

保育実習前後の目標達成に対する自己評価

ーセルフ・ハンディキャッピングからの検討ー

杉山 佳菜子¹, 小川 真由子¹, 榊原 尉津子²

要旨

短期大学部2年生138名の保育実習Ⅱの実施前に立てた3つの目標の内容とその目標達成の自信、実習後の目標達成度の自己評価について分析し、セルフ・ハンディキャッピングとの関連からその傾向を検討した。その結果、学生は「自分の態度・意識について」を目標として掲げやすいことが明らかになった。保護者対応や部分・責任実習の自信は低く、目標達成度は70%程度であったが保護者対応については達成度が低かった。目標達成の自信と達成度はおおよそ一致していることが示された。しかし、セルフ・ハンディキャッピングと目標設定傾向との関連はほとんどみられなかった。

キーワード

保育実習, 実習目標, 目標達成の自信, 目標達成度, セルフ・ハンディキャッピング

1. 本研究の背景

2017(平成29)年3月に改定された保育所保育指針では、「保育内容等の評価」とともに、「評価を踏まえた計画の改善」が示され、よりよい保育の実現に向け、評価の結果を次の保育へ活かしていくことについて述べられている。また、保育指針に基づく保育所等の特性を踏まえた保育の質の確保・向上を図るため、2018(平成30)年5月、厚生労働省子ども家庭局において、「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」が開催された。そこでは各現場が継続的に保育の充実や改善を図っていく上で、計画とそれに基づく実践を記録に基づき振り返り、子どもに対する気づきを得たり理解を深めたりしていく営みの重要性が指摘され、「振り返りを通じた質の確保・向上」が今後の具体的な検討課題の一つに位置づけられた(厚生労働省, 2020)。こうしたことを受けて、「保育所における自己評価ガイドライン」が示されるなど、現場においてPDCAサイクルを意識した保育が必要とされており、自ら計画や目標をたて、それを理解していく力が求められていると言える。

矢野・長澤・村松・設楽・宍戸(2019)は、保育実

習指導Ⅱにおいて、子育てひろばでの実践を含む保育のPDCAサイクルを取り入れた授業を展開し、実践の前後で受講した学生の自己課題(実践における行動目標)がどのように表れ、変化するのかについてテキストマイニングを用いて検討した。その結果、子育てひろばにおける保育実践前には、個々の子ども理解や保護者を意識した目標を掲げる傾向が高く見られ、保育実践後は、保育実習Ⅱに向けて、保育者としての自己を意識し、保育実践に関する自己課題が多く導き出された。事前に目標をたて、それを評価するという一連の作業は自己課題に対する意識を深める一助となることが明らかにされた研究である。

榊原・杉山・小川(2019)では、短大2年の学生の保育実習Ⅱの事前調査の結果、3つの目標とその達成度を調査し、74%の学生が「子どもとの関わり方・声のかけ方を学ぶ」というカテゴリーの目標を掲げ、26%の学生が「積極的な行動を心がける」というカテゴリーの目標を掲げていた。実習の事後調査では、64%の学生が実習前の目標達成ができる自信よりも目標達成度の方が高くなったという結果であった。この結果からも学生が適切な目標を立てて実習に臨んでいること

¹ こども教育学部こども教育学科

² 高田短期大学子ども学科

が示唆される。

また、谷口・下里（2019）では、保育実習前に履修する「インターンシップⅠ」という授業において、インターンシップ生の目的意識を明確にし、インターンシップの効果を最大化するために導入した目標カードの有用性について検討した。目標カードの導入の結果、インターンシップ前の目標設定が前向きで具体的なものになっていた。また、インターンシップ後には、次年度の保育実習に向けて具体的な個人の課題を把握することができていた。また、個別目標はおおむね自己評価と評価者からの評価が一致していた。このことから学生は目標を立てることにより自身の課題を理解し、実習の学修効果が上がると言える。さらに、学生はある程度自分の達成可能で適切な目標を掲げ、その達成の評価は他者からも見ても適切な評価をしていると言える。

