

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——

田 頭 伸 子*

Effects of Generalized Self-efficacy and Coping Strategies to Academic Stressors on Preschool Teacher Efficacy

—— School Year Based Differences in Junior College
Early Childhood Education Majors ——

Nobuko TAGASHIRA

Key words : 保育者効力感 preschool teacher efficacy, 一般性自己効力感 generalized self-efficacy,
学業ストレス対処方略 coping strategies to academic stressors,
保育専攻短大生 junior college students majoring in early childhood education

問題と目的

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)¹⁾。この保育者効力感は、三木らが教師効力感をもとに、それを援用した形で提唱したものである。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ている。従って、それを保育者にあてはめると、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、その後研究が進められてきた。

三木・桜井(1998)により「保育者効力感」の概念が提唱されて以来、その研究はいくつかの領域に広がりを見せた。井上(2014)²⁾は先行研究を3つに分類している。1つ目は、尺度開発・測定の研究領域であり、2つ目は保育者効力感を従属変数とした研究領域、さらに、3つ目は独立変数とした研究領域である。1つ目の研究領域には、三木・桜井(1998)自身が行った、実習が保育者効力感に与える効果を検証するための尺度の検討や、西山(2006)³⁾による、保育内容の「人間関係」領域に特化した多次元保育者効力感尺度の検討、小藪江(2009)⁴⁾による保育実習生の自己効力感尺度の作成、田

辺(2011)⁵⁾による保育内容の「健康」領域に関する保育者効力感尺度の作成などがある。2つ目の領域は保育者効力感を従属変数とし、保育者効力感に影響を及ぼす要因を明らかにしようとしたものである。この領域には渡部・嶋崎(2004)⁶⁾による、保育者の保育者効力感と心理社会的要因に対する過去の遊び体験の影響について検討したもの、中村(2006)⁷⁾による保育者の保育者効力感の発達について検討したものなどがある。3つ目は独立変数として保育者効力感が与える影響を調べたものであり、西坂(2002)⁸⁾による、現職の幼稚園教諭を対象に保育者効力感がストレス評価に及ぼす影響について検討したものなどがある。

この間、保育者効力感の研究は、西山(2006)により多次元保育者効力感という概念が提唱されて以来、研究に変化がみられたとも言われる(岩崎, 2009)⁹⁾。西山(2006)は尺度項目について現職の保育者とともに研究を進め、保育就労者の現状を捉えた保育者効力感尺度を作成した。

本来、三木・桜井(1998)は、保育者効力感とは1因子構造を持つとしているが、田頭(2012)¹⁰⁾は因子分析の結果として2因子解を得た。この結果は2009年に(公)全国保育士養成協議会が実施した調査に参加した本学卒業生(卒業1年目から6年目までの者)の内、保育職就

* 広島文化学園短期大学保育学科

労者の結果を分析したものであった。三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度を用いて調査し、因子分析(主因子法・Promax 回転)を行ったところ、2因子解が得られた。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」「一人ひとり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評価が定まっているように見受けられる。一方、三宅(2005)¹¹⁾の「カバーしている範囲が狭いため尺度としての限界がある」という指摘や、小藪江(2009)の「乳児保育についての養護の観点の不足、ならびに1998年の幼稚園教育要領の改訂や1999年の保育所保育指針の改定に伴う環境構成を主な保育方法として乳幼児の能動的な遊びへの誘い掛けを行う視点の弱さ」等の指摘もなされ、尺度に改善が加えられてきている。

また、この保育者効力感の研究の中では、別の視点から提起されている問題がある。入学直後や実習前保育者効力感が、保育を学んだ学生や実習経験後の学生より高得点を示すという結果である(石川, 2003¹²⁾; 中村, 2006; 小藪江, 2009; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011¹³⁾)。その変化は2年次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, 2005¹⁴⁾; 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)という解釈などがある。学生は実習で保育現場を経験することにより、現実の感覚を身につけ、保育者効力感が低下するのではないかと考えられている。また、2年次には就職へのストレスが、保育者効力感に影響を及ぼすことが考えられると述べた報告もある(岩崎, 2009)。本研究では、この点に関して保育者効力感の1年生と2年生の学年差を検討することを目的とする。

