

研究報告

専任教員養成講習会におけるニーズの達成度と 受講生の自己効力感形成との関係

Relationship between achievement of learning needs and self-efficacy among students of a Dedicated Faculty Development Workshop about Nursing Education

川野道宏¹⁾ 高村祐子¹⁾ 松田たみ子¹⁾ 生越 達²⁾
Michihiro Kawano Yuko Takamura Tamiko Matsuda Tohru Ogose

キーワード：専任教員養成講習会、学習ニーズ、特性的自己効力感、協働的自己効力感

Key words : Dedicated Faculty Development Workshop about Nursing Education, Learning needs, Generalized self-efficacy, Teachers' self-efficacy

要旨

専任教員養成講習会修了直前の受講生に対し、学習ニーズの達成度と自己効力感との関連を検討した。特性的自己効力感との間には、「教員(指導者)としての態度を養う」のニーズ達成度と強い正の相関($r=.482$)が、また「対人関係スキルの学習」とも正の相関($r=.418$)が示された。教師との協働に対する自己効力感(協働的自己効力感)との間においても特性的自己効力感と同様、「教員(指導者)としての態度を養う」と強い正の相関($r=.530$)が示された。さらに、特性的自己効力感を高群・低群の2群に分け、各群間のそれぞれのニーズ達成度を比較した結果、高群は低群と比較して「教員(指導者)としての態度を養う」および「対人関係スキルの学習」でニーズ達成度が有意に高いことが示された($p<.05$)。結果、特性的自己効力感および協働的自己効力感と関連する可能性のあるニーズ達成度項目が示され、講習会において個人の自己効力感を考慮した学習ニーズへの支援のあり方について示唆を得ることができた。

はじめに

看護師等養成所(以下、養成所と呼ぶ)において看護師の免許を有し、専門分野の教育内容を教授できる教員を専任教員と呼ぶ。「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン」(厚生労働省、2015)によると、専任教員になるための条件にはいくつかあるが、その1つに厚生労働省が認定する専任教員養成講習会(以降、講習会と呼ぶ)を履修し修了証を修めることとある。昨今の養成所における職務の多様さ(田中・比嘉・山田、2017)も影

響し、講習会修了生は就職後すぐに教育現場の第一線において活躍することが求められている。しかしながら、多忙な職務の負担は教員の「辞めたい」という理由の主な要因となり(佐藤、2009)、さらにライフワークバランスの確立が途上にある教員経験5年未満の教員の職業継続意思は5年以上の教員と比較して低いことが示されている(成田・長谷部、2017)。このような状況において新人教員が職務を継続していけるためには、講習会修了前にある程度の心構えとして「教員としてやっ

1) 茨城県立医療大学保健医療学部看護学科 Department of Nursing, School of Health Sciences, Ibaraki Prefectural University of Health Sciences

2) 茨城大学大学院教育学研究科 College of Education, Ibaraki University

ていける」と感じる事が大切であり、こうした自己効力感を高めていることが新任教員の心理的準備状態として期待されている。

「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」に対する認知のことを自己効力感と呼び(坂野・東條、1986)、ある行動をうまくできる自信がある状態を自己効力感が高い状態という。自己効力感を形成していくためには主要な4つの情報源があることが示されており(Bandura・Walters、1977)、それぞれ「遂行行動の達成」、「代理的経験」、「言語的説得」、「生理学的状態(情動喚起)」とされている。その中の「遂行行動の達成」は個人が自分で行動して必要な行動を達成できた経験であり、これを情報源とする自己効力感は、最も強く安定したものになると考えられている(池辺・三國、2014)。講習会では約1年をかけたプログラムの中で、自らが自身のニーズを基に目標を定め達成に向けて多くの行動を遂行することが求められるため(川野ら、2016)、遂行行動の達成状況が修了後の自己効力感に与える影響は大きいと想定される。

さらに、自己効力感には個々の課題や場面で特異的に行動に影響を及ぼす課題特異的自己効力感と、より長期的に一般化した日常場面で行動に影響を及ぼす特性的自己効力感の2種類が知られている(Bandura・Walters、1977;Shererら、1982)。本研究では研究目的に合わせて、具体的な個々の課題に依存せず、より長期的な場面における行動に影響すると考えられる特性的自己効力感を用いた(成田ら、1995)。

