

保育者養成校の学生におけるソーシャルスキル・  
保育者効力感・コーピングの関連について  
(実習年度と実習前・後の比較から)

戸井 和彦・田中 康一郎・西村 亮輔

Abstract

Practical training is an experience that encourages student growth, but long-term practice is also an experience that increases student stress. The purpose of this study was to investigate long-term support for students by investigating the relationship between student stress, childcare persons' efficacy, social skills, and coping during the training year and before and after the training. As a result of the survey, it became clear that the influence on students differs depending on the training year and before and after the training. In the first-year training, it was easy to experience an incompatibility between self-image and reality, and it was easy to feel the feeling of anger. The practical training in the 2nd year was highly stressful, and many of the students chose avoidable coping that was associated with increased stress. It became clear that many students were practicing without understanding the significance of the practical training. From the research results, it was considered necessary to provide various supporting before the practical training according to the year and content of the practical training.

要旨

実習は、学生の成長を促す体験であるが、長期間実施される実習は、学生のストレスを増加させる体験でもある。本研究の目的は、実習年度および実習前・実習後における学生のストレス、保育者効力感、ソーシャルスキル、コーピングの関連を調査することにより、学生への長期的な

支援のあり方を検討することであった。調査の結果、実習年度や実習前後によって学生に及ぼす影響は異なることが明らかとなった。1年次の実習は、自己イメージと現実との不一致を感じる体験が生じやすく、怒りの感情を感じやすかった。2年次の実習は実習ストレスが高く、学生の多くがストレスの増加に関連のある回避的なコーピングを選択していた。学生の多くが、実習の意義を正確に理解していない状態で実習している可能性が明らかとなった。研究結果から、実習年度や実習内容に合わせて実習前にさまざまな支援を行っていく必要があると考えられた。

キーワード：実習ストレス, ソーシャルスキル, 保育者効力感, コーピング, 実習年度

## 1. 目的

### 1) 実習ストレス

保育専攻の学生の多くが短大や専門学校を卒業して保育者<sup>1)</sup>として現場に立つことから、短大や専門学校では2年間の保育者養成教育のうち、実習<sup>2)</sup>が重視されている。実習は、「習得した教科全体の知識・技能を基礎とし、総合的に実践する応用力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」(厚生労働省, 2003)を目的としている。保育士資格を習得する学生は保育実習を、幼稚園教諭を目指す学生は教育実習を行い、保育実習は保育士として、幼稚園教諭は教職員としての資質・能力の定着を目指している。平成30年に日本保育者養成教育学会と保育教諭養成課程研究会が報告している「幼稚園教諭養成課程と保育士養成過程を併設する際の担当者およびシラバス作成について」によると、保育士と幼稚園教諭という制度上・性質上の違いはあるが、実習を通して自己の課題を明確化し、資質や能力の定着を図る点においては似ていると考えられる。また、保育実習と教育実習ともに、長期間の実習を行い、慣れない環境での活動を強いられる点においても類似していると思われる。

これらの実習を体験することによって、学生は、保育者としての意識や価値観を変容することができる(岩井, 2001; 高橋・大滝・吉澤・今村, 2012)。また、実習体験が、学生の職業イメージに影響を与え、その後の職業選択につながっていると思われる(松永・坪井・田中・伊藤, 2002; 伊藤他, 1999)。その一方で、実習で体験するストレスは、学生にネガティブな影響を与えている。先行研究の報告によると、実習におけるストレスを含めた様々な要因によって、実習後に学生の6割以上がリアリティ・ショックを経験しており、実習後にドロップアウトしてしまう学生が存在している(大野, 2018; 小泉・田爪, 2005; 野島, 2004; 千葉, 2010; 野崎・森野, 2007)。また、実習ストレスは、学生の不安や抑うつと関連しており、学生の生理的反応にも関連していることが報告されている(糠野, 2004; 森脇他, 2008; 村田・岡本・小林・海野, 2004; Izawa, Saito,

Shirotsuki, Sugaya&Nomura, 2012)。

以上のことから、保育者として必要な資質や能力を養う場である実習について検討する場合、学生に与える実習ストレスの影響は看過することのできない問題であるといえる。また、実習ストレスについて研究する場合、長期間の実施という実習の特性が影響していることを踏まえ、学生の資質やストレス状態を長期的かつ継続的に把握する必要がある。しかし、実習ストレスと学生の関係について長期的に検証している研究は少ない。

## 2) 保育者効力感・ソーシャルスキル・コーピング

実習に及ぼす学生個人の要因として、保育者効力感、ソーシャルスキル、コーピングがある。三木・桜井(1998)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」を保育者効力感と定義し、学生が実習を経験することで、保育者効力感を獲得していることを報告している。これまで、保育者を目指す学生と保育者効力感をテーマに様々な研究が行われてきた(井上, 2014)。保育者への期待感と保育者効力感の関連を報告した研究や実習前後の保育者効力感と保育スキルの関係を明らかにした研究などがある(中村, 2006; 浜崎ら, 2008; 小藪江, 2013)。実習に関する研究において、保育者効力感との関連を検討することは重要であるといえる。

この保育者効力感に関連のあるものとして、ソーシャルスキルがある。ソーシャルスキルとは、相川(2000)によると「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程(pp. 17-18)」と定義される。ソーシャルスキルと保育者効力感の間には関連性が強く、ソーシャルスキルの高さが保育者効力感やコミュニケーションスキルに影響を与えていることが示唆されている(小林・浅野, 2016; 藤原・河村・川俣, 2017)。また、前田・金丸・畑田(2009)は、ソーシャルスキルが学生の精神的健康に肯定的な影響を与えることを報告している。このように、学生個人の状態を把握する場合、保育者効力感に加え、ソーシャルスキルについても検討することが重要であるといえる。

ソーシャルスキルは、ストレスモデルの各構成要因に直接的・間接的に影響を与える要因の1つであり、対人場面で生じるストレス反応に関して低減効果をもつと考えられている。このソーシャルスキルと関連のあるものとして、コーピングがある。コーピングとは、Lazarus & Folkman(1984)によると、「個人の資源に負荷を与えたり、その資源を超えると評定された外的ないし内的要請を処理するために行う認知的行動的努力」と定義される。Lazarus が提唱したトランスアクション理論では一連のストレス生起過程を、①ストレスターの出現、②一次的・二次的認知的評価、③コーピングの実行、④ストレス反応という4段階に分けて説明している(Lazarus & Folkman, 1984)。コーピングの種類については、問題焦点型コーピングと情動焦点型コーピ

