保育所実習と就職への意欲に関する共感性と自己効力感からの検討

――保育所実習までの養成機関での学びを重視することについての考察――

小池　はるか*

（受付　2020 年　7 月 11 日）
（受理　2020 年　9 月 18 日）

Motivation from empathy and self-efficacy for childcare practice and employment: A consideration of the training in junior colleges up to nursery practice

by
Haruka KOIKE*

Abstract

In this study, a questionnaire survey was conducted on junior college students to examine how their characteristics and thoughts or feelings were related to their attitudes toward practice and employment. Study 1 focused on empathy, and examined the relationship between empathy and attitudes toward practical training and employment. Study 2 focused on self-efficacy in childcare practice, and examined the relationship between self-efficacy and attitudes toward practice and employment. The results suggested that T1 (after the first nursery training) and T2 (after the second nursery training) may have different influences on empathy and self-efficacy in childcare practice. Based on the results, skills that should be emphasized in the educational curriculum up to practical training were discussed.

Keywords：Nursery practice, Empathy, Self-efficacy in childcare practice

1.　問題と目的

近年，時代の保育ニーズに応えられる保育の質や保育者への一層高い専門的な資質が求められ，養成機関には強い期待が寄せられている[1)]。

保育所実習は，子どもに対する保育に必要な知識・技術を実践しながら，その実際を学ぶ場である[2)]。この実習では，学生自身が保育者を目指す者としての自己課題をどれほど明らかにできるかを重要視する[3)]。養成機関は，「保育実習Ⅰ（保育所）」と「保育実習Ⅱ」に，実習の継続性と段階性を明確に意識した内容を盛り込み，その差別化を意識している[4)]。

それでは，学生は実習を通してどのように変わっていくのだろうか。小島（2013）は，調査の結果，学生は実習を重ねると，保育の知識や技術，子どもとのかかわり，保護者とのかかわり，及び保育者として必要な資質や力量についての認識が細かくなっていくことを明らかにした[5)]。具体的には，保育の準備の仕方や環境構成，子どもの具体的な援助方法等の記述が多くなる，「子どもに寄り添う」「子どもの目線で考える」という記述が増える，「保護者の相談にのる」「保護者の心を受けとめる」ことの重要性に気づけるようになる，出会った保育者の姿から学んだことを記述できる等の変化がみられたことが示された。

実習までに養成機関で学んだ保育の知識や技術は，自ら考える主体的な振り返りを下支え，実習はその学びの総仕上げとしての意味をもつと言われる[6)]。齊藤・中野（2013）は，養成機関で学んだ保育の様々な知識や技術に加え，実習を体験することによって，子ども達の自主性を尊重して，自由に遊ぶことを通して様々なことを学習し発達が引き出されていくことを理解するようになると考察している[7)]。また，小屋（2010）は，実習前と後では，学ぶ学生の姿勢が変化し，なぜ養成機関で保育の理論を学習する必要があるのか，その意味を見出しているとし，実習が養成機関での学びへ影響を与えることを指摘した[8)]。さらに，野上・山田（2011）は，個々の場面での体験を個人内で集約し，知識の再体制化を促せば，実習は更なる効果（例．養成機関で学んだ保育の知識や技術と体験知との有機的結びつき）を生む可能性を示し，養成機関での学びと実習との双方向の影響を示唆した[9)]。

子どもとのかかわりについては，先行研究において，

*東海大学短期大学部
ISSN 0386-8664

学生は 2 回の保育所実習における体験を通して，さらにどのような保育を展開できるのか，具体的な保育場面を鮮明に思い浮かべながら自己評価し，課題を発見していると考察されている[10]。

保育者として必要な資質や力量についての認識について，浅井（2018）は，保育所実習前は母親の代理や子どもと遊ぶことを楽しめる優しい存在という保育者像が，保育所実習後は子どもの発達支援や子どもの発達を促すような人的物的環境を構成する専門職としての保育者像へと変化することを明らかにした[11]。また，山田・那須・森田（2011）は，実習の回数を重ねるごとに，実習生から保育者の視点へ変化する中で，的確に実習内容を捉え学ぶ力がついていくことを示した[12]。

このように，先行研究において，実習の効果は様々に検討されているが，未だ各実習後の変化について十分に検討されていない概念もある。本研究では，「保育実習Ⅰ（保育所）」「保育実習Ⅱ」それぞれの実習直後に，先行研究において定量的に測定されることが少なかった保育実習の印象，自己課題の達成，大学で学んだ知識とのつながり，実習の自己評価について回答を求め，その変化を検討する。

