

保育実習生の実践計画力が 担任業務に対する不安，効力感に及ぼす影響

山本 睦

(常葉大学 保育学部)

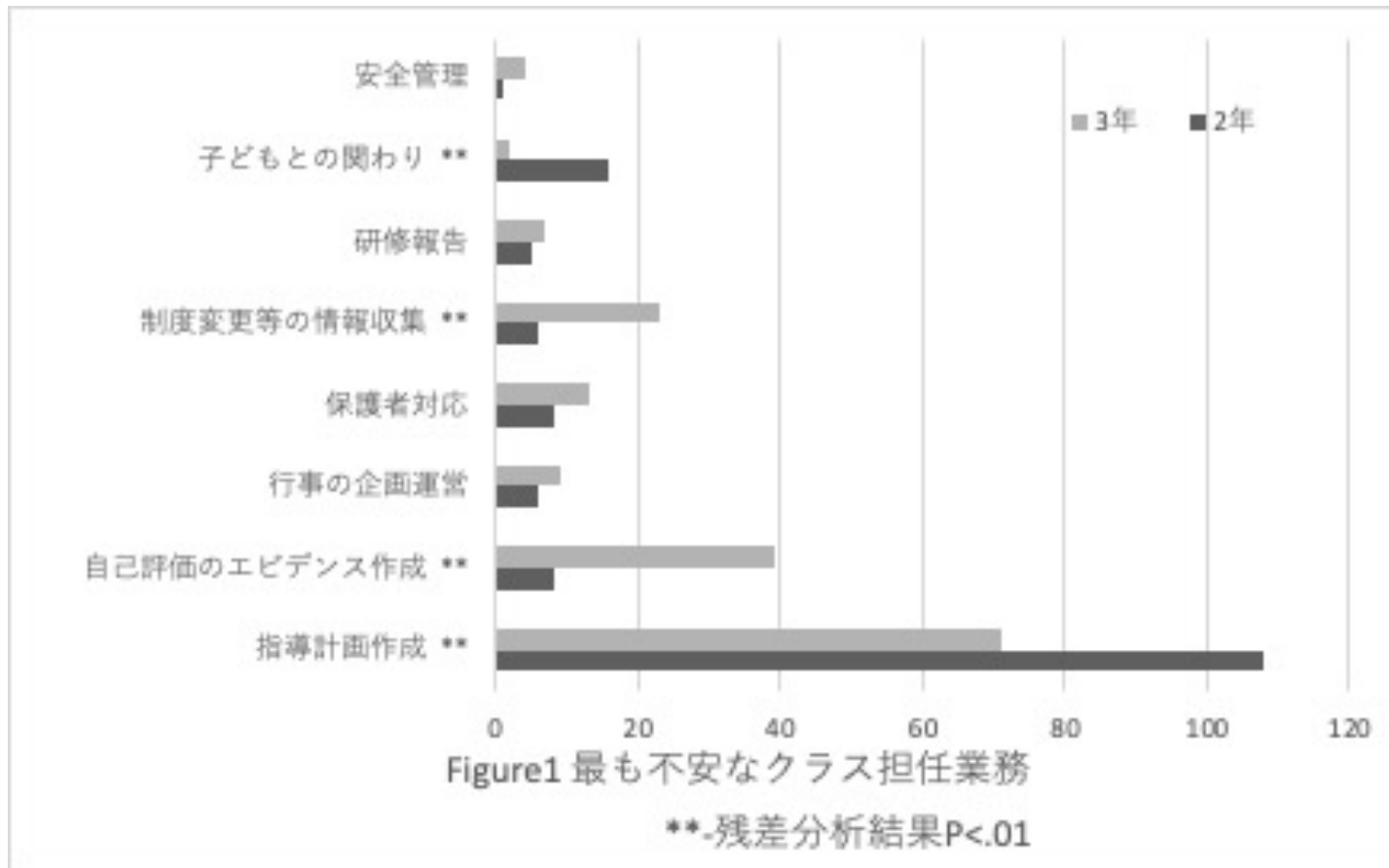
問題と目的

- ❖ **背景** 近年の保育政策→「保育の教育化」
 - ❖ 自己評価ガイドライン改訂（2020）
 - ❖ 保育指針，教育・保育要領改定（2018）
 - ❖ 保育者の資質向上
- ❖ 文書作成を伴う指導計画＋自己評価に関する
業務負担増→資質欠如→退職・潜在化(山本，2021)
- ❖ **問題** 心理学による就業継続支援
- ❖ →保育者効力感研究（三木・桜井，1998；田頭，2012 等）
 - ❖ 「子どもへの適切な対応」「保育環境や全体状況の把握」といった保育場面（保育者の「対子どもへの働きかけ」）に限定
 - ❖ しかし，「子ども」が原因で退職する保育者はいない（山本,2021）
- ❖ **目的** 保育者の**就業継続につながる効力感**の内容を検討する！本実習での指導案作成が効力感や不安の増減に与える影響から検討する。

方法

- ❖ **対象** 4年制大学保育者養成課程に在籍する学生。
- ❖ 2年生（本実習経験無し，保育実習1事前指導受講中）164名。
- ❖ 3年生（保育実習Ⅰ終了，教育実習事前指導受講中）170名。
- ❖ **手続き** Formsに設定した以下の設問に講義終了後回答。
- ❖ **1. 担任業務効力感**（クラス担任ができる状態を100%とすると，現在のあなたは何%の保育ができますか）。
- ❖ **2. 最も不安を感じる業務内容**（指導計画作成=1，自己評価のエビデンス作成=2，行事の企画運営=3，保護者対応=4，制度変更等の情報収集=5，研修報告=6，子どもとの関わり=7，安全管理=8）。
 - ❖ 1～3は実践計画力が特に必要とされる業務として採用した。7はこれまでの保育者効力感で対象としていた業務である。
- ❖ **3. 回答理由**（できるようになろうと努力したけど，できなかった=1，これまで学ぶ機会がなかった=2，クラス担任の仕事だと思っていなかった=3，できるようになる必要はないと思った=4，その他=5）