2. 本研究の目的

学生が適切な目標を掲げ実習に臨んでいるという一方で榊原ら（2019）の研究では36%の学生が目標達成する自信よりも達成度を低く評価しており、必ずしも目標を掲げて実習に臨むことが学生の成功体験につながっていない。

実習の学修効果の差について田爪（2012）では、初めての保育実習を経験した3年生を調査し、一般職志望者は保育職および小学校教諭志望者に比して実習において保育者としての自信を喪失する傾向にあること。就業意識において、保育職志望者は昇進や社会的地位の向上に対する志向や、仕事に対して自発的、挑戦的に取り組もうとする志向が低いこと。保育者としての自信の喪失における規定因は志望進路によって異なっていることを示している。

その他、保育実習Ⅰと、保育実習Ⅱの実習先からの評価及び自己評価を縦断的に検証した田中・辻野・池田・仲宗根（2008）の研究でも、個人別評価は変動が多いことが示されている。そして自己評価を参考に個人に応じたより丁寧できめ細やかな指導が必要だとしている。

以上のことから、学生が目標を掲げて実習に参加することは学生の成長に大変有効ではあるが、どのように学生を指導するかについては学生の進路希望などの

個人差によって考える必要があると言える。しかし、個人差に注目した研究は少なく、具体的にどのように指導すべきかの示唆がない。そこで本研究では、学生のセルフ・ハンディキャッピングに注目する。

セルフ・ハンディキャッピングとは、課題遂行に失敗した結果として自己評価や社会的評価の低下が予想される場面において、あえてその遂行を妨げるような行為を行ったり、自己の弱点や問題点を表明したりする過程である（沼崎・小口，1990）。杉山・小川・榊原（2018）では、セルフ・ハンディキャップ行動を取りやすい学生の方が保育実習後の自己評価が低く、できないことに対する釈明ができる態度を示していることが示唆され、杉山・小川・榊原（2019）ではセルフ・ハンディキャッピング行動を取りやすい学生は保育実習Ⅱの事前準備行動が不十分だという結果が示されている。これらのことから、目標達成度の評価にも影響を与えている可能性があるパーソナリティだと考え、目標立案の傾向や目標達成の自己評価の傾向を検討する。

3. 方法

（1）調査協力者

短期大学部2年生 138名。138名のうち、A短大生37名、B短大生101名。A短大は「保育実習Ⅰ（保育所・施設）」と「幼稚園教育実習Ⅰ」の3回の実習を、B短大生は「保育実習Ⅰ（保育所・施設）」と「幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱ」の4回の実習を経験している。

（2）調査時期

事前調査：A短大は2019年6月。B短大は2019年11月。いずれも実習の直前の授業内で実施。

事後調査：A短大は2019年7月。B短大は2019年11月。いずれも実習直後の授業内で実施。

（3）質問項目

1) 実習の目標

事前調査において「今回の実習の目標はなんですか。具体的に3つ書いてください。（何を学びたいのか・何に視点をおいて観るのかなど）」とし、①～③まで自由記述で回答を求めた。目標番号に順位づけはしていない。

2) 目標達成の自信

事前調査において「①～③の目標に対して、達成の自信は何%くらいありますか。」とし、①～③まで「目標〇を達成する自信は 100%中 %」と回答欄を用意した。

3) 目標達成度

事後調査において「今回の実習前に立てた目標は何%達成できましたか。」と問い、事前アンケートで記入した①～③目標を示したうえで、「目標〇の達成度は 100%中 %」と回答欄を用意した。

4) セルフ・ハンディキャッピング尺度

事後調査において実施。沼崎・小口 (1990) が Jones et al. (1986) によるセルフ・ハンディキャッピング尺度日本語版 25 項目版を翻訳・項目選定のうえ作成した、セルフ・ハンディキャッピング尺度 23 項目を使用した。「あなたの性格についておたずねします」と教示し、先行研究に従って「非常によく当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの 6 件法で尋ねた。回答には順に 6 点から 1 点までの得点を与えた。

