

教育評価システムとその活用に関する研究 ：学生指導の事例から

中 島 健一郎・中 嶋 一 恵・甲 斐 晶 子・白 石 景 一・
下 釜 綾 子・永 野 司・中 村 浩 美

A case study in applying a university education assessment system
for student guidance

Ken'ichiro NAKASHIMA・Kazue NAKASHIMA・Seiko KAI・Keiichi SHIRAIISHI・
Ayako SHIMOGAMA・Tsukasa NAGANO・Hiromi NAKAMURA

キーワード：教育評価システム、チューター面談、事前・事後指導、大学の質保証

1. はじめに

平成8年中央教育審議会(以下、中教審)の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第1次答申を受けて、平成10年12月に学校教育法施行規則の一部が改正された。その中では、児童に豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うことが基本的なねらいとして掲げられており、それを受けて小学校学習指導要領の全面的な改訂が行われた。それ以降、初等教育において子どもの生きる力の育成は継続テーマとなっている¹⁾。それに伴って、幼少期から子ども一人ひとりが自らの可能性を信じ、心豊かに自立してたくましく生きていく力を身につけさせることの必要性が高まると共に、生きる力の育成に関わる教員の資質や能力がこれまで以上に問われている。それにもかかわらず、平成18年中教審答申では大学での履修の証である教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとなっていない現状が問題視されている²⁾。さらに、平成20年中教審答申では、大学教育に対する質の保証を求め、学生の学習成果を重視した教育活動の必要性が指摘されている³⁾。その中で、大学を卒業した学士が身につけている能力を「学士力」とし、こ

れを各大学の教育理念や学生の実態に応じて検討し、学位授与の方針として明確にすること、またそれに伴い教育課程編成の方針・入学者受入れの方針についても明示することを求めている。そして、これを踏まえた第三者評価も開始され、教員の教育力も含めた大学教育の質そのものが問われている現状がある。

このような、大学の質保証に対する社会的要請を背景とし、保育者養成校である本学幼児教育学科においても「履修カルテ」を含んだ学生の学習成果に基づいた教育とその質保証について検討する「枠組み」が必要となった。履修カルテとは入学直後からの学生の履修履歴のことを指し、教職関係の科目の履修が効果的に行われているか確認するものである。こうした状況は、他の保育者・教員養成校においても課題となっており、高等教育の質保証に関するもの(小川、2010;高森、2010)⁴⁾⁵⁾、学習到達度や学生の自己評価を分析したもの(片穂野他、2006;柴田、2011)⁶⁾⁷⁾、学外実習の評価を活用したもの(山田他、2010、2011)⁸⁾⁹⁾など、大学における教育の質の向上に関する様々な先行研究がそれぞれの視点で行われている。ただし、それらは大学教育の中の特定の部分に焦点を向けた研究であり、総合的な視点から

大学教育の質保証のためのシステムを構築するものではない。そこで、本学科では履修カルテをベースに、入学から卒業までの教育だけでなく就職先や実習先からの評価も含めた本学科の教育全体を評価する教育評価システムの構築を試みた。履修カルテは本来、在学生の学習成果とその指導を対象としたものである。そのため、本学科の学生の学習成果が就職先や実習先、すなわち社会が求める保育者像をどの程度満たすものか検討できない。そこで、履修カルテにこれらの評価を加え、それを学生指導に生かすことによって、国が求める教育の質を保証しながら、保育現場が求める保育者を養成することが可能となる。本論文の目的は、ここで紹介した教育評価システムの概要を説明し、今年度から活用を始めた中で認められた成果と課題を明らかにすることである。

2. 教育評価システムの概要

前述したように、本学科の教育評価システムは履修カルテ作成の必要性から生じたものであるが、この目的は次の3点、すなわち従来行っている教育および学生指導の可視化とシステム化、学生の学習成果の確認と個別指導への応用、そして効果的な指導方法の明確化である(中嶋、審査中¹⁰⁾)。以下では中嶋(審査中)に依拠しながら本学の教育評価システムを説明する。

