

幼児発達学専攻の学生における実習前後及び 卒業時の自己効力感の変化

Changes in Childcare Worker Students' Self-Efficacy after Practice Teaching and on Graduation

桐川 敦子

Atsuko KIRIKAWA

Abstract

In 2012 I investigated changes in the self-efficacy in fourth year students enrolled in a 4-year childcare worker training course at a university. I surveyed the student's self-efficacy before and after practice teaching at nursery schools in June. I surveyed them again on graduation. I used the Scale for Students' Self-Efficacy from Practical Experience Training at Nursery Schools (Osonoe, 2009) and the Miki and Sakurai (1998) Pre-school Teacher Efficacy Scale. I then compared the changes in scores. On the Osonoe Scale there were significant differences between before and after practice teaching and between before practice teaching and the time of graduation, but there was no significant difference between after practice teaching and the time of graduation. On the Miki and Sakurai Pre-school Teacher Efficacy Scale there was no significant difference between before and after practice teaching, but there were significant differences between after practice teaching and the time of graduation and between before practice teaching and the time of graduation.

Keywords : *Childcare worker training, Self-Efficacy from Practical Experience Training at Nursery Schools, Pre-School Teacher Efficacy*

I. はじめに

本調査は、日本女子体育大学幼児発達学専攻に在籍する4年次の学生における、自己効力感の変化について検討したものである。4年制大学である本学幼児発達学専攻学生の、社会に出る前の1年間の自己効力感の変化の実態を捉え、今後の保育者養成を考えていく上での資料とすることを目的とし、調査を行った。2012年度6月に行われた4年生の4週間の幼稚園教育実習の前後の自己効力感と、卒業時の自己効力感を、小藪江による保育実習自己効力感尺度(小藪江, 2009)と、三木・桜井による保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)を用いて調査し、その変化について検討した。

近年我が国では、少子化、核家族化、都市化、情報化、国際化などが急激に進み、人々の価値観や生活様式が多様化している。このような社会状況が、地域社会などにおける子どもの育ちをめぐる環境や家庭における親の子育て環境を変化させており、保育者(幼稚園、保育所、認定こども園に従事する幼稚園教諭、保育士の総称とする)には子どもの生活、発達を保障していくために、専門的知識、技能、理念、意欲を持ち、益々複雑化する職務を遂行する、高度な力量が要求されている(西山, 2009)。このような中、西山は、保育職における自我同一性(アイデンティティ)確立が難しくなっていることを指摘し、保育者養成校の学生の入学から卒業に至るまでの自我同一性の発達の变化を縦断的データから検討している。そして、保育者を志す学生の中には、同一性の感覚を持つことができないまま卒業を迎える者もあるという現状を明らかにし、養成校においては、自我同一性の感覚が低い学生への関わりが重要であること、自我形成、自己理解などを内容に含めた教職員や同輩からの、学生に対する直接的、間接的な支援が必要なこと、単に知識、技能を身に付けさせるだけではなく、心理的支援が必要であることを指摘し、卒業前の学生と向き合い、支援していくことの重要性を訴えている(西山, 2009)。

バンデューラは、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り、効力感の信念は、興味や関心を発展させ、それを促進していくことにより、職業の遂行に寄与すると述べている(Bandura, 1995)。自己効力感は、近年様々な領域の研究においてとりあげられており、保育者を目指す学生の自己効力感についても盛んに研究されている。このような自己効力感の研究は、在学中に保育者としてのアイデンティティを確立し、自信を持って保育者として歩み始める学生を養成するために有意義であると言える。

