=.339$ とかなり低い値で、それ以外は $\alpha=.570\sim.725$ であった。「処理可能感」は信頼性が低かったが、このまま分析を進め、結果の解釈で考慮するこするした。実施年によって違いがあるかを確認するためにMann-WhitneyのU検定を行った結果、有意な差がみられなかった。そのため、今後の分析は2年分を合わせて分析することにした。

心理検査の結果フィードバックを受けての自己理解の促進と役立ったか有無についての回答を集計した。心理検査の結果のフィードバック面接を受けて、「自己理解ができた」は16人

Table 1 各尺度得点の記述統計量 (N=19)

変数名	α 係数	1 回目			2 回目		
		M	SD	中央値	M	SD	中央値
他者受容尺度	.867	66.74	9.85	70.00 (62.50-71.50)	66.68	10.84	68.00 (60.00-72.50)
自己受容尺度							
全体としての自己の受容	.869	21.74	6.93	22.00 (17.50-25.00)	22.37	5.66	22.00 (18.50-26.00)
望ましい自己の受容	.918	21.37	7.46	22.00 (17.50-25.00)	22.00	8.01	24.00 (13.50-28.50)
現状満足	.713	11.47	4.03	9.00 (8.00-15.00)	12.26	4.58	13.00 (9.00-14.50)
自己受容全体	.919	54.58	15.35	55.00 (48.00-64.00)	56.63	15.40	55.00 (47.00-67.00)
SOC 尺度							
有意味感	.615	15.16	3.92	15.00 (12.00-18.00)	16.11	3.97	16.00 (13.50-18.00)
把握可能感	.570	16.32	4.96	17.00 (12.50-20.00)	17.47	4.21	19.00 (15.00-20.00)
処理可能感	.339	14.58	3.76	15.00 (12.00-18.00)	14.53	2.87	15.00 (13.00-17.00)
SOC 全体	.725	46.05	10.33	48.00 (41.00-52.00)	48.11	7.99	48.00 (43.00-55.50)
青年用適応感尺度							
居心地の良さの感覚	.900	34.16	8.12	32.00 (29.50-41.00)	34.63	9.18	39.00 (24.50-42.50)
課題・目的の存在	.865	26.21	5.17	27.00 (21.50-30.50)	27.11	5.37	27.00 (23.50-31.50)

(第1四分位点 - 第3四分位点)

(84.2%), 「どちらともいえない・わからない」は3人(15.8%)であった。心理検査の結果のフィードバック面接を受けて、「役立った」は14人(73.7%), 「どちらともいえない・わからない」は5人(26.3%)であった。

2. 心理検査結果のフィードバック面接体験後の心理的变化

心理検査結果のフィードバック面接体験の前(1回目の測定時)と後(2回目の測定時)で、自己受容・他者受容尺度、SOC尺度、青年用適応感尺度の各尺度の得点に違いがあるかを検

討するために、Wilcoxonの符号付順位和検定を行った。その結果、どの尺度においても有意な変化が見られなかった。

次に、各尺度の項目の得点に、心理検査結果のフィードバック面接体験前後で違いがあるかを検討するために、Wilcoxonの符号付順位和検定を行った。有意な差がみられた項目について、結果をTable 2に示す。分析の結果、SOC尺度「把握可能感」の「No.2 これまでに、よく知っていると思っていた人の、思わぬ行動に驚かされたことがありますか(逆転項目)」において、2回目の得点の方が1回目よりも有意

Table 2 心理検査結果のフィードバック面接体験前後の比較
(各尺度項目得点) (N=19)

変数・項目名	1回目		2回目			
	中央値	M	中央値	M		
自己受容尺度						
No.7	3 (2-4)	2.79	3 (2-4)	3.32	+	1回目<2回目
SOC尺度						
No.2	3 (3-5)	3.79	5 (4-6)	4.95	**	1回目<2回目
青年用適応感尺度						
No.3	3 (2-4)	3.05	4 (3-4)	3.53	+	1回目<2回目

(第1四分位点 - 第3四分位点)

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

に高かった ($Z = 2.605, p = .009, r = .423$). 自己受容感尺度「全体としての自己の受容」の「No.7 現在の自分を受け入れている」、青年用適応感尺度「課題・目的の存在」の「No.3 大学生活において、熱中できるものがある」において、2回目の得点の方が高い傾向にあった (自己受容感尺度の No.7 : $Z = 1.758, p = .079, r = .285$, 青年用適応感尺度の No.3 : $Z = 1.682, p = .093, r = .273$).

