

保育者養成校における地域連携授業に関する実践的研究 —保育者効力感の循環形成プロセスの検討—

Practical Study on Regional Alliances Class in the Childminder Training School
—Examination of the Cyclical Nature of Teacher Efficacy—

金子 智 昭
(こども学科 助教)

要旨 地域連携授業とは、保育者養成校が近隣の幼稚園、保育所、小学校などの教育・福祉機関と連携協力し、保育学生が乳幼児や児童など低年齢の子どもたちとの交流活動を通じて、保育者としての基礎的な資質を育むことを目指した授業である。本研究の目的は、保育学生を対象に、小学生との地域連携授業における保育者効力感の循環形成プロセスのモデルを検証することであった。保育者養成系の女子短期大学の1年生127名を対象に、質問紙による縦断調査を行った。共分散構造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。地域連携授業を実施する前に保育者効力感が高い学生は、各授業後のマスタリー経験（指導技術と子ども理解）や保育者効力感が向上し、全ての授業終了時には、保育者としての力量、保育職への志望度、ねらいの達成度、授業の有効性、といった総合的なパフォーマンスが向上することが検証された。最後に、地域連携授業の教育的意義や今後の課題点について考察された。

【キーワード：地域連携授業 保育者効力感 保育者としての資質 保育学生 保育者養成校】

I. 問題と目的

1. 地域連携授業と保育学生の資質形成

近年、大学は地域や社会の知の拠点として、地域と協働する「開かれた大学づくり」が求められている（文科省、2016）¹⁾。本研究の対象校である保育者養成系短期大学においても、地域や社会との結びつきを大切にしながら様々な教育活動を展開している^{注釈1)}。

本研究で取り上げる「地域連携授業」とは、こうした大学の地域との教育活動の一貫であり、「保育者養成校が近隣の小学校、幼稚園、保育所などの教育・福祉機関と協力し、保育学生が乳幼児や児童など低年齢の子どもたちとの交流活動を通じて、保育者としての基礎的な資質を育むことを目指した授業」と定義する。

地域連携授業は、実際の子どもを相手とすることから、学生が講義で学んだ知識と技術を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、保育者としての資質向上が大いに期待される。国内の保育現場では、幼児教育を担う保育者の資質を向上させることが喫緊の課題となっており（文科省、2002）²⁾、その課題を改善するための必要事

項として、養成課程における教育内容の充実が指摘されている（Benesse次世代育成研究所、2012）³⁾。これは、保育者としての基礎的な資質を備えた学生を保育現場へ輩出する責務が、保育者養成校に強く求められている状況を反映している。その点において、地域連携授業が学生の資質形成にどのような影響を及ぼすのか解明することは、今後の保育者養成校の教育内容のあり方、更には大学の地域連携の意義を学生サイドから考察する上で重要な示唆をもたらすものと考えられる。

2. 小学生との地域連携授業の意義と課題

学生が幼児と交流する形での地域連携授業は、併設園を持つ保育者養成校もあることから、いくつかの養成校で実施されている（e.g., 湯地、2015）⁴⁾。ただし、本研究の対象校での地域連携授業は、幼児のみならず小学生の児童とも授業を行っており、全ての学生が幼児から児童までの幅広い年代の子とも関わっている点に、他の養成校に類を見ない特色がある。特に昨今では、小1プロブレムの問題や幼保小連携の必要性が叫ばれており、小学校生活への移行を視野に入れた幼児教育の展開が強く求められている。周知のとおり、幼児の

自発的な活動を重視する幼児教育は、教授的側面や構成度が強い学齢期の教育と一線を画している。

保育学生は、小学校との地域連携授業を通して、幼児期から児童期までの発達を体験的に理解し、小学校教育のあり様を身近に感じて学び取ることができると考えられる。実際、保育学生を対象に大学が小学校と連携授業を実施することの必要性を尋ねた調査によると、①子どもの発達理解（「年長児と小学1年生との発達の違いが分かるから」など）、②小学校生活への理解（「小学校でどのような教育をするのかを具体的に知ることができるから」など）、③保育職としての発達の見通し（「保育者になった時、小学生のことを知っていた方がよいから」など）といった、学生の学習成果と関連する3つのカテゴリーが得られている（金子・持田, 2018）⁵⁾。

