

保育実習自己効力感尺度作成の試み

小 藺 江 幸 子

(2008年10月15日受理)

要 約

本研究では、首都圏の一短期大学の保育士養成コースにおける保育実習生の自己評価を基にアンケート調査の項目を収集し、保育実習における自己効力感尺度を作成した。保育者効力感尺度は三木・桜井（1998）が作成しているが、本研究Ⅰでは保育実習を通して学生の自己効力感がどのように変化するかを明らかにし実習の効果を検討するために、実習生の課題意識を細かく拾って保育実習生の自己効力感尺度を作成した。作成した保育実習自己効力感尺度は、積極的な実習態度、ストレス対処、事前準備、保護者との関わり、環境や教材の工夫、子どもとの関わりの6因子構成である。研究Ⅱにおいて保育者効力感尺度との比較を試みた。その結果、保育実習自己効力感尺度は、保育実習生の自己効力感の変化の内容を探る上で有効な手段になり得ることが示唆された。

キーワード 保育実習、自己効力感、保育者効力感、自己評価、保護者との関わり

問題と目的

保育士資格取得を目指す学生は定められた保育実習の単位を取得しなければ資格を得ることができない。ところが実習を経験して初めて保育者としての自分の適性に疑問をもつ学生も少なくない。また、実習園側から実習生の資質について厳しい指摘を受けることも珍しいことではない。養成校の保育実習指導においては、一人一人の保育学生が自分の適性を見極め、保育実習の経験を経て自分の進路決定に自信と誇りを持って歩き出せるような指導が必要となる。学生が就職を目前にして保育の道を選択するためには学生の自己効力感も重要な要素である。本研究においては保育実習における自己効力感に焦点をあて、実習経験による自己効力感の変化が見える尺度の作成を目的とした。

1. 保育実習における自己効力感研究の経緯

(1) 自己効力感の定義の概要

自己効力感はBandura, A. (1977) の提唱する社会的認知理論の中心理論であり、人間の行動を決定する要因として、先行要因、結果要因、そして認知要因の3つがあり、それらの要因が複雑に絡み合って、人間と行動と環境という三項間の相互作用の循環が形成される¹⁾。さらに「刺激と反応を媒介する変数」として個人の「認知的要因である予期機能」を取り上げ、これが行動の変容のために重要な役割を果たしているとした。そして自己効力感とは①ある結果を生み出すために必要な行動をどれだけうまく行うことができるかという個人の確信、つまり可能予期と②ある行動がある結果を導くという結果予期とに大別される。Banduraは「自分がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、自分にはこのようなことがここまでできる」という考えが自己効力感であると述べている。本研究における自己効力感は、保育学生が保育実習において適切な保育行動が自分に可能かを考える自己関連思考であり、①の可能予期に属する概念である。

この自己効力感とは、それを「ある課題に対してどの程度持っているか」を調べることでその個人の行動変容の予測を可能にし、また、情動反応を抑制する要因となっていると指摘されている (坂野・東條1986)。²⁾ 自己効力感とは自然発生的に生じるものではなく、①自己の直接体験、②他者による代理的経験の観察、③他者からの示唆や暗示、④生理的な反応の変化である情動喚起、等の情報を通して個人が作り出していくものであると考えられている (Bandura 1977)。

(2) 保育実習における自己効力感研究の経緯

保育実習における自己効力感の研究は教師効力感の研究を発展させる形で始められた。三木・桜井 (1994) は桜井 (1992) の教師効力感尺度をもとに保育者効力感尺度³⁾を作成し、保育者効力感を「保育場面において子どもに望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義した。さらに、保育実習の影響が明らかに現出するのは、性格特性にも結びついていく一般性自己効力感ではなく、保育場面に限定した行動に影響する特性的自己効力感であることを明らかにした。三木・桜井の保育者効力感尺度は10項目で構成されており、実習用評価表をもとに作成された、一因子構造の尺度であり、保育学生の教育実習経験 (幼稚園) によって保育者効力感が高まるという結果を得ている。³⁾ また三木・桜井 (2004) は保育実習の自己評価についての因子分析も行い、3因子を抽出している。⁴⁾

