保育者養成課程で学ぶ「専門学校生」の実習不安と
自己成長感に関する研究

— 1年次と2年次調査による考察—

渡邊 舞・井口 美和

The study for anxious about practical training and Stress related growth
of the students who study child-care at the vocational school
: A comparison between the first and second years

Mai Watanabe, Miwa Iguchi

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別冊

平成 31 年 3 月 31 日 発行

保育者養成課程で学ぶ「専門学校生」の実習不安と自己成長感に関する研究 — 1年次と2年次調査による考察 —

The study for anxious about practical training and Stress related growth of the students who study child-care at the vocational school : A comparison between the first and second years

渡邊 舞 井口 美和

Mai Watanabe, Miwa Iguchi

問題

保育者養成課程の専門学校で学ぶ学生にとって実習は様々な学びを現場で発揮し、専門職としての意識を高める機会である。しかし、実習に対し不安を抱く学生も少なくない。渡邊(2017)は、専門学校生を対象とした実習不安尺度を作成した¹⁾。その結果専門学校生は、「子どもへの対応と保育実践」といった不安に加えて、「実習中のコミュニケーションと個人的課題」や「実習先の職員との関係」に対して不安を感じていた。一方、秋山・井口(2016)、井口・秋山(2017)は、保育者養成課程で学ぶ学生(専門学校生と短大生)の実習への不安を学生への不安要因アンケートと模擬保育等の振り返りから、実習に臨む力である「実習力(まだ実践経験のない学生レベルの保育力)」を高めるための考察を行っている。その結果「実習力」は、「保育力」と比べて未熟でありギャップがあるという事実気づき、自覚し、その穴埋めの努力を重ねていくことによって高まることを明らかにし、実習力として「1.基礎知識」、「2.意欲や希望」、「3.自信」、「4.基礎能力(指導案や実習日誌での記述力)」、「5. 保育者になる意思の再確立」の5点の要素が重要であることを確認した。中でも、「保育者になる意思」について学生の意欲を意識化・強化していくことの必要性を指摘している^{2) 3)}。また鳥丸(2016)は「保育者」から始まるSCT(文章完成法)を実施し、入学直後と入学1年半後の比較を行った⁴⁾。その結果入学直後のイメージは自分がお世話になった保育者やあこがれに関する記述が多く、実習を体験した後は、そのイメージは自分が目指す「保育者」イメージに変化したことを明らかにしている。すなわち、専門学校生は実習中多くの不安を経験するとともに、実践の中での様々な気づきや専門職としての自覚、さらに自己に対する様々な変化にも気づくであろう。これに

関連して、自己成長感とはストレスフルな出来事のあとに生じる自分が成長したという感覚(信野,2008)と定義されている⁵⁾。専門学校生にとって、実習はその準備からふりかえりに至るまでストレスフルな経験であり、不安も大きいであろうが、一方で自己成長感を認知する大きな経験となる可能性がある。自己成長感尺度として、Park, Cohen & Murch (1996)による「SRGS(Stress-Related Growth scale)」は、ネガティブな出来事を経験した後に感じる自己成長感を測定することを目的として開発された尺度である⁶⁾。また Armeli, Gunthert & Cohen(2001)は、「SRGS」を改訂し「RSRGS(Revised Stress-Related Growth scale)」を発表した。「RSRGS」は調査協力者が過去2年間で経験したストレスフルな出来事に対し、どれだけ自分が変化したと思うかを自己評価させるものである⁷⁾。信野(2008)は日本人への適用可能性を検討するためにこの「RSRGS」を参考にし、自己成長感尺度(41項目)を作成した。日本の大学生を対象にこの41項目による調査を行い、因子構造を確認したうえで19項目を採用した尺度を開発している⁵⁾。