4. 結果

(1) 学生が掲げた目標

学生が実習前に掲げた目標①～③をまとめると 383 の目標があった。それらを「自分の態度・意識について」「子どもの対応・関わりを身につける」「保育者を見て学ぶ」「子どもの様子の観察をする」「保護者対応を学ぶ」「園について学ぶ」「保育スキル・意識を身につける」「部分実習・責任実習について」の 9 つの категорияと categoria に分類できない記述は「その他」に分類した。それぞれの categoria の代表的な記述と度数分布を表 1 に示す。

最も多かったのは「自分の態度・意識について」で、中でも「積極的に動く」という評価基準があいまいで、あまり具体的でない目標が多かった。また、「遅刻をしない」「元気よく」といった、最後の保育実習の目標としては物足りないものもあった。部分実習や責任実習に関わる目標は少なく、10 日間の実習を通しての課題を挙げた学生が多かったことが読み取れる。

その他に分類された目標は 4 つで、「人間関係」「園の環境・状況が自分の理想とする保育に合うか見極める」「将来の選択として正しいのかを考えたい」「1 年生の頃と一緒の場所で(自分の)成長を見てもらう」というものであった。

表 1 目標 categoria の代表的な記述と度数分布

	回答数 (%)
自分の態度・意識について	
自分から積極的に物事に取り組む	
一人一人の名前など覚える	
子どもたちと信頼関係を早く築く	94 (24.5)
自分の理想としたい保育者像に近づくこと	
来年度からは働くという意識を持つ	
子どもの対応・関わりを身につける	
乳児との関わり方を学ぶ	
トラブルのときの対応	
年齢に応じた対応の仕方を理解する	87 (22.7)
異年齢の保育方法	
外国籍の子どもとの関わり方を学ぶ	
保育者を見て学ぶ	
保育者と子どもの信頼関係のつくり方	
男性保育士の保育の姿を学びたい	
先生方の動きや言葉がけの仕方	68 (17.8)
保育者間の連携を見る	
加配保育士の動き方を観て、どんな配慮をしているか知る	

子どもの様子の観察をする	
子どもの年齢ごとの発達の特徴の理解	
幼稚園の5歳児との違いを知る	
幼児の好きな遊び、手あそび	45 (11.7)
0歳児の生活の様子・保育を学びたい	
音楽をするときの子どもたちの様子を観察する	
保護者対応を学ぶ	
保護者との連携の仕方を学ぶ	23 (6.0)
保護者・地域の方への支援方法	
園について学ぶ	
実習園のルールや決まり	
認定子ども園と保育園の違いをたくさん見つける	
公立保育所の特徴	23 (6.0)
土曜保育の様子	
縦割り保育の良い点、悪い点を見つけて深める	
保育スキル・意識を身につける	
歯みがきの仕方	
環境整備や安全への配慮について学ぶ	
子どもたちの安全管理について	21 (5.5)
年齢や季節に合った教材選び	
絵本や紙芝居を子ども達が楽しめるように読む	
部分実習・責任実習について	
責任実習をきちんと終わらせる	
部分実習を成功させる	
部分実習や責任実習を通して保育者として大切なことを学びたい	18 (4.7)
責任実習や部分実習など自信を持って落ち着いて活動を行うこと	
部分実習や責任実習でどのように子どもの成長を促せるかを学ぶ	

表2 カテゴリーによる目標達成の自信の違い

	度数	平均値 (SD)	F値
自分の態度・意識	91	65.4 (18.61)	
子どもの対応・関わりを学ぶ	86	64.9 (17.67)	
保育者を見て学ぶ	69	67.9 (15.20)	
子どもの様子の観察	48	73.4 (12.21)	3.351** 責任実習≒保護者対応 <関わり方≒園について
保護者対応を学ぶ	23	59.6 (19.42)	
園について学ぶ	18	75.8 (13.96)	
保育スキル・意識を学ぶ	19	65.8 (15.75)	
部分実習・責任実習について	18	58.2 (20.71)	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