まず、従来行っている教育および学生指導の可視化とシステム化に関して、本学科では専任教員がチューターとなり、個別面談を通して担当学生の学習や学生生活、就職活動などについての指導や支援を行っている。また、学外実習の前後には実習担当教員による個別指導も行っており、そうした中で学生の課題を明確にしたり学習成果を確認したりしている。小林・武藤(2008)¹¹⁾が実施した調査では、本学の学生が大学生生活上の様々な悩み(e.g., 学業・対人関係・就職・経済状況等の問題)を主にチューターに相談する傾向にあることが報告されている。加えて、実習の事後指導を行った後に学生の受講態度や生活態度に改善が認められることは経験則として教員間で共有されている。これらは、学生への個別面談や個別指導

が(少なくとも本学の)学生支援において重要な役割を担っていることを示している。ただし、こうした活動はこれまで体系化、システム化して捉えられておらず、各教員はチューター面談や実習の事前事後指導を「切り離されたもの」として考えがちであり、それらが学生の学びにどのような影響を及ぼすのかについて曖昧なままであった。今回、教育評価システムの構築にあたり、教員自らが業務として行っていることを可視化することによって、それらを体系的に把握でき、より総合的な指導を行うことにつながる。

次に、学生の学習成果の確認と個別指導への応用に関して、本学の教員は学生の学習成果を成績表や学外実習評価票を通して確認している。実際、各学期のはじめに実施されるチューター面談では、学生の成績表(あるいはGrade Point Average : GPA)を基に指導が行われている。しかし、これらの資料は学生の「全般的な」成績の好悪を判断する指標となるものの、学生が身につけるべきもの、すなわち社会から求められている保育者としての資質や能力に関する課題を把握することは難しい。言い換えれば、「いずれの科目の成績が劣っているか」は容易に判断できるものの、その成績によって保育者としての資質や能力に「どの程度の不足があるか」は判断しにくい。そこで、教育評価システムでは保育者として求められる様々な領域(e.g., 社会人基礎力、子ども理解、保育技術等)をどの程度獲得しているかを明示したレーダーチャートを個々の学生の学習成果から作成した。このチャートを作成することによって、各領域の過不足が把握でき、それを学生にフィードバックすることを通して、学生と共に今後の取り組むべき課題を確認することができる。

最後に、効果的な指導方法の明確化に関して、教育評価システムにより、自らの指導が適切であるかどうか教員自身が確認できるだけでなく、それが卒業までの指導の中でどこに位置づけるのか、そしてどういう効果をもたらすのかを把握できる。具体的には、前学期に不足と判断された領域が改善されているかどうか、あるいは学生の学習成果と学外実習での成績が関連しているかどうか、さ

らにはそれらが卒業生の就職先からの評価と関連しているかどうかを確認できる。また、教育評価システムという各教員「共通の道具」を活用して学生指導を行うために、指導教員の変更に左右されない継続した学生指導が可能となり、先を見通した支援が実施できる。その結果、学生自身の学習成果の確認だけでなく、教員の指導の適切性について確認でき、必要に応じて改善していくPDCAサイクルが構築できる。

以上の目的に沿って構築された教育評価システムの全体図が Figure 1 に示されている。この教育評価システムの利点は以下の2つに大別できる。ひとつは、個々の学生の学習成果や実習先評価が可視化され、それをチューター面談や学外実習の事前事後指導に活用できること、もうひとつは学習成果、実習先評価、そして就職先評価の連関が確認でき、本学科の教育の質保証に関する指標となることである。ここで重要な点は、学習成果と実習先評価に関して学生の自己評価を併せて測定している点にある。なぜなら、教員や実習先からの客観的な評価だけではなく、学生の自己評価を測定し、同じ基準でレーダーチャートを作成することによって、それらがどの程度一致しているかが把握できるためである。最近、保育士養成校において実習先の評価と学生の自己評価を比較することによって、学生指導に生かす試みが報告されつつある(岸本他, 2011; 牛込, 2011)¹²⁾¹³⁾。しかしながら、これらの研究は評価の比較により得

