資　料

日本教育工学雑誌 15(2), 93-99, 1991

教育実習生の児童に対する認知の変化

実習前，実習中，実習後の「子ども観」の変化†

吉田道雄*・佐藤静一**
熊本大学教育学部附属教育実践研究指導センター*
熊本大学教育学部**

教育実習の時期および性別の要因が教育実習生の「子ども」というものに対する認知に与える影響を分析した．具体的には，教育実習生に対する予備調査で得られたデータを分析し，「子どもの態度や行動・属性」に関して，六つの因子を見いだした．このうち，「自己中心性の因子」「創造性・積極性の因子」「反抗的・現実的態度の因子」は共通して，実習前に相対的に子どもをポジティブに（楽観的）評価し，実習2週間後には，ネガティブな（悲観的で厳しい）評価に変化し，最終的には再びポジティブな（再評価，再認識）評価をするという一貫した傾向が認められた．実習を通じてさまざまな心理的な「揺れ」を体験することが実習にとっては欠くことのできないポイントであることが指摘された．また，「公平さの要求」「事実を見通す力」の二つの因子については，性別による違いが認められた．いずれも男子の方が，子どもたちは，「不平等やえこひいきに敏感で」「ごまかしがきかない」と認知する傾向が見られた．実習生の性別によって子ども自身が反応の仕方を変えているのではないかと思われる．実習生の性別と子どもたちの関係のあり方についても，さらに分析を進めていくことの必要性が指摘された．

キーワード：教育実習，教育実習生，教育実習の効果，実習生のリーダーシップ，実習生と児童・生徒の人間関係

1. はじめに

教育実習は教育実習生（以下実習生と呼ぶ）に対して，それまでには体験したことのないさまざまな影響を与える．実習生たちは，児童・生徒に対する教育や学校経営についての知識を身につけるだけでなく，具体的な教育方法や教授技術を体得していく．しかしながら，その過程は決して安定したものではない．児童・生徒との対人関係がうまくいかなかったり，あれこれと失敗もし，「本当に自分は教師になれるのだろうか」といった不安をかきたてられることもある．こうした体験は実習生の行動や態度にさまざまな変化をもたらす．「実習前と後では確実に違いがある」という評価は，実習校や大学の教員のみならず，実習生自身からも聞かれることが多い．それでは，具体的にはどのような変化が起こるのだろうか．吉良・佐藤・篠原（1974）は，実習後には，「適性感（教職として適性をもっているという意識）」が強まり，教職をよりポジティブに評価する傾向があることを見いだしている．さらに，実習前にあった不安や緊張が，実習後には低減されること，また，そうした変化の多くが，「教職志望度（教師になることを希望する程度）」によって強く影響を受けていることを明らかにしている．同様に，実習中の変化過程に焦点をあてた研究において，佐藤・井島（1976）は，「教職志望度」が実習開始から2，3週間後には低下し，4週間後は再び上昇する

1990年10月8日受理

† Michio YOSHIDA* and Seiichi SATO** : Changes in the Perceptions of Teacher Trainees towards Students Before, During and Following Practice Teaching

* Center for Educational Research and Training, Faculty of Education, Kumamoto University, 5-12 Kyou-machi Honchou, Kumamoto, 860 Japan

** Faculty of Education, Kumamoto University, 40-1 Kurokami 2 Choume, Kumamoto, 860 Japan

こと，「不安や緊張」は実習の初期に高く，実習の進行とともにしだいに減少すること，「子どもの理解」「子どもとの信頼関係」などは時間とともに高まってくることなどを報告している．さらにこうした要因と，教職志望度や教育実習成績との関連についても分析を行った結果，教職志望度が強いほど，また実習成績が良好なほど，実習後にはポジティブな変化を示すことが認められた（佐藤 1978，佐藤 1979）．このように，教育実習は実習生の態度や行動にさまざまな変化をもたらすのである．こうした変化は当然のことながら，実習生の「子ども観」にも起こるであろう．実習期間中，絶え間なく接触する児童・生徒の行動や態度，意識についての認知，もっと広くいえば，「子どもとはこういうものだ」という，児童・生徒観も実習を通して変化していくと思われる．実習前にもっていた，「子どもというもの」に対する期待やイメージと，現実の実習体験後のそれとでは，さまざまな面で違いが見られることが予想される．そして，こうした「子ども観」の変化は教育実習の成否を左右する重要な契機ともなるであろう．