実際に、入学直後の「保育者になるという高揚感」のようなものが入学後に低下する学生もいるように見受けられる。高校から大学への環境移行に加え、短期大学の保育学生のカリキュラムは過密であり、1年次の前期に疲労が濃くなっている様子を感じることも多い。このようなストレスフルな状況の中で、学生たちは「自分は保育者に向いているのか」、「本当に保育者としてやっていけるのか」と悩むことは十分考えられる。本研究では、保育者をめざした理由(以下保育者志望動機と記す)と保育者効力感、さらに、それらと一般性自己効力感の関連性を検討する。坂野・東條(1986)¹⁵⁾は「Bandura

(1977)によれば、self-efficacyは2つの水準で人間の行動に影響を及ぼすと考えられている。すなわち、特定場面におけるself-efficacyの強さは、個人が一定の状況を克服しようとするか否かに影響を及ぼしているが、これがself-efficacyが行動に影響を及ぼす第1の水準である。つまり、self-efficacyは当面の行為選択に直接影響を及ぼすのである。そして第2に、self-efficacyがより長期的に個人の行動に影響を及ぼすということが考えられる。つまり、self-efficacyは、個人がいかに多くの努力を払おうとするか、あるいは嫌悪的な状況に長く耐えることができるかを決定する要因になっているのである。」と述べている。この第2の水準が一般性自己効力感と呼ばれるものである。この尺度は三木・桜井(1998)において保育者効力感の妥当性を調べるために使われていたが、一般性自己効力感と保育者効力感の因果関係については詳しく検討されていない。本研究で検討してみる。

また、森野ら(2011)の保育者効力感の縦断的研究では、保育士養成校での体験の中の「保育者として上手くやっていける」と自信を得た経験(以下、自信経験)と「保育者として上手くやっていけるだろうか」と自信を失った経験(以下、自信喪失経験)に着目し、保育者効力感の変化の背景を質的に検討している。保育者効力感の平均得点は1年生で低下し、2年生では上昇、卒業間際が最も高くなるという結果を得ている。その質的な面では、自信経験と自信喪失経験について、箇条書きで記述するように求めた。結果は2年生の記述数は1年生のものより、自信体験、自信喪失体験の両方において、有意に多かった。また、内容においても違いが見られ、「各自が日々の授業や実習の中のどの経験をどのように認知しているかも含めて検討を進める必要が示唆されたといえるだろう」としている。

そこで本研究では、「学業のことで上手くいかなかったときにどのような対処方略をとるか」ということに着目し、学業ストレス対処方略尺度を用いて、一般性自己効力感及び保育者効力感との関係を検討する。

以上のように、本研究の第1の目的は保育専攻短大生の1年生と2年生の保育者効力感について検討することである。第2の目的は、保育者効力感に、保育者志望動機、一般性自己効力感、学業ストレス対処方略がどのように影響を及ぼすのかを詳細に検討することである。さらにそこから、保育専攻学生の保育者効力感を育成するための方策を得ることである。

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106名(女子103名 男子3名)、2年生93名(女子88名 男子5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。

2. 調査時期

2015年8月初旬, 前期授業終了時

3. 調査方法

一斉調査で回答は無記名で記入。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。

4. 調査内容

(1) 保育者志望動機

「子どもが好きだから」「資格がいかせるから」「自分に向いている仕事だと思ったから」「やりがいのある仕事だと思ったから」「給料が良いと思ったから」「子どもの時からの夢だったから」「職業として社会的評価が高かったから」「人にすすめられたから」「職業としてなんとなくいいと思ったから」の9項目であった。回答は, 「とてもそうである」「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」の5段階評定であり, 5点から1点で得点化した。

(2) 保育者効力感尺度

三木・桜井(1998)の尺度(15項目から反転項目を除いた11項目)を使用した。三木らは項目6を因子負荷量が低いという理由で除外し, 10項目としているが, 本研究では「クラス一人ひとりの子どもの性格を理解できると思う」という項目は保育者効力感に必要な内容であると考えて追加し, 11項目とした。回答は5段階評定とし, 5点から1点で得点化した。