また，保育所実習は学生の就職傾向にも大きな影響を与える。大野（2018）によると，保育者養成系の学科の学生は，就職先に関して，もともと子どもに携わる仕事，すなわち幼稚園・保育所のどちらかで考えている者が多く，全ての実習を終えてからどちらかに決めるという割合が最も高い[13]。一方，保育者という専門性の高い仕事にもかかわらず，生きがいややりがいを感じないまま望まない職業選択をしている学生が少数とはいえ存在することを示した先行研究も存在する[14]。このように全員が就職意欲を高くもつわけではない可能性もあるため，本研究ではその個人差についても測定し，実習がどのように影響するのか検討する。

山田・野上（2013）は，子どもが生活習慣を身につけるために繰り返し時間をかけじっくり自立するように，多様な学生の学びに関する意識づけに着目した個人の成長に寄り添った実習事前事後指導が必要であるとしている[15]。ただし，具体的にどのような個人差が学生の意識に影響を及ぼすのかについて示した先行研究は数少ない。そこで本研究では，学生の特性や思考・感情が前述の実習・就職についての意識とどのような関連があるのか検討する。

本研究では個人差として主に 2 つのことについて検討する。第 1 に，研究 1 において，共感性を取り上げる。保育者の共感性は重要な適性の 1 つとして位置づけられており[16]，実習からの学びや就職への意欲にも関連すると考えられる。第 2 に，研究 2 において，保育実習自己効力感を取り上げる。先行研究でも，保育実習と関わる要因として，学生の効力感を扱っている[17]。実習の中で「できる」と思えたかどうかは，実習・就職への意識に関連することが予測される。

以上を研究 1・2 で検討し，その結果に基づき，実習までの養成機関での学びで重視すべきことを考察する。

この研究計画は倫理委員会に付託し承認を得た（東海大学短期大学部「人を対象とする研究」に関する倫理委員会）。対象者には，協力は任意であること，学校の成績とは一切関係ないこと（評価に利用することはないこと）を説明し，調査協力の同意を得た。

2.　研究 1

〈2･1〉　目的

研究 1 は，縦断的調査（2 回の実習後）により，共感性の変化を検討することを目的とする。また，実習の自己評価や大学で学んだ知識とのつながり，就職への意欲の変化についても検討し，共感性との関連を確認する。

〈2･2〉　方法

（1）調査対象者

短期大学生 89 名（男性 12 名，女性 77 名）を調査対象とした。1 回目保育実習後（2 年次 4 月，以下 T1），2 回目保育実習後（2 年次 10 月，以下 T2）に質問紙調査を実施した。平均年齢は，1 回目が 19.04 歳，2 回目が 19.46 歳である。

（2）質問紙

①保育実習の印象：保育実習の印象について，選択肢から 1 つ選択するよう回答を求めた。回答形式は，「よくなかった」～「とてもよかった」の 4 件法である。

②自己課題の達成：教示文は，「実習に向けて設定した自己課題は達成できたと思いますか？」。回答形式は，「達成できなかった」～「十分達成できた」の 4 件法である。

③大学で学んだ知識とのつながり：教示文は，「大学で学んだ知識と、実習という実践が、自分の中でつながりましたか？」。回答形式は，「つながらなかった」～「とてもよくつながった」の 4 件法である。

④実習の自己評価：教示文は，「今回の実習を自己評価すると、100 点満点で何点ですか？」。0 から 100 までの数字を記入するよう回答を求める。

⑤就職への意欲：教示文は，「実習を終えて、「保育者になりたい」という意欲を持てましたか？」。回答形式は，「持てなかった」～「強く持てるようになった」の 4 件法である。

⑥共感的感情反応尺度　櫻井他（2011）の尺度を使用した[18]。「ポジティブ感情への好感・共有」因子，「ネガティブな感情の共有」因子，「ネガティブな感情への同情」因子から成る。計 20 項目で，回答形式は，「まったく当てはまらない」～「とても当てはまる」の 5 件法である。

