

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

水野里恵

The Pre-School-Teacher-Efficacy in the Case of Junior College Students

Studying Early Childhood Education

Its Developmental Course and Its Relation with the Evaluation of

Teaching Practice in Care Nursery

Rie Mizuno

問題

幼児教育専攻学生の多くは2年間の教職教育を終え保育現場に立つ。入学に当たっての動機が「子どもが好き」・「幼稚園や保育園の先生にあこがれていた」というものが大半であった彼らにとって、保育の現場に出る際には、自分自身が実際の保育場面において望ましい保育的行為をとることができるという自信が必要になる。こうした「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ことができるであろう保育行為をとることができる信念」は「保育効力感」と定義され(三木・桜井、1998) 実際の保育行為を規定するものと考えられる。彼らは、2年間の教職教育の中で保育に必要な知識・技能を習得すると同時に、実習を通して保育に対する姿勢や保育現場の機能などを体験する。

一連の教師効力感研究を触発する契機となった Bandura(1977)の自己効力感理論によれば、自己効力感(ある行動を起こすときにどの程度うまくできるかに関して人が持つ遂行可能感)は4つの主要な情報源によって育てていくことができるとされており、行為的情報(自分の遂行体験)・代理的情報(他者の遂行の観察)・言語的説得の情報(他者からの説得)・生理的喚起の情報(心拍や発汗などの生理学的反応)の4種類の情報源があげられている。こうした観点に立って、幼稚園・施設や保育所での実習を考えると、実習は、実際の乳幼児を保育することによる行為的情報と保育士の行為を観察することによる代理的情報を得る機会となっている。しかしながら一方で、実習は、学生にとって慣れない環境・新しい人間関係の中での課題遂行を要求しており、ストレス反応を示したり、失敗体験によって自信を喪失する学生も出てくる面をも併せ持っている。実際に、教育実習に関連した研究については、教師効力感を扱う研究(Gibson & Dembo, 1984; 宮本, 1995; 桜井, 1992; 山沢, 1993)や教育実習に関するストレス反応を扱う研究(Davis, 1990; Houtman & Bakker, 1987; MacDonald, 1993; Paese &

Zinkgraf, 1991; 坂田, 1999) がなされてきている。

さて、保育に関連して実習経験が効力感に影響を及ぼす影響を縦断的に検討したのものとしては三木・桜井(1998)が最初である。しかしながら、三木・桜井(1998)では、保育所実習・幼稚園実習の前後で保育効力感の測定が行われており、保育所実習そのものが保育効力感に影響を及ぼすかを検討していない。すなわち、保育所実習と幼稚園実習との2つの実習が実施される前の5月とこれら2つの実習後の11月で比較検討を行っており、保育所実習そのものの効果を見るという観点からは間隔があきすぎていると思われる。言いかえるならば、実習そのものの効果による変化ではなく、半年間で受けた専門教育すべてが保育効力感の変化をもたらしたと考えることもできる。そこで、保育所実習そのものが保育効力感に影響を及ぼすかを検討するために、本研究を実施することにした。

本研究では、保育効力感の変化を時系列を追って記述することを第一の目的とする。具体的には、1年次の6月中旬、2年次の5月中旬の保育所実習前、2年次6月下旬の保育所実習後の3時点での保育効力感の構造を比較すること、統一した尺度を作成しその変化を記述すること、学生がイメージする現職保育士の保育効力感と比較することの3つの観点から、保育効力感の発達的变化を考えたい。調査時点に3時点を選んだのは以下の理由による。第一に、1年次の6月中旬は、学生が講義や演習・付属幼稚園見学や保育士講演会などを通して保育に必要な知識や技能に対してある程度の認識が形成された時期であり、保育効力感についても自分なりの冷静な判断がある程度できる時期と期待できる。第二に、保育所実習前の5月中旬は、学生にとって保育所実習を控えて自分の保育効力感を見つめ直し、教材の準備や心の準備をする時期である。しかも、この時期までに学生は幼稚園実習と施設実習を経験しており、実際の保育現場での過去の経験に立った上での判断が可能であると考えられる。第三に、2年次の実習前後での測定は、保育所実習が保育効力感の発達と関連しているかを明らかにするために適切な時期である。三木・桜井(1998)は、保育所実習・幼稚園実習の前後で保育効力感の測定を行い、実習が保育効力感の発達に影響を及ぼす要因であることを指摘しているものの、調査時点がこれら2つの実習が実施される前の5月とこれら2つの実習後の11月で比較検討を行っており、調査時点が実習そのものの効果を見るという観点からは間隔があきすぎていると思われる。そこで、保育所実習そのものが保育効力感に影響を及ぼすかを検討するためには、実習直前と直後での比較検討が必要である。