本研究の目的は、以下の3点である。第一に、専門学校に入学し約3か月経過した1年生が各施設(保育所・幼稚園・認定こども園・児童会館・児童養護施設・障害児(者)施設)についてどのようなイメージや知識を有しているのか自由記述の内容から明らかにすることである。第二に、保育者を目指す専門学校生(2年生)による事前の準備と事後のふりかえりから、実習前後の不安に対する意識の変化を、項目の度数と自由記述の内容から明らかにしていく。第三に、実習前の1年生と実習を経験した2年生の実習に対する不安と自己成長感の差異を検討することである。これらの3つの目的を検討するために本研究では3つの調査を実施していく。

方法

調査協力者と調査日時

北海道内の保育者養成(2年制)専門学校生に対し3回の質問紙調査を行った。調査1の協力者は2年生31名であり、2018年5月中旬～6月上旬の実習1週間前に授業およびホームルームの一部を利用して調査を行った。実習先は幼稚園12名・保育所6名、認定こども園5名、障害児(者)施設8名であった。調査2の協力者は調査1にも参加した2年生29名であり、2018年7月中旬の実習終了1週後に授業およびホームルームの時間の一部を利用し実施した。調査3の協力者は1年生28名であり、2018年7月中旬の授業の一部を利用し実施した。

質問紙の内容と実施方法

(1)調査1(2年生) 井口・秋山(2017)では不安要因を調査する項目の構成となっており、より実習への不安を煽る可能性があった³⁾。したがって本調査では前向きな項目も設定し実習への意欲喚起と併せて、不安要因を調査する構成にした。

「1.実習で楽しみなこと」および「2.実習で実践したい内容」について自由記述による記入。「3.

実習での不安」について 20 項目の中から 3 つ選択してもらい、「その他」を選択した場合には、その内容を具体的に記入。「4.授業で学んだことの中で実習に活かしていきたい内容」について、自由記述で記入してもらった。

(2)調査 2(2 年生) 実習を体験しての意識調査として実施した。質問項目は「今後の不安」としてではなく、自分の不足部分(今後自分が学ぶべき事)を確認する項目とし、「1.実習を終えて事前にもっと学習しておけばよかった内容」について 4 つの領域を設定し「指導案(支援計画)；9 項目」「保育方法(支援方法)；10 項目」「環境構成；3 項目」「教材(実習で使用する材料)；4 項目」の中から、該当する内容を全て選択。また、各領域で「その他」を選択した場合にはその内容を具体的に記入。なお、実習後の学生の報告等から、特に必要と思われた内容として「個別の配慮を必要とする子の理解や関わり方」と「提出物を期限に間に合わせて作成する」という 2 項目を追加した。

「2.実習不安尺度 21 項目・5 件法(渡邊, 2017)」；実習中に感じた不安について、「全く不安ではなかった」から「とても不安であった」の中で選択。渡邊(2017)は、保育所・幼稚園を対象とした実習先を想定し項目を作成したが¹⁾、本調査では障害者(児)施設も実習先に含まれるため、全ての実習先に対応できるように表現を一部修正した (Table 1 参照)。「3.自己成長感尺度 19 項目・7 件法(信野,2008)」；実習を終えて項目の内容についてどの程度気持ちに変化したと感じたかの程度について「非常に弱まった」から「非常に強まった」の中で選択⁵⁾。「4.専門職への思い(5 件法)」；実習を終えて今、専門職として働きたいという気持ちの変化について「弱まった」から「強まった」の中で選択してもらった。

(3)調査 3(1 年生) 「1.実習不安尺度 21 項目・5 件法(渡邊, 2017)」；今後の実習に向けて「全く不安ではない」から「とても不安である」の中で選択。「2.自己成長感尺度 19 項目・7 件法(信野,2008)」；専門学校に入学して 3 か月間で項目の内容についてどの程度気持ちに変化したと感じたかの程度について「非常に弱まった」から「非常に強まった」の中で選択。「3.各施設(保育所・幼稚園・認定こども園・児童会館・児童養護施設・障害者(児)施設)のイメージ」、「4.保育者(施設職員)を目指そうと思った時期と理由」について自由記述で回答してもらった。