(3) 一般性自己効力感尺度

三木・桜井(1998)の結果を再吟味するために, 16項目からなる坂野・東條(1986)の一般性自己効力感尺度(GSES)を使用した。この尺度には「何か仕事をするときは, 自信をもってやるほうである」「過去にしまった失敗や嫌な経験を思い出して, 暗い気持ちになることがある」というような質問項目が16あり, 「行動の積極性」「失敗に対する不安」「能力の社会的位置づけ」の3因子構造である。回答は坂野・東條(1986)では2件法であったが, 本研究では「とてもそうである」から「全くそうでない」の5段階評定に修正し, 5点から1点で得点化した。

(4) 学業ストレス対処方略尺度

神藤(1998)¹⁶⁾によるこの尺度は, 「勉強に関すること

多いですか」かなど, 勉強でうまくいかなかったときにとる対処方略をたずねる設問となっている。項目数は19問で, 「問題解決の対処」「他者依存的情動中心対処」「回避の対処」「積極的情動中心対処」の4つの下位尺度から構成されている。回答は, 「いつもそうする」から「全くそうしない」の5段階評定であった。5点から1点で得点化した。この尺度は中学生用に開発されたものではあるが, 学業場面に特化されたものとして十分に適用できる。中学生版を基に高校生版尺度も作成されているが, 「他者非難」の下位尺度(松村・日下部, 2013)¹⁷⁾などがあり, 今回の設問である「勉強に関すること」でうまくいかないとき」という学業の方略として適さないと判断したことから, 神藤(1998)の尺度を使用した。

結果及び考察

1. 保育者効力感について

三木・桜井(1998)の尺度(15項目から反転項目を除いた11項目)を使用し, 1年生, 2年生, 1・2年生全体(以下両学年と略す)の3通りの因子分析(主因子法・Promax回転)を行った。1年生と両学年の結果は1因子解であったが2年生の結果は2因子解であった(表1)。2年生の第1因子は「特別な事態への対応力」の因子と命名し, 第2因子は「通常保育への対応力」因子と命名した。この因子構造は勤め始めて1~6年の保育職就労者を対象とした田頭(2012)の結果と同様であった。各因子に含まれる項目は第1因子の5項目の内3項目が, また, 第2因子の4項目の内3項目が共通していた。このことから, 保育者効力感は, 保育経験を重ねるにつれ, 因子構造が変化していくものと思われる。2年生の保育者効力感の因子構造は三木・桜井(1998)の結果と異なっていた。

また, 保育者効力感の平均得点と標準偏差は1年生が $M=3.28$ $SD=.54$, 2年生 $M=3.02$ $SD=.47$ であった。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 t 検定を行ったところ, 1年生の得点が有意に高かった ($t=3.57$, $df=197$, $p<.001$)。本研究においても学年が上がるにつれて保育者効力感の得点が下がるという現象が確認された。本調査は前期授業終了時の実施であったが, この時は, まだ, 「入学直後の保育者になるという強い期待感」(中村, 2006)の時期に当たるのかもしれない。

既存の尺度を改善し, 保育者への成長を支援できるよ

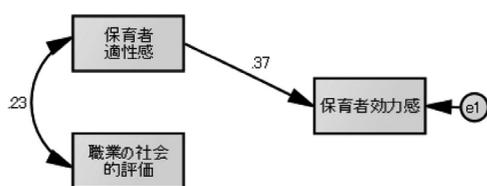


図1 保育者志望動機が保育者効力感に及ぼす影響 (1年生)

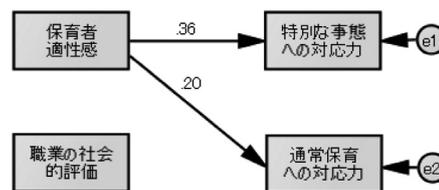


図2 保育者志望動機が保育者効力感に及ぼす影響 (2年生)