森 (2003) は保育実習生の自己評価と一般性自己効力感の関連について検討した結果、保育者に求められる技術面での自己評価が実習経験で明らかに高まり、保育者の資質と考えられる項目については有意な変化は見られなかったという。⁵⁾ 森は「実習の失敗を能力に帰属させて考えてしまうと、あきらめや無力感に陥る」危険性について指摘し、実習事後指導でのフォローの大切さを強調している。

石川 (2004) は保育系短大1年生の4月が最も「保育者効力感」(三木・桜井1998)

が高く、実習を重ねるにつれて保育者効力感は低下し、2年生の卒業直前の2月が最低の得点になるという結果を得ている。⁶⁾ さらに西山(2006)は「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度」を作成し、調査した結果から、効力感という認知面と、保育実践という行動面は強く連動しており、保育者効力感は養成期に比較的高く初任者が最も低いと言う。養成期の1年生と2年生に有意差はなく、実習での保育経験はさほど保育者効力感を変動させるものではないとしている。⁷⁾

2. 本研究の目的

三宅(2005)は、三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度10項目について、カバーしている範囲が狭いため職業的発達や熟達を詳細に評価するための尺度としての限界があるのではないかと指摘した。さらに、これまでの保育者効力感研究を概観して、保育実習を経験する前の時点での保育者効力感の測定は、実習の現実に即して評定できているかという点に疑問を投げかけている。⁸⁾ 測定時期に問題があるとすれば、これは実習開始以前に自己効力感を測定することに意味があるか否かの議論になってしまう。今回は尺度についての疑問と解釈し、より精緻な尺度作成を試みた。

次に、三木・桜井の保育者効力感尺度に不足を感じた点を4点にまとめておく。まず第一に保育者効力感尺度10項目は幼児を指導する立場としての幼児教育的な観点からの効力感であり、保育を行う対象は主に3、4、5歳児、つまり言語でのコミュニケーションの可能な幼児であるように推測される。幼稚園教育要領(1998)、保育所保育指針(1999)でも遊びを中心とした幼児の主体的活動が強調されているが、中でも乳児保育には欠かせない養護の視点やいわゆる幼児の力を引き出し見守る保育の視点を加えたいと考えた。保育方法としての見守る保育よりも、導く保育、つまり教育的側面だけが強調され過ぎていると考えたためである。二点目として、保育者効力感尺度には「保護者に信頼を得られるか」という1項目がはいっているが現在は親支援、子育て支援の領域が重要視されるため、養成校の学生が保育者としての適性を考えるときに、この領域について軽視できない現状がある。そこで保護者との関わりの領域での尺度項目を充実させる必要を感じた。三点目として、保育者効力感尺度は上記の保護者の信頼を得られるかの項目をのぞいて全て教室での集団保育における保育者の行動に焦点が絞られている。保育実習と同様に実習が重んじられている看護臨地実習の自己効力感尺度では3因子構成でストレスコーピングについて因子が抽出されていることに着目して、同様の視点を組み入れる必要を感じた。そして最後に四点目として、保育者効力感尺度は10項目全てが保育者としての能力を問題にしており、能力に富む学生は実習を経験しなくても高い効力感を持ち、能力に自信のもてない学生はなかなか効力感をもてないだろうと危惧される。以上の点から、実習を経験することでの自己効力感の変化をとらえられる尺度作成を目指して、保育実習場面に焦点を絞り、より広い角度から自己効力感をとらえることを試みた。

研究 I 保育実習における自己効力感尺度の作成

<予備調査>項目の収集

目的

保育実習における自己効力感の項目候補を収集する。

方法

調査対象：A短期大学保育士養成コース2年生30名、1年生95名

調査時期と方法：2006年11月、保育実習指導等の授業内で実施した。

調査内容：保育実習を経験して感じた自己効力感について、2年生には①職員との信頼関係作りについて②子どもとの関わりについて③保育計画案作成について④教材や環境の整備・工夫について⑤保護者との関わりについて⑥自分自身の成長について⑦保育者のプロ意識はどのように成立すると思うか⑧プロの保育者と子ども好きのお姉さんはどこが違うと思うか、の8項目について、1年生には①子どもとの関わりについて②子どもについての理解・考え方について③保育者の保育を観察して理解できたこと④自分が変化成長した点について自由記述・記名式で、質問紙での回答を求めた。項目選定にあたってはA短期大学から実習園に依頼する評価票の項目を参考にし、保育者としてのプロ意識成立に関する項目を追加した。

