

短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響

垣田 紗稀子¹⁾, 築山 泰典²⁾, 柿山 哲治²⁾

Influence of Short-Term Nature Experience Activities on Student Teachers' Sense of Teacher Efficacy

Sakiko KAKITA¹⁾, Yasunori TSUKIYAMA²⁾, Tetsuji KAKIYAMA²⁾**Abstract**

This study elucidated the influence of teaching opportunities in university camp-based training on student teachers' sense of their own efficacy as teachers through a comparison between those who received and did not receive teaching opportunities during their experience at the camp; it also examined the influence of changes in the student teachers' sense of teacher efficacy due to the changes in the sense of self-efficacy and self-esteem among the participants. A survey formulated on the basis of the Teacher Sense of Efficacy Scale and an activity content survey were conducted at three (pre, post, 5D) and one (5D) intervals, respectively. Moreover, the former and the latter were conducted at three (pre, post, 5D) and two (post, 5D) intervals, respectively, for the control group. This study included 16 participants who provided complete responses, and 36 participants belonged to the control group. Further, the participants were divided into three groups: those who participated in the camp-based training as student teachers, those who did not participate as student teachers in the training but received the opportunity to teach on a daily basis, and those who did not receive teaching opportunities. An analysis of variance was conducted on the results of the Teacher Sense of Efficacy Scale by considering group and time as independent variables. The results suggested that teaching opportunities in the camp-based training had an influence on the development of the sense of teacher efficacy. In addition, the results also suggested that the sense of teacher efficacy could improve as a result of both intensive and regular teaching opportunities.

1) 福岡大学大学院スポーツ健康科学研究科
Graduate School of Sport and Health Science, Fukuoka University

2) 福岡大学スポーツ科学部
Faculty of Sport Science, Fukuoka University

1. 緒言

文部科学省（当時，文科省）は，我が国の青少年に対する基本的教育方針として，平成8年に第15期中央教育審議会「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」⁷⁾の中で，「生きる力」を育むことが重要であると示した．「生きる力」の能力育成が必要とされる背景には，急速なグローバル化や情報化，少子化などによる「人間関係の希薄化」，そして，核家族化や共働き世帯の増加による「地域社会の教育の低下」といった諸問題が青少年の成長に大きな影響を及ぼしていることが挙げられる⁸⁾．「生きる力」の育成方策の一つとして，青少年の生活体験・自然体験などの体験活動の機会の充実が答申の中で求められている．しかしながら，多くの教員が豊かな自然体験を子どもに指導・支援する能力や資質を十分に備えているかといえば，そうとは言い難い現状があると考えられる．若い世代の教員には，豊かな自然体験があまりないまま育った者が多く，教員の自然体験の減少が子どもの自然体験の減少に繋がっている可能性が考えられる．

自然体験活動の代表的な活動の一つにキャンプがある．キャンプ体験の必要性や教育的効果に関する報告や論文は多く存在しており，社会教育のみならず学校教育との関連も多くみられる．しかし，これらの報告の多くは子どもを対象にした研究であり，特に教育活動の一環として行われる自然体験活動が大学生に及ぼす影響についての報告は少ない．さらに，教員養成機関での自然体験における指導経験の有無は学校現場に立った際に重要であり，教員養成機関である大学での自然体験における指導・支援する能力や資質の向上を明らかにすることは，教育現場での自然体験活動の指導力向上に繋がる可能性が考えられる．

一方，教員の指導力を測るものの一つとして教師効力感尺度がある．教師効力感は，自己効力感が基になって作成された尺度である．Bandura（1979）によれば，「ある行動を遂行することができる，と自分の可能性を認識しているこ

と」を自己効力感（self-efficacy）と呼び，自己効力感が高い人ほど，実際にその行動を遂行できる傾向にあると述べている²⁾．自己効力感という概念を教育分野に用いたものが「教師効力感（teacher's sense of efficacy）」と呼ばれており，Ashton（1985）は教師効力感を「こどもの学習に望ましい変化を与える能力に関する信念」と定義している¹⁾．教師効力感尺度の作成については，Gibson & Dembo（1984），Woolfolk & Hey（1990），Emmer & Hickman（1991）の研究がある．日本では，Gibson & Dembo（1984）の尺度を桜井（1992）が¹¹⁾，Woolfolk & Hey（1990）の尺度を前原（1994）が翻訳している⁶⁾．教師効力感の高い教員は，授業に熱心であり³⁾，指導困難な生徒に粘り強く指導する¹³⁾などの報告がある．持留・有馬（1999）は，教育実習が「個人的教授効力感」を高めること，教員を志望している学生や教員になることに迷っている学生には，教育実習が「個人的教授効力感」を高めることを明らかにした⁹⁾．今林ら（2004）は，教育実習生を対象に実習中の体験が，教師効力感の変容に与える影響を調査し，教育実習での体験が教師効力感を高めるきっかけになることを考察としてあげており，教師効力感の上昇は不安を低減させること⁵⁾を明らかにしている．教育現場で働く教員や教育実習の実習生を対象としたもの以外では，教職課程を履修している学生や教育学部生を対象とし，模擬授業や教職に関する講義等に対しての前後比較研究が多くされている^{4) 11)}．しかし，教員になるのは教育学部生とは限らず，教員養成機関を擁する場所であれば教員免許状を取得することができる．また，研究の多くが学校現場のみに限られており，学校現場以外での教師効力感獲得に関する研究はなされていない．そこで，教員養成機関を擁する大学で，教育現場で重要視されている自然体験活動の一種であるキャンプにおける指導経験と教師効力感獲得との関連に着目した．

