

國學院大學学術情報リポジトリ

保育実習指導における学びの質と実習後の評価及び 保育者効力感との関係

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 結城, 孝治 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001311

保育実習指導における学びの質と実習後の評価及び 保育者効力感との関係

結城 孝治

【要旨】

本研究は、保育者養成校として新設3年目を迎える四年制大学の学生を対象に、保育実習指導と実習経験、そして保育者効力感との関係について調査したものである。調査項目は、①保育実習指導の授業評価、②保育実習指導の理解度に関する自己評価、③保育実習における『MS』基準の自己評価、④保育実習大学で用いる評価票の自己評価、⑤保育実習大学で用いる評価票の園評価、⑥保育実習の満足度、⑦保育者効力感である。結果、保育実習指導の授業評価と保育実習指導の理解度の自己評価との間に相関関係が認められ、また保育実習指導の理解度の自己評価と保育実習における『MS』基準の自己評価との間、保育実習指導の理解度の自己評価と大学で用いる評価票の自己評価との間に相関関係が認められた。一方、保育者効力感は、どの調査項目とも相関関係は認められなかった。保育実習指導が実習経験に影響を及ぼす可能性については確認されたが、実習が学生にとっての初めての实習である場合には、実習経験が保育者効力感にまで影響を及ぼさない可能性が示唆された。

【キーワード】

保育実習指導 保育実習 自己評価 保育実習指導ミニマムスタンダード 保育者効力感

問題と目的

近年、子ども・子育て家庭をめぐる現状は大きくかわり、保育所に求められる役割や機能も増大、多様化の一途をたどっている。子どもを取り巻く現状や家庭状況の複雑化に伴い、それらの問題に対しての対応を期待される保育士¹⁾は従来以上にその専門性を求められるようになった。このような現状は、保育士にかぎったことではなく、同じく幼児期の教育に携わる幼稚園教諭にも求められている。2002年、文部科学省は、「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」と題した報告書をまとめている。そこにおいて、幼稚園教員に求められる専門性について、①幼児を内面から理解し、統合的に指導する力、②具体的に保育を構想する力、実践力、③得意分野の育成、教師集団の一員としての協働性、④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、⑤小学校や保育所との連携を推進する力、⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力、⑦園長など管理者が発揮するリーダーシップ、⑧人権に対する理解、をあげている。

また、保育所保育指針の解説書においては、保育士がより一層高い専門性を求められるようになった社会的状況をふまえ、求められる保育士像について以下のように明記してある（厚生労働省, 2008）。

保育士の専門性としては、①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知徹技術などが考えられます。こうした「専門的な知識・技術」をもって子どもの保育と保護者への支援を適切に行うことは極めて重要ですが、そこに知識や技術、そして、倫理観に裏付けられた「判断」が強く求められます。日々の保育における子どもや保護者との関わりの中で、常に自己を省察し、状況に応じた判断をしていくことは、対人援助職である保育士の専門性としては欠かせないものでしょう。

当然、上記の保育者の専門性は、現場で働く保育者のみに求められるものではなく、同時に、保育士養成課程においても課せられる課題であり、時代に即した専門性の高い保育者を養成することが迫られている（全国保育士養成協議会専門委員会, 2013）。また、2011（平成23）年に施行された保育士養成カリキュラム改正では、「①保育指針の改定内容及び改定・見直しの背景を踏まえ、保育士養成や保育現場における諸課題に対応すべく保育士養成課程等の見直しを行う。その際、保育現場の実践や保育士の専門性を十分に踏まえた内容とする。②保育現場の実情を踏まえ、実践力や応用力をもった保育士を養成するため、実習や実習指導の充実を図り、より効果的な保育実習にすることが必要である」と述べられている（保育士養成課程等検討会, 2010）。

このように、社会的変化に伴い求められるようになった保育者の専門性は、その養成課程にも同時に求められるものであり、実質的なカリキュラム改正にまで影響が及んでいる。一方で、保育者養成校が抱える課題として、学生の学びと現職段階には「ギャップ」が存在し、学生の基礎学力不足や学習習慣の問題が根底にあるという（矢藤, 2014）。森本・林・東村（2013）の調査によれば、離職の契機として結婚や出産育児のためと答えたものが最も多かったが、それ以外の要因について、身体的な体調不良や精神的体調不良などもあげられており、そのような体調不良に陥った原因として、知識能力の不足があげられている。さらに、職場定着を困難にしている要因について、「卒業時と現場で求める実践能力のギャップ」が理由の第1位にあげられている。

このように見てくれば、保育者に求められる専門性と養成課程での教育は密接に関連しており、養成課程における教育の在り方を問うことによって、現職についた場合の「ギャップ」を縮小さ

せることも可能であろう。岡本・矢藤・諏訪・光本（2003）は、保育者養成課程のカリキュラム改正と保育者の専門性との関連について、単に科目数を増やすことによって、現状求められている保育者の専門性に応えられるようになるものではなく、実習の事前事後指導の在り方について検討を加える必要性について述べている。

各養成校において、現在、実習指導²⁾のあり方についての検討を行っている研究（e.g., 相浦・高濱・那須・原・野中, 2008；千葉, 2008；濱田・荒木・太田, 2011；濱田・太田, 2010；那須, 2002；杉原, 2010；竹内・那須, 2007；津田・木村・小口・立花・西元・仲宗根, 2015）や、実習と学生の成長と関係についての研究（e.g., 石川, 2005；小島, 2013；三木・廣瀬, 2004；並木・杉本, 2012；谷川, 2010）が、数多く行われている。濱田・太田（2010）は、事前指導で行われた指導内容と実習での有用性について短大生を対象に調査を行い、学習意欲や学習態度について自己評価が高い学生については、実習において学ぶ「幼児への対応の仕方」や「保育者としての姿勢」「保育者の仕事内容」についての理解度が高いという結果を報告している。また、濱田・荒木・太田（2011）によれば、学生による事前指導の理解度評価と指導内容の重要度の評価とは相関が高いものが多いということも明らかにされている。また、子ども観や保育観（小島, 2010）、保育者の保育に関する技術や知識に対する理解（小島, 2013）について、実習経験により変化が生じることも報告されている。