表1 保育者効力感の因子分析結果（2年生）

項 目 内 容	F1	F2
F1 特別な事態への対応力		
子どもの状態が不安定なときにも、適切な対応ができると思う	.713	.186
保護者から信頼を得ることができると思う	.689	-.163
保育プログラムが急に変更された場合でも、それにうまく対応することができると思う	.656	-.016
クラスにいじめがあったとしても、うまく対応できると思う	.637	.047
子どもの能力に応じた課題をだすことができると思う	.412	.184
F2 通常保育への対応力		
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と思う	-.094	.847
子どもの活動を考慮して、適切な保育環境（人的・物的）を整えることができると思う	-.053	.564
どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.029	.558
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	.140	.554
因子間相関 F1		.691

表2 保育者志望動機の因子分析結果（両学年）

項 目 内 容	F1	F2
F1 保育者適性感		
やりがいのある仕事だと思ったから	.642	.044
自分に向いている仕事だと思ったから	.592	.019
子どもの時からの夢だったから	.563	-.021
子どもが好きだから	.525	-.055
F2 職業の社会的評価		
人にすすめられたから	-.235	.662
職業として社会的評価が高かったから	.361	.519
職業としてなんとなくいいと思ったから	-.167	.488
給料が良いと思ったから	.138	.418
因子間相関 F1		-.084

うな、保育専攻学生を対象とした保育効力感尺度を作成することが今後の課題となろう。

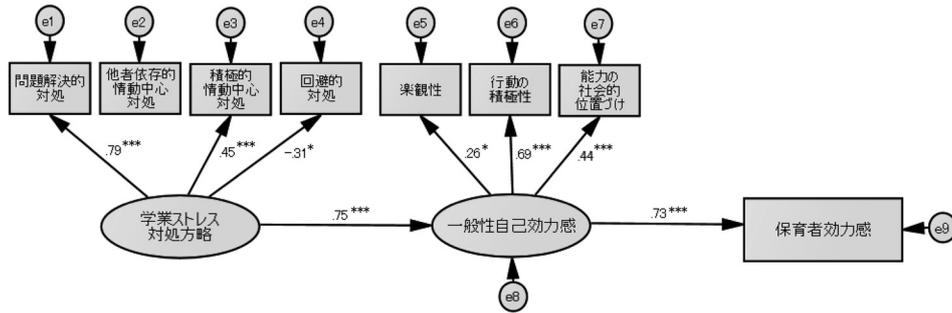
2. 保育者志望動機について

保育者志望動機の9項目について因子分析（主因子法・Promax回転）を行った。因子負荷量が.40以上の項目を各因子の選出規準とし、2因子を抽出した（表2）。1年生、2年生、両学年の3通りの因子分析の結果、いずれも第1因子は「子どもが好きだから」「自分に向いている仕事だと思ったから」「やりがいのある仕事だと思ったから」「子どもの時からの夢だったから」の4項目であり、「保育者適性感」の因子と命名された。第2因子には1年生は「資格がいけるから」「給料が良いと思ったから」「職業として社会的評価が高かったから」の3項目が選ばれた。2年生と両学年はともに、「給料が良いと思ったから」「職業として社会的評価が高いと思ったから」「人にすすめられたから」「職業としてなんとなくいいと思ったから」が選ばれた。そこで、「職業の社会的評価」の因子と命名された。1年生、2年生、両学年のそれぞれで2因子解が得られたため、「保育者効力感」を目的変数に、「保育者適性感」と「職業の社会的評価」を説明変

数として重回帰分析を行った。その結果、1年生では、「保育者適性感」は「保育者効力感」に有意なパスが認められた。「職業の社会的評価」からは有意なパスが見られなかった（図1）。すなわち、「自分は保育者に向いている」という気持ちが強いほど「保育場面で効果をあげることができる」という気持ちが強いと見える。一方、2年生では、「保育者適性感」から「特別な事態への対応力」「通常保育への対応力」の両方に有意なパスがみられた。中でも、「通常保育への対応力」よりも「特別な事態への対応力」のパスの値が大きかったことから（図2）、2年生は保育専門家への意識がより高まってきているといえる。「保育者適性感」と「職業の社会的評価」の間には、1年生では有意なパスが見られたが、2年生では見られなかった。保育者効力感は、2年生では、「保育職への社会的評価」と関連性は無く、自分の「保育者適性感」が、より専門性の高い事態へ対応できるという信念に影響を与えているといえる。

