

保育者養成短期大学の学生における 実習経験に対する保育者効力感の影響 －実習の進行による変化－

田爪 宏二・廣瀬 真喜子*

Influence of Childcare Worker Efficacy on Experience of On-Site Practical Training on Students at
a Junior College of Childcare Worker and Kindergarten Teacher Training Course:
Changes Accompanying Advances in Practical Training

Hirotsugu TAZUME and Makiko HIROSE

Accepted November 13, 2018

抄録：保育者養成を行う短期大学において2度目の保育実習を終えた学生を対象に質問紙調査を実施し、保育者効力感が実習の経験（指導を受けた感想、実習で感じた不安、保育者観の変化、保育観の変化）に及ぼす影響について検討した。さらに、実習の進行に伴う影響の変化についても検討した。

分析の結果、主に以下の点が明らかになった。(1) 実習の進行に伴い、保育者効力感の変化はみられなかったが、実習に対する不安は低下する。(2) 保育者効力感が高い学生は実習において指導者からの指導を楽しいと感じ、不安が低い。(3) 保育者観の変化は、初回の実習において大きく、計画・運営の効力感の低い学生は変化が少ない。以上の結果について、短期大学における保育者養成課程の特徴や、4年制大学における結果との差異を踏まえながら考察を行った。

索引語：保育者養成，保育者効力感，保育実習

Abstract: This study was conducted through a survey that was disseminated among junior college students who had completed the second on-site training session in a childcare worker (kindergarten and nursery teacher) training course. The influence of childcare workers' efficacy on the experience of on-site training at a childcare center was examined. In particular, impressions of and anxiety for on-site training, as well as changes in images of early childhood education, care, and childcare workers, were explored. Furthermore, changes in influences during the course of the training were investigated.

The main results of the analyses revealed the following. First, as on-site training progressed, the childcare workers' efficacy did not change, and anxiety regarding on-site training decreased. Second, students with high efficacy experienced teachers' supervision as pleasant and experienced low anxiety during practical training. Third, images of childcare workers were greater during the first than the second training, and students with low planning management efficacy experienced little change. These results are discussed in relation to the curriculum of the junior college teacher training course and compared to the results for students at a four-year college.

Key Words: Childcare worker training course, Childcare worker efficacy, On-site training at child-care centers

* 沖縄女子短期大学

1. 問題と目的

(1) 保育者養成校をめぐる課題

本研究では、保育者（幼稚園教諭、保育士等）を志望する短期大学生における、実習経験と保育者効力感との関係の問題を取り上げる。改訂された幼稚園教育要領（文部科学省，2017）においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい具体的な姿が示され、保育者にはこれを達成するための高い資質が求められている。また、保育者に対して家庭や地域における幼児期の教育や子育てへの支援が求められるなど、幅広いニーズに対応することのできる力量も求められている。このような保育現場の状況を反映して、保育者を養成する大学・短期大学等においてはこれまで以上に質の高い保育者の養成が課題となっている。

近年、保育者養成は4年制大学でも多く行われるようになったが、その多くは短期大学を中心に行われている。保育者養成を行う短期大学では、2年間という短期間のうちに幼稚園教諭と保育士資格とを同時に取得することができるカリキュラムを設けている。このため、自ずと短期大学のカリキュラムは養成教育に特化している。また、保育者養成短期大学に入学する学生に特徴的な傾向の1つとして、多くの者があらかじめ卒業後の進路を保育者と定めて養成校に入学してくることが挙げられるため、将来の進路である保育職に深く結びついている大学の学習はキャリア教育としての側面を持っていると考えられる。特に、近年保育職に就職しても数年のうちに離職する者が少なからず存在するという、保育者の長期的なキャリア形成の難しさの問題が指摘されているため、保育者養成校においては、学生から現場の保育者までを一貫した保育者としての成長（キャリア形成）の過程として捉えた教育的支援のあり方について検討する必要があるといえる。

保育者養成課程の中でも、特に保育現場における実習（教育実習、保育実習）は保育者になるための学びや成長の重要な機会であると考えられる。このような実習の成否にかかわる大きな要因として、保育者として適性や力量と並んで、それに対する認識、すなわち自分自身が保育者としてどの程度の活動ができるのかについての認識が重要になる。この能力に近接する概念として、保育者効力感（三木・桜井，1998）が挙げられる。三木・桜井によれば、保育者効力感とは保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらす事が出来るであろう保育的行為をとることができるという信念であり、実習の経験は、保育者効力感を高めるとされる。

また、田爪・小泉（2012）は、保育者である自分と向き合い、保育者である自己を自覚し成長する過程である「保育者アイデンティティ」（小泉・田爪，2005）に着目し、実習を通した保育者アイデンティティの確立について検討している。その結果、実習において保育者アイデンティティが確立傾向にある学生は、実習に対する不安が低く、また保育職に対して自発的に挑戦しようとする意識や社会的な価値を見いだそうとする意識が高いことを明らかにしている。