しかし、各養成校における実習指導の項目については国が示しているものの、具体的な指導内容や指導方法については多様であり、評価方法や評価基準についても現状においては養成校ごとに異なっているようである（津田・木村・小口・立花・西元・仲宗根, 2015）。この点について、保育士資格が国家資格化されたことと関連し、養成校ごとに評価方法や指導内容が統一されていない現状の問題を鑑み、現在、「保育実習指導のミニマムスタンダード（以下：『MS』）」という指導内容と評価方法についての基準が提示されている（全国保育士養成協議会, 2007）。この基準は、全国一律に指導内容や評価方法を統一するという主旨のものではなく、各養成校の指導のあり方や評価方法についての独自性を活かしつつも、全国の保育士養成校が共有する保育実習指導の質的充実を目指して作成されたものである（竹内・那須, 2007）。また、徐々に、この基準を用いていくつかの養成校において、実習指導の内容と実習との関係についての調査や実習指導や評価方法の改善が行われつつあり（e.g., 相浦・高濱・後藤・倉光, 2011；千葉, 2008；那須・竹内・山田・森田, 2009；開, 2013）、各養成校が、自らの実習指導のあり方を検討するには、有効な指標であると考えられている。

さらに、最近では、実習経験と学生の成長との関係を検討する指標として、保育者効力感³⁾が用いられている。保育者効力感とは、三木・桜井（1998）によると、「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」と定義されており、実習を経験することによって、保育者効力感が増加するという結果を報告している。また、実習後の保育者効力感は、学生の自己評価による「実習園との合致度」「実習への

関与・努力度」「保育職への意欲・自信」とも相関を示し、さらに実習先の評価とも相関を示していた。浜崎・加藤・寺薗・荒木・岡本（2008）は、実習前後を比較したところ、実習後の保育者効力感の増加を確認しつつ、パス解析によって、実習前の保育者効力感には保育にかかわるスキルの向上に影響を与え、それが実習後の保育者効力感を高める要因になることを報告している。しかし、その一方で、中村（2006）によると、入学直後に調査した保育者効力感と実習後と比較した場合には、「入学直後の強い期待感」があるため、実習後には下がるという結果もある。同様に、石川（2005）の保育者効力感についての短大生を対象にした縦断的な調査によれば、1年生の4月の時点が最も保育者効力感が高く、2年生の2月が最も低いという結果もある。この変化については、就職を直前に控えたストレスによるものではないかと解釈している。しかし、経年変化を総合的に見れば、各学年の実習経験後においては、線形的に上昇下降するものではなく、上下しながら変動していくものと考えられている（中村・永田・記谷・橋本・大島・永田, 2012）。

保育者効力感とは、いわば、保育者としてやっていけるかどうかという自信を測る指標とも考えられ、早期離職との関係（田頭, 2012）、社会スキルとの関係（中村・記谷・橋本・大島・永田, 2011）、ストレスやハーディネスとの関係（西坂, 2002）など、様々な研究において従属変数または独立変数として用いられている。しかし、保育者効力感が、実習経験との間に何らかの関係があるとすることは分かっているが、実習指導との関係についての報告は見当たらない。実習指導は、実習での学びを充実させるために行われる授業である。浜崎他（2008）にあるように、保育者効力感とは「保育にかかわるスキル」の向上との関係が深いことが分かっている。したがって、「実習指導」「実習」「保育者効力感」の三項の関係について総合的に検討をする必要があると感じる。そこで、本研究においては、実習指導の有用性と理解度、実習経験および保育者効力感との関係について、学生の自己評価を指標として用い検討することを目的とする。実習指導の理解について自己評価の高い学生においては、実習における自己評価も高いと考えられる。また、実習指導についての授業評価についても、その有用性の評価との関係において、実習指導の理解度や実習自己評価との関連は見られるものと想定する。実習指導および実習の自己評価については、他の養成校の実習指導、実習のあり方とも比較検討可能な、『MS』の基準を採用する。また、実習の自己評価については、『MS』の基準とは別に、調査対象となる大学独自の評価方法との比較、および、実習園の評価との関係についても検討を加える。

一方、保育者効力感については、実習後に下がるという研究報告や上がるという研究報告もあり、また、実習指導との関連性については分かっていないことも考慮し、相関関係の有無について調査を行うこととし、先行研究を踏まえ解釈を加えていくことにする。

保育実習指導と保育実習Ⅰ（保育所）について

本研究の対象として協力を依頼した学科は、首都圏の四年制大学の養成課程をもつ学科である。

対象学科は、平成25年度に開設され、本年度で3年目を迎える。対象学科においては、3年次前期（6月）に保育実習Ⅰ（保育所）を実施することになっており（11日間(90時間以上)）、前年度の2年次後期において、保育実習指導（なお、対象学科における授業科目名は「保育実習指導ⅠA」）を履修することになっている。

保育実習指導は、シラバス⁴⁾に準じて15回の授業で構成されており、対象学科において独自に作成した実習手引書を教科書⁵⁾として使い指導を行っている。主な指導内容は、保育実習Ⅰで学ぶこと、保育実習の意義と目的、保育所の保育、日誌の書き方、保育計画についての理解、人権擁護について等である。また、3年次前期において、オリエンテーションの受け方、訪問指導教員との事前打ち合わせ、実習先への提出書類の最終確認等、計3回の直前指導を行っている。保育実習Ⅰ（保育所）の実習時期は、3年次6月に実施している。

なお、保育実習Ⅰ（保育所）の実習先については、大学から公共の交通機関を利用して1時間以内で通勤可能な公立保育所、および学生の現居住地もしくは実家から30分以内で通勤可能な公立保育所（以後「公立園」）が中心となっている。また、大学から公共の交通機関を利用して1時間以内かつ学生の現居住地もしくは実家から公共の交通機関を利用して30分以内で通勤できる社会福祉法人運営の私立保育所については、学生の居住地を考慮し大学で配当を行っている（以後「大学配当園」）。大学まで1時間以上通学にかかる学生については、学生の実家から公共の交通機関を利用して30分圏内で通勤できる社会福祉法人運営の保育所を選定してもらい、大学側から依頼をすることになっている（以後「自己開拓園」）。本年度においては、実習先は、公立園63園、大学配当園28園、自己開拓園9園となっている。地域の内訳は、東北地域2園、首都圏（東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県）94園、首都圏を除く関東圏1園、東海地域2園・甲信越地域1園となっている。