グに大別されることが多い。問題焦点型コーピングとは、ストレスフルな状況において、問題を解決することでストレス反応を減少させようとするコーピング方略群である(加藤, 2005)。また、情動焦点型コーピングとは、ストレスフルな状況で喚起された不快な情動を鎮め、調節するコーピング方略群である(加藤, 2005)。このコーピングは、心理的ストレス反応に大きな影響を及ぼす要因であり、実習ストレスについても関連の深いものと考えられる。これまで、実習とコーピングとの関連を検討した研究が行われてきた。先行研究では、実習において選択されたコーピングの種類に注目している。井上・町井(2009)によると、実習中に多くの学生が情動焦点型コーピングを行っており、ストレスが高い学生は情動焦点型コーピングと問題焦点型コーピングの両方を行っているという報告している。また、実習後に問題焦点と情動焦点の両方のコーピングの使用が増えたという報告もあり、実習ストレスを対処するために複数のコーピングが選択されていることが明らかにされている(寺菌・門田・加藤・奥富・上岡, 2011)。先行研究の中には、ソーシャルスキルとコーピングの関連を検討した研究もあり、ソーシャルスキルやコーピングが実習生のストレスを軽減する効果を示唆している(戸井・田中・西村, 2019; 千葉, 2010)。これらのことから、実習中の学生のコーピングについて検討していく必要があり、実習中に学生が自己のコーピングを自覚できるように支援していく必要があると思われる(三木・桜井, 1998; 渡邊・小澤・井上, 2016)。

以上のことから、実習における学生の個人的要因を把握する上で、保育効力感とソーシャルスキルおよびコーピングは重要な概念といえる。しかし、実習ストレスと、保育者効力感とソーシャルスキルおよびコーピングとの関連性を検討した研究は少ない。

### 3) 研究の目的

実習に関する研究を行う場合、実習ストレスについて検討する必要がある、また長期的に行われる実習の特性を踏まえて、学生自身の個人的要因との関連を検討する必要がある。

本研究では、保育者養成校に通う学生を対象に、実習年度(1年次・2年次)および実習前・実習後における実習ストレス、保育者効力感、ソーシャルスキル、コーピングを測定し、実習ストレスと学生の個人的要因との関連を研究することで、長期間行われる実習に向き合う学生への支援・教育のあり方を考察することを目的とする。

## 2. 方法

- 1) 調査対象 短期大学保育科に2018年度に入学した学生87名(男子6名・女子81名)のうち、有効な回答が得られた54名を対象とした。
- 2) 実施期間 幼稚園実習に関する教育課程1年次の実習が開始された2018年9月(実習前)と実習が終了した2019年2月(実習後)にアンケートを実施した。また、2年次の実習が開始され

た2019年5月(実習前)と実習が終了した2019年6月(実習後)に同様のアンケートを実施した。実習前・後の変化を測定するために、ストレス反応尺度・ストレッサー尺度・ソーシャルスキル尺度を使用した。また、実習生がどのように実習を対処し、効力感を獲得したかを測定するために、1年次の実習後、2年次の実習前・実習後のアンケートでは、コーピング尺度と保育者効力感尺度を合わせて使用した。

3) 実習内容 調査対象となった短期大学保育科では、幼稚園において、1年次、2年次において各2週間の実習が設定された。1年次の実習では、子どもの様子を観察しながら実際に関わる実習が行われた。2年次の実習では、実習生が担当する学級を持ち、指導案を作成して教育する実習が行われた。

4) 倫理的配慮 調査をするにあたり、対象者には研究の趣旨と得られたデータは本研究及び教育のみ使用することを十分説明し、同意が得られたもののみ回答を得た。

#### 5) 使用した尺度

① ストレス反応尺度：学生が抱える全般的な心理的ストレス反応を測定するために、鈴木ら(1997)の心理的ストレス反応尺度(SRS-18)を使用した。0「全くちがう」～3「その通りだ」の4段階評定で測定した。下位尺度は、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」の3つであった。

② ストレッサー尺度：実習生のストレス体験の程度を測定するために、「学生生活における人間関係に関すること(対人ストレッサー)」「学業に関すること(学業ストレッサー)」「学生生活に関すること(生活ストレッサー)」「教師・授業に関すること(対教師ストレッサー)」「教育実習に関すること(実習ストレッサー)」について、1「感じていない」～5「とても感じる」の5段階評定で測定した。林(2012)によると、初めての保育実習において、学生がストレスと感知することは、子どもや保育者との人間関係よりも、学生として普段の生活と異なる生活パターンや立場によるものが多い。そこで、本研究では、実習に関するストレス体験に加え、実際の生活パターンに関する対人関係・学業・生活・対教師といったストレス体験も測定し、実習を経験する学生の精神的健康状態を把握する。

③ ソーシャルスキル尺度：実習生のソーシャルスキルを測定するために、菊池(1998)のソーシャルスキル尺度18項目(KISS-18)を用い、1「いつもそうではない」～5「いつもそうだ」の5段階評定で測定した。KISS-18は、対人場面で実際に必要とされる具体的なスキルを複数想定して、複数のスキルを含む尺度である(相川・藤田, 2005)。また、自己評定と他者評定との間に高い正の相関が認められている(菊池, 2004)。実習における変化を測定する上で、信頼性のある尺度だと思われる。

④ コーピング尺度：実習生のコーピングの傾向を把握するために、神村ら(1995)の3次元モデルにもとづく対処方略尺度(TAC-24)を使用した。1「そのようにしたこと(考えたこと)これまで

にない。」～5「いつもそうしてきた(考えてきた)。」の5段階評定で測定した。このコーピング方略尺度は、方向軸「接近 - 回避(積極的に関わる態度 - 距離を置こうとする態度)」、焦点軸「問題焦点 - 情動焦点(具体的問題解決 - 情動調整)」、表出軸「行動 - 認知(機能が認知系 - 行動系)」の3つの軸を設定しており、以下の8つの下位尺度から構成されている。「情報収集(接近・問題焦点・行動)」「カタルシス(接近・情動焦点・行動)」「計画立案(接近・問題焦点・認知)」「肯定的解釈(接近・情動焦点・認知)」「責任転嫁(回避・問題焦点・行動)」「放棄・諦め(回避・問題焦点・認知)」「気晴らし(回避・情動焦点・行動)」「回避的思考(回避・情動焦点・認知)」の計24項目から構成されている。実習におけるストレスには個人差があり、実習前の不安を予測しづらく、ストレスに対して効果的な対処をとることが難しい(植田, 2002)。実習ストレスに対して、どのようなコーピング方略が効果的であるかについて事前に特定することが難しいことが想定されたため、本研究では、3軸という多方向からコーピングを捉えることができるTAC-24を使用した。

⑤保育者効力感尺度：実習生の保育者効力感を測定するために、三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度を用い、1「ほとんどそうは思わない」から5「非常にそう思う」の5段階評定で測定した。三木・桜井(1998)は、幼稚園実習において使用し、保育者効力感について報告していることから、本研究の対象の保育者効力感を測定するのに適当であると考えた。

なお、統計解析は、統計ソフトSPSS(ver. 11.5)、js-Star<sup>3)</sup>を用いて行った。

### 3. 結果

#### 1) 実習年度および実習前・実習後における各尺度得点との関連について

##### ① 1年次の実習前における各尺度得点の相関

1年次の実習前における学生のソーシャルスキル、ストレス反応、ストレスラーとの相関係数を算出した(Table1)。

ソーシャルスキルは、ストレス反応の「不機嫌・怒り」との間だけに1%水準で有意な負の相関がみられた。ストレス反応は、ストレスラーとの間に有意な正の相関がみられた。ストレス反応のうち、「抑うつ・不安」は、「実習ストレスラー」を除く、ストレスラーと有意な正の相関がみられた。また、「不機嫌・怒り」は、「対教師ストレスラー」のみ、1%水準で有意な正の相関がみられた。「無気力」では、「対人ストレスラー」を除く、全てのストレスラーと有意な正の相関がみられた。