田爪・廣瀬（2016）は、短期大学の養成課程において、初めての保育実習（保育実習Ⅰ）の終了時における保育者効力感と保育者アイデンティティとの関連について検討している。その結果、保育の計画や運営に関する効力感の高い学生は、指導保育者を保育者のモデルとして認識しやすく、実習を通して保育者モデルを獲得しやすいことが示唆され、保育者効力感が保育者アイデンティティの確立に影響を及ぼしている可能性が考えられた。さらに、保育者効力感の高さは実習の印象を肯定的にし、実習に対する不安を軽減する要因となり、保育者観、保育観を肯定的に捉えることに関連していた。

(2) 本研究の目的

上述した田爪・廣瀬（2016）の調査は初回の保育実習（1年次2月）の終了後に行われたものであるが、保育に対する意識や効力感は養成課程の在学中において時系列的に変化すること（例えば神谷，2010；三木・桜井，1998；水野，2001など）や、実習の経験の深まりによって保育者モデルの獲得が促され、保育や実習に対する認識が変化すること（田爪，2013）が報告されている。そこで本研究では田爪・廣瀬（2016）の調査に継続し、2回目の保育所での実習（保育実習Ⅱ：1年次7～8月）を終えた短期大学生に対して調査を実施する。具体的には、まず分析1では保育者効力感の高低が実習において指導を受けた感想や実習中に感じた不安に及ぼす影響についての分析を行う。さらに、分析2においては保育者効力感の規定因について探索的分析を行う。分析1，2とも、保育実習Ⅰ終了時との比較を行うことにより、実習の進行に伴う変化を検討する。あわせて、4年制大学の養成課程において同様の検討を行った田爪（2018）との比較を行う。このような視点による分析により、保育者養成校における学生の特徴と、そこにおける教育的支援に対する示唆を得ることが出来ると考えられる。

2. 方法

(1) 調査対象者

保育士、幼稚園教諭の養成を主とする短期大学1校に所属する学生78名（女性74名、男性4名）を対象とした。質問紙調査は2回目の保育所実習（保育実習Ⅱ）の終了後の2年次9月に実施した（以下、この調査を実習Ⅱ後と呼ぶ）。本研究では、同じ対象者について初回の保育所実習（保育実習Ⅰ）の終了後の1年次3月において同様の調査を行った田爪・廣瀬（2016：以下、この調査を実習Ⅰ後と呼ぶ）のデータも使用し、両者の比較を行う。なお、2回目の保育実習において保育所ではなく施設等での実習（保育実習Ⅲ）を選択したものは対象から除いているため、分析対象者は実習Ⅰ後の89名（女性83名、男性6名）から減少している。また、本研究の調査対象者は男女の人数の差が大きく、性差に関する統計的分析は難しいため、本研究の分析においては性別の要因は込みとした。対象者に対する倫理的配慮として、研究の目的、個人情報保護（調査は無記名とした）や情報の管理を厳重に行うこと、また回答内容は授業や実習の評価には影響しないものであることについて事前に説明し、同意を得た上で調査を実施した。

なお、調査対象者の所属する養成校では、1年次の2月（保育実習Ⅰ）と2年次の7～8月（保育実習Ⅱ）に保育所での各10日間以上の実習を計2回行い、2年次の9月に幼稚園での実習（教育実習）を行っている。

(2) 質問項目

本研究で分析対象とする質問項目は次の通りである。なお、各質問項目の詳細については結果の節において述べる。また、質問紙の冒頭部分において基本属性として性別および現在の志望進路について質問した。

保育者効力感（設問1） 保育者効力感の測定においては、三木・桜井（1998）による保育者効力感尺度を使用した。

保育実習の経験（設問 2-5） 田爪・小泉（2012）における実習の感想に関する項目のうち、「実習において指導を受けた感想（設問 2）」、「実習中に感じた不安（設問 3）」、「保育者観の変化（設問 4）」、「保育観の変化（設問 5）」を分析対象とした。なお、設問 2 および設問 3 の各設問の因子構成は田爪・小泉（2012）と同様とした。

3. 結果

（1）保育者効力感尺度（設問 1）の分析

三木・桜井（1998）による保育者効力感尺度を使用し、各質問項目について、「とてもそう思う（5）— 全くそう思わない（1）」の 5 件法で回答を求め、得点化した。三木・桜井は全ての教育実習・保育実習を終えた者を対象に質問紙を行っており、1 因子からなる尺度を構成しているが、初回の保育実習終了後について調査した田爪・廣瀬（2016）では次の 2 因子が得られている。第 1 因子は「対人場面における効力感（以下、[対人効力感]）」であり、尺度項目は「子どもの状態が不安定な時にも適切な対応ができる」「子どもの活動を考慮し適切な保育環境に整えることに十分努力できる」等 5 項目である。第 2 因子は「計画保育やクラス運営における効力感（以下、[計画運営効力感]）」であり、尺度項目は「子どもの能力に応じた課題を出すことができる」「どの年齢の担任になってもうまくやっていける」等 5 項目である。本研究では、実習の進行に伴う比較を行う必要性から、保育者効力感の全得点（全項目の平均値）および田爪・廣瀬（2016）における 2 因子を使用することとする。なお、信頼性の検討のために α 係数を算出したところ、保育者効力感の全得点では $\alpha=.847$ 、各因子では順に $\alpha=.802, .876$ であり、いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。