3. 自己受容・低群における、心理検査結果のフィードバック面接体験前後の心理的变化の違い

自己受容の群分けは、1回目測定時の「自己受容全体」の得点の平均値 ($M=54.58$) を基に「自己受容・高群」「自己受容・低群」に分けた (高群: 10人, $M=42.89$, 低群: 9人, $M=65.10$). 自己受容の高群・低群間で、他者受容尺度, SOC尺度, 青年用適応感尺度の各尺度の得点に違いがあるかを確認するために, Mann-Whitney の U 検定を行った. その結果, 有意な差はみられなかった.

自己受容・低群において、心理検査結果のフィードバック面接体験の前後で、自己受容・他者受容尺度, SOC尺度, 青年用適応感尺度の各尺度の得点に違いがあるかを検討するために、Wilcoxon の符号付順位和検定を行った.

各尺度の変化量の中央値を Table 3 に示す. その結果、自己受容の「全体としての自己の受容」「自己受容全体」、SOC尺度の「有意味感」「SOC全体」において、2回目の得点の方が1回目よりも有意に高かった (「全体としての自己の受容」: $Z = 2.028, p = .043, r = .478$, 「自己受容全体」: $Z = 2.170, p = .030, r = .512$, 「有意味感」: $Z = 2.240, p = .025, r = .528$, 「SOC全体」: $Z = 2.014, p = .044, r = .429$). 自己受容の「望ましい自己の受容」、SOC尺度の「把握可能感」、青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」において、2回目の得点の方が1回目よりも高い傾向であった (「望ましい自己の受容」: $Z = 1.890, p = .059, r = .446$, 「把握可能感」: $Z = 1.680, p = .093, r = .396$, 「居心地の良さの感覚」: $Z = 1.659, p = .097, r = .391$).

次に、各尺度の項目の得点に、心理検査結果のフィードバック面接体験前後で違いがあるかを検討するために、Wilcoxon の符号付順位和検定を行った. 有意な差がみられた項目について、結果を Table 4 に示す. 分析の結果、自己受容尺度「全体としての自己の受容」の「No.6 良いところも悪いところも含めてこれが自分だと思える」「No.7 現在の自分を受け入れている」において、2回目の得点の方が1回目よりも有意に高かった (No.6 : $Z = 2.097, p = .036, r = .494$, No.7 : $Z = 2.450, p = .014, r = .578$).

Table 3 自己受容低群における心理検査結果のフィードバック面接体験前後の比較
(各尺度得点) (N=9)

自己受容低群 変数名	1 回目		2 回目			
	中央値	M	中央値	M		
他者受容尺度	70.0 (61.0-71.5)	65.67	70.0 (57.5-77.5)	66.33		
自己受容尺度						
全体としての自己の受容	17.0 (13.5-21.5)	16.67	21.0 (14.0-26.5)	20.44	*	1 回目 < 2 回目
望ましい自己の受容	18.0 (10.5-22.5)	17.00	20.0 (12.0-29.5)	20.44	+	1 回目 < 2 回目
現状満足	8.0 (7.0-11.5)	9.22	10.0 (6.5-13.0)	10.22		
自己受容全体	46.0 (31.5-52.0)	42.89	53.0 (35.0-65.5)	51.11	*	1 回目 < 2 回目
SOC 尺度						
有意味感	17.0 (9.5-18.0)	14.22	17.0 (15.5-20.0)	17.33	*	1 回目 < 2 回目
把握可能感	16.0 (10.0-20.0)	15.33	19.0 (14.0-20.0)	17.00	+	1 回目 < 2 回目
処理可能感	15.0 (12.0-19.0)	14.89	15.0 (12.5-17.5)	14.44		
SOC 全体	48.0 (36.0-51.5)	44.44	50.0 (43.5-56.0)	48.78	*	1 回目 < 2 回目
青年用適応感尺度						
居心地の良さの感覚	32.0 (25.5-39.0)	31.78	39.0 (24.0-42.5)	35.33	+	1 回目 < 2 回目
課題・目的の存在	30.0 (24.0-31.5)	27.78	32.0 (28.5-33.5)	30.56		