表3 カテゴリーによる目標達成度の違い

	度数	平均値 (SD)	F値
自分の態度・意識	84	73.1 (19.80)	
子どもの対応・関わりを学ぶ	79	70.3 (17.67)	
保育者を見て学ぶ	63	67.6 (19.48)	
子どもの様子の観察	45	78.6 (13.76)	5.991*** 保護者対応<子どもの対応・関わり方
保護者対応を学ぶ	19	47.9 (22.99)	
園について学ぶ	18	73.9 (23.55)	
保育スキル・意識を学ぶ	18	64.4 (23.57)	
部分実習・責任実習について	15	62.7 (19.07)	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

(2) 目標達成の自信

目標達成の自信は最小値が10点、最大値が100点で、平均値は66.54 ($SD=17.39$)であった。多くの学生が達成できる自信が50%以上、つまり「おそらく達成できるであろう」適切な目標を掲げていることがわかる。

カテゴリーごとの目標達成の自信度の違いを見るために、分散分析を行った(表2)。その結果、「部分実習・責任実習について」と「保護者対応を学ぶ」ことを達成する自信よりも「子どもの対応・関わりを学ぶ」ことと「園について学ぶ」ことの方が達成する自信が高かった。

(3) 目標達成度

実習後の目標達成度の評価は最小値が0点、最大値が100点で、平均値は70.11 ($SD=19.91$)であった。掲げられた目標の多くが達成できたと評価されていると言える。カテゴリーごとの目標達成度の違いを見るために、分散分析を行った(表3)。

その結果、「保護者対応」よりも「子どもの様子の観察」の達成度が高かった。

表4 目標達成度—自信得点の度数分布

得点差	度数	(%)
-80～	1	(0.3)
-79～-70	1	(0.3)
-69～-60	2	(0.6)
-59～-50	8	(2.3)
-49～-40	6	(1.7)
-39～-30	5	(1.4)
-29～-20	21	(6.0)
-19～-10	48	(13.6)
-9～-1	12	(3.4)
0	69	(19.6)
1～9	20	(5.7)
10～19	79	(22.4)
20～29	48	(13.6)
30～39	19	(5.4)
40～49	8	(2.3)
50～59	3	(0.9)
60～69	0	(0.0)
70～	2	(0.6)
合計	352	(100.0)

表5 目標カテゴリーごとの目標達成自信と達成度の対応のあるt検定結果

		度数	平均値 (SD)	t値	
自分の態度・意識	自信	84	66.2 (18.46)	2.888 **	自信<達成度
	達成度	84	73.1 (19.80)		
子どもの対応・関わりを学ぶ	自信	79	65.1 (17.74)	2.580 *	自信<達成度
	達成度	79	70.3 (17.67)		
保育者を見て学ぶ	自信	63	67.7 (15.70)	.047 n.s.	
	達成度	63	67.6 (19.48)		
子どもの様子の観察	自信	45	73.9 (12.06)	2.080 *	自信<達成度
	達成度	45	78.6 (13.76)		
保護者対応を学ぶ	自信	19	59.5 (20.68)	2.001 n.s.	
	達成度	19	47.9 (22.99)		
園について学ぶ	自信	17	75.0 (13.92)	.650 n.s.	
	達成度	17	72.4 (23.33)		
保育スキル・意識を学ぶ	自信	18	65.6 (16.17)	.205 n.s.	
	達成度	18	64.4 (23.57)		
部分実習・責任実習について	自信	15	60.5 (21.62)	.761 n.s.	
	達成度	15	62.7 (19.07)		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

表6 セルフ・ハンディキャッピング得点との相関係数

	目標達成度	目標達成の自信	変化量
セルフ・ハンディキャッピング	-.188 *	-.182	-.024
目標達成度		.459 ***	-.457 ***
目標達成の自信		—	.546 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(4) 目標達成の自信と達成度の傾向