このように、保育者養成校における小学生との地域連携授業は保育学生の資質形成に繋がることが示唆されているが（金子・持田, 2018）⁵⁾、その教育的効果は必ずしも十分に実証されているとは言えない。

3. 保育者の資質としての保育者効力感

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」（三木・桜井, 1998）⁶⁾と定義される。本研究では、小学生との地域連携授業を通して形成されることが望まれる保育者の資質として、この保育者効力感に着目する。

保育者効力感とは、保育者の重要な資質であることが示されている。例えば、現職者の保育者効力感とは、職務上のストレスや精神的疲労感を低減させたり（西坂, 2002；田中, 2002）^{7) 8)}、職務内容の満足感を媒介に抑うつを低減させる（前田・金丸・畑田, 2009）⁹⁾など、とりわけ保育者の精神的健康を予測する概念である。一方、保育学生の保育者効力感とは、保育職への適性度と正の関連（三木, 2016）¹⁰⁾、大学生活に対する不適応感と負の関連がある（橋本, 2016）¹¹⁾。また、将来的に保育者になりたいと願う保育者志向の高い学生は、保育者効力感も高いことが示されている（田中, 2002）¹²⁾。さらに、学生の幼稚園実習前の保育者効力感とは、実習後の力量形成、保育者効力感の向上、幼稚園教諭への志望度の向上など、実習を通じた学習成果も促すことが分かっている（金子, 2017）¹³⁾。

4. 保育者効力感の循環形成プロセスのモデル

教師効力感^{注釈2)}の研究分野において、Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy (1998)¹⁴⁾は、Bandura (1997)¹⁵⁾の見解に基づき、「教師効力感の循環形成プロセス」(the cyclical nature of teacher efficacy)という統合的モデルを提唱している (Figure1)。本モデルは、保育者効力感の形成要因や他の変数への影響性を探るうえで参考となる。以下、モデルの説明を行う。

教師効力感の循環形成プロセスの要素には、教師効力感の情報源（言語的説得 (verbal persuasion)、代理経験 (vicarious experience)、生理的興奮 (physiological arousal)、マスタリー経験 (mastery experience)）、認知プロセス (cognitive processing)、指導課題の検討 (analysis of teaching task)、指導コンピテンスの査定 (assessment of personal teaching competence)、教師効力感 (teacher efficacy)、教師効力感の成果 (consequences of teacher efficacy：目標 (goals)、努力 (effort)、忍耐 (persistence) など)、パフォーマンス (performance)、教師効力感の新たな情報源 (new sources of efficacy information) が組み込まれている (Figure1 参照)。本モデルによると、教師は特定の状況下において、「指導課題の検討」と「指導コンピテンスの査定」の2つを相互に検討することで、教師効力感を認知することが示唆されている。教師は自身の指導コンピテンス（例えば、指導スキルや知識）の程度を、その時々状況下で直面する課題（例えば、子どもの意欲が低下している場面）に直面する中で実感するが、こうした認知プロセスを経て、教師効力感が変化すると考えられる。すなわち教師は、自身の指導コンピテンスが課題の要求水準よりも上回っていると認知した場合、「自分は困難に対処できる」という予期が生起して教師効力感が向上するが、逆に指導コンピテンスが要求水準よりも下回っていると認知した場合、「自分は困難に対処できない」という予期が生起して教師効力感が低下するという認知プロセスを意味する。また、「教師効力感の情報源」（言語的説得、代理経験、生理的興奮、マスタリー経験）は、こうした教師の認知プロセスに影響を及ぼす。例えば、他の教師を観察したり比較することで（代理経験）、指導に関する情報が新たに加わったり、自身の指導コンピテンスが変容することがあると言われる。教師効力感とは、「教

師効力感の成果」(目標, 努力, 忍耐など)を経てパフォーマンス(例えば, 子どもの学業成績や意欲の向上)を生み出し, さらに, こうしたパフォーマンスは, 「教師効力感の新たな情報源」(例えば, マスタリー経験)の構築に繋がるとされる。

