対子ども効力感尺度の作成

桂田恵美子*・赤澤　淳子**・谷向みつえ***

抄録：研究Ⅰでは，大学生が子どもとかかわるボランティア活動などを自己評価するための「対子ども効力感尺度」を作成した。本尺度は9項目から成り，「特性的自己効力感尺度」とも中程度の相関（$r = .42$, $p < .001$）がみられた。また，子どもとのかかわり経験の有無を判別することが分かり，収束的妥当性や判別的妥当性が確認された。研究Ⅱでは，本尺度のテスト－再テスト信頼性を検討し，高い信頼性（$r = .84$, $p < .001$）が得られた。また，「バランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版」との関連も検討した結果，弱い相関が見られたが（$r = .26$, $p < .01$），社会的望ましさが強く反映される尺度ではないと判断した。本尺度は大学生だけではなく，子どもと関わる父親や母親の自己評価にも有用であると考える。

キーワード：対子ども効力感尺度，妥当性，信頼性，子どもとのかかわり，自己評価

大学において教員免許や保育士資格を取得するためには教育実習や保育実習が必修である。そして，教育実習や保育実習経験は教師効力感や保育者効力感を高めるという研究結果が出ている（山沢，1993；三木・桜井，1998；小林・浅野，2016）。この教師効力感は教師の授業実践力やメンタルヘルスと関連する重要な概念であり（小林・浅野，2016），教育現場において子どもへの援助能力を高める重要な要因であると考えられている（三木・桜井，1998）。

しかし近年，限られた期間の教育実習や保育実習だけでは不十分であるとして，教員養成系の大学では学習支援等のボランティア活動を奨励している。例えば，埼玉大学は教育実習とは別に，教育委員会と連携し「大学生による学習支援ボランティア（アシスタントティーチャー）事業」を実施している（野津・石田，2009）。また，多くの大学では発達心理学などの子どもの発達を学ぶ授業がある。そうした授業と並行して，資格には関係なく，実際に子どもたちと関わる実習科目を設置している大学もある。さらに，「子どもの貧困」が教育格差につながるとの認識から様々な地域で学習支援のボランティア活動が盛んになっている。その一例として，新潟市では市と大学が連携して，生活保護世帯の中学生に学習の場を提供し，自主学習を大学生がサポートするという取り組みを行っている（小澤・小池・石本・島崎・沼野・大桃，2012）。同種類の取り組みとして，児童養護施設の子どもたちへの大学生による学習支援も活発に行われ，その活動報告は多々見られる（例えば，榊原・長嶋・大村，2005；牧野・高岡・岡本，2011；赤澤・桂田・谷向，2014；西垣・伊部，2014）。そのようなボランティア活動は，学習支援やサポートを受ける子どもたちだけでなく，支援する側の大学生にとっても有益な経験となっていることが報告されている（野津ら，2009；牧野ら，2011）。

これら学習支援ボランティア活動の大学生における効果に関する報告は，それぞれの研究において独自に作成したアンケート調査の結果やボランティア活動参加者の振り返りの自由記述などから学習支援経験は有益であったとしている（野津ら，2009；牧野ら，2011）。しかし，学習支援経験が子どもに対する効力感に効果があったのかなどの具体的な側面に関する効果は不明である。それは一つには適切な尺度がないことが挙げられる。前述した教育実習の効果に関する研究で使用されている教師効力感尺度（桜井，1997；前原・赤嶺・瀬名波・新田・松下・大嶺・金城，1991）や保育者効力感尺度（三木・桜井，1998；西山，2006）は，職業人としての教師や保育士を想定して作成されたものであり，信頼性や妥当性は確立されているが，ボランティア活動を通してどのくらい子どもに対する効力感が高まったのかを測定するには適切ではない。例えば，桜井（1997）の教師効力感尺度を基に作成された保育者効力感尺度（三木・桜井，1998）は，「私は保育者として，クラスのほとんどの子どもを理解できるよう働きかけることは無理であると思う」や「私はクラス全体に目を向け，集団への配慮も十分できると思う」などクラス運営に関する項目が多く含まれる。一方で，既存の特性的自己効力感尺度（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）は，特性的とな

