

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

三 木 知 子¹ 桜 井 茂 男²

THE EFFECTS OF TEACHING PRACTICE IN KINDERGARTEN AND CARE NURSERY ON PRE-SCHOOL-TEACHER-EFFICACY IN THE CASE OF JUNIOR COLLEGE STUDENTS STUDYING EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tomoko MIKI AND Shigeo SAKURAI

The purpose of this study was to examine the effects of teaching practices in kindergartens and day care nurseries on perceived pre-school teacher-efficacy (PTE) by longitudinal method. In a preliminary study, a PTE scale was administered to 161 junior college students in an early childhood education course in order to examine changes between pre- and post-teaching practices. The results revealed that the subjects were inclined to increase their PTE scores after their teaching practices. In a primary study, a revised PTE scale was administered to 142 junior college students. The main results were as follows : 1) The PTE scale proved to have satisfactory internal consistency. 2) High validity was shown in a correlation of the PTE score with other measures, such as generalized self-efficacy, locus of control, self-evaluation concerning teaching practice and performance scores evaluated by the guidance teacher. 3) The PTE scores increased significantly after the teaching practice. These results showed that the teaching practice experience enhanced the PTE. 4) The perceived "sense of harmony with the kindergarten" concerning teaching practice had an effective relation to the PTE.

Key words : pre-school teacher efficacy, junior college students in an early childhood education course, teaching practice in kindergartens and day care nurseries, self-evaluation concerning teaching practice.

問題と目的

現在、幼児教育に対する社会的なニーズが高まりをみせている中で、幼稚園、保育所や施設で働く保育者（幼稚園教諭と保育士）の保育能力の向上も養成機関に強く要請されるようになってきたと言える。この保育者の保育能力に関係する注目すべき要因として、「教師効力感 (teacher efficacy or teachers' sense of efficacy)」が挙げられる。Ashton (1985) によれば、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できるという信念」であるとされる。教師効力感とは、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る。本稿で対象とする教師は幼稚園、保育所および施設で働く保育者あるいは保育専攻学生であるため、「教師効力感」の代わりに「保育者効力感」という用語を用いる。従って、「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ことができるであろう保育的行為をとることができる信念」であると定義できる。

教師効力感の研究は、アメリカでは1970年代より Bandura (1977) の自己効力感理論に触発され進められ

¹ 頤栄短期大学 (Shoei Junior College)

² 筑波大学心理学系 (Institute of Psychology, University of Tsukuba)

てきた。しかし、研究が活発化したのは Gibson & Dembo (1984) による教師効力感尺度が発表されてからである。彼らは Bandura のいう効力期待と結果期待に対応する教師効力感として、「個人的な教授効力感 (personal teaching efficacy)」と「一般的な教育効力感 (teaching efficacy)」を考えた。「個人的な教授効力感」というのは、教師個人が子どもの学習にいい影響をもたらすことができるという信念であり、「一般的な教育効力感」とは教師個人ではなく教師一般が子どもの学習にいい影響をもたらすことができるという信念である。Gibson & Dembo (1984) はこのような考えに基づいて、30項目からなる教師効力感尺度を作成した。この尺度を208名の小学校教員に実施した結果、予想どおり個人的教授効力感と一般的教師効力感の2つの因子が抽出された。また、同一の尺度を教育学部生に実施した Woolfolk & Hoy (1990) の研究でも、同様の2因子が抽出された。しかし、両研究では同一因子に高い負荷量を示した項目に違いがみられた。

わが国では、教師効力感に関する研究として、前原ほか (1991)、桜井 (1992a, b)、桜井 (1997)、宮本 (1995) が挙げられる。前原ほか (1991) と桜井 (1992a) は、Gibson & Dembo (1984) の尺度を邦訳して教員あるいは教育学部生に実施し、それまでと同様の2因子を見いだしている。これらはいずれも小学校や中学校の教師あるいは教育学部生を対象とした研究であり、保育者効力感についての研究ではない。保育者効力感に関する研究としては、Gorrell & Hwang (1995) が筆者らの知る限り唯一の研究である。彼らは韓国で幼稚園ならびに小学校教師養成課程の大学に在籍する1年生と4年生90名を対象に、Gibson & Dembo (1984) の「個人的な教授効力感」尺度16項目を実施し、4年生の得点が1年生より高得点であることを見いだしている。しかし、彼らの研究では単に、幼稚園教諭養成課程の学生を被調査者に含めたのみで、幼稚園教諭に適する尺度の開発を試みたわけではない。保育の独自性を考慮すると、保育者ないし保育専攻学生に適用できる保育者効力感尺度の作成が必要であると考えられる。そこで本研究では、桜井 (1992b) の教師効力感尺度に基づき、小学校や中学校における教師とはかなり異なる保育者の職務内容を十分考慮した保育者効力感尺度を作成し、それを用いて検討を進めることを1つの目的とする。