本研究では，実習前，実習中，実習後の三つの時点における，実習生の「子ども観」の変化について分析，検討を行う．

2. 方　　法

調査項目の作成

本研究では，筆者らが過去の実習期間中に収集していた資料に基づいて作成された調査項目を用いた．具体的には，実習中および実習終了後の実習生に対して，「実習の体験を通して，いま強く感じていること，考えていること」を自由に記述するよう求め，その結果を検討，整理し，最終的に45項目（**表1**参照）にまとめた．

集約された45項目の質問に対して，それぞれ，「5. まったくそう思う」「4. かなりそう思う」「3. どちらともいえない」「2. あまりそう思わない」「1. まったくそう思わない」の五つの選択肢をつけた質問票を作成した．

調査対象

1985年熊本大学教育学部教育実習生（小学校課程4年次）で，教育実習前，実習開始2週間後および4週間後に，調査を実施した．

3. 結果と考察

項目の整理

調査票の回収数は実習の時期によって異なり，実習前239名，2週間後203名，4週間後139名から回答が得られた．調査の時期によって回答数にばらつきが見られる．すべての時期について実習生全員からの回答を得ることが望ましいが，ほぼ全員を対象に調査を実施することができたのは実習生全員が一堂に会した実習前の調査だけであった．実習は前班と後班の2班に分けられ，それぞれの調査時期に若干の欠席者が出たため，2週間後は回答者がやや減少した．また，実習のスケジュールの制約から4週間後についてはさらに少数の実習生からしか回答を得ることができなかった．

項目の整理を行うために，主因子法によって因子を抽出し，ノーマルバリマックス法による回転を施した．その結果が**表1**である．因子としてまとめられた項目内容の検討を行い，6因子解を採用した．以下，一つの因子に0.50以上の負荷量を示し，他の因子の負荷量が0.40以下の項目を中心に分析を行う．

第1因子には「自己中心的な行動をする」「思ったよりおとなである」「相手のことを思いやれる」「一つのことに集中できる」「感情のコントロールができない」「甘えが多い」「自制心がある」の7項目が含まれる．このうち，「自己中心的な行動をする」を筆頭に，「感情のコントロールができない」「甘えが多い」は否定的な行動傾向を，「思ったよりおとなである」「相手のことを思いやれる」「一つのことに集中できる」「自制心がある」は肯定的な傾向を示す項目である．これらの回答分布を見ると，前者の否定的な項目についてはそうした傾向が子どもたちに認められるというものが多く，後者については，逆にそのような傾向が見られないという回答が相対的に多くなっていた．こうしたことを考慮して，第1因子を「自己中心性の因子」と呼ぶことにする．なお，因子ごとの集計にあたっては，後者の肯定的な項目は逆スケールとして取り扱う．

第2因子は「創造力をもっている」「活発である」「自己主張が強い」「かわいい」「豊かな個性をもっている」「思ったことをはっきりいう」の6項目からなる．「かわいい」などはやや意味あいが異なるが，「創造性・積極性の因子」ということができる．ここでは，「自己主張が強い」「思ったことをはっきりいう」も積極的な側面として評価されている．

第3因子は2項目で，「不平等なことに敏感である」「えこひいきに敏感である」が含まれる，「公平さの要求の因子」と呼ぶことにする．

第4因子は「反抗的である」「協力する気持ちがうすい」「非常に現実的である」「生意気である」「ともだちづきあいがクール」の5項目である．「反抗的・現実的態度の因子」とまとめることにする．

