



# 実習指導の効果を高める教育方法の研究

——保育所実習における学生の自己評価と現場評価の比較検討から——

中西 利恵\*      大森 雅人\*\*      益田 圭\*\*\*  
曲田 映世\*      高濱 麻貴\*

The purpose of this study was development of an effective education method for training guidance corresponding to various students. The field practice in day care nurseries that students (N=172) experienced first was the subject of this study. The gap of self-evaluation and nursery teacher's evaluation was investigated after the training end. An evaluation score is five points of perfect scores with five phases. The gap was classified in five types: (Type A) self-evaluation > nursery teacher's evaluation: more than 2 points difference; (Type B) self-evaluation > nursery teacher's evaluation: 1 point difference; (Type C) self-evaluation = nursery teacher's evaluation; (Type D) self-evaluation < nursery teacher's evaluation: 1 point difference; (Type E) self-evaluation < nursery teacher's evaluation: more than 2 points difference. Type C was about 35%, type B and D was about 50%, and type A and E was about 15% in all evaluation items. The gaps showed the same tendency in most evaluation items when there was a big gap for self-evaluation and a nursery teacher's evaluation. These results suggested that the training guidance of the same contents is not effective for a student showing different inclination. A study of the educational method suitable for each type is necessary to heighten an effect of the training guidance.

**Key words:** Training Guidance, Education Methods, Field Practice in Day Care Nurseries, Nursery Teacher's Evaluation, Self-Evaluation

## 1. 背景と目的

保育や教育の現場では、多様で高度な専門性がますます求められている近年、保育者養成教育の質はもちろん、保育実習指導の質をどう担保するかが大きな課題である。養成校における実習指導のプログラムは綿密かつ系統的に設計されており、質の高い保育士を養成するには、学外の実習に負うところは極めて大きい。実習終了後に、個々の学生たちが実習の成果を認識し、そこで自分自身が大きく育てられたと実感しているのは事

実であり、したがって、より実習効果を高めるために、実習終了後体験した学びを整理し、実習結果を自己点検・自己評価するなどして次への自己課題を明確化したりなど事後指導のあり方や、意義ある実習を援助する実習指導のあり方全般が重要になってくる。実習指導の充実を図るため、中西・大森(2004)は保育実習における事前・事後指導のあり方について、実習園の現場評価と学生の自己評価との比較を通じた検討から、実習を核とした養成を展開するためのカリキュラムや指導体制について提案し、改善を図ってきた。

その他にも、実習指導の充実をめざした研究を

\*相愛大学人間発達学部子ども発達学科

\*\*湊川短期大学幼児教育保育学科

\*\*\*相愛大学人文学部社会デザイン学科

概観してみると、評価項目に違いはあるものの、現場評価と自己評価の関連性を通して検討を深めている報告が多い。松本（2007）は、幼稚園と保育所と施設の実習すべてについて10項目5段階で調査し、評価については自己評価の高さが読み取れると述べている。原（2006）は、保育所実習の実習状況、自己評価、園評価の相互関係から分析した結果、自己評価と園評価の視点にズレがあることを示唆している。また、佐野（2008）は、保育所実習終了後144名を対象に、自己反省報告文と自己評価票25項目を用い現場評価と比較したところ、概して学生の自己評価は現場評価よりも高い傾向にあると述べている。

実習終了後の自己点検・自己評価は、次への自己課題の明確化が主たる目的であるが、そのためには自己評価に対する的確かつ適切な分析が必要である。現場評価と比較検討するのはそのためでもあるが、現場評価と自己評価にはズレ（差異）があるという結果が多く報告されているものの、そのズレについてさらに分析し、効果的な実習指導につなげていく展開方法にはさらに検討が必要である。

以上のような経緯から、本研究では、本学の過去3年間における学生が、4年間を通して一番最初に体験する保育所実習を対象に、学生の自己評価と実習園の評価との比較を通して、実習先と学生の実習に対する評価のズレを明らかにし、多様な学生の実態に即した実習指導として、効果的な教育方法を開発するための参考とすることを目的とする。