結果;分析1「最も不安な担任業務」の学年による相違



特徴；

1.指導計画，自己評価＝実践計画力に関する不安が他の業務より相対的に高い。

2.子どもとの関わりは，2年で不安の対象となりやすい。

3.指導計画に関しては，3年の不安がやや減じている可能性がある。

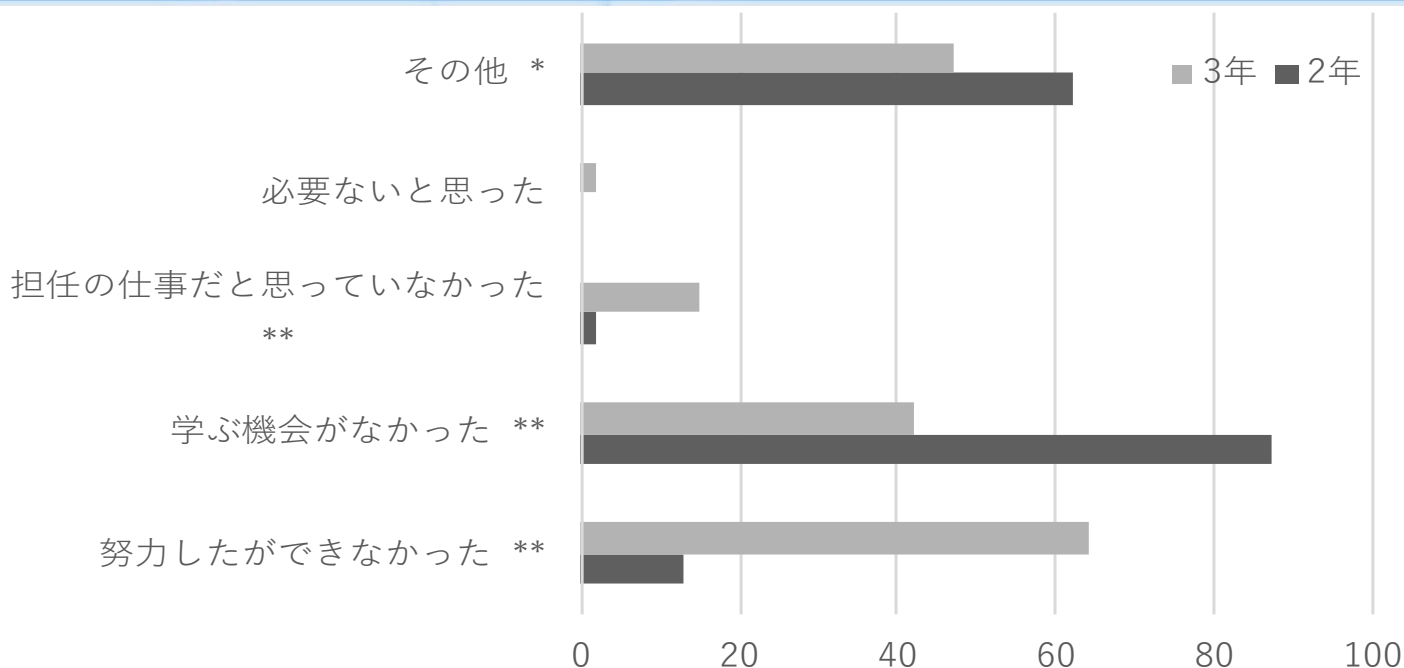
❖ 担任業務×学年 有意な偏りが見られた

❖ ($\chi^2=52.616$, $P<.001$, $Cramer's V=.402$)

❖ 指導計画作成 3年<2年 自己評価のエビデンス作成 3年>2年

❖ 子どもとの関わり 3年<2年 情報収集 3年>2年

結果;分析2「選択理由」の学年による相違



特徴;

1. 2年は学習機会欠如, 3年は「努力したができなかった」という資質・能力の欠如として不安を感じている。

2. 「その他」の頻度が高いので, 更に分析が必要。

Figure2 最も不安なクラス担任業務選択理由

** - 残差分析結果 $P < .01$ * - $P < .05$

❖ 選択理由 × 学年 有意な偏りが見られた

❖ ($\chi^2 = 63.395, P < .001, Cramer's V = .436$)