また特性的自己効力感と合わせ、教育に関する知識・技術の吸収に応じた教員としての自己効力感(教師自己効力感)の形成も、より実践的な新任教員の心的準備状態として重要である。教師自己効力感とは、「望ましい教育的結果を遂行できるという教師の信念」とされており(淵上・西村、2004)、さらに、教師の教授能力や影響力に関する一般的な効力感(Woolfolk・Hoy、1990)、教育相談への効力感(植木・藤崎、1999)、他の教員との協働関係構築に関する効力感(協働的自己効力感)(淵上・西

村、2004)等、様々な場面における自己効力感が検討されている。

I. 研究目的

専任教員養成講習会修了直前の受講生の学習ニーズ達成度と特性的自己効力感、協働的自己効力感、および教育相談への自己効力感との関連を明らかにし、個人の自己効力感を考慮した学習ニーズへの支援方法について検討するための一助とする。

II. 研究方法

1. 調査対象者

A 県内にて開講された講習会の修了直前の受講生50名(女性47名、男性3名)を対象とした。

2. データ収集期間

平成28年2月および平成29年2月である。

3. データ収集方法

研究協力の同意が得られた対象者に対し無記名自記式調査票を配布し、一定期間設置した専用の回収ボックスへの対象者による投函によって回収した。

4. 調査内容

質問紙項目は、「年齢、性別、所属等の一般属性」、「特性的自己効力感(成田ら、1995)」、「協働的自己効力感(谷島、2010)」、「教育相談への自己効力感(谷島、2010)」および「学習ニーズ達成度」の4つの大項目からなる計62項目で構成した。

1) 基本属性

性別、年齢、修了教育課程、臨床経験年数(看護師)、臨床経験年数(保健師)、臨床経験年数(助産師)、看護教員としての経験年数、次年度所属施設、次年度職種の9項目で構成した。

2) 特性的自己効力感

Shererらが作成した特性的自己効力感尺度(Shererら、1982)の日本語版(成田ら、1995)である23項目からなる尺度を使用した。回答形式は5

件法とし、「非常に当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの 5 段階に対して 5 点～1 点を与えた。

3) 協働的自己効力感、教育相談への自己効力感

これらの自己効力感の尺度は、教師自己効力感尺度(谷島、2010)の一部を使用した。教師自己効力感尺度はそれぞれ「協働的自己効力感」8 項目、「教育相談への自己効力感」8 項目、「一般的自己効力感」6 項目の 3 つの側面から測定することを意図して構成されている(総計 22 項目)が、それぞれの側面は単体での分析も可能である(谷島、2010、2013)。そこで本研究では、「一般的自己効力感」の測定項目が学生の家庭環境に主に焦点を当てた項目であるため、これから専任教員になる受講生にとって学校内における学生のイメージよりもさらにイメージし辛いとの判断によりこの側面の採用を中止した。回答形式は 5 件法とし、「非常に当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの 5 段階に対し 5 点～1 点を与えた。

4) 学習ニーズ、学習ニーズ達成度

過去に実施した本講習会受講生に対するアンケート調査(川野ら、2016)の結果から得られた「講習会に期待していること(学習ニーズ)」17 項目を参考に、今回の対象者における講習会での学習ニーズを調査・抽出し、その達成度(学習ニーズ達成度)を求めた。

5. 分析方法

まず、過去の調査(川野ら、2016)により得られた 17 項目が今回の被験者集団にも学習ニーズとして当てはまるのかを検討するために、先行調査と同様の手法により確認した。最初に「非常に当てはまる(5 点)」、「だいたい当てはまる(4 点)」、「どちらでもない(3 点)」、「あまり当てはまらない(2 点)」、「まったく当てはまらない(1 点)」の 5 段階の中から 1 つを選択してもらい回答を得た。そして、その中から平均点 4 点以上のものを今回の対象者集団にとって学習ニーズのある項目として抽出した(結果、17 項目すべてで学習ニーズがあることを確認した。)。次に 17 項目に対しての達

成度を、「非常に達成できた」から「まったく達成できていない」までの 5 段階(5 点～1 点)について 1 つを選択してもらうことで得点化し、学習ニーズ達成度として分析に用いた。