方 法

1. 調査対象者

私立4年生大学に所属する3年生で、保育実習事前指導及び保育実習Ⅰを履修している100名（女性90名、男性10名）を対象とした。

2. 調査時期

6月の保育実習Ⅰ（保育所）が終了した後の7月に実施した。

3. 調査項目

調査項目は、①保育実習指導についての授業評価、②保育実習指導についての自己評価、③保育実習Ⅰ（保育所）における自己評価、④保育者効力感、⑤実習園の評価票に基づく評価の5種

類である。

(1) 保育実習指導についての授業評価

シラバス及びテキストとして用いている保育実習の手引書の目次を参考にし、12項目を作成し、保育実習Ⅰ（保育所）を経験した上で各質問項目についての重要性を、「全く重要でなかった」「あまり重要ではなかった」「どちらでもない」「重要であった」「非常に重要であった」の5段階で評定してもらった。授業評価については、実習指導直後（2年生2月）に調査を行わず、実習と指導内容との関係を学生が評価しやすくするため、実習後（3年生7月）に調査を行っている。

(2) 保育実習指導についての自己評価

『MS』の『「事前指導」の実習指導計画』を参考にし、26項目を作成し、それぞれの項目について「全く理解できていない」「あまり理解できていない」「どちらでもない」「理解できた」「非常に理解できた」の5段階で評定してもらった。保育実習指導の授業評価と同様の理由で、保育実習指導の理解度の調査についても、実習後に調査を行っている。

(3) 保育実習Ⅰ（保育所）における自己評価

『MS』の『「保育実習Ⅰ（保育所）」の実習指導計画』を参考にした24項目に、対象学科の実習評価票の評価項目から5項目、さらに実習の満足度について1項目を加えた合計30項目を作成した。『MS』からの24項目については、「全くできなかった」「あまりできなかった」「どちらでもない」「できた」「非常によくできた」の5段階で評定をしてもらった。

また、実習評価票については、すでに大学において作成されたものを使用し、対象学科実習評価票の評価項目からの5項目については、「できなかった」「どちらでもない」「できた」「非常によくできた」の4段階で評定してもらった。また満足度については「全く満足していない」「あまり満足していない」「どちらでもない」「満足している」「非常に満足している」の5段階で評定してもらった。

(4) 保育者効力感

三木・桜井（1998）が作成したもの10項目を使用した。評定については、それぞれの項目について「ほとんどそう思わない」「あまりそう思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」「非常にそう思う」の5段階で評定してもらった。

(5) 実習園の評価票に基づく評価

③において使用している対象学科の実習評価票と同じ5項目を使用した。実習園からの評価については、対象学科においては、A、B、C、Dの4段階で評定してもらっている。本研究においては、実習園の実習評価をA:4点、B:3点、C:2点、D:1点に換算して分析に用いた。

4. 調査方法

実習終了後の7月に補講として行われた実習事後指導⁶⁾に出席した学生98名（女性88名、男性10名）に対して記名式で調査を行った。記名式で行った理由としては、本研究が学生の学びの

過程について継続的な調査の一環であり、各学生の学びの変化について捉えることを目的としているからである。学生には、調査の目的を告げ、調査の結果は大学・学部・学科名は公表されるが、個人が特定されないよう匿名化し統計処理を施すこと、また保育実習の成績含め他の授業の成績にも一切反映されないこと、学術雑誌およびインターネットを介しての機関リポジトリにて公開される可能性があることを説明した。また、対象学科科教員に対しても、本調査の結果については、実習園等の情報から個人が特定されないよう統計処理を施したもののみを共有することについて説明を行った。調査回答用紙の回収率は100%であった。

結 果

調査対象者98名のうち、5つの調査項目についてすべて回答しており、各調査項目の質問事項について欠損値がない学生、95名分（女性85名、男性10名）を分析の対象とした。

1. 実習園種別と満足度について

まずは、実習先の種別によって、実習の満足度に差があるかどうかの検討を行った。実習先によって満足度に差がある場合には、満足度の差がどのような要因によって生じたのかを分析する必要があり、実習先ごとに以後の結果を整理しなければならないと考える。実習の満足度については、「非常に満足している」「満足している」を「満足」に、「全く満足していない」「あまり満足していない」を「満足ではない」に集約し直し、実習園の種別ごとに学生の実習満足度についてTable 1に示した。実習園ごとの満足度の違いについては、有意な差は見られなかった（ $\chi^2(4) = 3.01$ （Yatesの補正））。よって、公立園、自己開拓園、大学配当園において、保育実習Ⅰ（保育所）での実習についての学生の満足度には差がなかったと言える。一方、今回実習を行った学生については、約57%の学生が、「満足」と回答していた。

実習先の種別によって満足度には差がなかったという結果を踏まえ、以後の結果については、実習先の種別を統合して分析を行っていく。

2. 保育実習指導における授業評価について

保育実習指導における授業評価の平均（M）と標準偏差（SD）についてTable 2に示した。12項目全体においては平均4.00（SD=0.81）という値であった。平均が高い質問項目は、「現場保育士からの講話」(4.29)であり、次いで「保育所の役割」(4.19)、「保育所の1日の流れ」(4.14)となっていた。また、平均が低いものは、下位から順に「保育実習全体（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）の流れの理解」(3.70)、「保育教材」(3.73)、「指導計画・保育計画」(3.86)となっていた。

3. 保育実習指導における自己評価について

保育実習指導における学生の自己評価の平均（M）と標準偏差（SD）についてTable 3に示し

た。26項目全体においては平均3.89（SD=0.83）という値であった。平均が高い質問項目は、「健康診断等の意義と手続き」(4.67)であり、次いで「欠席・遅刻への対処法」(4.51)、「オリエンテーションの実施と参加」(4.46)となっていた。また、平均が低いものは、下位から順に「指導計画を立案することの知識」(3.19)、「評価票の内容」(3.26)、「訪問指導者との打ち合わせ」(3.29)となっていた。

4. 保育実習Ⅰ（保育所）における自己評価（『MS』基準）

保育実習Ⅰ（保育所）における学生の自己評価について、『MS』を基準として用いた平均（M）と標準偏差（SD）をTable 4に示した。24項目全体については、平均3.79（SD=0.96）という値であった。平均が高い質問項目は、「保育所の生活に主体的に参加し、一日の流れを理解できましたか」(4.40)であり、次いで「観察やかかわりを通して、乳幼児の遊びや生活の実態を理解できましたか」(4.29)、「一人ひとりの子どもに対する安全の配慮を理解できましたか」(4.25)となっていた。また、平均が低いものは、下位から順に「部分実習などにおける指導計画を立案し実践することができましたか」(2.43)、「地域における子育て支援事業の実態について理解できましたか」(3.15)、「保育の一部分を実際に担当し、子どもの援助・指導を行い実践することができましたか」(3.17)となっていた。

