# 教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係
## ―実習経験者と実習未経験者との比較―

増田　優子・田爪　宏二
（京都教育大学大学院・京都教育大学）

# Relationship between generalized self-efficacy and teacher-efficacy on teacher trainees : Investigate from the influence of internship experience at school

Yuko MASUDA・Hirotsugu TAZUME

2014 年 11 月 30 日受理

**抄録**：近年，教育現場では子どもたちを中心とする多様な問題が想起しており，その対応を迫られる教師の力量が問われている。本研究では，教師に必要な資質の指標として教師効力感と特性的自己効力感をとりあげ，教育実習経験の有無により，これらの効力感にどのような差異があるのかを検討した。大学生を対象とした質問紙調査の結果より，実習を経験した学生は教師効力感の高さと特性的自己効力感の高さとが関連していることが示された。しかし，実習を経験していない学生は教師効力感の高さと特性的自己効力感の高さに関連がみられなかった。つまり，彼らの持つ教師効力感は自己効力感とは関係のない仮想的な効力感であると推察される。また，教師効力感のうち，子どもとの関係形成については，実習経験の有無による差はみられなかった。よって，子どもの理解や関係づくりについては，実習での子どもとの関わりを通して獲得されるというよりも，それまでの実際の経験に基づく効力感であると考えられる。

**キーワード**：教師効力感　特性的自己効力感　教育実習

## Ⅰ．問題と目的

### 1．はじめに

近年，時代の変化とともに全般的に子どもたちの心のあり方が変わってきているといわれており，いじめ，学級崩壊，不登校，さらに学習意欲・学力の低下など，子どもたちが当事者となる問題が山積している。こうした問題に対処するため，いま教員の資質能力の向上が叫ばれている（春原，2010：前原，1994）。

現代の教師に求められる専門性として，家庭環境や社会環境の変化を子どもとの関係性における視点から見ること，子どものコーディネーターとしての役割を日々自覚しながら研鑽し，幅広い知識を身につけていくこと，子どもを育てるためのしっかりとした考え方，すなわち，教育哲学を持つことがあげられる（深川，2013）。

このような学校での現状をふまえ，教師を志す学生が教員養成課程において，教師としての必要な資質の獲得に関わるかの要因を明らかにすることは教員養成校においての重要な課題であるといえる。本研究では，この問題に対して，教師効力感と特性的自己効力感に焦点をあてて検討する。

### 2．自己効力感とは

自己効力感（Self−Efficacy）とは，Bandura (1977) によると，ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信の程度であり，自己効力感を個人がどの程度身につけているかを認知すること（perceved Self−Efficacy）が，その個人の行動の変容を予測し，情動反応を抑制する要因となっている（坂野・前田，1987；坂野，1989）。さらに，自己効力感の変動には，個人が必要な行動を達成できたという経験を持つこと（遂行行動の達成）が大きな情報源であるといわれており（坂野・前田，1987），自己効力

感の強さは，個人が如何に多くの努力を払おうとするか，あるいは嫌悪的な状況に如何に長く耐えることができるかを決定するという点で，個人の行動に長期的に影響を及ぼしている（坂野，1989）。

（1）特性的自己効力感

自己効力感には 2 つの水準があると言われており（Bandura，1977），その一つは，特定の課題に固有な自己効力感である。臨床・教育場面における研究では，ある特定の課題や状況に固有の自己効力感が測定され，その特定の課題や状況における問題を解決するために自己効力感が役立っている（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）。そして，もう一つは，具体的な個々の課題や状況に依存せずに，より長期的に，より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。成田らは，後者の観点から，自己効力感を，具体的な個々の課題や状況に依存しないある種の人格特性的な認知傾向とみなし，特性的自己効力感（Generalized Self－Efficacy）とよんでいる。