第5因子は3項目で，「ごまかしきかない」「真実を見

表 1　因子分析結果（実習前，実習2週間後，4週間後　計 581）

質　問　項　目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	共通性
1. 自己中心的な行動をする	**0.63**	0.17	0.15	0.27	0.06	−0.03	0.52
10. 思ったよりおとなである	**−0.50**	0.01	0.27	0.19	−0.16	0.18	0.42
14. 相手のことを思いやれる	**−0.51**	0.16	0.11	−0.37	−0.02	−0.05	0.44
19. 一つのことに集中できる	**−0.51**	0.15	0.03	0.04	0.02	−0.24	0.34
29. 感情のコントロールができない	**0.59**	0.01	0.15	0.06	−0.01	0.35	0.50
35. 甘えが多い	**0.50**	0.29	0.04	0.27	0.07	0.15	0.43
36. 自制心がある	**−0.57**	0.06	−0.04	−0.01	−0.00	−0.18	0.36
2. 創造力を持っている	−0.17	**0.60**	0.05	−0.20	−0.10	−0.01	0.44
3. 活発である	0.06	**0.68**	0.00	−0.17	−0.05	−0.07	0.51
5. 自己主張が強い	0.28	**0.63**	0.00	0.18	−0.05	−0.12	0.52
22. かわいい	−0.00	**0.55**	−0.02	−0.38	−0.23	−0.03	0.50
23. 豊かな個性を持っている	−0.10	**0.69**	−0.05	−0.35	−0.20	−0.02	0.64
26. 思ったことをはっきりいう	0.06	**0.57**	−0.18	0.13	−0.27	0.03	0.46
7. 不平等なことに敏感である	0.13	0.25	**0.60**	−0.10	−0.18	0.04	0.49
13. えこひいきに敏感である	−0.03	−0.03	**0.81**	0.05	−0.16	0.09	0.69
18. 反抗的である	0.26	−0.16	0.08	**0.60**	0.08	0.20	0.50
31. 協力する気持ちがうすい	0.37	0.03	−0.05	**0.52**	0.05	0.26	0.48
32. 非常に現実的である	−0.10	0.01	−0.08	**0.57**	−0.23	0.01	0.39
34. 生意気である	0.19	−0.02	0.20	**0.56**	0.05	0.20	0.43
39. ともだちづきあいがクール	0.07	−0.08	−0.10	**0.60**	−0.00	0.08	0.39
41. ごまかしがきかない	−0.15	0.17	0.07	0.07	**−0.63**	0.15	0.48
42. 真実を見通す目を持っている	−0.23	0.17	0.05	−0.06	**−0.68**	−0.06	0.56
44. 小さなミスやルーズさを見逃さない	0.17	0.08	0.16	0.11	**−0.52**	0.14	0.36
9. 行動の予測ができない	0.21	0.02	0.15	0.05	−0.06	**0.54**	0.36
21. 考えていることがわからない	0.06	−0.09	−0.02	0.23	−0.06	**0.64**	0.47
43. 自分の意思がそのまま伝わらない	0.16	−0.02	0.02	0.07	0.01	**0.52**	0.30
4. おとなをよく見ている	0.03	0.15	0.41	−0.00	−0.41	−0.18	0.39
6. わがままである	0.59	0.12	0.15	0.40	0.12	0.12	0.57
8. 集団になると怖い	0.08	−0.18	0.34	0.36	−0.14	0.16	0.32
11. 個人差が大きい	−0.22	0.52	0.18	0.07	0.24	0.41	0.58
12. 性への関心が強い	−0.19	−0.41	0.46	0.31	0.03	0.01	0.51
15. 興味が持続しない	0.40	0.11	0.06	0.07	0.04	0.42	0.36
16. 思ったよりもこどもである	0.46	0.18	−0.11	−0.22	−0.01	0.04	0.30
17. 仲間はずれをする	0.19	−0.25	0.39	0.39	0.09	0.10	0.42
20. 騒がしい	0.29	0.45	0.17	0.16	0.01	0.21	0.39
24. 社会性がない	0.36	−0.18	−0.09	0.27	−0.08	0.29	0.33
25. 自分の非を認めない	0.43	−0.03	0.06	0.48	0.00	0.26	0.49
27. 無限の可能性を持っている	0.02	0.43	0.17	−0.20	−0.39	−0.08	0.41
28. 注意が散漫である	0.51	0.10	0.13	−0.01	−0.09	0.43	0.48
30. ものの見方がせまい	0.37	−0.04	0.18	0.20	0.10	0.30	0.31
33. 精神発達の差が大きい	−0.07	0.35	0.33	0.12	0.28	0.36	0.45
37. 集団行動がとれない	0.33	0.01	−0.13	0.17	−0.16	0.49	0.42
38. 成績が生徒の価値を決めている	−0.05	−0.28	0.25	0.42	0.06	0.10	0.33
40. ライバル意識が強い	−0.11	0.01	0.28	0.47	−0.04	−0.00	0.32
45. 行動と心のバランスがとれていない	0.22	−0.06	0.38	0.26	−0.01	0.35	0.38
因　子　分　散	4.49	3.90	2.54	3.94	2.04	2.86	19.77