それぞれの目標の目標達成度と目標達成の自信の差を算出したところ、表4のような得点分布となった。マイナス得点は目標達成の自信よりも目標達成度が高く、プラス得点は目標達成の自信に反して達成度が低かったことを意味する。マイナス得点となった目標は104で29.5%、プラス得点となった目標は179で50.9%となった。この度数分布の中央値は5であり、半数の目標が達成の自信以上の評価をしているが、およそ自信通りの達成度であったと言える。また、すべての目標達成の自信と達成度について対応のある t 検定を行った結果、自信よりも達成度の得点の方が高く ($t(351) = 2.81, p < .05$)、全体として、自信以上に目標を達成していると言える。

さらに、カテゴリーごとにすべての目標達成の自信と達成度について対応のある t 検定を行った結果を表5に示す。「自分の態度・意識」「子どもの対応・関わりを学ぶ」「子どもの様子の観察」の3つのカテゴリーで有意差が見られ、すべてのカテゴリーで目標達成の自信よりも達成度の方が高くなっていった。これら3項目は「日々の保育を通じて実践できるものであること」「他者から達成度の評価がされにくいもの」という共通点がある。

(5) セルフ・ハンディキャッピングと目標設定傾向との関連

沼崎・小口(1990)に従い、セルフ・ハンディキャッピング得点を算出した。セルフ・ハンディキャッピング得点の平均値は79.4 ($SD = 11.29$)であった。

セルフ・ハンディキャッピング得点と目標達成の自信と目標達成度、変化量の相関係数を算出した。この目標達成の自信と目標達成度の得点は学生が設定した目標3つ(ないしは2つ)の得点の平均とし、この目

標達成度の平均値と目標達成の自信の平均との差を変化量とした。相関係数を表6に示す。セルフ・ハンディキャッピング得点と目標達成度の合計得点に弱い相関がみられ、セルフ・ハンディキャッピング得点が高いと、達成度を評価する傾向が示唆される。

さらに詳細なセルフ・ハンディキャッピング得点との関連を検討するために、セルフ・ハンディキャッピング得点の平均値+1/2SD以上を高セルフ・ハンディキャッピング群、最小値から平均値-1/2SDを低セルフ・ハンディキャッピング群、平均値±1/2SDを標準セルフ・ハンディキャッピングの3群に分類した。その3群で分散分析を行ったところ、目標達成の自信の平均値 ($F(2, 114) = 2.10, p = n.s.$)、目標達成度の平均値 ($F(2, 109) = 1.59, p = n.s.$)、変化量 ($F(2, 109) = .70, p = n.s.$) すべてにおいて有意な差はみられなかった。

目標カテゴリーごとのセルフ・ハンディキャッピング群の度数分布を表7に示す。どのカテゴリーのセルフ・ハンディキャッピング群の人数分布も χ^2 検定の結果、有意な差は見られなかった。

これらの結果から、目標の設定、目標達成の自信、目標達成度、目標達成の自信と達成度の差のいずれもセルフ・ハンディキャッピングと関連してはいないと言える。

5. 考察

保育実習前後の目標達成に対する自己評価について、以下の5点が明らかになった。①学生が掲げる目標は「自分の態度・意識について」「子どもの対応・関わりを身につける」「保育者を見て学ぶ」「子どもの様子の観察をする」「保護者対応を学ぶ」「園について学ぶ」「保育スキル・意識を身につける」「部分実習・

表7 目標カテゴリーごとのセルフ・ハンディキャッピング群の度数分布

目標カテゴリー	SH群	度数 (%)	χ^2
自分の態度・意識	低群	20 (22.5)	5.551 n.s.
	標準	38 (42.7)	
	高群	31 (34.8)	
子どもの対応・関わりを学ぶ	低群	23 (30.3)	1.290 n.s.
	標準	30 (39.5)	
	高群	23 (30.3)	
保育者を見て学ぶ	低群	21 (33.3)	2.381 n.s.
	標準	26 (41.3)	
	高群	16 (25.4)	
子どもの様子の観察	低群	12 (32.4)	4.919 n.s.
	標準	18 (48.6)	
	高群	7 (18.9)	
保護者対応を学ぶ	低群	6 (33.3)	.333 n.s.
	標準	7 (38.9)	
	高群	5 (27.8)	
園について学ぶ	低群	6 (28.6)	.286 n.s.
	標準	8 (38.1)	
	高群	7 (33.3)	
保育スキル・意識を学ぶ	低群	5 (23.8)	3.429 n.s.
	標準	11 (52.4)	
	高群	5 (23.8)	
部分実習・責任実習について	低群	5 (29.4)	.118 n.s.
	標準	6 (35.3)	
	高群	6 (35.3)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