特性的自己効力感についての研究は，Sherer & Adams（1983）に依拠しており，この研究によれば，特性的自己効力感は過去の成功による経験から形成され，個人差を持つと同時に特定の状況だけでなく未経験の新しい状況においても適応的に処理できるという期待に影響を与えることを示唆している。これについては，先述した成田らの研究においても，特性的自己効力感が具体的な個々の課題や状況に依存しないもので個人差の存在が想定されているものとして捉えており，そのため，自己効力感を高く認知したり低く認知したりする傾向は個人によって異なり，この高低が個人の行動全般にわたって影響する可能性が考えられるという。

以上のことから，特性的自己効力感の個人差を測定することは，個人の行動を予測し制御する上で非常に重要であると考えられる（成田ら，1995）。

（2）教師効力感

教師効力感は，Bandura（1977）の自己効力感理論を教師教育の分野に応用・発展させたもので，「子どもの学習や発達に対して肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義されている（Ashton,1985）。教師効力感は教師の資質能力の高さと正の関連があると考えられている。そのため，教師志望の学生を対象にした研究においては，教師効力感を測定することによりそれに及ぼす影響や実習との関連をみたものが多くある（春原，2007；前原，1994；櫻井，1992）。中でも，春原（2007）は，教師志望の学生が実習生として教育現場に出る際には，自分が実際の教育場面において望ましい教育的行為をとることができるという自信（教師効力感）が必要になることを指摘し，学級経営および子どもとの関係に関する効力感を測定する尺度を作成して調査している。その結果，教育実習後に学生の教師効力感が高まることが示されている。

春原（2008）は，教育実習以外にも，インターンシップ，スクールボランティアなどにより，従来に比べて早い時期から現場体験を重視する取り組みが行われていることに注目し，実習経験のない 1，2 年生についての教師効力感と教師志望動機との関連をみている。他にも，実習前後における教師としての資質能力に関する自信について，学部生と大学院生とを比較した研究（秋光，2011）や，実習前後で学習への継続意思の変容について教師効力感を扱った研究（三島・安立・森，2010），実習体験に対する認知や評価についての研究（今林・川畑・白尾，2004），実習での不安，ストレスと教師効力感についての研究（前原・平田・小林，2007）などさまざまある。しかし，教育実習経験の有無により，教師効力感の高さが学生の自己効力感にどのような変化を及ぼすのかについての検討はなされていない。

### 3. 教育実習について

教員養成課程の中で，教育実習は教師としての力量形成の根幹を成すと考えられる重要なカリキュラムの一つとしてあげられるが，その効果以外にも，教育意識や学習意欲の向上に対する効果があることが知られている（三島・安立・森，2010）。教師を志す学生にとって，実際に教師として教壇に立ち，児童生徒と関わりながら教職の全般を経験するという教育実習経験は，学生の教師としての資質能力に対する自信を向上させると解釈できる（秋光，2011）。春原（2008）は，教師効力感が実際の教育的行為を規定するといわれていることをとりあげ，教師効力感を高める要因を明らかにすることが効果的な教員養成をおこなうための手がかりとなると考えている。

このように，教師を志す学生にとって，教育実習が重要な意味をもつ経験となることから，その要因について

さまざまな研究がなされており，教育実習経験の有無は，学生の持つ教師としての資質獲得に大きな影響を与えることが示唆されている。

### 4．本研究の目的

教師を志す学生は，教員養成課程における専門教育の中で「教師としての自分」と向き合いながら自己を自覚し成長することが課題となると思われる。ところで，教師効力感の高い学生は，教育現場のみならず，具体的な個々の課題や状況に依存しない自己効力感も高いのであろうか。教師効力感の高い学生が特性的自己効力感も高いと仮定するならば，その学生は教師としての行動以外でも，状況に適した望ましい行為をとれる自信を高く持っていると想定できる。教育実習は，大学での学習や演習を通して習得した技術を初めて実地で試す場であり，教師としての資質適合が試される顕著な契機であるといえる。つまり，教育実習において，教師効力感は，自身の能力を考慮して達成可能な目標設定を行ったり，実習先での指導や改善点の指摘に対しても肯定的に捉えたりすることができるという効力感と考えられる。よって，教師効力感の高さが特性的自己効力感の高さと関連しているかどうかは重要であると仮定できる。

