

いじめ未然防止に資する資質・能力の育成に係る小学校教員の効力感に関する考察

寺戸 武志*・松本 剛**・秋光 恵子**

本研究の目的は、いじめ未然防止に資する「11の資質・能力」を児童に身に付けさせることへの教員の効力感についての実態を把握し、今後の「いじめ未然防止プログラム」の改善の方向性について考察することであった。小学校教員206名による質問紙調査の結果から、児童へ「11の資質・能力」を身に付けさせることへの効力感は、①全体的には高い者が多いということ、②資質・能力によって低学年で低くなるものや高学年で低くなるものなどがあるということ、③高学年については該当学年の担任経験により差が見られることが明らかとなった。それにより、④低学年・中学年への「ストレスマネジメント能力」「セルフコントロール能力」は授業内容の工夫や、授業以外の場面での取組等について提案が必要だということ、⑤道徳性、コミュニケーション能力、相談支援を求める力、自尊感情・自己効力感については、ベテラン教諭の経験による知見を生かせるような体制づくりなどを提案することが、本プログラムをより効果的なものに発展させていくための方向性として示された。

キーワード：いじめ未然防止プログラム、11の資質・能力、教員の効力感、学年

問題と目的

文部科学省（2019）によると、2018年度のいじめの認知件数は543,993件であり4年連続で過去最高値を更新している。ただし、これは単純にいじめが増加したというよりも、いじめに対する教員の積極的な認知が進んだことによる影響が大きいためであるともいえ、この結果は単に児童生徒のいじめに関わる様相の変化を表すものであるとは言い切れない。但し、評価に関わらず、少なくとも全国では54万件以上のいじめが起こっており、そのうち602件が重大事態に発展しているという事実はあり、早急な対策が求められているといえる。

学校教育におけるいじめへの対応のため、兵庫県立教育研修所心の教育総合センターは、児童生徒自身にいじめをしない、させない、見逃さないために身に付けさせることが有効な「11の資質・能力」を明らかにするとともに、この「11の資質・

能力」を身に付けさせることをねらいとした「いじめ未然防止プログラム」を開発し、多くの授業案や取組案をweb上で公開している（兵庫県立教育研修所心の教育総合センター,2015）。本プログラムは「11の資質・能力」と校種によって整理された授業案集の中から、対象クラス等の資質・能力の現状によって適切な授業案を選択して実施するように構成されている。対象クラス等の課題となる資質・能力を把握・対応したり、強みとなる資質・能力を見いだし伸ばしたりすることを通じて、「11の資質・能力」を包括的に向上させ、いじめ未然防止に役立ていくことが可能な構成となっている（寺戸・堀井,2015）。

しかし、プログラムそのものが効果的であったとしても、それが学校現場にとって使いにくいものであれば、ただでさえ多忙な現場では活用されず、結果として本プログラムによるいじめ未然防止の効果の向上は望めない。そこで、同センターは本プログラムを実際に使用した教員21名への聞き取り調査から本プログラムの課題の整理を行った。その結果、課題の一つとして「教員が授

* 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター

** 兵庫教育大学

業展開をイメージしづらい」ことが示された（寺戸・乗松・藤原・増田, 2016）。教員は自らの専門分野や担当している教科であれば授業案を読むだけで大まかな授業のイメージを掴むことができる。そのイメージが鮮明であるほど授業実施の効力感が高まり、実践動機が向上するとともにねらいに即した授業展開が可能となるであろう。しかし、本プログラムのような心の教育に類する授業を実施した経験のある教員は少ないためイメージが掴みにくく、そのため効力感も高まらないことが考えられた。そこで、同センターは教員用の教則ビデオとなる「教師用映像補助資料」を作成し、実際の授業の様子を映像で確認しながら授業案を読むことでイメージをより鮮明に持たせるようにした。それにより授業実施に対する効力感を高め、教員の実践動機や授業実施による効果の向上が期待された（松本・秋光・北川・宮垣・増田・寺戸, 2017）。

一方で、本プログラムに収録されている授業案は、総じて心身による体験活動を通じた実感からその授業の背景にあるねらいとなる資質・能力に関する気づきを促進する授業展開の傾向が強く、ねらいとしている資質・能力を教示するなどの直接的に言語レベルで認知を促す授業展開を持つものは少ない。そのため、授業者自身がねらいとなる資質・能力を常に意識しながら実施する必要性が高いといえる。