倫理的配慮

研究協力校である専門学校には、あらかじめ調査実施に関する許可をもらった。また調査協力者には、研究目的を説明し、回答内容は統計的に分析するため個人が特定されることはないこと、協力は任意であることを教示し、同意が得られた学生に協力してもらった。

Table1 実習不安尺度として使用した項目

1	子ども（利用者）の同士のケンカ（トラブル）に対応すること
2	障がいを持った子ども（利用者）に対応すること
3	実習先での実習生に対する態度が好意的でないこと
4	指導案や日誌を書くこと
5	実習先の職員間で子ども（利用者）に対する態度が異なること
6	子どもが泣いているとき（利用者の悲しい気持ち）に対応すること
7	子ども（利用者）の怪我や病気、事故に対応すること
8	大勢の子ども（利用者）に対して平等に対応すること
9	実習先で必要な技術（ピアノ・歌・生活支援）を使用すること
10	実習先の職員とコミュニケーションをうまく取ること
11	実習中の精神的な安定を保つこと
12	子ども（利用者）に対して適切に注意したり、叱ったりすること
13	攻撃的な子ども（利用者）に対応すること
14	人見知りの子（利用者）に対応すること
15	活動（遊び・制作・レクリエーション）のレパトリーの数が少ないこと
16	実習先で指示された通りに対応すること
17	実習先の職員間の関係が良くないこと
18	子ども（利用者）とうまくコミュニケーションをとること
19	子ども（利用者）の気持ちを汲み取ること
20	実習中の体調管理をすること
21	子どもの発達段階（利用者の障がいの程度）に応じた対応をすること

結果

1年生の各施設に対するイメージ

保育者を目指し、専門学校に入学した1年生が今後の実習先および就職先の候補となる各施設について記述した内容を第1および第2筆者がカテゴリーを統合し分類した。記述が最も多かったのは「保育所(N=53)」であり、最も少ないのは「認定こども園(N=22)」であった。

保育所では「お昼寝や給食があること」や「自由に遊ぶ」といった活動内容に関する記述(N=20)が最も多く、幼稚園では「教育が中心」「教育の場」といった「施設の目的」に関する記述(N=11)が最も多かった。認定こども園では「保育所と幼稚園の合体」といった「施設の特徴」に関する記述(N=13)が多く、「未知である」「謎」といったように「知識やイメージがない」ことに関する記述(N=9)も多かった。

児童会館では「小学生の放課後の場」「親が働いている小学生が学校から帰る場」といったように「子どもの居場所」に関する記述(N=7)が多かった。児童養護施設では「親から離れて暮らす必要のある子がいる場所」「様々な家庭環境の事情がある子どもがいるところ」といった「入所条件」に関する記述(N=17)が多く、「入所者の特徴」や「対応の難しさ」に関する不安の記述(N=7)も見られた。障害者(児)施設では「未知の世界」「よくわからなくて不安」といった「知識やイメージがない」ことに関する記述(N=9)が最も多かった。

2年生の実習前後の意識の変化

事前および事後調査の比較から実習前後の不安要因について比較していく (Table 2 参照)。

(1)指導案に関する項目(事前 N=33/事後 N=105) 事前の不安要因の援助・ねらい・活動・実態に関しては、いかに保育や支援を進めるかという職員側の視点からの不安であった。一方、事後は、活動の選択において、楽しむことができる内容かという視点に気付いていることや、活動の流れ・ねらいに応じた活動か等の項目にも必要性を感じていることから、職員側の視点との重複もあるが、子ども(利用者)の視点から保育・支援を考えることができるようになり、実態把握の必要性に気付いたという成長がうかがえる。