5. 保育実習Ⅰ（保育所）における自己評価（大学評価基準）と園評価

保育実習Ⅰ（保育所）における自己評価について大学評価を基準として用いた平均（M）と標準偏差（SD）と園評価の平均（M）と標準偏差（SD）についてTable 5に示した。項目ごとに t 検定を行ったところ、「保育所についての理解」($t(188) = -2.46, p < .05$)と「実習日誌の書き方」($t(188) = 3.55, p < .01$)について、自己評価と園評価との間に有意な差が見られた。「保育所についての理解」については、学生の自己評価のほうが高く（M=3.32, SD=0.49）、「実習日誌の書き方」については、園の評価の方が高い（M=3.03, SD=0.72）という結果になった。

6. 保育者効力感についての自己評価

保育者効力感についての自己評価は、先行研究（三木・桜井, 1998）においては一因子構造をとるものである。本研究においても、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、一因子の構造であることが認められた。そこで10項目全体が保育者効力感を表す値と考え、学生の保育者効力感の評定値の分布を、Figure 1に示した。学生の保育者効力感の平均は、28.6（SD=5.37）であり、Kolmogorov-Smirnovの正規性の検定の結果、保育者効力感の評定値の分布の正規性は保たれていた。評定値の最高は40であり、最低は10であった。

7. 各評定項目間の関係

Table 7に各評定項目間の相関係数について示した。「満足度」については、『MS』基準 ($r = .57$)、「大学評価」($r = .46$)との間に比較的強い相関が見られた (いずれも $p < .01$)。また、「保育実習指導自己評価」($r = .23$)との間にも弱い相関が認められた ($p < .05$)。保育実習Ⅰの自己評価の『MS』基準については、「大学評価」($r = .66$)、「授業評価」($r = .46$)、「保育実習指導自己評価」($r = .60$)との間に比較的強い相関 (いずれも $p < .01$)が見られ、「園評価」($r = .21$)との間に弱い相関が認められた。保育実習Ⅰの自己評価の「大学評価」基準については、「保育実習指導自己評価」($r = .60$)との間に比較的強い相関が認められ ($p < .01$)、「園評価」($r = .24$)との間に弱い相関が認められた ($p < .05$)。「授業評価」については、「保育実習指導自己評価」($r = .62$)との間に比較的強い相関が認められた ($p < .01$)。保育者効力感については、どの調査項目との間にも相関関係は認められなかった。

考 察

本研究は、学生の自己評価を指標に、保育実習指導と実習経験、そして保育者効力感との関係について分析を行った。保育実習指導の指導内容については、実習を経験した後に調査をしており、自らの実習経験と指導内容との関係において、その有用性（実習における重要度）を学生が評価することが可能であると思われる。その結果、実習との関係で指導内容の重要度については、どの項目においても評価平均値は3.5以上であり、比較的評価は高かったと言える。評価の高かった項目については、「現場保育士の講話」であり、保育所がどのような役割をもつところであり、保育士がどのような仕事をしているのか、また子どもがどのような一日を過ごしているのか等、初めて実習にでる際に保育所の全体像を俯瞰する意味合いが学生にはあったのだと考えられる。その一方で、評価が低い項目については、「保育実習全体（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）の流れの理解」があり、保育実習Ⅰ（保育所）の実習を経験した直後では、まだ保育実習の全体像を、実習を通して感じとることは難しかったものと思われる。この点については、保育実習Ⅰの事後指導や保育実習Ⅱ、Ⅲの事前指導で、保育実習Ⅱ、Ⅲと保育実習Ⅰとは連続的であり、重層的な関係になっていることの学び直しを行う必要があると思われる。

また、「保育教材」や「指導計画・保育計画」についての指導内容については、今回の実習が観察・参加実習であったため、大多数の学生は、部分実習や保育計画を立てることがなかったため、その重要性についての評価が低くなったものと思われる。本研究の対象となった学科においては、保育教材の意義については、保育実習Ⅰ（保育所）の事前指導の段階で指導を行っているが、実際に保育教材を作成したり、演じてみたりすること、また保育計画の立案と模擬保育については、実習事後指導と保育実習Ⅱ、Ⅲに向けての事前指導において行っている。この2点については、シラバスや手引きにおける位置づけを学生にとって明確に説明する必要があるのではないかと

考えられる。

また、評価値の分布については、満点をつけている学生がいる一方で、評価平均値が3未満の学生が数名いた。このような学生の実習経験については、ケース検討例として、どのような経緯で授業評価が低くなっているのか、また実習ではどのような経験をしているのか、さらには、実習自己評価や保育者効力感においてはどのような関係になっているのか具体的に再度検討し、授業計画のあり方を吟味しなおさなければならないと考えられる。

『MS』基準を使った保育実習指導の理解度における自己評価については、全体としては、理解していると考えてもよい値であったと考えられる。しかし、その上位を占める項目については、「健康診断等の意義と手続き」「欠席・遅刻への対処法」「オリエンテーションの実施と参加」等であった。これらの項目は、実習にでるための手続き的なものについてであり、保育実習指導と保育実習との本質的關係について理解しているとはいいがたい。保育実習指導における授業構成の力点の置き方については今後検討すべきものと思われる。

また、保育実習指導の理解度についての自己評価においても3未満の学生が若干いた。この点についても、授業評価と同様に学びの過程についての調査と授業構成の再検討が必要であると思われる。