地域連携授業は, ①子どもを相手に指導することで熟達感が得られる(マスタリー経験), ②子どもや小学校教員の様子を観察できる(代理経験), ③大学教員や学生などの他者から何らかの形でフィードバックが得られる(言語的説得), ④子どもと関わることで感情的な変化が起こる(生理的興奮)という特徴を有する。このように, 地域連携授業を通して保育者効力感を促す4つの情報源が総合的に機能することから, 学生の保育者効力感の形成が期待される。

本研究では, 保育者効力感の4つの情報源のうち, 特に影響力が強いとされる「マスタリー経験」に着目する(Bandura, 1997)¹⁵⁾。Figure1のモデルを参考にし, 「高い保育者効力感を有する学生は, 授業に対する高い目標設定や粘り強い努力を通して, 各授業後のマスタリー経験(指導技術と子ども理解)や保育者効力感が向上し, 続いて全ての授業の終了時には, 保育者としての力量, 保育職への志望度, ねらいの達成度, 授業の有効性, といった総合的なパフォーマンスが向上する」という保育者効力感の循環形成プロセスを仮定した。本研究で検討する保育者効力感の循環形成プロセスのモデルを, Figure2に示す。

4. 本研究の目的

本研究の目的は, 保育学生を対象に, 小学生との地域連携授業における保育者効力感の循環形成プロセスのモデルを検証することとする。

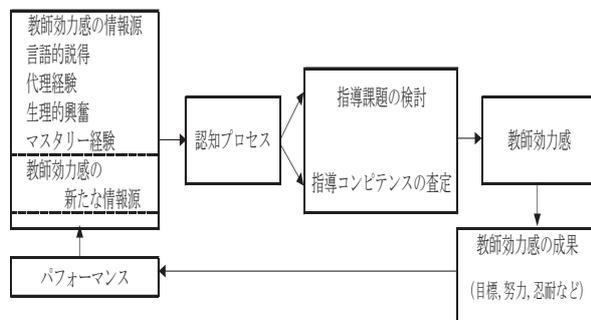


Figure1 教師効力感の循環形成プロセス(Tschannen-Moran et al., 1998より作成)

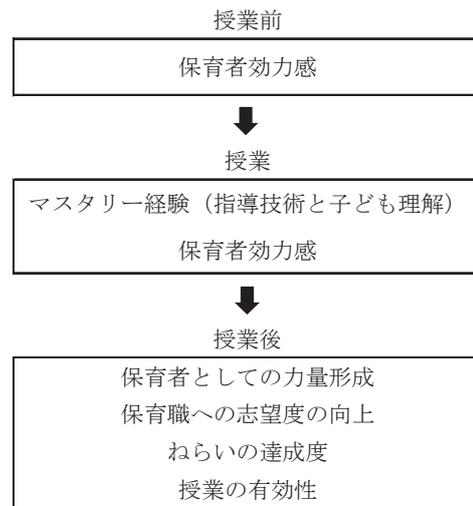


Figure2 本研究の仮説モデル

II. 方法

1. 調査対象者及び地域連携授業の概要

平成29年10月初旬から12月下旬にかけて, 質問紙調査を行った。対象者は, 埼玉県内の保育者養成系女子短期大学に在籍する1年生127名(A組, B組, C組, D組の4クラスの学生)である。地域連携授業は, 筆者らが担当する幼児教育者論の講義の一貫として実施された。小学生の学年は, 全て1年生である。幼児教育者論の講義の中で, 交流授業に関するアンケート冊子を, 「地域連携授業の実施前→1回目の地域連携授業後→2回目の地域連携授業後」の計3回にわたり配布・回収した。最終的に, 127名のうち101名からアンケート冊子が回収された(回収率: 80.1%)。

地域連携授業は, 市内の小学校と10月から12月にかけて計4回行われた(Table1)。1回の授業に, 4クラスのうちの2クラスの学生が参加するため, 1クラスあたり計2回の授業が割り当てられた。

第1回と第2回の授業内容は, 昔あそびである(約60分)。教室で江戸時代から伝わる「ずぼんぼ」という玩具を制作した後, 体育館で作ったずぼんぼを走らせて競争する活動を行った(Figure3, Figure4)。第3回と第4回の授業内容は, クリスマスツリーの協同制作である(約60分)。体育館でクリスマスツリーの部位ごとに6班(幹: 1班, 枝: 2班, 葉っぱ: 3班, 飾り: 4班~6班)に分かれた後, 各班で担当の部位を制作し, 最後に各班が作った部位を合体させて等身大のクリスマスツリーを完成させた(Figure5, Figure6)。

