

保育者効力感の発達的变化について

——保育専攻短大生と保育者の比較——

田 頭 伸 子*

Developmental Changes in Preschool Teacher Efficacy

—— Comparing Junior College Students Specializing in Early Childhood Care/education
and Preschool Teachers ——

Nobuko TAGASHIRA

Key words : 保育者効力感 preschool teacher efficacy,
保育専攻短大生 junior college student specializing in early childhood care/education,
保育者 preschool teacher

問 題 と 目 的

幼児の養護・教育に携わる仕事に保育士と幼稚園教諭がある。この2つの職業の総称として通常「保育者」という表現が使われている¹⁾。保育者が仕事をする場としては、主に、保育所、幼稚園、さらに2006年10月に始まった認定こども園がある。2016年8月現在、全国の幼稚園、認定こども園に勤める人は約15万5千人である²⁾。また、保育職に就いている保育士は約41万人である³⁾。ここ数年は、全国的に保育士不足の状況が続き、高い専門性を身につけた保育士の養成は社会的な課題となっている。

一方、保育士不足を考えると、約76万人³⁾といわれる潜在保育士の問題にも目を向ける必要がある。保育者としての教育を受けた人たちの中には、卒業しても保育職に就かない人や、保育職に一度は就きながら比較的短期間のうちに辞めてしまう人もいる。給与や待遇の問題もあげられるが、20代の保育士の離職理由には「自分の適性・能力への不安」というものも18.8%見られる⁴⁾。離職する理由には「自分は保育者としてやっていけるか」という不安が関わっていると考えられる。

自分が保育者としてやっていけるという自信を支える概念の1つに保育者効力感がある。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」と定義されている(三木・桜井, 1998)⁵⁾。この保育者効力感、三木・桜井(1998)が教師効力感をもと

に、それを保育場面に援用した形で提唱したものである。教師効力感は、教育場面において子どもを支援する能力を高める重要な要因であると考えられてきた。以後、保育者の保育者効力感を高めることは保育能力の向上につながると見なされ、多くの研究が進められてきた。

三木・桜井(1998)は、短期大学生を対象に調査し、保育者効力感は1因子構造を持つとしている。しかし、田頭(2012)⁶⁾は、三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度を用いて、就職後に辞めたいと思ったことのある保育職就労者(以下、保育者と表記)を対象に保育者効力感を分析した結果、2因子解を得た。第1因子は「子どもにわかりやすく教えることができると思う」「子どもの能力に応じた課題を出すことができる」などからなり、「子どもへの適切な対応の因子」と命名された。第2因子は「子どもの状態が不安定なときにも、適切な対応ができると思う」「一人一人の子どもに適切な遊びの指導援助を行えると思う」などであり、「保育環境や全体状況の把握の因子」と命名された。これまでの研究において、三木・桜井(1998)の尺度は10項目で基本的な保育者効力感を測定する尺度とみなされ、使用されているように見受けられる。一方、因子構造に関するものだけではないが、次のような指摘もある。保育者の効力感を測定している範囲が狭いため尺度としての限界があるという指摘(三宅, 2005)⁷⁾や、乳児保育についての養護の観点の不足、ならびに幼稚園教育要領の改訂(1998年)や保育所保育指針の改訂(1999年)に伴って生じる問題への指摘

* 広島文化学園短期大学保育学科

(小藺江, 2009)⁸⁾ もなされ、尺度に改善が加えられてきている。このような状況から、保育者効力感尺度がどのような構造を持つかをさらに検討してみる必要があると考えられる。

因子構造に関して、田頭 (2015)⁹⁾ は保育専攻短大1年生、2年生の保育者効力感の因子分析を行った結果、1年生は1因子解であったが、2年生の結果は2因子解であった。1年生と2年生の因子構造の違いを再吟味するために、本年も前回同様に1年生、2年生の保育者効力感を調査した。さらに、田頭 (2012) の保育者の保育者効力感の因子構造を短大生と比較検討することにより、保育者効力感の職業的社会化を調べる。