本研究では，短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響について，F大学スポーツ科学部の正課授業であるキャンプ実習における

指導・支援経験が指導者として参加する学生の教師効力感の獲得に有効であるか否かを明らかにすることを目的とした。

2. 対象及び方法

2.1. 対象者

F大学スポーツ科学部で2019年度に2年次生を対象に実施された正課授業キャンプ実習Ⅰ（以下、「キャンプ実習」と略す）に指導者として参加した学生（以下、「指導学生」と略す）16名およびキャンプ実習への参加経験の有無に関わらず同実習での指導経験のない学生（以下、「統制群」と略す）36名を対象とした。なお、キャンプ実習は、前半・後半の2つの日程で行われており、指導学生はそのいずれかに参加している。また、統制群36名においては個人の有する日常的な指導経験の影響を加味し、指導的立場の指導実施があり、かつ日常的な指導（週に1回以上の部活動での学生コーチおよび家庭教師、スポーツクラブ活動）も行っている者を統制群1（18名）とし、日常的に指導機会がない者を統制群2（18名）とした。なお、両群ともキャンプ実習前半・後半の2つのいずれかの日程で調査に参加した。

2.2. キャンプ実習の概要

本キャンプ実習は、大分県玖珠郡九重町に所在するやまなみ荘キャンプ場及び九重連山の中心に位置する法華院温泉山荘を中心に4泊5日の日程で実施され、その目的として1) 野外での生活体験を通じて共同の精神を養う、2) キャンプにおける必要な技術を習得する、3) 自然への理解を深める、4) 野外教育の指導者に必要な資質を向上する、の4点を挙げている。また、宿泊は3日目の法華院温泉山荘での宿泊以外の3泊はテント泊とし、食事は法華院温泉利用時のみ提供食であり、それ以外は野外炊事であった。

班構成は、1班8～10名の男女混合とし、所属するクラブ活動等が異なるメンバーとなるよう配慮した。

実習のプログラムは、初日にロープワーク等の講習を経て、テント設営やかまど作り等のサイト設営を行い、2日目にグループの機能性を高めるプログラムとして班で冒険的な要素を含む課題を解決していくイニシアティブゲームを実施した。3日目にはメインプログラムとして設定した登山遠征を行い、登山道の補修及び外来植物の駆除等の環境保全活動を行った。4日目は3日目と同様に登山道の補修等の環境保全ワークを行い、下山遠征を行った後、夕食コンテスト及びスタンプ大会を実施した。最終日は、撤収作業の後、60分程度の1人で過ごす「ソロの時間」を設定し、個人としての振り返りの時間とした（資料1）。

2.3. 調査及び手続き

2.3.1. 教師効力感尺度調査

「教師効力感」を測定する尺度として前原（1994）が翻訳したWoolfolk & Hoy(1990)¹³⁾の「教師効力感尺度」を使用した（資料2）。この尺度は、教育一般に関する効力感である「一般的教育効力感」と教師個人の教授能力に関する効力感である「個人的教授効力感」の2因子、20項目で構成されており、5件法で回答するものである。得点範囲は「教師効力感全体」で20～100点、「一般的教育効力感」で8～40点、「個人的教授効力感」で12～60点とした。

2.3.2. 活動内容調査

調査期間の活動内容が調査項目に影響を与えている可能性を示すために、キャンプ実習に参加した指導学生の実習後5日間の活動内容および統制群1、統制群2のキャンプ実習期間およびキャンプ実習後5日間（計10日間）の活動内容を自由記述方式で回答させ、複数回答可とした（資料3）。主な活動内容だけを記述させ、「アルバイト」の場合は、業種を記入させた。また、主な活動を行っていない場合や余暇時間を過ごした者に関しては「特になし」と記入させた。

2.3.3. 調査の手続き

指導学生を対象に、キャンプ実習開校式時（以下、「pre」と略す）、キャンプ実習終了時（以下、「post」と略す）、キャンプ実習5日後（以下、「5D」と略す）の計3回質問紙調査を行った。preおよびpostで教師効力感尺度調査、5Dで教師効力感尺度調査および活動内容調査を実施した。

統制群を対象に、pre, post, 5Dの計3回質問紙調査を行った。preで教師効力感尺度調査、post, 5Dで教師効力感尺度調査および活動内容調査を実施した。

2.3.4. 統計処理

得られたデータは統計ソフトにはIBM社のStatistical Package for Social Science (SPSS) ver.24を用いた。

各群の得点変化を示すため、教師効力感および下位因子を時期を独立変数とする一元配置分散分析を行い、有意差があるものに対しては多重比較を行った。また、各群の時期および群間における得点平均の差を示すため、教師効力感および下位因子を時期および群を独立変数とする二元配置分散分析を行い、有意差があるものに対して多重比較を行った。さらに、指導学生の教師効力感および下位因子のpre-post間の得点変化を相関で示した。

