

幼稚園教育実習前後における保育者自己効力感の変化

池 上 敦 子

Changes of pre-school-teacher-efficacy before and
after teaching practice in the kindergarten

Atsuko Ikegami

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別 冊

平成 31 年 3 月 31 日 発 行

幼稚園教育実習前後における保育者自己効力感の変化

Changes of pre-school-teacher-efficacy before and after teaching practice in the kindergarten

池上 敦子

Atsuko Ikegami

はじめに

保育者として積極的に保育場面に関わっていくためには、保育者としての能力やスキルが必須であるが、同時に「保育者として自信を持って職務を遂行できる」という自分の能力に対する信頼感、すなわち自己効力感 (self-efficacy) が重要である。自己効力感とは「一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」と定義されている。ある課題に対する自己効力感をどの程度持っているかは、課題に対する個人の遂行を規定する先行要因として働くと考えられている。そのため、個人の遂行を予測する因子として、個人の自己効力感を測定する試みがなされてきた。

教師として子どもに関わる際に個人が感じる自己効力感とは教師効力感と呼ばれ、教育場面において子どもに対する援助能力を高める重要な要因であると考えられている。教師効力感とは「子どもの学習に望ましい変化を与えることが出来るという信念」であり、「個人的教師効力感」と「一般的教師効力感」の2つの側面からなっている。前者はその教師自身が子どもの学習によい影響をもたらすことが出来るという信念、すなわち教師としての自分の能力やスキル、適性に関する自信を表す。後者は、教師一般が子どもの学習によい影響をもたらすことが出来るという信念である¹⁾。持留・有馬 (1999)²⁾ は、教師効力感尺度¹⁾ の得点を教育実習前後の学生で比較し、教育実習への参加が学生の個人的教師効力感を高めることを明らかにした。このことは、実際の教育の場を体験することによって、具体的なスキルや能力が獲得されるだけではなく、自分自身の職能についての自信が深められ教職への志向性が高まることを意味している。

教育場面における自己効力感概念の有用性から、保育に関わる保育者の自己効力感を測定する試みもなされている。三木・桜井 (1998)³⁾ は、教師効力感尺度をもとにして、保育者自己効力感尺度を開発した。これは保育士や幼稚園教諭の職務内容を考慮して作成された10項目からなる尺度であり、保育に関わる者の個人的自己効力感を測定するものである。保育者効力感尺度を用いた研究はまだ少ないが、これまでの研究を概観すると、保育実習経験後に学生の保育者自己効力感が有意に高まると

いう結果³⁾が報告されている。一方で、石川 (2006)⁴⁾や小藺 (2009)⁵⁾は、実習経験後に保育者自己効力感がむしろ低下すると報告しており、結果は一貫していない。実習への参加が学生の保育者自己効力感を高めるのか否かについては、さらに検討が必要である。

また、保育者効力感尺度は1因子構造の尺度であるが、質問項目の内容を見ると、「個々の子どもに関わる指導や対処」の側面と「クラス運営や保育環境を整える能力」の側面に分けられるように思われる。短期間の実習参加経験によって、高められる自己効力感は主に個々の子どもに関わる側面であり、クラスの運営や保育環境全体に目を向けるという側面は十分に意識されない可能性もある。実習参加によって保育者効力感のどの側面が高められるのかについても検討される必要がある。

そこで本研究では、幼稚園実習の参加前後における学生の保育者自己効力感を測定し、保育者効力感尺度の項目ごとの比較も含めて、保育者自己効力感が実習前後でどのように変化するのかを検討した。また、実習の事前・事後指導において簡便なアンケート調査を行い、学生の実習参加に対する態度(実習を楽しめるかどうか)、また保育者への志向性(保育者になりたいかどうか)について調べ、保育者自己効力感尺度との関連性を検討した。