(第1四分位点 - 第3四分位点)

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

SOC 尺度「把握可能感」の「No.6 不慣れな状況の中にいると感じ、どうすればよいかわからないと感じることがある (逆転項目)」、 「有意味感」の「No.7 あなたが毎日していることは (喜びと満足している)」、青年用適応感尺度「課題・目的の存在」の「No.3 大学生活において、熱中できるものがある」においては、2 回目の得点の方が1 回目よりも高い傾向にあった (SOC 尺度の No.6 : $Z = 1.782, p = .075, r = .420$, No.7 : $Z = 1.782, p = .075, r = .420$, 青年用適応感尺度の No.3 : $Z = 1.888, p = .059, r = .445$)。

自己受容・高群においても同様に、心理検査結果のフィードバック面接体験の前後で各

尺度の得点に違いがあるかを検討するために Wilcoxon の符号付順位と検定を行った。その結果、各尺度得点で有意な差はみられなかった。

考 察

1. 心理検査結果のフィードバック面接体験の効果

心理検査結果のフィードバック面接体験前後で各尺度得点に違いがあるかを検討したところ、1 回目と2 回目の各尺度得点に有意な差がなかった。尺度の項目ごとで分析したところ、首尾一貫感覚尺度「把握可能感」に該当する「よく知っていると思っていた人の、思わぬ行

Table 4 自己受容低群における心理検査結果のフィードバック面接体験前後の比較
(各尺度項目得点) (N=9)

変数・項目名	1回目		2回目			
	中央値	M	中央値	M		
自己受容尺度						
No.6	3.0 (2.0-4.0)	2.89	4.0 (2.5-4.0)	3.56	*	1回目<2回目
No.7	2.0 (1.0-2.5)	1.89	4.0 (2.0-4.0)	3.22	*	1回目<2回目
SOC 尺度						
No. 6	2.0 (1.5-3.5)	2.44	3.0 (2.0-4.5)	3.33	+	1回目<2回目
No. 7	3.0 (2.0-5.0)	3.33	5.0 (4.0-5.0)	4.44	+	1回目<2回目
青年用適応感尺度						
No.3	3.0 (2.0-4.0)	3.11	4.0 (4.0-5.0)	4.00	+	1回目<2回目

(第1四分位点 - 第3四分位点)

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

動に驚かされたことがありますか(逆転項目)」において2回目の得点の方が1回目よりも有意に高かった。また、自己受容感尺度「全体としての自己の受容」、青年用適応感尺度「課題・目的の存在」に該当する項目において2回目の得点の方が高い傾向にあった。これらの結果は、心理検査の結果についての説明を受けることで、顕著な心理的な変化が生じないが、身近な他者に対する言動を事前に予測・把握するストレス対処力が高まり、現在の自分を肯定的に受け止める自己受容が促進し、大学生活でエネルギーを投入できることが明確になるといった変化が生じる可能性を示唆している。

自己受容が低い人において、心理検査結果のフィードバック面接の体験前後で各尺度に違いがあるかを検討した結果、自己受容の「全体としての自己の受容」「自己受容全体」、首尾一貫感尺度の「有意味感」「首尾一貫感全体」において、2回目の得点の方が1回目よりも有意に高かった。自己受容の「望ましい自己の受容」、首尾一貫感尺度の「把握可能感」、青年用適応感尺度の「居心地の良さの感覚」において、2回目の得点の方が高い傾向であった。尺

