

## いじめ対応教師効力感に関する研究 —教育学部生の実態調査と尺度作成の試み—

上村桃香 信州大学大学院教育学研究科学学校教育専攻臨床心理学専修  
茅野理恵 信州大学学術研究院教育学系教育科学グループ

### 概要

教育現場の抱える課題に対し、その課題固有な教師の効力感に焦点を当て、いじめ対応教師効力感に関する研究を行った。研究Ⅰの教育学部生を対象にした調査から、教員養成課程の学生がいじめ対応の行動イメージに対して、漠然としたイメージしか持っていないことや、いじめに対応することに対して不安な気持ちを抱えていることが明らかとなった。研究Ⅱでは、いじめ対応教師効力感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討し、十分な結果が得られた。研究Ⅲにおいて、いじめ対応教師効力感と被援助志向性との関連を検討した結果、被援助志向性を高めることがいじめ対応教師効力感を高める要因となる可能性が示された。

キーワード：教師効力感、いじめ対応、被援助志向性、教員養成

### 問題と目的

教師効力感とは、「教育場面において子どもの学習や発達に望ましい変化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」とであると定義され、実際の教育的行為を規定すると考えられている (Ashton, 1985)。これまでの教師効力感の研究では、教師としての一般的な効力感を扱うものであったが、岩永・吉川 (2000) は教師の仕事には多種多様な要素が含まれ、その多様な課題によってそれぞれ求められる能力には大きな違いがあることを指摘し、特に困難な課題がある場合にはその課題に対する効力感を測定することが有効であると述べている。

現代の学校現場において、いじめの問題は深刻である。多様化するいじめに対して、担任は適切な対応を臨機応変にしていかなければならず、教員の資質向上が求められている。教師効力感を高めることは教員の資質向上において重要であり、さらに教員養成の段階で教師効力感を高めることは、より高い資質能力を持った教師の育成につながると考えられる。本研究では、課題固有な効力感として、いじめ対応教師効力感に注目した。

現段階において、教員養成課程に所属する学生のいじめ対応に関する研究は見当たらない。

い。教育実習等でいじめ問題に関わった経験をした学生は少ないと推測される。そのため、教職志望学生たちは自分がいじめという問題に対して行動するイメージを具体的にもっていないのではないだろうか。

そこで本研究では、研究Ⅰで、教員養成課程に所属する大学生に教師のいじめ対応に関する実態調査を行い、その課題を明らかにする。そしてその調査から示唆された課題を基に、研究Ⅱでいじめ対応教師効力感を測定する尺度を開発する。研究Ⅲでは、研究Ⅱで作成した尺度を使用し、いじめ対応教師効力感と被援助志向性の関連を検討する。

## 研究Ⅰ-1

### 目的

教員養成課程の大学生に教師のいじめ対応に関する方略の調査を行い、その特徴を明らかにする。

### 方法

**調査対象者** 甲信越地方の大学の教育学部教員養成課程に所属する教育実習未経験の98名（男性51名、女性47名）を対象とした。

**調査内容** 質問項目は「あなたが小学校（または中学校）のクラス担任だったら、以下のことについてどんなことが思いつきますか。思いつく限りできるだけたくさん書いてください」とし、「いじめの予防のためにできること」「いじめの早期発見のためにできること」「いじめが起こったあとにできること」について自由記述で回答を求めた。さらに、「自分が教師になったときにいじめ問題に対応できるかどうか」というテーマに対して、自由記述で回答を求めた。

**手続き** 授業終了後に調査内容の説明を行い、同意の得られた者を対象に調査を実施した。任意の回答とし、回答者が特定されない配慮をした。

**調査時期** 2016年12月

### 結果

得られた文章から項目を行動基準で抜き出し、いじめ予防214件、いじめ早期発見179件、いじめ対応157件の切片を抽出した。収集された切片について、KJ法によって分析を行った。いじめ予防項目が25カテゴリ、いじめ早期発見項目が20カテゴリ、いじめ対応項目が22カテゴリに分類された。