Table1 大学生と小学生の地域連携授業の日程

授業回	日程	小学校	大学生のクラス	授業内容
第1回	10月初旬	公立A小学校, 公立B小学校	A組, C組	昔あそび(ずぼんぼの制作と競走)
第2回	11月初旬	公立C小学校	B組, D組	昔あそび(ずぼんぼの制作と競走)
第3回	11月下旬	公立D小学校	A組, C組	クリスマスツリーの協同制作
第4回	12月初旬	公立E小学校	B組, D組	クリスマスツリーの協同制作



Figure3：ずぼんぼの制作



Figure4：ずぼんぼの競争



Figure5：クリスマスツリーの協同制作



Figure6：完成したクリスマスツリーの鑑賞

2. 調査内容

1) 域連携授業の実施前の質問紙

(1) 授業のねらい

「あなたは、小学生との交流授業を通して何を学びたいですか?ねらいを具体的に3つ考えてください。」と尋ねて、学生に地域連携授業へのねらいを3つ記述してもらった。

(2) 保育者効力感

保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)⁶⁾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、「以下の項目は、現在のあなたにどの程度あてはまりますか?」とした。「非常にそう思う」(5点)から「ほとんどそう思わない」(1点)の5段階で回答を求めた。

2) 1回目の地域連携授業(昔あそび)後の質問紙

(1) 保育者効力感

保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)⁶⁾の10項目を用いた。教示は、「以下の項目は、現在のあなたにどの程度あてはまりますか?」とした。「非常にそう思う」(5点)から「ほとんどそう思わない」(1点)の5段階で回答を求めた。

(2) マスタリー経験(指導技術と子ども理解)

マイクロティーチング有効性測定尺度(金子, 2013)¹⁶⁾の「指導技術」と「子ども理解」の項目を、本研究内容に合わせて、一部表現を変更して使用

した。

指導技術は、「子ども（集団）の注意の引き付け方を学んだ（指導技術：注意の集中）」、「子どもの発言のとりあげ方を学んだ（指導技術：発言の取り上げ方）」、「自分の指導のレパートリーが増えた（指導レパートリーの増大）」などの6項目である。子ども理解は、「子どもの発達の豊かさに気付いた（子どもの発達の豊かさ）」、「幼児と児童の年齢別発達段階を理解できた（発達段階の理解）」、「幼児と児童の「経験と活動」の内容の違いがわかった（年齢別活動内容の理解）」の3項目である。

教示は、「今回の交流を通して、自分自身にどのような効果がありましたか？」とした。「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)までの4段階で回答を求めた。

3) 2回目の地域連携授業（クリスマスツリーの協同制作）後の質問紙

(1) 保育者効力感

保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）⁶⁾の10項目を用いた。教示は、「以下の項目は、現在のあなたにどの程度あてはまりますか？」とした。「非常にそう思う」(5点)から「ほとんどそう思わない」(1点)の5段階で回答を求めた。

(2) マスタリー経験（指導技術と子ども理解）

マイクロティーチング有効性測定尺度（金子, 2013）¹⁶⁾の「指導技術」と「子ども理解」の項目を、本研究内容に合わせて、一部表現を変更して使用した。教示は、「今回の交流を通して、自分自身にどのような効果がありましたか？」とした。「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)までの4段階で回答を求めた。

(3) 保育者としての力量

金子（2013）¹⁶⁾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。小学生との交流を通して、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。

(4) 保育職への志望度

「小学生との交流授業をすることで、保育職への

志望が以前よりも高まりましたか？」の1項目で尋ねた。「非常に高まった」(5点)から「非常に低まった」(1点)までの5段階で回答を求めた。

(3) ねらいの達成度 1項目

「交流授業前のアンケートでは、交流授業のねらいを3つ考えてもらいました。ねらいの①～③それぞれについて、どの程度達成できたと思いますか？」と尋ねた。地域連携授業の実施前の質問紙に書いた①～③のねらいについて、「非常に達成できた」(4点)から「全く達成できなかった」(1点)までの4段階評定で回答を求めた。