本研究での第二の目的は、保育効力感と保育実習評価との関連を調べることである。保育実習評価は、総合評価と8つの評価項目から行われる。保育効力感は、保育現場で自分が適切な保育行為を行うことができる事に対する信念であった。そうであるならば、保育効力感の高い学生ほど保育現場である実習園で適切な保育行為を行うことができ、実習評価が高くなると考えられる。果たして、実習後に高い保育効力感を示す学生は、低い保育効力感しか感じない学生に比較して、実習評価が高くなっているのであろうか。それを検討するのが本研究の第二の目的である。

幼児教育専攻学生の保育効力感

さて、もし上記の予想に反して保育効力感と保育所実習の評価との間に関連が見られないとしたら、その理由は何なのだろうか。保育実習評価に影響を及ぼす要因として他に何が考えられるのだろうか。実習園から報告される保育実習評価は、時として、一人一人の学生の短大では見られない顔を教えてくれることがある。学生が配属された実習園は、その園独自の物理的環境・精神的環境から構成されており、そこでの人間関係・職場の雰囲気・地域社会とのつながり方などは様々である。実習はまさにそうした人的環境も含めた園独自の保育現場で行われる活動であることから、実習に対する考え方・実習生の指導方法や実習評価の基準は学生が配属された園に左右される部分が多い。事実、三木・桜井（1998）は、実習で配属された幼稚園が自分の期待に添うようなところと思えたり楽しく実習ができたと感じるといった要因を「実習園への合致感」と定義し、それが実習評価と関連を持つことを報告している。そこで、本研究では、実習評価を説明するひとつの要因として実習園との合致感をとりこんだ検討を行うことを第三の目的とした。

方法

調査対象者

1999年4月幼児教育学科専攻入学短期大学生63名

調査時期

- 1 回目：1999年6月中旬の講義時間中
- 2 回目：2000年5月中旬の保育実習開始前のガイダンス時
- 3 回目：2000年6月下旬の保育実習反省会時

調査内容

- 1 回目：三木・桜井（1998）の保育効力感を測定する15項目（表1参照、5件法（非常にそう

表1 学生の保育効力感・現職保育士に対するイメージ測定に使用した項目

-
- 1 私は、子どもにわかりやすく指導を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 私が一所懸命努力しても、登園を嫌がる子どもをなくすことはできないと思う。
 - 4 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。
 - 5 私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う。
 - 6 私は、クラスの子ども一人一人の性格を理解できると思う。
 - 7 私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う。
 - 8 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。
 - 9 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。
 - 10 私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
 - 11 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。
 - 12 私は、クラスの全体に目を向け、集団への配慮も十分できると思う。
 - 13 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う。
 - 14 私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う。
 - 15 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的・物的)を整えることに十分努力ができると思う。
-

表2 学生の保育効力感・現職保育士に対するイメージの因子分析結果

	1年次保育効力感			実習前保育効力感			実習後保育効力感			現職保育士のイメージ				
	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3	因子1	因子2	因子3		
項目2	.75	.06	-.09	.74	.23	.12	.78	.23	-.08	.82	.17	-.15		
項目12	.69	.40	-.10	.75	.01	.03	.70	.30	.18	.72	.28	.21		
項目11	.61	.44	-.02	.61	.58	-.12	.70	-.26	.02	.70	.48	.02		
項目6	.58	.36	-.28	.53	.47	.31	.49	.31	.38	.70	.00	.00		
項目10	.55	.39	-.02	.53	-.32	-.38	.51	.48	.32	.59	.45	-.09		
項目1	.53	.42	-.05	.48	-.19	-.22	.55	.19	.29	.50	.24	-.20		
項目4	.45	.14	-.27	.60	.69	.13	.47	.77	.14	.66	.56	.03		
項目14	-.64	-.06	.07	.43	.66	.03	.06	.64	.17	.51	.33	-.25		
項目8	.19	.83	-.05	.32	.62	.10	-.38	.61	-.16	.42	-.14	.22		
項目9	.20	.76	-.29	.27	.56	.38	.30	-.64	-.07	.13	.83	-.10		
項目13	.45	.31	-.15	-.03	.47	.37	-.17	-.20	.83	.01	.69	-.25		
項目5	-.10	-.64	.50	-.06	.38	.73	-.18	.39	.66	.48	.68	.00		
項目7	-.34	-.65	.43	.14	.10	.66	.05	-.02	.63	-.30	.00	.80		
項目3	.02	-.19	.86	-.50	.32	-.53	.08	.33	.61	.20	-.06	.77		
項目15	.49	.03	-.62	-.13	-.09	-.63	-.38	.33	.45	-.17	-.21	.59		
二乗和	3.61	3.25	1.83	二乗和	2.93	2.85	二乗和	2.84	2.78	2.55	二乗和	4.17	2.71	1.88
寄与率(%)	24.10	21.66	12.22	寄与率(%)	19.56	19.01	寄与率(%)	18.94	18.52	17.02	寄与率(%)	27.80	18.07	12.55

