

# 幼稚園教育実習直後における 学生の実習に対する自己調整学習方略

並木真理子 (有明教育芸術短期大学講師) 杉本 信 (有明教育芸術短期大学講師)

## 要約

本研究の目的は、幼稚園実習中に使用した自己調整学習方略について、実習直後の学生の意識を明らかにすることであった。短期大学の2年生63名と4年制大学の3年生48名の計111名の学生を対象に、自己調整学習方略に関する質問紙を実施した。その結果、実習中に使用したと実習直後に意識している自己調整学習方略として『反復・関係づけリハーサル方略』、『負担回避方略』、『成功イメージ方略』、『報酬方略』の4因子が抽出された。また、養成校の校種による自己調整学習方略の違いについて、実習中自己調整学習方略の4因子ごとにそれぞれ評定平均値を求め、t検定を行った。その結果、『反復・関係づけリハーサル方略』、『成功イメージ方略』、『報酬方略』に有意差が認められた。『反復・関係づけリハーサル方略』と『成功イメージ方略』では、実習を経験していない4年制大学の3年生の方が実習を経験している短期大学2年生より得点が高く、『報酬方略』では、短期大学2年生の方が4年制大学3年生より得点が高かった。

キーワード：幼稚園教育実習 自己調整学習方略 認知的側面 動機づけの側面 情動制御的側面

## 課題と目的

近年、学習者が自らの学習過程に主体的に取り組み、自ら学ぶ力を育てる学習理論として、自己調整学習が注目されている。この自己調整学習について伊藤(2009)は、自己調整学習の理論的背景を軸に様々な理論を概観し、その中で、社会的学習理論を背景とした社会的認知モデル(ジーマン・シャンク、2006)やPintrich(2000)の自己調整学習を取り上げている。特に、社会的認知モデルでは自己調整学習を学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自らの学習過程に積極的に関与し、学習の目標に到達するための思考、感情、行動を自ら生み出して進められる学習と定義している(ジーマン・シャンク、2006)。その自己調整学習のプロセスは、予見(課題分析、自己動機づけ)、遂行コントロール(自己コントロール、自己観察)、自己省察(自己判断、自己反応)の3段階が設定され、循環的に機能しながら学習が展開される(伊藤、2009)。このプロセスにしたがって、学習者が適切な自己調整学習方略を行うことによって、主体的な学習への取り組みが推進されると考えられている(ジーマン・シャンク、2006、合田・奥田、2009、伊藤、2009、シャンク・ジーマン、2009、畑野、2010)。

ところで、幼稚園教諭を養成する高等教育機関において、実際の実習のほかに事前・事後指導の科目も必修科目として教育課程の中に位置づけられている。つまり、教育実習の過程は、実習の事前指導、幼稚園実習、実習の事後指導の3段階の設定となる(三木・廣瀬、2004)。最初の実習の事前指導では、学生は、保育者に必要な知識(幼児教育の目的・内容/幼児理解/指

導案立案/教材)と技術(5領域に関わる実践技術)、実習態度(社会マナー/実習日誌の書き方)を学ぶ。次の幼稚園実習では、事前指導の内容に実際の幼児の姿や保育者の指導を照らし合わせ、学んだ知識を応用した実践経験を積む。最後の実習の事後指導では、幼稚園実習の学習成果を評価し、反省から今後の課題と学習方法を導き出す。この3段階のプロセスを通して、教育実習の学習目標を達成するために学習者は適切な自己調整学習を行っていく必要があると考えられる。つまり、実習でよりよい成果をあげるために、自己調整学習方略としてメタ認知の方略、動機づけの方略、行動レベルでの方略を主体的に適切に実践していく必要があるであろう。そのために、社会的認知モデルにおける3段階の学習プロセスである予見の段階、遂行コントロールの段階、自己省察の段階を、教育実習における3段階の学習過程である実習の事前指導、幼稚園実習、実習の事後指導にあてはめると実習の学習効果が期待できると考えられる。