結果

2年生から25通(回答率83%)、1年生から71通(回収率74%)の回答を得、項目ごとにKJ法による分類を行った。2年生の回答から収集した項目群は実習生としての自己効力感を得ていく様相をよくあらわしていると判断できたので48項目を候補項目とした。1年生の回答の内容はほとんどが前記48項目に内包されることがわかったが、回答人数多数の項目として「子どもと同じ高さの目線で関わる」「保育後に子どもの行動を思い出し記録できる」「命を預かる責任を自覚する」の3項目を追加採用し、51の質問項目を作成した。

<本調査>保育実習における自己効力感尺度の作成

目的

保育実習生の自己効力感尺度を作成する。

方法

調査対象：A短期大学保育士養成コース2年生210名

調査時期と方法：2007年1月、保育実習指導の授業時間内で7クラス同時に実施した。5件法、記名式で行い、実施には15分を要した。

調査内容：予備調査で得られた51項目に、「看護学生の臨地実習に対する自己効力感尺度」(佐藤2003)⁹⁾から9項目を援用し、計60項目の質問紙を作成し、用いた。回答方法は、そう思う～そう思わないの5件法で求めた。

結果 (表1、表2)

予備調査で精選した60項目を用いて調査を行ったところ、178通の回答を得、有効回答数は171であった。5件法で得た5段階の自己評価を1～5に点数化し、各項目の平均値を取り(表1)、実習生の自己効力感の実態を読み取った。また自己効力感の内容を明らかにするために因子分析(主因子法・直交回転・バリマックス法)を行

表1 項目候補の予備調査での平均値と標準偏差 n=171

項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差
q1 どの子にも挨拶	4.42	.684	q31 環境安全性の見抜き	3.24	.787
q2 笑顔の言葉かけ	4.26	.762	q32 年齢対応教材準備	3.13	.823
q3 名呼び、話しかけ	4.47	.746	q33 身近な材料工夫使用	3.14	.903
q4 同高の目線での関わり	4.34	.670	q34 身近な出来事教材化	3.29	1.003
q5 小さな気づき	3.26	.821	q35玩具等手作り工夫	3.29	1.033
q6 意欲を引き出すことば	3.32	.829	q36活動と道具使用の工夫	3.11	.841
q7 気配りのある関わり	3.63	.895	q37日常的に教材の蓄積	2.98	.955
q8 スキンシップ	4.18	.749	q38教材材料の収集	3.36	1.028
q9 年齢に副う話しかた	3.69	.870	q39保護者と挨拶	4.49	.785
q10 子どもの行動予想	3.06	.834	q40保護者と情報交換	2.80	1.061
q11 優越のメリハリ	2.96	.857	q41保護者と同視点で思考	3.06	.824
q12 叱ったらフォロー	3.27	.901	q42親子関係実態読み取り	3.11	.927
q13 分り易い注意と説明	3.56	.862	q43保護者相談にのる力量	2.44	.983
q14 約束厳守	3.84	.944	q44職場での挨拶	4.45	.848
q15 園について事前学習	3.13	.998	q45積極的質問	3.77	.984
q16 児について事前学習	2.95	.900	q46指導者の意図理解	3.69	.814
q17 家事全般	3.42	1.157	q47アドバイスの確実実行	3.96	.807
q18 手遊び等事前準備	3.30	1.005	q48身だしなみ清潔感	4.39	.822
q19 環境整備安前配慮	3.46	.820	q49他者との比較せず	3.61	1.086
q20 児の興味把握	3.36	.859	q50気持ちの切り替え	3.32	1.061
q21 児の行動の理解把握	3.39	.722	q51落ち込み対処方略	3.27	1.137
q22 児の変化に敏感対応	3.13	.826	q52ストレス対処	3.02	1.210
q23 児の反応動き予想	2.99	.724	q53困難時に問題明確化	3.41	.925
q24 児の動き思い出し	3.77	.890	q54自己激励	3.32	1.003
q25 児の具体的記録	3.27	.938	q55自己認証	3.75	1.062
q26 児への対応考察記録	3.17	.881	q56困難挑戦	3.61	.972
q27 児の能力対応の計画	3.15	.787	q57命を預かる責任感	4.33	.781
q28 計画案を沈着実践	3.05	1.011	q58手本となる身のこなし	3.78	.866
q29 計画案臨機応変実践	3.22	.969	q59アドバイスを生かす	4.10	.772
q30 適切な介助	3.58	.818	q60子どもから学ぶ	4.20	.782