これらのことより、「教師用映像補助資料」による授業イメージの明確化による教員への授業展開に係る効力感の向上のための方策を進めたとしても、その背景にある「11の資質・能力」を身に付けさせること自体への教員自身の効力感が低ければ、本プログラムは上辺だけの授業展開となり、授業実施による大きな効果は期待できないことも予測される。また、小学校の6年間は発達段階的にも心身の成長の幅が大きいため、学年によって児童の能力の差が大きいことや、教員自身の該当学年の担任経験に差があることによっても「11の資質・能力」を身に付けさせることができるといふ効力感への影響が予測される。

そこで、本稿では、これらの現状を知るために小学校の低学年・中学年・高学年の各段階における教員の取組に関する効力感について、「児童に対して『11の資質・能力』を身に付けさせることができそうだと考える教員自身の実感を調査し、現状を把握することとした。分析結果をもとに該当学年の担任経験と効力感との関連について実態を明らかにし、今後の本プログラムの改善に向けた方向性を考察することを本研究の目的とする。

方 法

1) 調査対象

児童への関わりに関する効力感の調査を目的とするため、ある程度長期の教員経験者を対象とすると同時に教員経験年数の違いを統制する必要がある。そこで、教員採用後10年を経過した者への研修である兵庫県の「中堅教諭等資質向上研修」に参加した県内各地の小学校教諭206名（男性97名、女性105名、不明4名；30代152名、40代47名、50代4名、不明3名）を調査の対象とした。

2) 調査時期

令和2年7月下旬

3) 調査方法・内容

質問紙調査を実施した。設問1で性別、年代、現在の勤務地域の属性と、低学年・中学年・高学年のそれぞれの担任経験年数を問うた。設問2で「個別の関わりや集団への指導等の様々な教育活動を通して、これら11の資質・能力を児童に身に付けさせることが、どの程度できそうだとあなたは思いますか」と教示し、「11の資質・能力」それぞれに対して、低学年・中学年・高学年別に3:できる、2:ややできる、1:やや難しい、0:難しいの4件法で回答を求めた。なお、回答結果を間隔尺度として分析に用いるには、選択肢を「できる」－「できない」とする方がより適切だと思われるが、教育場面において「できない」という言葉は教育活動を担う教員にとって回答しづらいために回答にバイアスが生じる可能性があると考え

え、本調査では「できる」－「難しい」とした。

4) 倫理的配慮

実施に際して、本調査は任意・無記名であることを口頭で示したのち、回答は本研究のみに使用されること、回答によって所属や個人名が特定されたり不利益が生じたりすることはないことを冒頭の文章で示した。また、性別と年代については「回答しない」の項目を設けた。調査実施に際し、調査の目的や実施方法、使用する質問紙内容について研修実施機関（兵庫県教育委員会）の審査を受け了承を得た。

5) 分析方法

まず調査結果を低学年・中学年・高学年の各段階における効力感の出現人数の割合で示した。次に、該当学年の担任経験と効力感との関連を検討するために、それぞれの資質・能力別に低学年・中学年・高学年の1要因分散分析（対応あり）を行うこととした。なお、今回の調査対象は教員として10年を経験した者を対象としており、低学年・中学年・高学年それぞれに同様の割合における経験回数を基準として3回以上を経験高群、2回以下を経験低群と分類し、各経験年数に応じた回答結果について、それぞれの資質・能力ごとにt検定（対応なし）を行った。

結果

1) 資質・能力別の回答の割合

設問2で得られた回答について、それぞれ「できる」「ややできる」「やや難しい」「難しい」と回答した人数の割合をfigure.1に示す。「難しい」と回答した割合は低学年のストレスマネジメント能力で12%、同じくセルフコントロール能力で11%だった以外は全て3%以下であった。「やや難しい」と回答した割合は、低学年のストレスマネジメント能力で40%、同じくセルフコントロール能力で41%、同じく思いや考えの表現力で29%、高学年の自尊感情・自己効力感で23%だった以外は全て20%以下であった。一方、「高い」「やや高い」

