

自己効力感尺度の作成ガイドラインと 海外における教師の自己効力感の測定尺度の作成に 関する歴史の詳述

高野 七良見・河村 茂雄

【はじめに】

我が国では、教師の精神的健康の悪化、児童生徒のいじめや不登校の増加、社会や保護者による学校に対する期待の高まり等、教育に関するさまざまな課題が危惧されている（中央教育審議会、2021）。そのような中で、教師の自己効力感（teacher self-efficacy；以下、TSE とする）は、我が国の教育を取り巻く課題を解決していく際に、活用が期待される概念であると考えられる。TSE は「特有の文脈における特定の教育タスクをうまく達成するために必要な一連の行動を、組織し実行する能力に対する教師の信念」（Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998）⁽¹⁾と定義される心理的概念であり、Bandura（1997）の自己効力理論を基盤としている（Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011）。Zee & Koomen（2016）がレビューするように、TSE は、学業成績やエンゲージメント等の児童生徒の結果、児童生徒に対するサポート行動や well-being 等の教師の結果と関連することが明らかにされている。また、自己効力理論では、自己効力感の資源が示されており、それらの資源をもとに自己効力感を修正していくことが可能とされる（Bandura, 1997; Bong, 2006）。実際に、TSE 研究においても、介入により TSE が向上する事例が報告されている（e.g., Henson, 2002；Hoogendijk, Tick, Hofman, Holland, Deveriens, & Vujik, 2018；金山・中川, 2016, 2017；Love, Findley, & Ruble, 2020）。このように、TSE は①教育における重要な結果との関連が示されていること、②修正に関する情報が理論に組み込まれていることから、TSE の向上を目指した教師への働きかけにより、児童生徒あるいは教師における内的変数および外的変数の、肯定的な方向への変容を見込むことができるのではないかと考えられる。

ただし、その一方で、TSE の測定尺度に関しては課題があることがたびたび指摘されてきた。指摘されてきた課題は、尺度の因子が一貫しないこと（Tschannen-Moran et al., 1998）、TSE の概念の捉え方が定まらないこと（Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998）、測定される領域が特定されないこと（Tschannen-Moran et al., 1998）、基準となる対象と、尺度で扱う領域の一致度が不足していること（Bandura, 1997; Pajares, 1996）、測定される領域が一部に限定されていること（Labone, 2004）などである。

そのような課題が示される中で、Klassen et al.（2011）は、TSE 研究のレビューを行い、先行研

究の状況をふまえた上で、TSEの測定尺度は、自己効力感尺度の作成ガイドライン (Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996) に沿って作成されるよう推奨した。これらのガイドラインは、自己効力理論に沿った自己効力感尺度を作成するためのガイドラインである。件法や教示の仕方等を含め、自己効力感尺度の作成に関する留意点が示されており、これらの内容は、TSEの測定尺度に関する課題の解決にも寄与するものと考えられる⁽²⁾。また、これらのガイドラインでは、次のようなことに対する危惧も示されている。それは、自己効力感尺度と評されているが自己効力理論とは一致していない「『偽りの』自己効力感尺度」(Bong, 2006)の使用により、自己効力感に関する誤った結論が導かれていることに対する危惧である。このような危惧については、Klassen et al. (2011)も同様の指摘を行っている。具体的には、「欠陥のある尺度を使用する研究から得られる知見は、注意深く定義された心理的構成概念の意味の正確さを徐々に失わせ、ついには、予測力と理論的弁別性を失わせる一種の定義の均質化を導くとともに、誤った結論を導きうる」と述べている。よって、TSEの測定においても、これらのガイドラインに沿って測定尺度を作成していくことが求められると考えられる。

しかしながら、我が国では、自己効力感尺度の作成ガイドラインについて言及しているTSE研究は見受けられない。そこで、本研究では、自己効力感尺度の作成ガイドラインを基に、今後、我が国でTSEの測定尺度を作成・使用する際に留意すべき点を整理することとする。また、併せて、海外におけるTSEの測定尺度の作成に関する歴史に関しても詳述する。TSEに関しては、元々はローカスオブコントロール理論を背景として質問項目が作成される等、背景となる理論が定まらない様相が見られていた (Tschannen-Moran et al., 1998)。上述したようなTSEの測定尺度に関する課題には、TSEの測定尺度の作成に関する歴史も関係している。よって、TSEの測定尺度を作成する上では、このようなTSEの測定尺度の作成に関する歴史を考慮することは重要であり、それは、我が国における今後のTSEの測定尺度の作成・使用にも寄与すると思われる。