さて、保育専攻短大生の多くは、2年間で教職教育を終え保育現場に立つが、2年間に行われる保育者養成教育のうち、幼稚園や保育所における「実習」は重視されているものの1つである。この重視されている

幼稚園実習、保育所実習³は、保育者効力感に多大な影響を及ぼすものと推測される。Bandura (1977) によれば、自己効力感に影響を及ぼす情報源は4種類あり、行為的情報、代理的情報、言語的説得の情報および生理的喚起の情報である。実習は4種類の情報源のうち、主に行為的情報と代理的情報を提供するものと考えられる。実習生は実際に乳幼児を保育することによって行為的情報が、現場の保育者や他の実習生の行為を観察することによって代理的情報がそれぞれ得られるわけである。

これらの情報源による実習経験は、保育者効力感の変化にいかなる影響をもたらすのであろうか。教育実習経験が教師効力感に及ぼす影響については、わずかなではあるが報告されている。桜井 (1992a) は、教育実習未経験の大学1年生と教育実習を経験したばかりの3年生を比較し、教育実習未経験の1年生のほうが個人的な教授効力感が高いことを報告している。山沢 (1993) は、教育実習経験のある学生 (3, 4年生) と経験のない学生 (1, 2年生) を比較し、教育実習経験者のほうが教育実習未経験者より個人的な教授効力感が有意に高いことを報告している。両者の結果は相反するものであるが、教育実習経験が教師効力感に影響を及ぼす要因であることを示すものと考えられる。両研究とも、小学校での教育実習経験を取り上げ、かつ、横断的な方法を用いたものである。保育場面における実習経験が保育者効力感に及ぼす影響についての縦断的研究は、これまでなされていない。そこで、本研究では保育専攻短大生を対象に、教育実習の前後で保育者効力感がどう変化するかを縦断的に検討することをもう1つの目的とする。

ところで、Woolfolk & Hoy (1990) によると、Gibson & Dembo (1984) による教師効力感の2つの下位尺度は Bandura (1977) のいう効力期待を測定しているという。その理由は、2つの効力感とも「遂行達成への可能性」を意味しているからである。しかし、筆者らは自己効力感があくまでも「自己」に関する効力感であるとすれば、それに対応する教師効力感も Gibson & Dembo (1984) における「個人的な教授効力感」のみであると結論したい。「一般的な教育効力感」は「個人的な教授効力感」に影響を与えるかもしれないが、それ自体は「自己」に関する効力感ではない。ここで用いる教師効力感 (保育者効力感) は、いわゆる教育 (保育)

³ 本稿では以後、幼稚園実習と保育所実習とを含め教育実習とする。また、以後、単に実習と記す場合は、教育実習を指す。

場面に限定された自己効力感と言える。本稿においては教師効力感（保育者効力感）として「個人的な教授効力感」にしばり検討する。

本稿は以下の予備研究と本研究で構成される。予備研究においては、保育専攻短大生を対象に保育者効力感尺度を作成し、これを用いて教育実習の前後における保育者効力感の変化を検討する。本研究においては、予備研究を踏まえて保育者効力感尺度を改善し、尺度の信頼性と妥当性を確かめた上で、保育者効力感に与える教育実習の影響を確かめる。

さらに、本研究においては、教育実習が一般的な自己効力感に及ぼす影響についても合わせ検討する。自己効力感には2つの水準があり、1つは、臨床や教育場面といった特異的な場面で行動に影響する自己効力感である。もう1つは、人格特性と見なし得る、主として人間の行動一般に長期的に影響を及ぼす自己効力感である（Bandura, 1977; Sherer et al., 1982; 坂野・東條, 1993; 成田ほか, 1995）。保育者効力感尺度で測定される効力感は、前者の保育という限定された教育場面における自己効力感であり、一般性自己効力感尺度で測定される効力感は、後者の人格特性的な自己効力感である。ゆえに、本研究は、教育実習経験と保育者効力感の関係を検討することに合わせ、教育実習経験と一般性自