〈2･3〉　結果と考察

（1）尺度構成

共感的感情反応尺度の下位尺度の信頼性について検討した結果，いずれの尺度においても.60 以上の十分な信

頼性が認められた。よって，下位項目の得点を合計して各得点とした。

(2) 実習・就職についての意識及び共感的感情反応尺度下位尺度得点の変化（Table 1）

共感性の変化を検討した結果，いずれの因子についても得点にT1とT2の間で有意な変化は認められなかった（ポジティブ感情への好感・共有 $t(88)=1.67$, *n.s.*, $Ms=39.79$ *vs* 40.91；ネガティブな感情の共有 $t(88)=.34$, *n.s.*, $Ms=16.79$ *vs* 16.95；ネガティブな感情への同情 $t(88)=.64$, *n.s.*, $Ms=19.10$ *vs* 18.84）。印象，自己評価については，有意に得点が上昇した（印象 $t(88)=2.27$, $p<.05$, $Ms=2.65$ *vs* 2.87；自己評価 $t(88)=6.44$, $p<.001$, $Ms=59.43$ *vs* 68.13）。

Table 1. T1・T2における各変数の平均値（標準偏差）とt検定結果

	T1	T2	
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	t
ポジティブ好感・共有	39.79	40.91	
	6.35	5.93	
ネガティブ共有	16.79	16.95	
	4.09	3.61	
ネガティブ同情	19.19	18.84	
	3.14	3,33	
印象	2.65	2.87	*
	.64	.63	
自己課題達成	2.78	2.89	
	.51	.59	
知識つながり	3.15	3.18	
	.68	.67	
自己評価	59.43	68.13	***
	12.11	12.38	
就職への意欲	3.20	3.32	
	.77	.75	

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

(3) 共感性と実習に関する変数との相関（Table 2・Table 3）

共感的感情反応尺度の下位尺度得点と，印象，自己課題達成，大学で学んだ知識とのつながり，自己評価及び就職への意欲との相関係数を算出した。T1で，ポジティブ感情への好感・共有については印象（$r=.24$, $p<.05$），自己課題達成（$r=.37$, $p<.001$）との間に，ネガティブな感情の共有については知識とのつながり（$r=.25$, $p<.05$）の間に正の相関がみられた。T2では有意な相関がみられず，T1とT2で共感性の影響の仕方が異なる可能性が示唆された。

Table 2. 共感性と実習に関する変数との相関（T1）

	ポジティブ好感・共有	ネガティブ共有	ネガティブ同情
印象	.24 *	.10	.15
自己課題達成	.40 ***	.12	.18
知識つながり	.20	.25 *	.18
自己評価	.17	-.01	.16
就職への意欲	.17	.14	.15

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

Table 3. 共感性と実習に関する変数との相関（T2）

	ポジティブ好感・共有	ネガティブ共有	ネガティブ同情
印象	.03	-.06	.08
自己課題達成	-.02	-.13	-.01
知識つながり	-.13	-.19	-.13
自己評価	.08	-.10	-.01
就職への意欲	.17	-.05	.01

3. 研究2

〈3-1〉 目的

保育実習自己効力感とは，学生が保育実習において適切で必要な行動をどれだけ上手く行なうことができるかという個人の確信に関する自己関連思考である[19]。研究2は，縦断的調査（2回の実習後）により，保育実習自己効力感の変化を検討することを目的とする。また，実習の自己評価や大学で学んだ知識とのつながり，就職への意欲の変化についても検討し，保育実習自己効力感との関連を確認する。

〈3-2〉 方法

(1) 調査対象者

短期大学生92名（男性7名，女性85名）を調査対象とした。1回目保育実習後（2年次4月，以下T1），2回目保育実習後（2年次10月，以下T2）に質問紙調査を実施した。平均年齢は，1回目が19.10歳，2回目が19.55歳である。

(2) 質問紙

①保育実習の印象：保育実習の印象について，選択肢から1つ選択するよう回答を求めた。回答形式は，研究1と同じである。

②自己課題の達成：教示文は，「実習に向けて設定した自己課題は達成できたと思いますか？」。回答形式は，研究1と同じである。

③大学で学んだ知識とのつながり：教示文は，「大学で

学んだ知識と、実習という実践が、自分の中でつながりましたか？」。回答形式は，研究 1 と同じである。

④実習の自己評価：教示文は，「今回の実習を自己評価すると、100 点満点で何点ですか？」。回答形式は，研究 1 と同じである。

⑤就職への意欲：教示文は，「実習を終えて、「保育者になりたい」という意欲を持てましたか？」。回答形式は，研究 1 と同じである。

⑥保育実習自己効力感：小薗江（2009）の尺度を使用した[20]。「積極的な実習態度」因子，「ストレス対処」因子，「事前準備」因子，「保護者との関わり」因子，「環境や教材の工夫」因子，「子どもとの関わり」因子から成る。計 28 項目で，回答形式は，「ほとんどそう思わない」～「非常にそう思う」の 5 件法である。

