

幼稚園実習における実習園評価の開示と 実習自己評価及び幼稚園実習自己効力感の 変容との関連

杉本 信 (帝京科学大学専任講師) 並木真理子 (洗足こども短期大学准教授)

要約

2回の幼稚園実習において実習園評価の開示によって実習自己評価及び幼稚園実習自己効力感がどのように変容するかを明らかにすることを目的に、38名の学生を対象に調査を実施した。その結果、1回目の実習後の実習園評価の開示によって実習自己評価及び幼稚園実習自己効力感の実習への意欲的な態度因子・子どもへの指導力因子が有意に低下した。また、2回目の実習後に実習自己評価の勤務態度・保育の記録と指導案・保育への研究態度項目及び幼稚園実習自己効力感の実習への意欲的な態度因子が有意に高まったが、実習園評価開示後に実習自己評価の保育への研究態度項目及び幼稚園実習自己効力感の実習への意欲的な態度因子が有意に低下した。つまり、1回目の実習時は実習園評価の開示によって過大な自己評価を低く調整し実習自己効力感も低下するが、2回目の実習経験によって自己評価及び実習自己効力感が高まることになった。

キーワード：幼稚園実習 実習園評価の開示 実習自己評価 幼稚園実習自己効力感

1. はじめに

近年、養成校が行う実習指導において、学生の自己評価は、自己の達成感や満足感によって評価される傾向にあり、達成目標となる保育者の資質（評価項目）によって評価を行う実習園評価とは、評価の視点に違いがあるため評価に差異が生じることが多くの先行研究（例えば、大塚・吉田・斎藤、2001；三木・廣瀬、2004）で示唆されている。つまり、学生の自己評価は、客観的な評価基準（達成目標）を持たず、自分の行動自体や行動の結果に対する主観的な判断で評価を行っていると考えられる。実習指導において客観的な自己評価能力を育成するには、学生が実習に対する自己評価について実習目標に照らし合わせて客観的に検証できる評価基準を示す必要があると考えられる。

この点について、幼稚園実習において、実習の達成目標を評価項目として学生の学習成果の到達度を幼稚園が学生に対して実習後に評価する実習園評価を開示することによって、学生が保育現場の客観的な評価基準に照らし合わせて自己評価を見直すことができると考えられる。つまり、自己評価には照らし合わせる明確な基準が必要であり、実習園評価を実習ごとに開示することによって実習成果の進歩をフィードバックすることができると考えられる。

また、自己評価能力育成に関連して、自分が実習でどのくらい実践できるかを測る変数として自己効力感があげられる。この自己効力感と教育実習や保育実習

の関連についての先行研究では、実習経験によって保育者効力感が高まること（三木・桜井、1998；浜崎ら、2008）、一般性自己効力感が高まること（森、2003；澤津・堤、2011）が明らかにされている。また、自己効力感と実習に対する自己評価との関連では、自己効力感と自己評価との間に正の相関があることが明らかにされている（森、2003；三木・廣瀬、2004；澤津・堤、2011）。

そこで、本研究ではA短期大学の2年次の2回の幼稚園実習（1回目6月、2回目11月）のそれぞれの事後指導に実習園評価の開示を取り入れ、実習後の実習自己評価（実習園評価開示前）と実習園評価開示後の実習自己評価及び実習前後・実習園評価開示後の自己効力感の変容について検討することを目的とする。また、教育実習・保育実習と自己効力感との関連を検討する際、先行研究では保育者効力感尺度（三木・桜井、1998）、一般性自己効力感尺度（坂野・東條、1986）、保育実習自己効力感尺度（小藪江、2009）が使用されている。特に、保育実習自己効力感尺度は、保育実習場面に即した保育実習経験による自己効力感を測定する尺度になっている。しかし、実習における自己効力感を検討する際、実習で学習する全般的な自己効力感より実習における達成目標である実習園評価や実習自己評価項目の内容が自分ではどのくらいできたのかという自己効力感を測る必要があると思われる。そこで、実習評価の項目内容に沿った自己効力感項目から自己効力感を検討する。