また、これまでの保育者効力感の研究では、保育学生の学習の進行に伴い保育者効力感の平均得点が減少するという点が指摘されている。入学直後や実習前の調査結果が、保育を学んだ学生や実習経験後の学生の調査結果より得点が高い (石川, 2005¹⁰⁾; 中村, 2006¹¹⁾; 小藺江, 2009; 森野ら, 2011¹²⁾)。その変化は2年生の中盤に最低の値を示し、卒業間際には入学時の値に近くなる U 字型の形状を示している (石川, 2005; 中村, 2006)。その理由には「入学直後の保育者になる強い期待感」が保育者効力感を高めているというもの (中村, 2006) や、1年生は保育職への将来的な目的意識が明確であるため (石川, 2003)¹³⁾ という解釈などがある。2年生は就職へのストレスが、保育者効力感に影響をおよぼすためと考えられるという報告もある (岩崎, 2009)¹⁴⁾。

保育者効力感の得点に関して、田頭 (2015) は、保育者効力感平均得点を1年生、2年生について同時期に調査した。今回はその結果に今年度の調査を加え、保育専攻短大1年生、2年生の結果を詳細に調べる。

また、西山 (2006)¹⁵⁾ は、多次元「人間関係」保育者効力感尺度を考案し、保育経験との関連を調べた結果、保育職の初任者 (0～5年) の結果が最も低くなることを報告している。本研究では、短大学生と保育者の結果を比較検討することにより、保育者効力感得点の変化を調べる。

以上のように、本研究の目的の1つ目は、保育者効力感の因子構造を、短期大学1年生・2年生と保育者の調査結果から検討することである。2つ目は、保育者の保育者効力感に焦点を当て、保育者効力感の変化を検討することである。

方 法

1. 調査対象

広島市内 A 短期大学保育学科の学生1年生101名 (女子95名, 男子6名)、2年生100名 (女子97名, 男子3名)。ほぼ全員が幼稚園教諭2種免許状と保育士証の取得を目指している。なお、2015年調査の2年生は93名 (女子88名, 男子5名)、1年生は106名 (女子103名, 男子

3名) であった。保育者は2011年の卒後調査の回答者の内、卒後6年目までの者で、保育職に従事していた者100名 (女子) であった。

2. 調査時期

- (1) 本研究の調査は2016年5月下旬に行った。
- (2) 2015年の調査は2015年8月上旬に行った (田頭, 2015)。
- (3) 保育者の調査は2011年8月に行った (田頭, 2012)。

表1 調査時期と調査対象者

調査年次	調査対象者		調査時期
2011年	保育者		卒後調査 (8月)
2015年	1年*	2年	8月初旬
2016年	1年	2年*	5月下旬

*印は同一の調査対象者

3. 調査内容

・保育者効力感尺度

三木・桜井 (1998) の尺度 (15項目から反転項目と負荷量の低い項目を除いた10項目) を使用した。本調査と2015年調査の回答は5段階評価 (非常にそうである, かなりそうである, ややそうである, あまりそうでない, 全くそうでない) とし、5点から1点で得点化した。なお、2011年の調査の回答は4段階評価であったので、短大生の保育者効力感と比較検討するために、各得点を、岩原 (1965)¹⁶⁾ を参考に標準得点化したものを5段階点に変換して使用した。

4. 調査手続

一斉調査で実施し、回答は無記名であった。ただし短大生の調査では、学生番号を記入するように依頼した。データはすべて統計的に処理し、個人のデータとして使用しないことを告げ、同意を得た上で実施した。所用時間は20分程度であった。卒後調査は調査用紙を郵送し、卒業年度、性別などを記入してもらい、無記名で回収した。

結果及び考察

結果を、保護者効力感の因子構造と得点の変化について述べる。三木・桜井 (1998) の尺度項目について、1年生、2年生それぞれの因子分析を行った (主因子法・プロマックス回転)。1年生と2年生の結果はともに1因子解であった。この結果は田頭 (2012) における保育者の結果の2因子解とは異なっていた。保育者の結果は勤務6年目までの保育者で離職を考えたことがある人から得られたものであった。また、2年生で2因子解が得ら

れた田頭（2015）の結果とも異なっていた。学年が上が
り、学生から保育者へと保育経験を積むに従い、因子構
造が変化すると考えられる。本研究では、短大生と保育
者の保育者効力感の構造を比較するために、田頭（2012）
の保育者の調査対象を、離職動機の有無にかかわらず、
保育職に就いている者（6年目まで）に拡大して分析し
た。4件法で得られた結果を得点変換して因子分析（主
因子法・プロマックス回転）を行ったところ、3因子解
が得られた（表2）。「子どもの状態が不安定なときにも
適切な対応ができる」「クラス全体に目をむけ、集団へ配
慮も十分できる」等の第1因子は「全体状況の適切な把
握力・対応力の因子」とし、「子どもに分かりやすく指導
できる」「子どもの能力に応じた課題をだすことができ
る」等の第2因子は「子どもへの支援・対応力の因子」
とし、「クラスにいじめがあったとしても、うまく対応で
きる」「どの年齢の担任になっても、うまくやっていけ
る」等の第3因子は「変化への対応力の因子」と命名さ
れた。