思う(5点)～ほとんどそうは思わない(1点))。

2回目：保育効力感を測定する15項目(1回目と同じもの)。

3回目：保育効力感を測定する15項目(1・2回目と同じもの)。現職保育士の保育効力感を学生がどのように捉えているかを調べるため、保育効力感測定項目の「私は」を「保育士は」に変更した保育士効力感測定項目15項目。保育実習を行った実習園のイメージを尋ねる質問6項目(5件法)。保育実習の自己評価(実習園に依頼する実習生評価票と同じ形式のもの、総合評価を含む9項目)。

以上に加えて、実習園からの実習生評価票による実習評価を使用した。

結果

保育効力感の構造

学生が把握する保育効力感の構造が3時点によって違いがあるか、学生自身の保育効力感の構造と学生がイメージする現職保育士の保育効力感の構造との間に違いがあるかを見るため、保育効力感測定項目15項目に対する因子分析を行った。

3時点の学生の保育効力感測定項目に対する因子分析

3時点の学生の保育効力感測定項目15項目に対して因子分析(主成分分解、バリマックス回転)を行った。1年次の保育効力感測定項目15項目に対する因子分析の結果、固有値の推移(6.25、1.38、1.06、1.03)・累積寄与率(58%)・因子の解釈可能性を考慮して、3因子を抽出した(表2参照)。因子1は、「子どもの能力に応じた課題を出すことができる(項目2)」・「クラス全体への配慮ができる(項目12)」・「子どもへの適切な対応(項目11)」・「子どもの性格の理解(項目6)」などに高い負荷を示していることから、保育指導への自信を表す因子と解釈できる。因子2は、「どの年齢の担任になってもうまくやっっていける(項目8)」・「クラス内のいじめへの

対処ができる(項目9)・「子どものやる気を引き出せる(項目7、逆転項目)」に高い負荷を示していることから、臨機応変な指導への自信を表す因子と解釈できる。因子3は、「努力すれば登園を嫌がる子どもをなくすことができる(項目3、逆転項目)・「適切な保育環境の整備(項目15)」に高い負荷を示し、保育環境整備への自信を表す因子と解釈できる。

実習前の保育効力感測定項目15項目に対する因子分析の結果、固有値の推移(5.17、1.56、1.40、1.20)・累積寄与率(54%)・因子の解釈可能性を考慮して、3因子を抽出した(表2参照)。因子1は、「子どもの性格の理解(項目6)・「どの年齢の担任になってもうまくやっっていける(項目8)・「子どもへの適切な対応(項目11)・「子どものやる気を引き出せる(項目7、逆転項目)」などに高い負荷を示していることから、子どもを理解することへの自信を表す因子と解釈できる。因子2は、「一人一人の子どもに適切な指導と援助ができる(項目13)・「クラス全体への配慮ができる(項目12)・「子どもにわかりやすく指導できる(項目1)・「クラス内のいじめへの対処ができる(項目9)」などに高い負荷を示すことから、クラス運営の自信を表す因子と解釈できる。因子3は、「保護者の信頼獲得(項目10)・「適切な保育環境の整備(項目15)・「努力すれば登園を嫌がる子どもをなくすことができる(項目3、逆転項目)・「園での基本的生活習慣の形成(項目14、逆転項目)」に高い負荷を示すことから、保育園の教育機能や習慣形成機能を遂行する自信を表す因子を表すと解釈できる。

実習後の保育効力感測定項目15項目に対する因子分析の結果、固有値の推移(4.73、1.99、1.45、1.03)・累積寄与率(55%)・因子の解釈可能性を考慮して、3因子を抽出した(表2参照)。因子1は、「子どものやる気を引き出せる(項目7、逆転項目)・「努力すれば登園を嫌がる子どもをなくすことができる(項目3、逆転項目)・「園での基本的生活習慣の形成(項目14、逆転項目)・「適切な保育環境の整備(項目15)」などに高い負荷を示していることから、保育園の教育機能や習慣形成機能を遂行する自信を表す因子を表すと解釈できる。因子2は、「クラス全体への配慮ができる(項目12)・「保育プログラムの変更に対する柔軟な対応(項目4)・「どの年齢の担任になってもうまくやっっていける(項目8)」などに高い負荷を示していることから、クラス運営の自信を表す因子と解釈できる。因子3は、「子どもにわかりやすく指導できる(項目1)・「保護者の信頼の獲得(項目10)・「子どもの能力に応じた課題を出すことができる(項目2)・「子どもの性格の理解(項目6)」などに高い負荷を示していることから、子どもの個別理解への自信を表す因子と解釈できる。

現職保育士のイメージに対する因子分析

学生が現職保育士の保育効力感をどのようにイメージしているかを調べるため、保育士効力感測定項目15項目に対する因子分析(主成分解、バリマックス回転)を行った。その結果、固有値の推移(5.82、1.73、1.22、1.07)・累積寄与率(58%)・因子の解釈可能性を考慮して、3因子を抽出した(表2参照)。因子1は、「子どもの性格の理解(項目6)・「子どもの能力に応じた課題を出すことができる(項目2)・「子どもへの適切な対応(項目11)・「子どもにわか

