

保育学生の理想の保育者像への志向性 —実習成果に及ぼす動機づけプロセスの検討—

Intention to become Ideal Teachers in Early Childhood Education Students
—Examination of the Motivational Process to Give to Practical Training Results—

金子 智 昭
(こども学科 助教)

要旨 本研究の目的は、保育学生の理想の保育者像への志向性が実習成果に及ぼす動機づけプロセスを、実習形態による影響性の相違を考慮しながら検討することであった。保育者養成系の女子短期大学の学生258名(1年生132名, 2年生126名)を対象に、質問紙による縦断調査を行った。多母集団同時分析のパス解析により、仮説モデルの適合性の高さが確認された。理想の保育者像への志向性は、ワーク・エンゲイジメントを媒介に、実習成果(保育者としての力量, 保育者効力感の向上, 幼稚園教諭志望度の向上, 実習の達成感や充実感)を高める動機プロセスが立証された。また、ワーク・エンゲイジメントが幼稚園教諭志望度の向上に与える影響性は、1年生の観察・参加実習の方が2年生の責任実習よりも強いことが示された。最後に、本研究のモデルの活用可能性や実習形態による影響性を考慮することの必要性などが考察された。

【キーワード：理想の保育者像への志向性 ワーク・エンゲイジメント 幼稚園実習 保育学生】

I. 問題と目的

近年、幼児教育の重要性が国際的に認識され(鈴木, 2014)¹⁾, その担い手である保育者の専門性がより一層注目されるようになってきている(e.g., 上山・杉村, 2015; 文部科学省, 2002)^{2) 3)}。実際、保育現場において、保育者の専門性を向上させることが、保育実践および運営上の最重要課題であるという意見が挙がっている(Benesse, 2012)⁴⁾。こうした中、保育者養成では、学生に対して保育者としての力量を形成して(金子, 2013)⁵⁾, 効力感をもたせ(神谷, 2010)⁶⁾, 保育職への志望度や就職後の充実感を高めようとしている(西山・富田・田瓜, 2007)⁷⁾。

保育実習は、講義で学んだ知識と技術を保育現場での経験を通して統合的に獲得していく貴重な学習機会であり、学生の力量や効力感の向上が期待されるのみならず、学生が今後の進路の方向性を熟考する契機となりうる。こうした実習の教育成果を規定する要因には、学生の職務動機づけ(work motivation)が関与しているであろう。なぜなら、学生は短期間ではあるものの、実際の保育現場に身を置きながら、保育者としての職務を実体験し、職務者としての意識を明確にしていくと考えられるためである。そこで本研究では、「ワーク・エンゲイジメント」(work engagement)とい

う職務動機づけの概念を保育実習生に適用し、学生の実習成果に及ぼす(職務)動機づけのプロセスを明らかにする。

ワーク・エンゲイジメントとは、肯定的で満たされた職業に関連する精神的健康状態であり、「活力」(vigor: 工作中的の高いレベルのエネルギーや精神的レジリエンス, 自らの仕事への積極的な投資, 困難に直面した際の忍耐), 「熱意」(dedication: 仕事に対する意義, 誇り, 感化, 挑戦の感覚), 「没頭」(absorption: 仕事に対する深い集中や専心, 時間経過の早さ, 仕事からの離脱の困難性)の3つを特徴とした持続的かつ全般的な感情・認知状態を意味する(Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002)⁸⁾。こうした実習生が実習中に抱いたワーク・エンゲイジメントは、実習後の教育成果に正の影響を与えるものと考えられる。

また、実習中のワーク・エンゲイジメントを促進するであろう学生の個人的要因として、「理想の保育者像への志向性」が挙げられる。本研究では、理想の保育者像への志向性を、水間(2004)⁹⁾の「理想自己への志向性」の定義^{注釈)}を参考に、「現実の保育者としての自己とは、何らかの点で異なった理想の保育者像への実現を自らに求める、意識的かつ直接的な自己への働きかけ」と定義する。筆者の知る限り、理想の保育者像への志向性を扱った研究は散見されないが、とりわけ青年期におけ