以上の問題意識から，本研究では，教育実習における成果として獲得した教師の資質の指標として教師効力感をとりあげ，これと特性的自己効力感との関係を検討する。さらに，教育実習が実際の現場を体験する初めての場であることから，教育実習を未経験の学生の効力感は想像や期待を伴う効力感であると考えられる。そこで，教師効力感と特性的自己効力感の関係は教育実習経験の有無によりどのように異なるのかを検討する。

## Ⅱ．方法

**対象者**　関西の教育大学で，2014 年 4 月，教育実習を経験した 4 年生と大学院生 57 名に質問紙調査を実施した。ここでは回答に記入もれなど不備のあった 1 名を除いた 4 年生 23 名，大学院生 33 名，の計 56 名（実習経験あり群，男性 28 名，女性 28 名）平均年齢 21.8 歳（*SD*=0.80）を有効回答とした。さらに，教育実習が未経験である 1 年生から 3 年生 43 名に質問紙調査を実施した。ここでは回答に不備のあった 7 名を除いた 1 年生 4 名，2 年生 29 名，3 年生 3 名の計 36 名（実習経験なし群，男性 14 名，女性 22 名）平均年齢 19.3 歳（*SD*=0.94）を有効回答とした。

**質問項目**　調査で使用した尺度は，春原（2007）の教師効力感尺度と，成田ら(1995) の特性的自己効力感尺度であった。教師効力感尺度は，「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の 3 因子 26 項目からなり，5 件法で評定した。成田ら(1995) の特性的自己効力感尺度は，1 因子 23 項目からなり，4 件法で評定した。各尺度の詳細については後の分析方法にて述べる。

**手続き**　調査対象学生に，授業の一部の時間を借りて概要を説明し質問紙を配布，自記式による調査を行った。実習経験なし群はその場で回答，回収したが，実習経験あり群は，授業時間の都合上，後日回収を行った。また，実習経験あり群の一部は授業外で直接依頼し調査を行ったものもある。なお，質問紙は無記名であった。

## Ⅲ．結果

### 1．教師効力感尺度と特性的自己効力感尺度についての分析

（1）教師効力感尺度

使用した春原（2008）の教師効力感尺度は，第 1 因子「学級管理・運営効力感」が，「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」「正しく発問する力がある」「子どもたちと一緒に学級経営のルールを作り上げることができる」など 11 項目，第 2 因子「教授・指導効力感」が，「授業で子どもがつまずいた時に，別の説明や例を提示することができる」「わかりやすく正確に板書するのは苦手だ（逆転項目）」など 9 項目，第 3 因子が「子ども理解・関係形成効力感」は，「子どもの目の高さでものを見ることができる」「子どもたちの中にすぐにとけ込めるか心

配だ（逆転項目）」など 6 項目の 3 因子（合計 26 項目）から成る。

本研究において収集したデータについて，改めて主因子法の promax 回転による因子分析を行った。その結果，もとの因子項目による因子構造が最も適合した。一致率は，教師効力感尺度「学級管理・運営効力感」が $\alpha$=.858，「教授・指導効力感」が $\alpha$=.795，「子ども理解・関係形成効力感」が $\alpha$=.746 であり，全てにおいて高い信頼性が示された。各因子に含まれる項目の評定値の平均値をそれぞれの因子の尺度得点とした。

（2）特性的自己効力感尺度

特性的自己効力感尺度を，主因子法により promax 回転と回転なしでそれぞれ因子分析を行った。その結果，もとの因子項目による回転なしの 1 因子解が最も適合した。項目は，「自分が立てた計画は，うまくできる自信がある」「何かしようとする時，自分にそれができるかどうか不安になる（逆転項目）」などの 23 項目，一致率は $\alpha$=.836 であり，高い信頼性が示された。また，教師効力感と同じく項目の評定値の平均値を尺度得点とした。