小藪江は、学生が進路選択の岐路において望ましい決断ができるように役立てたいという動機から保育実習自己効力感尺度を作成した(小藪江, 2009)。三木による保育者効力感尺度は、桜井の教師効力感尺度を基に作成されたものであり、保育者効力感とは、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であると定義している(三木・桜井, 1998)。これに対し小藪江は、まだ保育者になっていない学生の、保育実習の経験に伴う自己効力感の変化を捉えやすくする目的で、保育者としてのより基本的な部分を中心に保育実習自己効力感尺度を作成した。現在の幼稚園教育要領、保育所保育指針における、生きる力の基礎を培う保育、環境を通して行う教育を考慮しながら作成しており、保育室での乳幼児の保育にとどまらず、園児の養育に関する家族への支援、乳幼児の養育に関する子育て支援にも対応する内容が備わっている(小藪江, 2013)。三木による保育者効力感尺度は、すでに多くの研究者にとりあげられているが、筆者は三木・桜井による保育者効力感尺度と小藪江による保育実習自己効力感尺度とを併せて調査に使用することにより、幼児発達学専攻の学生が、専攻での学習や実習などを通して、保育における自分自身の力量や課題をどのように理解し、保育者として育ちつつあるのかを明らかにし、養成を行う側の教育、支援方法の成果や課題などを検討したいと考えた。保育実習自己効力感尺度は6因子28項目、保育者効力感尺度は1因子構造で10項目から構成されている。

II. 研究方法

調査対象：本学・幼児発達学専攻の4年生26名(3年次に、2回の保育所実習、1回の施設実習を体験)

調査期間：2012年5月、2012年7月、2013年1月

調査方法：授業時間内に質問紙法で無記名の回答を得、記号記入により実習前後及び卒業時のペアリングができるようにした。

調査内容：保育実習自己効力感尺度28項目、保育者効力感尺度10項目、および実習園との合致感について5件法で回答を得た(「非常にそう思う」を5、「ややそう思う」を4、「どちらともいえない」を3、「あまりそう思わない」を2、「ほとんどそうは思わない」を1とする5段階評定)。保育実習効力感尺度6因子28項目の内訳は、「積極的な実習態度」(指導者のアドバイスを活かして行動できる、子どもの行動から学ぶことができるなど7項目)、「ストレス処理」(自分のストレスに対処、コントロールができる、気持ちが落ち込んだ時に対処法を持っているなど5項目)、「事前準備」(子どもを理解するために事前に学習できる、園の方針や保育について事前に学習できるなど4項目)、「保護者との関わり」(保護者と同じ視点で考えることができる、親子関係の実態を読み取ることができるなど3項目)、「環境・教材の工夫」(簡単な玩具などを手作りしたり工夫することができる、子どもの活動や道具の使い方を工夫することができるなど4項目)、「子どもとの関わり」(子どもへの気配りのある関わりができる、子どもの意欲を引き出す言葉かけができるなど5項目)である。また、保育実習自己効力感の実習前後の変化が、実習園との合致感と関係があるかを検討するため、実習園に対しての合致感について、「実習園の保育者が自分の目指すモデルになったか」を質問した。また、自己効力感を持つようになった契機や理由について自由記述欄を設けた。

III. 結果

両尺度とも、因子の合成得点(各因子の項目得点を合計し、項目数で割った平均点、以後因子得点とする)を算出し、実習前・実習後、実習前・卒業時、実習後・卒業時の因子得点について対応のあるt検定を行った。結果はTable 1の通りである。

Table 1 4年次学生の実習前後、卒業時の保育実習自己効力感および保育者効力感因子得点 n=26

	平均値 (標準偏差)			有意確率		
	① 実習前	② 実習後	③ 卒業時	①-②	②-③	①-③
積極的実習態度	4.10 (.47)	4.28 (.42)	4.35 (.35)	.023*	.501	.030*
ストレス対処	3.73 (.42)	3.86 (.41)	4.05 (.51)	.074	.183	.016*
事前準備	3.54 (.56)	3.91 (.56)	3.99 (.64)	.000***	.584	.003**
保護者との関わり	3.29 (.63)	3.70 (.49)	3.92 (.65)	.001***	.067	.000***
環境・教材の工夫	3.75 (.60)	3.88 (.51)	3.91 (.75)	.174	.839	.365
子どもとの関わり	4.03 (.73)	4.34 (.36)	4.41 (.43)	.020*	.497	.025*
保育実習生自己効力感	3.80 (.44)	4.04 (.37)	4.14 (.42)	.001***	.314	.006**
保育者効力感	3.49 (.55)	3.67 (.36)	3.92 (.57)	.065	.046*	.000***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