*関西学院大学文学部教授
**福山大学人間文化学部心理学科教授
***関西福祉科学大学心理科学部教授

っている通り，個人の一般的な効力感を測定しており，対人効力感に関しては数項目含まれているが，対子ども効力感に関する項目は含まれていない。また，伊藤（2003）の対子ども社会的自己効力感尺度というのも存在する。この尺度は中・高生を対象としており，「泣いている子どもに声をかけたり，だき上げてなぐさめる」などの乳幼児との具体的かかわり行動に関する10項目から成り，それぞれの行動をどの程度上手くできるかを測定するものである。しかし，大学生の小学生への学習支援活動を実施した我々が必要としたのは，乳幼児ではなく小学生程度の子どもに教育実習や保育士実習としてではなく，教師を目指すわけではない大学生がボランティア活動として1対1で，あるいは，1対数名で子どもと関わる経験を通して，どの程度子どもとうまくかかわれるようになったかという自己認知を測定する尺度であった。そのような尺度を探してみたが，見つけることが出来なかった。

そこで，独自に「対子ども効力感尺度」を作成することにした。まず，研究Ⅰで「対子ども効力感尺度」を作成し，その妥当性の検討を行った。そして，研究Ⅱで「対子ども効力感尺度」の信頼性と社会的望ましさ反応との関連を検討した。このような尺度が作成されることにより，子どもに対する効力感という限られた側面ではあるが，子どもと関わるボランティア経験の効果を具体的に見ることができる。大学生によるボランティア活動が盛んになってきている現在，このような尺度の作成は意義があると考える。

研　究　Ⅰ

目的

研究Ⅰの目的は，「対子ども効力感尺度」を作成し，その妥当性を検討することである。

方法

参加者　近畿圏の2大学と中国地方の1大学の1～4年までの大学生328名（男子112名，女子206名，その他4名，未記入6名）が調査に参加した。参加者の平均年齢（*SD*）は19.79（.98）歳であった。

指標　**対人効力感尺度**：この尺度は児童養護施設の子どもに1対1で宿題などをサポートするというボランティア活動を想定し，この活動が終わった後，サポーターとして参加する大学生にはどのような能力が育って欲しいかについて，発達心理学，臨床心理学を専門とする研究者が議論し，15項目の尺度を作成した。これらの項目には子どもに対してだけではなく，施設の職員との接触もあるので，大人に対する項目も含まれていた（項目はTable 1参照）。

特性的自己効力感尺度（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）：この尺度は一因子構造で23項目から成り，妥当性，信頼性は確立されている。質問項目は「自分の立てた計画はうまくできる自信がある」「何かを終える前にあきらめてしまう」などで，5件法である。得点の高い方が特性的自己効力感が高いことを示す。作成した「対子ども効力感尺度」の収束的妥当性を検討するために使用した。

子どもとのかかわりに関する質問：前述の3名の研究者が子どもとのかかわりに関連する事柄を列挙し，7項目の質問を作成した。「小6以下の妹・弟がいるか」「小6以下の子どもとかかわるアルバイトをしたことがあるか」「実習や体験等で幼稚園児や小学生とかかわったことがあるか」などである。それぞれの質問に「はい」「いいえ」で回答し，「はい」の場合はそのかかわりの程度を5件法で聞いた。得点が高い方がかかわり程度が高いことを示す。

結果と考察

対人効力感尺度の15項目の因子分析（主成分分析・プロマックス回転）を行った。スクリープロットより2因子が妥当であることが示された。そこで，2因子を指定して分析を行った。その結果，対子ども効力感を表す9項目（第1因子）と対大人効力感を含むその他の6項目（第2因子）に分類された（Table 1参照）。第1因子の9項目を「対子ども効力感尺度」と名付け，以後はこの尺度に関した分析をおこなった。この尺度（9項目）のα係数は.89で，高い信頼性が得られた。