調査時期ごとの保育者効力感の尺度得点を Table 1 に示す。保育者効力感の各因子の尺度得点について、調査時期（実習 I 後／II 後）による差異を t 検定により比較した結果、いずれの因子においても有意な差はみられなかった。

Table 1 調査時期ごとの保育者効力感の尺度得点の平均値 (M) と標準偏差 (SD)

保育者効力感	調査時期		t 値
	実習 I 後($n=89$)	実習 II 後($n=78$)	
全得点	2.94(0.51)	3.01(0.59)	0.87
対人効力感	3.14(0.56)	3.19(0.62)	0.58
計画運営効力感	2.74(0.60)	2.83(0.65)	0.96

（2）実習の経験における保育者効力感の影響

1) 分析方法

本研究では、実習において指導を受けた感想、実習における不安、保育（者）観の変化における、保育者効力感および調査時期のおよぼす効果を検討する。具体的には、まず、保育者効力感の全得点、および [対人効力感]、[計画運営効力感] のそれぞれの得点について、平均値 + $0.5SD$ （標準偏差）以上の者を高得点群（以下、高群）、平均値 - $0.5SD$ 未満の者を低得点群（以下、低群）、その中間、すなわち得点が平均値 $\pm 0.5SD$ の範囲の者を中得点群（以下、中群）に分類し（人数の内訳を Table

2に示す), これと調査時期(実習Ⅰ後/Ⅱ後)を独立変数とした。そのうえで, 実習の経験(実習において指導を受けた感想, 実習で感じた不安, 保育者観・保育観の変化)の各質問項目における尺度得点を従属変数として, それぞれ調査時期(実習Ⅰ後/Ⅱ後)×保育者効力感(高/中/低群)(いずれも対象者間計画)の2要因分散分析を行った。

なお, 2つの調査時期の対象者は同一ではあるものの, 実習Ⅱ後の調査において2回目の保育実習に施設等での実習を選択したものを分析対象から除いたため, 調査時期の比較においては便宜的に対象者間計画の分析を行った。

Table 2 保育者効力感の尺度得点の高低による人数の内訳(括弧内は割合(%))

保育者効力感	調査時期	高群	中群	低群
全得点	実習Ⅰ後	28(31.5)	36(40.4)	25(28.1)
	実習Ⅱ後	23(29.5)	32(41.0)	23(29.5)
対人効力感	実習Ⅰ後	25(28.1)	42(47.2)	22(24.7)
	実習Ⅱ後	17(21.8)	37(47.4)	24(30.8)
計画運営効力感	実習Ⅰ後	33(37.1)	30(33.7)	26(29.2)
	実習Ⅱ後	23(29.5)	33(42.3)	22(28.2)

2) 実習において指導を受けた感想(設問2)

指導保育者から指導を受けた後に感じた印象や感想に関する項目を挙げ, 「とてもそう思う(5) — 全くそう思わない(1)」の5件法で回答を求めて得点化した。因子構成は田爪・小泉(2012)と同様のものを採用した。すなわち, [保育者モデルの獲得](保育者のモデルの獲得, 明確化。尺度項目は, 自分もその人のような保育者になりたいと思った, 先生は自分が保育者になる上で良いモデルとなった, 等6項目), [自信喪失](自信の喪失, 指導保育者への不満。尺度項目は, 先生の指導について行けないと思った, 先生の指導でよく理解できないことがあった, 等7項目), [指導の楽しさ](指導を受けて感じた楽しさ。尺度項目は, 実習指導を受けることは面白かった, 等3項目)の3因子から構成される。因子項目の得点の平均値を尺度得点とした(以下, 尺度得点の算出については全て同様の方法を用いた)。信頼性の検討のために各因子について α 係数を算出したところ, 順に $\alpha=.889$, $.740$, $.773$ であり, いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。

Table 3に, 各因子における調査時期および保育者効力感の高さによる尺度得点の平均値および標準偏差を示した。以下, 因子ごとに調査時期×保育者効力感の高さの高低の2要因分散分析の結果について述べる。

保育者モデルの獲得 調査時期の主効果はみられなかった。また, 保育者効力感の全得点の高さの主効果に有意傾向がみられたが, [対人効力感], [計画運営効力感]の高さの主効果はみられなかった(統計値はTable 3に示す。以下同じ)。また, いずれの保育者効力感についても調査時期との交互作用はみられなかった。