なお、統計的有意水準は5%未満とし、10%未満を有意傾向とした。

3. 結果

3.1. 回収数（率）

回収数（率）は、指導学生：16名（100%）、統制群1：18名（100%）、統制群2：18名（100%）であった。

3.2. 大学キャンプ実習における指導経験が「教師効力感」へ与える影響に関する調査

3.2.1. 指導学生における「教師効力感尺度」得点及び下位因子得点の時期別での比較

指導学生の教師効力感および下位因子において調査時期を独立変数とする一元配置の分散分析を行った（表1）。この時、「教師効力感（ $F(2,94)=5.99, p<.01$ ）」、「個人的教授効力感（ $F(2,94)=11.05, p<.001$ ）」において有意差がみられた。また、pre-postの比較において「教師効力感合計（ $F(2,94)=4.19, p<.05$ ）」、「個人的教授効力感（ $F(2,94)=9.06, p<.05$ ）」に有意な向上がみられ、pre-5Dの比較において「個人的教授効力感（ $F(2,94)=10.79, p<.01$ ）」において有意な向上がみられた（図1, 2）。

3.2.2. 統制群1における「教師効力感尺度」得点及び下位因子得点の時期別での比較

統制群1の教師効力感および下位因子において調査時期を独立変数とする一元配置の分散分析

表 1. 指導学生における「教師効力感尺度」の平均値と標準偏差および分析結果

n=16	pre		post		5D		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
教師効力感合計	66.9	6.21	71.1	7.05	70.3	6.27	5.99**	pre < post*
一般的教育効力感	17.8	4.10	18.4	4.41	17.4	5.01	0.48	n.s.
個人的教授効力感	30.6	5.02	33.9	4.81	34.4	4.65	11.05***	pre < post*, pre < 5D**

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

短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響 (垣田・他)