## 2. 教師効力感の高低と実習経験の有無が特性的自己効力感に及ぼす影響

教師効力感尺度の 3 つの因子（「学級管理・運営効力感」，「教授・指導効力感」，「子ども理解・関係形成効力感」）と，それぞれについて，中央値の人数と分散を基準にして対象者を因子ごとに高，中，低群に分類した。そして，教師効力感の尺度得点の高中低(3)×実習経験の有無(2)を独立変数，特性的自己効力感の尺度得点を従属変数とした分散分析を行った。以下，教師効力感の因子ごとに特性的自己効力感へ及ぼす影響について述べる。なお，各因子についての平均値と標準偏差，各群に含まれる対象者数を Table 1 に示す。

Table 1　教師効力感の各因子と特性的自己効力感尺度の高低および実習経験別の平均値と SD および分散分析の結果

| | 特性的自己効力感 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 教師効力感 | 高群 | | 中群 | | 低群 | | F 値 | | | |
| 実習経験 | あり | なし | あり | なし | あり | なし | 主効果 | | 交互作用 | |
| 対象者数 | 22 | 3 | 17 | 25 | 17 | 8 | 教師効力感 | 実習経験 | | |
| 学級管理・運営効力感 | 67.89 | 57.22 | 58.29 | 57.50 | 53.05 | 57.82 | 6.75 ** | 2.10 | 7.88 | *** |
| | (7.96) | (6.89) | (7.76) | (6.14) | (6.07) | (7.43) | | | | |
| 教授・指導効力感 | 65.06 | 58.27 | 62.05 | 56.80 | 51.67 | 57.80 | 6.01 ** | 1.52 | 6.12 | ** |
| | (8.19) | (6.05) | (8.66) | (7.19) | (6.05) | (6.61) | | | | |
| 子ども理解・関係形成効力感 | 62.73 | 61.00 | 60.74 | 56.05 | 52.86 | 57.56 | 4.00 * | 0.10 | 2.44 | |
| | (8.70) | (3.93) | (7.48) | (7.28) | (10.35) | (6.13) | | | | |

上段：平均値，下段：SD

*$p$<.05，**$p$<.01，***$p$<.001

### （1）因子 1「学級管理・運営効力感」×実習経験についての分析結果

特性的自己効力感の尺度得点（以下，得点）について，教師効力感の因子 1「学級管理・運営効力感」（3：高／中／低）×実習経験（2：あり群／なし群）の平均値を Figure 1-1 に示し，これによる 2 要因分散分析を行った。その結果，「学級管理・運営効力感」（$F$ (2,85)=6.75,$p$ <.01）の主効果，および 2 要因間の交互作用（$F$ (2,85)=7.88,$p$ <.001）が有意であった。交互作用について，有意水準 5%の Bonferroni 法による多重比較（以降，交互作用の多重比較ではすべて同じ方法を用いた）の結果は次の通りであった。

すなわち，まず，実習経験あり群においては，「学級管理・運営効力感」の高，中，低群の順で得点が高かった。他方，実習経験なし群においては，「学級管理・運営効力感」の高低による得点の差異はみられなかった。さらに，「学級管理・運営効力感」の高群においては，実習経験あり群はなし群よりも得点が高かったが，中・低群においては，実習経験の有無による得点の差異はみられなかった。

### （2）因子 2「教授・指導効力感」×実習経験についての分析結果

特性的自己効力感の得点について，教師効力感の因子 2「教授・指導効力感」（3：高／中／低）×実習経験（2：あり群／なし群）の平均値を Figure 1-2 に示し，これによる 2 要因分散分析を行った。その結果，「教授・指導