りやすく指導できる(項目1)・「クラス全体への配慮ができる(項目12)」・「保護者の信頼の獲得(項目10)」などに高い負荷を示しており、保育指導能力を表す因子と解釈できる。因子2は、「クラス内のいじめへの対処ができる(項目9)」・「どの年齢の担任になってもうまくやっていたいける(項目8)」などに高い負荷を示していることから、臨機応変な指導への自信を表す因子と解釈できる。因子3は、「子どものやる気を引き出せる(項目7、逆転項目)」・「園での基本的生活習慣の形成(項目14、逆転項目)」などに高い負荷を示しており、保育園の教育機能や習慣形成機能を果たす自信を表す因子と解釈できる。

保育効力感の発達の变化

因子分析の結果、3時点の学生の保育効力感の構造・学生がイメージする保育士効力感の構造は少しずつ異なっており、保育効力感は一貫した構造を持っては捉えられていなかった。そこで、以下の方法で、保育効力感の下位尺度を作成し、その発達の变化を見ることにした。

保育効力感下位尺度の作成

因子構造が最も明確になっている(他の因子に高い負荷を示す項目が少ない)実習後の学生の保育効力感の構造を基準に、以下の手順で、3つの下位尺度を作成した。項目13を除く14項目は、それぞれの1つの因子のみに45以上の負荷を示していたので、それらの因子のもとに加算することにした。項目13については、因子1に-51の負荷を示したが、因子2にも48の負荷を示したことから、項目内容からいっても因子2のもとに加算するほうが妥当であると判断されたので、因子2のもとに加算することにした。したがって、実習後保育効力感の下位尺度得点として、項目7(逆転)・項目3(逆転)・項目14(逆転)・項目15・項目9の加算平均値を「園機能」尺度得点、項目12・項目4・項目8・項目5・項目13の加算平均値を「クラス運営」尺度得点、項目2・項目6・項目11・項目1・項目10の加算平均値を「個別理解」尺度得点として算出した(下位尺度の係数は、順に、0.76、0.71、0.72であった)。実習前・実習後の保育効力感下位尺度と学生のイメージする「保育士」効力感下位尺度得点も同様に算出した(1年次個別理解尺度の係数0.79、1年次クラス運営尺度の係数0.73、1年次園機能尺度の係数0.73、実習前個別理解尺度の係数0.75、実習前クラス運営尺度の係数0.61、実習前園機能尺度の係数0.63、保育士個別理解尺度の係数0.84、保育士クラス運営尺度の係数0.72、保育士園機能尺度の係数0.40であった)。

保育効力感下位尺度得点の経時的変化と「保育士」効力感下位尺度得点の比較

3時点すべてで有効回答の得られた46名の下位尺度得点の平均値の経時的変化と「保育士」効力感の平均値を図1に表した。個別理解得点の平均値は1年次2.92、実習前3.03、実習後3.31、クラス運営得点の平均は1年次3.18、実習前3.17、実習後3.32、園機能得点の平均値は1年次3.40、実習前3.24、実習後3.40と変化していた。また、学生がイメージする「保育士」

幼児教育専攻学生の保育効力感

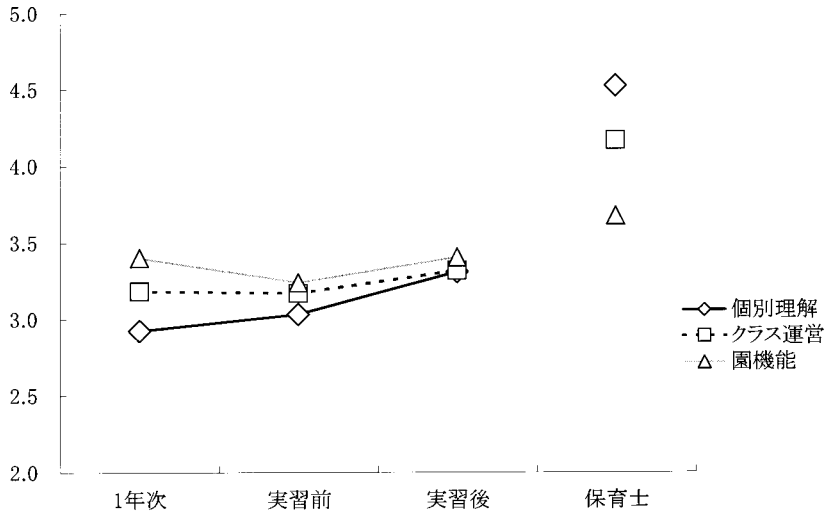


図1 学生の保育効力感の時系列変化と学生のイメージする「保育士」効力感

効力感の個別理解得点の平均値は4.52、クラス運営得点の平均値は4.17、園機能得点の平均値は3.67であった。

3時点のそれぞれの尺度得点の平均値に有意な差が見られるかを検討するため分散分析を行った。個別理解尺度得点の平均値の主効果は有意であった ($F = 9.14 (2, 44)$, $p < .001$) ので、下位検定を行ったところ、実習後の平均値が、1年次のそれに比べて有意に高く ($F = 17.66 (1, 45)$, $p < .001$)、実習前のそれと比べても有意に高かった ($F = 12.03 (1, 45)$, $p < .01$)。クラス運営得点の平均値・園機能得点の平均値に対する分散分析の主効果は有意ではなかった ($F = 1.77 (2, 44)$, n.s.; $F = 3.08 (2, 44)$, n.s.)。