られる学生全体の傾向と対策に終始しており、学生個人の学習修得状況や特性を踏まえた学生指導の実施までには至っていない。その点において、本学科の教育評価システムにおける学生指導は、レーダーチャートを使用することで学生個人の学習修得状況や特性を踏まえることができるため、より丁寧な学生指導につながっており、そこにこのシステムの意義があると考えられる。以下では、教育評価システムの活用法について説明する。

3. 教育評価システムの活用法

教育評価システムの活用法は主に次の4点、すなわち各学期の学習到達度や学外実習における学習の確認 (Figure 1 の①と②)、各期の学習到達度が次期学習へ与える影響の把握 (Figure 1 の③)、学習到達度と学外実習での学習との関係の把握 (Figure 1 の④)、そして学習成果と就職先による評価との関係の把握 (Figure 1 の⑤) に大別される。

まず、各学期の学習到達度に関して、各期終了時に実施される定期試験や実技試験などの結果から成績表が作成されるとともに、科目ごとに設定された到達目標に対する学生の学習到達度、すなわち教員からの評価が示される。また、学生自身も同じ指標で自分の学習到達度を自己評価する。それらを基に、その期の履修科目全体に対する学生の学習到達度を6つの領域(「保育・保育職についての理解」「子ども理解」「保育指導力」「保

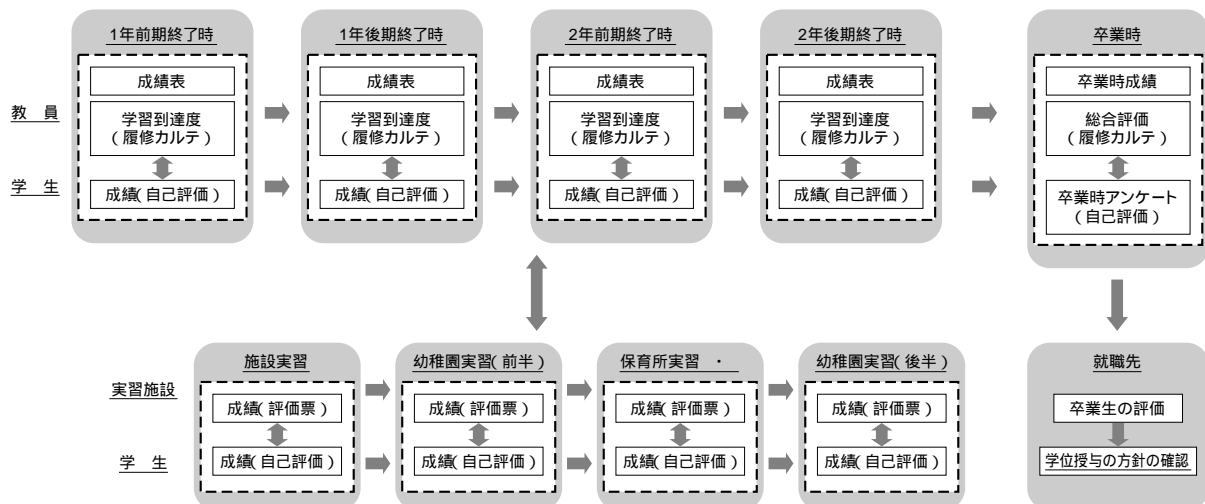


Figure 1 本学の教育評価システム全体図

育内容の理解」「保育技術」「社会人基礎力」)に分類し、レーダーチャートで図示する (Figure 2)。前述したように、これによって保育者になるうえで必要となる資質の中でどの領域についてさらに努力が必要なのか確認できる。さらに、学習到達度に対する他者評価と自己評価の差異が明確になるため、学生一人ひとりの特徴も把握できる。そして、これを踏まえてチューターが個別指導を実施して、学習到達度の確認を行う。