なお、評価は、本来実習の目的と関連づけて客観的になされるものであるが、それぞれの実習園の評価基準にはそれぞれの実習園の理念や方針が反映され、結果として実習園間格差が存在することは否めないだろう。ただし、ここでは実習園間格差を問題にするのではない。現場評価と自己評価の全体的な関係を把握し、さらに個々の学生のズレの傾向について検討することによって、目の前の学生を対象とした実習指導として効果的な教育方法の開発への手がかりを探っていきたい。

## 2. 方法

### (1) 調査対象

相愛大学人間発達学部子ども発達学科の学生で、2006（平成18）年度から2008（平成20）年度の3年間に保育実習Ⅰ（保育所での実習、以下「保育所実習」とする）を履修した者に自己評価を実施した。その中から自己評価票が未提出の学生および欠損値を含んだ学生を除いた172名を対象に分析を行った（2006（平成18）年度：48名、2007（平成19）年度：71名、2008（平成20）年度：53名）。

今回の調査対象とした保育所実習は、保育士資格取得のための学外実習として、4年間の教育課程において一番最初に体験する実習である。対象者は、幼稚園教諭もしくは小学校教諭の免許を合わせて取得する学生がほとんどであるが、それら免許取得のための実習も含めて一番最初に経験する学外実習である。

### (2) 調査時期

学生による自己評価は、学生すべてが初めての実習である保育所実習を終了した9月下旬に実施した。なお、本学の1回目の保育所実習は、8月下旬から9月上旬の夏期休業期間中に実施している。

### (3) 手続き

自己評価は、本学が保育所に依頼している評価票と同じ評価項目を用いて実施した。評価項目は同じであるが、学生の自己評価票として実習園に送付した評価票とは別の用紙に作成し直したものを使用した。自己評価票は授業中に配布回収を行った。その際、自己評価結果は単位認定がともなう実習評価に影響しないことを説明した上で、各年度とも同様の方法で実施した。

### (4) 評価項目と評価方法

実習園に依頼した評価項目と学生の自己評価項

目は、「実習態度」「研究態度」「保育計画」「保育技術」「保育資質」「総合評価」の6種類であり、各評価項目の評価内容は以下の通りである。

「実習態度」：実習への取り組み、保育士との連絡や協力の態度、環境整備への関心、指示された作業の取り組みや正確さ、などについて。

「研究態度」：保育に興味・関心・熱意を示し、保育所保育の目的や内容の理解を深め、実習記録その他の記述は正確であったか、などについて。

「保育計画」：保育の実際を理解し適切な指導計画を立てられたか、用具や教材の活用が適切で計画的な保育が実践できていたか、などについて。

「保育技術」：保育所保育の目的達成に努めたか、児童の理解・臨機応変な対応・個別化への配慮・ことば掛け・発声・展開の技術、などについて。

「保育資質」：(保育者としての資質) 責任感・指導性・協調性・機敏性・礼儀・明朗であたたかい人間性など、保育所保育士としての適性と資質について。

「総合評価」：①～⑤すべての項目とさらに項目以外の点も含めた総合的な評価。

各評価項目の評価は、1点から5点の5段階評価で得点化したものを評価点としている。評価点は1点がもっとも低い評価であり、5点がもっとも高い評価である。

学生自身による自己評価の評価点（以下、「自己評価」とする）と、実習園から提出された評価の評価点（以下、「現場評価」とする）を分析対象とし検討をおこなった。

### 3. 結果と考察

#### (1) 現場評価と自己評価の関係

##### a. 現場評価と自己評価の比較

3年間（2006・2007・2008年度）に保育所実習を履修した学生の、現場評価と自己評価の傾向およびその関係を検討するため、評価項目（実習態

表1 評価項目別の現場評価と自己評価の平均点と検定結果

	平均点		主効果 (F 値)	
	現場評価	自己評価	評価主体	実習年度
実習態度	3.488	3.644	4.766*	1.245
研究態度	3.135	3.092	0.762	0.512
保育計画	3.006	2.574	10.487**	0.433
保育技術	3.111	3.128	0.059	0.436
保育資質	3.410	3.216	6.223*	0.311
総合評価	3.263	3.105	6.047*	0.057