方法

調査参加者 旭川福祉専門学校こども学科に在籍する幼児教育専攻課程2年生25名(男性6名:平均年齢20歳、女性19名:平均年齢19歳、全体25名:平均年齢19.25歳)が調査に参加した。本学の実習は以下のように設定されている。教育実習は、認可幼稚園、認定こども園(幼保連携型・幼稚園型)において原則8月下旬から9月中旬にかけて4週間(20日間)行われ、観察実習、参加実習、設定保育(部分実習・全日実習)が内容に含まれる。なお、教育実習前後に教育実習事前・事後指導(幼稚園)の授業が行われる。

保育者効力感尺度 三木・桜井(1998)³⁾による保育者効力感尺度を用いた。本尺度は10項目で構成されていた(表1)。各項目に当てはまる程度について、「非常にそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそうは思わない」「ほとんどそう思わない」の5段階で自己評定を求めた。尺度への回答は、教育実習事前・事後指導(幼稚園)の授業内に行った。

表1 保育者効力感尺度の質問項目(三木・桜井, 1998)³⁾

-
- 1) 私は、子どもに分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、適切な対処ができると思う
 - 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ができると思う
-

教育実習事前／事後指導アンケート 事前アンケートでは、教育実習を迎える学生自身の期待や不安について、自由な記述を求めた。楽しみに思うこと、不安に思うことの両面について、(1) 子どもに関わること、(2) 指導担当保育者に関わること、(3) 自分自身の指導や保育技術に関わること、(4) 幼稚園生活や実習全体のこと、の4点を尋ねた。また、実習参加に対する態度（「幼稚園実習を楽しめるかどうか」）について、「どちらでもない」を0点として、「不安」から「楽しみ」まで-3点から+3点までの7段階で自己評定を求めた。同様に、保育者への志向性（「保育者になりたいかどうか」）について、「どちらでもない」を0点として、「なる予定はない」から「なりたい」まで-3点から+3点までの7段階で自己評定を求めた。事前アンケートは、第2学年における教育実習事前事後指導（幼稚園）の授業開始直後（4月末）、幼稚園実習開始直前（7月末）の2回実施した。

事後アンケートでは、教育実習を終えた学生自身の気持ちや課題について、自由な記述を求めた。勉強になった・楽しかったこと、大変だった・課題が残ったこと、の両面について、事前アンケートと同様に4つの側面について尋ねた。また、実習参加に対する態度（「幼稚園実習を楽しめたかどうか」）保育者への志向（「保育者になりたいかどうか」）について、-3点から+3点までの7段階で自己評定を求めた。事後アンケートは実習終了直後（9月中旬）に行った。アンケートへの回答は、教育実習事前・事後指導（幼稚園）の授業内に行った。

データ分析 保育者効力感尺度、およびアンケート調査における得点の分析は、統計ソフトウェア（IBM SPSS statistics 22）を用いて行った。実習前後の両方の調査で保育者効力感尺度の全項目に漏れなく回答したのは21名であった。また事前・事後アンケートの「幼稚園実習を楽しめる（楽しめた）かどうか」に漏れなく回答したのは23名、「保育者になりたいかどうか」に漏れなく回答したのは25名であった。分析はこれらの参加者を対象に行った。

結果

保育者効力感尺度 保育者効力感尺度の10項目、およびそれらの合計得点について、実習前後の平均得点を表2に示した。対応のあるt検定を行った結果、質問項目1/2/3/5/6/7の平均得点が実習後において有意に高かった。また、保育者効力感尺度10項目の合計得点が実習後において有意に

高かった。保育者効力感尺度の合計得点について、実習前を横軸に、実習後を縦軸に取った散布図を図1に示した。対角線の上部は実習後に得点が増加したことを、下部は減少したことを表している。実習後に得点が増加した者は15名(71%)、減少した者は6名(29%)であった。