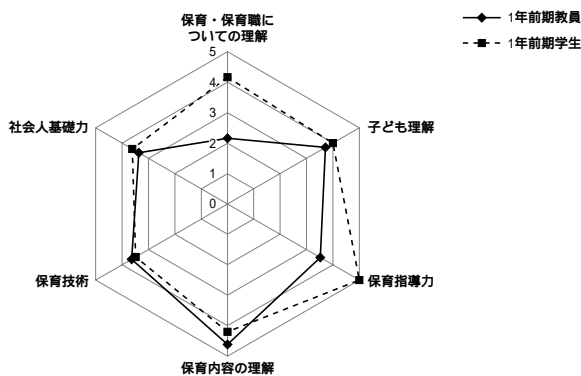


Figure 2 学習到達度チャート

同様に、学外実習における学習到達度についても確認できる。各実習終了後に、各実習施設から学生の実習に対する評価、すなわち実習先評価が示される。また、学生自身も自らの実習を振り返り、自己評価する。そして、その結果をもとに学外実習での学習を領域別にレーダーチャートで示す (Figure 3)。これにより、学外実習における他者評価と自己評価の差異が明確になるとともに、保育現場で保育者として必要な資質の中でいまだ修得に至っていない領域が明確になる。その内容と実習先に出向いて把握した個々の学生の実習の様子をあわせて実習担当者が個別指導を実施し、

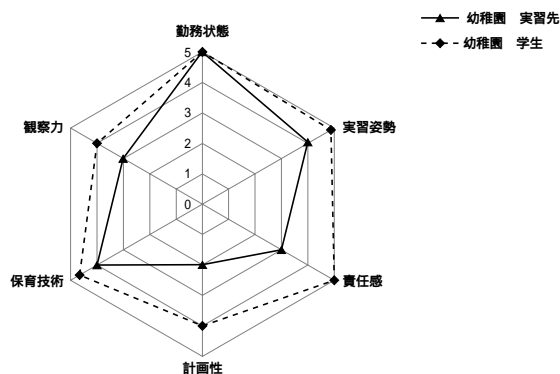


Figure 3 学外実習評価チャート

次の実習に向けての課題を学生と確認する。ただし、学外実習における学習到達度に関しては、実習先に依頼している評価基準に基づきレーダーチャートを作成している。そして、その基準に対応する形で学生に自己評価を求めている。そのため、各学期の学習到達度に関する評価基準と一部異なっている点を留意する必要がある。

次に、各期の学習到達度が次期学習へ与える影響に関して、1年前期の学習到達度の他者評価や自己評価が1年後期のそれらにどのような影響を与えるのかといった、各期の評価間の連関が把握できる。さらに、他者評価と自己評価のズレの程度が次期の学習到達度にどのような影響を与えるのかについても併せて検討できる。これらの影響過程が明確になると、個別指導時に他者評価と自己評価のズレの方向性に注目した指導や助言を行うべきかどうか、またそれをなくすような指導や助言を行う方がよいか把握できるため、個々の学生に対する指導方法が明確になることが期待できる。例えば、1年前期の学習到達度の他者評価の高さが1年後期の学習到達度の他者評価や自己評価の高さへつながることが確認された場合、客観的に良い成績を取ることがその後の学生の自信や実際に獲得された成績の良さを導くと言える。また、1年前期の学習到達度に関する他者評価と自己評価のズレが大きい個人よりも小さい個人の方が1年後期の学習到達度の他者評価が高いことが確認された場合、自身をある程度客観的に捉えることができる個人の方が後の学習到達度が高いと言える。このような連関が示されることによって、個々の学生に対する指導や助言の具体的内容に関する指針が提供される。

この考え方を学外実習での学習に応用すれば、学生の学習到達度と学外実習での評価との相互影響過程を検討することができる。具体的には、各期における学習到達度が学外実習での学習にどのような影響を与えているのか、また学習到達度の各領域の成績が学外実習における領域別学習到達度にどのような影響を及ぼすのか検討できる。これによって、各期のチューター面談等の個別指導において、領域間の関係性を強調して指導するこ