❖ 学習機会欠如 3年 < 2年 資質欠如, 担任業務理解不足 3年 > 2年

結果;分析3「その他」の学年による相違

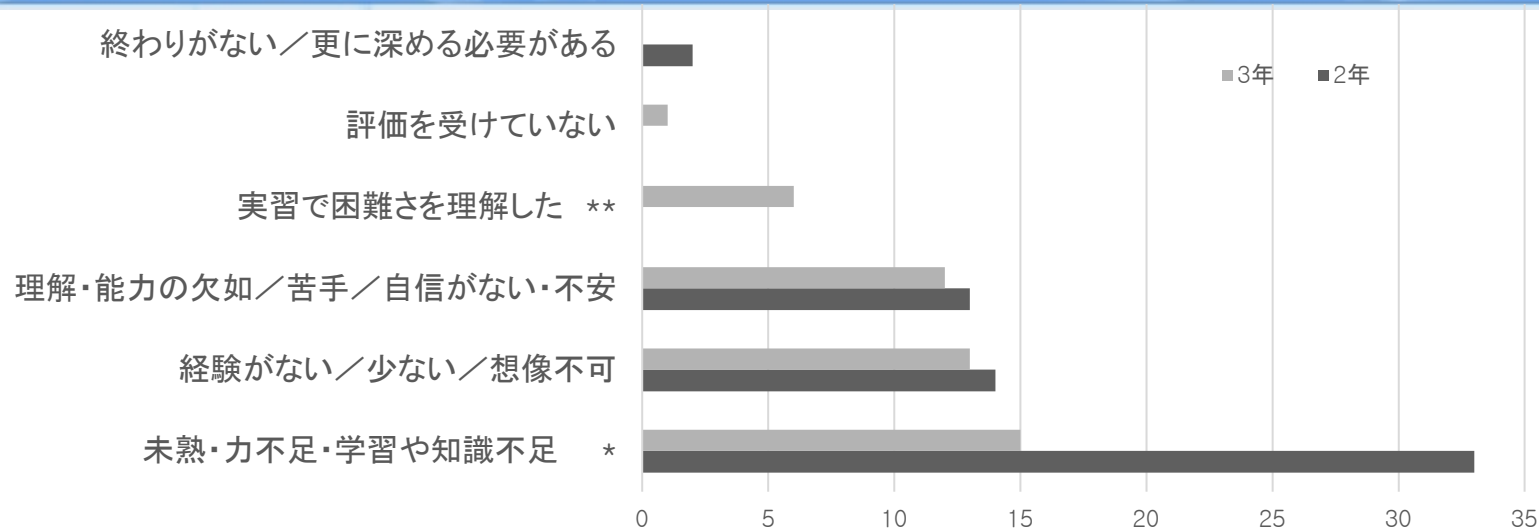


Figure3 回答理由「その他」の分類

**-残差分析結果 $P < .01$ *- $P < .05$

- ❖ その他×学年 有意な偏りが見られた
 - ❖ ($\chi^2 = 14.028, P < .05, Cramer's V = .359$)
 - ❖ 実習経験で困難さを理解 3年 > 2年
 - ❖ 未熟, 力・理解不足 3年 < 2年
- ❖ 実習を経験することで, 「不安の質」が変わるのではないか。
- ❖ = 「努力」から「能力」への原因帰属の変化