### 考察

収集された項目は具体性にかけるものが多く見受けられ、類似した項目が多く挙がった。対応できるかについての記述では、「今の自分の力ではクラスの中でいじめが起きてもうまく対応できない」「いじめ対応方略が曖昧なものしか思いつかなかった」「今持っている方略では、効果は無いと思う」など、いじめ対応に関して自信がない様子がうかがえる回答が目立った。教育学部生がいじめ対応の行動イメージに対して、不安を感じていたり、



漠然としたイメージしかもっていなかったりすることが示唆された。

## 研究Ⅰ-2

### 目的

教員養成課程の大学生に教師のいじめ対応に関する行動イメージの調査を行い、その特徴を明らかにする。

### 方法

**調査対象者** 甲信越地方の大学の教育学部教員養成課程に所属する 85 名。対象者はすべて教育実習経験者であった。

**調査内容** 「自分自身が小中学校の担任の先生になった時のことを想像して考えて下さい」という教示文のあとに、「いじめの予防、早期発見、発生時の対応について、自分が担任として対応することを想像した際に、現在感じていることについて率直な思いを聞かせてください」という質問項目を設け、自由記述回答を求めた。

**手続き** 授業時間内に調査内容の説明を行い、同意の得られた者を対象に調査を実施した。任意の回答とし、回答者が特定されない配慮をした。

**調査時期** 2017 年 11 月

### 結果

自由記述による回答から、「不安」「わからない」等のキーワードを含む文章に下線を引き、125 件の切片を抽出した。その切片を、類似したもの同士に分類した結果、22 カテゴリに分類した。さらにそのカテゴリを『不安』『わからない』『難しい・困難』『実践したいこと』『その他』のカテゴリグループに分類した。『不安』『わからない』『難しい・困難』のカテゴリグループに含まれる内容を書いた人は、85 人中 67 人であった (79%)。

### 考察

教員の養成段階にある学生の多くは、自分が教師になっていじめに対して対応することによって不安な気持ちを抱いており、その背景にはいじめの予防や早期発見、発生時の対応のそれぞれの場面について具体的な取り組みを想像できていないことがひとつの要因であることが示唆された。

## 研究Ⅱ

### 目的

いじめ対応教師効力感尺度の作成をし、妥当性と信頼性の検討を行う。

### 方法

**調査対象者** インタビュー調査は、現職の教員 6 名 (男性 5 名、女性 1 名、平均年齢 36 歳、平均担任歴 11 年) を対象とした。質問紙調査は、甲信越地方の大学の教育学部教員養成課程に所属する 101 名 (男性 41 名、女性 60 名、平均年齢 21.03 歳、標準偏差 0.79)

を対象とした。

**調査内容** 以下の2点の調査を行った。第1にインタビュー調査として半構造化面接を行った。質問の項目は、勤務経験（職場、担任歴）、年齢、いじめ予防・いじめの早期発見・いじめ対応の観点から現場でできること・やるべきこと、いじめ対応経験とした。また、現場でできること・やるべきことを挙げてもらう際には、担任をしている場面を想像してもらい、できるだけ具体的に答えてもらうようにした。最後に、学校現場におけるいじめ問題について自由に意見を述べてもらった。

第2に質問紙調査を行った。質問紙の内容は次の2点である。(a) いじめ対応教師効力感尺度として、インタビュー調査で選定した28項目を使用した。教示は、「あなたが教師として、いじめの予防・早期発見、いじめの対応をすることになったとき、以下の項目について、どのくらいできると思いますか。」とし、それぞれの項目について「できないと思う（1点）」「あまりできないと思う（2点）」「わからない（3点）」「少しできると思う（4点）」「できると思う（5点）」の5件法で回答を求めた。(b) 教師効力感尺度（山口・都丸・古屋，2010）を「いじめ対応教師効力感」の基準関連妥当性を検討するために用いた。尺度は16項目から構成されている。教示は、「以下の文章は、教師の行動や考え方に関するものです。あなたが教師として教壇に立った場合、以下の記述がどの程度自分に当てはまると思いますか。」とし、それぞれの項目について「当てはまらない（1点）」「あまり当てはまらない（2点）」「どちらとも言えない（3点）」「少し当てはまる（4点）」「当てはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。