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

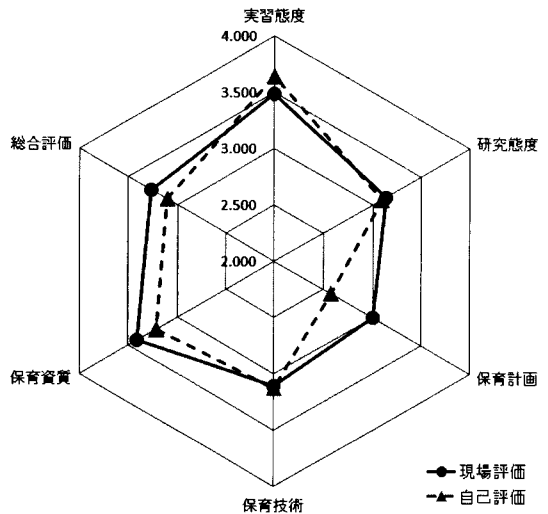


図1 評価項目別の現場評価と自己評価の平均点

度、研究態度、保育計画、保育技術、保育資質、総合評価)を従属変数として、評価主体と実習年度を独立変数とする分散分析をおこなった。評価項目別の現場評価と自己評価の平均点と検定結果を表1に示した。さらに、現場評価および自己評価の傾向および関係を把握しやすいように、表1の評価項目ごとの平均点を図示した(図1)。なお、本研究の分析は2006～2008年度の3年間を対象としているが、実習年度による評価の違いはいずれの評価項目においてもみられなかった。

まず、それぞれの平均点は、6つの評価項目のうち「実習態度」と「保育技術」の2項目は自己評価の方が高く、「研究態度」「保育計画」「保育

資質」「総合評価」の4項目は現場評価の方が高かった。検定の結果、「実習態度」「保育計画」「保育資質」「総合評価」において主効果が有意であった。つまり、「実習態度」は自己評価の方が現場評価より有意に高く、「保育計画」「保育資質」「総合評価」においては現場評価の方が有意に高いことが示された。

今回の分析結果からは、平均点が現場評価の方が高い評価項目として「保育計画」「保育資質」「総合評価」「研究態度」が該当し、自己評価の方が高い項目は「実習態度」「保育技術」となった。ところが、中西・大森(2004)が、本研究と同様の評価項目で、保育専攻短大生を対象に3年間の現場評価と自己評価を比較検討した結果では、すべてにおいて現場評価の方が高かった。同じ評価項目と評価方法を用いても異なった傾向が示された。この点については、先にも述べたように、現場評価と自己評価の関連を検討したその他の先行研究の結果をみても、両者の評価得点の傾向は一致しているわけではないし、明確な関連がみられないことも多い(三木・廣瀬, 2004)。しかし、共通する見解として、現場評価と自己評価を比較検討したところ、「実習園側と学生側のとらえ方に差異がある」(松本, 2007: 71)、「保育所実習の自己評価と園評価の視点にズレがある」(原, 2006: 196)、「実習における学びの意味についての考え方の差異が挙げられる」(佐野, 143)、「施設と学生の意識の差が浮き彫りになったように思われる」(中原, 2007: 119)というように、現場評価と自己評価にズレが生じているという実態は、本研究の分析結果とも一致している。

#### b. 現場評価と自己評価のズレ

学生が初めての实習を終え自己評価をおこなった結果が、現場評価とズレてしまうということは当然起こりうることで、問題は其の後の学習でいかにズレに気づかせ、意識的かつ効果的に改善が図られるようにするかが実習指導として求められる。例え、現場評価自体が低くても、そのことを自己評価で認識できていれば、次回の実習に向け

た効果的な改善策を取ることができる。しかし、ズレたままでは間違った方向性で其の後の学習に取り組んでしまう可能性が高い。

例え、それほどズレがない学生のタイプは、自分自身の苦手な分野や得意な分野、さらに単刀直入に表現すれば、できた点とできなかった点の自己認識が現場の視点とほぼ一致していると考えられる。そのような学生たちは、従来の実習指導においても、次の実習に向けて改善すべき点など方向性を間違えることなく妥当な課題を設定することができ、具体的な準備等も適切に進めることができていくと思われる。ところが、現場評価と自己評価が大きくズレた学生の場合、通常の実習指導からでは妥当な課題を導き出すことが困難ではないかと考える。このズレに関しては、中原(2007: 117)が考察している『自分としては』できたつもりである学生だとすれば、自己評価が現場評価を上回っているタイプであろう。あるいは、『実習が楽しかった』や『園の雰囲気があった』というような情緒的な反応しかできていない学生は、実は保育所から実習に対する意欲や保育者としての資質を低く評価されており(原, 2006: 202)といった学生や、「自己を過信し自己覚知できない」(中西・大森, 2004: 50)学生は、自己評価が現場評価をかなり上回ってしまう可能性が高い。