己効力感との関係についても検討を行うものである。

予 備 研 究

1. 目的

保育者効力感尺度を用い、教育実習前後で保育専攻短大生の保育者効力感がどのように変化するかについて予備的検討を行う。

2. 方法

被調査者 S短期大学保育科に在籍する2年生161名で、すべて女性であった。

保育者効力感尺度 桜井(1992b)の教師効力感尺度の個人的な教授効力感尺度を保育者あるいは保育専攻学生に適用可能なものに改訂して用いた。尺度はTABLE 1に示すように10項目で構成し、「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」「ほとんどそうは思わない」までの5段階自己評価（1～5点）を採用した。

手続き 保育者効力感尺度が上記被調査者に対して、保育所実習⁴および幼稚園実習⁵を経験する前の5月と実習後の11月に実施した。調査は実習前は保育者（幼稚

⁴ 保育科短大2年生を対象にし、公立、私立保育所において、5月下旬から6月上旬にかけて連続2週間行われる。参加観察、部分保育、全日保育が内容に含まれる。

TABLE 1 保育者効力者尺度質問項目の項目—全体相関係数（予備研究）と因子負荷量（本研究）

保育者効力感尺度項目	予備研究	本研究
	項目—全体得点相関係数	因子負荷量
◎ 1) 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	.58	.55
◎ 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	.56	.65
◎* 3) 私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う	.55	.25
◎ 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	.50	.41
◎* 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	.63	.40
◎ 6) 私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う	.51	.37
◎* 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	.58	.27
◎ 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	.56	.60
◎ 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	.51	.49
◎ 10) 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	.49	.50
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	—	.63
12) 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	—	.63
13) 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	—	.66
*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	—	.10
15) 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	—	.46

〈Note〉 ◎印の項目は予備研究で使用した項目、*印は反転項目であることを示す。

本研究においては因子負荷量.41以上の項目を分析に用いた。

園教諭および保育所、施設保母を含む)を、実習後は幼稚園の教諭を想定して、記名方式で実施した。

3. 結果と考察

(1) 保育者効力感尺度の分析

まず、保育所実習前の保育者効力感尺度得点を用い、尺度分析を行った。各項目に対する反応は「非常にそう思う」を5点、「ほとんどそうは思わない」を1点として、5, 4, 3, 2, 1点で得点化した。反転項目はこの反対で得点化した。各項目得点とその項目を除いた9項目の合計得点を求めて、両者の(項目-全体)相関係数を算出した結果をTABLE 1に示した。10項目の値はいずれも.49以上であり、すべて1%水準で有意であり、内的一貫性は高いと判断し、全10項目を保育者効力感尺度項目として以後の分析に用いることにした。

(2) 実習前後における保育者効力感尺度得点の比較

実習前の保育者効力感尺度得点の平均は31.96、標準偏差は6.64であった。実習後の同尺度得点の平均は32.85、標準偏差は6.07であった。この平均値を用いて差の検定を行ったところ、10%の傾向水準で差が認められた($t(160)=1.87, r=.55, p<.10$)。この傾向は、山沢(1993)を支持し、桜井(1992a)と反する方向の結果であると言える。すなわち、実習は保育専攻短大生の保育者効力感を高める方向に作用したと考えられる。しかし、その得点の上昇は傾向水準に留まっており、さらに検討が必要である。

桜井(1992a)と反対の結果が見いだされた理由としては、第1に、桜井(1992a)における実習未経験の1年生のデータが大学入学直後のデータであり、教師になることへの高い期待感が教師効力感を高めていたことが考えられる。山沢(1993)では、実習未経験のデータは1年生と2年生を対象に収集されているために、このようなことが起こらなかったものと思われる。さらに、第2の理由として、地域的な要因の影響が推測される。山沢(1993)は、桜井(1992b)と対照的な結果について、地域的に比較的教員になりやすいことを理由に挙げている。ゆえに、桜井(1992a)の研究における調査対象者は、山沢(1993)のそれに比べると教師になりにくい地域に住んでいる者が多く、教師になることへのあ

きらめが多少なりとも影響していたものと推察される。本稿の被調査者の大多数が入学時から保育職への憧れと保育職就業志望を持ち、かつほとんどの者が保育職に就業することから(三木, 1995)、今回の調査データは山沢(1993)のものに近い状況で収集されたと判断できる。今回の調査は保育専攻短大生でも、研究方法が縦断的な方法であっても、保育者(教師)効力感は教育実習によって高まることが確認される方向にあったと言える。

本研究

1. 目的

予備研究により、保育専攻短大生の保育者効力感は教育実習によってある程度高まることが認められたが、その高まりは傾向水準に留まった。実習が保育者効力感に及ぼす影響をさらにはっきりさせるために、以下の点を改善して再度検討する。