「対子ども効力感尺度」の9項目の合計得点と「特性的自己効力感尺度」の23項目の合計得点の年齢を統制変数とする偏相関分析を行った。その結果，$r = .42$, $p < .001$で，中程度の相関が見られた。

次に，子どもとのかかわり項目で，「ある」を1点とし，「無い」を0点として合計を算出した。結果，0点が21.8%，1点が27.3%，2点が24.2%，3点以上が26.7%であった。0点（無群：$n = 63$）と3点以上（高群：$n = 74$）の間に「対子ども効力感」に違いがあるのかを検討するためにt検定を行った結果，高群（$M = 31.52$, $SD = 5.37$）の方が無群（$M = 27.16$, $SD = 7.73$）よりも有意に得点が高かった（$t = -3.90$, $df = 136$, $p < .001$）。同様の分析を特性的自己効力感においても行ったが，有意差は示されなかった（高群：$M = 68.32$, $SD = 11.46$，無群：$M = 67.26$, $SD = 10.35$；$t = -.56$, $df = 133$, *ns*）。

子どもとのかかわり7項目を項目別に見ると，単に子どもの存在を示す「小6以下の妹・弟がいるか」や「小6以下の子が親戚にいるか」は，いる者といない者の対子ども効力感に差は見られなかった。しかし，子どもとのかかわり経験を示す項目「小6以下の子どもの家庭教

Table 1　各因子負荷量と累積寄与率

	F 1	F 2
子どもを上手にほめることができる	**.80**	.28
子どもを上手に注意することができる	**.72**	.23
子どもの気持ちをくみ取ることができる	**.74**	.26
子どもを学習や活動に向かわせることができる	**.75**	.21
子どもと楽しく話すことができる	**.79**	.35
子どもが心を開いてくれるようにかかわれる	**.80**	.34
子どもの望ましくない行動をコントロールできる	**.68**	.23
子どもに勉強を教えるこつがわかる	**.58**	.19
子どもと楽しく遊べる	**.74**	.29
子どもとの対応に困った時に誰かに相談できる	.45	.55
子どもとの対応に困った時に自分で調べる	.28	**.49**
目上の人と必要なやり取りをスムーズにできる	.26	**.78**
困ったことを目上の人に相談できる	.27	**.86**
目上の人の前でも自分の意見を述べることができる	.23	**.67**
目上の人のアドバイスを受け入れることができる	.20	**.74**
累積寄与率（%）	38.02	52.69
因子間相関	.36	

Table 2　子どもとのかかわりの違いによる対子ども効力感得点の平均値（*SD*）と *t* 検定の結果

	平均値 はい	（*SD*） いいえ	*t* 検定結果
小 6 以下の妹・弟がいるか	31.18 （7.40）	28.45 （6.86）	$t(320)=1.59$ *ns*
小 6 以下の子が親戚にいるか	29.35 （6.49）	28.39 （7.11）	$t(303)=1.33$ *ns*
小 6 以下の子どもの家庭教師をしたことがあるか	32.27 （6.70）	28.18 （6.85）	$t(311)=3.12$ $p<.01$
小 6 以下の子どもとかかわるアルバイトをしたことがあるか	30.23 （6.71）	28.12 （6.94）	$t(311)=2.20$ $p<.05$
乳幼児や小学生を対象としたイベントなどのボランティアをしたことがあるか	30.95 （5.21）	27.96 （7.19）	$t(311)=3.12$ $p<.001$
中学・高校の時，実習などで幼稚園や保育園，小学校に 1 回以上行って，子どもと触れ合ったことがあるか	29.27 （6.40）	28.05 （7.22）	$t(313)=1.53$ *ns*
現在，子どもと触れ合うような機会があるか	31.38 （6.20）	27.36 （6.93）	$t(305)=4.73$ $p<.001$

師をしたことがあるか」,「小 6 以下の子どもとかかわるアルバイトをしたことがあるか」,「乳幼児や小学生を対象としたイベントなどのボランティアをしたことがあるか」,「現在，子どもと触れ合うような機会があるか」の項目においては，あると回答した者の方がないと回答した者よりも対子ども効力感得点は高かった。項目ごとのそれぞれの群の平均値（*SD*）と *t* 検定の結果を Table 2 に示した。同様の分析を特性的自己効力感得点についてもおこなったが，全ての項目において有意な差は見られなかった。