逆に、「他者(実習先の先生たち)の目を意識しすぎることによって必要以上に自分の評価を低く見積もったり、意識しすぎることによって動けなくなってしまふこともある」(中原, 2007: 119)学生や、自分を厳しく評価する学生(志方, 2006: 159)は、自己評価が現場評価をかなり下回ってしまう可能性が高い。

このように、現場評価と自己評価のズレ方によって学生のタイプが異なるため、今後の指導のあり方も変わってくると考えられる。そこで、次にズレ方について分析する。

#### (2) 現場評価と自己評価のズレ方

現場評価と自己評価のズレ方をみるため、各評

表2 評価項目「実習態度」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.0</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	2	0.0	<b>2.0</b>	2.5	1.0	0.5	5.9
	3	1.0	5.4	<b>11.9</b>	15.3	1.0	34.7
	4	0.0	5.4	16.3	<b>21.3</b>	5.0	48.0
	5	0.0	0.0	3.0	6.4	<b>2.0</b>	11.4
計		1.0	12.9	33.7	44.1	8.4	100.0

表5 評価項目「保育技術」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.0</b>	0.5	1.5	0.0	0.0	2.0
	2	1.0	<b>2.9</b>	7.8	5.9	0.5	18.1
	3	0.0	8.3	<b>29.4</b>	10.3	0.5	48.5
	4	0.0	2.9	16.2	<b>6.4</b>	0.5	26.0
	5	0.0	0.5	2.9	2.0	<b>0.0</b>	5.4
計		1.0	15.2	57.8	24.5	1.5	100.0

表3 評価項目「研究態度」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.0</b>	2.5	1.0	0.5	0.0	3.9
	2	0.0	<b>6.9</b>	9.8	2.5	0.0	19.1
	3	0.5	6.9	<b>24.5</b>	10.8	2.9	45.6
	4	0.5	2.5	14.7	<b>4.9</b>	3.9	26.5
	5	0.0	1.0	1.0	2.0	<b>1.0</b>	4.9
計		1.0	19.6	51.0	20.6	7.8	100.0

表6 評価項目「保育資質」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.0</b>	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0
	2	0.0	<b>0.5</b>	9.5	3.5	1.5	14.9
	3	1.0	7.0	<b>19.4</b>	18.4	3.5	49.3
	4	0.0	3.5	11.4	<b>10.9</b>	3.0	28.9
	5	0.0	0.0	2.5	2.5	<b>1.0</b>	6.0
計		1.0	11.9	42.8	35.3	9.0	100.0

表4 評価項目「保育計画」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.6</b>	0.6	3.9	1.1	0.0	6.1
	2	0.0	<b>5.6</b>	21.2	4.5	0.6	31.8
	3	1.1	7.3	<b>27.4</b>	7.8	0.0	43.6
	4	0.0	1.7	11.2	<b>3.4</b>	0.6	16.8
	5	0.0	0.0	1.1	0.6	<b>0.0</b>	1.7
計		1.7	15.1	64.8	17.3	1.1	100.0

表7 評価項目「総合評価」の度数分布 (%)

		現場評価					計
		1	2	3	4	5	
自己評価	1	<b>0.0</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	2	0.5	<b>3.7</b>	6.9	4.3	0.0	15.4
	3	0.0	4.8	<b>33.5</b>	17.0	1.6	56.9
	4	0.0	2.1	15.4	<b>6.9</b>	1.6	26.1
	5	0.0	0.0	0.0	1.1	<b>0.5</b>	1.6
計		0.5	10.6	55.9	29.3	3.7	100.0

