

保育者養成課程で学ぶ「専門学校生」の実習前後の
想いと自己成長感に関する研究

—2年間の縦断的調査による研究—

井口 美和・渡邊 舞

The study for anxious and will about practical training
and Stress related growth of the students who study
child-care at the vocational school.
: A longitudinal study for two years

Miwa Iguchi, Mai Watanabe

豊岡短期大学 論集

第 16 号 別冊

令和 2 年 3 月 31 日 発行

保育者養成課程で学ぶ「専門学校生」の実習前後の想いと自己成長感に関する研究

— 2年間の縦断的調査による研究 —

The study for anxious and will about practical training and Stress related growth of the students who study child-care at the vocational school.

: A longitudinal study for two years

井口 美和・渡邊 舞

Miwa Iguchi, Mai Watanabe

問題

保育者を目指す学生は、実習での経験を通して専門職としての意欲や働く上での自信を高めていくものである。渡邊・井口(2018)は、実習前後の不安を検討する中で、実習での「不安」は対実習という単独の物ではなく、今後の就職先での「生活として」、「保育として」の幅広い「不安」であることに気付く「意識の変化」があることを明らかにした。また実習後には多くの学生が自己課題に気付き、その気付きが憧れの職業・就職へ向けての意欲にもつながる「意欲の変化」が生じたことも明らかにしている¹⁾。したがって実習中に感じる想いとして、その場で感じる不安の側面だけでなく、「幼児との出会い」や「保育実践」をする中で園生活を体験することへ期待や意欲も合わせて抽出する必要がある。

就職に向けての意欲が高まるためには、実習での経験を糧とした達成感や充実感といった感情が伴うであろう。また実習の経験により多くのストレスを感じ自己課題に気づくことで自己を見つける機会ともなる。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)のことである²⁾。信野(2008)は Armeli, Gunthert & Cohen(2001)による「RSRGS(Revised Stress-Related Growth scale)」をもとに³⁾、日本人に適用可能な自己成長感尺度を作成し因子構造を検討した上で4因子19項目を採用している。渡邊・井口(2018)はこの自己成長感尺度19項目を使用し、実習前の1年生と実習後の2年生による横断的調査を実施した¹⁾。その結果2年生は実習を終え、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に気づき、この

ように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た。実習経験が保育者を目指す学生の進路選択に及ぼす影響を検討した研究は多数存在する。例えば白石(2017)は学生に対する面接調査から就職に与える影響として、実習によって培われる学生の技術や自信といった要因だけでなく、実習先で出会う保育者の存在が就職に影響を与えることを指摘している⁴⁾。また実習を経験し生じた心理的要因として保育者効力感(神谷, 2009)⁵⁾や職業に対する理想と現実のズレを感じることで経験する戸惑いや葛藤を意味するリアリティ・ショック(大野, 2018)がその後の進路決定に影響することを指摘している⁶⁾。すなわち、実習経験が進路決定や専門職として働く意欲に大きく影響することは言うまでもない。実習前の専門知識・保育技術および実習中に出会う対人関係に対する不安という側面だけでなく、実習への期待や実習後の学びへの気づきといった側面を加味し、実習後の心理的变化を検討した上で専門職への意欲につながる要因を明らかにしていく必要がある。

以上の議論を踏まえ、本研究の目的は以下の3点である。第一に、1年次に測定した自己成長感と実習後の2年次の自己成長感の差異を縦断的に検討し、専門職への意欲との関連を検討することである。第二に、保育者を目指す専門学校生による事前の準備と事後のふりかえりから、実習前後の想いに対する意識の変化を明らかにしていく。第三に、実習に対する想いと自己成長感および専門職への意欲との関連を個人事例の検討を含め、明らかにすることである。

上記の目的を検討するために本研究では以下の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(17名; 男性1名・女性16名)に対し3回の質問紙調査を行った。調査1は、2018年7月中旬の授業の一部を利用し実施した。尚調査1の一部は、渡邊・井口(2018)で報告済みである¹⁾。調査2は2019年6月上旬の教育実習1週間前に、調査3は2019年7月上旬の実習終了後に授業の時間の一部を利用し実施した。渡邊・井口(2018)は、保育実習・施設実習・教育実習といった実習に共通する不安を取り扱ったが、実習先によって不安の内容や質が異なることが明らかになった¹⁾。そこで、本研究(調査2・3)は教育実習のみを扱うこととした。