(2)指導方法に関する項目(事前 N=53/事後 N=130) 事前の不安要因として、タイミング・導入方法・適切な表現が選択されたのに対し、事後は、導入方法・活動のまとめ方・タイミングをとらえての援助の方法へと意識が変化し、行動を「場面・活動」という細分化ではなく、保育や支援を生活全般として総合的に考えることができるようになったことによる気付きへと変化していることがうかがえる。また「個別支援に関する項目」も多く選択 (N=12) されたことから、現場の現状も伝わる結果となった。

(3)環境に関する項目(事前 N=2/事後 N=23) 環境の構成については、集まり方や隊形・場所や配置について、事前の授業では、かなり重点をおいて環境の構成、環境による教育の必要性を伝えてきたが、現場の様子を見聞し、現場実践の体験を通してその必要性・重要性に気付く現実がうかがえた。

(4)教材に関する項目(事前 N=4/事後 N=24) 教材についても、環境と同様に現場実践の経験から教材の準備に対する必要性を感じていることがうかがえる。

(5)その他の項目および自由記述の内容 「提出期限」は、実習後に設けた質問項目であり、事後の調査(N=5)で不安の要因になっていることがうかがえた。自由記述の内容として事前調査では、「指導案・部分実習や完全実習への不安」と併せて「寝坊、子どもが嫌にならないか、楽しめるか」等のマイナス思考もみられが、「不安だがやるしかないから頑張る」といった意欲もうかがえる。しかし、事後では記録すべき自由記述は得られなかった。

Table2.事前・事後アンケートの項目内比較

項目内容		事前	事後
(1) 指導案について	① 実態(年齢・経験)に応じているか ~ とらえ方	4	16
	② ねらいは適切か ~ ねらいの立て方	8	13
	③ ねらいに応じた活動か ~ 活動の考え方	5	13
	④ 活動の流れ ~ 保育の展開方法	3	16
	⑤ 幼児が楽しめる内容か ~ 活動・レパートリー拡大	1	18
	⑥ 教師の援助	9	13
	⑦ 時間配分	3	11
	※ 提出期限に間に合わせて作成する	—	5
(2) 指導方法について	⑧ 個に応じた援助	2	14
	⑨ 援助方法やタイミング	11	16
	⑩ 言葉づかい 声かけ	3	12
	⑪ 適切な表現	9	13
	⑫ 幼児に伝わるか	9	15
	⑬ 注目のさせ方	4	12
	⑭ 導入方法	10	19
	⑮ 活動のまとめ方 ※ 個別の配慮を必要とする子の理解や関わり方	5 —	17 12
(3) 環境構成	⑯ 場所や配置は活動に応じているか ~ 環境構成の考え方	0	8
	⑰ 環境構成の方法;集まり方の隊形や机の配置・材料の出し方 ~	2	15
(4) 教材	⑱ 素材・数量	2	6
	⑲ 教材の工夫	1	9
	⑳ 教材の事前準備	1	9

※は事後調査のみの項目

1年生と2年生の実習不安と自己成長感に関する検討

(1)実習不安尺度と自己成長感尺度の内容 実習不安尺度は尺度内容の安定性を示す信頼性係数を確認したうえで、渡邊(2017)の因子構造を採用し、「子ども(利用者)への対応と活動内容($\alpha=.80$)」「実習中のコミュニケーションと個人的課題($\alpha=.79$)」「実習先の職員との関係($\alpha=.84$)」について、下位尺度得点を算出した。また、全ての項目からなる実習不安合計点も算出した。

自己成長感尺度は信頼性係数を確認したうえで、信野(2008)の因子構造を採用し、精神的な安定感に関する「自己安定感($\alpha=.81$)」、他者への誠実な関わり方に関する「他者への誠実な態度($\alpha=.82$)」、他者とつながっている感覚に関する「他者つながり感($\alpha=.91$)」、他者への尊重や受容に関する「他者尊重($\alpha=.84$)」について、下位尺度得点を算出した。また、全ての項目からなる自己成長合計点も算出した。尺度間の関連を検討するために Pearson の相関係数を算出したところ実習不安尺度における「実習中のコミュニケーションと個人的課題」と自己成長感尺度の「合計得点($r=-.30, p<.05$)」および「他者尊重($r=-.30, p<.05$)」に有意な負の相関が見られた。