2. 方法

2-1. 対象

A 短期大学子ども学科に在籍する2年生38名であった。

2-2. 調査時期

2012年6月に行った幼稚園実習（2週間）の前後と11月に行った幼稚園実習（2週間）の前後であった。

2-3. 質問紙の構成

(1) 実習園に実施した実習評価表

実習園に実施した実習評価表は、A 短期大学で使用している実習評価表を使用した。評価内容は1)勤務態度（①勤務状況：出勤時間、礼儀、服装、言葉使い、挨拶など、②提出物の期限、③積極的な保育補助、④責任感及び協調性）、2)幼児との関わり（①幼児との信頼関係、②一人一人の幼児の理解、③クラス全体への関わり、④保育の流れに沿った行動）、3)保育の記録と指導案（①誤字脱字のない分かりやすい実習日誌の記述、②具体的な子どもの様子や保育者の意図の記録、③実習日誌・指導案における反省と改善）、4)保育への研究態度（①着眼点を持った実習への取り組み、②幼児の遊びや活動、保育環境や保育教材への興味と

研究意欲、③保育実践への事前学習：ピアノや絵本の練習など、④指導教員の助言に基づく改善）の4項目であり、それぞれ5～1の5段階による評価と総合所見を実習園に記入させた。

(2) 学生の自己評価に使用した実習評価表

上記(1)で実習園に実施した実習評価表と同じ評価表を使用した。実習園評価と同様に、評価表の1)勤務態度、2)幼児との関わり、3)保育の記録と指導案、4)保育への研究態度の4項目について、5～1の5段階による自己評価を学生に記入させた。

(3) 幼稚園実習自己効力感測定項目

実習評価に沿った幼稚園実習自己効力感を測定する質問紙を作成するため、三木・桜井(1998)、小蘭江(2009)を参考に、実習評価表の評価項目内容(1)勤務態度、2)幼児との関わり、3)保育の記録と指導案、4)保育への研究態度)に沿った33項目を設定した。この質問紙をA短期大学(38名)とS短期大学(138名)の学生176名を対象に「5=非常にそう思う」～「1=ほとんどそうは思わない」の5件法で実施し、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。因子負荷量が0.35未満の項目が出現しなくなるまで項目を削除しながら因子分析を繰り返し、最終的に3因子

表1：幼稚園実習自己効力感の因子分析の結果

質問項目	因子1	因子2	因子3
第1因子：実習への意欲的な態度 ($\alpha = .93$)			
私は、実習中、子どもの安全に配慮した関わりができると思う	.85	-.04	-.03
私は、笑顔で活発な態度で実習を行うことができると思う	.81	-.01	-.18
私は、実習にふさわしい言葉づかいや挨拶ができると思う	.80	.02	-.06
私は、実習中、積極的に子どもと関わり信頼関係をつくることができると思う	.79	-.09	.08
私は、実習園の先生に指導されたことを次の日の実習に活かすことができると思う	.75	-.06	.14
私は、実習を通して子どもが興味や関心を持っていることや遊びについて理解することができると思う	.74	-.04	.11
私は、保育実践への事前学習や準備(ピアノ、絵本、紙芝居、手遊び、製作など)をして実習を行うことができると思う	.63	.12	-.02
私は、実習園の先生方と協力的に実習を行うことができると思う	.60	.00	.18
私は、自分の行動に責任感をもって実習を行うことができると思う	.51	.25	-.06
私は、積極的に環境整備や保育補助を行うことができると思う	.51	.18	.04
私は、実習にふさわしい服装や礼儀正しい態度で実習を行うことができると思う	.45	.04	.20
私は、実習園の先生に指導されたことを素直に受け入れることができると思う	.43	-.13	.34
私は、子どもへの関わり方や保育の展開の仕方について研究意欲をもって実習を行うことができると思う	.41	.07	.31
私は、分からないことがあったとき、積極的に質問をすることができると思う	.36	.21	.07
第2因子：実習日誌・指導案の作成能力 ($\alpha = .88$)			
私は、実習日誌において保育者の言動の意図を記録することができると思う	.10	.86	-.13
私は、実習日誌において誤字・脱字のない分かりやすい記述をすることができると思う	-.26	.70	.17
私は、子どもの発達や状況に合った指導案を作成することができると思う	.04	.63	.14
私は、実習日誌において具体的な子どもの様子を記録することができると思う	.07	.58	.20
私は、実習日誌において実習のねらいに沿った記録、考察、反省を記述することができると思う	.29	.57	-.03
私は、保育実践に創意工夫して実習を行うことができると思う	.31	.44	.03
第3因子：子どもへの指導力 ($\alpha = .88$)			
私は、実習を通してクラス全体を把握することができると思う	-.11	.04	.76
私は、実習園の教育方針や園務を理解して実習を行うことができると思う	-.02	.17	.76
私は、作成した指導案に沿って保育を実践することができると思う	.11	.01	.72
私は、実習を通して子ども一人一人について理解することができると思う	.06	.08	.59
私は、実習中、子どもの発達や状況に合った関わりができると思う	.18	.26	.37
因子間相関	因子1	—	.73
	因子2	—	.75
	因子3	—	—