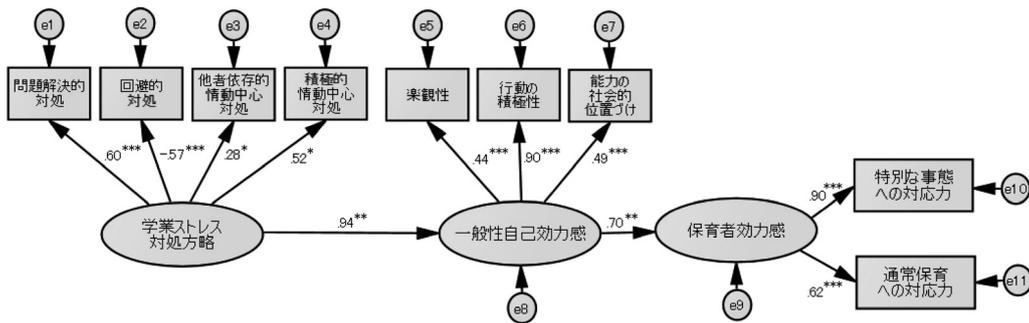
3. 一般性自己効力感について

一般性自己効力感16項目について因子分析（主因子法Promax回転）を行った結果、1年生、2年生、両学年



数値は標準偏回帰係数を示す。
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

図3 保育者効力感に及ぼす学業ストレス対処方略と一般性自己効力感の影響（1年生）



数値は標準偏回帰係数を示す。
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

図4 学業ストレス対処方略と一般性自己効力感が保育者効力感に及ぼす影響（2年生）

のいずれも、坂野・東條（1986）と同様の3因子解が得られた。坂野・東條（1986）の第1因子は「失敗への不安」因子，第2因子は「行動の積極性」因子，第3因子は「能力の社会的位置づけ」因子と命名されている。ただ、「失敗への不安」という因子名は、「人と比べて心配性なほうである」というように，自己効力感とは逆方向の表現となるため，渡辺・石井（2010）¹⁸⁾は因子名を「楽観性」と命名している。本研究でもそれにならい，「失敗への不安」因子を「楽観性」の因子と名付けた。坂野らの結果では第1因子が「行動の積極性」，第2因子に「楽観性」が抽出されていた。今回の結果は抽出順位が違っており，第1因子は「楽観性」因子であり，第2因子が「行動の積極性」因子，第3因子が「能力の社会的位置づけ」因子であった。

4. 学業ストレス対処方略について

「勉強に関することでうまくいかないことがあれば，あなたはどのようにすることが多いですか」と尋ねる学業ストレス対処方略尺度は19項目から成り立っていた。これらを因子分析（主因子法 Promax 回転）した結果，神藤（1998）に示されているように，1年生，2年生，全体のいずれも4因子解が得られ，「問題解決的対処方略」「積極的情動中心対処方略」「回避的対処方略」「他者依存的情動中心対処方略」と命名された。ここで，4つの対処方略を説明する。「問題解決的対処方略」とは勉強に関

することで上手くいかなかったとき，反省して原因を検討し，次に向けて工夫をするような方略であり，「他者依存的情動中心対処方略」とは，だれかに聞いてもらって気を静めたり，励ましを得ようとする方略である。また，「回避的対処方略」とはあきらめて逃げ出すような方略，「積極的情動中心対処方略」とは，楽しいことを考えたり，気晴らしに何かをするような対処方略である。対処方略因子の抽出順位は，1年生は「問題解決的」「他者依存的情動中心」「積極的情動中心」「回避的」の順である。2年生は「問題解決的」「回避的」「他者依存的情動中心」「積極的情動中心」の順であり，全体では「問題解決的」「他者依存的情動中心」「回避的」「積極的情動中心」であった。全ての場合，第1因子に「問題解決的対処方略」が抽出された。