表2 実習前後における保育者効力感尺度の平均値

| 質問項目 | 実習前 | 実習後 | |
|-----------|-------|-------|-----------------------|
| 項目1** | 2.32 | 3.00 | t(21)=3.38, p < 0.01 |
| 項目2** | 2.52 | 3.19 | t(20)=3.05, p < 0.01 |
| 項目3* | 2.32 | 2.95 | t(21)=2.45, p < 0.05 |
| 項目4 | 2.64 | 3.00 | t(21)=1.28, n.s. |
| 項目5* | 2.73 | 3.14 | t(21)=2.41, p < 0.05 |
| 項目6** | 2.50 | 3.27 | t(21)=3.93, p < 0.01 |
| 項目7* | 2.59 | 3.14 | t(21)=2.81, p < 0.05 |
| 項目8 | 2.95 | 2.90 | t(20)=0.20, n.s. |
| 項目9 | 2.68 | 3.09 | t(21)=1.44, n.s. |
| 項目10 | 2.95 | 3.33 | t(21)=1.50, n.s. |
| 10項目の合計** | 26.14 | 30.90 | t(20)=3.86, p < 0.01. |

* p < 0.05, ** p < 0.01

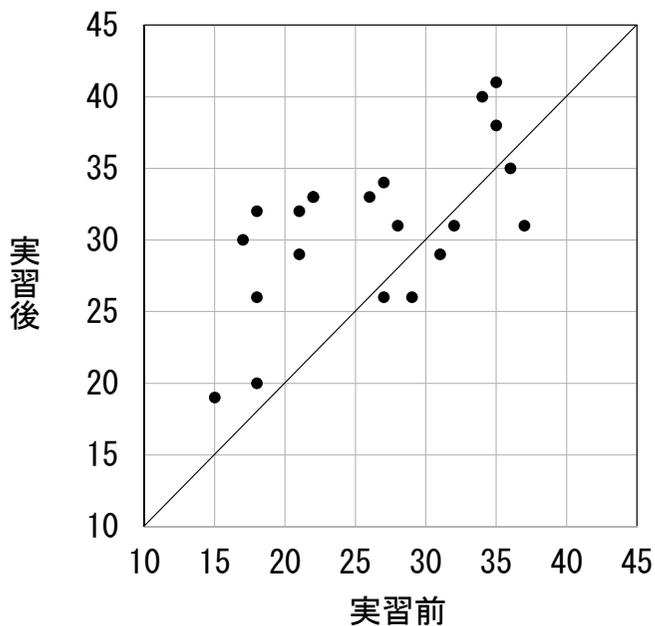


図1 実習前後における保育者効力感尺度得点の分布

教育実習事前／事後指導アンケート 「幼稚園実習を楽しめる（楽しめた）かどうか」「保育者になりたいかどうか」の平均得点を表 3 に示した。「幼稚園実習を楽しめる（楽しめた）かどうか」「保育者になりたいかどうか」の得点について、調査時期による変化を調べるために、アンケート実施時期（授業開始時、実習直前、実習直後）を被検者内要因とする 1 要因分散分析を行った。その結果、「幼稚園実習を楽しめる（楽しめた）かどうか」について、実施時期の主効果が有意であった ($F(2, 44)=50.53, p < 0.01$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、授業開始前および実習直前に比べて、実習直後の得点は有意に高かった ($p < 0.01$)。「保育者になりたいかどうか」については、実施時期の主効果が有意な傾向を示した ($F(1.68, 40.20)=2.83, p = 0.08$)。しかし多重比較の結果は有意ではなかった。

表 3 実習前後におけるアンケートの平均値

| 質問項目 | 授業開始時 | 実習前 | 実習後 |
|----------------|-------|-------|--------|
| 実習を楽しめる（楽しめた）か | -1.52 | -1.65 | 1.83** |
| 保育者になりたいか | 0.52 | 0.92 | 1.20 |

** $p < 0.01$

保育者自己効力感尺度と教育実習事前／事後指導アンケートにおける質問との関連 実習後の保育者自己効力感尺度が、実習参加に対する態度（「幼稚園実習を楽しめる／楽しめたかどうか」）や保育者への志向性（「保育者になりたいかどうか」）と関連するかどうかを、スピアマンの順位相関係数を用いて調べた。その結果、授業開始時点での「実習を楽しめるかどうか」の得点と実習前の自己効力感尺度得点の間に有意な正の相関が認められた ($\rho = 0.42, p < 0.05$)。しかしながら、実習直前および実習直後の「実習を楽しめる（楽しめた）かどうか」の得点と自己効力感尺度の間には有意な相関は見られなかった。また、「保育者になりたいかどうか」の得点と自己効力感尺度の間に有意な相関は認められなかった。