(2)1年生と2年生の実習不安得点と自己成長感得点の比較 学年(1年生と2年生)によって実習不安および自己成長感の得点に差があるかを検討するために、各指標の下位尺度得点および合計得点について対応なしの t 検定を行なった。

その結果、実習不安尺度の「実習先の職員との関係」で学年の有意な差が見られ($t(56)=6.88, p<.001$)、1年生は今後実習で出会う職員との関係で強く不安を感じていた。また実習不安尺度の合計得点で有意な主効果が見られ($t(55)=2.42, p<.05$)、1年生は実習を経験した2年生よりも実習全般に対し強い不安を感じていた。

自己成長感尺度の「自己安定感」と「他者への誠実な態度」で学年の有意な差が見られ(自己安定感： $t(56)=2.20, p<.05$ ・他者への誠実な態度 $t(56)=2.34, p<.05$)、2年生は1年生に比べて、自分の精神的な安定感や他者への誠実な態度の強さを感じていた。また自己成長感尺度の合計得点で有意な差が見られ($t(56)=2.12, p<.05$)、実習を経験した2年生は実習を終えて、自己成長感を強く感じていた (Table 3 参照)。

(3) 2年生の実習不安・自己成長感と専門職に対する思いの関連 実習を終えた2年生の「実習不安・自己成長感」と「専門職への思いの強さ」に関連があるかを検討するために Pearson の相関係数を算出した。その結果、実習不安と専門職への思いには、関連は見られなかったが、専門職への思いと自己成長感尺度の「合計得点($r=.44, p<.05$)」および「自己安定感($r=.48, p<.05$)」、「他者つながり感($r=.48, p<.05$)」に有意な正の相関が見られた。すなわち、実習を通して感じた自己成長感と将来専門職として働きたいという気持ちには関連があることが明らかになった。

Table3.専門学校1年生と2年生における実習不安と自己成長感の得点

	実習不安			実習不安合計得点	自己成長感				自己成長感合計得点
	子ども(利用者)対応と実践内容	コミュニケーションと個人的課題	職員との関係		自己安定感	他者への誠実な態度	他者つながり感	他者尊重	
1年生	35.68 (8.08)	22.61 (6.74)	11.68 (2.21)	69.96 (15.47)	25.00 (4.36)	28.68 (4.49)	18.39 (5.90)	14.96 (2.96)	87.04 (13.55)
2年生	32.93 (5.87)	21.63 (4.55)	6.97 (2.93)	61.66 (9.98)	27.63 (4.80)	31.63 (5.09)	19.47 (4.42)	16.23 (2.57)	94.97 (14.88)
t値	1.48	.65	6.88***	2.42*	2.20*	2.34*	.79	1.75	2.12*
Renge	19~50	8~35	3~15	41~100	15~36	21~40	5~28	8~21	65~122

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

考察

1年生の各施設のイメージ・知識について

本研究の第一の目的は入学3か月後の1年生が、今後の実習先となる各施設に対しどのような知識やイメージを有しているのかを明らかにすることであった。夏休み前の調査であり、1年生は基礎的な知識を授業やボランティア活動の経験を通して学び、記述したものであった。保育所や幼稚園は自らが通った経験もあるため、記述数も多かった。記述内容については保育所では生活に関する日々

の活動内容や幼稚園の教育という特徴に言及したものが多かった。一方で幼保一元化に伴う新しい制度である「認定こども園」やこれまでの生活で接点が少なかったであろう「障害者(児)施設」に関しては、「未知」であることや「未知であることへ不安」を記述した内容が多く、無回答の協力者も多かった。また児童養護施設では「対応の難しさ」を言及し、実習への不安を記述した協力者もいた。1年生は10月初旬に初めての実習を迎える。保育者養成施設として実習に向けて授業内で実習先となる施設の基礎的な知識を学生に身につけてもらうとともに、学生が抱く実習に対する不安の内容を事前に把握し、指導やサポートに生かしていく必要がある。