度の項目ごとで分析したところ、自己受容尺度「全体としての自己の受容」に該当する「良いところも悪いところも含めてこれが自分だと思える」「現在の自分を受け入れている」において、2回目の得点の方が1回目よりも有意に高かった。首尾一貫感尺度「把握可能感」「有意味感」、青年用適応感尺度「課題・目的の存在」に該当する項目において、2回目の得点の方が高い傾向にあった。

自己受容が低い人は、心理検査結果のフィードバック面接体験によって自己受容が高まるだけでなく、ストレス対処力、大学生活への適応にもポジティブな変化が生じる可能性が明らかとなった。自己受容が低い人は、心理検査の結果についての説明を受けることで、自分の良いところも悪いところも含めた全体を自分だと思えるようになり、今の自分を受け入れるようになり、自己受容が大きく促進される。自分自身のことを認め、受け入れることができるようになると、毎日の生活に満足や喜びを感じるようになり、初めての状況であってもどのように対応したらいいかがわかるようになり、自分の人生に意味を見出し、生じた問題や困難に

対して積極的に関わり乗り越えていこうとする力、自分の置かれた状況を予測・把握する力といったストレス対処力が高まる。さらに、大学生活で、自分の心理的な居場所があるとの実感が確かなものになり、エネルギーを投入できることが明確になるといった、大学生活での適応が良好になる。

自分自身の長所や良さを認められない、自分自身について理解できていない人にとって、心理検査の結果のフィードバックの効果は形式によって異なることが示唆される。検査結果を伝えるだけのフィードバックでは自己理解や自己受容は促進されなかった（長谷川, 1991, 1993, 1995）。本研究で行ったフィードバック面接では、検査結果の説明だけでなく、優れた点や適応的な側面、今後へのアドバイスも含めた内容であった。協力学生にとって、心理検査結果から自分の特性、長所を知る機会になっただけでなく、担当した大学院生に結果についての疑問や日頃で気になっていることを尋ねることもでき、自己について考える時間となったと考えられる。自己受容が低い協力学生に対して、この体験が効果をもたらしたと考えられる。

以上より、実践的な実習に協力する学部生にとって、心理検査の結果フィードバック面接を体験することはポジティブな効果をもたらすことが示された。心理検査の結果を個別に行うフィードバック面接に自己理解や自己受容の促進効果があると指摘した、石川（2007）、石川・北村（2008）、石川・大矢・塩谷（2005）、佐野（2012）の研究結果を実証できたと言える。大学院生への臨床心理士・公認心理師養成を目指した教育プログラムである実践的な実習は、協力する学生の自己理解の深化、自己成長、メンタルヘルスの向上を期待できる学生支援プログラムでもあると言える。

2. 心理検査結果のフィードバック面接の作用

次に、心理臨床における心理検査によるアセスメントを実施した際のフィードバック面接の作用プロセスについて考察する。

本研究において、心理検査結果のフィードバック面接を体験する前後の心理的指標の変化は、全体と自己受容低群では結果が多少異なっていた。心理検査の結果についての説明を受けることで、全体的には、顕著な心理的な変化が生じないが、自己受容が低い人では、自己受容だけでなく、ストレス対処力、大学生活への適応が高まるという結果であった。先行研究では、自己受容が高い人は精神的健康度が高い（櫻井, 2013）、学校生活の適応が良好な人は抑うつが低い（大久保, 2005）、首尾一貫感覚が高い、ストレス対処力のある人は抑うつが低い（中島, 2008）ということが明らかになっている。これらの研究結果から、自己受容の高さは精神的健康度、学校生活に適応、ストレス対処力とポジティブな関連があると想定できる。

これらを総合すると、以下の作用プロセスが考えられる。まず、自己理解の効果が生じる。これは、元々の自己受容の高さによって作用が異なる。自己受容が元々低い人に対しては、自己理解を促し、自己受容が高まる。自己受容が高い状態は、現在の自分を肯定的に自己評価して受け入れることができる状態を示し、抑うつのならず、精神的な健康が保たれる。そして、周囲の状況や他者の言動についての予測・把握するストレス対処力が向上し、現在の目標や打ち込む事柄が明確になり、社会生活での適応が良好になる。このような作用は、心理アセスメントの目的であり、これに引き続いて行われる心理療法、心理的援助に対する、クライアントの意欲や動機付けを高めることも期待できる。