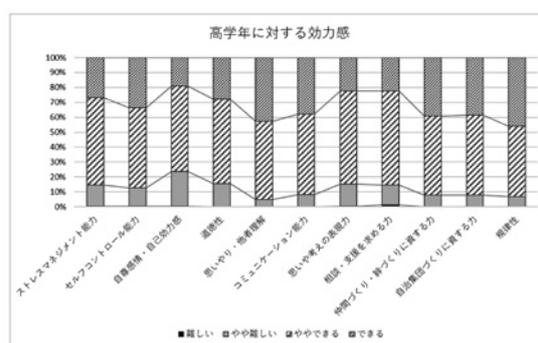
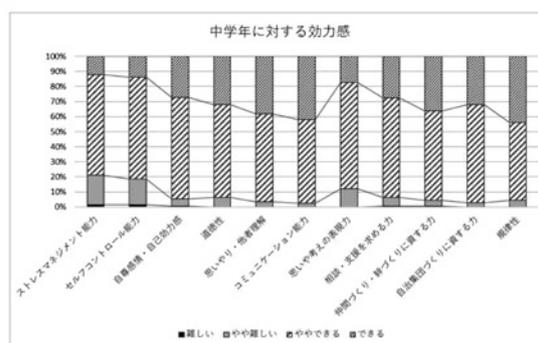
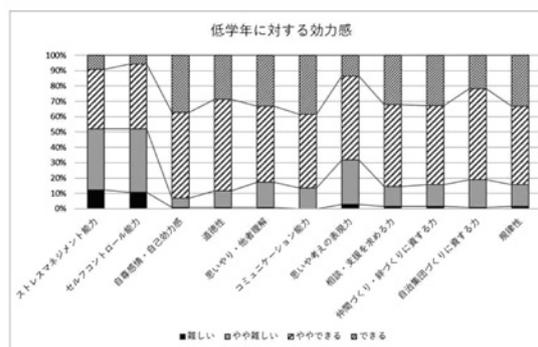


figure.1 回答ごと人数分布

の割合は全体的に高いものが多く、「高い」「やや高い」を合わせた割合は低学年のストレスマネジメント能力とセルフコントロール能力で約48%、同じく思いや考えの表現力で約68%である以外は、全て75%以上であった。

2) 各資質・能力の学年別の効力感の違い

児童に「11の資質・能力」を身に付けさせることに対する小学校教員の効力感について、対象学年（低学年・中学年・高学年）による違いを明らかにするために、それぞれの資質・能力別に低学年・中学年・高学年の1要因分散分析（対応あ

table.1 学年間の1要因分散分析（対応あり）

		n	平均値	標準偏差	自由度	F	p	多重比較					
要となる力	ストレスマネジメント能力	低学年	205	1.449	.825	1.43, 290.92	85.312	.000	低<中<高				
		中学年	205	1.898	.606								
		高学年	205	2.117	.646								
	セルフコントロール能力	低学年	205	1.429	.761								
		中学年	205	1.937	.603					1.47, 300.33	115.468	.000	低<中<高
		高学年	205	2.205	.662								
	自尊感情・自己効力感	低学年	205	2.298	.622					1.50, 306.24	39.416	.000	低>中>高
		中学年	205	2.215	.545								
		高学年	205	1.946	.666								
他者への意識	道徳性	低学年	205	2.161	.640	1.47, 300.60	5.134	.013	低=高<中				
		中学年	205	2.259	.566								
		高学年	205	2.122	.649								
	思いやり・他者理解	低学年	205	2.141	.717								
		中学年	205	2.346	.544					1.51, 307.02	18.437	.000	低<中=高
		高学年	205	2.380	.579								
他者と関わる力	コミュニケーション能力	低学年	205	2.249	.680	1.43, 292.50	6.725	.004	低=高<中				
		中学年	205	2.395	.538								
		高学年	205	2.298	.614								
	思いや考えの表現力	低学年	204	1.784	.704								
		中学年	204	2.049	.541					1.38, 279.55	20.532	.000	低<中=高
		高学年	204	2.069	.624								
相談・支援を求める力	低学年	204	2.157	.698	1.44, 292.80	5.029	.015	低=中・高 中>高					
	中学年	204	2.206	.559									
	高学年	204	2.064	.644									
学級集団の力	仲間づくり・絆づくりに資する力	低学年	204	2.157	.712	1.52, 307.85	8.088	.001	低<中=高				
		中学年	204	2.314	.570								
		高学年	204	2.314	.612								
	自治集団づくりに資する力	低学年	204	2.025	.662								
		中学年	204	2.294	.517					1.53, 310.45	25.814	.000	低<中=高
		高学年	204	2.309	.610								
規律性	低学年	202	2.168	.699	1.47, 295.99	19.411	.000	低<中=高					
	中学年	202	2.396	.574									
	高学年	202	2.386	.614									