考察

本研究の目的は、幼稚園教育実習前後における専門学校生の保育者自己効力感の変化を検討することであった。先行研究では、実習参加により自己効力感が上昇するとする報告³⁾と、実習参加によって低下するという報告⁴⁾⁵⁾がある。本研究では、保育者自己効力感を構成する項目ごとに数値の変化を検討することによって、実習後に自己効力感のどの側面が変化するかを明らかにすることを目的としていた。また、「実習を楽しめそうか（楽しめたか）」「保育者になりたいかどうか」といった簡便な質問との関連を検討した。

保育者効力感尺度(10項目)の合計得点は、実習前に比べて実習後で有意に増加した。この結果は、実習に参加し保育場面の実践経験を通して、保育者としての自己効力感が高まるという報告³⁾と一致した。保育者効力感尺度の質問項目別に見ると、「子どもに対する分かりやすい指導」(項目1)、「子どもの能力に応じた課題」(項目2)、「保育プログラムの変更に対する対処」(項目3)、「いじめへの対処」(項目5)、「保護者の信頼」(項目6)、「子どもの不安定な状態に対する対処」(項目7)に関わる側面で、実習後の得点で有意に高くなっていた。これは、「子どもの能力や状態に見合った指導や対応をする必要がある」「子ども同士のケンカやいじめに対処しなければならない」等の問題状況に直面し、ある程度対応できたという経験の結果であろうと思われる。

実習後の自由記述を見ると、「子どもの気持ちを受けとめてけんかの仲裁をする方法が勉強になった。」「子どもがわかりやすい砕いた言葉を使って説明すると伝わりやすいと教えていただいた。」「設定保育での導入の仕方、進め方、集中できるようにする言葉かけが勉強になった。」「情緒が安定していない時の子どもへの援助の仕方がとても勉強になった。」等、子どもへの対応の仕方を挙げる学生が多かった。実習において習得されたスキルや能力を定着させるためには、実習後の指導において、実習で習得したこと、新たに発見したことを、実習参加者が明確に自覚出来るように、十分な振り返りを行うことが効果的であろう。

一方、保育者効力感尺度の中で有意な得点の変化が見られなかったのは、「どの年齢の担任になってもうまくやっていける」(項目4)、「クラス全体に目を向ける」(項目8)、「1人1人の子どもへの適切な指導」(項目9)、「適切な保育環境を整える」(項目10)であった。これらの項目には、目の前の個々の子どもに対する対応だけでなく、クラス運営全体に関わる側面が含まれているように思われる。限られた教育実習期間中に、実習生がこれらの必要性を意識し、実際に関わる場面は比較的小さいと思われ、このことが結果に表れたと考えられる。実習の事前指導において、教員はこれらの側面にも注意を向けながら実習参加することを伝える必要があるだろう。具体的には、クラス運営に関わる保育者の仕事についてチェックリスト等を作成し、意識的に保育者の動きに目を向け、学生自身もクラス運営の一部に関わることができるようになるのが望ましい。

本研究において、保育者効力感尺度の合計得点の平均値は実習後に有意に増加したが、中には低下した学生が約3割いたことにも留意すべきであろう。実習を経てかえって効力感が低下するというケースは少なからず報告されている。例えば、石川(2006)⁴⁾は、保育系短大生を対象とした調査で、1年生の4月時点における保育者効力感が最も高く、実習を重ねるにつれて保育者効力感低下したと報告している。また同様に小菌(2009)⁵⁾は、保育士養成コースの短大生を対象とした調査で、保育者効力感尺度および保育者実習自己効力感尺度の両方で、1年生の実習後に尺度得点が低下することを報告した。保育者効力感尺度が実習後に低下する理由として、小菌(2009)⁵⁾は、実習前の効力感尺度の得点は、自身の能力に対する期待を孕んでいるものであり、実習を経験することによって、大きすぎる期待が修正されるためであろうとしている。本研究では、授業開始時(4月末)に回答した