また、本研究の対象は、実践的な実習に対して自由意思で協力した大学生で、一般的には自身の健康度に問題を有していない人と言える。心理臨床における心理アセスメントの対象となる人達とは異なっているため、本研究の結果がそのまま当てはめることは慎重でなければならない。しかし、自己受容が高い人は精神的健康度が高いとの櫻井（2013）の研究結果から、心理臨床での対象となる人達は、自己理解が深くない、自己受容が低い状態であると考えられ

る。本研究では、自己受容の低い人に効果が大きく現れていたことを踏まえると、心理臨床における心理検査によるアセスメントにおいても同様の作用が生じていると推測できる。

3. 今後の課題と展開

心理検査結果のフィードバック面接を受けることの効果は、自己受容が低い人に大きく現れたが、全体的には、顕著な心理的な変化が現れなかったのは、自己受容が高い人への効果が小さかったことが影響したと考えられる。自己受容・高群において分析したところ、フィードバック面接体験前後での変化がみられなかった。また、フィードバック面接を受けての感想では、「よくわからなかった自分のことを知ることができた」「説明を聞いて思い当たるところがあった」「アドバイスをこれから活かしていきたいと思う」など、フィードバック面接が良い体験であったとの内容が多かった。しかし、自己受容が高い人の中には「詳しく自分のことを知れると思っていたのに、当たり障りのない説明でがっかりした」「どのような結果なのか気になっていた」といったネガティブな体験であった内容もあった。

全体的な効果が大きくなかった、加えて、自己受容の高い人への効果が小さかったには、次の要因が考えられる。まず一つ目は、認識していた自己像、受容していた自己の特性と、心理検査の結果の内容がかけ離れていた可能性である。ポジティブに歪められた自己を受容していたとしたら、心理検査によって知らされた「真の」自己は、受容していた自己よりもネガティブな自己であり、「真の」自己は受け入れられないであろう。自己受容の程度だけでなく、協力した学生自身が理解・受容している自己の内容、心理検査結果の内容についてのデータを収集し、分析・検討することが今後の課題と言える。

二つ目は、実践的な実習で心理検査を担当した大学院生のアセスメントやフィードバックの伝え方のスキルの低さが関わっている可能性である。大学院生に対しては、実践的な実習を

開始する前から教育・指導を行っている。しかし、実際にどのようにフィードバックをするかの詳細についての指導までは行っていない。説明が不十分であったり、具体的でなかったり、悪い結果を知らせるのはかわいそうと伝えなかったり、一方的な説明になったりしていたとすると、協力した学生は結果で示された自己を理解できない、受け入れられないとなってしまうだろう。今後、アセスメントやフィードバックの伝え方のスキルを高めるための教育、指導について改善することが課題と言える。

三つ目は、協力した学生が期待している内容とフィードバックされた心理検査結果の内容とがズレていた可能性である。この実践的な実習に協力した理由としては、「心理学の授業で心理検査を学び、体験してみたかった」「将来心理職を目指している」という者も何人もいたが、最も多かったのは「自分のことを知りたい」であった。自分のことをより知りたいとの理由で協力しているということは、心理検査を通してこのような自分を知ることができるだろうとの期待を持っているはずである。実践的な実習では、協力した学生、どのような点を知りたいかを確認していない。そのため、伝えられた内容と期待との間にズレが生じたのかもしれない。実践的な実習の手順として、協力する学生に対して、心理検査を通してどのような点を知りたいかを確認する項目を追加する必要がある。

結 論

大学院の心理臨床家養成プログラムである実践的な実習に協力した学部生が、心理検査結果のフィードバック面接を受ける体験の心理的効果を明らかにすることを目的に、本研究を実施した。分析の結果、心理検査の結果についての説明を受けることで、顕著な心理的な変化が生じないが、ストレス対処力、自己受容、大学生活への適応が改善される可能性が示唆された。特に、自己受容が低い人は、自己受容が高まり、ストレス対処力、大学生活への適応もポジティブな変化が生じることが明らかとなった。