効力感」($F(2,85)=6.01, p<.01$) の主効果，および 2 要因間の交互作用（$F(2,85)=6.12, p<.01$）が有意であった。交互作用について，多重比較の結果，まず，実習経験あり群においては，「教授・指導効力感」の高群と中群は低群よりも得点が高かった。他方，実習経験なし群においては，「教授・指導効力感」の高低により得点の差異はみられなかった。

**（3）因子 3「子ども理解・関係形成効力感」×実習経験についての分析結果**

特性的自己効力感の得点について，教師効力感の因子 3「子ども理解・関係形成効力感」（3：高／中／低）×実習経験（2：あり群／なし群）の平均値を Figure 1-3 に示し，これによる 2 要因分散分析を行った。その結果，実習経験の有無との間に交互作用は有意ではなかったが，「子ども理解・関係形成効力感」($F(2,85)=4.00, p<.05$) の主効果が有意であり，教師効力感の「子ども理解・関係形成効力感」の高群は低群よりも特性的自己効力感が有意に高かった。

### 3. まとめ

教師効力感の因子 1「学級管理・運営効力感」および因子 2「教授・指導効力感」においては，実習経験の有無との間に交互作用がみられ，多重比較の結果，実習経験あり群では「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」ともに，高／中／低群の順で特性的自己効力感が高かった。他方，実習経験なし群では特性的自己効力感に有意な差はみられなかった。教師効力感の因子 3「子ども理解・関係形成効力感」では主効果が有意であり，特に教師効力感の高群は低群よりも特性的自己効力感が有意に高かった。以上より，実習経験あり群においては教師効力感が高さと特性的自己効力感の高さに関連があることが示され，他方，実習経験なし群においては教師効力感の高さと特性的自己効力感の高さとの関連は明確ではなかった。

また，教師効力感の全ての因子において，実習経験あり群の低群は高群に比べて特性的自己効力感が特に低いことが示された。

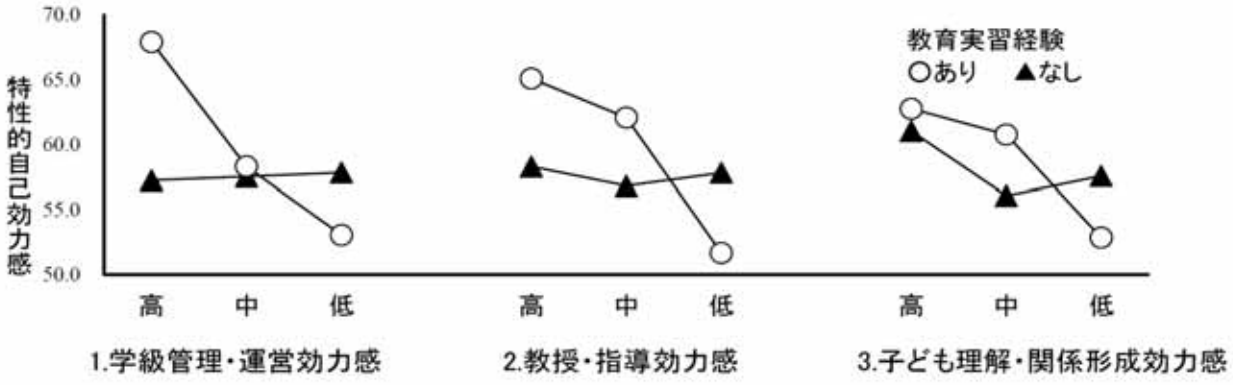


Figure 1. 教師効力感の高低および実習経験の有無による特性的自己効力感の差異

## Ⅳ．考察

### 1. 本研究の成果と意義

本研究では，教職志望学生の教師効力感と特性的自己効力感との関係，および，教育実習経験の有無により教師効力感と特性的自己効力感の関係がどのように異なるのかを検討した。以下では，この結果をふまえて，教師効力感の因子ごとに，実習経験の有無による教師効力感と特性的自己効力感の関係について考察する。