る理想自己への志向性は、自尊感情と正の関連があり（山田, 2004；中間, 2007）¹⁰⁾ ¹¹⁾、自己成長への意欲を促すなど（中間, 2007）¹¹⁾、精神的健康や自己形成に対してプラスの影響を及ぼすことが分かっている。そのため、保育学生が抱く理想の保育者像への志向性は、職業に関する精神的健康の指標であるワーク・エンゲイジメントに正の影響を与えると考えられる。

以上より、本研究では、保育学生の実習前の理想の保育者像への志向性は、実習中のワーク・エンゲイジメントを媒介に、実習後の教育成果を高めるという動機づけプロセスのモデルを仮定し、そのモデルの妥当性を検証していく。本研究で想定した仮説モデルを、Figure1に示す。

なお、Figure1のモデルを検証する前提として、学年差および実習形態を考慮することは、実習教育への効果的な介入を探るうえで、より具体的な知見が提供できるのではないかと考えられる。保育者養成課程において、保育学生は幼稚園教諭免許状取得のために教育実習、保育士資格取得のために保育実習（保育所実習、施設実習）が課される。これらの実習形態は、一般的に、「観察」（子どもの実態を中心に、保育活動全般を客観的に把握する段階）、「参加」（保育者の職能を経験的に理解して、次の指導実践への準備・地固めをする段階）、「指導」（一連の保育活動を、指導者の指導を受けながら主体的に実践する段階）の3つに分かれており、主に観察・参加は実習の「導入段階」、指導は実習の「主要段階」に相当する（岡部・井上, 1987）¹²⁾。保育者養成系の短期大学及び4年制大学では、独自に、上記のような実習形態を学年ごとに分割して配置している。例えば、実習初年度には観察・参加実習を置き、次年度には指導実習を設けることで、学年が進むにつれて応用的で実践的な内容へと段階的に移行できるように配慮されている。学生の動機づけプロセスには、このような学年差や実習形態による相違がみられる可能性がある。したがって、本研究では、保育学生の実習を通じた動機づけプロセスを、学年差および実習形態による相違も考慮して検証する。

また、実習後の教育成果の指標として、保育者としての力量形成の認知、保育者効力感の向上、保育職への志望度の向上、実習を通じた達成感や充実感、の4つの変数をモデルに組み込むことにする。

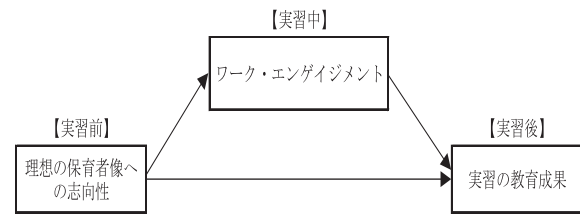


Figure1 本研究における仮説モデル

II. 方法

1. 調査対象者及び手続き

埼玉県内の保育者養成系の女子短期大学に在籍する保育者志望学生258名（1年生:132名, 2年生:126名, 平均年齢:18.86歳, SD=1.07）を対象に、2016年5月から9月にかけて質問紙調査を行った。回答に不備がみられなかったため、以降、全てのサンプルを分析対象とした。

対象校では、学生が卒業次に保育士資格と幼稚園教諭免許の両方を同時に取得できるように、2年間で保育所実習、施設実習、幼稚園実習の3つの実習が設けられているが、実習の種類が学生の心理に及ぼす影響を排除するために、本研究では「幼稚園実習」を取り上げる。対象校の幼稚園実習は、1年次の9月初旬に前期実習として観察・参加実習が1週間、2年次の5月中旬から6月初旬にかけて後期実習として指導実習が3週間設けられている。質問紙は、1・2年生共に、筆者が担当する実習事前指導（実習開始の約1週間前）と実習事後指導（実習終了の約1週間後）の講義の時間を活用して行われた。事前指導の時に1回、事後指導の時に1回の計2回質問紙を配布し、その場で回収した。倫理的配慮として、質問紙配布時に、調査参加への同意を紙面と口頭にて伝達し、承諾を得た。