Table 1 ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサーとの関連（1年次の実習前）

n=54	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)
1) ソーシャルスキル	-.189	.038	-.497 **	-.238	-.056	-.139	-.165	-.099	-.183
2) 抑うつ・不安(ストレス反応)		.784 **	.681 **	.937 **	.494 **	.271 *	.388 **	.360 **	.227
3) 不機嫌・怒り(ストレス反応)			.528 **	.878 **	.366 **	.265	.202	.405 **	-.050
4) 無気力(ストレス反応)				.827 **	.224	.350 **	.383 **	.306 *	.278 *
5) ストレス反応合計					.415 **	.333 *	.367 **	.406 **	.171
6) 対人ストレッサー						.379 **	.576 **	.328 *	.418 **
7) 学業ストレッサー							.444 **	.638 **	.448 **
8) 生活ストレッサー								.394 **	.293 *
9) 対教師ストレッサー									.214
10) 実習ストレッサー									

(\* P&lt;.05, \*\* P&lt;.01)

## ② 1年次の実習後における各尺度得点の相関

1年次の実習後における学生のソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサー、保育者効力感およびコーピングとの相関係数を算出した (Table2)。

ソーシャルスキルは、ストレス反応の「無気力」との間に1%水準で負の相関がみられた。また、保育者効力感、コーピングのうち「カタルシス」、「情報収集」、「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」「計画立案」との間に1%水準で正の相関がみられた。ストレッサーのうち「対教師ストレッサー」との間に5%水準で有意な正の相関がみられた。

ストレス反応は、保育者効力感との間に相関関係が認められなかった。ストレス反応は、ストレッサーとの間に有意な正の相関関係が認められた。ストレス反応のうち、「抑うつ・不安」は、「実習ストレッサー」を除く、ストレッサーと有意な正の相関がみられた。「不機嫌・怒り」は、「生活ストレッサー」を除く、ストレッサーと有意な正の相関がみられた。「無気力」では、「対教師ストレッサー」を除く、ストレッサーと正の相関がみられた。ストレス反応は、コーピングの一部と相関関係が認められた。「不機嫌・怒り」は、コーピングのうち「責任転嫁」と、「無気力」はコーピングのうち「放棄・諦め」と5%水準で有意な正の相関がみとめられた。また、「無気力」と「ストレス反応合計」は、コーピングのうち「肯定的解釈」と5%水準で負の相関がみられた。

保育者効力感は、ストレッサーのうち「対教師ストレッサー」と5%水準で正の相関がみられ、コーピングとの間に相関関係がみられた。保育者効力感は、「放棄・諦め」と「責任転嫁」を除く、コーピングと正の相関がみられた。

ストレッサーは、すべてのコーピングと相関関係が認められなかった。なお、コーピング間の相関は、「放棄・諦め」は、「回避的思考」と「責任転嫁」と間に有意な正の相関がみられた。「カタルシス」は、他のコーピングとの間に相関関係はみとめられなかった。一方で、「情報収集」

と「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間には、有意な正の相関がみられた。

Table 2 ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサーとの関連（1年次の実習後）

n=54	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)	16)	17)	18)	19)
1) ソーシャルスキル	-0.09	.039	-.359 **	-.171	.677 **	.072	.023	-.134	.314 *	-.066	.430 **	-.089	.499 **	.480 **	.375 **	.525 **	.372 **	-.233
2) 抑うつ・不安(ストレス反応)		.729 **	.785 **	.941 **	.002	.383 **	.395 **	.273 *	.251	.443 **	.097	.095	.162	-.036	-.168	-.224	.226	.140
3) 不機嫌・怒り(ストレス反応)			.592 **	.842 **	.057	.326 *	.334 *	.131	.433 **	.355 **	-.020	.050	.100	-.059	-.129	-.187	.062	.269 *
4) 無気力(ストレス反応)				.900 **	-.106	.446 **	.479 **	.435 **	.216	.385 **	.092	.278 *	-.065	-.056	-.145	-.327 *	.025	.199
5) ストレス反応合計					-.024	.434 **	.454 **	.324 *	.323 *	.442 **	.069	.165	.069	-.055	-.165	-.279 *	.119	.220
6) 保育者効力感						.021	-.056	-.064	.286 *	-.131	.397 **	.032	.426 **	.342 *	.421 **	.309 *	.382 **	-.180
7) 対人ストレッサー							.560 **	.297 *	.474 **	.395 **	.076	.215	.154	.142	.025	.114	.043	.232
8) 学業ストレッサー								.407 **	.539 **	.406 **	.047	.090	-.068	.169	.027	.092	.026	.033
9) 生活ストレッサー									.349 **	.447 **	-.120	.165	-.169	-.037	-.196	-.041	-.064	.008
10) 対教師ストレッサー										.459 **	-.046	.211	.141	.143	.061	.188	.038	.164
11) 実習ストレッサー											-.094	.095	-.016	.006	-.189	-.203	-.032	.076
12) カタルシス (コーピング)												.001	.359 **	.271 *	.152	.211	.274 *	-.072
13) 放棄・諦め (コーピング)													.143	.180	.329 *	.108	.087	.522 **
14) 情報収集 (コーピング)														.435 **	.284 *	.447 **	.636 **	.033
15) 気晴らし (コーピング)															.309 *	.453 **	.399 **	-.135
16) 回避的思考 (コーピング)																.605 **	.325 *	.115
17) 肯定的解釈 (コーピング)																	.282 *	.024
18) 計画立案 (コーピング)																		
19) 責任転嫁 (コーピング)																		

(\* P<.05, \*\* P<.01)

### ③ 2年次の実習前における各尺度得点の相関

2年次の実習前における学生のソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサー、保育者効力感およびコーピングとの相関係数を算出した (Table3)。

ソーシャルスキルは、すべてのストレス反応との間に有意な負の相関がみられた。また、保育者効力感、コーピングのうち「カタルシス」、「情報収集」、「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」「計画立案」との間に有意な正の相関が、「責任転嫁」との間に有意な負の相関がみられた。ストレッサーとの間には相関関係がみとめられなかった。

ストレス反応は、保育者効力感との間に有意な負の相関関係がみられた。また、ストレス反応は、すべてのストレッサーとの間に有意な正の相関関係が認められた。ストレス反応は、コーピングの一部と相関関係が認められた。すべてのストレス反応において、コーピングのうち「放棄・諦め」と「責任転嫁」との間に有意な正の相関がみられた。また、「抑うつ・不安」と「ストレス反応合計」は、コーピングのうち「計画立案」との間に有意な負の相関がみられた。

保育者効力感、ストレッサーとの間に相関関係が認められなかった。その一方で、コーピングのうち「放棄・諦め」と「責任転嫁」との間に有意な負の相関がみられた。また、コーピングのうち「情報収集」と「計画立案」との間に有意な正の相関が認められた。

ストレッサーは、コーピングの一部と相関関係が認められた。「学業ストレッサー」と「実習ストレッサー」は、コーピングの「責任転嫁」との間に有意な正の相関がみられた。また、「生活ストレッサー」と「対教師ストレッサー」と「実習ストレッサー」は、コーピングのうち「放棄・諦め」との間に有意な正の相関がみられた。なお、コーピング間の相関は、「放棄・諦め」