25項目を抽出した(表1)。第1因子は「私は、実習中、子どもの安全に配慮した関わりができると思う」等の因子負荷量が高く、「実習への意欲的な態度」因子と命名した(以下、実習意欲)。第2因子は「私は、実習日誌において保育者の言動の意図を記録することができると思う」等の因子負荷量が高く、「実習日誌・指導案の作成能力」因子と命名した(以下、日誌・指導案の作成能力)。第3因子は「私は、実習を通してクラス全体を把握することができると思う」等の因子負荷量が高く、「子どもへの指導力」因子と命名した。3因子それぞれにクローンバックの α 係数を算出したところ、0.88～0.93の内的一貫性が確認された。そこで、幼稚園実習自己効力感を測定するため作成した3因子25項目について、「5=非常にそう思う」～「1=ほとんどそうは思わない」の5件法で学生に尋ねた。

2-4. 手続き

1回目の実習となる6月に実施した幼稚園実習(以下、6月実習)及び2回目の実習となる11月に実施した幼稚園実習(以下、11月実習)それぞれの実習直前の事前指導の授業内で学生に幼稚園実習自己効力感(以下、実習効力感)の質問紙を実施した。また、それぞれの実習終了後に、実習園に実習評価表、学生には実習自己評価表、実習効力感についての質問紙を事後指導の授業内で実施した。その後、実習園からの実習評価表回収後に実習園評価(以下、園評価)を学生に開示し、開示後に実習自己評価表、実習効力感についての質問紙を実施した。調査概要を表2に示した。

3. 結果と考察

3-1. 学生への園評価開示による実習自己評価の変容

(1) 園評価開示前の実習自己評価と園評価の比較

6月実習と11月実習の園評価開示前の実習自己評価(以下、自己評価)と園評価との差をみるため、評価点ごとの人数をクロス集計し一致率を算出した(表3)。その結果、6月実習では、勤務態度、幼児との関わり、保育への研究態度(以下、研究態度)において園評価より自己評価を過大評価する学生が44.6～51.3%にみられ、自己評価を過小評価する学生は13.5～17.6%しかみられなかった。また、保育の記録と指導案においては園評価より自己評価を過大評価する学生は30.3%で、園評価と自己評価との一致率が50.4%と約半数であった。

一方、11月実習では、勤務態度、保育の記録と指導案、研究態度において園評価より自己評価を過大評価する学生が22.7～37.2%であり、過大評価が減少する傾向がみられた。また、幼児との関わりにおいて過大な自己評価が31.1%と減少し、園評価との一致率が50.0%と高まる傾向がみられた。

(2) 実習後の自己評価(園評価開示前)と園評価開示後の自己評価の比較

園評価の開示による学生の自己評価の変容をみるため、6月実習後、6月園評価開示後、11月実習後、11月園評価開示後の4つの自己評価項目の平均値を従属変数とする対応のある一要因分散分析を行った(表4)。