**（1）因子 1「学級管理・運営効力感」の効果**

分析結果より，実習経験のある学生では，学級管理・運営において教師としてうまく振る舞えるという自信の

高さと特性的自己効力感の高さが比例していた。中でも，学級管理・運営に対する自信の高い学生のうち実習経験のある学生は，特性的自己効力感が高いことが示されていた。また，実習経験のない学生では，学級管理・運営に対する自信の高さと特性的自己効力感の高さに関係がみられなかった。よって，実習経験のない学生の学級管理・運営に対する自信は自己効力感とは関係のない仮想的な効力感であると考えられる。これにより，実習を経験した後に学級管理・運営に対する教師としての自信を高く持っている学生は，どのような状況においても適応的に処理できる自信も高く持っていると考えられる。

**（2）因子 2「教授・指導の効力感」の効果**

因子 1 と同じく，教授・指導において教師としてうまく振る舞える自信の高さと特性的自己効力感の高さが比例していたが，実習経験のない学生では，教授・指導に対する自信の高さと特性的自己効力の高さに関係がみられなかった。よって，実習経験のない学生の教授・指導に対する自信は因子 1 と同じく自己効力感とは関係のない仮想的なものと考えられる。また，実習経験のある学生で教授・指導に対する自信が高い，もしくは中程度の学生はその自信が低い学生よりも特性的自己効力が高いことが示されていた。よって，実習経験のある学生で，教授・指導において教師としてうまく振る舞える自信がある学生は，自身がない学生に比べてどのような状況においても適応的に処理できる自信を高く持っていると考えられる。

**（3）因子 3「子ども理解・関係形成の効力感」の効果**

因子 3 においては，実習経験の有無によらず子ども理解・関係形成において教師としてうまく振る舞える自信の高さと特性的自己効力感の高さが関係していることが示された。つまり，子ども理解・関係形成に対する教師としての自信は，実習経験の有無に関係しているとは言えなかった。

## 2. まとめと今後の課題

「学級管理・運営効力感」および「教授・指導効力感」においては，実習経験の有無との間に交互作用がみられた。以上の結果から，実習経験のある学生においては教師効力感の高低と特性的自己効力感の高さとが関連していると考えられる。他方，実習経験のない学生の「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」に対する効力感は自己効力感とは関係のないものと推察される。実習経験がない学生にとって，クラス運営に関する対処法の項目から成る「学級管理・運営効力感」や，授業の実践現場での教授・指導についての項目から成る「教授・指導効力感」で教師としてうまく振る舞えるという認知は，未経験の状況における認知であるといえることから，これらの効力感は特性的自己効力感の高さと関係しているだろうと仮定できる。しかし，これらの効力感に関連がみられなかったことから，実習経験のない学生の学級管理・運営，教授・指導における教師としての効力感の高さは自己の能力を正しく評価しているとはいえず，仮想的な効力感であると考えられる。

速水（2004）は仮想的有能感を，「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく」生じる有能感であると定義しているが，本研究の結果示された仮想的な効力感においても同様のことがいえるだろう（自己効力感とは自己についての「できる」という信頼や有能感であるといえ，有能感と近接する概念と考えられる）。つまり，教師を志望する学生にとっては，実際の現場経験となる実習経験によって教師効力感と特性的自己効力感における共通する認識が一致すると考えられる。しかし，教師効力感のうち，「子ども理解・関係形成効力感」については，実習経験の有無によらず，いずれもそれらの高さが特性的自己効力感の高さと関連していた。この結果から，教師志望の学生にとって，子ども理解や関係形成における自信は，実習での子どもとの関わりを通して獲得されるというよりも，それまでの実際の経験に基づく効力感であると考えられる。

その他，実習経験のある学生では，「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」すべてにおいて，教師としての効力感が低い学生は高い学生に比べて特性的自己効力感が特に低いことが示されていた。ここから，実習で教師としての自信をなくした学生は全てのことにおいても自信を高く持てなくなると考えられる。大学入学時から教職への進路を目指して学び続けてきた学生にとって，教師としての自信は自己の持つ効力感の少なからずの部分を占めるのではないだろうか。