2年生の実習前後の不安について

本研究の第二の目的は保育者を目指す専門学校生(2年生)による事前の準備と事後のふりかえりから、実習前後の不安に対する意識の変化を、項目の度数と自由記述の内容から明らかにしていくことであった。事前・事後調査の比較から以下の変容がうかがえた。

第一に実習前後における「意識の変化」が確認された。実習前後の不安項目の集計と事前アンケートにおける実習で楽しみにしていること等の自由記述を含む記述を通して、学生にとって実習が、職業に対する意識として総合的なものになっていることがうかがえる。実習を体験することによって、特に「子ども・利用者」という対象者の立場から、それぞれの場(今後の就職先)には、個々の活動や作業があり、それらは単に時間的につながっているのではなく、相互に絡みあって連なっていることに気付いたのではないかと考える。つまり、実習を通して「不安」が単独の物ではなく、それぞれの場(今後の就職先)での「生活として」・「保育として」一つのまとまりとして営まれている中で「不安」であることに気付いたとは言い切れないまでも、意識が変化しはじめたことがうかがえる。

第二に実習前後の「意欲の変化」が確認された。実習前後の不安に関する項目と、事前調査における実習に向けて楽しみな事等の結果(自由記述を除外)を比較すると、事後調査では「今後自分が学ぶべきこと」に関する内容が多く選択されていたことから、多くの学生が自己課題に気付いていることがうかがえる。この気づきが、憧れの職業・就職へ向けての意欲にもつながっているといえるだろう。意欲については、その後の対応や行動計画等に関する意欲付けへつながるような質問項目を追加し、意欲の変化の内容をさらに検討していく必要がある。

実習不安と自己成長感の1年生と2年生の比較について

本研究の第三の目的は、1年生と2年生における実習不安と自己成長感の得点の比較から、実習に対する不安と自分が成長したという感覚の変化を検討することであった。

1年生は実習全般に対する不安が2年生よりも高く、実習不安の中でも「実習先での実習生に対する態度が好意的ではないこと」といった「実習先の職員との関係に対する不安」が特に高かった。1年生は入学3か月後の調査であり、本研究の各施設に関するイメージ記述からも知識が十分ではないことが明らかになっている。したがって、具体的な子ども(利用者)への対応や実践内容、コミュニケーションに関する不安よりも、実習先で出会う職員と上手く関わっていけるかという不安が強く表れ

たものと考えられる。

また、2年生は1年生に比べて、実習を終え、自己成長感を強く感じており、特に精神的な安定や他者に対して誠実に接していくことについて成長したという気持ちが高まっていた。実習中には多くの葛藤やトラブルも経験したと考えられるが、その経験から自己を安定させ、子どもや利用者への対応を通して、相手に誠実に接するという自己の成長の気づきにつながったものと考えられる。また、実習後の2年生はこういった自己成長感と専門職への気持ちの高まりが相互に関連していた。就職への動機づけとしても実習を経て獲得された自己の成長が、専門職として働きたいという気持ちを強くしていくものと考えられる。