次に、学生の保育効力感の下位尺度得点の平均値と学生がイメージする「保育士」効力感の下位尺度得点の平均値とに差が見られるかを検討した。ただし、園機能尺度得点の係数が0.40と低く、この尺度の内的整合性に疑問があったので、園機能尺度得点については分析からはずした。個別理解尺度得点の「保育士」平均値は、学生の1年次平均値・実習前平均値・実習後平均値いずれよりも有意に高かった ($t = 14.27$, $p < .0001$; $t = 14.91$, $p < .0001$; $t = 13.20$, $p < .0001$)。クラス運営尺度得点の「保育士」平均値は、学生の学生の1年次平均値・実習前平均値・実習後平均値いずれよりも有意に高かった ($t = 7.38$, $p < .0001$; $t = 9.12$, $p < .0001$; $t = 7.31$, $p < .0001$)。注

実習総合評価と保育効力感との関連

実習評価と保育効力感の下位尺度得点との間に関連が見られるかを調べるため、以下の分析を行った。有効回答の得られた59名の自己採点による総合評価・実習評価(実習園からの総合評価)の内訳は、自己評価・実習評価ともにCは1名、自己評価C・実習評価Bは4名、自己

評価C・実習評価Aは3名、自己評価B・実習評価Cは1名、自己評価B・実習評価Bは29名、自己評価B・実習評価Aは20名、自己評価A・実習評価Aは1名であった。それぞれの個別理解得点・クラス運営得点・園機能得点の平均値を図2-1～図2-3に示した。これらの平均値に差が見られるかを検討するため、自己評価・実習評価を2要因とする分散分析を行った。個別理解得点については、自己評価要因の主効果が見られた($F = 5.29(2, 57)$, $p < .01$)ので、Tukey法による下位検定を行ったところ、自己評価Cの8名の平均値2.83と自己評価Bの50名の平均値3.40との間に5%水準で有意な差が見られた。クラス運営得点・園機能得点については、自己評価の主効果・実習評価の主効果・自己評価×実習評価の交互作用ともに有