自信喪失 調査時期の主効果が有意であり, 実習Ⅱ後の得点は実習Ⅰ後のそれよりも低く, 実習の進行により自信は喪失されにくくなったことが窺われる。また, いずれの保育者効力感の高さについても主効果および調査時期との交互作用はみられなかった。

指導の楽しさ 調査時期の主効果はみられなかった。全ての保育者効力感の高さの主効果が有意で

あり、有意水準 5% の **tukey** 法による多重比較（以下、多重比較は全て同じ手法を用いた）の結果、全ての保育者効力感について高群および中群は低群よりも得点が高かった。つまり、保育者効力感の低い学生ほど指導を楽しく感じていないといえる。また、いずれの保育者効力感の高さについても調査時期との交互作用はみられなかった。

以上の結果をまとめると、実習時期が進行するにつれ保育に対する自信を喪失しにくくなると考えられる。また、保育者効力感の高さは実習の指導を楽しいと感じるか否かには影響するものの、田爪・小泉（2012）が保育者アイデンティティの構成要素として想定した保育者モデルや自信の獲得への影響はみられなかった。

Table 3 指導を受けた感想（設問 2）における、調査時期、保育者効力感の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

因子名	調査時期	保育者効力感	高群		中群		低群		主効果		交互作用
			<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	調査時期	保育者効力感	
保育者モデルの獲得	I 後	全得点	4.38	(0.81)	4.39	(0.55)	4.01	(0.59)	0.21	2.82	0.68
	II 後		4.30	(0.70)	4.40	(0.49)	4.22	(0.65)		+	
	I 後	対人効力感	4.42	(0.79)	4.32	(0.65)	4.10	(0.57)	0.08	1.59	0.19
	II 後		4.39	(0.58)	4.32	(0.57)	4.23	(0.72)			
	I 後	計画運営効力感	4.38	(0.84)	4.42	(0.55)	4.07	(0.58)	0.03	1.79	0.83
	II 後		4.30	(0.71)	4.36	(0.51)	4.28	(0.64)			
自信喪失	I 後	全得点	2.53	(0.74)	2.51	(0.63)	2.67	(0.47)	5.84	1.88	0.17
	II 後		2.29	(0.89)	2.20	(0.51)	2.50	(0.57)	*		
	I 後	対人効力感	2.59	(0.63)	2.49	(0.68)	2.67	(0.52)	5.82	1.92	0.32
	II 後		2.09	(0.70)	2.38	(0.64)	2.50	(0.59)	*		
	I 後	計画運営効力感	2.54	(0.78)	2.44	(0.59)	2.70	(0.52)	6.32	1.63	1.42
	II 後		2.20	(0.88)	2.30	(0.54)	2.45	(0.58)	*		
指導の楽しさ	I 後	全得点	4.36	(0.75)	4.05	(0.69)	3.56	(0.74)	0.21	5.57	2.91
	II 後		4.06	(0.67)	4.11	(0.60)	3.94	(0.78)		**	+
	I 後	対人効力感	4.26	(0.80)	4.11	(0.70)	3.61	(0.76)	0.06	4.18	1.22
	II 後		4.07	(0.62)	4.10	(0.66)	3.90	(0.78)		*	
	I 後	計画運営効力感	4.31	(0.77)	4.21	(0.65)	3.59	(0.73)	0.00	6.19	2.74
	II 後		4.05	(0.67)	4.12	(0.61)	3.94	(0.78)		**	+

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

註 主効果および交互作用について：調査時期（実習 I 後／実習 II 後）×保育者効力感（高／中／低群）の 2 要因分散分析の結果を示している。数値は F 値（Tables 4, 5 においても同じ）。

3) 実習中に感じた不安（設問 3）

実習の中で感じた不安について、実習における主要な活動に関する項目を挙げ、各項目について「とても心配だった（5）—全く心配でなかった（1）」の 5 件法で回答を求めて得点化し、尺度得点を算出した。因子構成は田爪・小泉（2012）と同様のものを採用した。すなわち、[実習態度面の不安]（実習生、社会人としての態度や常識に対する不安。質問項目は、職員に対する態度／子どもに対する接し方、等 4 項目）、[保育技量の不安]（保育技術、知識に対する不安。質問項目は、責任実習の計画、実習日誌の書き方やまとめかた、等 4 項目）、の 2 因子から構成される。信頼性の検討のため、各因子について α 係数を算出したところ、順に $\alpha = .782, .695$ であり、いずれの因子も十分な内的整合性が得られた。

Table 4 に、各因子における調査時期および保育者効力感の高さによる尺度得点の平均値および標準偏差を示した。以下、因子ごとに調査時期×保育者効力感の高さの高低の 2 要因分散分析の結果について述べる。