**手続き** 授業終了時に調査内容の説明を行い、同意の得られた者を対象に調査を実施した。任意の回答とし、回答者が特定されない配慮をした。

**調査時期** 2017年11月

## 結果

**いじめ対応教師効力感尺度の項目選定** インタビュー調査で得られたデータについて具体的な行動を語っている部分に下線を引き、抜き出した。その後、抽出された項目についてKJ法によって分析を行った。「教師の行動」「いじめ対応」「連携・チーム」の観点が見いだされた。偏りや重複をさけるように、心理の専門家で大学の教員1名と心理の大学院生の2名で検討を行い、最終的に28項目を選定した。

**いじめ対応教師効力感尺度の因子分析と信頼性の検討** いじめ対応に関する28項目の構造について検討を行うために、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行った。本尺度は3因子構造を想定していたため、3因子を仮定して分析を行った。どの因子に対しても負荷量が低かった項目（.300以下）を削除し（1.日頃から学級で気になることは管理職や学年主任などに報告する 7.学校で発生したトラブルは迅速に保護者に伝える 13.机の落書きや掲示物等の変化に注目して観察をする 22.保護者からの相談があったらすぐに対応する），3因子構造の24項目を最終的な尺度とした。表1にはい

表1 いじめ対応教師効力感尺度 因子分析結果

項目内容	因子		
	F1	F2	F3
<b>第1因子：関係づくり(<math>\alpha = .86</math>)</b>			
子どもからなんでも相談してもらえる関係を築く	.88	-.06	-.10
級友と協同活動をする楽しさを味わえるようにする	.80	-.28	.19
子どもがいつでも相談できる環境を整える	.78	.28	-.25
保護者同士の良好な関係を築くための工夫をする	.56	-.09	.21
子どもの表情や行動の変化に気付く	.54	.20	-.09
授業の中で、他者の気持ちを考える力を育てる	.43	.20	.11
保護者からいつでも相談してもらえる関係を作る	.41	.02	.18
子どもに変化が見られたらすぐに個別に声をかける	.39	.00	.18
教職員同士の連携を強め、自ら援助を求められる環境を作る	.35	.23	.14
周囲の教職員と協力して対応する	.31	.22	.21
<b>第2因子：子ども・保護者への対応と支援(<math>\alpha = .85</math>)</b>			
説教・説諭に偏らず、子どもの気持ちを丁寧に聞く	-.14	.86	.06
いじめた側の子の抱える課題にも目を向け支援をする	.09	.70	.00
教師の意向だけでなく、子どもの気持ちを尊重しながら対応を進める	.14	.63	.00
すぐに加害者と決めつけずに話を聞く	-.18	.58	.37
保護者と話をする際は、保護者の気持ちを汲みながら進める	.00	.55	.01
日頃からどのような友人関係を築いているかを観察する	.28	.53	-.22
保護者に大切な話をするときには、直接会って話す	-.14	.47	.17
友人関係の変化に気付く	.24	.45	-.08
生活ノートを通した子どもとのやりとりを毎日丁寧に行う	.01	.45	.21
<b>第3因子：教師の主體的な行動と態度(<math>\alpha = .73</math>)</b>			
子どもとの個別相談を定期的に行う	.25	-.01	.59
どんな理由があろうといじめはいけないという姿勢を崩さない	-.02	.19	.57
子どもと遊ぶ時間を確保する	.26	-.01	.53
休み時間にはなるべく子どもだけにさせない工夫をする	.02	-.07	.52
学校生活に関するアンケートを定期的実施する	-.07	.12	.43
因子間相関	F1	—	.42
	F2	—	.50
	F3		—



じめ対応教師効力感尺度のパターン行列を示す。第1因子は「関係づくり」、第2因子は「子ども・保護者への対応と支援」、第3因子は「教師の主体的な行動と態度」と命名した。尺度の信頼性を検討したところ、因子別のCronbachの $\alpha$ 係数により十分な内的一貫性が確認された。