以上の分析結果から，9 項目から成る「対子ども効力感尺度」は特性的自己効力感尺度と中程度の相関を示し，収束的妥当性が確認された。また，子どもとのかかわり経験の有無，過多を区別するものであり，判別的妥当性もあると言える。信頼性に関しては，9 項目の α 係数が高く，内的整合性が高いことも確認された。

しかし，信頼性に関してはまだ不十分であり，時間を経過してもある程度一貫しているかどうかなどの検討をしなければならない。また，9 項目は全て肯定的な表現となっており，個人の社会的望ましさ傾向に影響される可能性がある。そこで，更なる信頼性の検証と社会的望ましさにどの程度影響されるのかを研究Ⅱで検討した。

研　究　Ⅱ

目的

本研究の目的は，研究Ⅰで作成された「対子ども効力感尺度」がどの程度個人の社会的望ましさに影響を受けるのかを検討することである。また,「対子ども効力感尺度」テスト－再テスト法による信頼性を検証することである。

方法

参加者　研究Ⅰで参加した3大学の1～4年までの大学生109名（男子46名，女子63名）が参加した。このサンプルの平均年齢（*SD*）は，20.07（1.45）歳であった。この研究は，研究Ⅰを実施した翌年度行われ，参加者は重複しない。

指標　**対子ども効力感尺度**：研究Ⅰで作成された9項目からなる尺度を使用した。

バランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版（谷，2008）：この尺度はPaulhus（1991）の尺度の日本語版であり，24項目から成る。この尺度は，我々が作成した尺度がどの程度社会的望ましさ反応の影響を受けるかを見るために使用した。質問項目は「私の感じた他人の第一印象はよく当たっている」「仮病で仕事や学校を休んだことがある」などで，「1. 全く当てはまらない」から「7. 非常に当てはまる」の7件法である。逆転項目を処理し，得点が高い方が社会的望ましさが高いことを示すようにした。

手続き　質問紙調査は3大学において授業の一部の時間を使って実施した。参加者は1週間の間隔をあけて上記2つの尺度に回答した。参加者の多かった1大学（A）とその他2大学（B, C）では，回答する尺度の順番を入れ替えた。つまり，A大学では，「バランス型社会的のぞましさ反応尺度」に回答した1週間後に「対子ども効力感尺度」に回答したが，B，C大学ではその逆で行った。これは，回答する尺度の順番による偏りを失くすためであった。また，A大学においては，参加者の一部の学生38名（男性16名，女性22名）は，1週目にも「対子ども効力感尺度」に回答した。つまり，A大学の一部の学生のみ，最初は2つの質問紙に，一週間後に再び「対子ども効力感尺度」に回答した。各質問紙には自分の誕生日＋母親の名前から成るコードネームを記入させ，一週間後に収集した質問紙と合致させるために使用した。

結果と考察

まず，「対子ども効力感尺度」の更なる信頼性を検証するために，このサンプルによるα係数を求めた。α係数は .87で，今回も高い内的整合性が得られた。また，1週間の間隔で2回実施した「対子ども効力感尺度」得点の相関係数を求めたところ，$r = .84$, $p < .001$であった。この結果から，一週間の間を空けても，ほぼ一貫した回答が得られることが確認された。

「バランス型社会的望ましさ反応尺度」に関しては，各項目の平均値は，2.04～5.17で，6以上の者はいなかった。つまり，非常に自分を良く見せようとする者はいなかったことになる。「対子ども効力感尺度」との相関係数は$r = .26$, $p < .01$であり，弱い相関が見られた。社会的望ましさ反応尺度の項目平均点が4（「どちらともいえない」）以上の者（$n = 32$）において両尺度の相関を分析すると，$r = .20$, *n.s.*で有意な相関は見られなかった。このように社会的望ましさ得点が，比較的高い者における相関係数が小さくなっていることから，社会的望ましさが強いからと言って，必ずしも対子ども効力感との間に強い相関が見られるというわけではないようである。また，テスト－再テスト法により求められた相関係数（$r = .84$）と比較すると，極めて低い数値であり，社会的望ましさが強く反映されているとは言えないと考える。