また、合致感について、高群（実習園の保育者を自分の目指すモデルと評価する群）、低群（評価しない群）に分け、t検定を行った。合致感に対する質問に、「非常にそう思う」「ややそう思う」と回答した学生を高群（16名）、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「ほとんどそうは思わない」と回答した学生を低群（10名）とし、実習前後の得点差について分析した。

保育実習自己効力感は、教育実習前後と、実習前と卒業時に有意差があり、実習後と卒業時に有意差はなかった。因子毎にみると、「積極的実習態度」、「事前準備」、「保護者との関わり」、「子どもとの関わり」は、実習前後と実習前・卒業時に有意差があり、「ストレス対処」は実習前・卒業時に有意差があった。「環境・教材の工夫」については有意差がなかった。

合致感に関する分析の結果、実習園に対しての合致感は、自己効力感の変化に影響を及ぼしていないことが明らかになった。因子別にみると、「保護者との関わり」のみ有意差があり（ $t = .77$, $p < .05$ ）、実習園に対する合致感が「保護者との関わり」の自己効力感と関連があることが読み取れた。

保育者効力感は、教育実習の前後に有意差はなかったが、実習後と卒業時、実習前と卒業時に有意差があった（Table 1）。

IV. 考 察

保育実習自己効力感と保育者効力感それぞれの変化についての考察を以下に記す。保育実習自己効力感については因子別に述べることとした。なお、調査の対象となった本学の学生は、4年制大学の最終学年の学

生であり、1年間の自己効力感の変化の特徴を考察するうえで、短期大学、専門学校の学生における保育実習自己効力感、保育者効力感についての2つの先行研究を参考にした。保育士資格のみを取得することを目的とする短期大学の1年生および2年生の保育実習自己効力感と保育者効力感の変化を2007年に調査した先行研究（小蘭江・小杉，2011）と、その後続研究である、保育士と幼稚園教諭免許状を取得する専門学校の学生の2年間の自己効力感の縦断的データの分析である（小蘭江，2013）。以後、前者を短期大学の調査、後者を専門学校の調査とする。

1 保育実習自己効力感

保育実習自己効力感は、教育実習前後と、実習前と卒業時に有意差があり、学生にとって実習が自己効力感を高める契機となっていることを示す結果となった。

1) 因子別考察

① 「積極的実習態度」

「積極的実習態度」についての自己効力感は、実習前から高く、それまでの学内の授業や、保育実習体験の効果であると推測されるが、実習前後と実習前・卒業時で有意差があったことから、実習を通して、更に自己効力感が上昇したといえよう。短期大学の調査においては、1年生には実習前後での有意差はなく、2年生に有意差があったと報告されている（小蘭江・小杉，2011）。また、本学と同様に2つの資格を取得するため、保育実習と教育実習を行う専門学校の調査においては、1年次においても2年次においても実習前後での有意差があった。これらの結果も併せて考察すると、

学生にとって「積極的実習態度」の自己効力感は、実習などの体験を積み重ねる中で、上昇させることのできるものであることが読み取れる。

② 「ストレス対処」

「ストレス対処」については、短期大学の調査においても、専門学校の調査においても、1年次では有意差はなく、2年次では明らかな上昇があったことが報告されているが（小藪江・小杉2011, 小藪江, 2013）、本調査においては実習前後の有意差はなく、実習前と卒業時に有意差があった。4年次の実習は「ストレス対処」についての自己効力感の増減に影響を及ぼしていないと言える。実習前の平均値は、Table 1の通り3.73であるが、この値は2つの先行研究における2年生の実習後の値よりも高い（小藪江・小杉, 2011, 小藪江, 2013）。4年次の学生は、すでに「ストレス対処」に対する自己効力感のある程度高めたとうえで実習に臨んでいたと推測できる。一方、実習後から卒業までの間に、効力感の上昇がみられていることから、実習後に自己効力感を高めていることが推測できる。どのような学習や経験がストレス対処への自己効力感を高めているかについては、今後探っていききたい。