2. 調査内容

本研究の質問紙調査の内容は、理想の保育者像への志向性、ワーク・エンゲイジメント、保育者としての力量、保育者効力感の向上、幼稚園教諭志望度の向上、実習の達成感や充実感の6つである。なお、文末の「資料」において、各内容の具体的な質問項目を示す。

1) 実習前の質問紙

(1) 理想の保育者像への志向性

水間（2002）¹³⁾と山田（2004）¹⁰⁾の理想自己の記述と理想自己の志向性の測定の手続きを参考に、以下の3つのステップから、理想の保育者像

の自由記述と評定を求めた。

第1ステップは、「“自分はこういう保育者になりたい”という理想の保育者のイメージを思い浮かべてください。その理想の保育者について、良い悪いの判断をするわけではありませんので、あなた自身が思いつくままに、以下の①～③（※3個すべて）に自由に記入してください。」と教示し、理想の保育者像を3つ自由に表出してもらった。

第2ステップは、「先に挙げた3つの理想の中で、あなたが最も重要と感じる理想の保育者を、以下の□に記入してください。（※3つに分けて書いたものが1つにまとまるのであれば、まとめて構いません）」と教示し、第1ステップで表出した自由記述のうち、最も重要と考える保育者像を四角の枠の中に記述させた。

第3ステップは、「今、□に書いてもらったことについて、これからいくつかの質問をしていきます。以下の項目は、あなたにどの程度あてはまりますか」と教示し、水間（2002）¹³⁾の理想自己の志向性を測定する12項目に評定してもらった。これらの項目は、「□の実現に対してふだんから深く関わろう（取り組もう）としている」「□を実現させるために、できる限り努力しようと思う」など、学生が理想の保育者像の実現を普段の生活においてどの程度求めているかを表している。各項目は、「あてはまる」（5点）から「あてはまらない」（1点）までの5段階で評定を求めた。

2) 実習後の質問紙

(1) ワーク・エンゲイジメント

ワーク・エンゲイジメント尺度（短縮版）（Shimazu, Schaufeli, Kosugi, Suzuki, Nashiwa, Kato, Sakamoto, Irimajiri, Amano, Hirohata, & Goto, 2008）¹⁴⁾の9項目を参考に、筆者が実習中のエンゲイジメント状態に特化した内容に変更した。作成した項目は、活力3項目（「実習をしていると、活力がみなぎるように感じた」など）、熱意3項目（「実習に熱心であった」など）、没頭3項目（「実習に没頭しているとき、幸せだと感じた」など）である。「非常にあてはまる」（5点）から「全くあてはまらない」（1点）の5段階で評定を求めた。

(2) 保育者としての力量

金子（2013）⁵⁾が保育者の力量研究を精査し、現代的視点から構成した20力量（「保育への熱意と情熱」、「専門的知識と技術」、「計画と環境構成」など）の20項目を用いた。教示は、「下記には、

保育者に必要とされる力量が記載されています。実習を通して、どの程度身につきましたか」とした。「身についた」（4点）から「身につかなかった」（1点）の4段階で評定を求めた。

(3) 保育者効力感の向上

保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）¹⁵⁾の10項目（「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」「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」「私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっているとと思う」など）を用いた。教示は、「この実習をすることで、各項目が以前よりもどの程度できるようになったと感じますか」とした。「非常にできるようになったと思う」（3点）から「実習前と変わらない」（1点）の3段階で評定を求めた。

(4) 幼稚園教諭志望度の向上

幼稚園教諭志望度の向上を、1項目（「この実習をすることで、幼稚園教諭への志望が以前よりも高まりましたか」）で尋ねた。「非常に高まった」（5点）から「非常に低まった」（1点）の5段階で評定を求めた。

(5) 実習の達成感や充実感

実習の達成感や充実感を、1項目（「あなたはこの実習を終えて、達成感や充実感を感じていますか」）で尋ねた。「非常に感じる」（4点）から「全く感じない」（1点）の4段階で評定を求めた。