表2 保育実習場面における自己効力感尺度の因子分析 主因子法・直交回転・バリマックス法

尺度項目	因子						共通性
	f1	f2	f3	f4	f5	f6	
59 アドバイス生かす	.690	.090	.171	.205	.140	.115	.630
60 子どもから学ぶ	.687	.146	.079	.103	.052	.168	.585
47 アドバイスの確実実行	.618	.137	.082	.136	.106	.209	.571
57 命を預かる責任感	.586	.084	.125	.151	.096	.078	.409
58 手本となる身のこなし	.559	.150	.182	.172	.104	.067	.428
48 身だしなみ清潔感	.543	.108	.037	-.115	.021	-.060	.320
8 スキンシップ	.491	.008	.159	.068	.091	.411	.567
46 指導者の意図理解	.485	.226	.192	.142	.207	.140	.524
52 ストレス対処 (自己)	.092	.774	.073	-.038	-.030	.097	.616
51 落ち込み対処方略	.066	.739	-.027	.118	.120	.113	.645
50 気持ちの切り替え	.193	.648	.009	.089	.013	.182	.507
53 困難時間問題明確化	.188	.584	.303	.219	.186	-.127	.548
54 自己激励	.223	.496	.107	.160	.003	-.001	.311
16 事前学習 (児について)	.031	.100	.746	.038	.111	.135	.643
15 事前学習 (園について)	.119	.101	.742	.037	-.021	.146	.582
19 環境整備安全等	.190	.030	.554	.213	.077	.085	.477
18 事前準備手遊び等	.179	-.005	.473	.092	.171	.011	.394
20 児童興味把握	.215	.108	.459	.188	.161	.095	.401
41 父母と同視点での思考	.170	.135	.079	.738	.038	.156	.693
42 親子関係実態読み取り	.145	.093	.087	.569	.144	.023	.412
43 父母の相談にのる力量	-.041	.141	.280	.551	.203	.298	.580
40 (保護者と情報交換)	.103	.047	.170	.494	.172	.122	.468
35 玩具等手作り工夫	.162	.040	.087	.135	.839	.061	.752
36 活動と道具使用の工夫	.199	.124	.182	.264	.604	.296	.628
37 教材を蓄積準備	.047	.006	.367	.149	.442	-.054	.403
34 身近な出来事を教材化	.272	.101	.150	.157	.410	.153	.346
7 児への気配り関わり	.262	.023	.108	.116	.076	.716	.568
6 児への意欲惹起の言葉	.045	.189	.238	.214	.131	.509	.486
2 児への笑顔での言葉	.355	.177	.060	.107	.067	.423	.387
因子寄与	7.490	1.935	1.670	1.270	.999	.828	
因子寄与率	24.967	6.450	5.567	4.235	3.330	2.760	
アルファ係数	.837	.809	.691	.733	.738	.716	