以上のことをまとめると、本研究では、次の2点を目的とする。1点目は、自己効力感尺度の作成ガイドラインを基に、今後、我が国でTSEの測定尺度を作成・使用する際に留意すべき点を整理することである。2点目は、海外におけるTSEの測定尺度の作成に関する歴史を整理することである。自己効力感尺度の作成ガイドラインについては、Bandura, (2006), Bong (2006), Pajares, (1996)を主に参照して整理する。また、TSEの測定尺度の作成に関する歴史については、まず、早期の歴史については、Tschannen-Moran et al. (1998), Tschannen-Moran & Woolfolk (2001)が詳しく整理しているため、Tschannen-Moran et al. (1998), Tschannen-Moran & Woolfolk (2001)を主に参照して整理することとする。次に、Tschannen-Moran & Woolfolk (2001)以降のTSEの測定尺度の作成に関する歴史については、論文検索サイト (Psych Info) において2001年以降のTSEの尺度作成論文を検索し、代表的な尺度を中心にレビューを行う。

【自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）で指摘される主な留意点】

まず、下記では、自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）で示された、主な留意点3点とその他の留意点について示す。

1. 内容的妥当性・表面的妥当性

1点目は、自己効力感を他の自己に言及する概念と混同しないことである。自己効力感はしばしば自尊感情、自己概念等の他の自己に言及する概念と同一視されてきた（Bong, 2006）。しかしながら、自己効力感とは他の構成概念とは区別される。自尊感情は自己に対する評価的な志向（Damon & Hart, 1989）であり、自己概念は「個人の自身に関する認知」（Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976）である。一方で、効力感とは「与えられた成果を生み出すために必要な一連の行動を組織し、実行する能力への信念」（Bandura, 1997）であり、自分自身に価値があるかどうか、自分はその能力を所持しているかどうかを示す概念ではない。Bandura（2006）は、このような状況を鑑み、「効力感を測定する質問項目は、効力感の構成概念を正確に反映すべきである」と主張し、質問項目の記述方法に関して「自己効力感を測定する質問項目は“will”というよりむしろ“can”を使用すべきである」と述べている。また、Bandura（2006）が例として提示している多様な自己効力感の測定尺度においても、全ての尺度で教示と質問項目あるいは教示と選択肢に“can”が用いられている。英語における“can”は日本語では「一できる」と訳すことが一般的である。また、「一できる」は、上述したBandura（1997）による自己効力感の定義とも一致している表現であると思われる。よって、日本語で自己効力感尺度を作成する場合には、「一できる」という表現を用いる必要があると考えられる。

2. 領域特定性

2点目は、予測対象（基準となる対象）に合わせて領域、タスク、文脈を特定することである。自己効力理論では、人々の能力の多様性を認めている。自己効力感とは包括的な特性ではなく、機能する明確な範囲に結び付けられる分化した自己の信念である（Bandura, 2006）。そのため、ある領域や文脈において高い効力感を持つ人が、他の領域や文脈においても高い効力感を持つとは限らない。よって、自己効力感尺度を作成する場合には、質問項目においてどのような領域、タスク、文脈を設定するのかを十分に吟味し、尺度の構成に反映させる必要がある。

また、自己効力感とは、結果を予測することにおいて他の自己に言及する構成概念よりも優れている（Bong, 2006）。ただし、自己効力感尺度が説明力や予測力を獲得するためには、予測対象に合わせて仕立てられる必要があり、その際、自己効力感の多面性についても考慮する必要がある⁽³⁾。自己効力感とは測定される自己効力感と予測対象が綿密に一致する際に予測力が最大となり、さらに、予測対象に関連する多面的な自己効力感によって予測力を高める（Bandura, 2006）。そして、予測対象と一