改善点とは、第1に、保育者効力感尺度の項目を充実させて、その信頼性と妥当性を確かめることである。予備研究の尺度の場合には、桜井(1992b)の尺度の保育者版であるため妥当性の研究は行わなかった。今回は尺度項目を充実させ、信頼性と妥当性を確かめた上で使用することにする。妥当性については、Sherer et al. (1982)、坂野・東條(1986)、Woolfolk & Hoy(1990)を参考に、一般的な自己効力感、内的統制感、幼稚園実習自己評価、幼稚園実習成績との関係で検討する。

改善点の第2は、尺度を実施するときの質問の設定を実習前後で厳密にすることである。すなわち、保育者効力感尺度の質問項目に回答を求めるに際し、予備研究では、実習前は保育者を、実習後は幼稚園教諭を想定させた。保育者の中には保育所保母、施設保母と幼稚園教諭が含まれる。そのため、単に卒業後、保育者になることを想定させるのみでは、想定対象が被調査者により異なるおそれがある。すなわち、ある者は保育所保母を想定し、ある者は幼稚園教諭を想定するという違いが生じると考えられる。ゆえに、予備研究では質問の設定についての統制が不十分であったと考えられたため、本研究においては、実習前後とも幼稚園教諭を想定させ回答を求め検討する。

さらに、本研究では以下のような2点についても付加的に検討することにした。1つは、実習による保育者効力感の変化は一般的な自己効力感にも影響するのか、2つ目には、どのような実習中の経験が保育者効力感の変化に関わっているのか、ということである。最初の点については、教育実習の前後で一般的な自己

⁵ 保育科短大2年生を対象にし、公立、私立幼稚園において、9月下旬から10月中旬にかけて連続3週間行われる。実習の集大成的意味を持つものであり、参加観察に始まり、部分実習を経て、実習3週目で学生自ら立案した計画により、総合実習を経験するように計画されている。なお、保育所実習も幼稚園実習も乳幼児を対象にし、実践活動を体験するという点において、基本的に共通点があり、類似していると考えられる。

効力感も保育者効力感と同時に測定して検討する。2番目の点については、幼稚園実習中の経験を自己評価（幼稚園実習自己評価）させて、それと実習による保育者効力感の変化との関係で検討する。

2. 方法

被調査者 S短期大学保育科に在籍する2年生142名、すべて女性であった。

使用した尺度ならびに実習成績 (1) 改訂保育者効力感尺度：予備研究で用いた尺度項目に新たに5項目を追加し、全部で15項目設定した(TABLE 1 参照)。項目を追加する際には、保育関係の授業を担当する教員と教育実習を担当する教員の両者に幼児を援助する能力について尋ね、その内容を参考にした。評定は予備研究と同じ5段階評定を用いた。

(2) 保育者効力感尺度の妥当性を検討するための尺度：2つの尺度を用いた。1つは坂野・東條(1986)の一般性セルフ・エフィカシー尺度である。これは人格特性としての「一般的な自己効力感 (generalized self-efficacy)」を測定するもので、16項目で構成されており7段階評定(1~7点)を採用した(以後、一般性自己効力感をGSE、一般性自己効力感尺度をGSESと略記する)。GSESは高得点ほど一般的な自己効力感が高いことを示す。

もう1つは鎌原・樋口・清水(1982)のLocus of Control 尺度である(以後、Locus of Control をLOC、Locus of Control 尺度をLOCSと略記する)。LOCSは18項目で構成されており、5段階評定(1~5点)を採用した。この尺度は高得点ほど内的統制傾向が強いことを示す。

いずれの尺度得点とも保育者効力感尺度得点と正の関係が予測される。すなわち、GSEと保育者効力感とは自己効力感の2つの水準として位置づけられるため、保育者効力感とGSEの間には正の相関が予測される。また、これまで、GSEが高い者は内的統制傾向も高いことが示されており(Sherer et al., 1982; 藤田・笹川, 1991; 浦上, 1992)、保育者効力感との間にもこのことが適用できるものと考えられる。従って、LOCと保育者効力感との間に正の相関が予測される。

(3) 幼稚園実習自己評価：三木・桜井(1994)が因子分析により明らかにした3下位尺度を用いた。第1尺度(6項目)は「実習園への合致感」尺度、第2尺度(10項目)は「実習への関与・努力度」尺度、第3尺度(6項目)は「保育職への意欲・自信」尺度であり、5段階評定(1~5点)を採用した⁶。幼稚園実習自己評価も保育者効力感尺度の妥当性を検討するために用いた。保育者効力感の高い者は実習についてもある程度高く自己評価すると予想される。従って、各下位尺度とも、保育