通す目をもっている」「小さなミスやルーズさを見逃さない」があがっている．「事実を見通す力の因子」と命名する．

第6因子は3項目からなる．「行動の予測ができない」「考えていることがわからない」「自分の意思がそのまま伝わらない」は，「理解の困難さの因子」ということができる．

なお，各因子で採用された項目について，その測定の等質性，安定性を見るためにα係数を算出した．その結果，第1因子0.686，第2因子0.765，第3因子0.554，第4因子0.847，第5因子0.660，第6因子0.628が得られた．このうち第3因子の値が低くなっている．これは因子分析に基づいて選択された項目が2項目であり，その数が少なかったことによっていると思われる．第3因子に相対的に負荷が高い，「大人をよく見ている」「行動と心のバランスがとれていない」といった項目なども含めれば，その安定性は高まる可能性もある．しかしながら，これらはいずれも他の因子とも同程度の相関を示しており，第3因子の項目としては採用されなかった．その点で，第3因子は，やや等質性に課題を残しているが，他の因子については，全体として項目の等質性は確保されていると思われるため，6因子解による分析をすすめることにする．

実習の時期および性別による分析

各因子で採用された項目を用いて六つの尺度を構成し，実習前，実習開始2週間後，4週間後の実習時期と実習生の性別に分けて分析した結果が**表2**である．各尺度はそれに含まれる項目の回答得点（5段階評定）を合計することによって算出した．以下，それぞれの尺度ごとに検討を行う．

第1の尺度「自己中心性」の結果をまとめたものが**図1**である．実習の時期と性別の2要因の分散分析の結果，実習の時期について有意差が認められた（$F=7.705$, $df=2/575$, $p<0.01$）．得点が高いほど，「自己中心性」の傾向が強いことを示している．「思ったよりおとなである」「相手のことを思いやれる」「一つのことに集中できる」「自制心がある」は逆スケールとして修正を施している．結果を見ると，実習前と実習開始後4週間では得点が低く，実習2週間後に有意に高くなっている．つまり，実習前には子どもというものを，それほど「自己中心的で，感情のコントロールができない」とは考えていなかったものが，実習の経過とともに変化し，2週間後には，相対的に「自己中心的だ」という見方に変わったのである．そして，さらに2週間たつと，再び「必ずしも自己中心的だ」とは考えなくなる．子どもに対する漠然とした「期待」「楽観的な評価」をもって臨んだ実習も，現実に子どもを前にすると，うまく人間関係を作り上げたり，スムーズなコミュニケーションを行うことが想像以上にむずかしいことがわかってくる．その点で，実習開始2週間後という時期は，不安や緊張が高まり，一時的な落込みの状態にあるということができるだろう．ところが，それからさらに2週間の体験が加わることによって，「子どもは自己中心的だ」という評価は少なくなっていく．不慣れもあり，そのほかのさまざまな困難に直面して，一時的に落ち込んだ気持ちが，さらに子どもとの触れあいをもつことによって再評価される

表2 実習時期と性別による各因子の結果

			自己中心性	創造性積極性	公平さの要求	反抗的現実的態度	事実を見通す力	理解の困難さ	N
実習前	男子	平均	23.04	23.69	8.13	14.68	10.82	9.06	97
		SD	4.90	4.01	1.73	3.48	3.13	1.94	
	女子	平均	23.71	23.90	7.95	14.77	10.35	8.91	142
		SD	4.30	3.78	1.38	3.16	3.19	1.84	
2週間後	男子	平均	24.62	21.53	7.81	15.80	10.97	9.21	100
		SD	5.86	3.06	1.65	3.03	3.74	2.20	
	女子	平均	25.12	21.22	7.62	16.09	10.67	9.39	103
		SD	5.39	2.57	1.42	3.04	3.36	2.05	
4週間後	男子	平均	22.65	24.63	8.14	13.89	11.08	9.13	60
		SD	5.75	4.58	1.80	3.03	3.64	2.22	
	女子	平均	22.98	24.29	7.78	14.14	10.33	8.90	79
		SD	4.85	4.31	1.45	3.13	3.45	2.05	