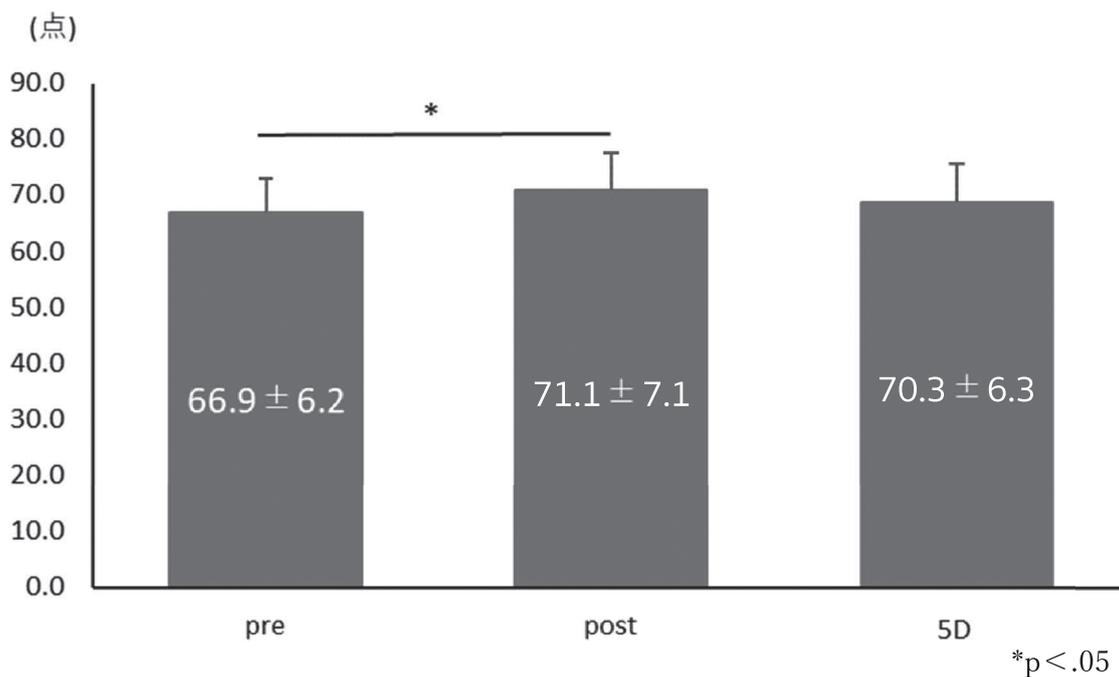


図 1. 指導学生における「教師効力感」得点の多重比較

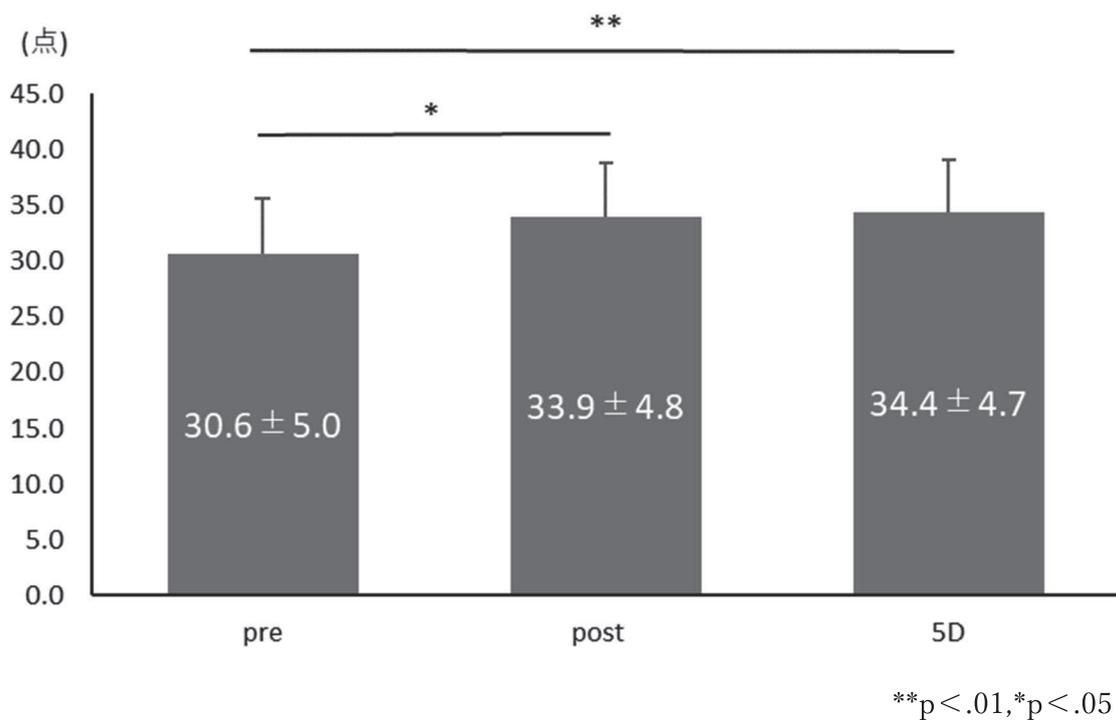


図 2. 指導学生における「個人的教授効力感」の多重比較

を行った(表2)。この時、「一般的教育効力感 (F(2,106)=2.62, p<.1)」のみ有意傾向がみられた。

3.2.3. 統制群2における「教授効力感尺度」得点及び下位因子得点の時期別での比較

統制群2の教師効力感および下位因子において調査時期を独立変数とする一元配置の分散

分析を行った(表3)。この時、「教師効力感 (F(2,106)=3.86, p<.05)」, 「一般的教育効力感 (F(2, 106)=5.08, p<.05)」において有意差がみられた。また, pre-postの比較において「一般的教育効力感 (F(2, 106)=4.20, p<.05)」に有意な低下がみられ, pre-5Dの比較において「一般的教育効力感 (F(2, 106)=4.75, p<.1)」に有意な低下傾向がみられた(図3)。

表 2. 統制群 1 における「教師効力感尺度」の平均値と標準偏差および分析結果

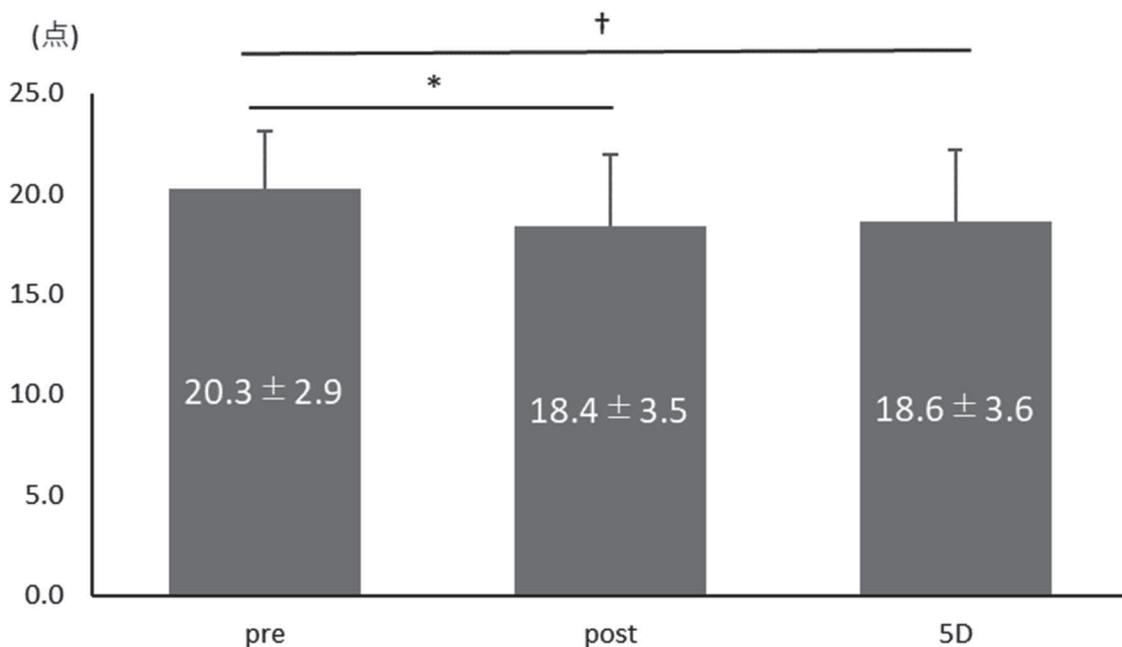
n=18	pre		post		5D		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
教師効力感合計	66.8	5.75	69.1	5.69	68.2	6.37	2.02	n.s.
一般的教育効力感	18.9	3.67	20.5	3.60	19.8	4.26	2.62 †	n.s.
個人的教授効力感	30.2	4.45	31.3	3.71	31.2	3.61	1.87	n.s.

† p<.1

表 3. 統制群 2 における「教師効力感尺度」の平均値と標準偏差および分析結果

n=18	pre		post		5D		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
教師効力感	69.6	4.50	67.2	6.09	67.4	6.92	3.86*	n.s.
一般的教育効力感	20.3	2.85	18.4	3.53	18.6	3.57	5.08*	pre>post*,pre>5D †
個人的教授効力感	31.3	3.18	31.8	3.34	31.3	3.45	0.23	n.s.