者効力感尺度得点と正の相関が予測される。

(4) 幼稚園実習成績：幼稚園実習成績は、戸江ほか(1996)による教育実習評価表を用いた。実習に臨む態度、実習での努力や意欲を13項目で評定するものであり、5段階評定(1~5点)である⁷。この幼稚園実習成績も保育者効力感の妥当性を検討するために用いた。幼稚園実習自己評価と同様、幼稚園実習成績と保育者効力感の間には正の相関が予測される。

手続き 改訂保育者効力感尺度について、実習前の調査は、上記被調査者が保育所実習を経験する前の1994年5月下旬に実施した。実習後の調査は1994年11月上旬、幼稚園実習終了後に実施した。実習前後とも、「卒業後、あなたが幼稚園教諭になろうとする場合」を想定させて回答を求めた。GSESも保育者効力感尺度と同じく実習の前後に実施した。LOCSと幼稚園実習自己評価は幼稚園実習後に実施した。幼稚園実習成績は被調査者が実習した幼稚園の実習指導教諭によって評価されたものを用いた。なお、保育所実習も幼稚園実習も予備研究の手続きに記したものと同様の期間、内容で行われた。

3. 結果と考察

(1) 保育者効力感尺度の作成

改訂保育者効力感尺度15項目について、実習前の得点を用い因子分析(主因子法、Varimax回転)を行い、.41以上の因子負荷量を示す10項目を最終的な改訂保育者効力感項目として採用した(TABLE 1 参照)。実習後の得点による分析においても、実習前とほぼ同様の結果が得られた。

信頼性を検討するために、保育者効力感尺度得点(採用した10項目の総得点)についてCronbachの α 係数を

⁶ 第1尺度、「実習園への合致感」尺度は、「実習園の雰囲気は、あなたに合ったものでしたか」、「あなたは実習園の保育方針に共感できましたか」など6項目である。第2尺度、「実習への関与・努力度」尺度は、「あなたは配属クラスの幼児の名前を憶えられましたか」、「あなたは実習中、幼児と積極的に関わることができましたか」など10項目である。第3尺度、「保育職への意欲・自信」尺度は、「あなたは今回の実習は成功であったと考えますか」、「あなたは実習をすることによって、保育に自信を持つことができましたか」など6項目である。評定段階は、「非常にそう思う」、「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそうとは思わない」、「ほとんどそうとは思わない」の5段階である。

⁷ 教育実習評価表は、「意欲を持って実習に臨む」、「協調的な態度で実習を行う」、「教材研究に熱心に取り組む」、「生活・遊びの指導や援助の仕方に創意・工夫が見られる」などの項目で構成されており、「優れる」、「やや優れる」、「ふつう」、「やや劣る」、「劣る」の5段階で評価するものである。

求めたところ、実習前では.83、実習後では.85と、いずれも満足すべき内的一貫性が示された。さらに、実習前と教育実習後の相関係数を算出したところ、.48 ($p<.01$)であった (TABLE 2 参照)。実習前後間に5か月の間隔があったこと、さらにはその間に、保育所実習と幼稚園実習の2つの実習があったことを考慮すると、中程度の安定性が得られたと判断できる。また、実習によって保育者効力感にかなりの個人差が生じたものと予想される。

妥当性の検討のために用いた尺度ならびに幼稚園実習自己評価、幼稚園実習成績との相関係数は TABLE 2 に示した。実習前の保育者効力感尺度得点と実習前の GSES 得点との相関は.40 ($p<.01$)、実習後の GSES 得点との相関は.24 ($p<.01$)であった。実習後の保育者効力感尺度得点と実習前の GSES 得点との相関は.44 ($p<.01$)、実習後の GSES 得点との相関は.36 ($p<.01$)であった。実習前の保育者効力感得点と実習後の GSES 得点との相関がやや低いほかは中程度の正相関が認められた。LOCS の内的統制傾向得点と保育者効力感尺度得点との相関は実習前も実習後も変わらず.23 ($p<.01$)であった。ちなみに、GSES 得点との相関も.24と.21で有意となっており、保育者効力感尺度得点との相関と同様の値を示した。保育者効力感尺度得点と GSES 得点、LOCS 得点との相関係数より、妥当性が示され、予測が支持される方向にあったと考えられる。

幼稚園実習自己評価と保育者効力感尺度得点との間には、実習前においては有意な相関ではないが、実習後では、第1尺度.33、第2尺度.42、第3尺度.54 (どの尺度とも $p<.01$) の有意な相関があった。この結果は、幼稚園実習後の保育者効力感は幼稚園実習自己評価を反映した効力感になっていることを示唆している。実