質問紙の内容

(1)調査1(1年次調査) 『1.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が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²⁾。その他『実習不安尺度(渡邊, 2017)³⁾』『各施設のイメージ』『保育者を目指そうと思った時期と理由』の内容は本研究で使用しないため、以下詳細を割愛する。

(2)調査 2(2 年次調査) 『1.実習に対する意欲』;「教育実習で楽しみな事」「1 番実践したい事」「2 番目に実践したい事」「3 番目に実践したい事」に関する自由記述。また実習への想いとして 40 項目を、「とても不安である」から「とても楽しみである」までの 7 段階から選択。回答を-3~3 に換算して集計した(資料参照)。

(3)調査 3(2 年次調査) 『1.実習に対する振り返り』;「1 番楽しかったこと」「1 番苦しかったこと」「事前にもっと学習しておくべきだったこと」に関する自由記述。また実習後の想いとして、調査 2 と同一 40 項目について「多くの学びを活かすことができなかつた」から「多くの学びを活かすことができた」までの 7 段階から選択。回答を-3~3 に換算して集計した(資料参照)。『2.自己成長感尺度 19 項目・7 件法(信野,2008)』;実習後に項目の内容についてどの程度気持ちが変化したと感じたのかの程度について 7 段階で選択²⁾。『3.専門職への意欲(3 項目・7 件法)』;実習を終えて「専門職になる意思」「専門職として働いていく自信」「専門職として就職したい気持ち」についてその気持ちがどの程度強まったのかについて回答してもらった。

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、回答内容はプライバシーに最大限配慮すること、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。

結果

2 年間の自己成長感の変化

1 年次と 2 年次の自己成長感(合計点・4 因子)の変化を検討するために t 検定(対応あり)を行った。その結果、合計点および 4 因子の得点全てで、1 年次よりも 2 年次の得点が有意に高かった。つまり、1 年次から 2 年次に至るまで、多くの実習を経験し、資格・免許を取得するための知識を習得した 2 年生は、自らが成長したという感覚を高く評価したものと示唆される(表 1 参照)。

表1 1年次と2年次の自己成長感の平均値とSD

	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	自己成長感合計点
1年次	25.63 (3.95)	28.44 (3.83)	16.38 (6.18)	14.25 (3.15)	84.69 (14.27)
2年次	30.56 (7.38)	35.38 (5.08)	22.75 (4.46)	17.75 (2.49)	106.44 (17.56)
t 値	2.90*	6.76***	4.84***	4.16**	6.59***

() はSD *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

次に 2 年次の自己成長感と専門職への意欲との関連を検討した。

自己成長感と専門職への意欲の合計得点間に有意な正の相関が見られた($r = .54, p < .05$)。すなわち、

実習を通して感じた自己成長感と専門職への意欲には関連があることが明らかになった。また、自己成長感の「他者尊重」と専門職の意欲への3つの得点との間に有意な正の相関がみられた(専門職になる意志($r=.55, p<.05$)・専門職として働いていく自信($r=.67, p<.01$)・専門職として就職したいという気持ち($r=.63, p<.01$))。一方で、自己成長感の「他者つながり感」と専門職への意欲の各得点には有意な相関がみられなかったことから、自己成長感の内容によって専門職への意欲との関連に違いがみられることが明らかになった。

実習前後の実習に対する想い

(1)事前調査集計結果 事前の実習に対する想い得点の総合ポイント(以下Pと記載)は、不安が強い-56Pから楽しみが強い88Pまで散在し、平均値は22.29Pであった。

保育に関する項目については、今年の学生からも不安の様子が伺え、実習へ向かう学生の一般的な傾向と一致していた。保育実践全般に関しては、平均値15.54Pに対し、不安が強い学生(-56P~4P; 43%)と楽しみが強い学生(37P~70P; 約57%)に二極化していた。項目別の詳細では、「保育に関する項目;実践と環境の構成」の平均Pが高く、「保育に関する項目;援助」の平均Pが低い傾向が見られた。

「コミュニケーション」に関して、平均値5.36Pを大きく下回る学生(-5P~0P)が特徴的であった。これらの学生は保育に関する不安も高く(-56P~24P)、コミュニケーションに対して楽しみが強い学生(9P~11P)は保育に関する値も高い(43P~70P)ことから、コミュニケーションと不安は関連していると考えられる。実習で楽しみなことに関する自由記述では、幼児と一緒に遊ぶ12人(70%)や、「絵本・手遊び等」の単発的な活動のイメージに対する記述が多かった。