並木・杉本(2011)は、幼稚園実習指導過程において、実習の事前指導を予見の段階に位置づけ、幼稚園実習前の実習の事前指導段階での自己調整学習の因子構造を検討している。調査は、事前指導で行っている授業の内容に照らし合わせた内容及び実習に対する不安に関する認知的側面、動機づけの側面、情動制御的側面の学習方略の質問項目を作成し、因子分析を行っている。その結果、『反復・関係づけリハーサル方略』、『成功イメージ方略』、『負担課題めりはりづけ方略』、『負担軽減方略』、『学習内容まとめ方略』の5因子が抽出された。また、調査は、幼稚園実習前に実習経験があった短期大学の2年生と実習経験がなかった4年制大学

の3年生を対象に行われ、双方の自己調整学習方略の違いがあるかを検討するため、抽出された自己調整学習の5因子ごとにt検定によって群間比較を行っている。その結果、『反復・関係づけりハーサル方略』に差が認められ、4年制大学の3年生の方が短期大学の2年生より得点が高かったことを見出している。

しかしながら、予見の段階である実習の事前指導と実際の幼稚園実習とでは、自己調整学習方略に違いがあると予測される。なぜなら、学生にとって直接子どもと関わることができる実習という具体的実践学習は、子どもとの関わりや直接的な場面における指導者の助言により保育に対する学生自身の姿勢や価値観に大きく影響する教育機会である(上村、2010)と考えられるからである。実習中、子どもとの直接的な関わりを重ねていくことで、学生の実習や保育に対する意識が変容していることは、先行研究でも示されている。事前指導においては、実習日誌の書き方や指導案の立案を学ぶことにより保育者の援助や保育技術を学習することに意識がいきがちである。これに対して実習では、子どもへの直接体験により、子どもへの理解の不十分さに気づき、子どもの主体性を尊重し、子どもの実態に合わせた保育の考え方を学ぼうとする意識への変容がみられたことが明らかにされている(谷川、2010)。また、実習前の学生は、実習に対する不安を強く抱く傾向があり、子どもたちや担任とのコミュニケーションへの不安が大きな要因であるとされる(長谷部、2006、碓氷、2006・2007)が、それらの不安は実習を経験することによって実習での学習方法がわかったり、子どもたちや担任とのコミュニケーションがうまくいったりすることによって軽減されていることが示唆されている(碓氷、2006・2007・2008)。つまり、予見の段階である実習の事前指導時に行っている自己調整学習方略と実際の幼稚園実習時に行っている自己調整学習方略に違いがあることが明らかになれば、子どもたちと実際に向かい合い、子どもの言動をどのように読み取り、どのように援助していくかを学習する実習への指導の方向性に示唆を与えるものと考えられる。

そこで本研究では、並木・杉本(2011)を参考に幼稚園実習を遂行コントロールの段階として位置づけ、幼稚園実習中の認知的側面及び動機づけの側面の自己調整学習方略の実態を把握することを目的とする。さらに、実習に対する不安感にも着目し、情動制御の側面の自己調整学習方略も加えて検討する。

## 方法

### 1. 調査対象

幼稚園教諭及び保育士養成課程に在籍する埼玉県内のA短期大学2年生63名、神奈川県内のB大学3年

生48名の111名であった。A短期大学の2年生は今回の幼稚園実習の前に保育実習を経験していた。B大学3年生は、今回の幼稚園実習が初めての実習であった。今回の被験者は、並木・杉本(2011)の実習前自己調整学習方略を調査した被験者と同じであった。

## 2. 質問紙の構成

### 幼稚園実習中の自己調整学習の質問紙

並木・杉本(2011)、碓氷(2006、2007、2008)を参考に、幼稚園実習中に学生が行うと予想される自己調整学習方略及び実習に対する不安への自己調整に関連すると思われる96項目を設定した。それぞれの項目に対し、幼稚園実習中に、項目の内容をどのくらい行うかについて「いつもする」から「まったくしない」の5段階評定で回答を求め、「いつもする」を5点、「まったくしない」を1点として得点化した。

## 3. 手続き

A短期大学において2010年6月、B大学において2010年7月に実施された幼稚園実習を対象とした。実習中の調査は困難なため、実習直後の授業で「実習中、あなたはどのように学習をしていたか」という教示文を示し、質問紙を実施した。質問紙の回収はその場で行った。