評価項目ごとに現場評価と自己評価の度数分布表を表2～7に示した。表中の数値は人数の割合 (%) である。

各表の分布状況から明らかなように、ズレ方として、自己評価が現場評価より3点高い場合、自己評価が現場評価より2点高い場合、自己評価が現場評価より1点高い場合、自己評価と現場評価

が同点の場合、現場評価が自己評価より1点高い場合、現場評価が自己評価より2点高い場合、現場評価が自己評価より3点高い場合の合計7種類のケースがあることがわかる。これらをズレ方として5つのタイプに分類した。

タイプA 自己評価>現場評価:2点差以上

タイプB 自己評価>現場評価:1点差

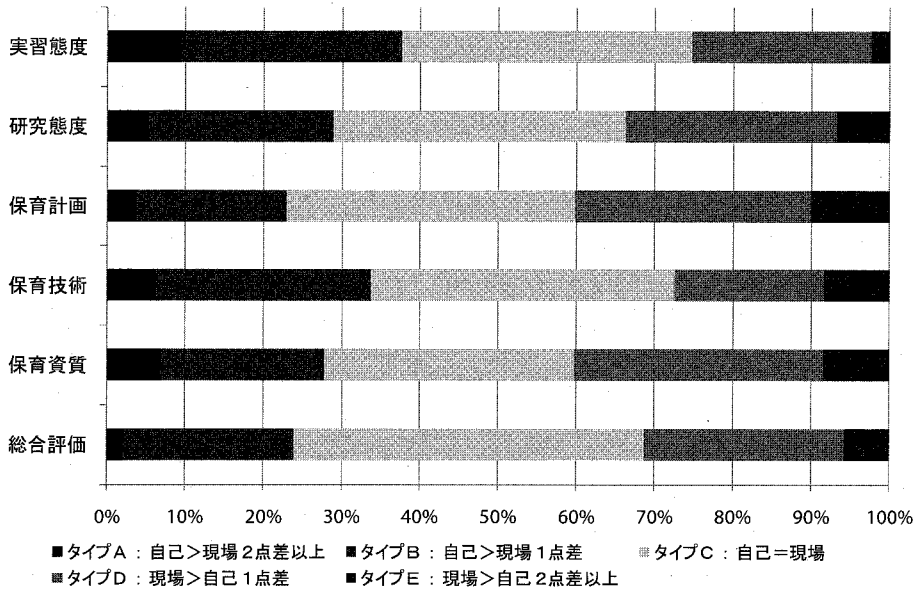


図2 現場評価と自己評価のズレ方のタイプ別割合

タイプC 自己評価＝現場評価

タイプD 現場評価>自己評価：1点差

タイプE 現場評価>自己評価：2点差以上

a. 現場評価と自己評価のズレ方の傾向

図2には、各評価項目ごとにズレ方の5つのタイプ別の割合を示した。

まず、タイプCは両者の評価にズレがない学生である。例えば現場評価が低くても、その評価分野における妥当な自己評価ができる学生である。タイプCが一番多かった評価項目は「総合評価」で44.7%であった。もっとも少なかったのは「保育資質」で31.8%であった。その他はすべて36.0～39.0%の間であり、おおむね全体の3分の1以上はタイプCの現場評価と自己評価一致型に該当している。

次に、タイプAとタイプEは、自己評価と現場評価が2点以上もズレている学生である。5段階評価において2段階のズレは大きい。例えば、自己評価で5点もしくは4点を付けている項目が、現場評価では2点であり、本人は通常の成績評価であれば優に該当するレベルの認識を持っている分野が、現場は3点よりも低い2点であると評価していることになるので、大きなズレといえ

る。この大きなズレ方のタイプAとタイプEは、「保育計画」のタイプEにおいてのみ10.1%であったのを除くと、どの評価項目においても10%未満であった。しかし、どの評価項目にも大きなズレ方をするタイプAとタイプEが1割未満ではあるが存在している。

一方、タイプBとタイプDは1点のズレである。一致しないまでも1点のズレ幅の範囲におさまっている。タイプBは「保育計画」の19.0%を除くすべての評価項目において20%から30%の間を示していた。また、タイプDは「保育計画」(30.2%)と「保育資質」(31.8%)において3割を越えた学生が該当し、その他の項目も2割以上であった。ズレが1点差のタイプBとタイプDの合計は、いずれの評価項目においてもほぼ50%前後を占めていた。