table.2 学年別の経験群によるt検定（対応なし）

	経緯	低学年						中学年						高学年									
		n	平均値	標準偏差	平均値の差	t	df	p	n	平均値	標準偏差	平均値の差	t	df	p	n	平均値	標準偏差	平均値の差	t	df	p	
ストレスマネジメント能力	低群	96	1.531	.833				73	1.932	.585				82	1.939	.635							
	高群	107	1.383	.820	-.148	1.275	201.00	.204	128	1.867	.607	-.064	.732	199.00	.465	118	2.229	.619	-290	-3.221	198.00	.001	
セルフコントロール能力	低群	96	1.458	.794				73	1.918	.547				82	2.000	.665							
	高群	107	1.393	.737	.066	.613	201.00	.541	128	1.945	.631	-.028	-.311	199.00	.756	118	2.339	.602	-.339	-3.699	198.00	.000	
自尊感情・自己効力感	低群	96	2.302	.600				73	2.192	.430				82	1.829	.644							
	高群	107	2.299	.647	.003	.034	201.00	.973	128	2.242	.585	-.050	-.698	186.47	.486	118	2.034	.679	-.205	-2.141	198.00	.033	
思いやり・他者理解	低群	96	2.115	.694				73	2.301	.519				82	2.232	.594							
	高群	107	2.168	.746	-.054	-.529	201.00	.598	128	2.367	.545	-.066	-.838	199.00	.403	118	2.458	.549	-.226	-2.766	198.00	.006	
コミュニケーション能力	低群	96	2.219	.714				73	2.425	.525				82	2.122	.616							
	高群	107	2.280	.656	-.062	-.641	201.00	.522	128	2.391	.536	.034	.436	199.00	.663	118	2.424	.576	-.302	-3.541	198.00	.000	
思いや考えの表現力	低群	95	1.874	.656				73	2.000	.553				82	1.902	.640							
	高群	107	1.701	.742	.173	1.755	200.00	.081	127	2.079	.529	-.079	-.997	198.00	.320	117	2.205	.580	-.303	-3.469	197.00	.001	
仲間づくり・絆づくりに資する力	低群	95	2.200	.709				73	2.288	.540				82	2.171	.625							
	高群	107	2.121	.723	.079	.777	200.00	.438	127	2.339	.580	-.051	-.613	198.00	.541	117	2.419	.591	-.248	-2.847	197.00	.005	
自治集団づくりに資する力	低群	96	2.052	.671				73	2.274	.479				81	2.185	.635							
	高群	107	1.991	.666	.061	.654	201.00	.514	128	2.313	.529	-.039	-.514	199.00	.608	118	2.398	.587	-.213	-2.435	197.00	.016	
規律性	低群	95	2.147	.714				72	2.403	.522				81	2.222	.671							
	高群	107	2.168	.720	-.021	-.206	200.00	.837	127	2.394	.593	-.009	.108	197.00	.914	117	2.513	.551	-.291	-3.335	196.00	.001	
道徳性	低群	96	2.188	.604				73	2.219	.507				82	2.000	.648							
	高群	107	2.131	.674	.057	.628	201.00	.531	128	2.289	.591	-.070	-.884	169.19	.378	118	2.229	.633	-.229	-2.491	198.00	.014	
相談・支援を求める力	低群	95	2.137	.662				73	2.219	.507				81	1.938	.659							
	高群	107	2.178	.737	-.041	-.411	200.00	.682	127	2.205	.582	.014	.177	198.00	.860	118	2.153	.622	-.214	-2.331	197.00	.021	