(2)事後調査集計結果 事後の実習に対する想いの得点の総合ポイントは13P~77Pまで散在し、平均値は48.15Pであった。事後調査の総合Pは学びを活かしたことを確認する値であることから、以下「学びの値」と表記する。値に個人差はみられるものの、学びの値は全員がプラスの値であったことから、それぞれが学びを活かしていることを自覚している様子が確認できた。実習で苦しかったことに関する自由記述では、指導案・実習日誌等の内容は予測通りあったが、職員との関係について、「コミュニケーション」・「職員室への出入り」・「他の作業を聞くこと」等が挙げられていた。「コミュニケーション」に関しては平均値7.23Pに対して、コミュニケーション値が低い学生は学びの値も低い傾向がみられた。実習中これらの対応に苦慮していた様子がうかがえる。また自由記述において、保育者とのコミュニケーション等を挙げている学生の実習先は園児数・学級数・職員数が多く、大規模な幼稚園が多い傾向があり、今後実習先との関連も調査に含める必要がある。

(3)事前・事後の比較 保育に関する項目の中で、「保育実践」に関する項目の平均値が1.75P(事前)から4.15P(事後)、「援助」に関する項目の平均値が2.46P(事前)から6.15P(事後)と大きく変化していた。

事後調査において平均値を基準としてコミュニケーション値が高く、学びの値が高い学生(全体の

30%)と、コミュニケーション値が低く、学びの値が低い学生(全体の38%)が存在し、コミュニケーションと学びの値の関係が事後調査においてより明確になった。事前調査において、自信の無さ等から不安の高かった2名が、事後調査において、コミュニケーション値・学びの値が共に平均値以上に高まり、特に1名は学びの値が最高値である77Pに変化していた。

実習に対する想いと自己成長感・専門職への意欲の関連(全体分析)

実習前後の比較から実習中の「コミュニケーション」が実習への想いに関連することが示唆された。また子どもとのコミュニケーション(3項目)と保育者とのコミュニケーション(1項目)では、その得点の変化が異なる傾向がある。したがって「子ども」とのコミュニケーションと「保育者」とのコミュニケーションを分け、それぞれの得点群による「自己成長感(19項目の合計; $M=106.88$ 点, $SD=17.56$)」および「専門職への意欲(3項目の合計; $M=15.41$ 点, $SD=4.46$)」の得点を比較していく。人数分布から、事前「子ども」コミュニケーション、事後「子ども」・「保育者」コミュニケーションを3群に、事前「保育者」コミュニケーションを2群に分けた。

コミュニケーション得点群によって「自己成長感」「専門職への意欲」の合計得点に差がみられるかを検討した(表2・表3参照)。

事前の「子ども」コミュニケーション群(不安/楽しみ少・楽しみ中・楽しみ多)を被験者間要因の独立変数、「自己成長感」「専門職への意欲」得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った。その結果事前の「子ども」コミュニケーション群の主効果は有意ではなかった。次に事後の「子ども」コミュニケーション群(学び少・学び中・学び多)を被験者間要因の独立変数、「自己成長感」「専門職への意欲」得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った。その結果、事後の「子ども」コミュニケーション群の主効果は有意だった。TukeyのHSD法による多重比較の結果、自己成長感では、「学びが多い」群と「学びが中程度」群の得点が「学びが少ない」群よりも高かった。また専門職への意欲では「学びが中程度」群の得点が「学びが少ない」群よりも高かった。

事前の「保育者」コミュニケーション群(不安・楽しみ)によって「自己成長感」「専門職への意欲」得点に差がみられるか検討するためにt検定(対応なし)を行った。その結果有意な差がみられた。保育者とのコミュニケーションの「楽しみ」群は「不安」群に比べて「自己成長感」および「専門職への意欲」の得点が高かった。事後の「保育者」コミュニケーション群(学び少・学び中・学び多)を被験者間要因の独立変数、「自己成長感」「専門職への意欲」得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った。その結果、事後の「保育者」コミュニケーション群の主効果は有意傾向および有意だった。TukeyのHSD法による多重比較の結果、自己成長感と専門職への意欲の両方で、「学びが多い」群の得点が「学びが少ない」群よりも高かった。