f1 積極的な実習態度 f2 ストレス対処 f3 事前準備
 f4 保護者との関わり f5 環境や教材の工夫 f6 子どもとの関わり

6

った。統計解析ソフト・パッケージSPSSバージョン12.0を使用した。

平均値は2.44～4.49、標準偏差は0.67～1.21の間であった。q1どの子にも挨拶、q2笑顔での言葉かけ、q3名前をよんでの話しかけ、q4子と同じ高さの目線での関わり、q39保護者と挨拶、q44職場での挨拶、q48身だしなみ清潔感に配慮、q57命を預かる責任感の8項目は天井効果に該当していたが、いずれもプロの保育者の道を選ぶための岐路を示していると推測できたため、あえて項目を削除せずに、すべての項目を用いて主因子法による因子分析をした。初期の固有値、因子のスクリープロット、累計%を考慮した結果、因子数を6因子～8因子に想定し分析をおこなった。その結果、最適解を得た6因子で主因子法・バリマックス法により因子分析をおこなった。回転後の因子負荷行列は表2に示すとおりである。因子負荷量の小さい(400以下)項目は削除し、2因子にまたがって高い因子負荷量を持つ項目も除外した。意味のまとまりがよい6因子について、信頼性を検討するため、各下位尺度におけるクロンバックの α 係数を算出した。各因子の信頼性係数は、第1因子0.837、第2因子0.809、第3因子0.691、第4因子0.733、第5因子0.738、第6因子0.716であった。このことより内的一貫性が存在すると判断した。

第1因子は「指導者からのアドバイスを自分の実践に生かす」「指導された内容は確実に実行する」「子どもの感じ方、考え方から学び取る」などの項目から、積極的に学び取り行動化する姿勢が読み取れるので『積極的な実習態度』と命名した。同様に第2因子は『ストレス対処』、第3因子は実践に困らぬように準備できる『事前準備』、第4因子は保護者と連携してよい保育を旨とする『保護者との関わり』、第5因子は『環境や教材の工夫』、第6因子『子どもとの関わり』と命名した。

研究Ⅱ 保育者効力感尺度と保育実習自己効力感尺度の比較検討

目的

保育者効力感尺度と、保育実習自己効力感尺度の関係を確認する。

方法

調査対象：A短期大学保育士養成コース1年生200名、2年生210名

調査時期と方法：2007年7月、11月授業時間内に質問紙による5件法での回答を求めた。

調査内容：保育者効力感尺度10項目、保育実習自己効力感尺度28項目に因子分析からはずれてしまった2項目を加えた30項目の質問を用いて質問紙を作成し実施した。追加した項目は、子どもたちの行動や心の動きを具体的に記録できる、卒業後は何としても現場の保育士になりたい、の2項目である。「具体的な記録」についての項目は、三木・廣瀬(2004)が行った保育実習における自己評価項目の因子分析で「計画と記録の作成力」が第2因子として抽出されている¹⁰⁾ことに着目したためである。「卒業後の現場保育を志望」の項目の選択は、自己効力感の変化との関係について連

続した研究をすすめるために採用した。無記名式で、同一学生の実習前後の変化の比較ができるように記号でペアリングができるようにした。

結果 (表3、表4)

表3より保育者効力感得点、保育実習自己効力感得点ともに1年生の実習前がもっとも高得点であることがわかる。最初の実習を経験して両者とも得点は下がり、2年生の指導実習前の得点が最も低く、実習後、初回の得点よりもやや低いがほぼ回復している。1年生の実習前後では、保育実習自己効力感得点の差は-0.042、保育者効力感得点得点が-0.0511で、ともに低下した。2年次の実習前後では、保育実習自己効力感得点得点の差が+0.134、保育者効力感が+0.1593で、ともに上昇し、保育者

表3 保育実習自己効力感得点 (A) と保育者効力感得点 (B)

学年		実習前	実習後	
1	合計値	A 保育実習自己効力感得点	3.5851	3.5431
		B 保育者効力感得点	3.2733	3.2222
	度数	A 保育実習自己効力感得点	114	114
		B 保育者効力感得点	117	117
	標準偏差	A 保育実習自己効力感得点	.53144	.50494
		B 保育者効力感得点	.61079	.61281
2	合計値	A 保育実習自己効力感得点	3.4226	3.5563
		B 保育者効力感得点	3.0389	3.1982
	度数	A 保育実習自己効力感得点	114	114
		B 保育者効力感得点	113	113
	標準偏差	A 保育実習自己効力感得点	.51017	.57953
		B 保育者効力感得点	.53284	.59356
合計	合計値	A 保育実習自己効力感得点	3.4905	3.5506
		B 保育者効力感得点	3.1641	3.2104
	度数	A 保育実習自己効力感得点	228	228
		B 保育者効力感得点	230	230
	標準偏差	A 保育実習自己効力感得点	.48454	.54134
		B 保育者効力感得点	.59626	.60223