Ⅲ. 結果

1. 予備的分析

1) 既存尺度の確認的因子分析

本対象者における既存尺度の因子構造を確認するために、確認的因子分析を行った。固有値の減少推移と解釈可能性から因子構造を特定化し、因子負荷量が低い項目を削除しながら、繰り返し因子分析を行った。

理想の保育者像への志向性の12項目に対して因子分析（最尤法）を行った結果、固有値の減少推移（42.48, 15.26, 7.86・・・）と解釈可能性から、1因子構造が適切と判断した。全ての項目の負荷量が.30以上であったため、全12項目を尺度に含めることにした。信頼性係数は $\alpha = .85$ であり、高い値を示した。

ワーク・エンゲイジメントの9項目に対して因子分析（最尤法）を行った結果、固有値の減少推移（63.31, 9.90, 7.42・・・）と解釈可能性から、Shimazu et al. (2008)¹⁴⁾と同様の1因子構造が確認され、全ての項目の負荷量が.63以上と高い値を示したことから、全9項目を尺度に含めることにした。信頼性係数は $\alpha = .92$ であり、高い値を示した。

保育者としての力量20項目に対して、因子分析（最尤法）を行った結果、固有値の減少推移（41.89, 9.73, 5.43・・・）と解釈可能性から、1因子構造が適切と判断した。全ての項目の負荷量が.43以上と高い値を示したことから、全20項目を尺度に含めることにした。信頼性係数は $\alpha = .91$ であり、高い値を示した。

保育者効力感の10項目に対して因子分析（最尤法）を行った結果、固有値の減少推移（46.75, 10.31, 8.82・・・）と解釈可能性から、三木・桜井（1998）¹⁵⁾と同様の1因子構造が確認され、全ての項目の負荷量が.50以上と高い値を示したことから、全10項目を尺度に含めることにした。信頼性係数は $\alpha = .89$ であり、高い値を示した。

2) 基礎統計量および相関係数

以降の分析に用いる各変数の平均値および標準偏差、学年間の平均値の差の検定（ t 検定）、 α 係数、項目数、得点範囲をTable1に示す。平均値の差が有意であった変数は、理想の保育者像への志向性（ $t(244) = 3.77, p < .001$ ）、ワーク・エンゲイジメント（ $t(196) = 5.61, p < .001$ ）、保育者としての力量の3つ（ $t(231) = 6.03, p < .001$ ）であり、いずれの変数においても、1年生の方が2年生よりも高かった。また、学年別に算出した変数間の相関係数を、Table2に示す。実習の教育成果の4つの変

数は、1・2年生ともに有意な正の相関（ $r = .20 \sim .63$ ）がみられ、各変数は相互に関連していることが示された。

2. 仮説モデルの検証

仮説モデルを検証するために、共分散構造分析を行った。モデルの作成の手続きとして、初めに仮説モデルの通り変数間に全てのパスを引いた後、(a) 1・2年生の両群ともに有意差（5%水準）がみられないパスは削除する、(b) 両群またはどちらか一方の群でも有意なパスがみられた場合はそのパスを残す、という2つの基準を設けて、探索的にモデルを構成した。配置不変性のモデル（集団間でモデルは同じであっても、各群の間に推定値の差があることを許容するモデル）の適合度は、 $\chi^2(8) = 11.04, n.s., GFI = .98, AGFI = .92, RMSEA = .03, AIC = 79.04$ であり、良好であった。また、変数間のパス係数に等値制約を課したモデル（集団間で推定値の差が同じであると仮定したモデル）の適合度を算出したところ、 $\chi^2(14) = 20.12, n.s., GFI = .97, AGFI = .92, RMSEA = .04, AIC = 84.00$ であった。両モデルの適合度は高かったが、AICの得点は配置不変性のモデルの方が低かった。このことにより、1・2年生の集団間の異質性を考慮することは、妥当であることが示された。