続いて、各尺度の本研究におけるデータの信頼性を確認するために Cronbach の α 係数を算出した。さらに、各学習ニーズ達成度と各自己効力感との相関を Pearson の相関係数にて確認した。そして、特性的自己効力感の合計点に対して平均値 $+1/2$ SD より大きい得点をもつ対象者を高群、平均値 $-1/2$ SD より小さい得点をもつ対象者を低群とした。群間の差の検定には Mann-Whitney の U の検定を用い、有意水準は 5%として分析を行った。以上の統計解析には SPSS Statistics 21 (IBM 社)を用いた。

6. 倫理的配慮

対象者には、研究の目的、方法、個人情報保護、協力の自由意思、データの取り扱い、公表方法、連絡先について記載した依頼書を質問紙とともに配布し、質問紙の回収をもって同意が得られたものとした。本研究は、茨城県立医療大学倫理委員会の承認を得て実施した(2017 年度倫理委員会承認番号 15)。

Ⅲ. 結果

1. 対象者の概要

研究協力に同意の得られた対象者からの回収 43 部(回収率 86.0%)のうち、有効回答は 32 部(有効回答率 74.4%)であった。対象者は男性 2 名(6.3%)、女性 30 名(93.7%)、年代別内訳は 20 代 2 名(6.3%)、30 代 16 名(50.0%)、40 代 11 名(34.3%)、50 代 3 名(9.4%)、平均年齢は 41.2 ± 6.3 であった。修了課程は看護専門学校 3 年課程が 17 名(53.1%)と最も多く、続いて看護専門学校 2 年課程 8 名(25.0%)であった(表 1)。各看護職種経験年数および教員経験年数の平均値を表 1 に示す。

表 1 一般属性

		人 数	%
性別	男性	2	6.3
	女性	30	93.7
年齢	20代	2	6.3
	30代	16	50.0
	40代	11	34.3
	50代	3	9.4
修了課程	看護専門学校 (2年課程)	8	25.0
	看護専門学校 (3年課程)	17	53.1
	短期大学	4	12.5
	大学	3	9.4

	最大値	最小値	平均±標準偏差
看護師経験年数	29	5	12.19±7.412
保健師経験年数	23	0	0.94±4.21
助産師経験年数	13	0	1.06±2.95
教員経験年数	13	0	1.02±2.34

2. 尺度の信頼性

各自己効力感を構成する下位尺度の信頼性を算出したところ、特性的自己効力感の α 係数は.90、協働的自己効力感の α 係数は.88、教育相談への自己効力感の α 係数は.88 であり、本研究で利用した尺度の信頼性が確認された。各下位尺度の平均値、標準偏差(SD)、 α 係数を表 2 に示す。

3. 各学習ニーズの達成度順位

達成度の順位を確認するため、各学習ニーズ項目の達成度合計得点と平均値を算出した。平均値

表 2 各自己効力感の平均値・SD・ α 係数

	平均値	SD	α 係数
特性的自己効力感	78.8	10.8	.90
協働的自己効力感	33.8	3.9	.88
教育相談への自己効力感	25.4	4.2	.88

の高い順に項目を示す(表 3)。平均値 4.0 以上、つまり「だいたい達成できた」以上を示した項目は、1 位「学習者実態の把握の大切さと方法」、2 位「教員(指導者)としての考え方を養う」、3 位「看護観・教育観の形成・発展」、4 位「講義指導案作成の知識・技術の提供」、5 位「教員(指導者)としての態度を養う」であった。反対に順位の低い項目は 13 位「グループワークスキルの習得」、14 位「各専門領域の特徴についての知識の提供」、15 位「対人関係スキルの学習」、16 位「時間の使い方の指導」、最下位「学級運営についての知識の提供」であった。

4. 各学習ニーズ達成度と各自己効力感との関係

各学習ニーズ達成度と特性的自己効力感との相関を分析した結果、「教員(指導者)としての態度を養う」の達成度と強い正の相関($r=.482$)が、また「対人関係スキルの学習」の達成度と正の相関($r=.418$)が認められた(表 4)。次に協働的自己効力感との分析の結果、「教員(指導者)としての態度を養う」の達成度と強い正の相関($r=.530$)が、「教