習前の保育者効力感は短大生が幼稚園における連続的な保育実践を経ていないため、希望的な観測が多く含まれているものと思われる。実習後に提出された幼稚園実習成績との相関では実習前の保育者効力感尺度得点とは.12 (n.s) で無相関であったが、実習後のそれとは.18 ($p<.05$) と有意であった。この結果は実習後の保育者効力感が現実的な保育能力と関係のあることを示唆している。実習前の効力感よりも実習後の効力感のほうが現実的な保育能力を伴った効力感であると考えられる。幼稚園実習自己評価得点、幼稚園実習成績と実習後の保育者効力感尺度得点間に有意な相関が示されたことから妥当性が示され、予測を支持する方向にあると言える。

以上の結果より、本研究で作成された改訂版保育者効力感尺度は信頼性も妥当性も認められる有効な尺度であると判断される。

(2) 実習前後における保育者効力感尺度得点および GSES 得点の比較

実習前後の保育者効力感尺度得点の比較は、保育者効力感尺度項目の総得点、総得点の分布、および各項目得点により行った。TABLE 2 に示したように、実習前の保育者効力感尺度得点の平均値は31.20、標準偏差は5.62、教育実習後のその平均値は32.32、その標準偏差は5.30であった。平均の差の検定を行うと5%水準で有意であった ($t(141)=2.38, r=.48, p<.05$)。FIGURE 1 は、各被調査者の実習前保育者効力感尺度得点を横軸に、実習後の得点を縦軸に取り、分布を示したものである。対角線の上部の分布は実習後の得点が増加したことを表わし、下部は減少したことを表わしている。ちなみに、増加した人数は81名に対し、減少した者は53名であった。TABLE 3 は、実習前と実習後における保育者

TABLE 2 保育者効力感、GSE、LOC、幼稚園実習自己評価、幼稚園実習成績の間の相関係数

	M	SD	α 係数	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)
1) 実習前の保育者効力感	31.20	5.62	.83	.48**	.40**	.24**	.23**	.08	.10	.16	.12
2) 実習後の保育者効力感	32.32	5.30	.85		.44**	.36**	.23**	.33**	.42**	.54**	.18*
3) 実習前の GSE	61.80	11.55	.79			.78**	.24**	.13	.12	.30**	.11
4) 実習後の GSE	64.63	11.14	.79				.21*	.12	.12	.36**	.16
5) 実習後の LOC	61.89	6.83	.65					.09	.09	.17	.10
6) 幼稚園実習自己評価 (実習園への合致感)	21.50	5.88	.91						.51**	.75**	.36**
7) 幼稚園実習自己評価 (実習への関与・努力度)	41.61	5.35	.79							.60**	.23**
8) 幼稚園実習自己評価 (保育職への意欲・自信)	21.29	5.08	.88								.43**
9) 幼稚園実習成績	48.03	7.48	.93								—

<Note> GSE とは一般性セルフ・エフィカシー、LOG とは I-E 尺度の内的統制傾向を示す。

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

N=142

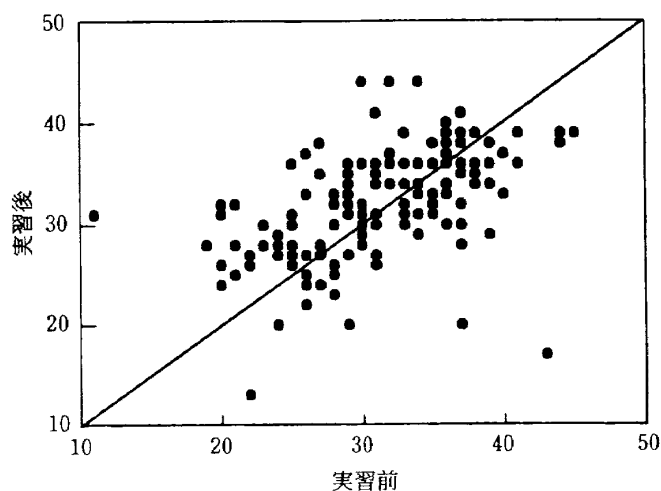


FIGURE 1 実習前後の保育者効力感尺度得点の分布

TABLE 3 実習前後における各保育者効力感尺度項目の平均得点

	実習前		教育実習後		t 検定
	M	SD	M	SD	
保育者効力感尺度項目	1	2.97 (0.88)	3.21 (0.86)		*
	2	3.02 (0.86)	3.13 (0.81)		
	4	2.87 (0.92)	3.08 (0.85)		*
	8	3.05 (1.01)	3.09 (0.90)		
	9	2.95 (0.90)	3.01 (0.86)		
	10	3.22 (0.83)	3.30 (0.75)		
	11	3.19 (0.89)	3.33 (0.85)		
	12	3.10 (0.99)	3.23 (0.88)		
	13	3.23 (0.91)	3.32 (0.82)		
	15	3.60 (0.88)	3.60 (0.82)		