表2 子どもとのコミュニケーション得点群による自己成長感と専門職への意欲の平均値とSD

	事前「子ども」コミュニケーション			F値	事後「子ども」コミュニケーション			F値	多重比較
	不安・楽しみ少 4~4P	楽しみ中 5~7P	楽しみ多 8~9P		学び少 3~5P	学び中 6~7P	学び多 8~9P		
自己成長感	105.20 (14.41)	96.25 (17.19)	114.43 (18.68)	1.48	93.00 (13.44)	114.50 (14.86)	119.75 (6.65)	7.12**	学び多・中>学び少
専門職への意欲	13.40 (5.60)	13.00 (4.24)	18.00 (2.77)	2.61	12.00 (4.76)	17.83 (2.04)	17.75 (4.46)	5.40*	学び中>学び少

()はSD ** $p<.01$, * $p<.05$

表3 保育者とのコミュニケーション得点群による自己成長感と専門職への意欲の平均値とSD

	事前「保育者」コミュニケーション		t値	事後「保育者」コミュニケーション			F値	多重比較
	不安 -3~0P	楽しみ 1~3P		学び少 -2~0P	学び中 1~2P	学び多 3P		
自己成長感	97.38 (17.72)	116.63 (11.93)	2.55*	97.67 (15.50)	105.00 (17.99)	120.20 (10.52)	3.04*	学び多>学び少
専門職への意欲	13.00 (4.96)	17.63 (2.88)	2.28*	11.50 (4.85)	16.67 (2.07)	18.60 (2.61)	6.41*	学び多>学び少

()はSD * $p<.05$, ** $p<.10$

実習に対する想いと自己成長感・専門職への意欲の関連(個別事例の検討)

調査で特徴的な4名の学生の記述と各得点を以下にまとめていく(表4参照)。

事例A: 実習に対する具体的な学びの姿勢・意欲をもって実習に臨み、事前調査では保育全体を含め総合Pも高かった。しかし事後調査でコミュニケーション値が低かったことが特徴的であった。この結果から自己成長感が高まっているが、専門職への意欲が高まらなかったのではないかと考えられる。

事例B: 事前調査において、「エプロンシアターから活動へ」、「手遊び→歌や絵本の流れ」と具体的に実践したい事をまとめて実習に臨んでいたが、事後調査では、コミュニケーションも含め全項目についてPが下がり、自己成長感も低下し、専門職への意欲も平均値を下回っていた。

事例C: 事前調査において、コミュニケーションの不安が高いが、「実習を行う」という明確な意思をもち、保育全体への期待値も高い。事後調査の記述で、職員からの指導や日誌等が辛かったと報告しており保育全体の項目の値も学びの値も低く、専門職への意欲も非常に低かった。しかし自己成長感が高まっているのは、事後調査の記述に見られる学びの苦しさを乗り切った自信が影響している可能性がある。

事例D: 実習先で実践実習が無く、事後調査で集計できない項目が含まれているが、記述に特徴がみられた。事前調査では、単に幼児と触れ合うだけではなく、具体的に指導案の立案に基づく保育実践を期待するように、様々な事を理解しているがゆえに不安が強いと推察された。事例Dは実習において、園の方針で完全実習を経験させていただけなかった。しかし意欲的な取り組みの成果として、多くを学んだ様子が、調査結果からコミュニケーションでの学びも含め全項目のPが高く、自己成長感・専門職への意欲も非常に高かった。

表4 特徴的な実習生の自由記述と実習への想いの変化および自己成長感・専門職への意欲の得点

氏名	事例A	事例B	事例C	事例D
項目				
コミュニケーション(事前⇒事後; P)	9⇒6	6⇒4	2⇒1	-5⇒8
保育全体(事前⇒事後; P)	43⇒52	26⇒15	27⇒10	-10⇒25
その他(事前⇒事後; P)	-4⇒2	9⇒3	2⇒2	-9⇒8
事前 楽しみな事	保育実践 外で皆でおにごっこ	幼児と会う事 エプロンシアターからの活動 手遊→歌→絵本	完全実習 絵本紙芝居の読み聞かせ・製作	子どもと関わり 指導案のねらい内容を意識して 実習を行う
事後 苦しかった事	子どもたちとの遊び 子どもとの関わり	職員との対応	日誌等・遊び方・声がけ 職員からの指導	完全実習を実施できず
自己成長感(1年⇒2年; 点)	80⇒120	80⇒76	91⇒113	73⇒103
専門職への意欲(点)	15	14	4	18