## 結果と考察

### 1. 実習直後における実習中自己調整学習方略の因子分析の結果と考察

実習中自己調整学習方略96項目について、重みづけのない最小二乗法・プロマックス回転によって因子分析を行い、因子負荷量が1つの因子について0.40以上で、かつ2因子にまたがって0.40以上の負荷を示さない33項目を選出した。その結果、4因子が抽出され、以下のように解釈した(Table1)。第1因子は、「実習日誌や指導案を丁寧に分かりやすい文章で書くようにする」、「きれいな日本語や丁寧語、尊敬語などを使うよう心がける」等の因子負荷量が高く『反復・関係づけりハーサル方略』と命名した。第2因子は、「実習の課題が難しいとき、あきらめるか、簡単などろだけをする」、「やる気が出るまで待って、気分が乗ったときに実習の課題に取り組む」等の因子負荷量が高く『負担軽減方略』と命名した。第3因子は、「子どもとうまく関わっている自分を思い浮かべる」、「実習日誌や指導案を書くとき、どのくらい時間がかかるのか確かめておく」等の因子負荷量が高く『成功イメージ方略』と命名した。第4因子は、「課題が終わった後、遊べる、と考えて実習の課題に取り組む」、「単位を取らないと免許や資格がもらえないと考えて実習に行く」等の因子負荷量が高く『報酬方略』と命名した。

Table 1: 実習中自己調整学習方略因子分析結果

	質問項目	因子1	因子2	因子3	因子4
<b>第1因子：反復・関係づけリハーサル方略 (<math>\alpha=.90</math>)</b>					
15	実習日誌や指導案を丁寧に分かりやすい文章で書くようにする	.74	-.24	-.12	.03
44	きれいな日本語や丁寧語、尊敬語などを使うよう心がける	.71	-.02	-.15	.02
28	私は、実習の課題をするとき、きちんと課題ができるように先生が言ったことを思い出そうとする	.70	-.22	-.08	.08
18	実習園の先生の助言を聞くとき（読むとき）、おぼえられるように、繰り返しながら考える	.68	.09	.01	-.20
40	実習の課題をするとき、何度も何度も大切なことを思い浮かべて復習する	.67	.07	.04	.01
49	先生の子どもの年齢や発達に合わせた援助や言葉かけを勉強する	.64	.00	-.06	.05
55	私は実習の課題をするとき、できるだけ多くのことを思い出そうとする	.63	.16	-.16	.07
89	身近なことに関係づけて実習の課題に取り組む	.62	.21	-.00	-.06
90	実習園の情報をなるべくたくさん集めて、実習園への理解を深めようとする	.61	.15	.14	-.11
21	子どもにわかりやすい言葉や話し方を勉強する	.57	-.09	.24	.03
88	子どもが喜ぶ遊びや活動を実習園の先生に聞く	.55	-.06	.05	-.11
3	子どもの色々な状況に対応できるよう、いろいろな場面を予想して援助の仕方や言葉かけを勉強する	.55	.03	.22	-.02
33	自分がよく知っていることや興味のあることと関係づけて実習の課題に取り組む	.53	.20	.13	.13
37	新しい課題をするのに、以前学んだことを生かす	.52	-.17	.11	.33
<b>第2因子：負担回避方略 (<math>\alpha=.76</math>)</b>					
83	実習の課題が難しいとき、あきらめるか、かんたんなどだけをする (*)	-.09	-.61	-.00	.06
84	やる気が出るまで待つ、気分が乗ったときに実習の課題に取り組む	.18	.59	-.18	.00
66	私は、実習中、指導していただいたとき、何のことを指導されたのかわからないことがよくある (*)	.11	-.55	-.14	-.07
32	先生がしゃべっているとき、他のことを考えて、実際に言っていることを聞いていないということがある (*)	-.01	-.50	.12	-.22
80	友達と一緒に実習の課題に取り組む	.00	.50	.22	-.08
25	実習中、指導していただいたとき、その中で最も大切なことが何であるかを読み取ることが、私には、難しい (*)	.22	-.49	-.11	-.10
87	あきたら別の分野の勉強をする	.18	.48	-.01	-.06
42	何かを食べたり飲んだりしながら実習の課題に取り組む	-.14	.44	-.11	.32
<b>第3因子：成功イメージ方略 (<math>\alpha=.74</math>)</b>					
20	子どもとうまく関わっている自分を思い浮かべる	.03	-.22	.66	.04
59	実習日誌や指導案を書くとき、どのぐらい時間がかかるのかを確かめておく	-.08	-.10	.63	.05
4	子どもに言うてはいけないことやしてはいけないことを書き出して気をつける	.06	.20	.56	-.10
19	いやなことを考えないようにする	-.05	.08	.52	-.05
48	前にボランティアや実習でうまくいったことを思い出す	.19	.12	.50	-.11
68	「ここまでではやるぞ」と、量と時間を決めて実習の課題に取り組む	-.02	-.11	.46	.30
46	食事や睡眠が取れるよう生活習慣に気をつける	-.06	.09	.46	.13
<b>第4因子：報酬方略 (<math>\alpha=.65</math>)</b>					
91	「課題が終わった後、遊べる」と考えて実習の課題に取り組む	-.01	.08	.03	.61
57	実習の課題への取り組みの合間に休憩をいれる	.16	-.06	.03	.59
17	単位を取らないと資格がもらえないと考えて実習に行く	-.25	.07	.05	.52
79	得意なところや好きなところに多く取り組む	.22	.13	-.02	.48
	因子間相関	-	-.07	.56	.19
		因子2	-	.06	.12
		因子3		-	.15
		因子4			-