<Note> * $p < .05$ N=142

効力感尺度の各項目の平均得点を示したものである。平均の差の検定を行うと、1.「私は、子どもにわかりやすく指導できると思う」と、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」の2項目で5%水準で有意差があった(1: $t(141)=2.66$, $r=.24$, 4: $t(141)=2.30$, $r=.18$)。以上の結果より、保育専攻短大生の保育者効力感は教育実習によって高まるものと結論できよう。予備研究の結果がより明確に実証されたと言える。

付加的検討事項に挙げた教育実習経験による GSES 得点の変化については、TABLE 2 に示した。実習前の GSES 得点の平均値は61.80、標準偏差は11.55、実習後のその平均値は64.63、標準偏差は11.14であり、平均値の差の検定を行うと1%水準で有意であった ($t(141)$

$= 4.43$, $r=.78$, $p<.01$)。この結果は、保育者効力感が教育実習によって高まれば、一般的な自己効力感も高まるとの予測を支持するものであった。一般的な自己効力感には教育実習以外の影響も多分に受けていると考えられるため、教育実習との関係を論じるためには今後さらに慎重な検討が必要であろう。

つぎに、幼稚園実習自己評価と保育者効力感、GSE との関係について検討する。幼稚園実習自己評価の3下位尺度得点についてそれぞれ高群(平均得点+1標準偏差以上の者)と低群(平均得点-1標準偏差以下の者)を設定し、保育者効力感尺度ならびに GSES の実習前後の得点差(実習後-実習前)の平均値を算出し、TABLE 4 に示した。保育者効力感尺度得点の差を見ると、いずれの自己評価尺度においても、低群に比べ高群の得点(実習前後差)が高い。有意差検定の結果、第1尺度、第3尺度において有意差が認められた(第1尺度、 $t(43)=2.83$, $p<.01$; 第3尺度、 $t(44)=2.90$, $p<.01$)。この結果から、幼稚園実習自己評価「実習園への合致感」の高群は低群に比し、実習後において保育者効力感得点が高まるということが認められた。幼稚園実習自己評価の「保育職への意欲・自信」の高群においても実習後の保育者効力感得点が増加した。しかし、「保育職への意欲・自信」という下位尺度は保育者効力感に類似した項目内容を扱っており、結果的には保育者効力感の妥当性を示しているものと言える。従って、今回の分析からは、実習で配属された幼稚園が自分の期待に沿うようなところと思えたり、楽しく実習ができたと思えた者はそうでない者

TABLE 4 幼稚園実習自己評価得点の高群および低群における保育者効力感ならびに GSE の実習前後の得点平均差

		実習前後の差	
	N	保育者効力感	GSE
1) 実習園への合致感			
高群	18	3.56(5.47)	* 2.50(7.04) 2.59(5.67)
低群	27	-1.59(6.13)	
2) 実習への関与・努力度			
高群	20	1.60(4.74)	3.45(6.45)
低群	20	-1.05(8.13)	2.65(6.55)
3) 保育園への意欲・自信			
高群	22	2.41(4.99)	* 4.14(7.69) 2.54(5.50)
低群	24	-2.75(6.62)	

<Note> GSE は一般性セルフ・エフィカシーを示す。()内は標準偏差である。

* $p < .05$

よりも保育者効力感が高まったと言えるであろう。

GSES 得点については、TABLE 4 に示したように、幼稚園実習自己評価の3下位尺度とも、群間に有意差が認められなかった。従って、保育者効力感と異なり、実習について高く自己評価した者のGSEが低く評価した者に比べ、実習後GSES得点が高まるとは言えない。この幼稚園実習自己評価に関する保育者効力感とGSEの違いは、両効力感の水準の違いを示すものである。すなわち、GSEが人格特性としての個人差を表わす自己効力感であるのに対し、保育者効力感尺度で測定する効力感、保育場面に限定した行動に影響する個人差としての自己効力感であることが確認できたと言える。