『MS』基準を使った保育実習の自己評価については、「保育所の生活に主体的に参加し、一日の流れを理解できましたか」「観察やかかわりを通して、乳幼児の遊びや生活の実態を理解できましたか」、「一人ひとりの子どもに対する安全の配慮を理解できましたか」等、観察・参加実習を中心とする保育実習Ⅰ（保育所）で学ぶべきことの基本については、学生は学ぶことはできたと解釈はできる。一方、事前指導では、保育計画の意義については指導を行っているものの、実際に指導案を作成したり模擬保育を行ったりはしていないので、「部分実習などにおける指導計画を立案し実践することができましたか」「保育の一部分を実際に担当し、子どもの援助・指導を行い実践することができましたか」についての自己評価は低くなったと思われる。「地域における子育て支援事業の実態について理解できましたか」については、観察・参加実習の段階で、保育実習において経験することは難しいようであり、自己評価も低くなったと思われる。保育実習Ⅰ（保育所）の事前指導において、どの程度まで保育計画案を作成し、それを模擬保育というかたちで授業の中に取り入れるのかという点については、各養成校においても課題となっている（中山・上田, 2013）。この調査項目は『MS』の基準には記載されているものの、本研究の対象学科においては、保育実習Ⅰの保育実習指導のシラバスにおいては記載されておらず、保育実習Ⅱの保育実習指導にて、保育計画案を考え模擬保育を実施する予定⁷⁾になっている。『MS』の基準は、決して各養成校の保育実習指導のあり方を縛るものではない。各養成校において、今後、保育実習のどの段階において保育計画案や部分指導を位置づけていくのか検討していくべきであると思われる。

本研究の対象学科は、『MS』に記載されている実習評価票を使用せず、大学独自の評価票を使っ

ている。1つの評価項目に評価の観点が複数含まれているという問題はあるが、『MS』に記載されている実習評価の観点は網羅されているものである。各評価項目ごとにt検定を行ったところ、「保育所についての理解」においては、学生の自己評価が園評価よりも高く、「実習日誌の書き方」については逆に学生の自己評価よりも園評価の方が高いという結果を示していた。このことは、評価項目を詳細に検討すれば、学生と園との評価にはズレが生じていることを表している。「保育所についての理解」は、客観的に学生が自分が理解できているのか、できていないのか、実習中にフィードバックを返される機会が乏しいため、学生自身の判断において評価されたものと考えられる。一方、「実習日誌の書き方」については、日誌の添削が行われるため、添削指導が丁寧に行われるほど、学生にとってみれば評価が低いと解釈することになると思われる。この点については、現場実習担当者の添削の意図について、保育実習指導の段階で学生に説明が必要だったのではないかとと思われる。また、日誌の添削において、どのような内容が添削の対象になったのかについて、自己評価を低くつけた学生と高くつけた学生の日誌を分析し、自己評価の誤評価を回避することができるとと思われる。

保育者効力感については、先行研究の値と比較すると、若干数値は低めであったと思われるが、実習前の数値を今回は測定していないので、実習による影響については問うことはできない。しかし、評価値の分布としては、最高40という高い評価をする学生がいるなか、20を切る評価をする学生も少なからずいた。この点についても、今後、そのような学生の保育実習指導での学びの過程、実習経験の詳細について個別に調査、検討していく必要があると思われる。

最後に、各調査項目間の相関についてであるが、分析結果から、保育実習Ⅰ（保育所）後の保育者効力感、三木・桜井（1998）とは異なり、どの調査項目とも相関関係がないというものであった。この理由について、本研究の対象となった保育実習Ⅰ（保育所）は、本研究の対象となった学生にとっては、初めての实習であり、保育者効力感の自己評価を低くつけた可能性は考えられる。三木・桜井（1998）においては、実習後の調査は短期大学に通う2年生を対象に11月に行っている。石川（2005）や中村他（2012）が指摘しているように、保育者効力感、実習経験の経過によって変化していく。また、保育者効力感が、保育者としてやっていく自信と関連するものであるとすると、初めての实習後の保育者効力感、初任者が経験する「リアリティショック」（林・新井, 2013）と類似する経験が学生にも生じ、自信を失う状態であったとも考えられる。学生を対象にした他の先行研究が保育者効力感10項目の平均で30～32という数値が多いなか、本研究の外相学生では、28.6比較的低い数値を示したことから、自信喪失の可能性は伺える。本研究の他の結果と関連づければ、保育実習指導の理解についての自己評価の結果では、実習にでる実務的手続きについての理解が高く、実習についての本質についての理解は上位に位置していなかったこと、また、保育実習指導の理解についての自己評価と保育実習の自己評価（『MS』基準、大学基準）とが相関があったことから、保育実習指導の内容を、「実習を失敗なく、こなすための指導」と学生が受け取り、実習から保育者へという見通しが欠落していた可能性も否定できない。

また別の視点からの考察としては、事前指導の授業内容の理解や授業評価、実習自己評価

（『MS』基準、大学評価）の値が、決して低い数値ではなかったことを考慮すれば、現時点においては、授業で学習したことや実習で経験したことが、まだ自分が保育者として成長していく初段階であるということをどの学生も意識してしまったため、保育者効力感にその影響が表れてしまったとも考えられる。

今後、本研究の対象となった学生は、保育実習Ⅱ、Ⅲ、幼稚園での教育実習を経験していく。保育者効力感については、実習経験の経過にあわせて、継続的にその動向について調査し、他の調査項目との関連が生じるのか否かについて検討していく必要であると考えられる。特に、実習指導の内容については、項目別の学生の自己評価の結果からも、指導のあり方については、検討をしていく必要があると思われる。教員側が伝えたいこと、学んで欲しいと思うことと、実際に学生が理解することとはギャップがある。本研究においては、保育実習指導の授業内容については検討できていない。「質の高い保育者」を養成するという責務をおうことになった現状においては、実習指導や実習のあり方について、各養成校それぞれにおいて抱えている問題点を洗い出し、真摯に改善していく努力を惜しむべきではないと考える。本研究は、新設校を対象とした研究であり、本研究の結果によって、養成校として取り組むべき課題については、示唆できたと思われる。