(5) 授業の有効性

「小学生との交流授業は、あなたが保育者になるうえで役立ちましたか？」と尋ねた。「非常に役立った」(4点)から「全く役立たなかった」(1点)までの4段階で回答を求めた。

III. 結果

1. 基礎統計量および相関係数

各変数の平均値、標準偏差、 α 係数、および、変数間の相関係数の値を、Table2に示す。 α 係数は、.75～.94であり、概ね高い値が示された。また、地域連携授業後のパフォーマンスの4つの変数（保育者としての力量、保育職への志望度、ねらいの達成度、授業の有効性）は、有意な正の相関($r=.32\sim.53$)があり、各変数は相互に関連していることが示された。

2. 保育者効力感の循環形成プロセスの検討

仮説モデルを検証するために、共分散構造分析を行った。モデル作成の手続きとして、初めにFigure2のモデルに従い、変数間の全てに因果関係を想定したパスを引いた後、10%以下の有意水準のパスを残しながら、探索的にモデルを構成した(Figure7)。モデル適合度は、 $\chi^2(18)=25.09$, $p<.05$, GFI=.95, AGFI=.89, RMSEA=.05, AIC=79.09であり、良好であった。

授業前の保育者効力感は、授業1回目の指導技術と子ども理解($\beta=.14$)、保育者効力感($\beta=.25$)に正の影響を与えていた。また、授業1回目の指導技術と子ども理解($\beta=.14$)、保育者効力感($\beta=.25$)に正の影響を与えていた。また、授業1回

Table2 基礎統計量と変数間の相関係数

	平均値 (SD)	α 係数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 保育者効力感 (授業前)	3.65(.78)	.94	—								
2. 保育者効力感 (授業1回目)	3.34(.55)	.91	.39**	—							
3. 指導技術と子ども理解 (授業1回目)	2.93(.44)	.82	.25*	.50**	—						
4. 保育者効力感 (授業2回目)	3.45(.63)	.93	.34**	.63**	.37**	—					
5. 指導技術と子ども理解 (授業2回目)	3.11(.36)	.77	.25*	.23*	.34**	.43**	—				
6. 保育者としての力量	3.04(.39)	.94	.24*	.39**	.37**	.56**	.54**	—			
7. 保育職への志望度	3.81(.77)	/	.11	.09	.25*	.32**	.41**	.44**	—		
8. ねらいの達成度	3.12(.46)	.75	.18	.11	.23*	.37**	.48**	.58**	.38**	—	
9. 授業の有効性	3.50(.56)	/	.15	.00	.22*	.23*	.37**	.41**	.53**	.32**	—