は、「責任転嫁」との間に有意な正の相関がみられた。「カタルシス」と「情報収集」、「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間に有意な正の相関がみられた。

Table 3 ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレスラーとの関連（2年次の実習前）

n=54	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)	16)	17)	18)	19)	
1) ソーシャルスキル	-.480 **	-.365 **	-.339 *	-.433 **	.704 **	-.036	-.125	-.117	-.046	-.185	.184	-.155	.425 **	.290 *	.286 *	.347 *	.504 **	-.284 *	
2) 抑うつ・不安(ストレス反応)		.737 **	.789 **	.926 **	-.323 *	.510 **	.507 **	.405 **	.334 *	.484 **	.020	.370 **	-.163	-.102	-.074	-.062	-.398 **	.400 **	
3) 不機嫌・怒り(ストレス反応)			.751 **	.891 **	-.379 **	.522 **	.527 **	.573 **	.556 **	.515 **	.131	.420 **	-.078	.016	-.041	.020	-.178	.372 **	
4) 無気力(ストレス反応)				.930 **	-.373 **	.517 **	.569 **	.545 **	.499 **	.559 **	.013	.508 **	-.019	-.001	.104	.052	-.180	.573 **	
5) ストレス反応合計					-.389 **	.562 **	.583 **	.548 **	.498 **	.566 **	.054	.472 **	-.095	-.035	-.002	.002	-.280 *	.494 **	
6) 保育者効力感						-.030	-.076	-.198	-.131	-.076	.143	-.382 **	.313 *	.238	.112	.227	.365 **	-.396 **	
7) 対人ストレスラー							.537 **	.623 **	.470 **	.512 **	.280 *	.372 **	-.055	.087	-.066	.033	-.109	.181	
8) 学業ストレスラー								.663 **	.594 **	.482 **	.169	.238	-.035	.047	.060	.064	-.210	.326 *	
9) 生活ストレスラー									.750 **	.385 **	.155	.351 **	-.081	.048	-.036	-.006	-.111	.172	
10) 対教師ストレスラー										.524 **	.249	.307 *	-.018	.092	.065	.058	-.002	.174	
11) 実習ストレスラー											.305 *	.352 **	.132	.162	.071	.095	-.044	.306 *	
12) カタルシス (コーピング)													.096	.460 **	.488 **	.289 *	.499 **	.332 *	-.153
13) 放棄・諦め (コーピング)														.090	.142	.295 *	.096	-.114	.637 **
14) 情報収集 (コーピング)															.620 **	.461 **	.603 **	.694 **	-.123
15) 気晴らし (コーピング)																.464 **	.662 **	.615 **	-.160
16) 回避的思考 (コーピング)																	.608 **	.421 **	.222
17) 肯定的解釈 (コーピング)																		.634 **	-.084
18) 計画立案 (コーピング)																			-.325 *
19) 責任転嫁 (コーピング)																			

(\* P<.05, \*\* P<.01)

#### ④ 2年次の実習後における各尺度得点の相関

2年次の実習後における学生のソーシャルスキル、ストレス反応、ストレスラー、保育者効力感およびコーピングとの相関係数を算出した (Table4)。

ソーシャルスキルは、すべてのストレス反応との間に有意な負の相関がみられた。また、保育者効力感との間に1%水準で有意な正の相関がみられた。ストレスラーのうち「実習ストレスラー」との間に1%水準で有意な負の相関がみられた。さらに、コーピングとの間にも相関関係が認められた。コーピングのうち「カタルシス」を除いた全てのコーピングとの間に相関関係が認められ、「放棄・諦め」と「責任転嫁」との間に有意な負の相関がみられ、「情報収集」と「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間に有意な正の相関がみられた。

ストレス反応は、保育者効力感との間に相関関係が認められた。ストレス反応のうち「無気力」と「ストレス反応合計」との間に有意な負の相関がみられた。また、ストレス反応は、すべてのストレスラーとの間に有意な正の相関関係が認められた。ストレス反応は、コーピングの一部と相関関係が認められた。「抑うつ・不安」、「無気力」、「ストレス反応合計」と、コーピングの「放棄・諦め」との間に有意な正の相関がみられた。「無気力」は、コーピングのうち「責任転嫁」との間に有意な負の相関がみられた。

保育者効力感は、ストレスラーのうち「学業ストレスラー」と「実習ストレスラー」との間に5%水準で有意な負の相関がみられた。また、コーピングとの間に相関関係が認められた。コーピングのうち「放棄・諦め」と「責任転嫁」との間に1%水準で有意な負の相関がみられた。同様に、コーピングのうち「情報収集」、「気晴らし」、「計画立案」との間に有意な正の相関がみられた。

ストレッサーは、コーピングの一部と相関関係が認められた。「対人ストレッサー」は、コーピングの「放棄・諦め」との間に5%水準で有意な正の相関がみられた。なお、コーピング間の相関は、「カタルシス」と「責任転嫁」との間に有意な5%水準で負の相関がみられた。また、「カタルシス」と「情報収集」、「気晴らし」、「回避的思考」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間に有意な正の相関がみられた。「放棄・諦め」と「責任転嫁」との間に1%水準で有意な正の相関がみられた。「情報収集」と「気晴らし」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間に1%水準で有意な正の相関がみられた。「気晴らし」と「回避的思考」、「肯定的解釈」、「計画立案」との間に1%水準で有意な正の相関がみられた。「回避的思考」は「肯定的解釈」との間で、「肯定的解釈」は「計画立案」との間で、1%水準で有意な正の相関がみられた。

Table 4 ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサーとの関連（2年次の実習後）

n=54	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)	16)	17)	18)	19)
1) ソーシャルスキル	-.382 **	-.302 *	-.566 **	-.455 **	.634 **	-.091	-.213	-.083	-.202	-.432 **	.231	-.287 *	.543 **	.388 **	.331 *	.479 **	.625 **	-.365 **
2) 抑うつ・不安(ストレス反応)	.808 **	.860 **	.956 **	-.231	.370 **	.402 **	.374 **	.339 *	.576 **	.072	.327 *	-.082	-.048	-.083	-.052	-.180	.242	
3) 不機嫌・怒り(ストレス反応)	.733 **	.901 **	-.193	.435 **	.336 *	.385 **	.317 *	.593 **	-.064	.234	.022	-.182	-.064	-.059	-.111	.143		
4) 無気力(ストレス反応)	.936 **	-.406 **	.412 **	.431 **	.349 **	.322 *	.547 **	.146	.412 **	-.105	-.052	-.147	-.139	-.267	.311 *			
5) ストレス反応合計	-.303 *	.435 **	.421 **	.395 **	.350 **	.612 **	.061	.354 **	-.063	-.097	-.108	-.092	-.204	.254				
6) 保育者効力感	-.175	-.273 *	.057	-.234	-.269 *	.242	-.433 **	.422 **	.335 *	.024	.194	.550 **	-.438 **					
7) 対人ストレッサー	.445 **	.555 **	.296 *	.537 **	.100	.282 *	.159	-.103	-.031	.025	.044	.262						
8) 学業ストレッサー	.472 **	.630 **	.419 **	.207	.220	-.059	.003	.080	.004	-.030	.191							
9) 生活ストレッサー	.690 **	.528 **	.103	.084	.061	-.028	-.046	-.013	-.058	.032								
10) 対教師ストレッサー	.415 **	-.022	.159	-.247	-.070	.104	-.099	-.228	.102									
11) 実習ストレッサー	-.003	.240	-.226	-.332 *	-.169	-.215	-.365 **	.258										
12) カタルシス (コーピング)	-.001	.413 **	.708 **	.323 *	.374 **	.295 *	-.296 *											
13) 放棄・諦め (コーピング)	-.076	.001	.222	-.040	-.133	.796 **												
14) 情報収集 (コーピング)	.488 **	.260	.435 **	.768 **	-.224													
15) 気晴らし (コーピング)	.424 **	.532 **	.455 **	-.224														
16) 回避的思考 (コーピング)	.472 **	.170	.120															
17) 肯定的解釈 (コーピング)	.399 **	-.231																
18) 計画立案 (コーピング)	-.238																	
19) 責任転嫁 (コーピング)																		