5. 保育者効力感に及ぼす，一般性自己効力感，学業ストレス対処方略の影響について

まず，一般性自己効力感と学業ストレス対処方略が，保育者効力感に影響を及ぼすという仮説モデルについて，Amos を用いて探索的に検討を行った。両学年において，3者の因果モデルの中から最もあてはまりのよいものを抽出したところ，適合度は十分に高いとは言えないが，学業ストレス対処方略→一般性自己効力感→保育者効力感というパスが得られた（GFI=.894，AGFI=.799，RMSEA=.139，AIC=125.729）。また，学年ごとに探索

的にモデルを検討したところ、同様の因果モデルが得られた。

図3は、1年生のパス図を示したものであり、適合度指標は $GFI=.885$, $AGFI=.782$, $RMSEA=.145$, $AIC=94.873$ であった。適合度は十分に高いとは言えないが、学業ストレス対処方略から一般性自己効力感へのパス係数が.75で有意 ($p<.001$)、一般性自己効力感から保育者効力感へのパス係数が.73で有意 ($p<.001$) となったことから、学業ストレス対処方略が一般性自己効力感に影響を及ぼし、さらに、一般性自己効力感が保育者効力感に影響を及ぼすといえよう。すなわち、一般性自己効力感が高い人ほど保育者効力感が高くなるが、学業ストレス対処方略から保育者効力感への直接的なパスは認められなかった。また、学業ストレス対処方略の尺度では、問題解決的対処方略の因子が最も大きな影響力 (.79) をもつことが示されたことから、学業が上手くいかない場合、「問題解決的対処方略」を習得させると、一般性自己効力感の「行動の積極性」因子が特に影響を受け、保育者効力感が増大することが示唆される。

図4は、2年生のパス図を示したものであり、適合度指標は $GFI=.914$, $AGFI=.845$, $RMSEA=.090$, $AIC=83.601$ であり、モデルの当てはまりは良いと考えられる。図4に示すように、1年生のパス図と同様、学業ストレス対処方略が一般性自己効力感に影響 (.94, $p<.01$) を及ぼし、さらに一般性自己効力感が保育者効力感に影響 (.70, $p<.01$) を与えているが、学業ストレス対処方略から保育者効力感への直接的なパスは得られなかった。一方、1年生と2年生のパス図で異なるところは、保育者効力感が、2年生では「特別な事態への対応力」と「通常保育への対応力」の2因子に分化しているところである。

パス図を学年別に比較すると、学業ストレス対処方略から一般性自己効力感へのパス係数において、1年生、2年生共に学業ストレスに対応する方略が、一般性自己効力感に影響を及ぼしている。特に、2年生において、学業ストレス対処方略からの影響が強い。さらに、一般性自己効力感を介して保育者効力感へ影響するといえる。

今回の調査研究から得られたことは、学業ストレス対処方略は一般性自己効力感に影響を及ぼし、それが保育者効力感を高めることに繋がることである。すなわち、学生たちは日常の勉強、試験、実習などのさまざまな場面で「上手くいかない体験」をし、挫折感を感じることもあろう。その時、問題解決型の対処方略を習得させるような支援することにより、「自信」を回復し、自己効力感を高めるといえる。さらに、そこから「保育者として上手くやっっていける」という信念を持つことができるようになり、保育者効力感にも繋がることを示唆される。問題解決的対処方略を身につけるための具体的な支援の方法を模索し、実証していくことが今後必要となろう。

また、本研究は保育者効力感については横断的研究であるために、個々の保育者効力感の縦断的発達について詳細に検討することが今後の課題となろう。

要 約

本研究は、保育専攻短大生における、保育者効力感に及ぼす一般性自己効力感及び学業ストレス対処方略の影響を検討したものである。保育職就労者を対象にした前回の研究(田頭, 2012)では、保育者効力感が2因子構造を持つことがわかった。そこで、今回は保育専攻短大生の保育者効力感について、因子構造の学年差を調べた。1年生の保育者効力感は1因子構造であったが、2年生においては、保育職就労者の構造とは項目内容が若干異なるものの、2因子構造であった。前期終了時の1年生、2年生と保育職就労者では、短大における学習内容や、現場での経験により、保育者効力感は変化していくと言える。