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

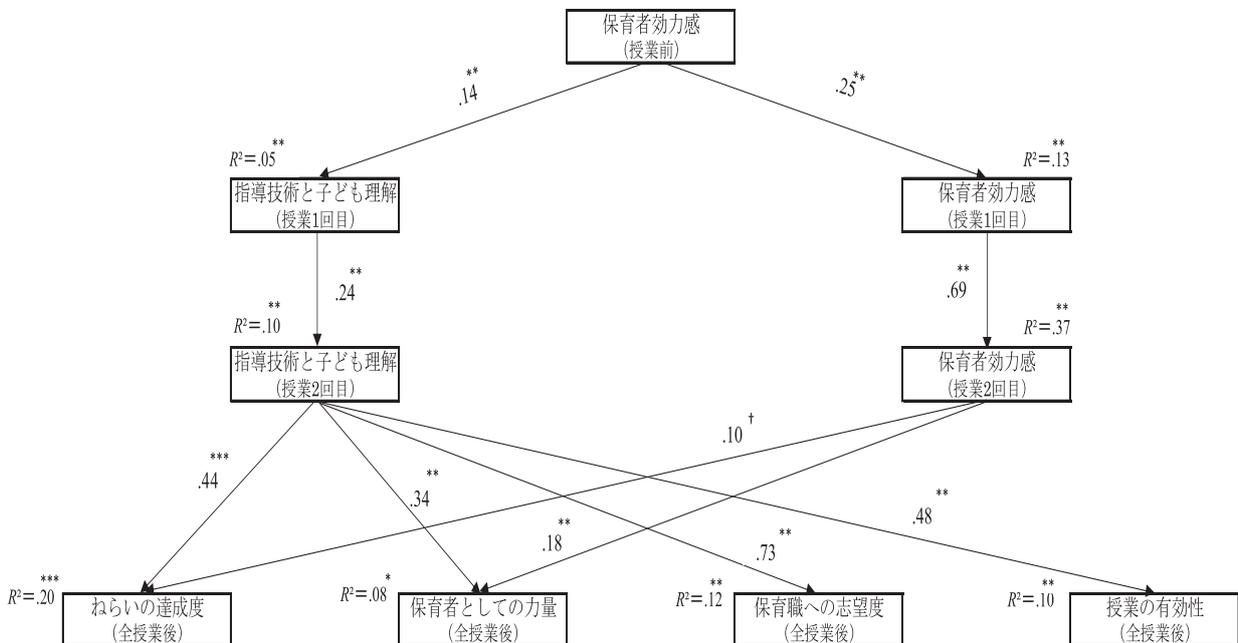


Figure7 保育者効力感の循環形成プロセス

$\chi^2(18)=25.09, p>.05, GFI=.95, AGFI=.89, RMSEA=.05, AIC=79.09$

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

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) 誤差間の相関は省略した。

目の指導技術と子ども理解は、授業2回目の指導技術と子ども理解 ($\beta = .24$) に正の影響を与えていた。同様に、授業1回目の保育者効力感は、授業2回目の保育者効力感 ($\beta = .69$) に正の影響を与えていた。さらに、授業2回目の指導技術と子ども理解は、ねらいの達成度 ($\beta = .44$)、保育者としての力量 ($\beta = .34$)、保育職への志望度 ($\beta = .18$)、授業の有効性 ($\beta = .48$) に正の影響を与えていた。同様に、授業2回目の保育者効力感は、

ねらいの達成度 ($\beta = .10$) と保育者としての力量 ($\beta = .18$) に正の影響を与えていた。

予想とは異なり、授業1回目の指導技術と子ども理解は、授業2回目の保育者効力感に影響を与えていなかった。同様に、授業1回目の保育者効力感は、授業2回目の指導技術と子ども理解に影響を与えていなかった。したがって、Figure2の保育者効力感の循環形成プロセスのモデルの妥当性は、部分的に支持されたと考えられる。

IV. まとめと考察

本研究の目的は、保育学生を対象に、小学生との地域連携授業における保育者効力感の循環形成プロセスのモデルを検証することであった。Figure2の仮説モデルに基づき、共分散構造分析によるパス解析を行った。その結果、当初の予想通り、高い保育者効力感を有する学生は、各授業後のマスタリー経験（指導技術と子ども理解）や保育者効力感が向上し、続いて全ての授業の終了時には、保育者としての力量、保育職への志望度、ねらいの達成度、授業の有効性、といった総合的なパフォーマンスが向上するというプロセスが確認された。特に、授業2回目のマスタリー経験（指導技術と子ども理解）から総合的なパフォーマンスへの影響性は、非常に広く強いことが示された。

本研究の意義は、地域連携授業が学生の資質形成に及ぼす効果を実証的に明らかにしたことで、保育者養成校における地域連携の教育的意義が示されたことにある。しかし、本研究をさらに推進するための課題として、次の3点を指摘したい。第1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、学生の自由記述の分析やインタビュー調査による質的手法も取り入れる必要があるだろう。第2は、地域連携授業の効果の波及性を、経時的調査により検証することである。例えば、本研究の対象者は1年生の学生であったが、地域連携授業の効果は、2年時の保育実習の成果や保育職へのキャリア選択にも長期的な影響をもたらすのか検討する必要がある。第3は、保育者効力感の循環形成プロセスは、幼児との地域連携授業でも同様に確認されるのか追証することである。当然のことながら、保育者養成校の大半は、幼稚園や保育所の幼児と地域連携授業を実施している。本研究結果の一般化可能性を高めるうえでも、幼児との地域連携授業の結果とも併せて考察することは、非常に意義深いと考える。