これらの結果より、実践的な実習は、大学院の心理臨床家養成プログラムであると同時に、協力する学部生にとって、自己理解の深化、自己成長、メンタルヘルスの向上を期待できる学生支援プログラムでもあることが示された。心理臨床における心理検査によるアセスメントにおいても、自己受容の低い人への作用と同様の作用が考えられることを考察した。

付 記

本研究は、近畿大学教育改革・学生支援プロジェクト助成金（課題番号：17203）を受けて実施しました。

引用文献

- Antonovsky A.(1987). Unraveling the mystery of health; How people manage stress and stay well. Jossey-Bass Publishes, San Francisco, 山崎喜比古・吉井清子監訳, 健康の謎を解く; ストレス対処と健康保持のメカニズム, 有信堂光文社 (2001).
- Finn S.E. & Tonsager, M. E.(1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms, *Psychological Assessment*, **9**(4), 374-385.
- 長谷川博一(1991). 性格検査結果のフィードバックが自己評価的意識変容に及ぼす効果, 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 289-290.
- 長谷川博一(1993). 性格検査結果のフィードバックにおける問題, 日本人間性心理学会第12回大会発表論文集, 96-97.
- 長谷川博一(1995). 性格検査施行における結果のフィードバックと再検査効果の問題, 東海女子大学紀要, **15**, 187-195.
- 姫野恵子・奇恵英(2013). 臨床心理士養成における自己内省トレーニングの効果に関する研究, 臨床心理学: 福岡女学院大学大学院紀要, **10**, 49-60.
- 石川健介(2007). 心理検査のフィードバック教育プログラム開発に関する予備的検討: 学生ボランティアによる評価からの検

討, 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, **16**, 52-53.

- 石川健介・北村由希(2008). 心理検査のフィードバック教育プログラム開発に関する予備的検討: 学生ボランティアによる評価からの検討(2), 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, **17**, 250-251.
- 石川健介・大矢寿美子・塩谷亨(2005). 心理検査のフィードバックがもたらす効果—フィードバック担当者に対する効果—, 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, **14**, 63-64.
- 井梅由美子・平井洋子・青木紀久代・馬場禮子(2006). 日本における青年期用対象関係尺度の開発, パーソナリティ研究, **14**(2), 181-193.
- 葛西真記子・大倉江里奈(2014). 心理療法家を目指す学生の共感性の変容, 鳴門教育大学研究紀要, **29**, 184-198.
- 松本真理子(2018). 心理アセスメントの基礎理論, 森田美弥子・松本真理子・金井篤子(監修), 心理アセスメント, 心理検査のミニマム・エッセンス, ナカニシヤ出版, 第I部, p.2-19.
- 中島朱美(2008). 医療・福祉従事者のストレス対処とSOC(sense of coherence)の関連, 介護福祉学, **15**(2), 172-181.
- 岡堂哲雄(2003). 臨床心理査定総論 岡堂哲雄(編), 臨床心理学全書2, 臨床心理査定学, 誠信書房, p.1-36.
- 大久保智生(2005). 青年の学校への適応感とその規定要因, 一青年用適応感尺度の作成と学校別の検討一, 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 櫻井英未(2013). 女子大学生の自己受容および他者受容と精神的健康の関係, 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, **19**, 125-142.
- 佐野隆子(2012). 大学における性格検査フィードバック面接の意義, 学園の臨床研究, **11**, 39-45.
- 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.
- 杉浦知子(2007). ストレスを低減する認知的スキルの研究. 風間書房.
- 高橋恵代・腹巻豊(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回大会発表論文集, 483.
- 高橋恵代・腹巻豊・眞鍋一水(2017). 大学院教育における知能検査の習得(2)—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36回大会発表論文集, 526.
- 若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen, S.・Wheelright, S.(2004). 自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版の標準化—高機能臨床群と健常成人による検討—, 心理学研究, **75**(1), 78-84.
- 山崎喜比古・戸ヶ里泰典・坂野純子 編(2008). ストレス対処能力SOC, 有信堂高文社.