③ 「事前準備」

「事前準備」は実習前後と実習前・卒業時に明らかな有意差があった。短期大学の学生の場合、1年生には、得点の低下が見られたが、2年生ではわずかに上昇していたことが報告されている（小藪江・小杉, 2011）。専門学校の調査では、1年次で有意な上昇があり、2年次でも明らかに上昇していた（小藪江, 2013）。本調査においては、専門学校の調査と同じように、明らかな上昇が見られ、4年次の最後の実習で、学生が事前準備の成果を感じ取っていたことが読み取れる。実習を重ねることの効果として意義のある結果である。本学の幼稚園教育実習は4週間と、それまでに体験した保育実習より長期間であり、学生たちには、実習前に教材研究、絵本や紙芝居、パネルシアター、エプロンシアターなどの作成に熱心に取り組み、準備をする姿が見られる。また、子どもや保育への理解を深めるために、附属幼稚園における約1週間の事前実習や保育記録の学習により、本実習に備えている。このような様々な具体的活動の成果を実習を通して実感したことが自己効力感の上昇に影響を及ぼしていると考えられる。

④ 「保護者との関わり」

今回の調査において、「保護者との関わり」で認めら

れた有意差は特に注目すべきものである。短期大学の調査では、「保護者との関わり」は1年生の実習後に低下し、2年生でも変化が見られなかったとある（小藪江・小杉, 2011）。また専門学校の調査においても、1年次でも2年次でも実習前後での有意差はなかった（小藪江, 2013）。しかし、本調査では、実習前後と実習前・卒業時に明らかな自己効力感の上昇が認められており、3年次で保育実習を終えた学生が4年次の最後の実習で、保護者との関わりに手応えを感じはじめていたことが読み取れる。このことは、保育現場において様々な保護者に対応し、適切な子育て支援のできる保育者が求められる中、実習の効果として意義のある結果である。

実習生が実習中に「保護者との関わり」について理解を深める機会としては、園児の送迎の際や実習中に実施される保護者参加型の行事において、保護者と関わる体験をしたり、保育者と保護者や保護者と子どもの関わりを観察すること、保護者との通信などのやり取りの観察などが挙げられるが、実習園によっては十分な機会が与えられない場合もある。また、実習時間中の限られた時間での学習であるために、実習生の姿勢によっては機会を与えられても学びきれないこともあるだろう。今回の調査で上記のような結果が出た背景には、実習園で学習の機会を得ることができた学生が多かったと推測することもできるが、本学の学生の事前実習の体験の効果もあると考えられる。前述した通り、本学の学生は4年次の実習の前に、附属幼稚園において約1週間事前実習を行っている。附属幼稚園は徒歩通園で、学生は保育者と保護者、保護者と子どもの関わりを観察する機会があり、本実習においてもその経験が活かされているだろうと推測できる。この事前実習は、3年次の保育実習後に実施されており、保育現場を理解し始めた時期に、このような観察を体験することは有意義であると言えよう。短期大学や専門学校における調査では上記の通り変化が見られなかったことから、4年間をかけての養成カリキュラムの効果を示唆するものとして、今後更に検討していきたい。

⑤ 「環境・教材の工夫」

「環境・教材の工夫」は2つの先行研究においても本調査においても自己効力感の変化に有意差がなく（小藪江・小杉, 2011, 小藪江, 2013）、現場に出てからの課題とも考えられるが、今後養成校の指導の段階においても検討していくべき点であると考え、現場で保

育にあたる際には、一人一人の子どもに対応した適切な環境構成をすることが非常に重要である。適切な環境構成は、子どもを理解し、その時々の子どもの体験、育ちを捉え、ねらいや内容を設定して構成するものであり、短期間で修得できるものとは言えないが、養成側は検討していかなければならないであろう。本学においては、理論と実践を融合させて学習するために、2年次から4年次の実習前まで、附属幼稚園と連携し実際に子どもと触れ合いながら展開する授業が準備されている。多くの学生が受講しているが、それらの授業の中で「環境・教材の工夫」についてより深く学ぶことができるよう検討の余地があると考え。