まとめと今後の課題

本研究では2つの研究によって、保育専攻短大生の保育者効力感を測定する尺度を用いて教育実習の効果を検討してきた。予備研究では桜井(1992b)の教師効力感尺度を修正し保育者効力感尺度を作成して、教育実習が保育専攻短大生の保育者効力感を高めるかどうかを検討した。その結果、教育実習は保育者効力感をほぼ高める傾向にあることが示された。そこで、本研究では保育者効力感尺度の改訂と当該尺度実施の教示を改め、予備研究の結果を厳密に検討するとともに、教育実習が一般的な自己効力感との関係、ならびに幼稚園実習経験についての自己評価と保育者効力感や一般的な自己効力感との関係についても吟味した。その結果、予備研究の結果が再現されるとともに、一般的な自己効力感も教育実習によって高まること、幼稚園実習における実習園が自分の期待に沿うところであり、たのしく実習できたといった「実習園との合致感」が保育者効力感の高まりに関係していることが明らかになった。

今後はつぎのような点についてさらに検討を加えていく必要があると思われる。第1には、保育者効力感の調査時期についてである。本研究において、実習前後における幼稚園教諭想定保育者効力感を測定し、実習経験による保育者効力感得点の変化を検討した。しかし、実習前後間に保育所実習と幼稚園実習の両者が実施されていた。ゆえに、幼稚園実習の前後において幼稚園教諭設定、保育所実習前後において保育所保育母設定により保育者効力感を測定し比較する必要がある。

第2には、実習の前後における保育者効力感の質の違いについて検討することである。保育者効力感尺度

の妥当性を検討してみると、幼稚園実習自己評価および幼稚園実習成績との相関には実習後の尺度得点とのみ有意な相関が見いだされた。これは実習前の尺度得点が現実的な保育能力に裏打ちされていない効力感を測定していることを意味している。そこで、実習前の保育者効力感がどのような要因によって規定されているものかを検討していくことが必要であろう。この問題は、第1の課題に挙げた適切な調査時期の設定および在学中のより長期にわたる縦断的調査により、さらに明確になると考えられる。

第3には、実習によって保育者効力感は実際の保育能力を反映した効力感になっていくように思われたが、もしそうであるならば、さらにその後の変化も追跡することが有意義であろう。就職後はどのような変容過程を歩むのかは興味深い検討課題である。

第4には、保育者効力感によるストレス軽減効果の有無を検討することである。現在はストレスの時代と言われる。とくに、人間をサービス対象とする保育者のストレスには厳しいものがある。ハーディネス(hardiness)や自尊感情などといった特性にはストレスを軽減する効果があると言われている(例えば、Kobasa, 1979)。保育者効力感がストレスを軽減する可能性は高いように思われる。この方面の実証的な研究が重要であろう。

引用文献

- Ashton, P.T. 1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, C. and Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Academic Press.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191—215.
- 戸江茂博・三木知子・西垣光代・阿部典穂 1996 実習の改善に関する研究 関西教育学会紀要, 20, 186—190.
- 藤田 正・笹川宏樹 1991 女子学生における一般性 self-efficacy と Locus of Control の関係 奈良教育大学教育研究所紀要, 27, 115—121.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. 1984 Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569—582.
- Gorrell, J., & Hwang, Y.S. 1995 A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research and Development*

- in Education*, 28, 101—105.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 1982 Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討 教育心理学研究, 30, 38—43.
- Kobasa, S.C. 1979 Stressful life events, personality, and health : An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1—11.
- 前原武子・赤嶺智郎・瀬名波栄啓・新田義明・松下悦子・大嶺和男・金城 毅 1991 教師用自己有効性測定尺度の検討 沖縄心理学研究, 14, 31—34.
- 三木知子 1995 保育科短大生の進路選択行動について(6) 頌栄短期大学研究紀要, 26, 13—26.
- 三木知子・桜井茂男 1994 保育科短大生の保育者効力感について 日本教育心理学会第 36 回総会発表論文集, 274.
- 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.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討——生涯発達の利用の可能性を探る—— 教育心理学研究, 43, 306—314.
- 坂野雄二・東條光彦 1986 一般的セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12, 73—82.
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎(監修) 心理アセスメント ハンドブック 西村書店 Pp. 478—489.
- 桜井茂男 1992a 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.
- 桜井茂男 1992b 教育学部生の教師効力感 日本教育心理学会第 34 回総会発表論文集, L1.
- 桜井茂男 1997 教育学部生の学習理由と教師効力感の関係 桜井茂男(著) 現代に生きる若者たちの心理 風間書房 Pp. 136—149.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. 1982 The self-efficacy scale : Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663—671.
- 浦上昌則 1992 効力感測定尺度作成の試み 神戸大学教育学部心理学紀要, 2, 1—12.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. 1990 Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81—91.
- 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.

(1997.1.21 受稿, '98.1.22 受理)