*p<.05, † p<.1



*p<.05, † p<.1

図 3. 統制群 2 における「一般的教育効力感」の多重比較

3.3. 指導学生および統制群1, 統制群2 における群別・時期別での「教師効力感尺度」得点及び下位因子得点の比較

キャンプ実習期間における教師効力感および下位因子において群および調査時期の2つを独立変数とする二元配置の分散分析を行った(表4)。この時, 群別での比較では「教師効力感 (F(2,309)=4.46, p<.1)」に有意傾向がみられた。また, 交互作用では「教師効力感 (F(5,618)=5.57, p<.01)」, 「個人的教授効力感 (F(5,618)=4.09, p<.05)」に有意差がみられた。

キャンプ実習後5日間における教師効力感および下位因子において群および調査時期の2つを要因とする二元配置の分散分析を行った(表5)。この時, 群での比較では「個人的教授効力感 (F(2,309)=4.85, p<.05)」に有意差がみられ, 「教師効力感 (F(2,309)=3.22, p<.1)」に有意傾向がみられた。時期別では「個人的教授効力感 (F(1,103)=5.96, p<.01)」に有意差がみられ, 「一般的教育効力感 (F(1,103)=2.80, p<.1)」に有意傾向がみられた。一方, 交互作用では「一般的教育効力感 (F(5,618)=3.89, p<.05)」に有意差がみられた。

表 4. 実習中の群・時期別における「教師効力感」の分析結果

		pre		post		分散分析 (F値)		
		M	SD	M	SD	群間	時期	交互作用
教師効力感	指導学生	66.9	6.21	71.1	7.05			
	統制群1	66.8	5.75	69.1	5.69	4.46 †	0.21	5.57**
	統制群2	69.6	4.5	67.2	6.09			
一般的教育効力感	指導学生	17.8	4.10	18.4	4.41			
	統制群1	18.9	3.67	20.5	3.60	2.70	0.26	1.84
	統制群2	20.3	2.85	18.6	3.53			
個人的教授効力感	指導学生	30.6	5.02	33.9	4.81			
	統制群1	30.4	4.45	31.3	3.71	0.02	1.76	4.09*
	統制群2	31.3	3.18	31.8	3.34			

**p<.01,*p<.05, †p<.1

表 5. 実習後 5 日間の群・時期別における「教師効力感」の分析結果

		post		5D		分散分析 (F値)		
		M	SD	M	SD	群間	時期	交互作用
教師効力感	指導学生	71.1	7.05	70.3	6.27			
	統制群1	69.1	5.69	68.8	6.37	3.22 †	1.83	0.07
	統制群2	67.2	6.09	67.4	6.92			
一般的教育効力感	指導学生	18.4	4.41	17.4	5.01			
	統制群1	20.5	3.60	19.8	4.26	0.01	2.80 †	3.89*
	統制群2	18.6	3.53	18.4	3.57			
個人的教授効力感	指導学生	33.9	4.81	34.4	4.65			
	統制群1	31.3	3.71	31.2	1.87	4.85*	5.96**	0.99
	統制群2	31.8	3.34	31.3	3.45			

**p<.01,*p<.05, †p<.1

3.4. 指導学生における「教師効力感尺度」 得点の初期値と変化率の相関関係

キャンプ期間中の調査で得られた指導学生の「教師効力感尺度」得点および下位因子得点のpre時の値（以下、「初期値」と略す）とpost時の値からpre時の値を引き、pre時の値で割った割合（以下、「変化率」と略す）との相関分析を行っ

た。

「一般的教育効力感（ $r=-0.52$, $p<.05$ ）」の初期値と変化率および「個人的教授効力感（ $r=-0.58$, $p<.05$ ）」の初期値と変化率で有意な負の相関関係がみられた。しかし、「教授効力感（ $r=-0.31$, n.s.）」の初期値と変化率では有意な相関関係はみられなかった（図4, 5）。