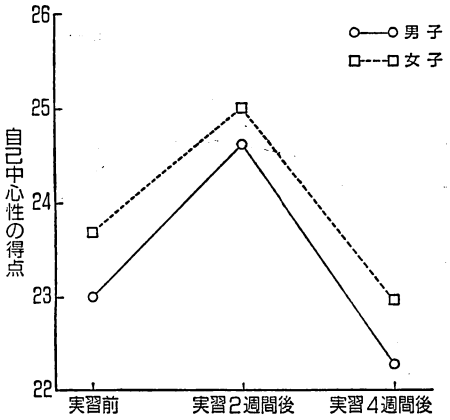


図 1　自己中心性

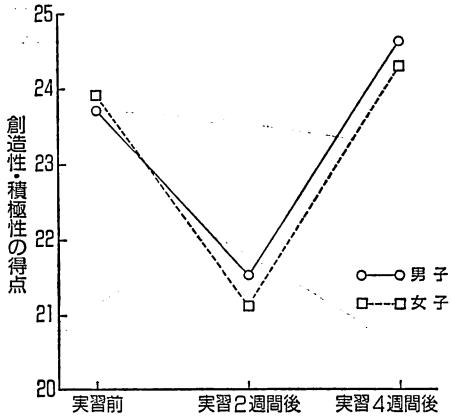


図 2　創造性・積極性

のである．これは，逆にいえば，実習生自身が成長した結果だということもできるだろう．事情を知らない「楽観的な評価の時期」から「現実の厳しさに接したショックと落込みの期間」を経た後に，自分自身の成長も感じながら，自信と希望をもった「再評価期」へと変化していくのだと思われる．

第2の尺度「創造性・積極性」の結果を図2に示す．実習前と4週間後の得点が高く，実習2週間後の得点が低くなっている．この尺度でも実習の時期に有意差が見いだされた（$F=34.624$, $df=2/575$, $p<0.01$）．実習中に，子どもの「創造性」に対する評価が一時的に低下している．実習前には，子どもの「創造性」を比較的高く評価していたものが，実習中にはその気持ちに変化が生じるのである．この変化の様子は，得点の上ではまったく逆であるが，全体的に「自己中心性」の結果と類似している．つまり，「自己中心性」においても，実習前には楽観的であった評価が2週間後に厳しい評価になり，4週間後には再び高い評価をする傾向が認められた．要するに，子どもたちに対する評価が相対的にポジティブなものからネガティブなものへと変化し，再度ポジティブな評価に安定するというパターンに共通性が認められる．

第3の尺度は「公平さの要求」である（図3）．性別の要因にやや違いが見られる（$F=3.294$, $df=1/575$, $p<0.10$）．これまでの尺度のように実習の時期による違いは認められないが，男子の実習生の方が，子どもたちはより，「不平等やえこひいきに敏感である」と認知する傾向がある．

第4の尺度は「反抗的，現実的態度」と呼んだものであるが，「自己中心性」などと同様に，子どもたちの態度や行動をネガティブに評価する項目からなっている（図4）．実習の時期による差が認められた（$F=17.258$, $df=2/575$, $p=0.01$）．実習前には，楽観的な評価をしているが，途中で否定的な評価に変わり，実習終了後に