結果;分析4 不安な業務内容と「担任業務効力感」の関係

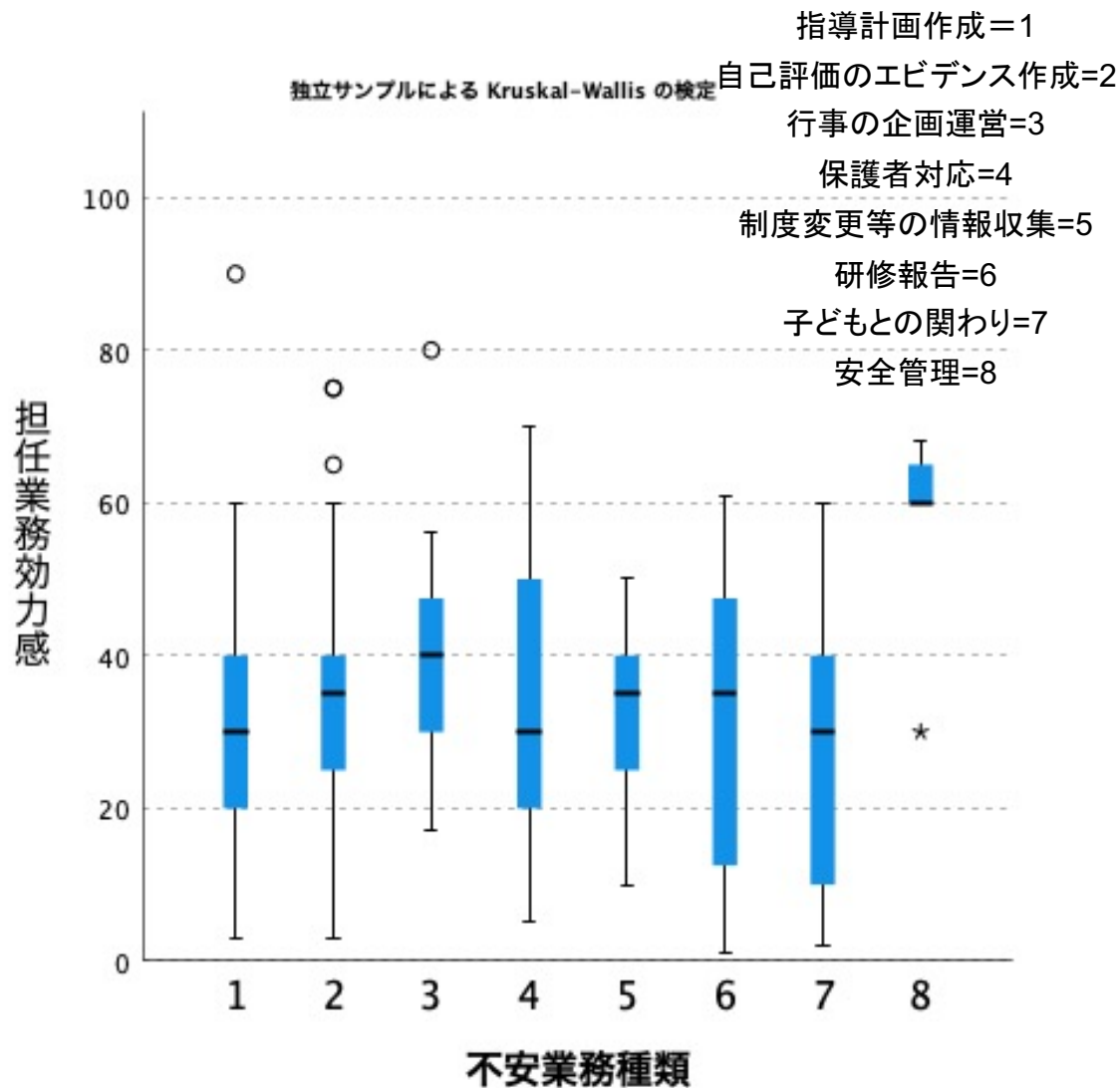


Figure4 選択した不安業務種類別担任業務効力感

度数に大きな偏りがあるため、担任業務効力感の指標に対して業務内容間の差異をKruskal-Wallis の検定によって確認した。

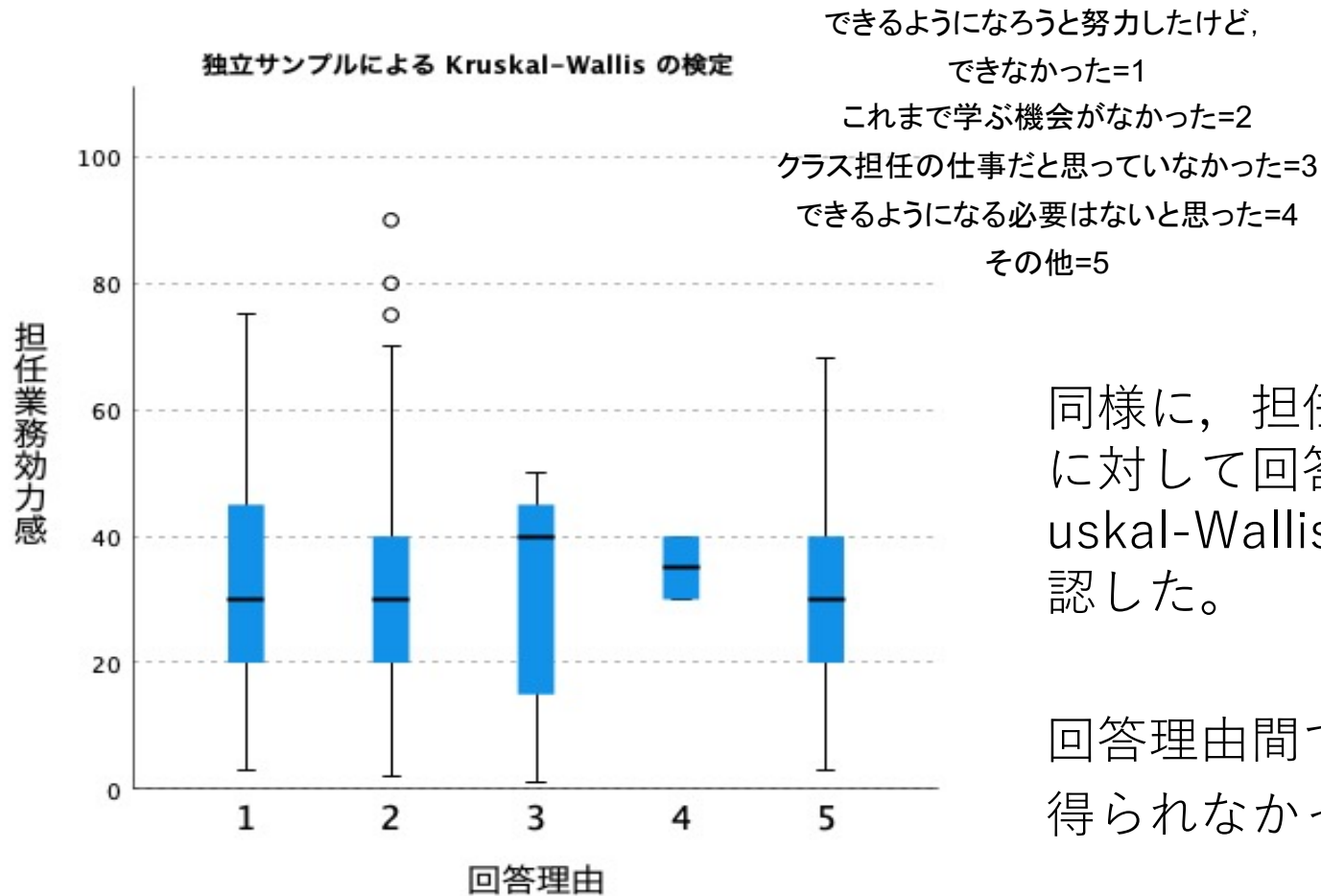
業務内容間に有意な結果が得られた ($H=23.463, P<.001$)。

しかし多重比較により有意なのは、

1「指導計画作成」と8「安全管理」間のみであった(Dunn検定調整済 $P<.05$)。

「指導計画作成」に不安を感じると、担任業務効力感の低減につながる可能性がある。

結果;分析5 回答理由と「担任業務効力感」の関係



同様に、担任業務効力感の指標に対して回答理由間の差異をKruskal-Wallis の検定によって確認した。

回答理由間では有意な結果が得られなかった。

Figure5 回答理由別担任業務効力感

考察1 実習経験が効力感に及ぼす影響

- ❖ 実習時に初めて、指導案作成→部分実習実施→評価→改善といった**保育のP DCA**を現場で経験する。
- ❖ 学年間の比較から、実践計画力（指導計画作成、自己評価のエビデンス作成）について、不安が高い＝効力感が持ちにくいことが分かった。