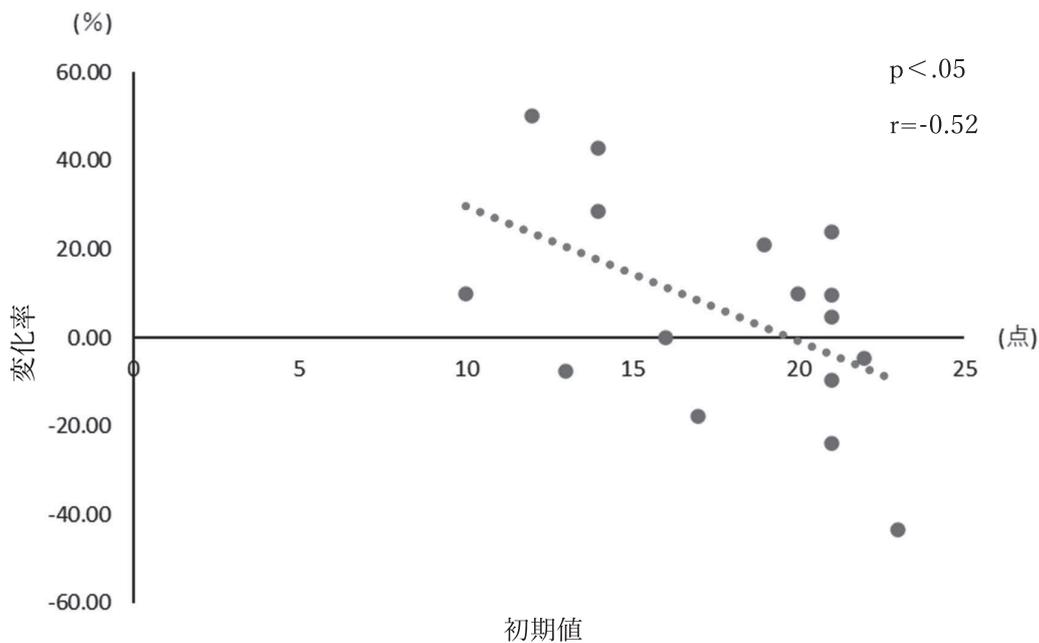


図4. 指導学生における「一般的教育効力感」の初期値と変化率の相関

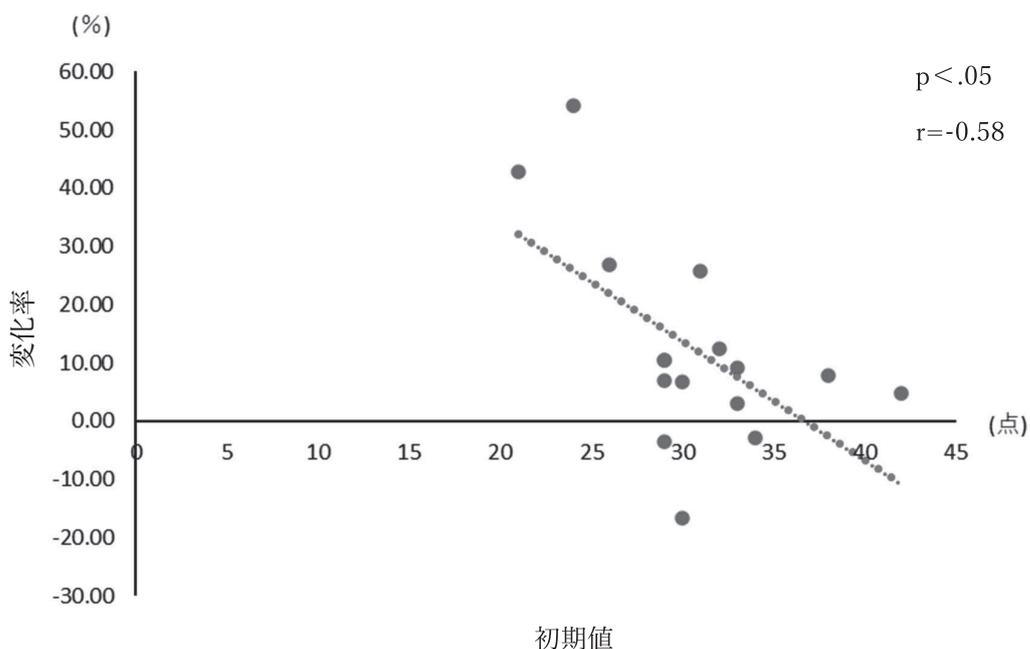


図5. 指導学生における「個人的教授効力感」の初期値と変化率の相関

3.5. 活動内容調査

指導学生の実習後5日間および統制群1, 統制群2のキャンプ実習期間およびキャンプ実習後5日間(計10日間)の活動内容を調査した結果, 指導学生16名の実習後から5日間の活動として「部活動」, 「アルバイト」, F大学において実施された正課授業である「キャンプ実習Ⅱ」, 「私学適性検査」, 「その他」といった内容がみられた。

「アルバイト」の内容としては全て飲食店の店員や販売店員であった。また, 「その他」は特に活動を行わなかった日や余暇時間であった。

調査期間の統制群1である18名の活動として「部活動」, その次に「アルバイト」, 教員採用試験の「二次対策」, 「介護等体験」, 「学生サポーター」, 「その他」といった内容がみられた。「アルバイト」の内容としては塾講師やスイミングスクールのコーチ, サッカークラブのコーチ, 学童であった。

調査期間の統制群2である18名の活動として「部活動」, 「アルバイト」, 「勉強」, 「クラブチームでの活動」, 「インターンシップ」, 「運動療法実習」, 「その他」といった内容がみられた。なお, 「アルバイト」の内容としてはブライダルスタッフや飲食店員であった。

4. 考察

4.1. 群別にみた「教師効力感尺度」の得点変化および比較

教師効力感および下位因子において, それぞれの群別に, 調査時期を独立変数とする一元配置の分散分析を行った結果から, キャンプ実習を通して集中的な指導機会を経験した指導学生では, 実習後において「教師効力感」が有意に向上することが示された。また, 統制群1および統制群2においては実習期間である5日間で「教師効力感」変化がみられなかった。この結果から大学キャンプ実習における集中的な指導機会が「教師効力感」向上に影響を与える可能性が示唆された。下位因子において, 「一般的教育効力感」は統制群2において実習前から実習後に有意に低下し, 実習

前から実習5日後に有意傾向がみられたが, 指導学生および統制群1では変化がみられなかった。

「個人的教授効力感」は指導学生において実習前から実習後にかけて有意な向上がみられた。

西松(2008)¹⁰⁾の4週間程度の教育実習では「一般的教育効力感」は変化しないという報告や, 持留・有馬(1999)⁹⁾の一般的教育効力感は, 教師の経験年数の増加や実験の前後によって上昇がみられないという報告から, 今回の調査でも「一般的教育効力感」がどの群においても有意な向上がみられなかったのではと示唆され, 先行研究と同様の結果がえられた。また, 指導学生では, 「個人的教授効力感」のみ実習前から実習後および実習後から実習5日後にかけて有意に向上することが示された。教育実習でも「個人的教授効力感」は高まる⁹⁾という報告もあるが, 「個人的教授効力感」において教育実習のような4週間よりも今回のキャンプ実習のような5日間という短い期間で効果が出現する可能性が示唆された。