責任実習について」に分類することができ、学生は「自分の態度・意識について」を目標として掲げやすい。

②目標達成の自信があまりないものは目標にせず、達成の自信が60%程度の目標を掲げ、保護者対応や部分・責任実習の自信は低い。

③目標達成度は70%程度で、実習によって自信をつけている。「保護者対応」については達成度が低かった。

④目標達成自信と達成度はおおよそ自信通りの達成度と評価している者が多く、学生自身の課題をスキルに合った目標を立てていることが推測される。

⑤セルフ・ハンディキャッピングと目標設定傾向との関連はほとんどみられない。

(1) 目標の立て方について

目標全体を見ると、学生は適切な目標を掲げているが、中には「あいさつ」「子どもを見る」といった、具体的でなく、どう評価していいかわからない目標を回答した学生がいた。現場に出た際に、PDCAサイクルを意識した保育を実践できるようになるためにも、具体的で評価しやすい目標「何をどこまでやるか」を意

識した目標を立てる必要性について随所で指導していく必要があるだろう。前述の「あいさつ」という目標も「 $\dot{\circ}$ のあいさつを毎日する」と書けば具体的に評価しやすい目標となる。普段のレポートにおいても、単語で回答する学生がいる。回答について質問をすると自分なりの根拠や説明ができるのにもかかわらず、うまく文章にすることができない。これは学生の文章力にもかかわる問題であるため日々の学修において、文章力をつける指導も必要である。より適切な目標により実習の目的を明確にすることでさらに実習の学修成果をあげることができる。

また、その他に分類した目標からは、学生が保育実習を単なる実習としてではなく、就職先の考察をする場となっていることが読み取れた。初めての学外実習を除き本来は実習に参加する前に将来の進路については解決しておくべき問題である。特に保育実習Ⅱで保育者の適性を考えるべきではないため、普段から学生一人ひとりと丁寧にかかわり、解決に導いておく必要がある。さらに、自主実習などの機会をうまく活用し、

就職と実習は切り離して取り組むことで、実習の学修成果の向上にもつながると考えられる。

(2) 目標の自己評価について

「自分の態度・意識について」「子どもの対応・関わりを身につける」「保育者を見て学ぶ」「子どもの様子の観察をする」「保護者対応を学ぶ」「園について学ぶ」「保育スキル・意識を身につける」「部分実習・責任実習について」の8つのカテゴリーのうち、目標達成の自信と達成度どちらについても、「部分実習・責任実習」や「保護者対応」に分類される目標は、目標達成の自信・目標達成度ともに、低く評価されていた。これらは、現場でないと学べないことであり、またそのチャンスがあるかどうかは実習先による差がある。学内での学修やシミュレーションでは対応しきれないことなので自信が低くなり、達成度もこれらの経験機会の多さに比例していることが予想される。実際、保護者対応する機会はほとんどなく、毎日のあいさつ程度だった学生が多かった。

保護者対応は現場で必ず必要となるスキルであり、その上で実習先でしか経験できないことであることから、実習の目標としてとても適切である。しかし、達成できた実感がなければ、意識して臨んだ分、学生の不安や、保育者としての自信の低下につながりかねない。実習先の園とも学生の目標を共有するなどの連携をとり、目標を達成できる機会をいただけるよう、教員側も配慮が必要であることがわかった。

また、多くの学生が目標達成度の評価が高いが、「どこまでできて何%」なのかが不明瞭である。杉山・小川・榊原(2018)でも、学生の自己評価は他者評価に比べて高くなる傾向が示されており、学生の自己満足的な評価になっている可能性は否定できない。学生自身がどこまでできると何%というルーブリックのような基準をあらかじめ用意しておくことが必要で、少なくとも「何をどこまでやるか」を意識した目標は必須と言える。評価基準を考えることで、学生が実習目的をはっきりさせることができる。また、実習先に学生の目標を共有することができれば、学生が努力している点からの評価や指導をいただくことができ、学生が実習成果の振り返りをしやすくなると思われる。