とができ、またそれが学外実習前の指導として学生の意識づけとなることが期待できる。例えば、学習到達度チャート（Figure 2）の「社会人基礎力」と学外実習評価チャート（Figure 3）の「実習態度」が比例関係にあった場合、社会人基礎力が乏しい学生には実習態度に関する指導を丁寧に行う必要がある。このように、学習到達度と学外実習での学習との関係を把握することによって、個別指導に関する具体的な方向性がより明確になることが期待できる。

さらに、ここで紹介した学習到達度と学外実習での学習が比例関係にあることそのものが本学科の教育評価システムの妥当性を客観的に示すことになる。すなわち、学習到達度の高い学生の実習先からの評価もまた高い傾向にあることが、本学科の教育の方向性が社会的要請を満たすものであることを示している。仮に、学習到達度と実習先評価が無関係、あるいは反比例の関係にあることが明らかになったとしても、それが分かることによって本学科の教育の方向性をどのように修正すべきか迅速に検討することができる。例えば、学習到達度チャートと学外実習評価チャートの「保育技術」が無関係であった場合、学内で修得された保育技術は保育現場で応用できるものではない可能性がある。この可能性を踏まえ講義や演習の内容を再検討することで、本学科の教育の質を改善することができる。このように、学習到達度と学外実習での学習の関係に着目した上でPDCAサイクルを活用すれば、効率的に本学科の教育の方向性を修正できる。

最後に、卒業生の卒業時における学習成果と就職先による卒業生の評価を比較することによって、本学科の教育の妥当性を確認することができる。すなわち、卒業時の学習到達度が高い学生が就職先で高い評価を受けていることが、本学科の教育の方向性が社会的要請に応えるものであることを示している。さらに、本学科での教育や学外実習での学習のどの領域が就職先による評価につながっているか把握できるため、教員の学生に対する指導方針の修正を効率的に行うことができる。その結果、教育評価システムに基づく検討によっ

て、そのシステムそのものを振り返ることとなり、本学科の教育に関するPDCAサイクルが確立されることになる。そして、このことは在学生への指導だけでなく今後入学してくる学生への教育の方向性に関する指針となる。

4. 教育評価システムの実践

冒頭で述べたように、今年度から本学科では教育評価システムを試行している。具体的には、各学期の学習到達度や学外実習における学習の確認を行っている（Figure 1の①と②）。以下では、レーダーチャートを用いた個別指導における学生の反応、ならびに教員の感想について整理する。

各学期の学習到達度に関して、想定した3つのタイプの学生が確認された。まず、Figure 2に示したように他者評価よりも自己評価が高いタイプである。この事例の場合、「保育・保育職についての理解」と「保育指導力」に関して、その傾向が顕著である。ここで重要なことは、これらの領域の得点の低さには客観的な理由があるという点である。すなわち、特定の科目、あるいは特定の到達目標に関する学習成果が十分に得られていないという根拠がある。チューター面談の中で、このズレについて確認したところ多くの学生が「もう少し成績が良いと思っていたため、成績を受け取ったときに落胆した」、「自分の学びが足りないことが改めて分かった」という反応を示していた。しかし、面談が進むにつれて、今自身がすべき学習が何かについて考えるようになり、自身の学習目標を持つようになることが伺えた。現役の保育者が実習生に対して「良い反省や気づき」を求めていること（増田他、2011）¹⁴⁾からも、面談を通して学生が自身を客観的に捉える力を涵養していくことは重要である。レーダーチャートを資料として用いた個別面談はその一助となると言える。

また、面談を実施した教員からは、「レーダーチャートを見るだけで学生一人ひとりの特徴が把握できるため、指導や助言が行いやすい」、「学生のどの部分を指導・支援したらよいか明確になるため、指導の一貫性が保ちやすい」というシステムの利便性に関する示唆だけでなく、「自己評価