その他に、図2から「実習態度」や「保育技術」では比較的自己評価を高くつける傾向がうかがわれる。一方、「保育計画」や「保育資質」は自己評価を低くつける傾向がみられる。また、2点以上の大きなズレ方が少ない評価項目は「総合評価」であろう。

以上のように、現場評価と自己評価のズレ方を

5つのタイプに分類してその傾向をみてきた。ズレ方が大きい点ではタイプAとタイプEは同じであるが、実習指導の観点からみると、全く異なるタイプといえる。同じ指導方法ではそれぞれのズレを修正する気づきをうながすことが困難であると考えられる。

b. 大きなズレ方をした学生の傾向

表8には、自己評価と現場評価のズレ方が大きな学生の傾向をみるために、2点以上ズレているタイプAとタイプEの学生の度数分布を示した。

太字のところ以外はすべて0%である。つまり、2点差以上の大きなズレ方をする学生の傾向としては、自己評価を高くつける傾向にあるか、それとも自己評価を低くつける傾向にあるかの、正反対の2つのパターンに分かれることがわかった。両方に1項目ずつ2点以上ズレた評価をした学生も1.2%存在するが、全体の19.2%は自己評価を2点以上高くつけた評価項目が1つ以上ある学生で、22.7%は現場評価が2点以上高かった(自己評価を2点以上低くつけた)評価項目が1つ以上ある学生である。どちらのパターンとも約2割が該当する。さらに、そのうち8.8%は自己評価の方が2点以上高い評価項目が2つ以上もある

る学生であり、10.6%が逆のパターンの学生である。

現場評価を2点以上も高くつけた評価項目が2つ以上もある学生と、逆に現場評価が2点以上も低くつけた評価項目が2つ以上もある学生に、同じ内容での実習指導がそれぞれの学生に有効であるとは考えにくい。実習指導の効果を高めるために、それぞれのタイプに適した教育方法の検討が必要である。

(3) 効果的な実習指導をめざして

初めての実習の現場評価と自己評価のズレ方の傾向からいくつかのタイプに分類し、それらのタイプに合った教育方法を検討することによって、より効果的な実習指導を実現させることができる。少なくとも、「自己評価をかなり高くつけるタイプ」と「自己評価をかなり低くつけるタイプ」は全く別の特性もしくは問題点を持っていると推測されるので、同じような指導内容ではどちらか一方に対しては逆効果になる可能性もある。例えば、自己評価をかなり高くつけるタイプの学生は、「自分はできている」と判断しているわけであるから、現場評価とのズレの原因である「できていないこと」「できなかったこと」に気づくためにどのような教育方法が有効であるかを検討しなければならない。また、「自己評価をかなり低くつけるタイプ」は、実際は現場から良い評価を得ているにもかかわらず、自分では「できていない」「できなかった」と判断しているわけである。そのような学生には、具体的な課題を見つけ一生懸命取り組むように指導する以前の問題として、自己効力感を高められるような働きかけが必要であると思われる。

実習指導に限らず、多様な学生に対応したいていぬいな指導が大学教育においても求められている。例えば、徹底した少人数体制による指導というような方法の提示がよくなされているが、学生数を少なくすれば教育の質が向上するわけではなく、教育効果を高めるためには多様な学生のタイプを分析し、それに合った教育方法を準備する必

表8 個人別に見た自己評価と現場評価のズレ方の傾向 (%)

		現場評価の方が2点以上高い評価項目の個数							計
		0	1	2	3	4	5	6	
自己評価の方が2点以上高い評価項目の個数	0	<b>57.0</b>	<b>11.0</b>	<b>7.0</b>	<b>2.3</b>	<b>0.6</b>	<b>1.7</b>	0.0	79.7
	1	<b>10.5</b>	<b>1.2</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.6
	2	<b>4.1</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.1
	3	<b>4.1</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.1
	4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	5	<b>0.6</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
	6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
計		76.2	12.2	7.0	2.3	0.6	1.7	0.0	100.0