実習態度面の不安 調査時期および、全ての保育者効力感の高さの主効果が有意であり、いずれの保育者効力感についても調査時期との交互作用はみられなかった（統計値は Table 4 に示す。以下同じ）。調査時期については、実習Ⅱ後の得点は実習Ⅰ後のそれよりも低く、実習の進行により「実習態度面の不安」が軽減されたことが窺われる。保育者効力感の高さの各因子について多重比較を行った結果、保育者効力感の全得点、「対人効力感」については、低群および中群が高群よりも得点が高かった。また、「計画運営効力感」については、低群よりも高群および中群の得点が高かった。つまり、いずれの保育者効力感についても、低い者ほど実習の態度面における不安が高いといえる。

保育技量の不安 調査時期および、全ての保育者効力感の高さの主効果が有意であり、いずれの保育者効力感についても調査時期との交互作用はみられなかった。調査時期については、実習Ⅱ後の得点は実習Ⅰ後のそれよりも低く、実習の進行により実習態度面の不安が軽減されたことが窺われる。保育者効力感の高さの各因子について多重比較を行った結果、保育者効力感の全得点については、低群および中群が高群よりも得点が高かった。また、「対人効力感」および「計画運営効力感」については、低群よりも高群の得点が高かった。つまり、いずれの保育者効力感についても、「実習態度面の不安」と同様の傾向がみられ、低い者ほど実習の技量面における不安が高いといえる。

以上の結果をまとめると、実習時期が進行するにつれ実習に対する不安は小さくなり、また、保育者効力感が高い者ほど、実習に対する不安は小さいと考えられる。

Table 4 実習中に感じた不安（設問 2）における、調査時期、保育者効力感の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

因子名	調査時期	保育者効力感	高群		中群		低群		主効果		交互作用
			<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	調査時期	保育者効力感	
実習態度面の不安	Ⅰ 後	全得点	2.87	(0.69)	3.56	(0.75)	4.03	(0.56)	18.22	17.31	1.37
			2.62	(0.69)	3.01	(0.91)	3.27	(0.96)	***	***	
	Ⅱ 後	対人効力感	2.89	(0.75)	3.51	(0.76)	3.94	(0.63)	11.43	13.23	0.67
			2.67	(0.86)	2.99	(0.85)	3.37	(0.93)	***	***	
	Ⅰ 後	計画運営効力感	3.01	(0.80)	3.48	(0.76)	3.84	(0.70)	13.67	11.18	0.21
			2.66	(0.76)	2.93	(0.77)	3.34	(1.06)	***	***	
保育技量の不安	Ⅰ 後	全得点	4.03	(0.60)	4.39	(0.44)	4.37	(0.44)	11.77	5.57	0.58
			3.73	(0.87)	3.94	(0.64)	4.15	(0.58)	***	**	
	Ⅱ 後	対人効力感	4.02	(0.64)	4.33	(0.45)	4.39	(0.44)	8.09	3.39	0.73
			3.84	(0.83)	3.91	(0.68)	4.15	(0.57)	**	*	
	Ⅰ 後	計画運営効力感	4.10	(0.64)	4.38	(0.41)	4.31	(0.49)	12.03	4.00	0.55
			3.70	(0.89)	3.97	(0.62)	4.12	(0.59)	***	*	

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

4) 保育者観の変化（設問 4）、保育観の変化（設問 5）

保育所実習を経験することによって、保育者観（保育者に対するイメージ）および保育観（保育に対するイメージ）がどの程度変化したのかについて、それぞれ「変化した（5）—変化しなかった（1）」の 5 件法で回答を求めて得点化した。Table 5 に、各設問における調査時期および保育者効力感の高

さによる得点の平均値および標準偏差を示した。以下、設問ごとに調査時期×保育者効力感の高低の2要因分散分析の結果について述べる。

保育者観の変化 調査時期および全ての保育者効力感の主効果はみられなかった（統計値は Table 5 に示す。以下同じ）。また、いずれの保育者効力感についても調査時期との交互作用はみられなかった。

保育観の変化 調査時期および〔計画運営効力感〕の高さの主効果が有意であった。また、調査時期×〔計画運営効力感〕の高さの交互作用に有意傾向がみられたが、保育者効力感の全得点、〔対人効力感〕については調査時期との交互作用はみられなかった。調査時期については、実習Ⅱ後の得点は実習Ⅰ後のそれよりも低く、初回の実習の経験がより保育観の変化に影響を及ぼしたと考えられる。〔計画運営効力感〕の高さについて多重比較を行った結果、高群および中群が低群よりも得点が高かった。つまり、保育の計画、運営に関する効力感の低い学生は、比較的保育観の変化が小さいといえる。

Table 5 保育者観、保育観の変化（設問 3、4）における、調査時期、保育者効力感の高・中・低群による尺度得点の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