考察

2年間の自己成長感の変化と専門職への意欲との関連について

自己成長感について、縦断的調査からその変化を検討した。その結果、多くの実習を経験し就職活動に本格的に取り組み始め2年次の自己成長感が高まっていた。

渡邊・井口(2018)は、1年生と2年生の横断的調査から、2年生の自己成長感の高さを確認していることから、保育者を目指す学生にとって実習は自己の成長を強く感じる貴重な経験であることが横断的・縦断的な調査の両面から確認された。また専門職への意欲と自己成長感との関連も明らかになった。自己成長感は「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」の4つの内容から構成されている(信野, 2008)²⁾。この中で他者を尊重し受容する内容で構成される「他者尊重」が「専門職への意欲」と強く関連していた。教育実習では子どもとのコミュニケーションだけでなく、実習先の保育者とのコミュニケーションが重要であり、様々な対人関係を実習で経験し、出会った人を尊重し受容していくことの重要性を学んだものと考えられる。したがって「他者尊重」の自己成長感が、保育者という「対人援助専門職」として働くことへの意欲を高めることに特に関係していることを示した結果であろうと推察される。

2年生の実習前後の想いについて

調査対象の少なさから、考察等も限られた範囲でのものであることを前提に考察を行った。

事前調査との比較から、値に個人差はあるものの事後調査の学びの値は全員が高まったことから、それぞれが学びを自覚している様子が確認された。特に、「保育実践」に関する項目と、「援助」に関する項目が上昇していることは、保育実習の目的である「現場で幼児理解や保育実践力を学ぶ」という点において、実習での学びの多さを裏付けるものであり、実習での大きな成果と見る事ができる。援助に関する項目については教育実習事前指導において、授業の中で模擬保育を行い、学生対象ながらも「指導案を立案し、環境を構成して保育実践」を行った経験から、実践や環境の構成はある程度予想や予測がつくものであった。一方で実際の幼児との関わりや援助については経験も乏しく予想がつかないことによる不安が、実習によって改善されたのではないかと考えられる。また、「コミュニケーションと学びの値の関係」についても関連が見られることが事後調査により明確

になった。個人事例からも、コミュニケーション力の低さが、実習先での力不足に関係していたのではないかと想像される。さらに事後において自己成長感が非常に高まっているのは、実習後の自由記述に見られる学びの苦しさを乗り越えた自信が影響しているのではないかとと思われる。

調査結果において特徴的な数人が、回答の不備から集計に活かせなかった点が非常に残念であった。また、事前調査において「楽しみ」「不安」の両方に○を付けた学生が1名いた。集計には活用できなかったが、「楽しみでもあり、不安でもある」というのも実習に臨む学生の正直な思いが現れたものと考えられる。

実習に対する想いと自己成長感・専門職への意欲の関連について

本研究では実習に対する想いとして実習で経験する幅広い内容を検討し、実習前には「不安」と「楽しみ」を、実習後には「学びの値」を測定し、自己成長感と専門職への意欲の関連を検討した。この内容の中で子どもに対するコミュニケーションと保育者に対するコミュニケーションに注目し検討した。

子どもに対するコミュニケーションでは実習後の学びが多いと感じた学生は自己成長感が高まり、学びが中程度の学生は専門職への意欲が高かった。一貫して、子どもとの関わりで実習後の学びを実感できないと回答した学生は自己成長感・専門職への意欲が低かった。保育者を目指す学生にとって、実習中の子どもとのコミュニケーションに関しての経験は自己を成長させ、進路選択にも影響を及ぼすことが示唆された。保育者に対するコミュニケーションでは実習前の調査で「楽しみ」を多く期待し実習に臨んだ学生および、実習後の調査で学びが多いと感じた学生は自己成長感および専門職への意欲が高かった。実習において、今後自分が職業人として働く場で出会う保育者は自分が働く上でのモデルとなる存在となるであろう。実習後だけでなく、実習前からそのコミュニケーションを積極的に楽しみたいという期待は実習後の自己成長感を高め、専門職への意欲を高めることに影響したと考えられる。