表 3 平均値順による各ニーズ項目の達成度順位

順位	各ニーズ項目	平均値	標準偏差	合計
1	学習者実態の把握の大切さと方法	4.23	0.76	131
2	教員(指導者)としての考え方を養う	4.09	0.69	131
3	看護観・教育観の形成・発展	4.07	0.72	114
4	講義指導案作成の知識・技術の提供	4.06	0.63	126
5	教員(指導者)としての態度を養う	4.00	0.68	124
6	学校のカリキュラムについての知識の提供	3.97	0.68	115
7	実習指導案作成の知識・技術の提供	3.90	0.71	117
8	学校の管理・運営についての知識の提供	3.88	0.74	93
9	大学で行われている教育方法	3.87	0.83	58
10	最新の看護・医療の動向の知識提供	3.85	0.68	100
11	教育全般に関する知識	3.83	0.70	115
12	学校教育の諸制度についての知識の提供	3.79	0.69	106
13	グループワークスキルの習得	3.74	0.69	86
14	各専門領域の特徴についての知識の提供	3.65	0.85	95
15	対人関係スキルの学習	3.61	0.58	83
16	時間の使い方の指導	3.46	0.78	45
17	学級運営についての知識の提供	3.09	1.08	71

表4 各ニーズ項目の達成度と特性的自己効力感・協働的自己効力感との相関

各ニーズ項目	特性的自己効力感	協働的自己効力感
教員(指導者)としての考え方を養う	.189	.352*
教員(指導者)としての態度を養う	.482**	.530**
学習者実態の把握の大切さと方法	.243	.416*
学校教育の諸制度についての知識の提供	.223	.439*
各専門領域の特徴についての知識の提供	.292	.446*
対人関係スキルの学習	.418*	.276

* *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$ N=32

* 17項目のうちどちらかの自己効力感と相関のあるもののみを表示

員(指導者)としての考え方を養う」($r=.352$)、「学習者実態の把握の大切さと方法」($r=.416$)、「学校教育の諸制度についての知識の提供」($r=.439$)、「各専門領域の特徴についての知識の提供」($r=.446$)の達成度と正の相関が認められた(表4)。一方、教育相談への自己効力感との間には相関は認められなかった。

5. 特性的自己効力感の高低と各学習ニーズ達成度との関係

特性的自己効力感を、高群および低群の2群に分け各群間のそれぞれの学習ニーズ達成度を比較した。その結果、高群は低群と比較して「教員(指導者)としての態度を養う」および「対人関係スキルの学習」で、学習ニーズ達成度が有意に高いことが示された($p < .05$) (図1)。

IV. 考察

1. 各学習ニーズ達成度順位

専任教員養成講習会における受講生の学びについて検討した先行研究(細田・新村・小野寺、2004; 新村・細田・水野、2000; 森、1991)によると、「看護教育の知識の深化」や「学習者の理解」、「看護観の発展」等が示されており、本研究の達成度上位の項目とも一致する結果となった。本調査にて最も達成度の高かった「学習者実態の把握の大切さと方法」は、教育の対象である学習者の理解の大切さが、看護の対象である患者の理解の大切さと類似しており、看護師経験を持つ受講生にとって受け入れやすく納得して学ぶことができた項目