- ❖ 横断的分析ではあるが、選択理由（「その他」の下位分析も含む）から、原因帰属が「経験や理解の不足」といった「努力」で補える要因から、努力では補えない「能力」の問題へと変化が見られた。
- ❖ 教師のリアリティ・ショックについて、松永ら(2017)は就職前後で検討しているが、保育職の場合、リアリティ・ショックはまず実習時に起きている可能性があり、今後の検討が必要である。
- ❖ 特に不安の原因を「能力」としてしまうと、効力感が持てず、大学での学び全体へのモチベーション低下、保育職への就職回避や保育職に就職しても離職に結びつくといった**ネガティブな連鎖**が生じることが予想される。
- ❖ ネガティブな連鎖を止めるためには、「努力」への原因帰属の誘導と、C（評価）基準の明確化並びに基準への対策を前もって準備する機会が必要なのではないか。

考察2 就業継続につながる保育者の効力感

- ❖ **これまでの保育者効力感**
- ❖ 「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)
- ❖ **本来の自己効力感**
- ❖ 「自分は、成果を出すように求められる行動を、うまく遂行できるという確信」(Bandura,1977)
- ❖ 🖐️保育者が日常業務のなかで「成果が求められる」行動は、保育場面だけではない。
- ❖ 学生が最も不安を感じる「指導計画作成」を中心とした
- ❖ (書類として可視化することも含めて) **実践計画力**
- ❖ **情報収集や研修報告、保護者対応等子どもがいない場面での業務も「子どもとの関わり」と同程度効力感に影響する。**
- ❖ 結論；保育者効力感の定義には、保育場面以外の業務内容を反映させる必要がある！

引用文献

Bandura, A. 1977 Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191-215.

厚生労働省 2020 保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）.

松永美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの 2017 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成. 心理学研究,88（4）, 337-347.

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.

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.

山本睦 2021 保育・教育の評価とマネジメント. ナカニシヤ出版.