「実習を楽しめるか」の得点と実習前の自己効力感尺度の間に有意な正の相関が認められた。実習参加前に実習を楽しめると考えている学生は、実習に関わる自己の能力にそれほど不安を感じておらず、ある意味では自己の能力を高めに見積もっている可能性がある。おそらく本研究の結果は、「実習前の自己効力感実習参加者の能力の過信によっても高くなる」という、小菌（2009）⁵⁾の指摘と一致するものであろう。

以上を踏まえると、実習後に自己効力感が低下した学生の中には、実習前に期待していた自分の能力が過大なものであったことに気づいた者があった可能性がある。すなわち、幼稚園実習に参加することによって自らの能力の不足に直面し、いわゆるリアリティ・ショックを経験した可能性がある。幼稚園実習におけるリアリティ・ショックは、子ども理解の不十分さや保育場面での能力不足を自覚することで生じる⁶⁾。一方、リアリティ・ショックの経験は、「子ども理解の発展」というポジティブな変容を促す契機ともなる⁶⁾。このように考えると、実習後の自己効力感の低下は、必ずしもネガティブな変化のみを表しているのではないのかもしれない。実習参加によって自己効力感が自分の能力に見合ったものに修正されたのだとすれば、実習時に経験した失敗や能力不足を明確にすることによって、「子ども理解の発展」というポジティブな変容につなげていくことも可能であろう。そのためには、実習後の指導において、問題点の明確化とその問題に対する改善案を考え、授業内の事後指導で教員や他の学生と共有する機会を持つことが有用であろう。

保育者効力感の低下が著しかった学生の実習後の自由記述を見ると、「部分・全日実習の前に、もっと練習したり予測したり準備をすればよかった。」「説明の難しさや緊張で失敗が多かった。」「設定保育中の子どもの様子が予想できていなかった。」「集団をまとめることが難しかった。」「全体をみることができなかった。」等、経験の無さによる緊張やスキル不足による失敗が多かった。したがって、このような学生に対しては、保育者としてのスキルは経験に伴って向上するものであることを伝える必要がある。加えて、現時点での失敗や課題を自覚し他学生との情報交換をするとともに、本学の地域・子育て支援活動（遊びの広場）による実践経験を重ねるといった指導が必要になると思われる。

本研究の課題として、調査参加者の数が少なかったために、調査を継続して結果の一般性を確認していく必要がある。また、本研究では、自己効力感の変化が、学生の習得した実際のスキルや能力、気づきとどのように結びついているかが必ずしも明らかではなかった。この点についても、今後の実証的な検討が必要である。

本研究では、実習参加前後における保育者自己効力感尺度の変化を検討し、実習参加によって保育者自己効力感の得点は有意に高まることが見いだされた。得点が高くなる項目は、主に「個々の子どもとの関わり」に関連するものであった。一方、クラス運営全般に関わる項目では有意な変化を示さなかった。以上のことは、実習で経験され習得されうる能力、あるいは高まったと自覚される能力が保育者職務に必要とされる能力の一部であることを示唆している。事前指導において、実習で習得されにくい側面にも注意を喚起し、実習参加者の意識を高める必要があることが示唆された。

また、実習参加によって自己効力感の低下する学生が一定数見いだされた。実習参加後に生じる自己効力感の低下そのものはネガティブな変化に限らないことを念頭に置いた上で、そのような学生に対する丁寧な事後指導が必要であることが示唆された。

引用文献

- 1) 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.
- 2) 持留英世・有馬広海. (1999). 教師効力に及ぼす教育実習効果. *福岡教育大学紀要*, **48**, 303-309.
- 3) 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.
- 4) 石川隆行. (2006). 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**, 96-99.
- 5) 小藪江幸子. (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*, **48**, 123-135.
- 6) 谷川夏実. (2010). 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容. *保育学研究*, **48**, 96-106.