の方が高い学生と面談を行っている、実際に自信過剰な部分が面談の中で見受けられることが多かった」というデータの信用性に関する示唆も得られた。チューター面談に必ずしも十分な時間と労力をかけることができない現状(中島、2011)¹⁵⁾を考慮すれば、学習到達度に関するレーダーチャートを用いた個別面談によって各教員の心理的ストレスが軽減されると共に、限られた時間の中での面談が学生にとってより実りあるものになることが期待できる。

次に、Figure 4 に示した自己評価よりも他者評価が高いタイプである。この事例の場合、「保育指導力」に関して、その傾向が認められる。このような学生は多くの場合、控えめで自信のなさが伺える。実際、面談の中で「保育指導力」に関する科目の成績を理由に「自身が思っているほど成績が悪いわけではない」と助言をしたとしても、それを素直に受け止めることが難しいようである。詳しく面談を行っていくと、高校以前の学習経験や家庭環境がその原因となっている可能性が示唆された。とはいえ、面談が進むにつれて、自身の成績をある程度客観視できるようになることが伺えた。学生からは「少し自信が持てるようになってきた」との感想があった。実際に面談を行った教員からは、このような控えめなタイプは本学科の学生の中には少ないのではないかと指摘がなされている。

最後に、他者評価と自己評価のズレが少ないタイプである。このタイプの学生は多くの場合、自身のレポートや期末試験の成績を正確に予想することができていた。すなわち、レポートや期末試験に対する自己評価と、それらに対する教員からの評価にズレが少ないため、自身が「良くできた(or できなかった)」と考えている科目の成績が実際に良い(or 悪い)ものであることが多い。このように、彼女達は上述した2つのタイプより自身を客観視できており、それに伴って教員からの賞賛だけでなく指摘もまた素直に受け止めることができる傾向にある。実際、教員から「他者評価と自己評価のズレが少ない学生は自分のことを良くも悪くも分かっている印象があり、指導や

助言が行いやすい」と評価されていた。実習先の巡回訪問の際、「素直さや柔軟さ」が学生に求められることが増えつつある現状を踏まえると、レーダーチャートを用いた個別面談を充実させることによって社会からの要請に応えることができると考えられる。

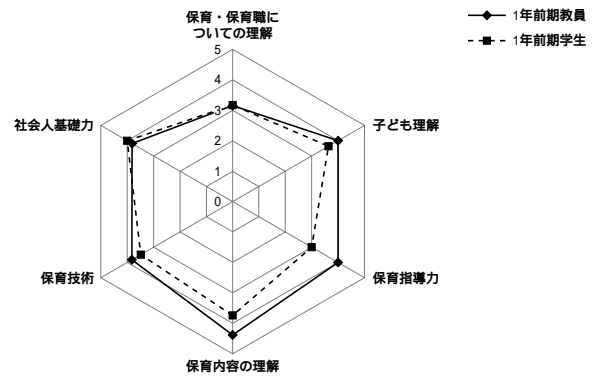


Figure 4 学習到達度チャート (自己評価よりも他者評価が高い場合)

これまで紹介してきた各学期の学習到達度と同様に、学外実習における学習に関しても想定した3つのタイプの学生が確認された。すなわち、他者評価よりも自己評価が高い学生 (Figure 3)、自己評価よりも他者評価が高い学生 (Figure 5)そして両者のズレが少ない学生である。各タイプの学生が実習の事後指導の中で示す傾向は、先に紹介したチューター面談での傾向と概ね一致していた。

しかしながら、学外実習における学習到達度に関して慎重に検討すべき問題がある。ひとつは、学生の保育者に対する思いの強さである。実習先からの評価よりも自己評価が高いという事実から、学生は自分が思っているほど実習先から評価されていないと感じ、自身の保育者としての適性を低く考えるかもしれない。将来、保育者として社会に出ることを目標とする学生にとって、この事実は大きな心理的ストレスとなる可能性がある。また、自己評価よりも他者評価が高い学生の場合、学外実習の重要性を強く認識するあまり、事後指導を行う以前に保育に対する自信を失っている可能性がある。実習が終了した直後に自己評価を求めていることを考慮すれば、この可能性は十分に想定できる。これらの点を念頭に置き、丁寧な事