表2：調査概要

スケジュール	実習直前の実習事前指導	幼稚園実習1回目 (6月、2週間)	幼稚園実習 終了後	実習事後指導	
				実習園評価開示前	実習園評価開示後
実施した質問紙	・幼稚園実習自己効力感		・実習園評価 ・幼稚園実習自己効力感	・実習自己評価 ・幼稚園実習自己効力感	
スケジュール	実習直前の実習事前指導	幼稚園実習2回目 (11月、2週間)	幼稚園実習 終了後	実習事後指導	
				実習園評価開示前	実習園評価開示後
実施した質問紙	・幼稚園実習自己効力感		・実習園評価	・実習自己評価 ・幼稚園実習自己効力感	・実習自己評価 ・幼稚園実習自己効力感

表3：実習園評価と実習自己評価の一致率

	(単位：%)		
	園評価>自己評価	園評価=自己評価	園評価<自己評価
6月実習			
勤務態度	16.9	38.5	44.6
幼児との関わり	17.6	31.1	51.3
保育の記録と指導案	19.3	50.4	30.3
保育への研究態度	13.5	41.2	45.3
11月実習			
勤務態度	31.7	37.2	31.1
幼児との関わり	18.9	50.0	31.1
保育の記録と指導案	32.7	44.6	22.7
保育への研究態度	23.6	39.2	37.2

その結果、4 評価項目すべての主効果に有意差があったため、多重比較を行った。分析の結果、勤務態度は、6 月実習後より 6 月園評価開示後・11 月実習後・11 月園評価開示後の方が得点が低かった。また、11 月実習後より 6 月園評価開示後の方が得点が低かった。幼児との関わりは、6 月実習後より 6 月園評価開示後・11 月実習後・11 月園評価開示後の方が得点が低かった。保育の記録と指導案は、6 月実習後より 6 月園評価開示後、11 月実習後より 6 月園評価開示後の方が得点が低かった。研究態度は、6 月実習後より 6 月園評価開示後・11 月園評価開示後の方が得点が低かった。また、11 月実習後より 6 月園評価開示後・11 月園評価開示後の方が得点が低かった。

すなわち以上の結果は、以下のように 2 点から考察される。まず、4 評価項目すべてで 6 月園評価開示後に自己評価が有意に低下した。その後、勤務態度、保育の記録と指導案、研究態度は 6 月園評価開示後から 11 月実習後に有意に高まった。幼児との関わりも同様の変化がみられたが有意差はみられなかった。6 月園評価開示後に自己評価が低下したのは、6 月実習後は園評価より自己評価を過大評価する学生が多く、園評価の開示によって過大な自己評価が低く調整されたと考えられる。つまり、事前指導の学習では実際の保育現場に沿った到達度を実感できず、実際に実習を行ってみて自分ではできたと考えたが、園評価の開示により実際の保育現場の評価基準が高いことを理解し、園評価に合わせて低く調整したと考えられる。また、勤務態度、保育の記録と指導案、研究態度の自己評価が 11 月実習後に高まったのは、11 月実習に向けての事

前指導及び 11 月実習経験によると考えられる。これは 11 月実習が責任実習であったため、その準備に向けて積極的な保育補助ができたり、指導案がきちんと書けたり、保育教材の準備、保育実践の事前学習、指導教員の助言に基づく改善が自分ではうまくいったことが自己評価の高まりにつながったと思われる。

次に、11 月園評価開示後に研究態度のみ自己評価が有意に低下し、他の 3 評価項目も同様の変化がみられたが有意差はみられなかった。この結果は、勤務態度と幼児との関わりにおいては 6 月実習後より 11 月実習後の方が得点が有意に低かったことと関連していると思われる。つまり、6 月園評価開示後から 11 月実習後に自己評価が高まったが、6 月実習後の過大な自己評価ほど得点が高まっていないことを示しており、6 月実習後の過大な自己評価の時より 11 月実習後の自己評価を低く調整し、6 月の園評価の開示が 11 月実習後の客観的な自己評価に影響したと考えられる。11 月実習後にすでに自己評価が低く調整され客観的な自己評価ができており、開示された園評価との差を認識しなかったことによると思われる。この点は、6 月実習後より 11 月実習後の方が過大自己評価が減少し、過小自己評価が増加していることから裏付けられる。