〈3･3〉　結果と考察

（1）尺度構成

保育実習自己効力感尺度の下位尺度項目の得点を合計して各得点とした。なお，事前準備因子，環境や教材の工夫因子，子どもとの関わり因子については信頼性が低かったため（T2 事前準備 α=.49；T1 環境や教材の工夫 α=.42；T2 環境や教材の工夫 α=.43；T1 子どもとの関わり α=.27；T2 子どもとの関わり α=.33），以降の分析の対象外とした。

（2）実習・就職についての意識及び保育実習自己効力感尺度下位尺度得点の変化（Table 4）

保育実習自己効力感の変化を検討した結果，いずれの因子についても得点が上昇した（積極的な実習態度 $t(91)=4.43$, $p<.001$, $Ms=32.02$ *vs* 33.61；ストレス対処 $t(91)=6.70$, $p<.001$, $Ms=16.37$ *vs* 18.66；保護者との関わり $t(91)=4.64$, $p<.001$, $Ms=11.01$ *vs* 12.43）。また，印象，自己課題達成，自己評価，就職への意欲についても，得点が上昇した（印象 $t(91)=3.73$, $p<.001$, $Ms=2.65$ *vs* 2.97；自己課題達成 $t(91)=2.55$, $p<.05$, $Ms=2.89$ *vs* 3.04；自己評価 $t(91)=5.65$, $p<.001$, $Ms=59.66$ *vs* 67.09；就職への意欲 $t(91)=3.51$, $p<.01$, $Ms=3.31$ *vs* 3.57）。

（3）保育実習自己効力感と実習に関する変数との相関（Table 5・Table 6）

保育実習自己効力感尺度の下位尺度得点と，印象，自己課題達成，大学で学んだ知識とのつながり，自己評価及び就職への意欲との相関係数を算出した。T1 では，積極的な実習態度について，大学で学んだ知識とのつながり（r=.22, p<.05），自己評価（r=.24, p<.05）及び就職への意欲（r=.37, p<.001）との間に正の相関がみられた。ストレス対処については，印象（r=.27, p<.01），自己課題達成（r=.36, p<.001），大学で学んだ知識とのつながり（r=.23, p<.05），自己評価（r=.25, p<.05）及び就職への意欲（r=.40, p<.001）との間に正の相関がみられた。保護者との関わりについては，印象（r=.21, p<.05）及び自己課題達成（r=.26, p<.05）との間に正の相関がみられた。T2 での有意な相関は，ストレス対処と大学で学んだ知識とのつながり（r=.29, p<.01），及びストレス対処と自己評価（r=.28, p<.01）のみであり，T1 と T2 で保育実習自己効力感の影響の仕方が異なる可能性が示唆された。

Table 4.　T1・T2における各変数の平均値（標準偏差）と t 検定結果

	T1	T2	
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	t
積極的な実習態度	32.02 (3.00)	33.61 (3.05)	***
ストレス対処	16.37 (3.80)	18.66 (3.05)	***
保護者との関わり	11.01 (2.97)	12.43 (2.55)	***
印象	2.65 (.69)	2.97 (.56)	***
自己課題達成	2.89 (.54)	3.04 (.49)	*
知識つながり	3.15 (.59)	3.24 (.65)	
自己評価	59.66 (11.42)	67.09 (10.62)	***
就職への意欲	3.31 (.72)	3.57 (.60)	**

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

Table 5.　保育実習自己効力感と実習に関する変数との相関（T1）

	積極的な実習態度	ストレス対処	保護者との関わり
印象	.17	.27 **	.21 *
自己課題達成	.13	.36 ***	.26 *
知識つながり	.22 *	.23 *	.05
自己評価	.24	.25 *	.13
就職への意欲	.37 ***	.40 ***	-.01

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

Table 6.　保育実習自己効力感と実習に関する変数との相関（T2）

	積極的な実習態度	ストレス対処	保護者との関わり
印象	.13	.10	-.02 *
自己課題達成	.08	.20	.13 *
知識つながり	-.04	.29 **	.16
自己評価	.15	.28 **	.08
就職への意欲	.14	.18	.15