さらに個人事例から、「実習に対する具体的な学びの姿勢・意欲をもっている」、「実際に幼児の前で保育することを想定して期待をもっている」学生は、実習においてコミュニケーション値も含めほぼ全項目のPが高く、自己成長感・専門職への意欲も非常に高まっていた。一方、個人事例で示したように、実習における失敗感が自己成長感および専門職への意欲に関連することも明らかになった。

この結果から、実習の具体的なイメージをもつことが、実習の意義や目的をより明確にしていくことにつながると推察される。事前指導においては、学科指導や模擬保育を通して具体的に保育をイメージし、実習を意識させる指導がより必要と考える。併せて、保育における「コミュニケーション」の必要性を知らせると共に、学生の「コミュニケーション力」を育てる事も今後の課題の一つであると考えられる。

今後の課題

本研究は渡邊・井口(2018)の継続調査と位置づけ、縦断的検討を行った。そのため協力者数が少なく、また一校の専門学校のための調査であるため、結果の解釈には限界がある。今後は多くの協力者での検討が必要である。

本研究の結果から実習に対する不安としてコミュニケーションの不安の要因を「対幼児」と「対保育者」に分けること、また、実習園の規模等も不安要因として検討する必要があると考える。さらに、事前調査結果の実習不安と期待の二極化がみられ、実習に対する不安だけでなく期待の高さも確認できた。今後は実習への不安軽減と併せて、実習への期待をより支え促進する授業展開が望まれる。

引用文献

- 1)渡邊 舞・井口美和.(2018).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. *豊岡短期大学論集*, **15**,127-136.
- 2)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所北星学園大学大学院論集*, **11**,125-136.
- 3)Armeli,S.,Gunthert,K.C.,& Cohen,L.H.(2001).Stressor Appraisals, Coping, and Post-Event Outcomes :The Dimensionality and Antecedents of Stress-Related Growth. *Journal of Social and Clinical Psychology*,**20**,366-395.
- 4)白石雅紀.(2017).実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察：A 短大の事例より. *東京未来大学研究紀要*, **11**,181-189.
- 5)神谷哲司.(2009).保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化：実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して. *キャリア教育研究*, **28**, 9-17.
- 6)大野和男.(2018).進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック. *鎌倉女子大学紀要*, **25**,35-48.
- 7)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**,349-356.

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。

資料

資料：実習に対する想いで使用した項目一覧と事前と事後調査のポイント (P)

<p>Aコミュニケーション (4項目) 「事前5.36P/事後7.23P」</p> <p>幼児と遊ぶ・関わる 幼児と仲良くする 幼児を理解する 先生方とコミュニケーションをとる</p>	<p>B保育1 (指導案; 8項目) 「事前5.07P/事後7.31P」</p> <p>幼児の実態を把握する 実態に応じたねらいを考える 適切な援助の方法を考える 他</p>	<p>C; 保育2 (実践; 7項目) 「事前1.75P/事後4.15P」</p> <p>幼児を保育する ねらいに応じた保育展開をする 時間配分して保育をする 他</p>
<p>D; 保育3 (援助; 7項目) 「事前2.46P/事後6.15P」</p> <p>タイミングを捉えての声かけ 一人ひとりに応じた認め・配慮・声かけ 適切な表現での援助 他</p>	<p>E; 保育4 (環境の構成; 3項目) 「事前1.25P/事後3.08P」</p> <p>活動に場所の応じた選択 (ホール・園庭等) 活動に応じた設定 (集まり方の隊形や机の配置等) 幼児の実態に応じた場・座席等の設定</p>	<p>F; 保育5 (教材・教具; 5項目) 「事前1.68P/事後3.77P」</p> <p>素材や幼児の実体に応じた素材・教材 活動に応じた素材・教材 教材・教具・材料の出し方 (与え方) 他</p>
<p>G; 保育6 (個別の配慮; 3項目) 「事前3.32P/事後5.85P」</p> <p>その子の特性の理解 仲良くなる (嫌われない関係になる) 関わり方を学ぶ</p>	<p>H; その他 (3項目) 「事前1.39P/事後5.69P」</p> <p>日誌・指導案等の提出日 実習態度 (病気・遅刻・欠席・喫坊 等) 保育者になるための資質を学ぶ 他自由記述</p>	