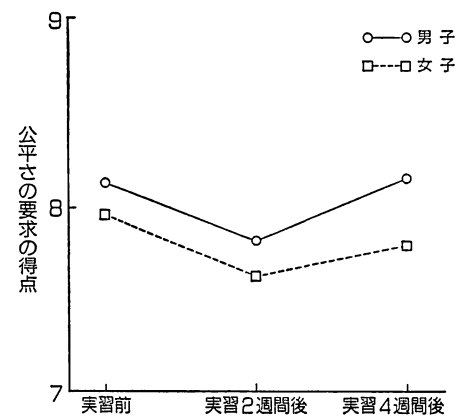


図 3　公平さの要求

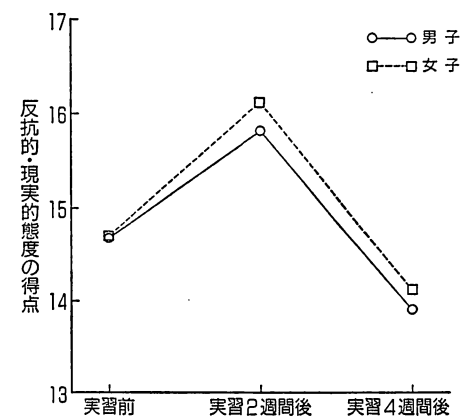


図 4　反抗的・現実的態度

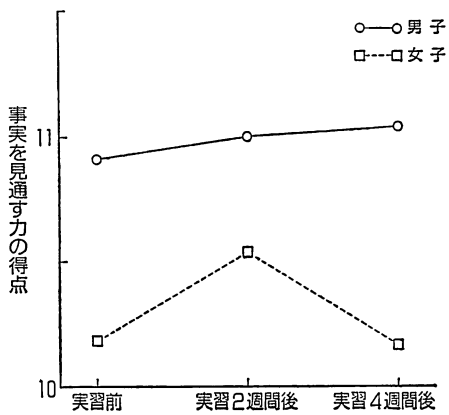


図 5　事実を見通す力

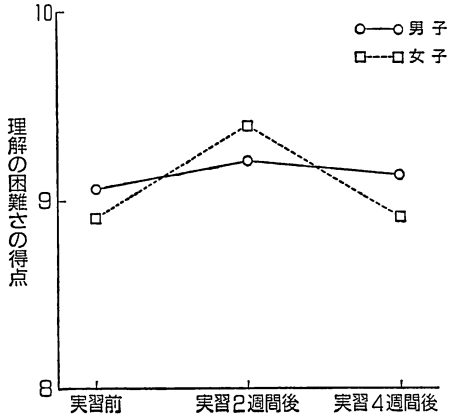


図 6　理解の困難さ

は再びポジティブな評価に戻るというパターンは「自己中心性」や「創造性・積極性」と共通している．やはり，子どもとの触れあい，関係のあり方を通して，子どもへの見方が変化し，最終的にはポジティブな評価を行うようになるのである．

第5の尺度は「事実を見通す力」である（**図5**）．この尺度においては，実習の時期には有意差は認められないが，性別によってやや違いがあることが見いだされた（$F=2.991$, $df=1/575$, $p<0.10$）．女子の実習生にくらべると，男子は，子どもたちは「真実を見る目をもっており，ごまかしがきかない」と認知する傾向がある．この結果は，「公平さの要求」の場合と似ている．こうした結果をもたらした理由の一つに子どもの反応の違いをあげることができる．たとえば，子どもたちは，男子の実習生に対しては女子と比較して，よりストレートな反応をする傾向が見られる．子どもなりに，女子に対しては相対的に柔らかい方法で対応するのである．男子のほうが，より「えこひいき」をし，「ごまかすことが多い」とは考えられない．また，男子のほうがそうしたことに，もともと感受性が高いという根拠もない．結局は子ども自身の対応の違いがこのような結果に影響を与えていると思われる．

第6の尺度は「理解の困難さ」と呼んだものである．実習の時期，性別とも有意差は認められなかった．有意差は認められないが，**図6**を見ると，女子の場合には，2週間後に得点の上昇傾向が見られる．この場合も，他の尺度と同じように，ポジティブ（楽観），ネガティブ（悲観），ポジティブ（再認識・再評価）というパターンを示している．

総合的考察

以上，教育実習の時期および性別の要因が教育実習生の「子ども」というものに対する認知に与える影響を分析した．具体的には，教育実習生に対する予備調査で得られたデータを分析し，「子どもの態度や行動・属性」に関して，六つの因子を抽出し，六つの尺度を構成した．これらの尺度のうち，「自己中心性」「創造性・積極性」「反抗的・現実的態度」は共通して，実習前には相対的に子どもをポジティブに評価し（楽観的評価），実習2週間後には，ネガティブな評価に変化し（悲観的で厳しい評価），最終的には再びポジティブな評価をする（再評価，再認識）という一貫した傾向が認められた．