3-2. 自己評価と実習効力感の変容との関連

実習効力感の変容をみるため、6 月実習前、6 月実習後、6 月園評価開示後、11 月実習前、11 月実習後、11 月園評価開示後の実習効力感 3 因子の平均値を従属変数とする対応のある一要因分散分析を行った(表 5)。その結果、実習意欲、日誌・指導案の作成能力、子どもへの指導力の 3 因子すべてに主効果がみられたため

表 4：実習自己評価の平均値（標準偏差）の一要因分散分析の結果

	6月実習後	6月実習開示後	11月実習後	11月実習開示後	F 値
					df (3, 105)
勤務態度	3.71 (0.72)	3.10 (0.66)	3.39 (0.76)	3.24 (0.68)	10.35***
多重比較	6月実習後>6月実習開示後 6月実習後>11月実習後 6月実習後>11月実習開示後 11月実習後>6月実習開示後				
幼児との関わり	3.61 (0.60)	3.04 (0.56)	3.26 (0.64)	3.04 (0.67)	10.54***
多重比較	6月実習後>6月実習開示後 6月実習後>11月実習後 6月実習後>11月実習開示後				
保育の記録と指導案	2.99 (0.71)	2.53 (0.63)	2.88 (0.78)	2.75 (0.74)	4.68**
多重比較	6月実習後>6月実習開示後 11月実習後>6月実習開示後				
保育への研究態度	3.73 (0.73)	3.09 (0.72)	3.48 (0.75)	3.20 (0.69)	12.38***
多重比較	6月実習後>6月実習開示後 6月実習後>11月実習開示後 11月実習後>6月実習開示後 11月実習後>11月実習開示後				
					** p<.01 *** p<.001

表 5：幼稚園実習自己効力感の平均値（標準偏差）の一要因分散分析の結果

	6月実習前	6月実習後	6月実習開示後	11月実習前	11月実習後	11月実習開示後	F 値
							df (5, 185)
因子1	3.78 (0.89)	3.82 (0.47)	3.41 (0.84)	3.49 (0.63)	3.98 (0.82)	3.42 (0.68)	8.00***
多重比較	6月実習前>6月実習開示後 6月実習前>11月実習前 6月実習前>11月実習開示後 6月実習後>6月実習開示後 6月実習後>11月実習前 6月実習後>11月実習開示後 11月実習後>11月実習前 11月実習後>6月実習開示後 11月実習後>11月実習開示後						
因子2	3.38 (0.87)	3.12 (0.48)	2.98 (0.56)	3.16 (0.62)	3.25 (0.58)	3.11 (0.59)	3.70**
多重比較	6月実習前>6月実習後 6月実習前>6月実習開示後 6月実習前>11月実習開示後 11月実習後>6月実習開示後						
因子3	3.44 (0.82)	3.44 (0.56)	3.13 (0.86)	3.21 (0.56)	3.36 (0.68)	3.18 (0.59)	3.19**
多重比較	6月実習前>6月実習開示後 6月実習前>11月実習前 6月実習前>11月実習開示後 6月実習後>6月実習開示後 6月実習後>11月実習前 6月実習後>11月実習開示後						
							p<.01 *p<.001

多重比較を行った。分析の結果、実習意欲は、6月実習前よりも6月園評価開示後・11月実習前・11月園評価開示後、6月実習後よりも6月園評価開示後・11月実習前・11月園評価開示後、11月実習後よりも11月実習前、11月実習後よりも6月園評価開示後・11月園評価開示後の方が得点が低かった。日誌・指導案の作成能力は6月実習前よりも6月実習後・6月園評価開示後・11月園評価開示後、11月実習後よりも6月園評価開示後の方が得点が低かった。子どもへの指導力は、6月実習前よりも6月園評価開示後・11月実習前・11月園評価開示後、6月実習後よりも6月園評価開示後・11月実習前・11月園評価開示後の方が得点が低かった。