脚 注

- 1) 本論においては、「保育士」という用語と「保育者」という用語が併用されている。「保育者」という用語は、保育士、幼稚園教諭および保育教諭を総称して表す場合に用いている。また、本論の文脈上、「保育者」ではなく「保育士」を表している場合であっても、引用文中において「保育者」と記載されている場合には原文のまま表記している。
- 2) 本研究の対象とした実習および実習指導は、保育実習Ⅰ（保育所）及び保育実習Ⅱ（保育所）に関する保育実習指導であるが、本研究に用いた先行研究においては、教育実習および教育実習指導を対象にしたものも含まれている。よって、本研究において「実習」という用語を単独で用いる場合は、「幼稚園での教育実習および保育所・児童福祉施設での保育実習」を表し、同様に「実習指導」という用語を単独に用いる場合も、「幼稚園での教育実習に関する実習指導および保育所・児童福祉施設での保育実習に関する実習指導」を表すことにする。また実習指導においては、実習の「事前指導」と「事後指導」があり、両者を合わせた意味で用いる場合は、「実習指導」と表記する。
- 3) 保育者効力感に関する研究動向は以下の文献が参考になる。
井上裕子. (2014). 保育者効力感に関する研究動向. 鹿児島純心女子大学国際人間学部紀要, 20, 47-62.
岩崎桂子. (2009). 保育者効力感の現状と課題. 小池学園研究紀要, 4, 77-85.
三宅幹子. (2005). 保育者効力感の概観. 福山大学人間文化学部紀要 5, 31-38.
- 4) 資料1 参照
- 5) 資料2 参照

6) 本来は、実習事後指導（科目名「保育実習指導IB」）は3年次後期に15回行われるが、それとは別に3年次前期に1回事後指導が行われた。

7) 本研究執筆時には、保育実習Ⅱの保育実習指導は実施されていない。

文 献

相浦雅子・高濱正文・那須信樹・原孝成・野中千都. (2008). 「保育実習指導のミニマムスタンダード」を軸とした保育所実習指導の実践に関する研究：九州管内保育士養成施設における保育所実習指導の実態調査を通して. 別府大学短期大学部紀要, 27, 77-87

相浦雅子・高濱正文・後藤善友・倉光美保. (2011). 保育所実習における学生の自己評価のあり方について. 別府大学短期大学部紀要, 30, 75-84.

千葉浩明. (2008). 「保育実習指導のミニマムスタンダード」を取り入れた保育実習のあり方について. 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 4, 11-21.

濱田尚吾・荒木隆俊・太田裕子. (2011). 短大生の幼稚園教育実習に対する事前指導方法の検討. 羽陽学園短期大学紀要, 9 (1), 29-35.

濱田尚吾・太田裕子. (2010). 短大生の幼稚園教育実習における事前指導の役割. 羽陽学園短期大学紀要, 8 (4), 405-412.

浜崎隆司・加藤孝士・寺蘭さおり・荒木美代子・岡本かおり. (2008). 保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響：実習評価を介した因果モデルの検討. 鳴門教育大学研究紀要, 23, 121-157.

林牧子・新井美保子. (2013). 学生から保育者への移行期支援：若年保育者の不本意な離職・休職を防ぐために. 愛知教育大学幼児教育研究, 17, 11-19

開仁志. (2013). 保育に関する実習評価についての一考察：保育実習指導のミニマムスタンダードを基に. 富山国際大学子ども育成学部紀要, 4, 109-123.

保育士養成課程等検討会. (2010). 「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」. (<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/s0324-6.html>)

石川隆行. (2005). 保育者をめざ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.

小島千恵子. (2010). 保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究：実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に. 名古屋柳城短期大学紀要, 34, 157-167.

小島千恵子. (2013). 実践力を身につけるための実習プログラムの構築：学生の実習後の「保育者の資質と力量」についての振り返りの記述から. 名古屋柳城短期大学紀要, 35, 173-181.

厚生労働省（編）. (2008). 保育所保育指針解説書. 東京：フレーベル館.

三木和子・廣瀬則子. (2004). 保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般性自己効力感. 保育士養成研究, 22, 57-65.

三木知子・桜井茂男. (1998). 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 (2),

203-211.

- 文部科学省. (2002). 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（報告）. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm)
- 森本美佐・林悠子・東村智子. (2013). 新人保育者の早期離職に関する実態調査. 奈良文化女子短期大学紀要, 44, 101-109.
- 中村涼・記谷康之・橋本信子・大島久雄・永田雅彦. (2011). 保育者を目指す学生の社会的スキルと保育者効力感の関連. 日本教育心理学会総会発表論文集, 53, 228.
- 中村涼・永田彰子・記谷康之・橋本信子・大島久雄・永田雅彦. (2012). 保育者を目指す短期大学生の保育者効力感に関する研究（3）：入学から卒業までの保育者効力感と保育職に対する志望・自信について. 日本教育心理学会総会発表論文集, 54, 500.
- 中村多見. (2006). 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.
- 中山忠政・上田慎二. (2013). 効果的な「保育実習指導」に関する研究－事前指導における部分保育案作成の試み. プール学院大学研究紀要, 9（1）, 29-35.
- 那須信樹. (2002). 学生参画による実習教育に関する開発的研究（I）：大学教育としての実習事前教育の新展開をめざす学習支援システムの構築. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 34, 67-77.
- 那須信樹・竹内理恵・山田朋子・森田真紀子. (2009). 「保育実習指導のミニマムスタンダード」の新展開に向けた課題の検討：学生の実習評価の分析を中心に. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41, 107-119.
- 西阪小百合. (2002). 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（3）, 283-290.
- 岡本和子・矢藤誠慈郎・諏訪英広・光本弥生. (2003). 保育者養成の再検討（3）：保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性. 岡山県立大学短期大学部研究紀要, 10, 93-105.
- 杉原徹. (2010). 本学幼児保育学科における実習指導の課題：学生のコメントを手がかりとして. 高知学園短期大学紀要, 40, 45-55.
- 田頭伸子. (2012). 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.
- 竹内理恵・那須信樹. (2007). 「保育実習指導のミニマムスタンダード」による保育所実習指導法の提案：学生の「実習評価票」の考察から. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 39, 77-83.
- 津田尚子・木村志保・小口将典・立花直樹・西元直美・仲宗根稔. (2015). 保育実習指導の事前指導の現状についての一考察. 関西福祉科学大学紀要, 18, 95-103.
- 矢藤誠慈郎. (2014). これからの保育士養成の課題. 保育学研究, 52（3）, 450-452.
- 全国保育士養成協議会（編）. (2007). 保育実習指導のミニマムスタンダード：現場と養成校が協働して保育士を育てる. 京都：北大路書房.
- 全国保育士養成協議会専門委員会. (2013). 保育者の専門性についての調査：養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちとプロセスと専門性向上のための取り組み（平成24年度 専門委員会課題研究報告書）.