	調査時期	保育者効力感	高群		中群		低群		主効果		交互作用
			<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	調査時期	保育者効力感	
保育者観の変化	I 後	全得点	4.18	(0.94)	4.08	(0.73)	3.92	(0.64)	0.86	1.02	0.06
	Ⅱ 後		4.05	(0.72)	3.94	(0.76)	3.87	(0.63)			
	I 後	対人効力感	4.18	(0.91)	4.07	(0.71)	3.96	(0.79)	1.74	2.23	0.38
	Ⅱ 後		4.09	(0.67)	4.00	(0.71)	3.65	(0.70)			
	I 後	計画運営効力感	4.31	(0.74)	4.13	(0.90)	3.82	(0.64)	1.38	1.39	1.49
	Ⅱ 後		3.95	(0.74)	3.94	(0.83)	3.96	(0.47)			
保育観の変化	I 後	全得点	4.43	(0.69)	4.25	(0.55)	3.92	(0.81)	5.38	2.02	1.39
	Ⅱ 後		3.95	(0.79)	3.97	(0.65)	3.91	(0.73)	*		
	I 後	対人効力感	4.36	(0.58)	4.29	(0.67)	3.96	(0.79)	4.81	1.20	0.94
	Ⅱ 後		4.00	(0.74)	3.92	(0.80)	3.94	(0.43)	*		
	I 後	計画運営効力感	4.42	(0.70)	4.43	(0.50)	3.85	(0.71)	8.26	4.99	2.52
	Ⅱ 後		3.86	(0.79)	4.06	(0.61)	3.87	(0.76)	**	**	+

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

(3) 分析 2：保育者効力感の規定因

1) 分析の目的と方法

分析 2 では、分析 1 において取り上げた指導を受けた感想や保育（者）観の変化のうち、どの項目が保育者効力感の高さに強く影響しているのかについて探索的に分析を行う。分析方法としては、重回帰分析を用い、保育者効力感の全得点および〔対人効力感〕、〔計画運営効力感〕の各尺度得点を従属変数とし、「指導を受けた感想」および「実習中に感じた不安」の各因子、「保育者観の変化」「保育観の変化」の尺度得点を投入後、ステップワイズ法により説明変数を選択した。なお、同様の分析を、実習時期を込みにした場合および実習時期ごとに行った。

2) 分析結果と考察

保育者効力感(全得点) 実習時期を込みにした場合の決定係数 (R^2 (自由度調整済, 以下同じ)) = .218 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の〔実習態度面の不安〕 (β (標

準化偏回帰係数、以下同じ) = -.424, $p < .001$), および指導を受けた感想の [指導の楽しさ] ($\beta = .162$, $p < .05$) であった。

実習Ⅰ後における決定係数 (R^2) = .440 であった。説明変数として選択されたものは、上と同じく実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.519$, $p < .001$), および指導を受けた感想の [指導の楽しさ] ($\beta = .362$, $p < .001$) であった。

実習Ⅱ後における決定係数 (R^2) = .116 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.357$, $p < .001$) であった。

対人効力感 実習時期を込みにした場合の決定係数 (R^2) = .176 であった。説明変数として選択されたものは、全得点と同じく実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.382$, $p < .001$), および指導を受けた感想の [指導の楽しさ] ($\beta = .150$, $p < .05$) であった。

実習Ⅰ後における決定係数 (R^2) = .337 であった。説明変数として選択されたものは、上と同じく実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.476$, $p < .001$), および指導を受けた感想の [指導の楽しさ] ($\beta = .308$, $p < .05$) であった。

実習Ⅱ後における決定係数 (R^2) = .090 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.320$, $p < .01$) であった。

計画運営効力感 実習時期を込みにした場合の決定係数 (R^2) = .171 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.403$, $p < .001$), および保育者観の変化 ($\beta = .140$, $p < .05$) であった。

実習Ⅰ後における決定係数 (R^2) = .353 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.419$, $p < .001$), 指導を受けた感想の [指導の楽しさ] ($\beta = .261$, $p < .01$), および保育者観の変化 ($\beta = .242$, $p < .01$) であった。

実習Ⅱ後における決定係数 (R^2) = .101 であった。説明変数として選択されたものは、実習中に感じた不安の [実習態度面の不安] ($\beta = -.336$, $p < .01$) であった。

以上の結果をまとめると, [対人効力感], [計画運営効力感] に共通して, 保育者効力感の高さに最も影響が強いのは実習における態度面の不安が低いこと, 次いで指導を受けることを楽しいと感じることであると言える。また, [計画運営効力感] においては, 保育者観の変化が正の影響を与えていた。実習時期による差異については, 説明変数自体には大きな差異はみられないものの, 決定係数は実習Ⅰ後の方が大きくなっており, 実習Ⅰ後の方が実習Ⅱ後よりも本研究で取り上げた要因の保育者効力感への影響は強いと考えられる。

4. 考察

(1) 研究結果の総括

本研究では, 短期大学の保育者養成課程において, 2 度にわたる保育実習を経験した学生を対象に, 保育者効力感の高さが実習における指導をうけた感想, 実習に対する不安, 保育者観・保育観の変化に及ぼす影響, さらにそれらの実習の進行に伴う差異について分析を行なった。以下では, 本研究の結果について実習の進行による変化及び4年制大学との差異を踏まえながら考察を行う。