(\*) は逆転項目

各因子について、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、0.65～0.90の内的一貫性が確認された。

実習中の自己調整学習方略では、並木・杉本（2011）の実習前自己調整学習方略に比べ、次のような違いが示された。

実習中の認知的側面の自己調整学習では、実習前に抽出された『学習内容まとめ方略』は抽出されず、『反復・関係づけリハーサル方略』に因子がまとまる結果となった。また、実習中の情動制御の動機づけ側面の『成功イメージ方略』の因子には、漠然とうまくいくイメージの方略を使用していた実習前よりも、どのようなことをしたら成功できるのかといった具体的な実践によって成功イメージをもとうとする因子のまとまりがみられた。さらに、実習前には、実習日誌を書いたり、部分実習を行ったりするといった負担課題に対してやる気をもつ動機づけの側面の因子が抽出されたが、実

習中には、報酬のために学習するという外発的動機づけ側面の自己調整学習方略の因子が抽出された。

これらの結果について、実習前と違う自己調整学習方略の使用がみられたのは、実習中は子どもとの関わりや指導者との関係、保育実践と直面し、毎日、自分の力で課題を克服することが求められたことが原因と考えられる。そのため、課題解決に直面した場面に対して、自分がこれまで学んできたことを関係づけることで実習をうまく行おうとする認知的側面の自己調整学習方略や、実習がうまくいかなかった時に具体的な方法で成功するイメージを持つことにより実習への不安を制御する情動制御の側面の自己調整学習方略、報酬を得るための学習だと割り切ることによって実習を完結しようとする外発的動機づけ側面の自己調整学習方略が使用されたと考えられる。



Table2 : A 短期大学2年生と4年制B大学3年生との各因子の評定平均値及びt検定の結果

	実習経験群		実習未経験群		t値
	M	S D	M	S D	
		(n=63)		(n=48)	
第1因子：反復・関係づけリハーサル方略	3.77	0.64	4.07	0.50	-2.77**
第2因子：負担回避方略	3.04	0.40	3.00	0.47	-0.49
第3因子：成功イメージ方略	3.39	0.77	3.66	0.63	-2.07*
第4因子：報酬方略	3.99	0.69	3.50	0.70	3.65**

\* p&lt;.05 \*\* p&lt;.01

## 2. 短期大学2年生における自己調整学習方略の 分析結果と考察

埼玉県内のA短期大学2年生63名について、抽出された4因子の平均値(5段階評定)を求めた(Table2)。その結果、第1因子の『反復・関係づけリハーサル方略』、第4因子の『報酬方略』の得点が高いことが示された。

A短期大学では、発達心理学や保育内容などの子ども理解や保育技術に関する専門科目を1年次終了時にほぼ履修を終えるか、2年次前期に履修することになっている。そのため、自分が学んできたことを実習中の課題に関係づけて実習をうまく行おうとする自己調整学習方略が使用されたと考えられる。しかし、一方で、実習課題への学習意欲より実習をクリアすることに目的をおいた『報酬方略』を使用する意識も高かった。これは、今回同時に調査した4年制大学の3年生とのt検定においても有意に高い結果であった(Table2)。この結果は、A短期大学の2年生が今回の幼稚園実習の前にすでに保育実習を経験していること、最終学年での実習であったことによるものと考えられる。つまり、それまでの実習の経験から実習に自信が持てない学生や、保育者としての自分の適性を判断し、保育者に向いていないと判断した学生がいたこと、自分の将来の方向性が幼稚園教諭以外に決まっておらず、幼稚園実習に意欲が持てない学生がいたことが原因と考えられる。また、実習を経験した学生の方が実習を経験していない学生より実習に対する期待感が低減することも示唆されており(長谷部, 2007)、保育への学習意欲よりも、とにかく資格を取るために実習に臨もうとする意識であったことが推察された。