資 料

【資料1】 保育実習指導のシラバス（抜粋）

授業テーマ

保育実習の意義と目的を理解して、「保育実習Ⅰ」の具体的なイメージをもち、心構えをつくる。

授業内容

本科目は、「保育実習Ⅰ」の事前指導である。保育実習の意義と目的の理解、実習内容の確認と自らの課題の明確化を目的とする。実習を具体的にイメージできるよう、保育所や施設に関する予備的学習を始め、保育所保育指針の再確認、子ども理解の方法や記録のとり方に関する学習、保育教材の作成等を行う。また、人権擁護、守秘義務について学び、実習生としての心構えをもつ。

到達目標

【論理的科学的思考能力】 保育実習の意義と目的を理解し、保育実習Ⅰの実習内容について、具体的なイメージをもつ。

【自己表現力】 授業で学んだことを基に考え、自分の意見をレポートとしてまとめたり、発表したりすることができる。

【知識・技能の活用力】 保育実習や既習の教科の内容やその関連性を踏まえ、保育実践力を培う。

【課題解決を求めて探究する能力】 保育実習に向けての自己課題を明確にし、それに向かって保育実習までに行わなければならないことを具体的に計画し、準備できる。

授業計画

- | | |
|------|-------------------------|
| 第1回 | 「保育実習Ⅰ」で学ぶこと |
| 第2回 | 保育実習の意義と目的 |
| 第3回 | 保育所の保育 |
| 第4回 | 児童福祉施設の養護 |
| 第5回 | 保育実習の流れと学習内容 |
| 第6回 | 保育実習提出の書類の書き方 |
| 第7回 | 実習日誌の意義と書き方 |
| 第8回 | 子ども理解と保育記録 |
| 第9回 | 保育所における指導計画 |
| 第10回 | 児童福祉施設における指導計画 |
| 第11回 | 保育教材の考え方 |
| 第12回 | 保育教材を作る |
| 第13回 | 人権擁護と守秘義務、心構え |
| 第14回 | 保育実習指導ⅠAを振り返り、保育実習課題を設定 |
| 第15回 | まとめ |

【資料2】 保育実習指導で用いているテキストの目次（抜粋）

I 保育実習の意義・目的	 1
1 保育実習の意義と目的	
2 保育実習の内容と方法	
II 保育所の保育	 3
1 法令等における根拠 ～保育所の役割～	
2 保育所の一日の流れ	
III 児童福祉施設の生活	 6
1 児童福祉施設での実習	
2 児童福祉施設の概要	
3 各施設の入所児童の状況	
IV 保育実習の構成	 11
1 各保育実習の時期、目標と留意事項	
2 保育実習の3段階区分と実習の仕方	
3 保育実習Ⅰ（保育所・施設）、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲのねらいと内容	
V 保育実習の心構え	 17
1 保育実習に臨む態度	
2 特に注意が必要なこと	
3 ハラスメントの防止	
4 保育士に求められる倫理観 ～『全国保育士会倫理綱領』～	
VI 保育実習に関する提出書類	 22
1 保育実習に関する提出書類一覧	
VII 実習日誌と指導計画、支援計画（施設）	 27
1 実習日誌を書くことの意義	
2 実習日誌の書き方	
3 指導計画・支援計画の作成	
4 実習日誌の提出と保管	
VIII 「気になる子ども」の保育	 35
1 「気になる子ども」	
2 「気になる子ども」を理解する	
3 保育実習の中で「気になる子ども」とどう関わるか	
IX 保育実習の振り返り	 38
1 振り返りのシステム	
2 振り返りの意義	
3 自己評価の視点	
4 振り返りの進め方	
5 自己課題の整理	
6 リポートを書くにあたって	
7 振り返りのまとめと「実習報告会」	
X 資料	 47
1 フェルトの名札の作り方	
2 お礼状の書き方	

Table 1 実習園種別ごとの満足度(クロス集計表)

満足度	実習園種別			合 計
	公立園	私立園		
		自己開拓園	大学配当園	
満足	32	8	14	54
どちらでもない	16	1	10	27
満足ではない	11	0	3	14
合 計	59	9	27	95

Table 2 保育実習指導における学生の授業評価

質 問 項 目	<i>M</i>	<i>SD</i>
実習の意義と目的(質問1)	4.07	0.58
保育所の役割(質問2)	4.19	0.54
保育所の1日の流れ(質問3)	4.14	0.68
保育実習全体(Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ)の流れ(質問4)	3.70	0.73
保育実習の心構え(質問5)	4.08	0.71
子どもや利用者の人権、倫理(質問6)	4.06	0.77
保育実習に関する提出書類(質問7)	4.09	0.95
子ども理解と記録(質問8)	3.92	0.84
現場保育士からの講話(質問9)	4.29	0.74
指導計画・保育計画(質問10)	3.86	1.06
保育教材(質問11)	3.73	0.90
「気になる子ども」(質問12)	3.98	0.83
全体	4.00	0.81

Table 3 保育実習指導の自己評価

質 問 項 目	<i>M</i>	<i>SD</i>
保育実習 I の目的・意義（質問1）	3.79	0.58
保育実習 I の計画（質問2）	3.73	0.66
保育実習 I の位置づけ（質問3）	3.80	0.64
保育者の職務・役割（質問4）	4.11	0.51
子ども理解の方法（質問5）	3.73	0.62
プライバシーと守秘義務（質問6）	4.39	0.59
個人情報と倫理（質問7）	3.78	0.76
子どもの人権（質問8）	4.12	0.60
服装・言葉遣い（質問9）	4.24	0.61
社会人としてのマナー（質問10）	4.41	0.62
実習における自己課題（質問11）	3.82	0.70
日誌・記録の意義（質問12）	3.86	0.73
日誌・記録の方法（質問13）	3.60	0.73
保育計画・指導計画の意義（質問14）	3.48	0.75
指導計画を立案することの知識（質問15）	3.19	0.86
施設見学・講演・ビデオ等での園理解（質問16）	3.56	0.83
児童福祉施設への関心（質問17）	3.46	0.96
オリエンテーションの実施と参加（質問18）	4.46	0.71
オリエンテーションの確認と報告（質問19）	3.58	0.82
履歴書等の作成（質問20）	4.45	0.54
健康診断等の意義と手続き（質問21）	4.67	0.49
保険の意義・事故への対処法（質問22）	4.11	0.83
欠席・遅刻への対処法（質問23）	4.51	0.65
評価票の内容（質問24）	3.26	0.91
訪問指導の意義（質問25）	3.77	0.81
訪問指導者との打ち合わせ（質問26）	3.29	0.82
全体	3.89	0.83