次に、1年生と2年生の間の推定値に差があるか否かを一対比較によって検討した結果、ワーク・エンゲイジメントから幼稚園教諭への志望度の向上（ $z = 2.51, p < .001$ ）において有意な差がみられ、1年生の方が2年生よりも影響力が強いことが示された。

Table1 各変数の基礎統計量および学年間の平均値の差（ t 検定）

	1年生の平均値 (SD)	2年生の平均値 (SD)	t 値	α 係数	項目数	得点範囲
1.理想の保育者像への志向性	3.89(.57)	3.62(.55)	3.83***	.85	12項目	1-5
2.ワーク・エンゲイジメント	4.13(.61)	3.63(.66)	5.61***	.92	9項目	1-5
3.保育者としての力量	3.32(.40)	3.00(.39)	6.13***	.91	20項目	1-4
4.保育者効力感の向上	2.20(.40)	2.13(.38)	1.18 ^{n.s.}	.89	10項目	1-3
5.幼稚園教諭志望度の向上	4.04(.97)	4.01(.89)	0.22 ^{n.s.}		1項目	1-5
6.実習の達成感や充実感	3.66(.59)	3.63(.55)	0.36 ^{n.s.}		1項目	1-4

*** $p < .001$

Table 2 学年ごとの変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1.理想の保育者像への志向性		.25**	.18	.13	.21*	.17
2.ワーク・エンゲイジメント	.32**		.47**	.34**	.63**	.57**
3.保育者としての力量	.23*	.50**		.56**	.34**	.35**
4.保育者効力感の向上	.27**	.43**	.63**		.28**	.20*
5.幼稚園教諭志望度の向上	.24**	.38**	.37**	.36**		.51**
6.実習の達成感や充実感	.35**	.64**	.39**	.43**	.39**	

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

注) 右上の段は1年生 ($N=132$), 左下の段は2年生 ($N=126$) の相関行列を示す。

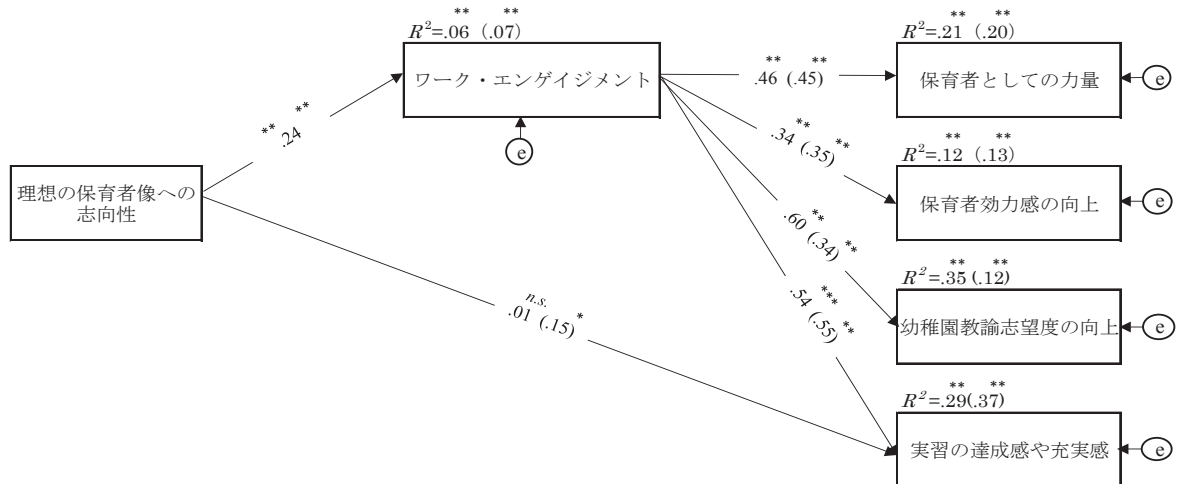


Figure2 理想の保育者像への志向性が実習成果に及ぼす動機づけプロセス

$\chi^2(8)=11.04$, $n.s.$, $GFI=.98$, $AGFI=.92$, $RMSEA=.03$, $AIC=79.04$

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

注1) R^2 は決定係数、パスに隣接した値は標準偏回帰係数を示す。

注2) 括弧内は、2年生の値を示す。

注3) 誤差間の相関は省略した。

IVまとめと考察

本研究の目的は、保育実習生を対象に、理想の保育者像への志向性がワーク・エンゲイジメントを媒介に実習成果を高めるという動機づけプロセスのモデルを、学年差および実習形態を考慮した多母集団同時分析により検証することであった。