まず, 調査時期による保育者効力感を比較したところ, 実習Ⅰ後と実習Ⅱ後との差異はみられなかつ

た。4年制大学の養成課程において同様の調査を行った田爪（2018）では実習の進行に伴い保育者効力感が高まっており、本研究の結果とは異なっている。また、短期大学において実習の経験が保育者効力感を高めるとする三木・桜井（1998）とも異なるものである。有意差のない項目についての解釈には慎重であるべきであるが、本研究で対象とした短期大学は、田爪（2018）の対象校に比べて実習Ⅰと実習Ⅱとの間隔が短かったことや、三木・桜井（1998）は実習前と実習後を比較していることから、短期間で、しかも2度目の実習を経験した後では1度目ほどは保育者効力感は大きく変化しない可能性が考えられる。

指導を受けた感想における保育者効力感の影響 保育に対する自信の喪失において、実習の進行により低減されており、実習の進行が自信の獲得につながっていることが考えられる。実習経験を多く積み、またそのなかで実習内容が高度化し、保育者としての経験が深くなることによって、保育に対する自信が獲得されたと考えることができる。また、保育者効力感が高い者ほど実習における指導を楽しんでいると感じていた。指導保育者との関係は実習の成否と大きく関連していると考えられるが、本研究の結果から、保育者効力感の高さが実習における指導を肯定的に捉えることに関連していることが窺われる。但し、本研究では田爪・小泉（2012）が保育者アイデンティティの構成要素として想定した保育者モデルや自信の獲得については保育者効力感の影響はみられておらず、保育者アイデンティティと保育者効力感との関係は明らかにできなかった。

実習に対する不安における保育者効力感の影響 [実習態度面の不安] および [保育技量の不安] とも、実習の進行により低減していた。上に述べた実習経験による実習指導に対する感想と併せて考えると、実習の経験の深まりにより保育者としての自信を獲得し、不安が軽減されることは、実習だけでなく保育職そのものに対する自信の獲得や不安の低下へとつながることが予想される。

実習に対する不安における保育者効力感の影響は、特に [計画運営効力感] において顕著であり、[計画運営効力感] が高い者ほど、実習の技量面、態度面に対する不安は少なかった。この結果は、比較的不安の高いとされる初期の実習だけでなく、実習が進行した場合においても共通していた。この結果から、例えば実習指導において保育の運営や計画に対する効力感を高めることで、実習に対する不安が軽減される可能性が考えられる。

保育者効力感の高さが不安の軽減につながっていた本研究の結果とは対照的に、4年制大学においては、対人場面の効力感が高い者は実習の態度面における不安が高かった。4年制大学の結果について、田爪（2018）は、保育者効力感の高い者は保育者に対してより高度な能力を期待してしまうために不安が高まる可能性を指摘している。このような短期大学と4年制大学との差異の背景には、両者の特性や実習に対する構えの差異が影響している可能性も考えられるが、本研究の結果からのみでは詳細な検討は難しく、今後の課題としたい。

保育者観および保育観の変化に対する保育者効力感の影響 保育者観の変化については、本研究においては調査時期及び保育者効力感の影響はみられなかった。平均値が高く天井効果が生じた可能性が考えられるが、保育者に対するイメージは多くの学生において、すべての実習を通して大きく変化していると考えられる。ところで、4年制大学においては、保育者効力感の高い者ほど、保育者観の変化が小さかった。この差異について、短期大学に比べて4年制大学の学生は保育について長期間学習しているということ、さらに実習によって保育者観や保育観は具体的かつ多面的になるという知見（松永・坪井・田中・伊藤，2002）を踏まえると、1つの解釈として次のことが考えられる。すなわち、保育者養成課程の中で保育者観は大きく変化していくものではあるが、長期間の学習の中

で保育者効力感を身につけることによって、保育者像は安定したものになっていくのではないだろうか。

保育観の変化については、実習Ⅱ後の変化は実習Ⅰ後のそれよりも少なく、また、保育者効力感の高さのうち〔計画運営効力感〕の高群は低群よりも保育観が変化していた。実習の進行に伴い保育観は比較的安定したものになるが、保育の計画やクラス運営における効力感の高い学生は実習によってより保育観を変化させると考えられる。但し、保育者観の変化と同じく保育観の変化についても平均値が高くなっており、全体的には保育観は実習を通して変化していると考えることができよう。

保育者効力感の規定因 実習Ⅰ後、Ⅱ後ともに本研究で上げた項目のうち、保育者効力感の高さに最も影響が強いのは実習における態度面の不安が低いこと、次いで指導を受けることを楽しいと感じることであった。三木・桜井（1998）は、実習の経験が保育者効力感を高めることを指摘しているが、本研究の結果からは、単に実習を経験することだけではなく、実習中において社会人としての振る舞いや指導を受ける態度に対する不安が低く、実習の指導を楽しく感じる事が、実習後の保育者効力感を高める要因になると考えられる。つまり、実習においては保育技量の高さよりもむしろ実習生としての態度や実習への適応のほうが保育者効力感を高める要因になると考えられる。また、重回帰分析における決定係数は実習Ⅱ後よりも実習Ⅰ後の方が高くなっていることから、先に述べた事柄は初期の実習においてより顕著であるといえる。