4.2. 「教師効力感尺度」の得点変化および群間比較

指導学生および統制群1, 統制群2の教師効力感および下位因子において群および調査時期を独立変数とする二元配置の分散分析を行った結果から, 実習中において「教師効力感」のみ群間に有意差がみられ, 「教師効力感」および「個人的教授効力感」に交互作用がみられた。また, 実習後5日間においては群間で「個人的教授効力感」に有意差がみられた。時期では「個人的教授効力感」に有意差がみられ, 交互作用では「一般的教育効力感」に有意差がみられた。

丹藤(2001)の報告によると, 「教師効力感の高い教員は内発的動機づけの志向が強く, PM型リーダーシップ行動をとる」¹²⁾と考えられている。今回のキャンプ実習における活動の中で, 野外調理やテント設営, ワーク活動などは, 参加学生にとってあまり体験したことがない活動であり, その参加学生に対し, 非日常的な活動の場での指導・支援を経験した指導学生は活動の中で

リーダーシップをとり、その実習中の指導機会が教師効力感に影響を与えている可能性が示唆される。また、統制群1は日常的に指導機会があり、教授能力を少しずつ向上させており、これらが「教師効力感」において指導学生、統制群1、統制群2の群間に有意傾向を示し、相互作用で有意差がみられたと考えられる。また、西松（2008）の模擬授業の前後で教師効力感の比較検討¹⁰⁾から集中的な指導機会が教師効力感の向上が示唆されている。今回は短期間の自然体験活動における集中的な指導機会の他に週に1回程度の定期的な指導機会での向上がみられた。しかし、定期的な指導機会は集中的な指導機会に比べ、同等の数値の向上するためには長期間の実施が必要不可欠である。このことから、対象者のニーズによって実施方法を選択することで効率的な能力向上が図れるのではないかと示唆される。

4.3. 指導学生における「教師効力感尺度」得点及び下位因子得点の初期値と変化率の相関関係

指導学生の「教師効力感」得点および下位因子得点の初期値と変化率の相関分析を行った結果、「教師効力感」全体では有意な相関関係はみられなかったものの、「一般的教育効力感」および「個人的教授効力感」の初期値と変化率の間には有意な負の相関関係がみられた。

教育実習が「個人的教授効力感」を高める⁹⁾といった報告や教育実習の体験（信頼関係・親和感）が教師効力感を高めるきっかけを提供している⁵⁾という報告から、経験によって教師効力感の向上する可能性が示唆される。しかし、教師効力感の向上がどのような者にみられるかについて検討した報告は見当たらない。本調査では、キャンプ実習前に「一般的教育効力感」および「個人的教授効力感」が低い者程キャンプ実習を通して短期間で両能力を向上させることができる可能性が示唆された。

5. 結語

本調査では、短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響について、5日間のキャンプ実習を対象実習とし、指導者として参加した学生および同実習に指導者として参加したことがない学生の指導経験が「教師効力感」得点および下位因子である「一般的教育効力感」得点、「個人的教授効力感」得点の平均の差を時期および群を独立変数とし、比較した。その結果、短期間の自然体験活動での指導経験は、週に1回程度の定期的な指導機会と同様に、大学生の「教師効力感」得点を向上させる可能性が示唆され、「一般的教育効力感」および「個人的教授効力感」の初期値が低い者程その効果が大きい可能性が示唆された。

6. 引用文献

- 1) Ashton, P.T. (1985) Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on Motivation in education*, 2, 141-174.
- 2) Bandura, A. (1977) 原野広太郎監訳 (1979) *社会学理論*, 金子書房.
- 3) Guskey, T.R. (1984) The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- 4) 春原淑雄・坂西友秀 (2010) 「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果, *埼玉大学紀要*, 教育学部, 59(1), 55-65.
- 5) 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.
- 6) 前原武子 (1994) 教師の効力感と教師モラル, *教師ストレス*, 琉球大学教育学部紀要, 44, 333-342.
- 7) 文部科学省 (1996) 中央教育審議会第一答

短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響（垣田・他）

- 申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」.
- 8) 文部科学省（2005）中央教育審議会答申「子どもたちを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」.
 - 9) 持留英世・有馬広海（1999）教師効力に及ぼす教育実習効果，福岡教育大学紀要，48，303-309.
 - 10) 西松秀樹（2008）教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果，キャリア教育研究，25，89-96.
 - 11) 桜井茂男（1992）教育学部生の教師効力感と学習理由，奈良教育大学教育研究所紀要，28，91-101.
 - 12) 丹藤進（2001）教師効力感についての探索的研究—教職への満足感、教育的信念、PMリーダーシップ行動との関連—，弘前大学教育学部紀要クロスロード，3，5-17.
 - 13) Woolfolk ,A.E. & Hey,H.K.（1990）Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*,82,81-91.