その結果、本研究の仮説モデルの妥当性が立証され、更に、1年生と2年生において、影響プロセスや変数間の影響力が異なることが示された。

1年生において、理想の保育者像への志向性は実習成果へ直接的な影響を与えるのではなく、ワークエンゲイジメントを介して実習成果を高めるという完全媒介のプロセスが示された。一方で2年生においても、1年生と同様のプロセスが確認さ

れたが、理想の保育者像への志向性は、実習の達成感や充実感に直接の有意な正の影響 ($\beta = .15$) を与えていた。これらの結果から、理想の保育者像の実現に向けて日ごろから主体的な関与を行っている学生は、実習園での職務を経験する中で保育職に対するやりがいや意義を実感し、その結果として、実習後の教育成果の向上も強く認識したと考えられる。

また、推定値の差の検定では、ワーク・エンゲイジメントから幼稚園教諭志望度の向上において、1年生の方が2年生よりも影響性が強いことが示された。観察・参加実習は、実習全体の中では導入段階に当たり、比較的短期間の実習である。しかし学生の多くは、実習の初期経験として、実習中のあらゆる経験が新鮮であり、印象深く残りやすいと思われる。そのため、1年生の観察実習の段

階において、学生のエンゲイジメント状態は、保育職の志望度を大きく規定する要因に繋がったと考えられる。

本研究の意義は、第一に、本モデルが実習教育を円滑に推進するうえで、活用可能なモデルであることが挙げられる。本モデルに基づいて解釈するならば、養成校は学生を実習に送り出す前に、学生自身が理想の保育者像のあり方を模索する学習機会を提供したり、学生に理想の保育者像の実現に向けた具体的な手立てを計画させるなど、養成カリキュラムの中に理想の保育者像への志向性を促す内容を積極的に位置づけていくことが大切であると考えられる。

第二に、実習形態による影響性の差違を明らかにした事で、介入の時期や方向性を検討する際の有益な情報を提供できたことである。特に、ワーク・エンゲイジメントから幼稚園教諭志望度の向上に及ぼす影響性は、1年生の観察・参加実習と2年生の指導実習との間で差異が認められた(1年生: $\beta = .60$, 2年生: $\beta = .34$)。この差異は、将来保育職に就こうとする進路志望度が、実習の初期経験により非常に揺らぎやすいことを示唆している。離職率の高さなど保育者のキャリア発達に関する諸問題が取り上げられる中で、保育職への志望度を向上させるためには、1年次からの実習教育の重要性を念頭に入れる必要があると考えられる。

第三に、本研究は、ワーク・エンゲイジメントや理想の保育者像への志向性という動機づけ概念を幼児教育分野へ拡大した先駆的な研究であることが指摘できる。近年、教師の動機づけ研究への関心が徐々に高まっており(Richardson, Karabenick, & Watt, 2010)¹⁶⁾、国内においても散見されるようになってきている(e.g., 三和・外山, 2015)¹⁷⁾。しかし、現職保育者や保育学生を対象とした動機づけ研究は、保育者効力感(e.g., 三木・桜井, 1998)¹⁵⁾や達成目標志向性(e.g., 金子, 2016)¹⁸⁾に関する研究を除き、未だ数少ないと言える。今後、本研究の成果を足掛かりとして、幼児教育分野での動機づけ研究の進展が期待される。最後に、本研究は縦断研究であり、実習前後の変数間の因果関係が明確化されたモデルを提唱できたことが挙げられる。

本研究の課題と展望について、以下3点述べる。第一は、研究手法についてである。本研究は質問紙調査であり、学生の自己評定から得られた認知変数を扱っているため、データには評定者の反応バイアスが加わっている可能性がある。今後は客観的な指標として、実習園からの実習評価をパ