**いじめ対応教師効力感尺度の構成概念妥当性の検討** 下位尺度間の相関係数はどの下位尺度間でも有意な正の相関が見られたため、本尺度の構成概念妥当性は示された。

**教師効力感尺度について** 教師効力感尺度の16項目の構造について検討を行うために、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行った。複数の因子に負荷がかかっている項目を削除し(11.子どもの持っている可能性を広げることができる。13.子どもの心に継続したものを残すことができる。), 3因子構造の14項目を最終的な尺度とした。表2には教師効力感尺度のパターン行列を示す。第1因子は「教授・指導」、第2因子は「教師としてのやりがい」、第3因子は「子ども理解・関わり」と命名した。尺度の信頼性を検討したところ、Cronbachの $\alpha$ 係数は、「教授・指導」因子が.83, 「教師としてのやりがい」因子が.76, 「子ども理解・関わり」因子が.79であったため、十分な内的一貫性が確認された。

**いじめ対応教師効力感尺度の基準関連妥当性の検討** いじめ対応教師効力感尺度の基準関連妥当性を検討するために、いじめ対応教師効力感尺度と教師効力感尺度間のPearsonの相関係数を算出した。すべての下位尺度間で有意な正の相関がみられた(表3)。よって、作成されたいじめ対応教師効力感尺度は十分な基準関連妥当性を備えていると考えられる。

### 研究Ⅲ

#### 目的

いじめ対応教師効力感と被援助志向性との関連の検討を行う。

#### 方法

**調査対象者** 甲信越地方の大学の教育学部教員養成課程に所属する101名(男性41名, 女性60名, 平均年齢21.03歳, 標準偏差0.79)を対象とした。

**調査時期** 2017年11月

**調査内容** 質問紙調査を行った。質問紙の内容は次の2点である。(a)研究Ⅱで作成されたいじめ対応教師効力感尺度の24項目について5件法で回答を求めた。(b)田村・石隈(2001)が作成した被援助志向性尺度の11項目について5件法で回答を求めた。

**手続き** 授業終了時に調査内容の説明を行い、同意の得られた者を対象に調査を実施した。任意の回答とし、回答者が特定されない配慮をした。

#### 結果

**被援助志向性尺度について** 被援助志向性尺度の11項目の構造について検討を行うた

表2 教師効力感尺度 因子分析結果

項目内容	因子		
	F1	F2	F3
<b>第1因子：教授・指導(<math>\alpha = .83</math>)</b>			
専門的知識・幅広い教養を備えている。	.95	-.15	-.05
授業方法・教具についての知識や技術を持っている。	.65	.11	.10
わかりやすい考え方ができる。	.57	.11	.01
どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている。	.51	.01	.18
学ぶことの楽しさを教えることができる。	.46	.25	.09
<b>第2因子：教師としてのやりがい(<math>\alpha = .76</math>)</b>			
情熱を持って授業を行うことができる。	.12	.83	-.33
学校内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる。	-.23	.71	.25
教師という仕事を楽しむことができる。	.19	.59	-.09
子どもの気持ちや考え方を楽しむことができる。	-.02	.51	.01
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。	.05	.41	.38
<b>第3因子：子ども理解・関わり(<math>\alpha = .78</math>)</b>			
感動を与えることができる。	-.06	-.06	.83
上手な諭し方ができる。	.16	-.28	.78
子どもの心をつかむのが上手である。	.08	.18	.48
まとまりのあるクラスをつくる自信がある。	.02	.33	.48
因子間相関	F1	—	.56
	F2		—
	F3		—

表3 いじめ対応教師効力感尺度と教師効力感尺度の相関係数

	教授・指導	教師としてのやりがい	子ども理解・関わり
関係づくり	.43**	.47**	.47**
子ども・保護者への対応と支援	.25**	.39**	.26**
教師の主体的な行動と態度	.30**	.24**	.38**