このことから、保育者効力感には保育経験を重ねるにつ
れ、因子構造が変化してゆくものと思われる。この点は
三木・桜井（1998）の結果と異なっていた。本研究では、
保育者の経験年数は初任者に該当するものであったが、
今後、中堅者やベテラン保育者の検討が必要であろう。

次に、得点の変化について述べる。2015年の1年生と
2年生、2016年の1年生と2年生の保育者効力感の平均
得点を比較するために、2（調査年）×2（学年）の分散
分析を行ったところ、学年の主効果のみが有意であった
($F(1, 396) = 29.98, p < .001$)。調査年による違いは見ら
れず、学年間の減少のみが見られた。そこで、1年生2
か年分のデータを込みにし、2年生2か年分のデータを
込みにして、それぞれ1年生、2年生として分析に用い
た。

1年生、2年生、保育者における保育者効力感得点を
検討するために、保育者の保育者効力感の3因子を基に
短大生との比較を行った。群（1年生、2年生、保育者）
と、保育者効力感因子（「F1」「F2」「F3」）を独立変数に、
保育者効力感の得点を従属変数とする3×3の分散分析
を行った（図1）。分散分析の結果、群と保育者効力感因
子に有意な交互作用が認められた（ $F(3.57, 904.70) =$
 $10.35, p < .001$ ）。交互作用が有意であったことから、単
純主効果の検定を行った。

まず、各群における、因子の単純主効果の検定を行っ
た。1年生における因子の単純主効果は、有意であった
($F(1.78, 904.70) = 31.51, p < .001$) ので、さらにボン
フェローニの多重比較を行った。1年生の因子間の多重
比較を行ったところ、 $F1 > F3 > F2$ となった（ $p < .001$ ）。
2年生における因子の単純主効果は、有意であった
($F(1.78, 904.70) = 22.23, p < .001$) ので、2年生の因子
間の多重比較を行ったところ、 $F1 > F3 \approx F2$ となった

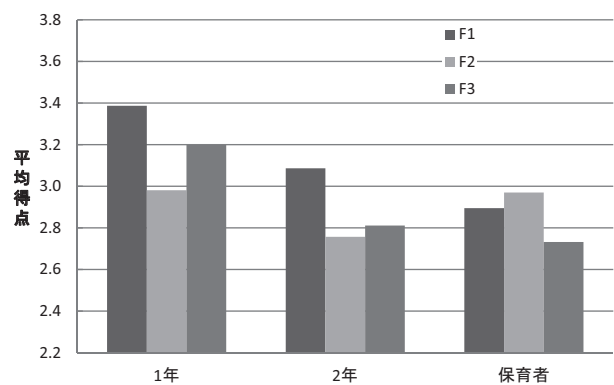


図1 各群における保育者効力感の因子別平均得点
F1: 全体状況の適切な把握力・対応力
F2: 子どもへの支援・対応力
F3: 変化への対応力

表2 保育者における保育者効力感の因子分析結果

項 目 内 容	F1	F2	F3
F1. 全体状況の適切な把握力・対応力			
子どもの状態が不安定なときにも、適切な対応ができる	.770	-.113	-.001
クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できる	.684	.165	.098
一人ひとりの子どもに適切な遊びの指導や援助ができる	.672	.043	.078
子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的・物的）を整えることができる	.563	-.090	-.236
保護者から信頼を得ることができる	.478	.194	.020
F2. 子どもへの支援・対応力			
子どもにわかりやすく指導できる	-.095	.986	-.100
子どもの能力に応じた課題をだすことができる	.105	.650	.027
保育プログラムが急に変更されても、うまく対応できる	.041	.354	.033
F3. 変化への対応力			
クラスにいじめがあったとしても、うまく対処できる	-.060	.029	.882
どの年齢の担任になっても、うまくやっていける	.064	-.079	.500
因子間相関 F1	—	.415	-.110
F2		—	.085