致しない尺度を用いて自己効力感が測定される場合は、予測力は低くなるもしくは無くなる可能性があり、予測力の有用性は失われる（Pajares, 1996）。

以上より、自己効力感尺度を作成する際には、その尺度で何を予測するかを定めた上で、その予測対象に合わせ、多面性を考慮して領域、タスク、文脈を定める必要がある。

3. 予測的妥当性

3点目は、予測的妥当性を保証することである。Bandura（1997）は「自己効力感尺度は、（中略）社会的認知理論⁽⁴⁾によって規定される効果を予測することにおける成功から妥当性を得る」と述べる。また、Bandura（2006）は「予測される効果の実証は、その構成概念の妥当性に対して支持を与える」「構成概念妥当性は、その概念図式において仮定される因果関係とその自己効力感尺度の妥当性の両方が評価されている、進行中の過程である」と述べている。これらのことから、自己効力感尺度の妥当性を判断する上では、予測対象と想定した変数を自己効力感が実際に予測するという、予測的妥当性を保証していくことが求められると考えられる。

4. その他の留意点

(1) 質問項目の記述

質問項目の記述については、“can”を用いることにくわえて、次のことも考慮する必要性が示されている。具体的には、①成功するパフォーマンス（予測対象）に影響を及ぼすであろうタスクと状況の重要な特徴を明確かつ詳細に伝えること、②感情的反応に関する記述を含まないようにすること、③他者と比較した上での、自身の相対的な劣勢や優勢に関する記述を含まないようにすること、である。

(2) 教示

自己効力感は自身の潜在的な能力や期待される将来の能力に関する概念ではないことから、教示では現在の能力について尋ねることが求められている。また、反応バイアスを最小化するよう、配慮することも求められている。具体的には、①回答する際の社会的な評価懸念を減らすため、コードナンバーを伴ってのみデータが使用され、個人は識別されないことを示す、②回答が与える情報による社会的な貢献の重要性を示す、等である。

(3) 件法

より敏感に測定するため、2件法や3件法等、少ない件法は避けるよう示されており、Bandura（2006）は0から100までの11件法（0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100）を推奨している。また、0より下のネガティブな目盛りは含まず、0から最大の強さで変動する、単極の選択肢にするよう示されている。

(4) 項目の調整

質問項目の内容を調整する必要性が示されている。具体的には、記述が曖昧な質問項目や回答され

る選択肢に偏りがある質問項目などを除去したり、修正したりすることである。また、回答者が一律に高い効力感を示さないよう、質問項目に挑戦 (challenges)、障害 (impediments)、困難 (difficulties) に関する記述を含めるようにすることも示されている。

(5) その他

心理測定尺度として、因子分析、信頼性係数の統計的な基準を満たすよう、示されている。ただし、自己効力感は、必ずしも時間が経過する上で変化しない概念ではないため、高い時間的安定性は必要としないことも示されている (Bandura, 1997)。

【海外における TSE の測定尺度の作成に関する歴史】

次に、下記では、海外における TSE の測定尺度の作成に関する歴史について示す。海外における TSE の測定尺度の作成に関する歴史は、上述した、TSE の測定尺度に関して指摘されてきた課題とも関連している。今後の TSE の測定尺度の作成・使用においても、海外における TSE の測定尺度の作成に関する歴史を考慮することは重要であると考えられるため、ここに整理して詳述する。

1. TSE の測定における起源

TSE の測定は、the RAND organization が調査で使用した 2 つの質問項目により開始された。2 つの質問項目は、Rotter (1966) のローカルオブコントロール理論に着想を得て作成されたものであり、2 つの質問項目の合計得点が教師の効力感 (teacher efficacy; 以下、TE)⁽⁵⁾ と称され、研究に用いられた。1 つ目の質問項目は、「結局のところ、生徒のモチベーションとパフォーマンスは家庭環境に依存するため、教師は多くのことをすることはできない。」(“When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment.”) である。この質問項目は、教師や学校の影響力と比較した際の、家庭等の外的な要因の影響力の大きさに関する教師のビリーフとして、一般的教育効力感 (general teaching efficacy; 以下、GTE) を測定する項目と言われてきた。2 つ目の質問項目は、「もし私が本当に頑張れば、難しいもしくはやる気のない生徒であっても、理解させることができる。」(“If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.”) である。この質問項目は、教師全般が成し遂げられることよりも、特定の、個人的であり、個人的教育効力感 (personal teaching efficacy; 以下、PTE) を測定する項目と言われてきた。これら 2 つの質問項目による TE は、生徒の学業成績や教師による革新的な教育等との関係を示したことにより (e.g., Ashton & Webb, 1986; Smylie, 1988)、研究者による注目を集めた。そして、その後の TSE 研究における発達の起源となった。