総合的考察

本研究では，研究Ⅰで「対子ども効力感尺度」を作成し，その妥当性を検討した。そして研究Ⅱでは，「バランス型社会的望ましさ反応尺度」との関連を検討した。その結果，今回作成された「対子ども効力感尺度」は「特性的自己効力感」と関連を示し，収束的妥当性が確認された。また，学生の子どもとのかかわり経験の有無を判別することから判別的妥当性も確認された。α係数は研究ⅠとⅡの両方において高い数値を示し，テスト－再テスト法による信頼性も高い数値であった。

ただ，1週間の間隔を置いての測定にもかかわらず，社会的望ましさとの間に弱い関連が認められたことから，個人の社会的望ましさ傾向の影響は免れないと言える。それは，やはり，「対子ども効力感尺度」の9項目が全て肯定的な表現になっているからであろう。しかし，実質的な相関係数は低いものであり，憂慮すべき程度ではないと思われる。

今回作成された「対子ども効力感尺度」は全9項目と項目数も多くはなく，簡便に使用できる特徴がある。また，全ての項目が肯定的表現になっているために回答しやすく，得点化もしやすいという利点もある。チェックリスト的に使うことによって，回答者自身がボランティアや実習の前後での自身の変化（実習の効果）を明瞭にすることができるという利点もある。前述したように，本尺度は小学生程度の子どもと資格取得のためではない実習やボランティア活動などで参加する大学生との比較的自由なかかわりを想定して作成された。ゆえに，そのような活動後，大学生の子どもとかかわる能力がどの程度伸びたかを見るには適していると思われる。また，小学生をもつ母親や父親が，子どもとのかかわりが上手くできているかのセルフチェックのためにも使用できるのではないかと考える。

引用文献

赤澤淳子・桂田恵美子・谷向みつえ（2014）．児童養護施設入所児に対する大学生による学習支援につ

いて－現状・成果・課題－　人間学研究（中部人間学会紀要），12, 1-10.
伊藤葉子（2003）．子どもとの相互関係における中・高生の社会的自己効力感の発達　日本家政学会誌，54, 245-255.
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, 115-123.
牧野詠理・高岡佳弘・岡本正子（2011）．児童養護施設における学習支援活動－学習支援スタッフへのアンケート調査から－　生活文化研究，50，59-73.
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.
成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子（1995）．特性的自己効力感尺度の検討－生涯発達的利用の可能性を探る－　教育心理学研究，43, 306-314.
西垣美穂子・伊部恭子（2014）．児童養護施設における子ども支援活動－Action!　子ども支援！児童養護施設の子どもの学習ボランティア（2012 年～2013 年）－　佛教大学福祉教育開発センター紀要，11, 129-141.
西山修（2006）．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, 150-160.
野津吉宏・石田耕一（2009）．「大学生による学習支援ボランティア（アシスタントティーチャー）事業」の成果と課題　埼玉大学教育学附属教育実践総合センター紀要，8, 61-70.
小澤薫・小池由佳・石本勝見・島崎敬子・沼野みえ子・大桃伸一（2012）．低所得世帯の中学生に対する学習支援－新潟市東区における学習支援プログラムの展開とその考察－　人間生活学研究，(3)，111-127.
Paulhus, D. L.（1991）. Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman（Eds.）Measures of personality & social psychological attitudes. New York : academic Press. pp 17-59.
榊原裕進・長島大介・大村美紀（2005）．児童養護施設における学習指導の考察－我が施設での改革への取り組み－　児童研究，84, 90-98.
谷伊織（2008）．バランス型社会的望ましさ反応尺度日本語版（BIRD-J）の作成と妥当性・信頼性の検討　パーソナリティ研究，17, 18-28.
山沢正仁（1993）．教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響　NIIGATA Educational Psychologist, 10, 52-53.