後指導を行うことが各教員に求められる。

もうひとつは、実習先の評価基準の違いである。Figure 2 や Figure 4 で紹介した各学期の学習到達度に関しては、基本的にひとりの教員が特定の科目の成績評価を行うために、科目単位で見た場合、すべての学生の成績が「共通の基準」によって算出される。しかしながら、学外実習の場合、評価票による評価（5段階評価）は共通しているものの、実習先によって学生の評価基準が必ずしも統一されていない現状がある。言い換えれば、「評価票のそれぞれの数字が意味するもの」が実習先によって異なっている。したがって、学外実習の事後指導では、チューター面談の時よりも慎重にレーダーチャートの情報を読み取る必要がある。具体的には、巡回訪問時の学生の様子や実習先の指導者からの評価、あるいは学生の学内での生活・学習態度を併せて指導の基準とすることが求められる。

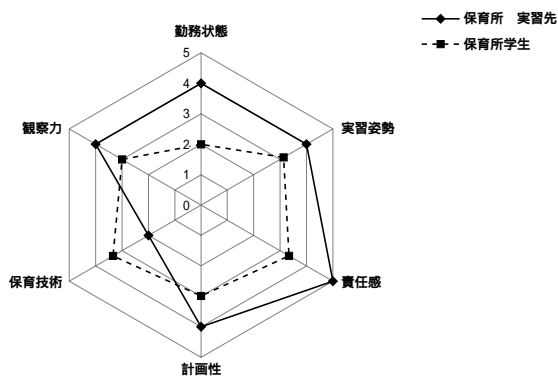


Figure 5 学外実習評価チャート
(自己評価よりも他者評価が高い場合)

5. 今後の課題

前述したように、教育評価システムの目的は、従来行っている教育および学生指導の可視化とシステム化、学生の学習成果の確認と個別指導への応用、そして効果的な指導方法の明確化にある。そして、このシステムの利点は、個々の学生の学習成果や実習先評価が可視化され、それをチューター面談や学外実習の事前事後指導に活用できること、そして学習成果、実習先評価、ならびに就職先評価の連関が確認でき、本学科の教育の質保証に関する指標となることである。学生第一主義

を標榜する本学にとって、学生の学びを支えると共に、大学の教育の質を保証するように働く教育評価システムの存在は極めて重要な意味を持つと言えよう。

とはいえ、本学科の教育評価システムは今年度から試行したものであり、いくつか課題が残されているのも事実である。まず、学習到達度や学外実習に対する自己評価の測定方法である。今回、学生には評価の視点と指標（e.g., 実習の目的や課題を自覚して実習に取り組むことができましたか、計画的に指導案を作成しましたか、子どもや利用者の安全に配慮しましたか）を提示した上で、5段階評価（5：大いにそう思う；4：少し思う；3：ふつう；2：あまり思わない；1：全く思わない）で回答するよう求めた。その中で学生は、評価の視点と指標に関して、「自分なりに頑張ったかどうか」を基準に評価していることが伺えた。すなわち、他者からの評価を考慮した上で回答するのではなく、主観的な判断に基づき回答した結果、多くの学生の自己評価が高くなった可能性が考えられるのである。このように、今回用いた測定法には、統計的な観点から改善の余地があると言える。とはいえ、測定法を改善することで自己評価を低く抑えることよりも、主観的に判断しがちな学生に対してチューター面談や実習の事後指導の中で自身を客観視することの重要性を伝えることの方が大事であるといった教育的視座に基づく意見があることも事実である。それゆえに、今後はどのように自己評価を測定していくべきかについて教員間で議論しながら慎重に検討する必要がある。

次に、就職先評価の測定方法である。本学科では、保育者がワークストレスを抱えやすい現状（西坂、2002；坂田、2000）¹⁶⁾¹⁷⁾を考慮し、比較的負担の少ない半構造化面接法を用いて就職先評価を収集することを検討している。具体的には、質問すべき項目を3項目程度選定し、その質問に対する就職先の回答を二値コード化する方法を想定している。この方法を用いて、今年度卒業生の就職先評価を収集した結果、多くの学生の就職先評価が高い傾向にあることが伺えた。この結果自体