フォーマンス指標に盛り込むなどの工夫が必要であろう。第二は、本研究で実証されたモデルは限られた変数で構成されたものであり、他の要因も踏まえて検証する必要がある。特に学生の個人的要因は、理想の保育者像への志向性の概念以外に、保育職への適性感や保育者効力感などその要因は極めて多様で複雑であろう。第三は、学生の自由記述を基に、理想の保育者像の内容(あり方)をカテゴライズすることである。当然、理想の保育者像は、学生一人ひとりで異なるユニークなイメージを持っていることが予想される。そのため、理想の保育者像の内容によって、理想の保育者像への志向性がワーク・エンゲイジメントに与える影響性は異なる可能性がある。その点を追証することにより、本研究で得られた知見が更に深まることが期待できる。第四は、本研究の対象者は、保育者養成系短期大学の1校から得られた少数データであり、結果の一般化には慎重にならざるを得ないことが指摘できる。各大学により実習形態や期間が異なるほか、短期大学と4年制大学では学生の質が異なる可能性がある。今後は、大学ごとの実習形態や大学間の相違も考慮して検討することが課題となろう。

謝辞

本研究は、慶應義塾大学大学院博士課程研究支援プログラムによる研究助成を受けて行われました。本研究にご協力頂きました学生の皆様方に、心より感謝の意を申し上げます。

注釈

水間(2004)⁹⁾は、理想自己への志向性を「現実の自己とは何らかの点で異なった理想の自己の実現を自らに求める、意識的かつ直接的な自己への働きかけ」と定義している。

引用文献

- 1) 鈴木正敏. 幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECDの視点から見た質の向上と保育政策. 教育学研究. 2014, 81, 460-472.
- 2) 上山瑠津子・杉村伸一郎. 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究. 2015, 63, 401-411.
- 3) 文部科学省. 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために. 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書. 2002.
- 4) Benesse次世代育成研究所. 第2回幼児教

- 育・保育についての基本調査報告書. 2012. Retrieved from: http://berd.benesse.jp/up_images/research/research24_pre1.pdf (2018年8月31日)
- 5) 金子智栄子. 保育者の力量形成に関する実証的研究—有効な保育者養成と現職研修のあり方を求めて. 風間書房. 2013.
- 6) 神谷哲司. 保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的变化. 保育学研究. 2010, 48, 192-201.
- 7) 西山修・富田昌平・田爪宏二. 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造. 発達心理学研究. 2007, 18, 196-205.
- 8) Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*. 2002, 3, 71-92.
- 9) 水間玲子. 理想自己への志向性の構造について—理想自己に関する主観的評定との関係から— . 心理学研究. 2004, 75, 16-23.
- 10) 山田剛史. 理想自己の観点からみた大学生の自己形成に関する研究. パーソナリティ研究. 2004, 12, 59-72.
- 11) 中間玲子. 自己形成の心理学. 風間書房. 2007
- 12) 岡部茂・井上肇. 幼児教育・保育実習 (幼児教育・保育講座¹⁶⁾). 福村出版. 1987.
- 13) 水間玲子. 理想自己を志向することの意味—その肯定性と否定性について—. 青年心理学研究. 2002, 14, 21-39.
- 14) Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., & Goto, R. Work engagement in Japan: Development and validation of the Japanese version of the Utrecht work engagement scale. *Journal of Applied Psychology: An International Review*. 2008, 57, 510-523.
- 15) 三木知子・桜井茂男. 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. 1998, 46, 203-211.
- 16) Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M.G. *Teacher motivation: Theory and practice*. New York, NY: Routledge. 2014.
- 17) 三和秀平・外山美樹. 教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討. 教育心理学研究. 2015, 63, 426-437.
- 18) 金子智昭. 幼稚園教諭志望学生における教師の達成目標志向性尺度の作成. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要: 人間と社会の探求. 2016, 82, 37-44.