2. Teacher Efficacy Scale (以下、TES とする) (Gibson & Dembo, 1984) の普及

The RAND organization が調査で使用した 2 つの質問項目が示した結果から、複数の研究者は、TE を Rotter (1966) のローカスオブコントロール理論を基盤とした概念、すなわち、環境もしくは生徒

自身もつ要因よりも教師の制御下の要因が教育の結果においてより大きな影響力をもつという教師のビリーフとして捉え、TEの測定尺度を拡充させた（e.g., Guskey, 1981; Rose & Medway, 1981）。

一方で、Gibson & Dembo（1984）は、The RAND organizationによる2つの質問項目を、Rotter（1966）のローカスオブコントロール理論ではなく、Bandura（1986）の社会的認知理論における自己効力感と結果期待を反映するものとして捉え、TESを作成した。TESは、The RAND organizationによる2つ目の質問項目を含んだPTE、1つ目の質問項目を含んだGTEの2因子、30項目で構成された。

その後、TESは、TEの初期の研究における最も頻繁に使用された測定尺度となった（Henson, 2002; Klassen et al., 2011）。TESによって測定されたTEは、教師の学級での行動、教育に対する態度、新しいアイデアに対する寛容性等の教師の結果、生徒の学業成績、態度、情緒の成長等の生徒の結果との関連を示し（e.g., Allinder, 1994; Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990）、教育においてTEを考慮していくことの一層の重要性を示した。また、このような結果を踏まえ、TESを修正した尺度（e.g., Guskey & Passaro, 1994; Soodak & Podell, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990）やTESを基として理科や学級経営、特別支援教育等の領域を特定した尺度（e.g., Coladarsi & Breton, 1997; Emmer & Hickman, 1992; Riggs & Enochs, 1990）も作成された。このように、TESは、その後のTSE研究の発達に貢献した。

3. TSEの測定尺度における混沌とBanduraによるTSEの測定尺度の提示

TESがTSEの測定尺度として普及する一方で、TEの測定に関しては、その他の試みも行われた。具体的には、教育に関わるさまざまな問題場면을提示した上で自身の有効性を尋ねるもの（Ashton, Buhr, & Crocker, 1984）、他の教師と比較した上で自身の有効性を尋ねるもの（Ashton et al., 1984）、理論的背景が異なる複数の尺度からいくつかの項目を選択して1つの尺度としたもの（Midgley Feldlaufer, & Eccles, 1989）、TEと満足感を組み合わせて尺度としたもの（Lee, Dedick, & Smith, 1991; Newmann, Rutter, & Smith, 1989）、簡潔な1項目のみで測定を試みたもの（Raudenbush, Rowen, & Cheong, 1992）等である。TESの普及、また、このようなTEに関する多様な測定尺度の生成は、研究者によるTEの概念の捉え方を不明瞭にし、TEを適切に測定できる尺度の特定を困難にさせた。

そのような状況の中で、Banduraは、TSEの測定尺度の課題を指摘しつつ（Bandura, 1997）、TSEの測定尺度の例を提示している。それは、「意思決定に影響を与える効力感」（“efficacy to influence decision making”）「授業の自己効力感」（“instructional self-efficacy”）「規律の自己効力感」（“disciplinary self-efficacy”）「保護者の参画を得る効力感」（“efficacy to enlist parental involvement”）「コミュニティの参画を得る効力感」（“efficacy to enlist community involvement”）「ポジティブな学校雰囲気を作る効力感」（“efficacy to create a positive school climate”）という6領域に分かれており、領域が多面的に特定されている。また、教示・選択肢には“can”が用いられた。ただし、尺度の妥当性や