謝辞

本研究にご協力頂きました学生の皆様方、また、この度の地域連携授業に多大なるご尽力を賜りました持田京子先生に心より感謝の意を申し上げます。

注釈1

本研究の対象校では、開かれた大学づくりの取り組みとして、例えば近隣の地域住民に対する公開講座、高校生が大学の授業を模擬体験する高大連携授業、特別支援教育研究セミナーの開催、学内の子ども支援センターを活用した子育て支援、大学教員の小中高等学校への巡回相談、社会人入学者の受け入れ、などを行っている。

注釈2

教師効力感とは、「特定の状況下において、ある課題を上手く遂行するために必要な一連の活動を組織化し実行することに関する教師の能力信念」を意味する（Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998）¹⁴⁾。近年の教師効力感の研究動向として、研究数の増加、研究方法の多様化、教師効力感の測定範囲の細分化、文化比較や教師集団効力感への関心などが、メタ分析により示されている（Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011）¹⁷⁾。

引用文献

- 1) 文部科学省. 平成27年度開かれた大学づくりに関する調査研究【調査報告書】. 2016. Retrieved from: http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/__icsFiles/afielddfile/2016/11/22/1377544_001_1.pdf
http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/daigaku/index.htm (2018年10月9日)
- 2) 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.
- 3) 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)
- 4) 湯地宏樹. 地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力. 鳴門教育大学学校教育研究紀要. 2015, 30, 85-94.
- 5) 金子智昭・持田京子. 保育者志望学生における地域連携に対する意識調査. 埼玉純真短期大学研究論文集. 2018, 11, 78-87.
- 6) 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.
- 7) 西坂小百合. 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響. 教育心理学研究. 2002, 50, 283-290.
- 8) 田中昭夫. 保育者の蓄積的疲労兆候を加重にする要因・軽減する要因. 保育学研究. 2002, 40, 212-218.
- 9) 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎. 保育者効力感, 社会的スキル及び職務満足感が保育士の精神的健康に与える影響. 九州保健福祉大学研究紀要. 2009, 10, 17-23.
- 10) 三木知子. 保育専攻学生の保育者効力感 (PTE) に及ぼす実習自己評価の影響. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要. 2016, 9, 147-155.
- 11) 橋本翼. 保育者志望短期大学生のメンタルヘルスに関する探索的研究 (2) UPI (学生精神健康調査) と短大生活不適應感および保育者効力感との関連. 近畿大学九州短期大学紀要. 2016, 46, 31-44.
- 12) 田中秀明. 保育者養成校における学生の学習理由と保育者志向性および学校適應感ならびに保育職に関する効力感との関係. 共栄学園短期大学研究紀要. 2002, 18, 166-177.
- 13) 金子智昭. 保育者志望学生の幼稚園教育実習を通じた心理的プロセス—実習形態及び学年差に着目したJD-Rモデルの検証—. 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 2017, 424.
- 14) Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. Teacher efficacy : Its meaning and measure. Review of Educational Research. 1998, 68, 202-248.
- 15) Bandura, A. Self-efficacy : The exercise of control. New York : Freeman. 1997.
- 16) 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.
- 17) Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. Teacher efficacy 1998-2009 : Signs of progress or unfulfilled promise ? Educational Psychology Review. 2011, 23, 21-43.

資料：本研究で用いた質問項目

1. 保育者効力感 (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

2. 指導技術と子ども理解 (9項目)

1) 指導技術 (6項目)

- ・子ども (集団) の注意の引き付け方を学んだ (指導技術: 注意の集中)
- ・子どもの発言のとりあげ方を学んだ (指導技術: 発言の取り上げ方)
- ・自分の指導のレパートリーが増えた (指導レパートリーの増大)
- ・ほめ方の活用の仕方がわかった (指導技術: 正の強化)
- ・禁止・叱責・無視などの活用の仕方を学んだ (指導技術: 負の強化)
- ・落ち着かず活動をやらない子などを, 無理なく活動に引き込む方法を学んだ (不参加児などへの対処)

2) 子ども理解 (3項目)

- ・子どもの発達の豊かさに気付いた (子どもの発達の豊かさ)
- ・幼児と児童の年齢別発達段階を理解できた (発達段階の理解)
- ・幼児と児童の「経験と活動」の内容の違いがわかった (年齢別活動内容の理解)」の3項目である。

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