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

表4 援助志向性尺度 因子分析結果

項目内容	因子	
	F1	F2
<b>第1因子：援助関係に対する抵抗感の低さ (<math>\alpha = .79</math>)</b>		
他人からの助言や援助を受けることに、抵抗がある。(*)	.76	-.14
自分は、人に相談したり援助を求めるとき、いつも心苦しさを感ずる。(*)	.69	-.12
自分は、よほどのことがない限り、人に相談することがない。(*)	.65	.05
何事も他人に頼らず、自分で解決したい。(*)	.64	.04
自分が困っているとき、周りの人には、そっとしておいて欲しい。(*)	.47	.38
人は誰でも、相談や援助を求められたら、わずらわしく感じると思う。(*)	.45	-.03
他人の援助や助言は、あまり役立たないと思っている。(*)	.39	.07
<b>第2因子：援助希求 (<math>\alpha = .81</math>)</b>		
困っていることを解決するために、自分と一緒に対処してくれる人が欲しい。	-.18	.84
自分が困っているときには、話を聞いてくれる人が欲しい。	-.15	.83
今後も、自分の周りの人に助けられながら、うまくやっていきたい。	.16	.65
困っていることを解決するために、他者からの助言や援助が欲しい。	.22	.56
因子間相関	F1	—
	F2	—

(\*)は、反転項目

めに、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を行った。本尺度は2因子構造を想定していたため、2因子を仮定して分析を行い、2因子構造の11項目を最終的な尺度とした。表4には被援助志向性尺度のパターン行列を示す。項目2.3.4.5.6.7.9.は反転項目である。第1因子は「援助関係に対する抵抗感の低さ」、第2因子は「援助希求」と命名した。Cronbachの $\alpha$ 係数は、「援助関係に対する抵抗感の低さ」が.79、「援助希求」が.81で十分な内的一貫性が確認された。

**いじめ対応教師効力感と被援助志向性との関連** 被援助志向性得点による分類について、被援助志向性の各下位尺度得点によって群分けを行った。「援助関係に対する抵抗感の低さ」得点においては中央値3.29を基準に2群に分け、「援助関係に対する抵抗感の低さ」得点が3.29以上の群を「抵抗感低群」とし、「援助関係に対する抵抗感の低さ」得点が3.29未満の群を「抵抗感高群」とした。「援助希求」得点においては、中央値4.00を基準に2群に分け、「援助希求」得点が4.00以上の群を「援助希求高群」とし、4.00未満の群を「援助希求低群」とした。

「援助関係に対する抵抗感の低さ」の高低と関係づくり得点の関連について、「抵抗感



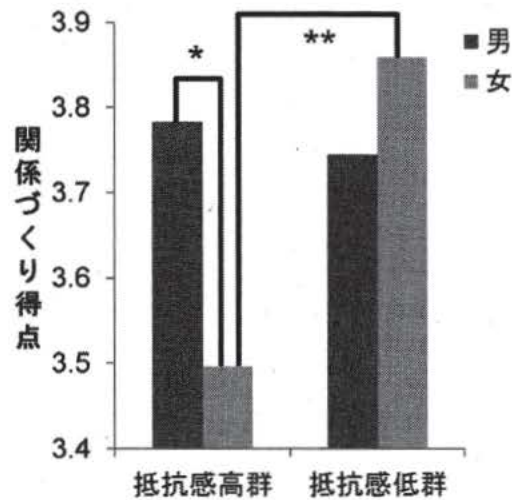


図1 関係づくり得点と抵抗感 分散分析結果

高群」「抵抗感低群」と性別を独立変数、「関係づくり」得点を従属変数として2要因分散分析を行った(図1)。分散分析の結果、「抵抗感高群・低群」と性別の交互作用が有意傾向であった( $F(1,97) = 3.24, p < .10$ )。単純主効果検定を行った結果、女子において、「抵抗感高群・低群」の単純主効果検定が有意であった( $F(1,97) = 6.42, p < .05$ )。記述統計の得点から、女子は「抵抗感」が低い群の方が高い群よりも「関係づくり」得点が高くなる傾向にあるといえる。男子においては、「抵抗感高群・低群」の単純主効果は有意ではなかった( $F(1,97) = 0.05, n.s.$ )。また、「抵抗感高群」において、女子の単純主効果が有意傾向であった( $F(1,97) = 3.279, p < .10$ )。記述統計の得点から、「抵抗感高群」は男子の方が女子よりも「関係づくり」得点が高くなる傾向にあるといえる。「抵抗感低群」の単純主効果は有意ではなかった( $F(1,97) = 0.53, n.s.$ )。