信頼性に関する情報は示されなかった。

4. Teacher sense of efficacy scale (以下, TSES とする) (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) の開発

Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) は, TSE の測定尺度に関する詳しいレビューを行った後, 一般的教育効力感として測定されてきた項目は結果期待の概念とは異なること, また, Bandura による指摘を引用しながら, 自己効力感と比較した際の結果期待の影響力の少なさを指摘した。そして, Bandura によって提示された TSE の測定尺度を基礎として, TSES⁽⁶⁾を作成した。Bandura によって提示された TSE の測定尺度を基礎としているため, TSES の教示・選択肢には“can”が用いられた。また, Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) は, 特に, TSE の測定尺度における適切な領域の特定に着目した。それゆえ, 領域特定性の課題に対応するため, 研究者や現職の教師 10 名により, 教育の要素や教育にとって重要な課題を象徴する項目を検討した。そして, 数回の調査を経て, 最終的に 3 因子 24 項目, 短縮版として 3 因子 12 項目の TSES が作成された。抽出された因子は, 「学習指導に対する効力感」(“efficacy for instructional strategies”), 「学級経営に対する効力感」(“efficacy for classroom management”), 「児童生徒のエンゲージメントに対する効力感」(“efficacy for student engagement”) の 3 因子であった。その後, TSES は, 自己効力理論との一致度が高い尺度であるとされ, 調査での使用が推奨された (Klassen, et al., 2011)。そして, TSES は近年の調査で使用される TSE の代表的な測定尺度となっている。

5. TSES 以降の TSE の測定尺度

TSES 以降の TSE の測定尺度においては, 領域特定性に関するさらなる検討の必要性が指摘されている。Huang, Lin, & Lee (2020), Labone (2004) は, TSE の測定尺度が授業に関する領域に限定されて測定されていることを指摘している。また, Klassen et al. (2009) は, TSES の 3 因子について, TSE の複雑性が十分に反映されているかには検討の余地があると指摘している。さらに, Skaalvik & Skaalvik (2007) は, 教師に課される領域とタスクは TSES が示す 3 つの次元に減らすことはできないとし, Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (以下, NTSES とする) を作成している。NTSES は「教師の日々の中心的な仕事」(“central tasks in teachers’ daily work (e.g., as they were described in the national curriculum as well as other political signals given in Norwegian school reform)”) 「ノルウェーの学校における役割期待」(“role expectations in Norwegian school”) といった観点から因子が想定され項目が作成された。その結果, 「児童生徒の個別のニーズに応じた教授法の採用」(“adapting instruction”), 「規律の維持」(“maintaining discipline”), 「児童生徒の動機づけ」(“motivating students”), 「変化や挑戦への対処」(“coping with changes and challenges”), 「保護者や同僚との協力」(“cooperating with parents and colleagues”) という 6 因子が抽出されている。その他にも, Woolfolk Hoy & Davis (2006) は教師と児童生徒との関係を発展させることの重要性を

指摘し、新たに教師と児童生徒との関係形成に対する自己効力感の役割を探索する必要があると主張している。また、Ryan, Kuusinen, & Beduya-Skoog (2015) は TSES に「仲間関係を管理する自己効力感」(“teachers’ self-efficacy for managing peer relationships”) を加え尺度の検討を行い、Kilday, Lenser, & Miller (2016) は授業場面における指導方法により特化した「生徒志向の教育の自己効力感」(student-oriented teaching self-efficacy; SE-SOT) を測定する尺度を作成している。このように、TSES 以降の TSE の測定尺度においては、どのような領域を測定したらよいかに関する検討が継続されている状況にあり、さまざまな領域に関する TSE の測定尺度が提案されている。

【本研究のまとめと今後の課題】

本研究の目的は、自己効力感尺度の作成ガイドラインで提示されている内容および海外における教師の自己効力感尺度の作成に関する歴史を整理することであった。文献研究の結果、自己効力感尺度の作成ガイドラインで提示されている内容から、内容的妥当性・表面的妥当性、領域特定性、予測的妥当性を始めとした、複数の具体的な留意点を整理した。また、海外における教師の自己効力感尺度の作成に関する歴史からは、① TSE は、背景となる理論が定まらない状況を経て、現在では自己効力理論を背景とした心理的概念として研究が進んでいること、② TSES が作成され普及されてきた以降は、TSE の測定尺度で扱う領域に関する提案を伴う尺度が作成されてきていることを整理した。