注 上段 A:保育実習場面における自己効力感尺度因子得点合計値

下段 B:保育者効力感尺度10項目合計値

表4 保育者効力感と実習場面の自己効力感の相関 N=228

		保育者効力感
実習場面の自己効力感	Pearson の相関係数	.801(**)
	有意確率 (両側)	.000

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

効力感のほうが変化の幅はわずかに大きいがほぼ同様の変化を読み取ることができる。

ペアリングの成立した有効回答合計228名について保育者効力感尺度得点と保育実習自己効力感尺度得点を算出し、相関分析を行った。その結果、保育実習自己効力感と保育者効力感の間には、ピアソンの積率相関係数により、 $r = .801$ ときわめて強い相関関係が確認された。

考察

本研究 I においては実習生の自己評価の記述から項目収集し、保育実習自己効力感尺度を作成した。因子分析により 6 因子29項目が抽出されたが、第 4 因子の下位項目 40「保護者との情報交換」を削除した。保育実習では保護者との直接的かかわりが実習内容に盛り込まれていないことが判明したためである。したがって、6 因子28項目について「保育実習自己効力感尺度」と命名する。

1 「看護学生の臨地実習に対する自己効力感尺度」との比較

佐藤 (2003) の「看護学生の臨地実習に対する自己効力感尺度」の内容は①看護に関する知識・学習・記録に関する項目、②対人関係・コミュニケーションスキルに関する項目、③ストレスコーピング・自己認知に関する項目の 3 点であった。⁹⁾

本研究と比較してみると、本研究第 1 因子の積極的な実習態度と②の対人関係等、第 2 因子と③はともにストレスコーピング、第 3 因子の事前準備と①の看護に関する知識等がほぼおなじ意味を持ち、類似しているように見える。すなわち、保育実習と看護実習は、各専門分野における自己効力感の獲得において①学ぶ姿勢と努力・能力、②対人関係とコミュニケーションスキル③ストレス対処力と自己認知の 3 つの大きな共通点を持つといい。

2 「保育実習自己評価尺度」との比較

三木 (1999) は改訂版実習自己評価尺度研究において①保育職への意欲・自信、②実習への関与・努力度、③実習園への合致感の 3 尺度を提示している。本研究の因子分析との関連では、本研究第 1 因子 (積極的な実習態度)・第 3 因子 (事前準備)・

第5因子（環境や教材の工夫）と①の保育職への意欲等、第6因子（子どもとの関わり）と②の実習への関与等が類似しており、第2因子（ストレス対処）と③の合致感がストレスの多寡から深い関連をもつといえそうである。この自己評価尺度は自己評価を左右する要素を抽出しており、自己効力感との関連で大変興味深い。1因子構造の保育者効力感尺度よりも自己評価尺度の方が本研究の保育実習自己効力感尺度と似通った構造になっていることがわかる。

3 保育者効力感尺度との比較

研究Ⅱにおいて、実習を経験することによる保育者効力感と保育実習自己効力感の変化について分析をし、両者の相関分析を行った。表3より保育者効力感得点、保育実習自己効力感得点ともに1年生の実習前がもっとも高得点であることがわかる。最初の実習を経験して両者とも得点は下がり、2年生の指導実習前の得点が最も低く、実習後、初回の得点には届かないが回復の傾向にあるといえる。特に保育実習自己効力感2年生実習後にはほぼ入学時の自己効力感と同程度まで上昇している。このことから、1年生は実習を経験することにより保育者効力感、保育実習自己効力感ともに低下し、逆に2年生の実習後には明らかに自己効力感、保育者効力感ともに高くなることが確認できた。保育者効力感、保育実習自己効力感と同様に、1年生の実習で低下し2年生の実習前までにさらに低くなり、2年生の指導実習で上昇に転じる。しかし実習前の1年生の保育者効力感のレベルには達しなかった。これは数字のうえで、実習により保育者効力感が低下するという石川（2004）の主張を確認することになる。しかし上述したように2年間の経緯では下降と上昇とが顕著にみられた。まず、保育の種々のスキルや、実際の保育現場についての認識的な理解を深め、次いでスキルの習得をすすめていくことがこのような変化を生み出すと推察される。