本研究の結果より，教師志望の学生にとって実習経験の有無は，自己の能力に基づく行動予測において一貫性をもたらすと考えられる。教師の資質能力として重要なものの一つとしてあげられる子どもとの関係形成においては実習経験によって違いがみられなかったことから，教育実習以外の学びによって高められることが推察され

る。春原（2010）によると，大学生同士による模擬授業であっても授業後では授業前よりも教師効力感が高くなる。また，別惣・長澤（2002）は，2 年生を対象に実習の事前指導の一環として行っている観察参加実習において，教師への志望度が高い学生ほどこの実習の効果が高いことを示している。これらの研究からも，大学の教員養成課程において，低学年時に参加型の観察実習や模擬授業のようなプログラムを導入することで学生の教師としての資質能力を高められる可能性が示唆される。「子ども理解・関係形成効力感」はこのような実習以前の学習の影響が大きいのではないだろうか。

本研究において，教育実習を経験した学生は，教師効力感の全ての因子で教師効力感が低い学生は特性的自己効力感も低いということが示されていた。つまり，実習で教師としての自信をなくした学生は自己効力感を低く持つ危険性が示唆されており，今後の課題として，実習後の学生に対するフォローについてもその内容を検討する必要性があると考えられる。

## 文献


秋光恵子（2011）．教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響　―実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較―　学校教育学研究, **23**, 43-52.

Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education,* **1**, 141-171.

Bandura,A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.

深川八郎（2011）．子どもたちの変容と学校づくりの課題　摂南大学教育学研究, **7**, 1-10.

春原淑雄（2007）．教育学部生の教師効力感に関する研究　―尺度の作成と教育実習にともなう変化―　日本教師教育学会年報, **16**, 98-108.

春原淑雄（2008）．教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集, **17**, 17-26.

春原淑雄（2010）. 親の要因, 教職志望動機および教師効力感の関連 ―教員養成課程の新入生を対象として― 学校教育学研究論集, **21**, 1-10.

速水敏彦・木野和代・高木邦子（2004）．仮想的有能感の構成概念妥当性の検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）, **51**, 1-8.

速水敏彦･小平英志（2006）．仮想的有能感と学週観および動機づけとの関連　パーソナリティ研究, **14**, 171-180.

今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆（2004）．教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)　―教員養成学部生の教師効力感の変容について―　鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **14**, 85-99.

前原武子（1994）．教師の効力感と教師モラール，教師ストレス 琉球大学教育学部紀要, **44**, 333-342.

前原武子・平田幹夫・小林聡（2007）．教育実習に対する不安と期待，そして実習のストレスと満足感　琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, **14**, 211-224.

三島知剛・安立大輔・森敏昭（2010）．教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容　―実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して―　日本教育工学会論文誌, **33**, 69-72.

成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）．特性的自己効力感尺度の検討　―生涯発達的利用の可能性を探る―　教育心理学研究, **43**, 306-314.

坂野雄二（1989）．一般的セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討 早稲田大学人間科学研究, **2**, 91-98.

坂野雄二・前田基成（1987）．　虚偽の心拍フィードバックがセルフ・エフィカシーの変動と心拍コントロールに及ぼす影響 千葉大学教育学部研究紀要, **35**, 23-33.

桜井茂男（1992）．教育学部制の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育学研究所紀要, **28**, 91-101.

Sherer,M., & Adams.C.,(1983).Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, **53**, 899-902.

別惣淳二・長澤憲保（2002）．社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果(Ⅱ)　―実習前の教職志望度が実習生の教師としての力量形成に与える影響―　学校教育学研究, **14**, 1-13.

## Ⅴ．謝辞

本研究の一部は日本教育心理学会第 56 回総会で発表した。調査にご協力下さった教職員，大学生・大学院生のみなさんに心よりお礼申し上げます。