「援助希求」の高低と関係づくり得点の関連について、「援助希求高群」「援助希求低群」と性別を独立変数、「関係づくり」得点を従属変数として2要因分散分析を行った(図2)。分散分析の結果、交互作用は有意ではなかった( $F(1,97) = 0.00, n.s.$ )。一方で、「援助希求高群・低群」の主効果は有意傾向であったが、( $F(1,97) = 2.90, p < .01$ )、性別の主効果は有意ではなかった( $F(1,97) = 0.33, n.s.$ )。したがって、性別に関係なく、援助希求低群よりも高群の方が「関係づくり」得点が高い傾向があるといえる。

### 考察

「関係づくり」と「援助に対する抵抗感の低さ」について いじめ対応教師効力感の下位尺度である「関係づくり」と被援助志向性の下位尺度である「援助関係に対する抵抗感の低さ」との関係では、女子において、「抵抗感高群・低群」の間で「関係づくり」得点に

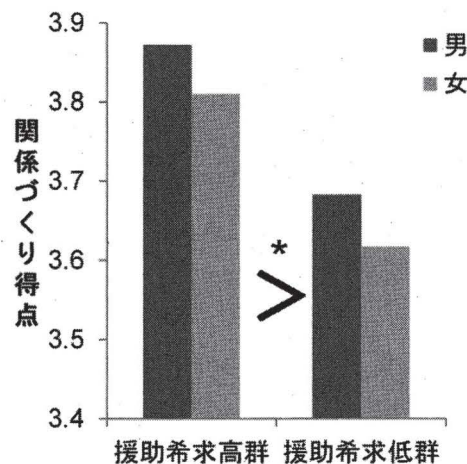


図2 関係づくり得点と援助希求 分散分析結果

有意差があった。つまり、女子は援助関係に対する抵抗感が低い人の方が援助関係に対する抵抗感が高い人より、関係づくりに関して自信をもっていることが明らかとなった。援助関係に対する抵抗感が低い人の方が関係づくりに関して自信をもっている理由として経験値の差の影響が挙げられる。抵抗感が低い人は、抵抗感が高い人よりも、人に援助を求めてきた経験が多いと考えられる。そのため、関係づくりに対して自信をより高くもっているのではないだろうか。抵抗感が高く、人に援助を求めてきた経験が比較的少ない人たちは、自分が援助を求めたり、協力を仰いだりする姿を想像することが難しいため、関係づくりに対して自信がないのではないかと考える。

抵抗感低群において、男女間で有意差があった。つまり、援助関係に対する抵抗感が高い群において、女子は男子より関係づくりに関して自信をもっていないことが明らかになった。この理由として、男女の人間関係におけるスタンスの違いが挙げられる。吉原・藤生(2010)は、高校生を対象に友人関係におけるスタンスの違いの性差を検討しており、男子は人に頼らない態度を身につけさせられることによって、女子よりも友人に対する無関心さが増すことを示唆している。一方、女子は交友関係において親密な関係を作することを重視している(榎本, 1999)ため、男子よりも女子の方が、より人間関係を重視する傾向にあると考えられる。女子の周囲を取り巻く環境では、抵抗感の高低がより強く人間関係に反映されるが、男子の周囲を取り巻く環境では、抵抗感の高低が人間関係に影響を与えないのではないだろうか。そのため、男子においては抵抗感の高低によって関係づくりに差が見られなかったが、女子においては差が見られたと考える。