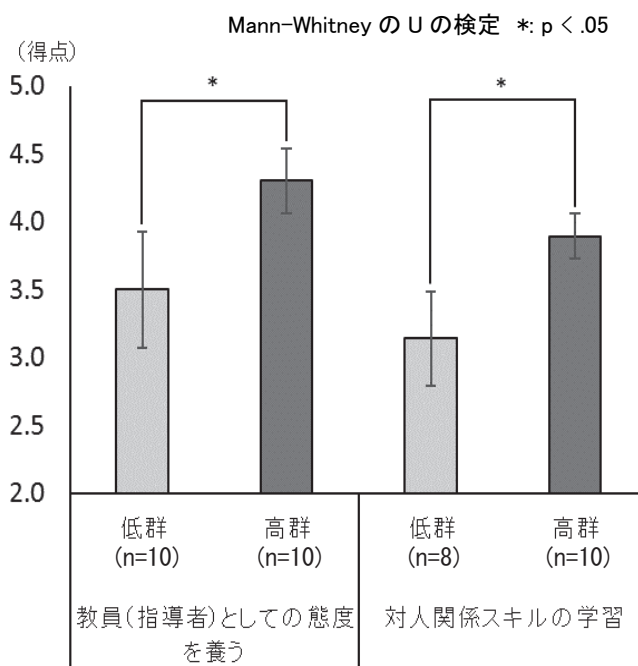


図1 特性的自己効力感の高低がニーズ項目の達成度に与える影響

であったと推測された。また、2位の「教員(指導者)としての考え方を養う」や5位の「教員(指導者)としての態度を養う」では、教員としての経験の少ない受講生にとってロールモデルとなる多くの講師陣から考え方や態度を学べたことが学習ニーズの達成に繋がったことが推測された。3位は「看護観・教育観の形成・発展」であった。受講生は「どんな学生を育てたいか」の目標を持つことが教員にとって大切な要素であり、それには自身の教育観と看護観が大きく関わることを多くの講義を通して学習する。さらに、看護観を深め明確化することが教育活動の基盤の形成に貢献する(細田ら、2004)ことを理解し、講習会期間中を通

して熟考する機会を持つ。このことがこの項目を達成に導いた要因であると考えられた。一方、学習ニーズとして存在するものの達成度の低い項目も同時に明らかとなった。特に達成度最下位の「学級運営についての知識の提供」は、受講生の多くが教員としてのキャリアが短く学級運営の経験が少ないこと、そして、学生対応への困難が看護教員継続意思を阻害する要因の1つである(成田・長谷部、2017)といわれることを踏まえると、早急に講習会内にプログラムとして取り入れていくべき課題であることが示唆された。

2. 各学習ニーズ達成度と各自己効力感との関係

特性的自己効力感は、具体的な個々の課題に依存せず、より長期的な場面における行動に影響を与えることから(成田ら、1995)、対象の特徴の1つとして捉えることができるとされている。そこで、受講生個々の特性的自己効力感と学習ニーズ達成度との関係を分析することで、講習会期間を通して、より効果的な学習支援への参考が得られると考え本調査を実施した。結果、「教員(指導者)としての態度」および「対人関係スキル」の達成度との相関が示され、特性的自己効力感の高い受講生は、この2つの学習ニーズ達成度も高い可能性が示唆された。看護専門学校教員の職業継続意思に関する調査によると(成田・長谷部、2017)、仕事を継続する理由の中に「学生との関わりから得られる喜び」や「職場環境の良さ」などが挙げられている。継続して教員を続けていくためにも、学生や教職員との良好な関わりを構築できるよう、「教員(指導者)としての態度」や「対人関係スキル」の学習は非常に有効であると考えられ、特性的自己効力感の高い受講生はこの学習が講習会の中で順調に進む可能性が推測された。

また、協働的自己効力感については、「教員(指導者)としての態度」、「教員(指導者)としての考え方を養う」、「学習者実態の把握の大切さと方法」、「学校教育の諸制度についての知識の提供」、「各専門領域の特徴についての知識の提供」の5つの学習ニーズ達成度と相関が示されたことから(表4)、

①教員(指導者)としての態度や考え方を学習し個人の自信を強めること、②学習者実態を把握することで学生についての共通理解を深めること、③学校教育の諸制度や各専門領域の特徴についての知識を得ることで自身の立ち位置を確認することのそれぞれを学ぶことで高められる可能性が示唆された。協働的自己効力感は教師のバーンアウトの1因子である「脱人格化」と関連しており、この効力感を高めることで職務への関心や配慮の低下等を防止できる可能性が示唆されている(谷、2013)。細田・水野・新村・小野寺・宮地(2003)において教員養成講習会の修了生は高い職業的アイデンティティを持つことが報告されているが、バーンアウトをさらに予防していくためには、達成度順位が比較的低かった「学校教育の諸制度についての知識の提供」や「各専門領域の特徴についての知識の提供」の教育内容を今後検討していくことも必要である。