($p < .001$)。保育者における因子の単純主効果は、有意であった ($F(1.78, 904.70) = 6.00, p < .01$) ので保育者の因子間の多重比較を行ったところ、 $F2 \neq F1 > F3$ となった ($p < .05$)。

次に、各因子における群の単純主効果の検定を行った。F1 における群の単純主効果は有意であった ($F(2, 507) = 28.02, p < .001$) ので、さらにボンフェローニの多重比較を行った。F1 における群間の多重比較を行ったところ、1 年生 $>$ 2 年生 $>$ 保育者となった ($p < .05$)。F2 における群の単純主効果は有意であった ($F(2, 507) = 6.19, p < .01$) ので、F2 における群間の多重比較を行ったところ、1 年生 \neq 保育者 $>$ 2 年生となった ($p < .05$)。F3 における群の単純主効果は有意であった ($F(2, 507) = 17.84, p < .001$) ので、F3 における群間の多重比較を行ったところ、1 年生 $>$ 2 年生 \neq 保育者となった ($p < .05$)。

このことから、保育者効力感第 1 因子「全体状況の把握・対応力」の効力感は 1 年生が最も高く、2 年生より保育者において最も低くなっていることが分かる。また、第 3 因子「変化に対応する効力感」は、2 年生で低下し、保育者と 2 年生には差が見られない。一方、第 2 因子「子どもへの支援・対応力」は 2 年生で一旦下がるが、保育経験とともに回復して、保育者効力感を持てるようになっていけると言える。短大の 1 年生は「できるだろう」という楽観的な気持ちで調査に回答する段階にあり、2 年生になると、実習などで現場を知ることにより、現実を冷静に捉えられるようになり、自分の保育者効力感を判断できるようになっていると考えられる。さらに、保育者は子どもへの対応力については保育経験の中で、保育者効力感を実感できるようになると思われる。保育者としての経験が保育者効力感にどのように影響し、変化していくのか、継続して調べてみる必要がある。

この結果から、今後保育者を養成する上で重要となる課題が示唆される。まず、2 年生と保育者の保育者効力感が低下することを本人たちに認識させること。さらに学生には、保育への学びを支援する方法を、保育者には保育者効力感を向上させて保育職を継続できるような支援法を見いだすことであろう。

学生への学術的支援では、次のようなことがヒントとなる。森野ら (2011) は、実習中の「自信を得た体験」「自信を喪失した体験」などに着目している。今野 (2009)¹⁷⁾ は保育者効力感は模擬保育感及び実習不安感によって影響を受けているとし、模擬保育の重要性や効力感を高める実習の事前指導の必要性を述べている。

本研究の調査は 5 月上旬であり、1 年生の得点が高かったのは、現場体験が少なく、「入学直後の保育者になるという強い期待感」(中村, 2006) の時期にいたと思われる。一方、2 年生は 1 年次 11 月の幼稚園実習 (8 日間) と春休みに実施された施設実習 (10 日間) を体験してい

た。2 年生にとっては福祉や保育の現場の問題が身近になり、自分の体験から推し量り、保育現場でどれくらい力を発揮できるかという保育者効力感のメタ認知も、やや明確になっていると考えられる。学生の時期の保育者効力感は、座学や実技の学習とともに、わずかな現場での経験を手掛かりにして構築していかなければならない。日常的な教学支援に加えて、木目細かい実習後の支援法を再考し、「自分の保育者効力感の向上に向けた明確なメタ認知ができるようにし、自信をつける支援のあり方」を考える必要がある。

一方、保育者に対する支援のヒントは次のようである。谷川 (2010)¹⁸⁾ は、幼稚園実習のリアリティ・ショックを保育に関する認識の変容によって克服していくとし、谷川 (2013)¹⁹⁾ は、新任保育者は直面するリアリティ・ショックを一定の期間と機会が与えられることにより克服してゆくとしている。現場の保育者への卒後支援は養成校にとっては重要な課題である。「学習し続ける保育者」の育成を目指すプログラムの構築が喫緊の課題である。

要 約

本研究は、保育専攻短大生と保育者における保育者効力感の因子構造と平均得点の変化を検討したものである。保育専攻短大生の保育者効力感の因子構造は、田頭 (2012, 2015) の結果では、1 年生と 2 年生で因子構造に違いがみられた。今回の結果では、保育者 (保育職に就いて 6 年目まで) の保育者効力感は 3 因子構造となった。保育経験を積むことにより保育者効力感は分化していくと思われる。