まず、第1因子の実習意欲と第3因子の子どもへの指導力が同じような変化を示した。両因子とも6月の実習経験によって実習効力感は変化せず、6月園評価開示後に有意に低下した。その後、実習意欲因子は11月の実習経験によって有意に得点が高まり、11月園評価開示後に有意に低下した。子どもへの指導力因子も同様の変化を示したが有意差はみられなかった。この結果を自己評価の結果と照らし合わせると、勤務態度、子どもとの関わり、研究態度に関して1回目の実習後に過大な自己評価をする学生が多く、自己評価同様、実習意欲や子どもへの指導力に対して自分が思っていたほどできていなかったことを認識したために低下したと考えられる。また、実習意欲因子が11月実習後に高まったが、園評価開示によって低下したのは、この因子が実習評価項目の研究態度に沿った内容になっており、研究態度の自己評価も同様の変化を示したと関連していると思われる。つまり、11月実習が責任実習であり、それに向けた保育実践への事前学習や準備、実習園の先生の指導の受け入れ、保育に対する研究意欲などがうまく行えたと実感できたことで高まったが、園評価開示によって保育現場での評価基準が高いことを認識したことで再び低下したと考えられる。このように自己評価と実習効力感が同じような変容を示したことから相互に影響し合っていることが示唆される。浜崎ら(2008)が指摘するように、実習前の保育者効力感が保育スキルや実習態度に影響したり、実習中の保育スキルが実習後の保育者効力感に影響しており、自己評価を低く調整することが実習効力感に影響を及ぼしたり、実習効力感が高まることで自己評価も高く調整される可能性を示唆したといえよう。

次に、両因子とも6月実習後よりも11月実習前の方が実習効力感が低かった。つまり、2回目の実習において1回目の実習後に比べて2回目の実習前に実習効力感が低下してしまい、2回目の実習経験によって実習効力感が高まったことは、小藪江(2013)が指摘しているように実習前後でらせんのように実習効力感に変化することを示した。低下したことの要因として

6月園評価開示によることが考えられる。この点は前述した自己評価との関連から説明できよう。

日誌・指導案の作成能力では6月実習前よりも6月実習後に有意に得点が低下した。この結果は6月の実習中にすでに実習日誌がうまく書けないことが自覚されたため実習後に実習効力感が低下したと考えられる。自己評価と園評価の一致率が5割であったことから園評価の開示前に実習効力感が低下していたと考えられる。また、6月園評価開示後よりも11月実習後に実習効力感が高まった。この結果を自己評価の結果と照らし合わせると、6月園評価開示後から11月実習前にかけて自己評価が高まっており、責任実習に向けた事前指導での指導案作成の学習及び実習での実習日誌や指導案がうまく書けたことから実習効力感が高まったことが関連していることが示唆される。

4. まとめ

2回の幼稚園実習(6月・11月)において、1回目の園評価開示によって自己評価が低下したのは、園評価開示によって保育現場での評価基準の高さを認識し、実習後の過大な自己評価が園評価に合わせて客観的に見直して低く調整されたためと考えられる。また、2回目の実習後に自己評価が高まったのは、実習に向けた事前指導・実習経験がうまくいったことを実感できたことによることが示唆された。一方、実習効力感因子が1回目の実習後の園評価開示によって低下し、2回目の実習経験によって高まったものの実習後の園評価の開示で低下するという変容が自己評価と同様の変容であることから相互に影響し合いながら低下したり高まったりしていることを示唆する結果であった。

〈参考文献〉

- 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－実習評価を媒介した因果モデルの検討－ 鳴門教育大学研究紀要 23, 121-127.
- 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.
- 三木知子・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.
- 森知子 2003 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連－保育者養成校における実習教育プログラムをととして－ 臨床教育心理学研究 29 (1), 31-41.
- 大塚健樹・吉田恵子・斎藤修 2001 教育実習保育実習における実習評価と自己評価の比較 盛岡大学短期大学部紀要 11, 19-23.
- 小藪江幸子 2009 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.
- 小藪江幸子 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.
- 坂野雄二・東條光彦 1986 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.
- 澤津まり子・堤幸一 2011 短期大学保育学生の自己効力感の変化－保育所実習後の自己評価と他者評価(園評価・担当者評価)の関係を通じて－ 就実教育実践研究 4, 35-44.