り)を行った結果 (table.1), 「11の資質・能力」全てにおいて対象学年による有意差が認められた (ストレスマネジメント能力 $F(1.43, 290.92)=85.312, p<.001$; セルフコントロール能力 $F(1.47, 300.33)=115.468, p<.001$; 自尊感情・自己効力感 $F(1.50, 306.24)=39.416, p<.001$; 道徳性 $F(1.47, 300.60)=5.134, p<.05$; 思いやり・他者理解 $F(1.51, 307.02)=18.437, p<.001$; コミュニケーション能力 $F(1.43, 292.50)=6.725, p<.01$; 思いや考えの表現力 $F(1.38, 279.55)=20.532, p<.001$; 相談・支援を求める力 $F(1.44, 292.80)=5.029, p<.05$; 仲間づくり・絆づくりに資する力 $F(1.52, 307.85)=8.088, p<.001$; 自治集団づくりに資する力 $F(1.53, 310.45)=25.814, p<.001$; 規律性 $F(1.47, 295.99)=19.411, p<.001$)。さらに, どの学年間に差があるのかを確かめるために多重比較を行った結果, ストレスマネジメント能力とセルフコントロール能力及び自尊感情・自己効力感は全ての学年間で有意な差が認められた。ここでは, ストレスマネジメント能力とセルフコントロール能力は低学年・中学年・高学年の順に高くなっており, 自尊感情・自己効力感は逆に低学年・中学年・高学年の順に低くなっていた。思いやり・他者理解, 思いや考えの表現力, 仲間づくり・絆づくりに資する力, 自治集団づくりに資する力, 規律性はいずれも低学年より中学年・高学年の方が有意に高かったが, 中学年と高学年との間には有意な差が認められなかった。道徳性とコミュニケーション能力及び相談支援を求める力は低学年と高学年との間には有意な差が認められなかったが, 中学年と高学年との間に有意な差が認められ,

中学年より高学年の方が有意に低かった。低学年と中学年については道徳性とコミュニケーション能力は低学年より中学年の方が有意に高かったが, 相談・支援を求める力では低学年と中学年との間に差は認められなかった。

3) 該当学年の担任経験との比較

該当する学年の担任の経験が, 児童に「11の資質・能力」を身に付けさせることに対する効力感に与える影響について調べるために, 該当学年の担任経験回数が2回以下(経験低群)と3回以上(経験高群)の回答の差について, それぞれの資質・能力ごとにt検定(対応なし)を行った(table.2)。その結果, 低学年と中学年では「11の資質・能力」全てにおいて経験による有意な差は認められなかった。一方で高学年では「11の資質・能力」全てにおいて経験による有意な差が認められ, その全てが経験低群より経験高群の方が高い値を示していた。

考察

児童に「11の資質・能力」を身に付けさせることに対する教員の効力感について得られた結果を, 低学年・中学年・高学年による変化の様子によって整理することによりモデル化すると, 次の4つのパターンに分類することができる(table.3)。A: 低学年・中学年・高学年の順に高くなっているもの(ストレスマネジメント能力, セルフコントロール能力)。B: 低学年から中学年については高くなるがその後はあまり変わらないもの(思いやり・他者理解, 思いや考えの表現力, 仲間づくり・絆づくりに資する力, 自治集団づくりに資する力, 規律性)。

table.3 学年による効力感の変動パターン

パターン	A	B	C	D
イメージ図				
資質・能力	ストレスマネジメント能力 セルフコントロール能力	思いやり・他者理解 思いや考えの表現力 仲間づくり・絆づくりに資する力 自治集団づくりに資する力 規律性	道徳性 コミュニケーション能力 相談支援を求める力	自尊感情・自己効力感

づくり資する力、規律性)。C：低学年から中学年にかけては変わらないもしくは高くなるが、中学年から高学年に向けて低くなるもの（道徳性、コミュニケーション能力、相談支援を求める力）。D：低学年・中学年・高学年の順に低くなっているもの（自尊感情・自己効力感）。

A・B・Cの各モデルに該当しない項目である自尊感情・自己効力感以外については概ね低学年に対する効力感が低かった。一方、低学年については該当学年の担任経験による影響が認められなかった。これらのことから、低学年への自尊感情・自己効力感を除く「11の資質・能力」を育むための指導に当たっては、該当学年の経験に関係なく教員の効力感を高めるための工夫が必要であると考えられる。