さらに、保育者の保育者効力感の因子に含まれる項目を基準に、3 群 (保育者と保育専攻短大 1 年生及び 2 年生) の保育者効力感の平均得点を比較するために、3 (群) \times 3 (因子) 要因の分散分析を行ったところ、主効果と交互作用に有意差がみられた。1 年生から 2 年生にかけては、3 因子とも、保育者効力感の得点が下がることが分かった。さらに、各項目別に検討すると、保育職に就いて 6 年といういわば初任者の時期には、子どもに対応する保育力については、保育職体験の中で保育者効力感が向上している。それに比べ全体状況を把握するような保育者効力感は 2 年生よりさらに低下した。

引 用 文 献

- 1) 森上史朗, 柏女霊峰 (編): 保育用語辞典 (第 7 版), (2013), ミネルヴァ書房
- 2) 文部科学省: 平成 28 年度学校基本調査 (速報値), (2016)
- 3) 厚生労働省: 保育士等に関する関係資料平成 27 年 12 月 4 日第 3 回保育士等確保対策検討会参考資料 1, (2015)
- 4) 厚生労働省: 潜在保育士ガイドブック (平成 23 年度厚生労働省委託事業), (2012)
- 5) 三木知子, 桜井茂男: 保育専攻短大生の保育者効力感に及

- ばす教育実習の影響, 教育心理学研究, **46**, 203-211 (1998)
- 6) 田頭伸子: 保育者効力感が離職動機に及ぼす影響について—保育者養成校卒業生の保育職就労者を対象にした分析—, 広島文化学園短期大学紀要, **45**, 11-16 (2012)
- 7) 三宅幹子: 保育者効力感研究の概観, 福山大学人間文化学部紀要, **5**, 31-38 (2005)
- 8) 小藺江幸子: 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 (2009)
- 9) 田頭伸子: 保育者効力感に及ぼす一般性自己効力感と学業ストレス対処方略の影響—保育専攻短大生における学年差の検討—, 広島文化学園短期大学紀要, **48**, 49-55 (2015)
- 10) 石川隆行: 保育者を目指す短大生の保育者効力感について—2月の追跡調査より—, 聖母女学院短期大学研究紀要, **34**, 96-99 (2005)
- 11) 中村多見: 保育学生の保育観 (1)—保育者効力感の発達—, 高松大学紀要, **45**, 197-206 (2006)
- 12) 森野美央, 飯牟礼悦子, 浜崎隆司, 岡本かおり, 吉田美奈: 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討—保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して—, 保育学研究, **49**, 212-223 (2011)
- 13) 石川隆行: 保育者を目指す短大生の保育者効力感について, 一宮女子短期大学研究報告, **42**, 315-322 (2003)
- 14) 岩崎桂子: 保育者効力感研究の現状と課題, 小池学園研究紀要, **4**, 77-85 (2009)
- 15) 西山 修: 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成, 保育学研究, **44**(2), 246-256 (2006)
- 16) 岩原信九郎: 新訂版教育と心理のための推計学, (1965), 日本文化科学社
- 17) 今野 亮: 保育者効力感に影響を及ぼす要因の検討—属性, 関連要因に立脚して—, 国際学院埼玉短期大学研究紀要, **30**, 45-53 (2009)
- 18) 谷川夏美: 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**(2), 96-106 (2010)
- 19) 谷川夏美: 新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—, 保育学研究, **51**(1), 105-116 (2013)

Summary

Changes in the factor structure and mean teacher efficacy scores of junior college students specializing in early childhood care/education and preschool teachers in active service were compared. Previous studies by Tagashira (2012, 2015) have indicated differences in the factor structure of teacher efficacy between first- and second-year junior college students. The present study indicated that teacher efficacy in preschool teachers with six years or less career experience had a three-factor structure. It is suggested that preschool teacher efficacy is differentiated by accumulating childcare experiences. Moreover, a 3 (groups) \times 3 (factors) analysis of variance was conducted to compare mean scores of the preschool teacher efficacy factors among the three groups: preschool teachers, first-year junior college students, and second-year junior college students. Results indicated significant differences in interactions and main effects. The preschool teacher efficacy score dropped from the first- to the second-year for all three factors. Furthermore, preschool teacher efficacy in dealing with children improved through job experience during the first six years of employment. On the other hand, the ability to understand the overall situation score in preschool teachers was lower than in second-year students.