※数値は、自己評価と現場評価で2点以上の大きなズレ方をした学生数の割合

要があるだろう。そして、開発された教育方法は、保育所実習の指導だけに適用するのではなく、その他の実習種別の指導においても活用できることが望まれる。

また、実習指導体制やカリキュラムの充実策と連動させて検討する必要もある。さらに、実習および実習指導は養成校だけで実施できるものではない。効果的な教育方法の検討過程においても現場との協働を実現させていきたい。

#### 4. まとめ

本研究では、多様な学生の実態に即した実習指導において、効果的な教育方法を開発するための手がかりを探ることを目的として、学生が最初に体験する保育所実習を対象に、自己評価と現場評価の比較を通して、両者の実習に対する評価のズレに注目し検討した。その結果、ズレ方として以下の5つのタイプに分類した。

タイプ A 自己評価>現場評価：2点差以上

タイプ B 自己評価>現場評価：1点差

タイプ C 自己評価=現場評価

タイプ D 現場評価>自己評価：1点差

タイプ E 現場評価>自己評価：2点差以上

評価項目ごとの傾向としては、いずれの評価項目もおおむね3分の1がタイプCの自己評価と現場評価が一致型であった。ズレが1点差のタイプBとタイプDは、いずれの評価項目においてもほぼ50%前後であった。残りがもっともズレの度合いが大きいタイプAとタイプEであった。

さらに、実習指導の観点からみて、自己評価と現場評価の差が2点以上ある大きなズレ方をした学生の傾向を検討したところ、自己評価を高くつける傾向にあるか、自己評価を低くつける傾向にあるかの、正反対の2つのパターンに分かれることが明らかであった。両者のパターンの学生に同じ内容での実習指導が有効であるとは考えにくく、実習指導の効果を高めるために、それぞれのタイプに適した教育方法の検討が必要である。

#### 引用・参考文献

- 原考成 2006 保育所実習における園評価と自己評価の関係 *西南女学院大学紀要*, 10, pp.196-203.
- 加藤孝士・浜崎隆司・寺蘭さおり・森野美央 2008 保育専攻短大生の保育者効力感と実習評価の関係 - 実習前の保育者効力感の高低を要因として - *応用教育心理学研究*, 25-1, pp.15-23.
- 松本学 2007 教育実習・保育実習における学生自己評価と幼稚園評価・保育所評価の比較考察 *国際学院埼玉短期大学研究紀要*, 28, pp.63-72.
- 三木とも子・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, pp.57-65.
- 中原大介 2007 児童福祉施設実習における自己評価と実習先評価の比較検討 *大阪健康福祉短期大学紀要*, 5, pp.111-120.
- 中西利恵・大森雅人 2004 保育実習における事前・事後指導のあり方 - 過去3年間における学生の自己評価と保育現場の評価との比較を通して - *湊川短期大学紀要*, 39, pp.47-53.
- 西方栄・今村由子・高橋由利子・増田まゆみ 1995 保育・教育実習における事後指導のあり方 *日本保育学会第48回大会研究論文集*, 640-641.
- 佐野美奈 2008 保育所実習(保育実習I)における実習評価に関する一考察 - 現場評価と自己評価の比較分析を通して - *大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要*, 7, pp.131-147.
- 社団法人全国保母養成協議会専門委員会編著 1999 保育士の役割の再認識 - 養成課程の見直し - 『保母養成資料集』第27号, 社団法人全国保母養成協議会.
- 社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著 2002 効果的な保育実習のあり方に関する研究I - 保育実習の実態調査から - 『保育士養成資料集』第36号, 社団法人全国保育士養成協議会.
- 志方俊江 2006 保育所実習指導の方向性を探る - 総合評価・総合所見及び自己評価を通して - *千葉敬愛短期大学紀要*, 28, pp.152-162.
- 堤幸一・山根薫子 2003 教育実習の評価と性格特性の関係 *就実論叢*, 33 其の2(社会編), pp.17-30.
- 矢持九州王・白石正子・伊藤順子 2002 保育実習における実習園の評価と自己評価との「ずれ」 *宇都短期大学人間生活科学研究第38巻第1号*, 71-76.
- 全国保育士養成協議会編 2007 保育実習指導のミニマムスタンダード - 現場と養成校が協働して保育士を育てる -, 北大路書房.