*p<.05, **p<.01

4. 総合的考察

〈4･1〉 発達を捉える視点

研究 2 では，T1 において，大学で学んだ知識とのつながりと積極的な実習態度との間，T1・T2 とも大学で学んだ知識とのつながりとストレス対処との間に正の相関がみられた。すなわち，養成機関で学んだ保育の知識や技術が実習での体験と結びつくと実感することによって，積極的に学びとる姿勢で行動化できたり，実習におけるストレス対処力が向上したりすることが示された。以上の結果から，実習において適切で必要な行動を上手く行なえるようになるためにも，基礎となる視点を事前に養成機関で培っておくことが重要であると言える。保育現場は子どもの発達を支える場であることから，子どもの発達を理解することの意義，子どもを取り巻く環境と発達との関連，代表的な発達理論の子ども観・保育観等の，発達を捉える視点を学んでおく必要があるだろう。

また，研究 1 では，T1 において，大学で学んだ知識とのつながりとネガティブな感情の共有との間に正の相関がみられた。子どものネガティブ感情に心から寄り添える感受性の高い学生は，保育経験が浅かったとしても，養成機関で学んだ保育の知識を活かして目の前の子どもを理解することができる可能性が示唆された。また，この結果は，学生の特性によって，養成機関で学んだ知識と実習の関連の捉え方が異なることを示している。ネガティブな感情の共有が苦手な学生であっても，実習でこれまでの学びとの関連性が実感できるよう，養成機関における発達を捉える視点の学ばせ方に工夫が必要であると考えられる。

〈4･2〉 子どもの発達過程

研究 2 の T1 において，積極的な実習態度は，自己評価及び就職への意欲との間に正の相関がみられた。ストレス対処については，印象，自己課題達成，自己評価及び就職への意欲との間に正の相関が認められた。保護者との関わりについては，印象及び自己課題達成との間に正の相関が示された。T1 は 1 回目保育実習，すなわち「保育実習I（保育所）」についての回答である。「保育実習I（保育所）」の目標の 1 つが子どもへの理解を深めることであることから，学生はそのことを意識した自己課題を設定している。すなわち，自己課題達成の得点の高さは子どもへの理解を深められたことを意味している。また，自己課題を意識しながら実習をしていることから，自己評価の得点の高さも子どもへの理解を深められたことを反映している。保育実習自己効力感尺度のいずれの下位尺度も自己課題達成もしくは自己評価と正の相関があることから，実習において適切で必要な行動を上手く行なえるようになるために，子どもへの理解の深化が必要であることが示唆される。子どもとかかわることにおいて，最も大切なのは「子ども理解」とされている[21]。子どもを理解することは保育の出発点であり，もの言わぬ乳児や言語表現力が未熟な幼児を保育する保育者にとって，保育実践のイロハとも言うべき基本的で重要な保育行為とされている[22]。実習では子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深めるが，実習前に子どもの発達過程についての基礎知識を身につけておかないと，適切な理解に結びつかない。子どもの身体・運動，知覚・認知，自己意識，情緒・欲求，言葉・コミュニケーションの発達，及び愛着関係の形成と発達について，事前に学んでおくことの重要性が改めて示された。

研究 1 の T1 では，ポジティブ感情への好感・共有について，印象，自己課題達成との間に正の相関がみられた。他者の嬉しさや喜び等のポジティブ感情に共感しやすい学生は，保育経験が浅い段階でも実習を前向きに捉えることができ，自身の立てた課題を達成できる，すなわち子どもへの理解を深められることが示唆された。また，この結果は，〈4･1〉の大学で学んだ知識とのつながりと同様，学生の特性が，実習への態度や課題達成に違いを生むことを示している。このような個人差があることを考慮した上で，基礎知識となる子どもの発達過程について丁寧に伝える等，どのような学生であっても前向きに実習に取り組み，実習において子どもへの理解を深めるという課題を達成できるよう，養成機関が努めることが重要である。

〈4･3〉 子どもの学びと保育

T1 から T2 にかけて，研究 1 では印象及び自己評価の得点，研究 2 では印象，自己課題達成，自己評価及び就職への意欲の得点が上昇した。また，研究 2 では，保育実習自己効力感の変化を検討した結果，いずれの因子についても得点が上昇していた。T1 と T2 の間には「保育実習II」がある。「保育実習II」は，養成機関で学んだ保育の知識や保育実習Iの経験を踏まえ，子どもの保育について総合的に理解することを目標の 1 つとして実施される。養成機関において，子どもの学びの視点，認知の発達と学び，保育の中での子どもの学び，動機づけ，内発的動機づけを高める保育等，子どもの学びと保育について基礎知識を身につけた上で，保育実習IIに臨むことが，前向きな実習・就職への意識や実習におけるに効力感につながると思われる。