谷川(2010)は、幼稚園実習における学生のリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容について、実習における保育者との出会いが影響することを明らかにしている。その中で、学生は保育者との出会いによって、保育職の現実や指導される保育者との関係がネガティブなものとして位置づけられると、実習経験におけるショックに対して、回避としての割り切り(免許取得のために実習をする、実習先は幼稚園だけでないなど)に認識が変容する結果を示している。つまり、子どもとの関係をよいものとして受け入れていても、指導する保育者との関係によっては、実習での学習成

果が子ども理解への発展につながらず、実習の教育的な意義が損なわれてしまうと考えられる。特に短期大学の最終学年で行われる実習においては、卒業後の学生の将来像にも大きな影響を与えられようと考えられる。実習園との指導内容の連携が課題であると同時に、学生自身が認知的な自己調整学習方略である『反復・関係づけリハーサル方略』を使用する意識を高めるような指導が必要であると考えられる。

## 3. 4年制大学3年生における自己調整学習方略の 分析結果と考察

神奈川県内のB大学3年生48名について、抽出された4因子の平均値(5段階評定)を求めた(Table2)。その結果、第1因子の『反復・関係づけリハーサル方略』、第3因子の『成功イメージ方略』の得点が高いことが示された。特に、この2つの因子については、今回同時に調査した短期大学の2年生とのt検定においても有意に高い結果であった(Table2)。B大学3年生は、それまで他の実習をまったく経験していなかった。

『反復・関係づけリハーサル方略』について、短期大学の2年生より4年制大学の3年生の方が、大学での授業の積み重ねを次に行う実習のための学習にいかすことの必要性を高く考えている結果は、並木・杉本(2011)が同対象者に行った実習前の自己調整学習方略の調査結果と同様であった。これは、4年制大学の3年生の方が、実習実施学年までに学習経験をリハーサルしたり応用したりする時間的な余裕や学習内容の積み重ねがあることから、実習中においても自分が学んできた学習内容を実習に活かそうとする認知的な自己調整を行う意識が高かったためと考えられる。

また、『成功イメージ方略』について、4年制大学の3年生の方が短期大学の2年生より得点が高かったのは、実習未経験の学生に実習不安が強いことが示唆されていること(長谷部, 2007)から、実習がうまくいかなかった時に、自分はいままでかという不安や実習に行きたくないと思う感情が強かったためと考えられる。そのため、うまくいっている自分を思い浮かべたり、うまくいくための環境や準備を整えて成功するイメージをしたりして前向きに実習に取り組もうとしていたことが推察された。

前述の谷川（2010）の調査では、実習での保育者との出会いによって、保育職の現実や保育者との関係がポジティブなものとして位置づけられると、自分の子ども理解が不十分であったために実習がうまくいかなかったと実習に対するショックを受容し、学生自身を主体とした保育から子どもを主体とする保育を学ぼうとする意識に変容することが示されている。特に最初の実習でこのような意識を持つことは、その後の大学の授業や実習への学習意欲につながると考えられる。実習園との指導内容の連携が課題であることはもとより、実習経験のない学生が『成功イメージ方略』を使用する意識が高い結果をふまえ、学生がどのような場面に対してもポジティブな思考で自己調整学習ができるような指導が必要であると考えられる。

## まとめ

本研究では、幼稚園実習を事前指導－実習－事後指導の3段階の過程としてとらえ、この3段階をそれぞれ自己調整学習における予見の段階－遂行コントロールの段階－自己省察の段階として位置づけ、遂行コントロールの段階である実習中の自己調整学習方略についての学生の意識を認知的側面・動機づけの側面・情動制御の側面から検討した。その結果、『反復・関係づけリハーサル方略』、『負担回避方略』、『成功イメージ方略』、『報酬方略』の4因子が抽出された。