(\*P<.05, \*\*P<.01)

## 2) 実習年度と実習前・実習後のソーシャルスキル・実習ストレスについての比較

実習年度および実習前・実習後によるソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサーの差を検討するために、ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレッサーを従属変数とし、実習年度（1年次の実習・2年次の実習）および測定時期（実習前・実習後）を独立変数とした2要因分散分析を行った（Table5）。その結果、「抑うつ・不安」、「無気力」、「ストレス反応合計」、「対人ストレッサー」、「生活ストレッサー」、「対教師ストレッサー」において測定時期の主効果が見られ、ともに、実習前よりも実習後の方が低かった（順に、 $F(1, 53) = 52.10, p < .01$ ,  $F(1, 53) = 46.87, p < .01$ ,  $F(1, 53) = 64.36, p < .01$ ,  $F(1, 53) = 13.25, p < .01$ ,  $F(1, 53) = 3.41, p < .10$ ,  $F(1, 53) = 3.42, p < .10$ ）。実習が終了することによって、学生は、実習に関わるストレス原因やストレス反応が減少したことが示唆された。

また、「ソーシャルスキル」、「不機嫌・怒り」においては、測定時期の主効果が見られ（順に、 $F(1, 53) = 5.55, p < .05$ ,  $F(1, 53) = 24.21, p < .01$ ）、実習年度・測定時期の交互作用が有意であ

った（順に、 $F(1, 53) = 3.69, p < .10$ ,  $F(1, 53) = 4.12, p < .05$ ）。そこで、「ソーシャルスキル」について単純主効果検定を行った結果、実習年度における測定時期の単純主効果は、1年次の実習において、実習前よりも実習後の方が、ソーシャルスキル得点が低かった（ $F(1, 53) = 9.18, p < .01$ ）。測定時期における実習年度の単純主効果は、実習後において1年次の実習が2年次の実習に比べて、ソーシャルスキル得点が低かった（ $F(1, 53) = 3.06, p < .10$ ）（Figure1）。1年次の実習では、2年次の実習よりも自己のソーシャルスキルを低く知覚しやすいことが示唆された。同様に、「不機嫌・怒り」について単純主効果検定を行った結果、実習年度における測定時期の単純主効果は、1年次の実習において、実習前よりも実習後の方が、「不機嫌・怒り」の得点が低く、2年次の実習においても、同様の結果であった（順に  $F(1, 53) = 16.90, p < .01$ ,  $F(1, 53) = 5.77, p < .05$ ）（Figure2）。「不機嫌・怒り」における実習前後の変化は、実習年度の要因の影響があり、実習年度によって異なることが示唆された。

さらに、「実習ストレス」においては、実習年度の主効果が見られ、1年次の実習よりも2年生次の方が高かった（ $F(1, 53) = 4.71, p < .05$ ）。1年次の実習よりも2年次の実習の方が、学生にとって大きなストレスを与える実習であることが示唆された。

Table 5 ソーシャルスキル、ストレス反応、ストレスと  
平均得点と分散分析の結果（実施年度・測定時期）

実習年度 測定時期	1年次の実習		2年次の実習		主効果		交互作用
	実習前	実習後	実習前	実習後	実習年度	測定時期	
ソーシャルスキル	<i>M</i> 58.02 ( <i>SD</i> ) 11.38	55.33 11.09	57.61 9.98	57.26 11.53	0.71	5.55*	3.69†
抑うつ・不安(ストレス反応)	<i>M</i> 14.19 ( <i>SD</i> ) 6.14	10.70 5.08	13.74 4.84	10.44 4.33	0.46	52.10**	0.03
不機嫌・怒り(ストレス反応)	<i>M</i> 11.65 ( <i>SD</i> ) 5.81	8.93 4.05	10.48 3.89	9.43 3.99	0.46	24.21**	4.12*
無気力(ストレス反応)	<i>M</i> 14.52 ( <i>SD</i> ) 5.47	11.69 5.17	13.50 4.78	11.22 4.72	2.71	46.87**	0.38
ストレス反応合計	<i>M</i> 40.35 ( <i>SD</i> ) 15.38	31.3148 12.8435	37.72 12.39	31.09 12.16	1.25	64.36**	1.01
対人ストレス	<i>M</i> 2.43 ( <i>SD</i> ) 1.26	2.15 1.13	2.63 1.27	2.33 1.12	2.63	13.25**	0.00
学業ストレス	<i>M</i> 2.89 ( <i>SD</i> ) 1.23	2.91 1.28	2.89 2.74	1.17 1.17	0.52	0.44	0.53
生活ストレス	<i>M</i> 2.70 ( <i>SD</i> ) 1.30	2.33 1.23	2.50 1.20	2.48 1.23	0.03	3.41†	2.27
対教師ストレス	<i>M</i> 2.26 ( <i>SD</i> ) 1.13	2.06 1.16	2.22 1.13	2.11 1.12	0.01	3.42†	0.19
実習ストレス	<i>M</i> 2.57 ( <i>SD</i> ) 1.23	2.52 1.20	2.89 1.17	2.74 1.22	4.71*	0.56	0.13

(†  $P < .10$ , \*  $P < .05$ , \*\*  $P < .01$ )

Figure 1 ソーシャルスキルに  
おける分散分析の結果

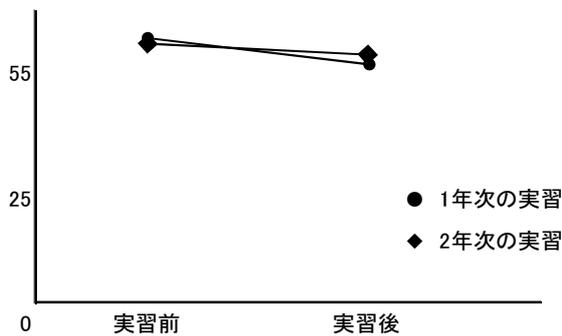
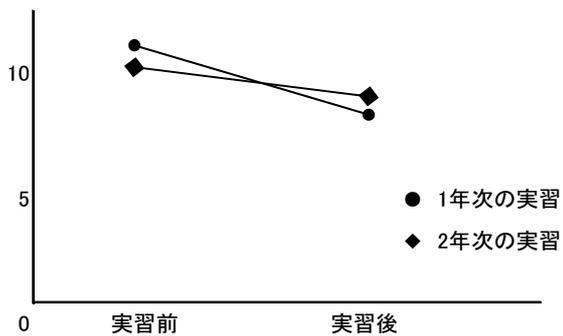