ただし，研究 1･2 で同一変数を測定しているにもかかわらず，一部異なる結果がみられた。結果の再現性を確保するために，今後，複数の養成機関で同様の調査を実施する等，コホートによる影響を低めるよう努めた上で，結果に影響する要因をより丁寧に検討する必要があるだろう。その際，評定尺度用語の等間隔性の問題等，統計学的にも留意すべき点を考慮した上で，調査を進めることが必要である。

引用文献
1) 小島千恵子：「保育者をめざす学生の『保育』の意識に関する研究

──実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に──」, 名古屋柳城短期大学研究紀要, Vol.34, pp.157-167, 2012
2) 鈴木彬子：「保育所実習（保育実習II）における学生の観察場面について──エピソード記録の分析をもとに──」，松山東雲短期大学研究論集, Vol.47, pp. 15-22，2017
3) 山田朋子・那須信樹・森田真紀子：「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, Vol.42，pp.225-236, 2010
4) 栗山陽子：「保育所保育実習における実習記録──『毎日の記録』様式作成の経緯と『毎日の記録』様式改正の試案──」，子ども学研究論集, Vol.2，pp.63-79, 2010
5) 小島千恵子：「実践力を身につけるための実習プログラムの構築──学生の実習後の『保育者の資質と力量』についての振り返りの記述から──」，名古屋柳城短期大学研究紀要, Vol.35, pp.173-181, 2013
6) 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら：「保育実習指導における対話と協同──ワールド・カフェの試行と効果──」，東北福祉大学研究紀要, Vol.36, pp.235-250, 2012
7) 齊藤信・中野隆司：「保育所実習における危険事例と安全管理意識(1)」，山梨学院短期大学研究紀要, Vol.33, pp.62-72, 2013
8) 小屋美香：「保育実習中の学生の乳児保育体験に関する研究」，育英短期大学研究紀要, Vol.27, pp.33-44, 2010
9) 野上俊一・山田朋子：「保育実習日誌の記述における自己評価の変容」，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, Vol.43, pp.97-103, 2011
10) 佐野美奈：「保育所実習（保育実習I）と保育実習IIの実践的学びによる教育的効果──2006 年度から 2008 年度までの保育所実習（保育実習I）と保育実習IIの自己評価と現場評価の調査結果をもとに──」，大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, Vol.9, pp.203-217, 2010
11) 浅井拓久也：「専門職としての保育士像の形成に関する研究──保育所実習前後における保育士像の変化に着目して──」，秋草学園短期大学紀要, Vol.35, pp.14-28, 2018
12) 山田朋子・那須信樹・森田真紀子：「保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導」，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, Vol.43, pp.133-142, 2011
13) 大野和男:「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・ショック」，鎌倉女子大学紀要, Vol.25, pp.35-48, 2018
14) 坪井敏純:「キャリア形成に及ぼす保育実習体験と就職支援の課題」，鹿児島女子短期大学紀要, Vol.52, pp.97-102, 2017
15) 山田朋子・野上俊一：「保育実習I・IIの学びの変容を結ぶ事前事後指導──保育実習日誌の記述内容と自己評価──」，中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, Vol.45, pp.49-58, 2013
16) 三木澄代：「保育者養成のための実習と大学生の共感性に関する一考察」，環太平洋大学研究紀要, Vol.9，pp.15-20, 2015
17) 音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人：「保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究」，群馬大学教育実践研究, Vol.29, pp.219-228, 2012
18) 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子：「他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動，攻撃行動との関係」，心理学研究, Vol.82, pp. 123-131, 2011
19) 小薗江幸子：「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, Vol.52，pp117-128, 2013
20) 小薗江幸子：「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, Vol.48，pp.123-135, 2009
21) 中山忠政・上田慎二：「効果的な『保育実習指導』に関する研究──事前指導における部分保育案作成の試み──」，プール学院大学研究紀要, Vol.54，pp.275-284, 2013
22) 長谷秀揮：「保育実習Iにおける評価についての一考察」，四條畷学園短期大学紀要, Vol.48，pp.16-24, 2015