は、本学科の教育の質を保証する重要なものである。しかしながら、学生の自己評価の測定方法と同様に、統計的な観点から改善する必要があるかもしれない。すなわち、天井効果や床効果を考慮した上で測定指標を選定する必要があるだろう。今後は、教育評価システムの妥当性の検定に重きを置くか、本学科の教育の質保証に重きを置くか教員間で議論しながら、この問題について考えていくことが求められる。

最後に、教育評価システムに対する全体的な検証が実施できていない点である。このシステムは基本的に2カ年計画のPDCAサイクルに沿ったものである。本論文で報告した内容は各学期の学習到達度や学外実習における学習の確認（Figure 1の①と②）に限定されている。そのため、今後データが蓄積される中で残りの部分、すなわち各期の学習到達度が次期学習へ与える影響（Figure 1の③）、学習到達度と学外実習での学習との関係（Figure 1の④）、そして学習成果と就職先による評価との関係（Figure 1の⑤）を確認する必要がある。そして、それを踏まえた上で各指標間の連関を全体的に検証する必要がある。とりわけ、上述の④と⑤に関しては、教育の質保証に直結する部分であるため慎重に検証すべきである。前述したように、教育評価システムが学生の学びだけではなく大学の教育の質保証に対して重要な意味を持つ。それゆえに、システムの有用性が示唆される現在の状況に慢心することなく、今後その検証や修正に真摯に取り組んでいくことが求められる。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申(1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について
- 2) 中央教育審議会答申(2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について
- 3) 中央教育審議会答申(2008). 学士課程教育の構築に向けて
- 4) 小川勤(2010). 質保証のための組織的カリキュラム改善の取組 「教育改善FD研修会」を通じたカリキュラム改善の試み , 京都大学高等教育研究, 16, 13-24.
- 5) 高森智嗣(2010). 大学における評価の活用に関する研究: 自己点検・評価報告書の分析を中心に, 広島大学高等教育研究開発センター大学論集, 41, 377-392.
- 6) 片穂野邦子・吉田恵理子・松本幸子・高比良祥子・内藤文子(2006). 災害時看護管理実習における学生の学習到達度と今後の課題, 県立長崎シーボルト大学看護栄養学部紀要, 7, 61-71.
- 7) 柴田和恵・前田明子・大野和美・白石直美・大道梨乃(2011). 成人看護学看護過程演習の評価 自己評価による学習到達度と授業評価アンケートより , 天使大学紀要, 11, 29-38.
- 8) 山田朋子・那須信樹・森田真紀子(2010). 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, 42, 225-236.
- 9) 山田朋子・那須信樹・森田真紀子(2011). 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, 43, 133-142.
- 10) 中嶋一恵(審査中). 大学における教育評価システムの構築と活用について 保育者養成校の事例をもとに , 西日本教育行政学会
- 11) 小林小夜子・武藤玲路(2008). 学生と教職員の意識調査の結果から導かれる学生支援の方向性, 長崎女子短期大学紀要, 32, 34-46.
- 12) 岸本栄嗣・浦田雅夫・平野知見(2011). 保育実習評価の特徴と教育・指導上の課題の検討 実習先による評価と実習生による自己評価の比較から , 全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集, 112-113.
- 13) 牛込彰彦(2011). 保育所実習における自己評価と実習評価の関係, 全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集, 306-307.
- 14) 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵(2011). 保育所実習への保育士の思いと実際, 全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集, 310-311.
- 15) 中島健一郎(2011). チューターによる教育相談のあり方について, 長崎女子短期大学紀要, 35, 60-66.
- 16) 西坂小百合(2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 17) 坂田和子(2000). 保育者の精神的健康に関する研究 保育所職員の日常的ストレスについて , 聖心ウルスラ学園短期大学紀要, 30, 65-71.