実習中は子どもとの関わりや指導者との関係、保育実践と直面し、毎日、自分の力で課題を克服することが求められるため、課題解決に直面した場面で自分がこれまで学んできたことを関係づけることで実習をうまく行おうとする認知的側面の自己調整学習方略や、うまくいかなかったときに実習に行きたくないと思う感情に対して成功イメージで制御する情動制御の側面の自己調整学習方略が使用されたと考えられる。

保育者養成校における実習において、子どもたちと実際に向かい合った際に、養成校で学習した保育の専門的知識や技術学習、経験や学習の積み重ねによって培われた人間性を活かしながら、子どもの言動をどのように読み取り、どのように援助を展開していくかを学ぶことが養成段階の学生に求められる専門性の基礎である（上村、2010）とするならば、学生が実習での学習場面に対して、自分自身を中心においた保育を学習するのではなく、子どもを中心としたポジティブな意識で保育のあり方を考え、客観的に自己省察しながら実習を行えるような指導が課題であると考えられる。

## 謝辞

本論文の調査研究に際し、ご指導、ご協力いただきました相模女子大学子ども学科の齋藤正典先生、有明教育芸術短期大学子ども教育学科の富岡麻由子先生に心より感謝申し上げます。

### 〈引用・参考文献〉

- 合田美子・奥田雅信 2009 自己調整学習サイクルにおける目標設定と自己効力感 リメディアル教育研究 4. 80-87.
- 長谷部比呂美 2007 保育実習に関する学生の意識について－実習不安を中心として－ 淑徳短期大学研究紀要 46. 81-96.
- 畑野快 2010 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察 京都大学高等教育研究 16. 61-72.
- 伊藤崇達 2002a 学習経験による学習方略の獲得過程の違い－4年制大学生と短期大学生を対象に 日本教育工学雑誌 26. 101-105.
- 伊藤崇達 2002b 学習方略の獲得過程と動機づけ－4年制大学生と短期大学生を対象にした調査による検討 神戸常盤短期大学紀要 24. 23-28.
- 伊藤崇達 2009 自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割 北大路書房
- 伊藤崇達・神藤貴昭 2003b 自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証－認知的側面と動機づけ側面の自己調整学習方略に着目して－ 日本教育工学雑誌 27. 377-385.
- 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効力感 保育士養成研究 22. 57-65.
- 並木真理子・杉本信 2011 幼稚園教育実習における学習過程に対する学生の自己調整学習に関する研究 有明教育芸術短期大学紀要 2. 55-63.
- Pintrich, P. R. 2000 The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press. 451-502.
- ジャンク・ジマーマン（編）塚野州一（監訳）2007 自己調整学習の実践 北大路書房（Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. 1998 Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. The Guilford Press. A Division of Guilford Publications, Inc.
- ジャンク・ジマーマン（編）塚野州一（監訳）2009 自己調整学習と動機づけ 北大路書房（Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. 2008 Motivation and self-regulated learning. Taylor & Francis Group, LLC）
- 谷川夏実 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究 第48巻第2号 96-106.
- 上淵寿 2004a 動機づけ研究の最新線 北大路書房
- 上淵寿 2004b 自己制御学習におけるコーピングモデルの提唱 心理学研究 75(4). 359-364.
- 上村 晶 2010 実習事前指導における模擬保育ビデオを活用したカンファレンスの実際と効果 高田短期大学紀要第28号 89-100.
- 碓氷ゆかり 2006 幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 I－幼稚園教育実習不安尺度作成の試み－ 聖和大学論集教育学系 第34号 A. 15-23.
- 碓氷ゆかり 2007 幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 II－項目の頻度からみる実習前後の学生の不安について－ 聖和大学論集教育学系 第35号 A. 41-50.
- 碓氷ゆかり 2008 幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 III－MASによる不安測定との関連について－ 聖和大学論集教育学系 第36号 A. 37-47.
- 山田恭子・堀匡・國田洋子・中篠和光 2010 大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係 広島大学心理学研究 9. 37-51.
- ジマーマン・ジャンク（編）塚野州一（監訳）2006 自己調整学習の理論 北大路書房（Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. 2001 Self-regulated learning and academic achievement. Lawrence Erlbaum Associates, Inc）