資料 1. 2019 年度キャンプ実習行程表

	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
前半	8月17日	8月18日	8月19日	8月20日	8月21日
後半	9月6日	9月7日	9月8日	9月9日	9月10日
時刻	内容	内容	内容	内容	内容
6:00		起床 6:30 朝食&お弁当づくり	4:30 起床 5:00 出発	4:30 起床 5:00 法華院発 5:45 立中山山頂 法華院にて朝食	6:30 起床 朝食作り
7:00		7:30 ↓	↓ 大曲 諏ヶ守越	↓	7:30 ↓
8:00			法華院着	清掃・出発準備	
9:00	集合(二記念銅像前) 点呼	イニシアティブゲーム	法華院発	周辺ワーク開始	備品返却受付 備品返却終了
9:30	バス出発	↓	平治岳ワーク	↓	係別清掃 ソロの時間(60分程度)
11:00	↓	↓	↓	法華院発	
12:00	昼食・休憩 やまなみ荘着	昼休憩	昼休憩	雨ヶ池	閉校式
13:00	開校式 テント設営	イニシアティブゲーム	平治岳ワーク	長者原にて 昼食	13:00 やまなみ荘発 昼食
14:00	ロープワーク	↓	↓	↓	
15:00	↓ サイト整備 (ブルーシート活用)	↓	↓	やまなみ荘着	
16:00	野外炊事説明 (食材・装備配布、ナタの説明)	明日の行程説明	出発	夜の祭り説明	
17:00	↓ 夕食作り (食材・装備配布、ナタの説明)	夕食作り	法華院着	↓ 17:30 夕食コンテスト開始	
18:00	↓ 班別の時間 (随時入浴)	↓ 班別の時間 (随時入浴)	↓ 夕食	↓	
19:00	片付けが終わった グループから入浴	片付けが終わった グループから入浴	↓ スタッフミーティング 法華院周辺の山の話	↓ キャンプファイヤー	
20:00	グループでのミーティング	グループでのミーティング スタッフミーティング 班長ミーティング	↓ 班長ミーティング	↓ 20:30 入浴	
21:00	↓ スタッフミーティング 班長ミーティング			↓ 班の時間 (振り返り)	
22:00					
23:00					
	やまなみ泊	やまなみ泊	法華院泊 【遠征時班装備】	やまなみ泊 【遠征時個人装備】	

短期間の自然体験活動が大学生の教師効力感に及ぼす影響（垣田・他）

資料 2. 教師効力感尺度

教師として就職して、最初の1、2年間の自分を予想し、あなたの考え方にあてはまる番号に1つ○をつけてください。		1	2	3	4	5				
		思わない	どちらかと言 えば思わない	どちらともい えない	どちらかと言 えば思う	そう思う				
1	生徒が普段よりいい点を取ったとき、それは教師の教え方が功を奏したからだと思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
2	授業中に、生徒が騒いだり、授業の妨害をしたりしたとき、自分は素早く効果的に対応ができる。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
3	学級や授業等で生徒に与える影響は家庭における影響に比べると微々たるものである	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
4	生徒が授業で身に付ける学力は、各々の家庭環境によって異なると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
5	家庭で「しつけ」られていない生徒は、学校での「しつけ」もほとんど効き目がない。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
6	自分は、生徒の学業に関するいかなる問題にも対処できるような研修、訓練、経験等を積んでいる。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
7	学習課題が生徒にとって難しいと思われたとき、常に自分がかれのレベルに合った課題に切り替えている。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
8	生徒が普段より良い状態になっているとき、教師がそれなりに努力しているからだ。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
9	自分が本気になってあたれば、非常に難しいと思われる生徒でも指導できると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
10	生徒の学業は大部分家庭環境に左右されるので教師に出来ることはかなり限られている。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
11	生徒の学業に影響を及ぼしている要素はすべてを考えた場合、教師の力はそれほど大きなものではない。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
12	生徒の成績が良くなったとき、それは教師の考え方が功を奏したからだと思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
13	生徒が新しい概念を容易に理解できたとき、それは教師がその概念を教えるのに必要な手立てを施したからだと思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
14	生徒の親がもっと熱心であれば、教師ももっと熱心になれると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
15	前の授業で教えたことを生徒が覚えていないとき、次からはちゃんと覚えられるように自分は指導できると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
16	これまでの教職経験や自主的に参加した研修等は自分の教師としての資質や教授技術に役立っていると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
17	生徒が学習課題を解くことができないとき、自分はその課題のレベルがかれらに合っているかどうか的確に判断できる。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
18	自分が一生懸命やれば、非常に難しい生徒でも、あるいは「やる気」のない者でも指導できると思う。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
19	生徒の「やる気」と学業成績は、家庭環境に左右されるものだから、そのような問題に触れざるを得なくなったとき、教師はほとんど「打つ手」がない。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
20	考え方がどんなに優れた教師であってもその指導が、クラスの大部分の生徒に行き届くとは限らない。	1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5

資料 3. 活動内容調査

5 日間（アンケート実施期間）での学校以外での主な活動を

【例】を参考に記入してください。

特にない場合は「特になし」、部活動は「部活動」と記入してください。

入らない場合は枠からはみ出しても構いません。

【例】

1 日目	2 日目	3 日目	4 日目	5 日目
アルバイト (居酒屋)	特になし	フットサル	部活動	資格の勉強

1 日目	2 日目	3 日目	4 日目	5 日目

現在、日常生活で、以下の項目に当てはまるものがあればチェックしてください。

また、【 】の中には活動名を記入してください。

- 日頃、部活動等で学生コーチをしている。
- 家庭講師をしている。
- スポーツクラブ等で何かを教えている。

【何を教えていますか（ ）】

- 小学校で学生サポーターをしている。
- 上記以外で日常的に何かを人に教える活動をおこなっている。

【どのようなことを行っていますか： 】