一方、Aのストレスマネジメント能力とセルフコントロール能力については、回答の割合のグラフ(figure.1)を見ても低学年において突出して「難しい」「やや難しい」の回答が多いことがわかる。ストレスマネジメント能力とセルフコントロール能力には自他の存在や情動、出来事等を客観視するメタ認知の発達なども大きく影響していると考えられ、低学年の発達段階を考えると指導上の困難さは理解できる。低学年段階においてストレスマネジメント能力やセルフコントロール能力を扱う授業では、自分と他者とは異なる存在であり、感じ方や考え方も様々であることや、自分の中にも色々な感情があることに気づくことなどへの取組が考えられるであろう。

これらの考察をもとに授業展開をモデル化すると、いきなりストレスの対処や情動のコントロールを直接扱うのではなく、例えば、喜怒哀楽というような象徴的な感情について目に見える表情や動作などから気持ちを考えてみたり、表現してみたりするような取組などが考えられる。人にはイライラ、ムカムカとした気持ちがあり、それは誰にでもある自然な感情であることに気付かせ、自他の感情に関心を持たせるといったような発達段階を考慮した授業案を提示していくことが必要であるといえる。それらに配慮された授業展開を提

示することで、教員の授業への効力感が高まることを期待したい。

また、低学年や中学年はフィクションに対する状況や感情を想起することがまだ難しい発達段階にあることから、授業場面だけではなく、実際にイライラやムカムカが生じた日常場面における即時的な指導が有効であると思われる。授業案に加えて、これらの資質・能力の醸成をねらいとした日常場面での関わり方や指導方法などの提供についても吟味していく必要があると思われる。

C・D、つまり道徳性、コミュニケーション能力、相談支援を求める力、自尊感情・自己効力感については中学年よりも高学年で低くなっていた。本調査用紙には「11の資質・能力」のそれぞれに例示文が記されており、道徳性は「友達が悪いことをしようとしているときには止めようとしたり、暴力や暴言を見たときは止めさせようとする」、コミュニケーション能力は「人に助けてもらったとき、素直に『ありがとう』と言えたり、相手に迷惑をかけたときには素直に謝ったりする」、相談・支援を求める力は「一人で解決できないときに誰かに相談したり、つらいことや困ったことがあったときには、誰かに助けてもらっている」となっている。いずれも自分の正直な気持ちを素直に伝えたり行動に移したりすることとして共通した項目であるといえる。

このような行動は思春期に近づくにつれて単純に他者にそのような思いを示すことが難しくなり、逆にそういった純粋な気持ちを言動に移すことを「カッコ悪いこと」と感じる児童も多くなる。反抗心や照れ等によって思春期に一時的に低くなってしまうことが予想される資質・能力については、その資質・能力を身に付けさせられるという教員の効力感も低くなるということが言えよう。

しかしながら、一方では、「11の資質・能力」全てで、高学年の担任経験が多い教員の方が高学年に対する効力感が有意に高いという結果も示された。さらに、中学年から高学年にかけての得点の下がり幅（中学年－高学年）を経験低群と経験高群別に比較してみると、全体平均値では中学年

よりも高学年に対して有意に効力感が低くなっていたC・Dのパターンの資質・能力でも、道徳性は0.22 / 0.06 (経験低群/経験高群, 以下も同様), コミュニケーション能力は0.30 / -0.03, 相談支援を求める力は0.28 / 0.05, 自尊感情・自己効力感は0.36 / 0.21と経験高群の方が下がり幅は小さく, コミュニケーション能力のように中学年より高学年の方が高くなっているものもあった。これらは, 高学年については担任の経験を重ねることによって効力感が高まる可能性を示唆している。高学年の担任経験の浅い教員には, 本プログラム実施前に経験豊富な教員が事前に助言をしたり, 共にチームティーチングで実施したりするなど, 経験の知見を生かすようなフォローアップ体制の構築が効力感を高め, 結果として組織全体としての効果の向上が期待できると考える。