⑥ 「子どもとの関わり」

「子どもとの関わり」についての自己効力感は、実習前から高く、それまでの学内の授業や、保育実習体験の効果であると言えよう。前述した通り本学では、附属幼稚園と連携し、実際に子どもと触れ合いながら展開する授業が準備されており、学生たちが、2年次から4年次の実習前まで子どもと関わる機会を得ていることも自信に繋がっており、「子どもとの関わり」についての成果に結びついているのではなかろうか。今回の調査において、実習前後、実習前・卒業時に有意差があり、教育実習を行うことによって更に自己効力感を高めていることが読み取れる。「子どもとの関わり」については短期大学での調査においても、1年生の時点で、実習前後共に一貫して他の因子よりも高得点であり、高い自己効力感を持っていることが報告されている（小藪江・小杉，2011）。また、専門学校の調査においては、1年次の実習前後に明らかな有意差があり、2年次では有意差はなかった（小藪江，2013）。小藪江も論じている通り、保育学生の志望動機には、幼児期に出会った保育者への憧れと共に、中学や高校時代の職業体験においての乳幼児との関わりが影響を及ぼしていることがあり、学生たちは「子どもとの関わり」に早い段階から手ごたえを感じるのではなかろうか（小藪江，2013）。本学の实習は3年次からであるが、2年次から授業において子どもとの関わりを体験していることは有意義であると言えよう。

2) 実習園との合致感からの影響

保育実習自己効力感の実習前後の変化が、実習園との合致感と関係があるかを検討するため、実習園との合致感高群、低群に分けてt検定を行ったが、明らかな有意差はなかった。この結果は短期大学での調査結果とは異なる。先行研究においては、1年生では実習園

との合致感が得られない場合、実習に対する自信を深めることができず、2年生では合致感が得られた場合、総合的に自己効力感が上がり、得られなかった場合も上昇の傾向にあったと報告されている（小藪江・小杉，2011）。今回の4年生での調査結果からは、実習園との合致感に左右されずに自己効力感を高めた学生が多かったことが読み取れる。本学では、3年次の保育所実習においても、今回の教育実習においても、学生が自ら実習園を決定していることや、さらに、学生が保育所実習などを通していろいろな保育現場を体験してきたこと等が影響していると考えられる。因子別にみると「保護者との関わり」においてのみ、有意差があり、実習で保護者とうまく関わられた、あるいは保育者と保護者との関わり、保護者と子どもの関わりを観察できたと感じた学生が、実習園に対してよい評価をしていると言えよう。

2 保育者効力感

保育者効力感は、実習後と卒業時、実習前と卒業時に有意差があり、卒業時に明らかに上昇していた。学生は、効力感を高め、卒業を迎えたと考えられる。短期大学の1年生と2年生の調査においては、1年生では、実習前後で保育実習自己効力感および保育者効力感ともに有意差はなく、2年生では両者に有意差があった（小藪江・小杉，2011）。本調査では保育者効力感、保育実習自己効力感の変化とは異なり、実習前後では変化がみられなかった。このことから、4年次の実習は効力感の増加には直接影響しておらず、効力感の実習以外のことから影響を受けて上昇したと考えられる。卒業時の回答の中の、自己効力感を持つようになった契機や理由についての自由記述欄には、「就職を考えながら保育のボランティアをした体験」や、「就職活動によって自分が成長したと感じていること」、「希望する園に就職が決まり、その園で研修を受けながら成長を実感していること」などが挙げられており、4年次においては、将来を見据えながら、就職について考えたり、実習とは違った保育現場との関わりを持つことによって、効力感を向上させ、保育者として歩みはじめていると考えられる。また、「学生生活4年間の充実」に関する記述や、「この大学で学んだことに対しての自信」に関する回答もあり、卒業を機に、大学生活について振り返ることも自己効力感を向上させている一因と考えられる。