実習前に，相対的には楽観的でポジティブな評価が見られるのは，たんに子どもの実状を知らないからだけではないだろう．実習の初期には不安や緊張が見られることを指摘している研究は少なくない（佐藤・井島 1976, など）．こうした不安や緊張を解消するための心理的な機制の結果として，実習の中間期よりもかえって楽観的な評価をしていると考えることができるだろう．ところが実際に子どもたちと接触すると，子どもたちの反応はさまざまで，思いどおりにいくことなどはほとんどない．自分の意思もなかなか通じない．それどころか，場合によっては反発されたり，いやがられたり，露骨に批判されるようなことすら起こってくる．こうした状況の中で，教育実習生は現実の子どもの厳しさを知る．思い悩み，自信をなくし，「教師になれるのだろうか」という不安もこの時期に強くなる．こうしたことから，実習の中間期である，実習開始後2週間程度たったころに，子どもというものに対する評価も相対的にネガティブで悲観的なものになってくるのだと思われる．

しかし，実習が終わりに近づくと，その評価は再びプラスに変化してくる．調査結果として得られた平均値そのものは実習前の評価と類似しているが，その内容は質

的に異なっているのではないだろうか．不安と緊張，成功や失敗，よろこびや悲しみなど，さまざまな体験を通して，子どもに対する認識，評価が明らかに変化していることは，たとえば退任式に見られる感動的な雰囲気からも推測することができる．実習期間中に触れ合った子どもたちから，「お別れのことば」を贈られるとき，男女を問わず多くの実習生の顔に感激の表情が見て取れるのである．このとき，多くの実習生はまさに「子どもを再評価」し，以前にもまして，「教師になりたい」という意欲を高めていると思われる．この点についてより明確な結論を得るためには，それらを裏付ける実証的なデータを加えることが期待される．

いずれにしても，期間中を通じてさまざまな心理的な「揺れ」を体験することが教育実習にとっては欠くことのできない重要なポイントであろう．逆にいえば，こうした「ネガティブな揺れ」を体験させるような計画をたてることが，教育実習を効果的なものにするために求められているということができる．

また，「公平さの要求」「事実を見通す力」の二つの尺度については，性別による違いが認められた．いずれも男子の実習生の方が，子どもたちは，「不平等やえこひいきに敏感」で，「ごまかしがきかない」と認知する傾向が見られた．実習生の性別によって子ども自身が反応の仕方を変えているのではないかと思われる．実習生の性別と子どもたちの関係のあり方についても，さらに分析を進めていくことが必要だろう．

参考文献

吉良　偉，佐藤静一，篠原弘章(1974)　教育実習体験に関する研究—教師観及び教職意識の変化—．熊本大学教育学部紀要（人文科学），**23**：166-182

佐藤静一(1978)　教育実習体験に関する教育心理学的研究(Ⅱ)—教職志望度と教育（共感）体験—．熊本大学教育学部紀要（人文科学），**27**：229-238

佐藤静一(1979)　教育実習体験に関する教育心理学的研究(Ⅲ)—教育実習成績と教育（共感）体験—．熊本大学教育学部紀要（人文科学），**28**：219-228

佐藤静一，井島志保里(1976)　教育実習体験に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—．熊本大学教育学部紀要（人文科学），**25**：311-342

Summary

The authors analyzed the effects of the timing of practice teaching and teacher trainee gender on the perceptions of teacher trainees towards their students. An analysis of the data obtained from a preliminary survey of teacher trainees located six factors related to student attitudes and behavioral attributes.

For three of these factors, "self-centeredness," "creativity and gumption" and "defiance and realism," it was found that while teacher trainees are positive (optimistic) before the start of their practice teaching, they become negative (pessimistic and severe) at the end of the second week of practice teaching, but then again become positive (re-evaluation and re-recognition) later on. This points out that such psychological fluctuations in teacher trainees are an essential part of the practice teaching experience.

Teacher trainee gender made a difference in two other factors, those of "demands for fairness," "the ability to see through facts," with male teacher trainees perceiving that children are "sensitive to unfairness and favoritism" and "so smart that things can not be easily explained away." This made the authors believe that the students themselves vary their responses in response to teacher trainee gender.

In summary, it appears that there is a need for further analysis of the relationships between teacher trainee gender and student reactions.

Key Words : PRACTICE TEACHING, TEACHER TRAINEES, EFFECTS OF PRACTICE TEACHING, TEACHER TRAINEES LEADERSHIP, HUMAN RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER TRAINEES AND STUDENTS

(Received October 8, 1990)