資料：本研究で用いた質問項目

1. 理想の保育者像への志向性 (12項目)

- ・ [] の実現に対して普段から深く関わろう (取り組もう) としている
- ・ [] を実現させるために、できる限り努力しようと思う
- ・ 自分がたとえ [] と違っていても、理想は理想だからそれでいい (逆転項目)
- ・ どうすれば [] を実現できるか、常に考えている
- ・ たとえ周りが反対しても、 [] の実現のために全力を尽くそうと思う
- ・ もしも [] を実現できなくても、それは仕方がない (逆転項目)
- ・ [] の実現がたとえ困難なものだとしても、それに向かっていきたい
- ・ [] の実現のために全力を尽くそうと思う
- ・ いつも、 [] を実現していこうという気持ちがある
- ・ [] を実現したいと思いつつも、本当はどこかあきらめている (逆転項目)
- ・ できるなら [] 以外の別の理想を見つけていきたいと思う (逆転項目)
- ・ [] は、理想にすぎないので、特にそのために何かをするということはない

2. ワーク・エンゲイジメント (9項目)

1) 熱意 (3項目)

- ・ 実習をしていると、活力がみなぎるように感じた
- ・ 実習先の園では、元気が出て精力的になるように感じた
- ・ 朝に目が覚めると、さあ実習へ行こうという気持ちになった

2) 熱意 (3項目)

- ・ 実習に熱心であった
- ・ 実習は、私に活力を与えてくれた
- ・ 実習を通して、保育という仕事に誇りを感じた

3) 没頭 (3項目)

- ・ 実習に没頭しているとき、幸せだと感じた
- ・ 私は実習にのめり込んでいた

- ・実習をしていると、つい夢中になってしまった

3. 保育者としての力量（20項目）

- ・保育への熱意と情熱（保育に対して熱意や積極性をもつ）
- ・受容的態度（子どもの行動を受容し認める態度をもつ）
- ・毅然とした態度（子どもの行動に対して、必要に応じて毅然とした態度をとる）
- ・人権に対する理解と態度
- ・専門的知識と技術（発達や保育内容に関する専門的知識・技術をもつ）
- ・計画と環境構成（子ども理解を基盤に保育の計画を立て、環境構成、援助の在り方を構想する）
- ・遊びと生活への援助（子どもを適切に理解し、遊び・生活への援助を行う）
- ・集団把握とその指導（子どもの集団を把握し、まとめる）
- ・得意分野の形成
- ・反省による保育の模索（保育を振り返り、反省によって、新たな保育を模索する）
- ・自己研鑽（研修・研究を行い、たえず自己研鑽に励む）
- ・要配慮児への対応（特別な教育的配慮を要する子どもへの理解と対応）
- ・保育者集団の質的向上（同僚と協力しながら、保育者集団の質を高める）
- ・園運営での役割と見通し（園運営において自分の役割を考えて行動し、全体を見通して運営を支える）
- ・保護者との連携（保護者との連携をとりながら、子どもを育てる）
- ・地域との連携（地域との連携をとりながら、子どもを育てる）
- ・小学校との連携（小学校との連携をとりながら、子どもを育てる）
- ・今日的な保育の課題への関心（今日的な保育の課題に関心をもち、探求する）
- ・他の学問領域への関心（他の学問に関心をもつ）
- ・研究への理解と深化（研究の視野を広げながら研究を深める）

4. 保育者効力感の向上（10項目）

- ・子どもにわかりやすく指導すること
- ・子どもの能力に応じた課題を出すこと
- ・保育プログラムが急に変更された場合でも、それにうまく対処すること
- ・どの年齢のクラス担任になっても、うまく対処

すること

- ・私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処すること
- ・保護者に信頼を得ること
- ・子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応をすること
- ・クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分にすること
- ・1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行うこと
- ・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

5. 幼稚園教諭志望度の向上（1項目）

- ・この実習をすることで、幼稚園教諭への志望が以前よりも高まりましたか

6. 実習の達成感や充実感（1項目）

- ・あなたはこの実習を終えて、達成感や充実感を感じていますか