V. 今後の課題

今回の調査は、社会に出る前の1年間の学生の自己効力感を基に、それまでの学習の成果や問題点を探りながら、今後の保育者養成を考える資料とするために行ったものであったが、教育実習の効果、実習を積み重ねることの意義、4年制大学での保育者養成の有効性を見出すことができた。特に、保育実習自己効力感については、因子毎に変化を分析することにより、学生の実習での変化に対する理解を深めることができた。このような結果を得られたことは、保育実習自己効力感尺度が、学生が実習において感じる自己効力感の詳細を検討する際に有効であることを示すものである。

また、保育実習自己効力感と保育者効力感を併せて分析、考察することにより、学生の実習前後の自己効力感の変化の詳細と、実習後から卒業に至るまでの保育者としての意識の変化について捉えることができた。実習後から卒業までの間、学生たちが更に学習をし、就職活動等の経験を積み重ね、効力感を持って卒業を迎えているということは、幼児発達学専攻全体の教育効果として評価することができるであろう。

今回の調査において、今後の保育者養成の課題として浮き彫りになったのは、学生が課題意識を持っていた「環境・教材の工夫」について、有意義な学習方法を検討する必要があるということである。子どもは環境と関わりながら主体性や共感性を育み、自己を形成し、育つものである。一人一人の子どもに対応した適切な環境構成をすることは、遊びの援助や子どもの健やかな成長をささえるための、保育者の重要な役割の一つである。「環境・教材の工夫」について学習を深めることは重要なことであり、養成側も対策を講じるべきであろう。前述した通り本学では、附属幼稚園と連携し実際に子どもと触れ合いながら展開する授業が準備されており、それらの授業の中で「環境・教材の工夫」についてより深く学ぶことができるよう検討の余地があると考えられる。筆者もそれらの科目の内2科目を担当しており、今後授業計画を立てるにあたり、学生たちの「環境・教材の工夫」の学習が充実するようさらに検討していきたい。

今回の調査の対象となった学年では、幼稚園教諭の免許状取得を選択した学生が少なく、調査対象となっ

た被験者数が少数だったが、今後の研究課題として、データ収集を積み重ね検討を重ねていくことや、より良い保育者養成のための更なる資料を求め、入学から卒業時に至るまでの自己効力感の変化についても調査を行っていくことを考えていきたい。

謝 辞

このたびの調査に際し、保育実習自己効力感尺度を作成された、淑徳短期大学の小蘭江幸子先生に、保育実習自己効力感尺度の詳細と分析に関して、直接ご指導いただきました。また、論文をまとめるにあたり、聖徳大学の小杉洋子先生にご指導いただきました。お二人の先生に心から感謝申し上げます。そして調査に協力してくださった学生の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- バンデューラ Bandura, A.: 本明寛・野口京子監訳 (1997) 激動社会のなかの自己効力, 金子書房, 東京<Bandura, A (1995) Self-efficacy in Changing Societies>
長谷部比呂美 (2004) 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: pp.129-137
三木知子, 桜井茂男 (1998) 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, 教育心理学研究第46巻: pp.203-211
西山修 (2009) 保育者の効力感と自我同一性の形成, 風間書房, 東京
小田豊, 湯川秀樹編著 (2011) 保育内容環境, 北大路書房, 京都
小蘭江幸子 (2009) 保育実習自己効力感尺度作成の試み, 淑徳短期大学研究紀要第48号: pp.117-128
小蘭江幸子, 小杉洋子 (2011) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響—保育士養成校の1年生及び2年生の特徴—, 国際幼児教育研究第19号: pp.123-135
小蘭江幸子 (2012) 保育実習における自己効力感研究の動向, 淑徳幼児教育専門学校紀要第28号: pp.49-57
小蘭江幸子 (2013) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響—保育専攻学生2年間縦断的データの分析—, 淑徳短期大学研究紀要第52号: pp.117-128

(平成25年9月10日受付)
(平成25年11月27日受理)