Figure 2 不機嫌・怒り（ストレス反応）に  
おける分散分析の結果



### 3) 1年次の実習後と2年次の実習後における保育者効力感とコーピングの比較

#### ① 保育者効力感に関する各年度の実習後の比較

保育者効力感が、1年次の実習後と2年次の実習後で変化するかどうかを確認するために、実習後の保育者効力感尺度得点を算出し、平均の差の検定(対応のある  $t$  検定)を行った(Table6)。検定の結果、保育者効力感において、有意差はみられなかった。

#### ② コーピングにおける各年度の実習後の比較

コーピングが、1年次の実習後と2年次の実習後で変化するかどうかを確認するために、実習後のコーピング尺度得点を算出し、平均の差の検定(対応のある  $t$  検定)を行った(Table6)。検定の結果、「回避的思考」において、10%水準で有意傾向がみられた ( $t(54) = 1.858, r = .58, p < .10$ )。また、「責任転嫁」において、5%水準で有意な差がみられた ( $t(54) = 2.687, r = .44, p < .05$ )。1年次の実習後に比べて、2年次の実習後の方が、コーピングのうち「回避的思考」や「責任転嫁」を選択することが増加していた。

Table 6 1年次の実習後と2年次の実習後における保育者効力感とコーピングとの関連

	1年次の実習後		2年次の実習後		t値	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
保育者効力感	44.46	6.672	45.46	7.153	0.985	n.s.
コーピング						
回避的思考	9.30	2.423	9.89	2.675	1.858	†
責任転嫁	6.22	1.798	7.09	2.687	2.563	*

## 4. 考察

### 1) ソーシャルスキル、コーピング、ストレス、保育者効力感の関連

#### ① ソーシャルスキルについて

ソーシャルスキルは、ストレス（ストレッサー・ストレス反応）および保育者効力感との間に関連が認められた。前田ら（2009）と同様の結果が得られた。その一方で、本研究では、実習年度において相違がみられた。ストレス反応に関しては、1年次の実習前後では関連性がみられなかったが、2年次の実習前後では関連性がみられた。また、ストレッサーについても、1年次の実習前と2年次の実習後に差異がみられた。1年次の実習と2年次の実習では、学生に求められる行動が異なるため、学生が自覚するソーシャルスキルやストレスに差が生じていると思われる。

また、ソーシャルスキルとコーピングとの間に関連が認められた。先行研究と同様の結果が得られた（井上・町井, 2009）。しかし、本研究では実習年度において相違がみられた。1年次の実習後に比べて2年次の実習前後では、ストレス増加に関連のあるコーピング（「放棄・諦め」「責任転嫁」）とストレス軽減に関連のあるコーピング（「肯定的解釈」「計画立案」「情報収集」等）との関連が明確に表れていた。井上・町井（2009）が述べているように、2年次の実習において強いストレスを感じたことにより、複数のコーピングが選択された結果、「計画立案」「情報収集」「放棄・諦め」「責任転嫁」との関連がみられたと思われる。

#### ② 保育者効力感について

保育者効力感は、ソーシャルスキル、ストレス、コーピングとの間に関連が認められた。これは、先行研究と同様の結果であった（前田ら, 2009；井上・町井, 2009）。ストレスについて、本研究では、実習年度において相違がみられた。コーピングとの間においても、実習年度による相違がみられ、ソーシャルスキルとコーピングとの関連と同様に2年次の実習において強いストレスを感じた可能性が示唆される。

#### ③ ストレス（ストレッサー・ストレス反応）について

ストレスは、ソーシャルスキル、保育者効力感、コーピングとの間に関連が認められた。これは先行研究と同様の結果であった（前田ら, 2009；井上・町井, 2009）。実習年度・実習前後に関わらず、ストレッサーとストレス反応の関連はみられた。ストレスとコーピングの関係については、実習年度によって相違がみとめられた。鈴木（2004）によると、TAC-24のコーピングの3次元モデルは、ストレスを増加させる不適切なコーピングを検討する場合、接近（関与）-回避次元と掛け合わせたモデルが有用であることを述べている。本研究では、接近である「計画立案」と「肯定的解釈」がストレス低減と関連し、回避である「放棄・諦め」と「責任転嫁」がストレ

ス増加と関連しており、実習における問題に対して、学生がどのように向き合うかによって、感じるストレスは増減することが明らかとなった。

## 2) 1年次の実習と2年次の実習の差異について

実習年度および実習前・実習後によるソーシャルスキル、ストレス、保育者効力感、コーピングの差を検討した結果、実習年度や実習前後による差が認められた。実習ストレスに関して、1年次の実習と2年次の実習ともに、実習前に比べて実習後においてストレス反応が低減しており、この結果は、実習前に感じる不安や抑うつ感が、実習を体験し終えることによって減少したと考えられる。実習前に抑うつ感や不安が高まることは先行研究（糠野, 2004; 村田ら 2004; ; 森脇ら, 2008）からも報告されているが、本研究では、実習年度にかかわらず、実習生が実習前に不安や抑うつ感を体験している可能性が示唆された。また、本研究では、ストレス反応のうち、「不機嫌・怒り」については、1年次の実習前に高く感じ、実習後は2年次の実習よりも低く感じており、1年次の実習によって学生が怒り感情を感じやすいことが明らかとなった。これは、1年次の実習において、初めての場所・人と関わることによる対人不安が影響したものと思われる。宮下・森崎 (2004) は、怒り感情の表出と対人不安の関係を対人場面の側面から検討しているが、対人場面の違いによるズレが少ないことが精神的健康につながると報告している。1年次の実習では、慣れない環境での対人場面における感情の抑制によって、普段の対人場面とのズレが大きくなり、実習前後のストレス反応に大きな差が生じたものと思われる。

ストレッサーについては、ストレッサーの種類によって差が生じていた。対人関係や学生生活に関するストレッサーや担当教師との関係に関するストレッサーが、実習前に比べて実習後において減少していた。実習では、実習先で関わる園児に加え、実習先の担当保育士と接する機会が増えるため、園児や担当保育士との対人関係をストレスと感じていたものと思われる（野島, 2004; 千葉, 2010）。また、実習期間中は、普段の大学での生活環境や生活リズムと異なるため、対人ストレスに加えて、生活に関するストレスも感じる体験であったことが考えられる（林, 2012）。その一方で、ストレッサーのうち実習に関するストレッサーは、実習前後に差は見られず、1年次の実習に比べて2年次の実習の方が高い傾向がみられた。これは、2年次の実習における課題の特性が大きく影響していると考えられる。今回の2年次の実習のように、実際にクラスを担当しながら子どもに関わる指導実習では、学生は不安を感じやすく、また、その際の計画指導やその計画立案に対して自己評価を低く評価する学生が多いことが報告されている（野尻・栗原, 2005; 廣瀬・千勝, 2009; 篠原, 2011）。1年次の実習が観察学習であることに比べて、2年次の実習では、より能動的かつ積極的な活動を求められる実習であったために、2年次の実習がストレスの高い体験であるという結果が生じたと思われる。