成果と課題

本稿の目的は, 小学校の低学年・中学年・高学年それぞれの児童に対する「11の資質・能力」を身に付けさせることのできる教員の効力感や, 該当学年の担任経験と効力感との関連について実態を明らかにし, 今後の本プログラムの改善に向けた方向性を考察することであった。その結果, 児童へ「11の資質・能力」を身に付けさせることへの効力感は, ①全体的には高い者が多いということ, ②資質・能力によって低学年で低くなるものや高学年で低くなるものなどがあるということ, ③高学年については該当学年の担任経験により差が見られることが実態として明らかとなった。さらに, これらをもとに考察した結果, ④低学年・中学年への「ストレスマネジメント能力」「セルフコントロール能力」については効力感が低いため, 授業内容の工夫や, 授業以外の場面での取組等について提案が必要だろうということ, ⑤道徳性, コミュニケーション能力, 相談支援を求める力, 自尊感情・自己効力感については高学年で低くなるが, ベテラン教諭の経験による知見を生かせるような体制づくりなどを提案することが, 本プログラムをより効果的なものに発展させていく

ための方向性として示された。

本稿では実態把握と今後の方向性を見いだすことが目的であるため, 示された実態に対してなぜそのような結果になったのかなど, 専門的な知見と照らし合わせて具体的に検討することは行っていない。また, 考察についても今後の方向性を示したのみであり, 具体的な内容を提案するには至っていない。今後, 小学校の教員へ詳細な聞き取り調査等を実施していくとともに専門的な知見と合わせてより深く考察するとともに, 「いじめ未然防止プログラム」の具体的な改善策の提案に向けた研究を進めていく必要がある。

謝辞

本稿における調査の実施にあたり, 研修終了後であるにも関わらず快く回答に応じていただいた大変多くの小学校教諭の皆様, 調査を実施して頂いた兵庫県立教育研修所義務教育研修課の課長様をはじめ課員の皆様, このような調査の機会を与えてくださった兵庫県立教育研修所長様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 寺戸武志・乗松宏美・藤原一平・増田美香子
2016 いじめ未然防止教育の実践支援に向けて—聞き取り調査をもとにした「いじめ未然防止プログラム」の改善— 兵庫県率教育研修所研究紀要, 127, pp67-74
- 寺戸武志・堀井美佐 2015 いじめ未然防止プログラムの研究—実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成— 兵庫県率教育研修所研究紀要, 126, pp1-12
- 兵庫県立教育研修所心の教育総合センター
2015 いじめ未然防止プログラム
<https://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/07kokoro/ijimemizen/>
- 松本剛・秋光恵子・北川真一郎・宮垣覚・増田美香子・寺戸武志 2017 いじめ予防を目的とした授業プログラムの研究2 兵庫教育大学「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果

報告書 <https://www.hyogo-u.ac.jp/riron/matsumoto2/>

文部科学省 2019 平成 30 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm

Consideration on self-efficacy of elementary school teachers for developing qualities and abilities that contribute to the prevention of bullying

Takeshi TERADO*, Tsuyoshi MATSUMOTO**, Keiko AKIMITSU**

* Center for Research on Human Development and Clinical Psychology, Hyogo University of Teacher Education

**Hyogo University of Teacher Education

Abstract

The purpose of this study is to assess the reality of the teachers' self-efficacy in equipping students with so called 'Eleven Qualities and Abilities' that are believed to contribute to prevent bullying, and to examine how the 'Bullying Prevention Program' can be improved. A questionnaire survey was completed by 206 elementary school teachers, and the results were the followings: (1) the self-efficacy in having students acquire the qualities and abilities to prevent bullying is high in generally; (2) depending on the 11 qualities and abilities listed, the self-efficacy was lower in younger students while higher in older students; (3) the self-efficacy was higher with teachers who had taught older students in the past, and currently teaching late elementary grades. These results indicate that creativity is required to teach 'stress management ability' and 'self-control ability' lower and middle grades children in lessons and outside of the classwork. And the results suggest that the qualities and abilities such as 'morality', 'communication ability', 'help seeking', and 'self-esteem and self-efficacy' are taught best by utilizing knowledge of the experienced teachers.

Key Words: the bullying prevention program, 11 qualities and abilities, teacher's self-efficacy, school grade