現代の家族を取り巻く様々な変化の中で保育者や施設職員の果たす役割は大きい。実習は学生にとって貴重な実践の場となるため保育者養成施設は、実習前に実習に対する不安の低減につながる様々な知識や技術を教授していくとともに実習を経験することの重要性や意義を伝えていくような授業展開が望まれる。学生は実習前に必要な知識を大部分履修して実習へ臨んでいる。また、保育・福祉の現場で、多くを学び意識・意欲を高めていることが本研究から明らかになった。つまり、保育や支援は、「子ども・利用者」と生活・場を共にすることによって断片的な学び・知識・経験が絡み合い相互作用によってなされていることを体験することが実習の大きな意味のひとつである。その前段階として、保育者養成施設で実践できる体験が模擬保育である。実習後の自己成長感の高まりが精神的安定につながっている実態(井口,2017;井口・秋山,2018;秋山・井口,2018)からも実習前の模擬保育を総合的に考え、指導案を立案し実践する過程において、「子ども・利用者」を理解し、その立場で考える事ができる機会として位置付けて、更に充実させていく事が必要であると考え⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾。併せて、模擬保育を「スムーズに進んだ、失敗した」等の評価ではなく、総合的に保育を振り返り、自己課題を探り、自己成長感に結び付けていくような指導やサポートをしていく模擬保育にしていく必要がある。授業や実習での経験一つ一つを学生の自己成長感や専門職への意欲に結びつけるようにしていく役割を保育者養成施設は担っているとと言えるであろう。

今後の課題

本研究では、専門学校における2年生の実習前後の不安と、1年生と2年生の横断的な比較から、実習に対する不安と自己成長感の変化を明らかにした。今後の課題として、1年生から2年生における縦断的な研究による検討が望まれ、調査用紙も実習前後の意欲や不安に関する質問項目を事前事後で統一していくこと、実習後は就労へつながる項目も付加する等の改善が必要となるであろう。

また、2年生の実習先は様々であるため、今後は施設別の不安や実習内容も検討していく必要がある。さらに今回使用した実習不安尺度は渡邊(2017)が作成したもの¹⁾を幅広い実習先に対応できるように項目の表現を一部修正した。自己成長感尺度(信野,2008)は大学生を対象に開発されたものであ

った⁵⁾。本研究では協力者が少ないことから、先行研究の因子構造を採用したが、今後は幅広い協力者を対象とし、各尺度の因子構造も検討していく必要がある。

引用文献

- 1) 渡邊 舞.(2017). 保育者養成課程校で学ぶ「専門学校生」は実習に対してどのような不安を感じているのか：実習不安尺度の作成と自己効力感の関連. *豊岡短期大学論集*, **14**, 11-18.
- 2) 秋山有見子・井口美和.(2016). 実習力アップにつながる実習事前指導 1. *日本保育学会第 69 回発表要旨集*, 850.
- 3) 井口美和・秋山有見子.(2017). 実習力アップにつながる実習事前指導 2. *日本保育学会第 70 回発表要旨集*, 1172.
- 4) 鳥丸佐知子.(2016). 保育士養成関連授業は学生の何を変えたのか：「保育者」イメージを中心に. *京都文教短期大学研究紀要*, **51**, 41-46.
- 5) 信野良太.(2008). 自己成長感尺度作成の試み. *北星学園大学大学院社会福祉学研究科北星学園大学大学院論集*, **11**, 125-136.
- 6) Park,C.L., Cohen,L.H. & Murch,R.L.(1996). Assessment and Prediction of Stress-Related Growth. *Journal of Personality*, **64**, 71-105.
- 7) Armeli,S., Gunthert,K.C., & Cohen,L.H.(2001). Stressor Appraisals, coping, and Post-event Outcomes : Dimensionality and Antecedents of Stress-related Growth. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **20**, 366-395.
- 8) 井口美和.(2017). 教育実習事前模擬保育の「振り返り」の改善. *豊岡短期大学論集*, **14**, 143-152.
- 9) 井口美和・秋山有見子.(2018). 実習力アップにつながる実習事前指導 3：「模擬保育を考える」. *日本保育学会第 71 回発表要旨集*, 1108.
- 10) 秋山有見子・井口美和.(2018). 実習力アップにつながる実習事前指導 4：「模擬保育に着目して」. *日本保育学会第 71 回発表要旨集*, 1109.

謝辞

本研究はせいとく介護こども福祉専門学校の全面協力を受け実施いたしました。厚く感謝申し上げます。また、調査に参加して下さった学生の皆様には多大なご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。