ソーシャルスキルについては、実習前に比べて実習後の方が低く、1年次の実習後は2年次の

実習後よりも低く知覚されることが明らかとなった。この結果は、1年次の実習前に自覚していた自己のソーシャルスキルが、実習を経験することによって、自己のソーシャルスキルを再評価したために生じた結果だと考えられる。児嶋・高杉・高橋（2002）は、実習を通して学生が自らの関わりを内省するようになることを報告しており、本研究の結果も、実習を通して自己のソーシャルスキルの状態を内省したことにより、自己イメージしている理想像と実際の現実像との間に不一致を感じたために生じたものと考えられる。このことから、1年次の実習は、2年次の実習と異なり、自己不一致感が生じやすく、小泉・田爪（2005）が述べている実習におけるリアリティ・ショックを体験している可能性があるため、学生の意欲や期待感の低下や心身への影響が懸念される。

保育者効力感に関して、1年次の実習後と2年次の実習後に差が認められなかった。先行研究（三木・桜井, 1998）では、実習後に保育者効力感が増加することが報告されているが、本研究では、実習後において変化はみられなかった。これは、短期大学という環境による時間的な余裕が関係していると思われる。山田・那須（2010）は、4年制大学と短期大学の学生を比較し、学生生活における時間的な余裕が、自己課題について考える際に重要な要素であることを報告している。本研究の対象は、短期大学に在籍している学生であり、4年制大学の学生と異なり2年間で卒業するために時間的な余裕が少ない状態であった。そのため、本来、時間をかけて自己の課題に取り組み、その中で自己の保育者としてのあり方や効力感を獲得していく過程を歩めなかった可能性がある。その結果、実習において自己の課題を内省するだけにとどまり、自己の保育者としてのあり方や効力感について考えるまでに至らなかった可能性が考えられる。今後は、4年制大学と短期大学との比較を行い、在学年数の要因が実習生に及ぼす影響を検討していく必要がある。また、実習期間中に、実習生が保育者効力感をどのような心理的な過程を通して形成していくかも検討していく必要があると思われる。

コーピングに関して、1年次の実習後に比べて2年次の実習後の方が「責任転嫁」と「回避的思考」の使用が増加していることが明らかとなった。これらのコーピングは、ストレスから回避する対処であり、ストレス反応を増加させることに関連のあるコーピングである。そのため、この結果から、2年次の実習では、学生の多くが、実習のストレスに対して回避する行動を選択して対処していた可能性が考えられる。これは、ストレスと同様に、2年次の実習における課題の特性が大きく影響しており、本研究の学生たちは、2年次の実習において、計画指導や立案のストレスから、回避的な対応をすることによって対処したと思われる。学生の多くが問題に対して回避的に取り組むことで、実習の2週間を乗り切ろうと行動したのであれば、先述した実習後の保育効力感に変化が認められなかったという結果にも影響を与えている可能性がある。つまり、学生の多くが、実習ストレスに対処することに集中していた結果、自己の課題を考えるとことや自己の保育者としてのあり方や効力感について考えるところまでに至っていなかった可

能性も考えられる。廣瀬・千勝（2009）は、実習生が実習において安易な保育理解が生じやすいことを報告しているが、今回の結果も、学生が実習の意味や意義について安易に理解したことで、実習ストレスから回避する行動を選択していたのであれば、今後は、実習前に、学生が実習の意義や意味をどのように捉えているかを把握する必要があると思われる。

## 5. 今後に向けて

本研究の結果から、実習年度や実習前後によって学生に及ぼす影響は異なることが明らかとなった。1年次の実習は初めての实習であり、2年次の実習よりも、自己の理想像と現実との間に不一致を感じる体験が生じやすく、また、怒りの感情を感じやすいことが示唆された。その一方で、2年次の実習は実習ストレスが高く、学生の多くがストレスの増加に関連のある回避的なコーピングを選択していることから、実習の意義を正確に理解していない状態で実習している可能性が示唆された。これらの結果から、今後は、実習年度の違いに合わせて支援や教育を行っていく必要があると思われる。1年次の実習前には、実習において生じる不一致感や対人関係によって生じる怒り感情について心理教育を行い、怒りのコントロールのためのアンガーマネジメントや自己主張の訓練としてのアサーショントレーニングを実施する必要がある。仁藤・岩淵・中村（2018）は、大学において、現場に即した実践的な内容・教育方法だけでなく、感情のコントロール、アサーショントレーニング、カウンセリング技法を取り入れていくことが必要であることを報告しており、野村（2017）は、気苦勞の多い保育現場においてアンガーマネジメントを用いた怒りの抑制や上手な伝え方の習得の必要を述べている。しかし、現在、実践報告している研究は少ない。今後、実習前の学生に対して、アンガーマネジメントやアサーションを取り入れた教育を実施し、実践報告を行っていく必要がある。

また、実習の意義や目的を説明し、山中・富永(2000)の述べているようなストレスに関する心理教育を行い、実習ストレスの捉え方や対処法を学ぶプログラムを実施していくことが必要だと思われる。渡邊ら（2016）が述べているように、ストレスマネジメント教育を通して、自己のストレス状態とコーピングスタイルを自覚することが重要だと思われる。特に、2年次の実習前には、実習の特性をふまえ、再度、教育を行う必要があると思われる。その一方で、2年次の実習のように計画指導や立案が求められる課題への対応として、日々行われる大学講義の中で、学生自らが能動的に考え、主体的に体験する姿勢を育む必要がある。そのためには、講義の中にアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた教育を行うことが必要である。和田ら（2013）は、保育士養成教育の中でアクティブ・ラーニングが有効であることを報告している。アクティブ・ラーニングを取り入れることにより、2年次の実習の課題に能動的に取り組むことが可能となり、そ

の結果、実習体験を通して自己の課題に向き合い、保育者としての在り方や自信を獲得することにつながると思われる。そうすることによって、実習が学生にとって、単位や資格習得のためだけのものにならず、保育の専門家として就業した後にも良い影響を与える経験となるのではないかと考える。実習が良い体験となるように、大学側は、実習前の関わりに加え、日々の講義から学生に合わせた支援・教育していく必要があるだろう。

注 1) 本研究では、幼稚園教諭と保育士をまとめて保育者と呼ぶこととする。

注 2) 本研究では、幼稚園教育実習および保育実習をまとめて実習と呼ぶこととする。

注 3) 統計解析は、統計ソフト SPSS(ver. 11.5)、js - STAR を用いて行った。

## 引用・参考文献

- 1) 相川充(2000) 人付き合いの技術—社会的スキルの心理学— セレクション社会心理学 20 サイエンス社.
- 2) 相川充・藤田正美(2005) 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要 1 部門, 56, 87-93.
- 3) 千葉弘明(2010) 保育所実習における実習生のストレス 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 6, 77-84.
- 4) 藤原和政・河村茂雄・川俣理恵(2017) 保育士養成校に在籍する専門学校生に対する CATS の効果検証カウンセリング研究, 50(1), 13-22.
- 5) 浜崎隆司・加藤孝士・寺菌さおり・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 —実習評価を媒介した因果モデルの検討— 鳴門教育大学研究紀要, 23, 121.
- 6) 林富公子(2012) 初めての保育所実習におけるストレスについての考察 園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.
- 7) 廣瀬久子・千勝真知子(2009) 保育実習における学生の意識変化の考察: 実習評価と自己評価を対照として つくば国際短期大学紀要, 37, 13-22.
- 8) 保育教諭養成課程研究会・日本保育者養成教育学会(2018) 幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者およびシラバス作成について  
[http://www.h-yousei-edu.jp/download/20180518\\_doc.pdf](http://www.h-yousei-edu.jp/download/20180518_doc.pdf)
- 9) 井上清子・町井富子(2019) 幼稚園実習中のストレスとストレスコーピングについて 立教大学教育学部教育学部紀要, 52, 25-33.