（2）まとめと今後の課題

本研究では、保育者養成を行う短期大学の学生における、保育者効力感と実習に於て指導を受けた感想、実習に対する不安や保育者観、保育観の変化との関係や、それらの実習の進行に伴う変化の一端が示された。保育者効力感是自己の保育者としての適性や力量に対する認識であると考えられるので、その高さは実習の成否にとどまらず、学生たちが将来保育者として保育現場で活動する上でも重要な要因になると考えられる。本研究においては、実習において保育者効力感の高さには保育技量よりも実習生としての態度や実習への適応の影響が強いことが示されたことから、大学における実習前の指導においては実習先において指導を受ける態度を身につけること、また実習後の指導においては自身の実習生としての態度を的確に振り返ることが重要であると考えられる。但し、本研究の結果から短期間では保育者効力感に変化しにくい可能性が考えられるため、保育者効力感を高めるためには実習を含めた養成課程全体を通じた教育のあり方を考えていく必要があると思われる。

また、短期大学を対象とした本研究と、4年制大学の保育者養成課程において本研究と同様の検討を行った田爪（2018）と結果との差異は次の通りであった。すなわち、本研究においては、保育者効力感の高い者は実習の不安が低く、保育観の変化が大きかったのに対して、4年制大学においては、保育者効力感の高い者は、実習の態度面における不安が高く、保育者観の変化が小さかった。4年制大学の結果について、田爪（2018）は保育者効力感の高い者は保育者観が明確であり、実習による変化は少ないが、保育者としてより高い水準での課題を持つために実習に対する不安が高くなってしまいう可能性を指摘している。他方、本研究で対象とした短期大学については次のような解釈が考えられる。すなわち、4年制大学に比べ、入学後の初期から保育に関する実践的な学びを多く行う短期大学の学生は、保育者効力感の高さがそのまま実習の不安を低減させるとともに、実践の中で保育に対する新たな気づきが多いために保育観の変化が大きかったと考えられる。但し、両者の結果は異なる養成校におけるものであるため、単純な比較は難しいと考えられる。両者の差異をより明確にするため

には、両者の養成カリキュラムの特色や、保育者効力感の質的な差異なども含めて慎重に検討する必要があるだろう。

最後に、本研究の今後の課題について述べる。本研究では、保育者効力感の高さが実習に及ぼす影響について、主に数量的な側面から検討したが、例えば実習における不安や保育者観、保育観の変化についての具体的な内容など、質的な側面からの検討も必要である。また、吉村・高垣（2017, 2018）は臨床心理学的視点から実習のストレスに対する介入研究を行っているが、本研究においても保育者効力感の低い学生や、実習において過度に不安を抱えてしまう学生に対する心理的支援についても検討する必要があるだろう。

引用文献

- 神谷哲司（2010）．保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的变化 保育学研究, 48, 192-201.
- 小泉裕子・田爪宏二（2005）．実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究：保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）．保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要, 9, 23-33.
- 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, 46, 203-211.
- 水野里恵（2001）．幼児教育専攻学生の保育効力感：その発達過程と保育実習評価との関連 愛知江南短期大学紀要, 30, 97-110.
- 文部科学省（2017）．幼稚園教育要領
- 田爪宏二（2012）．保育者養成課程の大学生における保育実習の印象および就業意識の希望進路による差違：保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討 鹿児島国際大学福祉社会学部論集, 30(4), 44-57.
- 田爪宏二（2013）．保育実習の進行に伴う大学生の保育実習の印象および就業意識の変化―「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討― 鹿児島国際大学福祉社会学部論集, 31(4), 14-28.
- 田爪宏二（2018）．4年制大学における保育実習の体験および就業意識における保育者効力感の影響―実習の進行による変化― 京都教育大学紀要, 132, 33-45.
- 田爪宏二・廣瀬真喜子（2016）．保育者志望短期大学生の実習経験および就業意識における保育者効力感の影響―保育者養成課程における保育者アイデンティティの確立の視点から― 京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践研究センター紀要, 19, 2-12.
- 田爪宏二・小泉裕子（2012）．保育者志望短期大学生における「保育者アイデンティティ」の確立を規定する要因の検討：実習終了後における保育者のイメージおよび就業意識の調査から 保育士養成研究, 29, 11-20.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ（2017）．女子大生の教育実習にまつわる不安―ストレス―および不安事

項の詳細な検討— 津田塾大学紀要, 48, 49-61.

吉村麻奈美・高垣マユミ (2018). 女子大生の教育実習にまつわる不安—不安軽減を図る心理的介入—
津田塾大学紀要, 50, 95-112.

付記

本研究の一部は日本発達心理学会第26回大会において発表した。