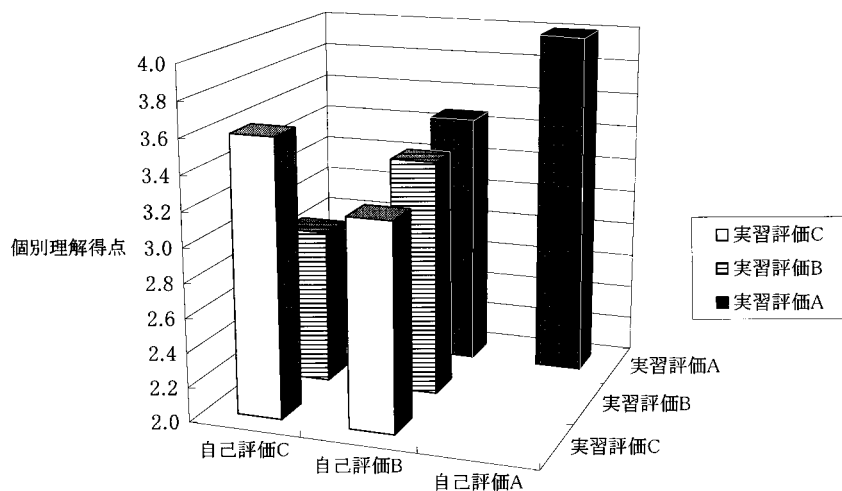


図2-1 実習総合評価別の個別理解得点平均値

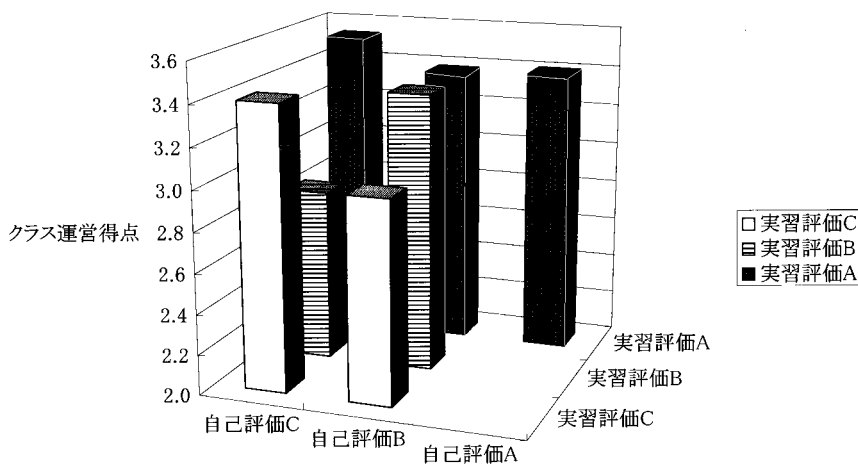


図2-2 実習総合評価別のクラス運営得点平均値

幼児教育専攻学生の保育効力感

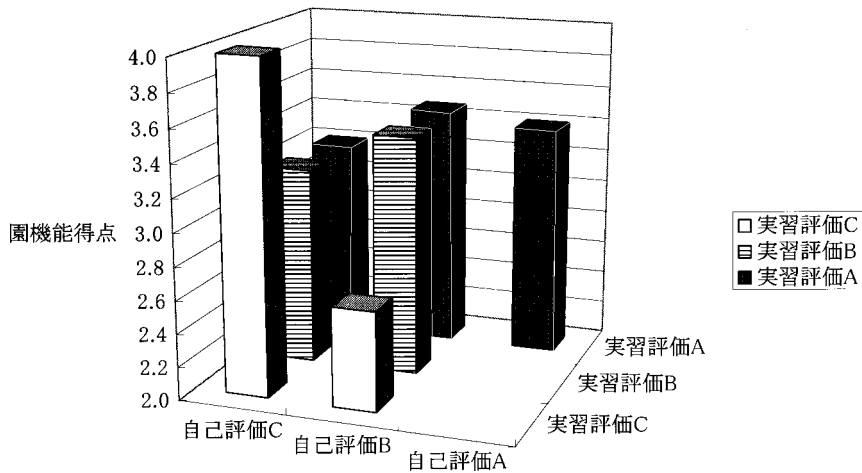


図 2 - 3 実習総合評価別の園機能得点平均値

意ではなかった。

実習評価を説明する要因の検討

実習評価には、学生個人の保育効力感以外に、学生と実習園との相性といった要素も関連していると考えられる。そこで、学生が実習園に対してどのようなイメージを抱いたかを測定し、それらと学生個人の保育効力感が実習評価とどのように関連しているかを検討する。

実習園に対するイメージ得点の作成

実習園に対するイメージの構造を調べるため、実習園に対するイメージを測定する 6 項目について因子分析(主因子解・バリマックス回転)を行った。固有値の推移(2.58、10.5、0.78)・累積寄与率(61%)・因子の解釈可能性を考慮して 2 因子を抽出した。因子 1 は、「実習園の保育方針に共鳴することができた」・「実習園の雰囲気は私に合うものだった」・「実習園に毎朝通うのが楽しみだった」などに負荷し、実習園の雰囲気との合致を表す因子と考えられた。因子 2 は、「担任の先生といろいろ話し合うことができた」・「自分なりにがんばっているのに実習園の人たちが気づいてくれた」に負荷し、実習園の人々との意思の疎通を表す因子と考えられた。因子 1 に負荷した 4 項目(「自分の考えていることがうまく伝わっていないのではないかと思います」は逆転項目)の加算平均値を園の雰囲気得点(係数は 0.73)、因子 2 に負荷した 2 項目の加算平均値を意思の疎通得点(係数は 0.50)として算出した。

実習評価下位尺度の作成

保育実習評価は、総合評価の他に、8 つの下位項目について評価が行われる。それらは、実習態度として 積極性・責任感・協調性、指導能力として 子どもへの理解の姿勢・保育

表3 実習の自己評価・実習園からの評価の因子分析結果

	自己評価		実習園からの評価		
	因子1	因子2	因子1	因子2	
①積極性	.77	-.20	③協調性	.80	.04
⑧保育環境の整備(安全・整頓等)	.73	.22	②責任感	.72	.19
③協調性	.58	.21	①積極性	.71	.21
④子どもへの理解の姿勢	.50	.35	⑧保育環境の整備(安全・整頓等)	.66	.30
②責任感	.40	.39	⑤保育の計画、準備、環境構成	.02	.88
⑦保育の記録、整理	.21	.79	⑥保育の展開、指導技術	.22	.82
⑤保育の計画、準備、環境構成	-.08	.76	⑦保育の記録、整理	.40	.62
⑥保育の展開、指導技術	.40	.57	④子どもへの理解の姿勢	.42	.50
二乗和	2.09	1.94	二乗和	2.48	2.26
寄与率(%)	26.07	24.26	寄与率(%)	30.99	28.29

の計画、準備、環境構成・保育の展開、指導技術・保育の記録、整理・保育環境の整備(安全・整頓等)である。これら8つの項目が、実習生が自己評価を行う時にどのような構造で捉えられているのか、実習園が評価を行う時にどのような構造で捉えられているのかを調べるため、8つの下位項目に対する因子分析(主成分解・バリマックス回転)を行った(表3)。