なお、TSE の測定尺度で扱う領域が定まらない一要因としては、尺度作成時にその尺度による予測対象が考慮されていないことがあると考えられる。先述したように、どのような領域の自己効力感を測定するかを定める上では、まず予測対象を定める必要がある。しかしながら、TSE の測定尺度の領域特定性に関する議論においては、尺度による予測対象が考慮されていない場合がほとんどである。例えば、NTSES においては、仕事内容や役割期待の観点から項目が作成されており、予測対象を定めその予測対象に合わせて項目が作成されたわけではない。また、TSES においては、予測対象として何らかの教育的成果を想定したと考えられる一方で、児童生徒の学業成績等の学習面における成果なのか、対人スキル等の社会的な側面における成果なのか等は明確に示されていない。TSE の測定尺度における領域の特定に関する検討が継続されている背景には、このような、予測対象を明確に想定しない中で領域の特定に関する議論が進められてきた状況があるのではないかと考えられる。よって、TSE の測定尺度で扱う領域に関しては、予測対象を定めた上での検討が求められると考えられる。

今後は、本研究で整理された TSE の測定尺度の作成に関する留意点と照らし合わせた際の、我が国で作成されてきた TSE の測定尺度における現状と課題点を明らかにする必要があるだろう。そうすることで、今後我が国で TSE の測定尺度を作成・使用していく上での留意点を、より明確に捉えることができるのではないかと考える。そして、そのことは、我が国の教育を取り巻く課題の解決に向けた対応策を、TSE の視点から検討していくことにも、寄与するのではないかと考える。

- 注(1) TSE に関しては、「難しいもしくはやる気のない児童生徒たちであっても、児童生徒たちがどれくらいうまく学習するかに影響を及ぼすことができるという教師の信念もしくはビリーフ」(Guskey & Passaro, 1994)、「難しいもしくはやる気のない児童生徒であっても、児童生徒のエンゲージメントや学習に影響を与える能力についての判断」(Hoy & Davis, 2006)等の定義も見受けられるが、Tschannen-Moran et al. (1998)によるレビュー以降、本定義を用いることで安定している。
- (2) これらのガイドラインと同様の内容は、Bandura (1997, 2012)においても提示されている。
- (3) 多面性を考慮するという事は、予測対象と関連すると考えられる多様な側面の自己効力感を扱うということである。例えば、Bandura (2006)は、体重の自己管理に関する例として、カロリーを摂取しすぎないといった食習慣に関する能力のみならず、食品の購入や運動に関する能力も体重の自己管理にとって重要な能力であり、体重の自己管理にとって必要なすべての側面の自己効力感を扱うことによって、体重のばらつきはより多く説明されることを示している。
- (4) Bandura (1986)が提唱する自己効力理論の背景となる理論で、自己効力理論よりも広範な理論である（詳しくはBandura (1986)を参照のこと）。
- (5) 自己効力感と集団効力感がある。
- (6) Tschannen-Moran & Woolfolk (2001)では、the Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)と表記されたが、Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2002)によって名称が変更された。

引用文献

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Ashton, P., Buhr D., & Crocker L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research, 26*(1), 29-41.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Pajares, F., & Urdan, T. (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 307-337.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*, 9-44.
- Bong, M. (2006). Asking the right question how confident are you that you could successfully perform these tasks? Urban, T. & Pajares, F. (Eds) *Self-efficacy beliefs for adolescents*, 287-305.
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—— (答申).
- Coladarci, T. & Breton, E. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research, 90*, 230-239.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1992). Teacher Efficacy in classroom management and discipline. *Educational & Psychological Measurement, 51*, 755-765.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 596-582.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32*, 44-51.
- Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research*

Journal, 31, 637-643.

- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., & Vuijk, P. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1-13.
- Hoy, A. W. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. Pajares, F. & Urdan, T. (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 117-137.
- Huang, H., Lin, C., & Lee, J. C. K. (2020). Moving beyond classroom teaching: A study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26, 522-542.
- 金山 元春・中川 真身 (2016). 教員のリソースを喚起し自己効力感を促す教育相談研修 高知大学教育実践研究, 30, 115-122.
- 金山 元春・中川 真身 (2017). ブリーフレポート 高校教員のリソースを喚起し自己効力感を促す教育相談研修 Brief therapy networker, 18, 33-41.
- Kilday, J. E., Lwnser, M. L., & Miller, A. D. (2016). Considering students in teachers' self-efficacy: Examination of a scale for student-oriented teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 61-71.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-159.
- Lee, V., Dedick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Love, A. M. A., Findley, J. A., & Ruble, L. A. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35, 47-54.
- Midgley, C. & Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Morris D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Raudenbush, S., Rowen B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and Applied*, 80, 1-28.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed class quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of*

- Educational Research*, 46, 407–441.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1–30.
- Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs [Session]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015.