保育者効力感と保育実習自己効力感の相関分析では、きわめて強い相関関係がわかり、実習生として自己効力感が高くなるということはすなわち、保育者としても効力感が高くなると解釈できた。保育者効力感と保育実習自己効力感には双方向の因果関係があると推察できるが保育者養成の現場では例外も散見する。実習園との合致感の要素がどう影響するか等、検討すべき課題がある。

保育実習自己効力感尺度は、三木（1998）の保育者効力感より実習生の実情、意識に近いところに設定し、実習前後の自己効力感の変化を明確に捕らえ比較することを目的として作成した。実習開始前の1年生の自己効力感本研究でも高く出ている。これは実習後の自己効力感よりは実状に沿わないといえる。多分に学生自身の期待を孕んでいるといってもいいだろう。実習で認識的な理解を深めた結果自己効力感低下するが、その後の実習でスキルを獲得することによって自己効力感は高くなり、回復する。実習園との合致感の不足などの原因で保育についての認識的な理解が進まず、スキルの習得が遅れて自己効力感が低下しても習得の努力を続けるならば、自己効力感上昇していくことが予想できる。石川（2004）のいうように実習により学生の保

育者効力感は低下したが、それは保育について認識的な理解・学習を進めている最中であると説明することができるのではないか。スキルの習得が実現するように、学生の側の条件を整えていく必要がある。本研究で作成した保育実習自己効力感尺度と保育者効力感尺度について実習前後の得点を比較すると、保育実習自己効力感得点と保育者効力感得点はほぼ同様の变化をみせた。この結果は本研究で作成した保育実習自己効力感尺度が実習生の保育者としての自己効力感の変化を如実に表しており、尺度として妥当であるといえる。両者の変化に若干の数値の差が出るのは、保育者効力感尺度のほうが保育者としての完成度が高く設定してあること、保育実習自己効力感尺度が保育実習生の実感に基づいて作成されたことを勘案すればこれは当然の結果であると言える。保育者効力感尺度は教職の自己効力感尺度をもとに幼稚園教諭を対象にして作成され、保育実習自己効力感尺度は、幼稚園教諭資格を含まない保育士単独の資格取得をめざす学生を対象に作成した。両者には保育実習の回数の違いもあり、プロとしての完成度に差が出てしまうことも考えられる。

保育実習自己効力感尺度は、学生の実習後の実感を集めたデータを基にして、看護臨地実習に対する自己効力感から「ストレス対処」についての項目を援用し、あらたに社会的重要性が指摘されている「保護者との関わり」の項目を導入して構成した。その意味では保育者効力感尺度が保育者の指導性の習得に重点をおいていることと比べて、保育実習自己効力感尺度は、学生のストレスの問題や、子どもの保護者にむけた社会的視点を加えて、より広い視野から自己効力感を捉えていることに意義があると言える。

本研究では、保育実習自己効力感尺度を作成し、保育者効力感尺度との比較検討を行った。1年生は自己効力感が下がり、2年生は自己効力感が高くなることが明らかになったが、1年生と2年生を独立した群のデータで分析しているため、このことを対応する群のデータで分析しなおす必要がある。さらに、本研究において作成した保育実習自己効力感尺度は6因子構成であるので、実習経験を積むことでこれらの因子群がどのような変化をしているのか、因子により異なった様相の変化が見られるのか、今後の研究の課題となる。また、調査の対象を保育士養成校1校に絞り分析したが、これはあくまでこの1校の特徴に留まる危険性が残る。さらに幅広いデータの分析による研究が必要である。

本論文は2008年1月に聖徳大学大学院児童学研究科で受理された修士論文の一部を手直したもので、修士論文の作成にあたっては指導教授の小杉洋子先生のご指導をいただいた。