自己評価については、固有値の推移(2.81、1.21、0.91)・累積寄与率(50%)・因子の解釈可能性を考慮して2因子を抽出した。因子1には積極性・責任感・協調性・子どもへの理解の姿勢・保育環境の整備(安全・整頓等)が、因子2には保育の計画、準備、環境構成・保育の展開、指導技術・保育の記録、整理が負荷した。このことから、学生自身の実習評価は、実習全体を通じた姿勢と日々の活動に必要な技能として、大きく2つに分けて認識されていると考えられる。実習園からの実習評価についても、固有値の推移(3.55、1.19、0.84)・累積寄与率(59%)・因子の解釈可能性を考慮して2因子を抽出した。因子1には積極性・責任感・協調性・保育環境の整備(安全・整頓等)が、因子2には子どもへの理解の姿勢・保育の計画、準備、環境構成・保育の展開、指導技術・保育の記録、整理が負荷した。このことから、実習園の側も実習評価を、実習全体を通じた姿勢と日々の活動に必要な技能として大きく2つに分けて認識しているが、子どもへの理解の姿勢は日々の活動に必要な技能としての面をより大きく持つと考えているようである。

それぞれの因子に負荷した項目の加算平均値を算出し、実習評価下位尺度得点とした。それらは、自己評価因子1得点(係数は0.63)、自己評価因子2得点(係数は0.65)、実習評価因子1得点(係数は0.75)、実習評価因子2得点(係数は0.76)である。

実習評価下位尺度得点と実習後保育効力感・実習園に対するイメージとの関連

実習評価下位尺度得点が学生の实習後保育効力感・実習園に対するイメージとどのように関連しているかを調べるため、以下の分析を行った。

実習後保育効力感としての個別理解得点・クラス運営得点・園機能得点、実習園に対するイ

幼児教育専攻学生の保育効力感

メージとしての園の雰囲気得点・意思の疎通得点、実習評価下位尺度得点の平均値を表4に、それらの相互相関係数を表5に示した。自己評価因子1得点は、個別理解得点・園の雰囲気得点と1%水準の相関が、クラス運営得点とは5%水準の有意な相関が見られた。自己評価因子2得点は、個別理解得点と1%水準の相関が、クラス運営得点・園機能得点とは5%水準の有意な相関が見られた。実習評価因子1得点は意思の疎通得点と1%水準の有意な相関が見られた。

表4 実習後保育効力感・実習園イメージ・実習評価の平均値・標準偏差

変数	平均	標準偏差
個別理解	3.34	0.56
クラス運営	3.34	0.62
園機能	3.42	0.60
園の雰囲気	3.94	0.71
意思の疎通	3.99	0.81
自己評価因子1	3.16	0.45
自己評価因子2	2.64	0.56
実習評価因子1	3.30	0.44
実習評価因子2	3.25	0.48

次に、実習評価下位尺度得点が実習後保育効力感・実習園に対するイメージからどの程度説明できるかを調べるため、実習評価下位尺度得点を基準変数とする重回帰分析(変数増減法)を行った。有意となった重回帰分析の結果を表6に示した。自己評価因子1得点は、個別理解得点と園の雰囲気得点・意思の疎通得点から、分散の21%が説明できた。自己評価因子2得点は、個別理解得点・クラス運営得点と意思の疎通得点から、分散の16%が説明できた。実習

表5 実習後保育効力感・実習園イメージ・実習評価の相互関連結果(相関係数)

	クラス運営	園機能	園の雰囲気	意思の疎通	自己評価因子1	自己評価因子2	実習評価因子1	実習評価因子2
個別理解	.40**	.33*	.13	.12	.35**	.36**	.05	.06
クラス運営		.56***	.05	.26*	.26*	.33*	.22	.16
園機能			.10	.04	.13	.26*	.01	.12
園の雰囲気				.37**	.34**	-.09	.05	-.12
意思の疎通					.33*	-.08	.34**	.15
自己評価因子1						.38**	.13	-.13
自己評価因子2							.01	.10
実習評価因子1								.51***

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

表6 自己評価因子得点・実習園評価因子得点の重回帰分析結果(標準偏回帰係数)

説明変数	基準変数		
	自己評価因子1	自己評価因子2	実習園評価因子1
個別理解	.30*	.28*	
クラス運営		.26	
園の雰囲気	.23		
意思の疎通	.21	-.18	.34**
自由度調整済R ²	.21**	.16**	.10**