次に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関係について、共分散構造分析を行った。1年生、2年生ともに、学業ストレス対処方略が一般性自己効力感に影響し、それが保育者効力感に影響するというパス図が得られた。中でも、学業ストレス対処方略の「問題解決的対処方略」因子と一般性自己効力感の「行動の積極性」因子が保育者効力感を高めているといえる。

さらに、各学年の平均得点をもとに、保育者効力感の高群と低群に分け、各尺度における因子別の2要因の分散分析(学年×高低)を行った。一般性自己効力感尺度においては、「行動の積極性」因子において、各学年ともに、保育者効力感の高群の平均得点が高かった。また、学業ストレス対処方略尺度においては、1年生は保育者効力感の高群は積極的情緒中心対処方略因子の平均得点が高く、2年生は、保育者効力感の低群において、回避的対処方略得点が高い傾向がみられた。

本研究により、保育に対する学生の効力感を高めるためには、問題解決型の対処方略の取り方を指導し、一般性自己効力感を高めることが必要となることが示唆された。

引用文献

- 1) 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, **46**, 203-211 (1998)
- 2) 井上祐子: 保育者効力感に関する研究動向と課題, 鹿児島純心女子大学国際人間学部紀要, **20**, 47-62 (2014)
- 3) 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)
- 4) 小藪江幸子: 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)
- 5) 田辺昌吾: 心身ともに健康な子どもを育むための保育者の

- 資質について——「健康」保育者効力感からの検討——，
四天王寺大学紀要，**51**, 175-185 (2011)
- 6) 渡部 努, 嶋崎博嗣: 保育者の保育者効力感と心理社会的要因に対する過去の遊び経験の影響, 日本保育学会大会発表論文集, **57**, 192-193 (2004)
 - 7) 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)
 - 8) 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, **50**, 283-290 (2002)
 - 9) 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)
 - 10) 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)
 - 11) 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)
 - 12) 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)
 - 13) 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)
 - 14) 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)
 - 15) 坂野雄二, 東條光彦: 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み, 行動療法研究, **12**, 73-82 (1986)
 - 16) 神藤貴昭: 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響, 教育心理学研究, **46**, 442-451 (1998)
 - 17) 松村宏馬, 日下部典子: 高校生の部活動への参加とコピーング方略の関連, 福山大学こころの健康相談室紀要, **7**, 73-81 (2013)
 - 18) 渡辺弥生, 石井睦子: 乳幼児を持つ母親の育児ストレスにソーシャル・サポートおよび自己効力感が及ぼす影響について, 法政大学文学部紀要, **60**, 133-145 (2010)

Summary

Effects of generalized self-efficacy and strategies for coping with academic stressors on preschool teacher efficacy of junior college students studying early childhood education were investigated. A previous study (Tagashira, 2012) conducted with childcare workers indicated that preschool teacher efficacy comprised of a two-factor structure. In the present study, first, differences in the factor structure of preschool teacher efficacy of junior college students studying early childhood education was investigated based on the school year. Results indicated that first-year students' preschool teacher efficacy had a one-factor structure, whereas that of second-year students had a two-factor structure, which was slightly different from the factor structure of childcare workers. It is suggested that preschool teacher efficacy changes depending on learning content at junior colleges, and practical experiences. Next, covariance structure analysis was conducted on the effects of preschool teacher efficacy on generalized self-efficacy and strategies for coping with academic stressors. The results shown in the path diagram below indicated that in both first and second-year students, strategies for coping with academic stressors affected generalized self-efficacy, and preschool teacher efficacy. Among factors of Coping Strategies to Academic Stressors Scale, especially "problem solving strategies" increased preschool teacher efficacy. Moreover, among factors of Generalized Self-Efficacy Scale, especially "positive behaviors" increased preschool teacher efficacy.

The above results suggest the need for students to develop problem solving strategies and to increase their generalized self-efficacy in order to increase preschool teacher efficacy.