- 10) 井上祐子(2014) 保育者効力感に関する研究動向と課題 国際人間学部紀要, 20, 47-62.
- 11) 伊藤嘉奈子・入江礼子・塩崎万里・田中奈緒子・坪井寿子・富田庸子・松永しのぶ(1999) 女子大学生の職業選択過程に関する基礎的研究 —鎌倉女子大学における教育・福祉関係への就職希望者を中心に— 鎌倉女子大学紀要, 6, 79-96.
- 12) 岩井勇児(2001) 保育科学生の保育者観の形成(続報). 名古屋柳城短期大学研究紀要, 23, 183-194.
- 13) Izawa, S., Saito, K., Shiotsuki, K., Sugaya, N., & Nomura, S (2012) Effects of prolonged stress on salivary cortisol and dehydroepiandrosterone: A study of a two-week teaching practice. *Psychoneuroendocrinology*, 37, 852-858.
- 14) 仁藤喜久子・岩淵撰子・中村俊哉(2018) 保育者養成課程におけるリカレント教育の課題 仙台白百合女子大学紀要, 22, 129-140.
- 15) 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1995) 対処方略の三次元モデルと新しい尺度(TAC-24)の作成 教育相談研究, 33, 41-47.
- 16) 加藤司(2005) ストレスフルな状況に対するコーピングと精神的健康 東洋大学社会学部紀要, 43(1), 5-21.
- 17) 菊池章夫(1988) 『思いやりを科学する』 川島書店.
- 18) 菊池章夫(2004) KISS-18 研究ノート 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 6, 2, 41-51.
- 19) 小林真・浅野可珠(2016) 大学生の保育者効力感の規定要因 —教育実習の効果と社会的スキルの影響— 富山大学人間発達科学部紀要, 10(2), 115-123.
- 20) 小泉裕子・田爪宏二(2013) 実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究 —保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連— 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- 21) 児嶋雅典・高杉展・高橋健介(2002) 保育者養成における授業研究の試み：保育学生の変容と授業の展開 松山東雲短期大学研究論集, 33, 37-46.
- 22) 厚生労働省(2015) 保育士等に関する関係資料  
[https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/s.1\\_3.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/s.1_3.pdf)
- 23) 厚生労働省(2017) 保育所保育指針  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/000160000.pdf>
- 24) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知(2003) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06seisakujouhou11900000Koyoukintoujidoukateikyoku/0000>

- 25) 小藺江幸子(2013) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響:保育専攻学生2年間の縦断的データの分析 淑徳短期大学研究紀要, 52, 117-128.
- 26) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- 27) 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎(2009) 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, 10, 17-23.
- 28) 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子(2002) 保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要, 9, 22-33.
- 29) 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, 203-211.
- 30) 宮下 敏恵・森崎 竜亮(2004) 怒り感情の表出制御と精神的健康及び対人不安との関係 上越教育大学研究紀要, 23, 2, 487-499.
- 31) 森脇裕美子・島崎保・高橋秀典・井上光一・植田有美子・中磯子・田中麻貴(2008) より有意義な保育実習の実現に向けて I —保育実習における実習生の不安に関する研究— 日本教育心理学会第50回総会, 268.
- 32) 村田務・岡本美智子・小林義郎・海野阿育(2004) 保育実習への不安状況に冠する調査 白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 9, 13-31.
- 33) 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 保育者効力感に関する研究動向と課題 57 学紀要, 45, 197-206.
- 34) 野島正剛(2004) 実習における退治ストレスとソーシャル・サポートの関連 —本学と他学との比較— 上田女子短期大学紀要, 27, 11-20.
- 35) 野尻裕子・栗原泰子(2005) 幼稚園教育実習における学習内容について: 自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する 川村学園女子大学研究紀要, 16, 2, 23-36.
- 36) 野村恵里(2017) 保育者のためのアンガーマネジメント入門 感情をコントロールする基本スキル 23 中央法規.
- 37) 野崎秀正・森野美映(2007) 保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連 宮崎女子短期大学紀要, 33, 117-127.
- 38) 糠野亜紀(2004) 短期大学生の精神的健康状態に関する研究 和歌山信愛女子短期大学紀要, 44, 49-51.
- 39) 大野和男(2018) 進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・シヨック 鎌倉女子大学紀要, 25, 35-48.
- 40) 篠原祝子(2011) 幼稚園教育実習における実習態度: 平成 22 年度 6 月「幼稚園実習」の実習

園評価と実習生評価の比較 福祉社会学部論集, 30, 3, 68-77.

- 41) 鈴木伸一(2004) 3次元(接近-回避, 問題-情動, 行動-認知)モデルによるコーピング分類の妥当性の検討 心理学研究, 74, 6, 504-511.
- 42) 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二(1997) 新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 1, 22-29.
- 43) 高橋裕子・大滝ミドリ・吉澤千夏・今村聡美(2012) 幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び: テキストマイニングによる分析を通して 東京家政大学研究紀要, 52(1), 1-8.
- 44) 寺菌さおり・門田昌子・加藤孝士・奥富庸一・上岡紀美(2011) 保育学生のストレスコーピングと実習評価との関連 日本心理学会第75回大会発表論文集, 1194.
- 45) 戸井和彦・田中康一郎・西村亮輔(2019) 保育者養成校に通う学生のストレスとソーシャルスキルおよびコーピングの関連-実習前・後の比較から- 日本保育者養成教育研究, 4
- 46) 植田智(2002) 保育所実習におけるストレス 鳥取短期大学研究紀要, 46, 67-72.
- 47) 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら(2013) 保育者養成におけるアクティブ・ラーニング 東北福祉大学研究紀要, 37, 57-70.
- 48) 渡邊尚孝・小澤拓大・井上浩義(2016) 保育実習生のストレスマネジメント支援に関する基礎調査 -POMS2を用いた実習前後の気分調査とストレスコーピングの変化- 宮崎学園短期大学紀要, 9, 180-188.
- 49) 山田朋子・那須信樹(2010) 保育所実習における学生の自己評価からみた実習指導内容の検討-大学・短期大学学生の評価結果の分析を通して 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 42, 225-236.
- 50) 山中 寛・ 富永 良喜(2000) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 基礎編 子どもの生きる力と教師の自信回復のために 北大路書房.