「関係づくり」と「援助希求」について いじめ対応教師効力感の下位尺度である「関係づくり」と被援助志向性の下位尺度である「援助希求」との関係では、性別に関係なく、



「援助希求高群・低群」の間で「関係づくり」得点に有意傾向の差があった。つまり、援助希求の度合いが強い人ほど、関係づくり得点が高い傾向にあることが明らかとなった。その理由として、援助資源の豊富さが挙げられる。援助希求の度合いが高い人は、被援助の欲求が高く、課題に直面した時、自分だけで解決するという選択肢のほかに、他人の援助を受けるといった選択肢が浮かびやすく、援助希求の度合いが低い人よりも、より多くの援助資源を活用できると考えられる。また、いじめ対応に関連した関係づくりの場面では、同僚や保護者に援助を要請して対応していく方がより円滑で適応的な対応ができる場面が多いと考えられる。そのため、援助希求の度合いが高い人の方が、関係づくりの場면을想像したときに、周囲の人の援助を受けて上手く対応している姿を想像しやすく、高い効力感に繋がるのではないかと推察する。

### 総合考察

#### 教育学部生の抱くいじめ対応に関するイメージ調査について

研究Ⅰの結果から、教員養成段階の学生たちは、自分が教師としていじめに対応することに対して、具体的な方略をあまりもっておらず、不安やわからないという感覚を抱いているという課題が明らかになった。この背景には、経験の乏しさがあると考えられる。教員養成のための授業の中には、いじめ問題を扱うものもあり、学生もこれから教師になった時にいじめに対応していかなければならないことは自覚している。しかし、教育実習等の実際の現場で教育実習生がいじめに関する問題と向き合うケースはまれであり、実習中の短い期間の中では、学生が向き合うべき重要な課題として扱われることは少ない。つまり、いじめに関する問題にこれから対応していかなければならないとわかっているにもかかわらず、その問題に直面する機会がほとんどなく、現場の教師がどのようにいじめに関する問題に取り組んでいるかもわからないため、行動を具体的にイメージできず、不安やわからないという感覚につながっていったのだと推察する。

#### いじめ対応教師効力感と被援助志向性の関連

研究Ⅲでは、研究Ⅱで作成したいじめ対応教師効力感尺度を用いて、いじめ対応教師効力感と被援助志向性との関連を検討した。その結果、被援助志向性といじめ対応教師効力感尺度の下位尺度である「関係づくり」において関連が示された。教員養成段階の学生に対して、被援助志向性を高めるような介入をすることで関係づくりに対する効力感が高められる可能性が示唆された。

#### 教員養成段階にいる学生たちへの今後の支援

本研究において、いじめ対応教師効力感尺度を作成した目的は、今後いじめ問題を扱う授業等の効果測定に使用されることであった。研究Ⅱにおいて、いじめ対応教師効力感尺度の信頼性と妥当性が確認されたため、教員養成段階の学生のいじめ対応教師効力感を測定することが可能となったと考えられる。



本研究を通して明らかとなった教員養成段階の学生の課題として、いじめに関する問題に対応するための具体的なイメージをもっていないことが挙げられる。いじめに関する問題に対応する将来の自分の姿が具体的になることで、不安が軽減されるのではないかと考える。それに伴って、いじめ対応教師効力感も上がっていくのではないだろうか。今後は、現場の教師のいじめ対応実践例を紹介したり、いじめ対応場面を想定したロールプレイを取り入れたり、より具体的ないじめ対応について学べる授業案を考案し、いじめ対応教師効力感が上がるかどうかを検討していきたい。

#### 今後の課題

今後の課題として、いじめ対応教師効力感を高める要因の探索が挙げられる。今回は被援助志向性に着目して検討を行ったが、他の概念との関連も検討し、いじめ対応教師効力感を上げる要因についての知見を深めていく必要があると考える。

#### 引用文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, Volume 2: The Classroom Milieu*, (pp.141-171). Academic Press.
- 榎本順子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 岩永啓子・吉川眞理 (2000). 教師のための不登校対応自己効力感尺度作成の試み 教育実践学研究, 6, 59-68.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 山口陽弘・都丸亜希子・古屋健 (2010). 教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究—教職への興味・教職の専門性に着目して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 59, 219-238.
- 吉原寛・藤生英行 (2010). 高校生の主観的学校ストレス、ストレス反応、および友人関係の関連における性差の検討 教育実践学論集, 12, 83-92.