引用文献

- 1) Bandura, A. (1995) 本明寛, 野口京子監訳『激動社会のなかの自己効力』(初版), 金子書房, 1997

- 2) 坂野雄二, 東條光彦「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」『行動療法研究』12(1), 1986, p.73-82.
- 3) 三木知子, 桜井茂男「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』46, 1998, p.203-211.
- 4) 三木知子, 廣瀬則子「保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般性自己効力感」『保育士養成研究』22, 2004, p.57-65.
- 5) 森知子「保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連」『臨床教育心理学研究』29, No 1, 2003, p.31-39.
- 6) 石川隆行「保育者を目指す短大生の保育者効力感について」『聖母女学院短期大学研究紀要』34, 2006, p.96-99.
- 7) 西山修「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」『保育学研究』44(2), 2006, p.150-159.
- 8) 三宅幹子「保育者効力感研究の概観」『福山大学人間文化学部紀要』2005, p.31-38.
- 9) 佐藤晴子〔ほか〕「看護学生の隣地実習に対する自己効力感尺度の作成と活用に関する一考察」『西九州大学研究紀要』2003, p.83-92.
- 10) 三木知子、廣瀬則子 前掲論文4) p.59.

参考文献

- Erikson, E.H. 村瀬孝雄, 近藤邦夫訳『ライフサイクル、その完結』みすず書房, 1989.
- Erikson, E.H. 仁科弥生訳『幼児期と社会Ⅰ,Ⅱ』みすず書房, 1977.
- 長谷部比呂美「保育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機」
『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』2, 2004, p.129-137.
- 長谷部比呂美「保育者を目指す学生の志望動機と資質能力の自己評価」『淑徳短期大学研究紀要』45, 2006, p.115-130.
- 広瀬英子「進路に関する自己効力研究の発展と課題」『教育心理学研究』46, 1998, p.343-355.
- 今泉礼右〔ほか〕「福島県における保育所実習に関する調査研究」(1)(2), 1995, p.402-405.
- 鎌原雅彦〔ほか〕『心理学マニュアル 質問紙法』北大路書房, 1998.
- 加藤隆勝「青年の由来と青年期の位置づけ」『青年心理学概論』1966, p.1-14.
- 喜田安哲『データ分析とSPSS 1 基礎編』北樹出版, 2005.
- 小館静枝〔ほか〕「保育者志向に及ぼす実習体験」『日本保育学会第45回大会発表論文集』1992, p.604-605.
- 小泉祐子, 田爪宏二「実習担当保育者の持つ実習生に対するイメージに関する検討」『日本保育学会第60回大会発表論文集』2007, p.1416
- 厚生労働省「児童福祉法施行規則第六条の三第二項に規定する厚生労働大臣の定める授業教科目」1955
- 栗山容子「中等教育における教育実習生の自己評価尺度の検討」『教育心理学研究』44, 1996, p.322-331.
- 三木知子, 桜井茂男「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』46, 1998, p.203-211.
- 三木知子「保育者効力感と実習(自己、他者)評価に関する縦断的研究」『頌栄短期大学紀

- 要』30, 1998, p.19-29.
- 成田健一〔ほか〕「特性的自己効力感尺度の検討」『教育心理学研究』43, 1995, p.306-314.
- 西岡加名恵「教育課程改革をめぐる動向」『発達』98, 2004, p.47-52.
- 西山修〔ほか〕「保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造」『発達心理学研究』18(3), 2007, p.196-205.
- 小川佳代〔ほか〕「小児看護実習における学生の主体的な実習への取り組みの検討—自己効力感と自己評価との関連」『第34回日本看護学会論文集』2003, p.50-52.
- 坂根美紀子〔ほか〕「保育所・幼稚園実習による保育専攻学生の育ち(Ⅲ)」『日本保育学会第54回大会発表論文集』2003, p.624-625.
- 梅田優子「教育・保育実習に関する研究の動向」『新潟県立女子短期大学紀要』39, 2002, p.59-77.

注

保育者効力感尺度(三木・桜井、1998)の尺度項目は以下の10項目である。

- 1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う
- 2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う
- 3 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う
- 4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う
- 5 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う
- 6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う
- 7 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う
- 8 私はクラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う
- 9 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う
- 10 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的、物的)に整えることに十分努力できると思う