3. 特性的自己効力感の高低と各学習ニーズ達成度との関係

学習ニーズ達成度は学習成果との関連が考えられ、先行研究(桜井、1987)において自己効力感と学業成績にはポジティブな相関があることも示唆されている。本研究においても特性的自己効力感高群で、「教員(指導者)としての態度を養う」と「対人関係スキルの学習」の2つの学習ニーズ達成度が低群より高いことが示され、それぞれの学習ニーズで学習成果が得られた可能性が示唆された。では、特性的自己効力感が低い受講生に対してはどのような支援が考えられるであろうか。特性的自己効力感を変容させる因子として、Banduraは課題特異的自己効力感からの一般化があるとしている(Bandura・Walters、1977)。そして、山本・岩本・原口(2012)は、卒業論文作成に対する課題特異的自己効力感と重要性認知が特性的自己効力感に影響を与えることを報告し、実際にどのような条件で一般化するのかを示唆している。本調査において、課題特異的自己効力感として、他の教員との協働関係構築に関する協働的自己効力感を

検討し、5つの学習ニーズ達成度との間の相関を示した(表4)。つまり今回の結果から、これらのニーズを達成して協働的自己効力感に働きかけることで、特性的自己効力感にも影響を与えられる可能性が推測された。しかし、特性的自己効力感を高めていくことに関しては、協働的自己効力感や学習ニーズ達成度との因果関係、課題の重要性の認知について併せて検討していくこと(山本ら、2012)、さらに1年という期間でどの程度特性的自己効力感に変容されるのか等、検討課題も多く残された。

「ある行動をうまく実施できる」認知である自己効力感は、動機付け(意欲)とも関連し(Bandura・Walters、1977)、さらに、うまく実施できる感覚は自己の有能さへの欲求を充足することから内発的動機付けの規定因子に繋がるとされている(Deci・Ryan、2000)。内発的動機付けは自律的に継続した行動をとるために重要な動機付けであり、今後自律して教員として活動していくための原動力となりうる。したがって、講習会内での成績向上のみならず修了後の自律した教員としての活動をも見据えて、いかに受講生の自己効力感を講習会受講時から高めていけるかが主催者側の運営のポイントとなることが予想できる。今後取り入れていくべき具体的な対策の1つとして、特性的自己効力感は基本的信頼感(自分自身および他人への信頼感)と高い相関があることから(三好、2008)、主催者側や講師陣が受講生との信頼関係を構築しつつ、受講生の「遂行行動の達成」を肯定的に認めていくことで、自己効力感の形成に寄与していくという方法も考えられる。

講習会での経験は、修了後も受講生の中に生き続け「看護教員としての自己」の形成につながる(山田、2011)とされている。したがって、体験のみの経験にとどまらず、「遂行行動の達成」の経験により自己効力感を高めていくことは、自律した教員としての自覚を芽生えさせ、将来の就業後の「看護教員としての自己」の形成をさらに強化していくことにもつながると考えられる。

V. 結論

本研究では、専任教員養成講習会の受講生の学習ニーズ達成度と特性的自己効力感および協働的自己効力感、教育相談への自己効力感との関連を検討した。自記式調査票を用いて調査を実施した結果、特性的自己効力感と達成度「教員(指導者)としての態度を養う」($r=.482$)、「対人関係スキルの学習」($r=.418$)との間に正の相関が認められた。また、協働的自己効力感と「教員(指導者)としての態度を養う」($r=.530$)、「教員(指導者)としての考え方を養う」($r=.352$)、「学習者実態の把握の大切さと方法」($r=.416$)、「学校教育の諸制度についての知識の提供」($r=.439$)、「各専門領域の特徴についての知識の提供」($r=.446$)の達成度との間に正の相関が認められた。さらに、特性的自己効力感の高低と各学習ニーズ達成度の関係を検討した結果、高群は低群と比較して「教員(指導者)としての態度を養う」および「対人関係スキルの学習」で学習ニーズ達成度が有意に高いことが示された($p<.05$)。

謝辞

本研究を行うにあたり、快くご協力頂きました調査協力者の皆様に心からお礼申し上げます。なお、本研究の一部は第42回、第43回日本看護研究学会で報告しました。

著者貢献度

すべての著者は、研究の構想およびデザイン、データ収集・分析および解釈に寄与し、論文の作成に関与し、最終原稿を確認した。

利益相反の開示

本研究による利益相反は存在しない。

文献

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory. *Prentice-Hall, Inc.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs

- and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.
- 細田泰子, 新村洋未, 小野寺杜紀. (2004). 看護教員養成講習会における看護観の明確化に関する研究. *埼玉県立大学紀要*, 6, 19-30.
- 細田泰子, 水野智子, 新村洋未, 小野寺杜紀, 宮地文子. (2003). 看護教員養成課程修了者の看護研究への取り組みと関連要因. *日本看護研究学会雑誌*, 26(1), 137-131_146. doi: 10.15065/jjsnr.20021204009
- 池辺さやか, 三國牧子. (2014). 自己効力感研究の現状と今後の可能性. *九州産業大学国際文化学部紀要*.
- 川野道宏, 川波公香, 安川揚子, 中村摩紀, 吉良淳子, 高村祐子, . . . 長岡由紀子. (2016). 茨城県立医療大学における専任教員養成講習会の2年間の取り組みと評価. *茨城県立医療大学紀要*, 21, 100.
- 厚生労働省. (2015). 看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン.
- 淵上克義, 西村一生. (2004). 教師の協働的効力感に関する実証的研究. *教師学研究 : 日本教師学学会誌*(5), 1-12.
- 三好昭子. (2008). 人格特性的自己効力感と精神的健康との関連: 漸成発達理論における基本的信頼感からの検討. *青年心理学研究*, 19, 21-31.
- 森千鶴. (1991). 看護者の”自己教育力”に対する意識-看護教員養成課程受講生の調査より. *看護展望*, 16(8), 67-75.
- 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. *教育心理学研究*, 43(3), 306-314.
- 成田富貴子, 長谷部真木子. (2017). 看護専門学校教員の職業継続意思と組織コミットメントに関する研究. *秋田大学大学院医学系研究科保健学専攻紀要= Health Sciences Bulletin Akita University*, 25(1), 37-52.
- 坂野雄二, 東條光彦. (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み. *行動療法研究*, 12(1), 73-82.
- 桜井茂男. (1987). 自己効力感が学業成績に及ぼす影響. *教育心理*, 35, 140-145.
- 佐藤典子. (2009). 新人看護教員の役割移行によるストレスを成長に結びつけることに影響を与えた要因. *神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録*, 34, 62-69.
- 新村洋未, 細田泰子, 水野智子. (2000). 埼玉県看護教員養成講習会受講生の受講後の就業に関する動向および講習内容に関する評価. *埼玉県立大学紀要*, 2, 65-70.
- 田中いずみ, 比嘉勇人, 山田恵子. (2017). 看護専門学校教員における職業キャリア成熟の構造. *富山大学看護学会誌*, 16(2), 151-171.
- 植木尚子, 藤崎真知代. (1999). 教師効力感を規定する要因-校種と経験年数を中心として. *群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編*(48), 361-381.
- 谷島弘仁. (2010). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師自己効力感の関係. *学校心理学研究*, 10(1), 41-52.
- 谷島弘仁. (2013). 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響. *生活科学研究*, 35, 85-92.
- 山田千春. (2011). 「看護教員としての自己」の様相に見る看護教員養成講習会の教育的意義. *日本看護研究学会雑誌*, 34(2), 285-296.
- 山本登, 岩元澄子, 原口雅浩. (2012). 卒業論文作成に対する自己効力感と重要性認知が一般性自己効力感に与える影響. *久留米大学心理学研究 : 久留米大学文学部心理学科・大学院心理科学研究科紀要*(11), 91-101.

Abstract

This is a study of the relationship between achievement of learning needs and self-efficacy among students right before the conclusion of a Dedicated Faculty Development Workshop about Nursing Education. A strong positive correlation ($r=.482$) of the degree of the need for achievement for “developing an instructor (leader) attitude” with generalized self-efficacy was observed. The latter also showed a positive correlation ($r=.418$) with “learning interpersonal skills.” As with generalized self-efficacy, a strong correlation ($r=.530$) between “develop an instructor (leader) attitude” and teachers’ self-efficacy concerning educational cooperation (cooperative self-efficacy) was observed. Moreover, dividing generalized self-efficacy into high and low groups and comparing the degree of need for achievement between each group revealed a significantly higher degree of need for achievement for “develop an instructor (leader) attitude” and “learning interpersonal skills” for the high than the low group ($p<.05$). The results demonstrated the need for achievement level items possibly related to generalized self-efficacy and cooperative self-efficacy, and were able to suggest potential methods of support that can be used in learning needs workshops by taking individual self-efficacy into consideration.