* p<.05 **p<.01

評価因子1得点は、意思の疎通得点から分散の10%が説明できた。実習評価因子2得点の重回帰分析の結果は有意ではなかった。

考察

保育効力感の構造の違い

保育効力感測定項目15項目に対する因子分析の結果から、以下の2点が明らかになった。第一に、学生の1年次の保育効力感の構造と学生が2年次の6月にイメージした現職保育士の保育効力感の構造が比較的類似していること(双方とも、因子1は保育指導に対する自信や指導能力を表す因子、因子2は臨機応変な指導への自信を表す因子であった)である。第二に、学生自身の保育効力感の構造は1年次・実習前・実習後と時間を経過するに従ってより分化したものになっていく(複数の因子に高い負荷をする項目が減少し、より解釈のしやすい構造になっていく)ことである。これら2つの結果は、学生の保育効力感の構造はおよそ1年間の間に「学生のイメージする理想の保育士像」を表す構造からより保育実践に即したのものへと発達していくと考察できる。すなわち、学生は保育現場に立った時に自分がどのような保育行為をとれるかについて徐々に客観的・冷静な判断ができるようになっていくことを表している。

保育効力感の発達的变化

学生の保育効力感下位尺度得点の平均値の比較より、個別理解得点にのみ有意差が見られ、実習後の平均値が1年次・実習前よりも高くなっていた。このことから、2年次の保育実習は、子ども一人一人を理解し指導する自信を高めるのに寄与していると考察できた。さて、学生は6月に行われる保育所実習の前に幼稚園実習や施設実習を経験しており、子どもの個別理解に1年次よりも自信を持っているのではないかと推測されたが、実習前の個別理解得点の平均値は3.03であり、1年次の平均値2.92より高くなっているが有意ではなかった。この理由としては、保育所実習を間近に控えた学生が自分の力量に対して厳しい判断をした可能性や、学生の実習に対する不安感が自分の力量に疑念を起こさせた可能性が考えられる。そうであるならば、保育所実習の効果により学生の個別理解得点が高まったと結論づけることには慎重になる必要がある。以上の留保をつけた上で、保育効力感の下位尺度得点の時系列変化について以下のように考察できる。2年次の保育実習を終えた時点で学生の子ども一人一人を理解できるという自信は1年次の同時期よりも高まっており、それには保育所実習による効果があるらしい。

ところで、学生がイメージする「保育士」効力感下位尺度の個別理解得点とクラス運営得点の平均値は、学生自身の下位尺度得点平均値の最高値である実習後のそれらよりも、いずれも有意に高い値を示した。このことは、保育所実習において現職保育士の高い保育指導能力・保育技術を目の当たりにした学生は、現職の保育士が非常に高い保育効力感を持っていることを示唆している。

保育効力感と保育実習評価との関連

保育効力感の実習総合評価との関連では、自己評価をCとした学生の個別理解得点の平均値が自己評価をBとした学生のそれよりも有意に低くなった。このことから、子ども一人一人を理解することに自信がない学生は、実習総合評価に対して自分で低い評価を与えたと考えられた。このことは言い換えれば、学生にとって子ども一人一人が理解できるという自信は、保育現場で総合的に見て自分はいまよくできるという自信にもつながると考えられる。

実習園からの評価との関連では、保育の計画や準備・保育の展開・指導技術などに高い評価を受けた学生ほど実習園との意思疎通がうまくできたと答えており、実習園の人々と良好な人間関係を築くことが保育計画や保育活動の評価を高めることが明らかになった。このことは、担任をはじめとする実習園の人々と良好な関係を築くことによってこれらの人々からサポートや指導が受けやすくなり、それが保育計画や保育活動の成功につながった可能性が考えられる。しかしながら、実習評価をするのが実習園の担当者である以上、それらの人々と良好な人間関係を築いた学生に対する評価が甘くなっただけである可能性もあることに留意しておく必要はある。

文献

- Ashton, P. T. 1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education. Academic Press.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Davis, J. B. 1990. Stress among secondary school student teachers: Factors which contribute to it and ways of reducing it. High School Journal, 73, 240-244.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.
- Houtman, I. L. D. & Bakker, F. C. 1987. Stress in student teachers during real and simulated standardized lectures. Journal of Human Stress, 13, 180-187.
- MacDonald, C. J. 1993. Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. Alberta Journal of Educational Research, 39, 407-418.
- 宮本正一 . 1995 . 教師効力感に関する研究 . 日本教育心理学会第37回総会発表論文集 , 581 .
- 三木知子・桜井茂男 . 1998 . 保育専攻短大生の保育効力感に及ぼす教育実習の影響 . 教育心理学研究 , 46 , 2 . 203 - 211 .
- Paese, P. C. & Zinkgraf, S. 1991. The effect of student teaching on teacher efficacy and teacher stress. Journal of Teaching in Physical Education, 10, 307-315.

- 坂田成輝・音山若穂・古屋健． 1999． 教育実習生のストレスに関する研究：教育実習ストレス尺度の開発． 教育心理学研究, 47, 335 - 345．
- 桜井茂男． 1992． 教育学部生の教師効力感と学習理由． 奈良教育大学教育研究所紀要 28, 91 - 101．
- 山沢正仁． 1993． 教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響． NIIGATA Educational Psychologist, 10, 52-53.

注

ここで、F、tは、それぞれF分布、t分布のF値、t値とする。