Table 4 保育実習 I（保育所）における自己評価（MS 基準）

	質 問 項 目	M	SD
	実習した保育所の概要を理解できましたか（質問1）	4.16	0.62
	実習した保育所の設立理念と保育の目標を理解できましたか（質問2）	3.97	0.59
	保育所の生活に主体的に参加し、一日の流れを理解できましたか（質問3）	4.40	0.59
	保育に参加し、保育所の状況を理解できましたか（質問4）	4.24	0.63
	観察やかかわりを通して、乳幼児の遊びや生活の実態を理解できましたか（質問5）	4.29	0.56
	積極的に遊びの仲間に加わり、かかわりを通して、乳幼児の発達を理解できましたか（質問6）	4.13	0.68
	保育計画の意義を理解し、保育の実態を学べましたか（質問7）	3.62	0.80
	保育計画に基づく指導計画のあり方を学べましたか（質問8）	3.21	0.87
	部分実習などにおける指導計画を立案し実践することができましたか（質問9）	2.43	1.40
	保育の実際を通して、保育技術を学べましたか（質問10）	3.62	0.81
	保育の一部分を実際に担当し、子どもの援助・指導を行い実践することができましたか（質問11）	3.17	1.20
	職員の役割分担を理解できましたか（質問12）	3.93	0.74
	保育士のチームワークの具体的な姿について学べましたか（質問13）	4.15	0.82
	保育所と家庭との連絡ノートやおたより等の実際に触れ、その役割について理解できましたか（質問14）	3.23	1.19
	登所、降所の際の保育士と保護者とのかかわりを通して、家庭とのコミュニケーションのとり方を学べましたか（質問15）	3.53	1.08
	地域における子育て支援事業の実態について理解できましたか（質問16）	3.15	1.05
	日常の保育士と子どものかかわりを通して、子どもにとってよりよい生活やかかわりのあり方を学べましたか（質問17）	4.06	0.54
	子どもの最善の利益を追求する保育所全体の取り組みについて学べましたか（質問18）	3.94	0.68
	守秘義務が具体的にどのように遵守されているか学べましたか（質問19）	3.56	0.82
	個人のプライバシーが、具体的にどのように保護されているか学べましたか（質問20）	3.34	0.87
	保育所全体の安全に対する仕組みと個々の配慮を理解できましたか（質問21）	4.15	0.58
	保育所全体の衛生に対する仕組みと個々の配慮を理解できましたか（質問22）	4.20	0.67
	一人ひとりの子どもに対する安全の配慮を理解できましたか（質問23）	4.25	0.62
	一人ひとりの子どもに対する衛生の配慮を理解できましたか（質問24）	4.18	0.60
	全体	3.79	0.96

Table 5 保育実習 I (保育所)における自己評価(大学評価基準)と園評価

	自己評価 (n=95)		園評価 (n=95)		t値
	M	(SD)	M	(SD)	
保育所の一日の流れや活動内容に関心をもち、乳幼児の生活や保育士の職務の概略を理解できましたか	3.32	(0.49)	3.13	(0.57)	-2.46 *
乳幼児の姿や環境との関わりについて、よく観察し、乳幼児の世界を共感的に理解できましたか	2.96	(0.60)	3.04	(0.62)	0.95
実習を通して気づいたことや疑問に思ったこと、指導を受けたことなどについて丁寧に記載し、自らの実習を振り返る内容の実習日誌が書けましたか	2.61	(0.90)	3.03	(0.72)	3.55 **
責任感をもち誠実な態度で実習に臨み、保育者の指導や助言を謙虚に受け止められましたか	3.24	(0.66)	3.29	(0.65)	0.55
自らの課題に気づき、保育者をめざして学ぼうとする意欲や向上心を持つことができましたか	3.19	(0.70)	3.26	(0.65)	0.75

** p < .01 * p < .05(両側)

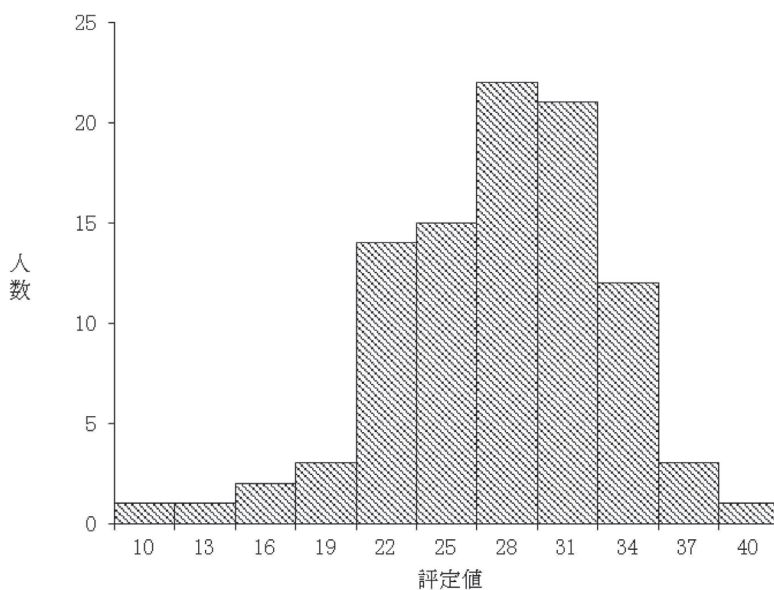


Figure 1 保育者効力感の評定値の分布

Table 6 各評定項目間の相関係数

	MS	大学評価	授業評価	実習指導 自己評価	保育者 効力感	園評価
満足度	.57 **	.46 **	.08	.23 *	.14	.20
MS	—	.66 **	.46 **	.60 **	.13	.21 *
大学評価	—	—	.38	.60 **	.12	.24 *
授業評価	—	—	—	.62 **	.08	.02
実習指導自己評価	—	—	—	—	.08	.18
保育者効力感	—	—	—	—	—	.03
園評価	—	—	—	—	—	—

** p < .01 * p < .05

【附記】 本研究は、平成27年度國學院大學学部FD推進事業の助成を受けて行われた。

（ゆうきたかはる 國學院大學人間開発学部子ども支援学科准教授）