(3) 自己評価のパーソナリティによる個人差

今回はセルフ・ハンディキャッピングからの考察を

行った。杉山・小川・榊原(2018・2019)いずれの研究においても、セルフ・ハンディキャッピング行動の傾向と実習の自己評価や準備行動には関連があり、目標設定にも何らかの関連があることを予想したが、関連しているとは言えなかった。つまり、実習でうまくいかないことを予想してより困難な目標を設定したり、目標達成の自信を低く申告したりするというようなことは行っておらず、学生は自分に合った目標を適切に立てていると言える。したがって、目標を立てる際の指導ではセルフ・ハンディキャッピング傾向を考慮する必要はなく、どの学生にも具体的で評価しやすい目標を掲げるように指導することが最も大切であることが示唆される。

今回の研究では、学生に3つの目標を考えてもらったが、それらが8つのカテゴリーのうち、3つすべて違うカテゴリーの目標を立てた学生もいれば、「自分の態度・意識について」のみに偏っていた学生がおり、個人差はみられることは確かである。今後はまた違ったパーソナリティ特性から目標設定や目標達成の自己評価について検討していきたい。

引用文献

- 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)
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf>(2020.9.5)
- 沼崎誠・小口孝司(1990)：大学生のセルフ・ハンディキャッピングの2次元，社会心理学研究，5(1)，42-49.
- 榊原尉津子・杉山佳菜子・小川真由子(2019)：学生の考える保育実習の目標と達成度，鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編(2)，271-283.
- 杉山佳菜子・小川真由子・榊原尉津子(2018)：保育実習の振り返りと自己評価(3)ーセルフ・ハンディキャッピングおよびレジリエンスからの検討ー，鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編(1)，185-196.
- 杉山佳菜子・小川真由子・榊原尉津子(2019)：保育実習に臨む学生の態度ー生活習慣とセルフ・ハンディキャッピングからの検討ー，鈴鹿大学・鈴鹿

- 大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編(2),
145-155.
- 田中ゆき江・辻野順子・池田昭子・仲宗根稔(2008):
縦断研究にみる保育実習ⅠとⅡの実習評価変動,
関西女子短期大学紀要(18), 1-10.
- 谷口一也・下里里枝(2019): 就学前保育・教育施設
へのインターンシップの効果と課題(3)目標カー
ドの作成と効果検証, 教育総合研究叢書(12),
167-178.
- 田爪宏二(2012): 保育者養成課程の大学生における保
育実習の印象および就業意識の希望進路による
差違: 「保育者アイデンティティ」の確立の視点
からの検討, 鹿児島国際大学福祉社会学部論集,
30(4), 44-57.
- 矢野善教・長澤順・村松和彦・設楽紗英子・宍戸良子
(2019): 自己課題の明確化に焦点を当てた保育実
習指導Ⅱの効果, 作新学院大学女子短期大学部
研究紀要(3), 1-10.

執筆者の所属と連絡先
鈴鹿大学こども教育学部

Email: k-sugiyamak@suzuka.ac.jp

Self-evaluation for the Personal Goals Before and After Childcare Training

— Examination from Self-Handicapping—

Kanako SUGIYAMA , Mayuko OGAWA , Itsuko SAKAKIBARA

Abstract

In this study, three training goals and the confidence required to achieve the goals were analyzed before childcare training. After the childcare training, the degree to which the goals were accomplished were analyzed with from self-handicapping. 138 junior college students were studied. As a result, it was found that students tend to aim for "my attitude and consciousness". Also, students' confidence in achieving their aims and their degree of achievement were roughly the same. But, the self-handicapping was not related to goal setting.

Keywords

Childcare training, Aim of Childcare training, Confidence to achieve the aim, Achievement degree, Self-handicapping