

生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発

— 学校生活満足度尺度(高校生用)の作成 —

河村 茂雄*

(1999年6月10日受理)

I はじめに

文部省の発表した「公・私立高等学校における中途退学者数等の状況」(1997)では、1997年度の高校生の中退率は調査を始めた1982年以来最高の2.6%になったことを報告した。そして、特に高校生活への熱意を持たずに入学し、結局は「不適應」で退学するケースの増加が目だっていることを指摘した。ちなみに、中途退学者の中退理由では「学校生活・学業不適應」が33.3%で、不適應の内訳として、「もともと高校生活に熱意がない」が14.0%、「人間関係がうまく保てない」が5.1%、「授業に興味がわからない」が5.2%であった。この調査には別に「学業不振」(6.4%)という独立した項目があり、最後の「授業に興味がわからない」という項目は、学習する意欲の乏しさを表していると思われる。つまり、中途退学をした高校生は学習を含めた学校生活全体に不適應だった割合が高いのである。したがって、高校生の学校生活全体への適應に関する計画的な援助が教師には求められると思われる。

II 問題と目的

石隈(1996)は学校教育で行われる心理教育サービスを三段階で整理している。『一次的教育援助』は「すべての生徒」がもつ援助ニーズに対応するものである。多くの生徒が遭遇する課題(例:新学級への適應)を予測して事前に援助するサービス(予防的援助)と、生徒が学校生活を送るうえで必要とする適應能力(例:学習スキル, 対人関係能力)の開発を援助するサービス(発達促進的援助)である。『二次的教育援助』は「一部の生徒」への援助である。例えば、登校をしづる、学習意欲が低下してきた、友人ができにくい等、特別の配慮を必要とする生徒に対して、該当する問題が大きくなって彼等の成長を妨げないように援助するものである。『三次的教育援助』は「特定の生徒」への援助である。例えば、長期欠席、いじめ被害、LD、障害がある等、特別な援助が個別になされる必要がある。特に、一次・二次的教育援助はその性格上学級集団の中でなされることが多く、まさに教師が全面的に対応していくことが期待される援助である。学級に在籍している生徒は一人一人援助ニーズが異なっている。したがって、一人一人の援助ニーズの段階をより深く理解し援助できるような教師の関わりが求められるのであ

* 岩手大学教育学部

る。

教師が生徒の心的状態を理解するためには、観察法、面接法、調査法の三位一体の活用が必要である(松原, 1988)。観察法と面接法は教師の日常的な教育実践内に行うことができるのに対して、調査法はある程度の事前の準備と事後の解釈が必要とされ、前二者に対して活用されにくい面がある。しかし、観察法や面接法によって援助ニーズが一次的教育援助レベルと判断された生徒が、いじめ被害や不登校になったり、「きれる」状態になり攻撃的な反社会的行動に至ったという報告は多い。このことは、一次的教育援助レベルと判断された者の中に実は二次的教育援助レベル以上を必要としていた者がいたことを示唆していると思われる。二次的教育援助レベル以上の生徒を早期に把握するためには、教師が教育実践の一環として無理なく活用できる尺度の併用が望まれるところである。相馬(1996)も配慮を必要とする生徒を発見し理解するためのチェックリストを作ることを提唱している。

河村・田上(1997)、河村(印刷中)は、教師が活用しやすく、児童・生徒理解を深め、具体的対応への資料となる「学級生活満足度尺度(小学生用)」、「学校生活満足度尺度(中学生用)」を作成した。尺度開発には次の3点が重視された。一つ目は、児童・生徒と教師自身の人権に配慮することである。児童・生徒にいじめ被害や不登校の可能性を直接問う内容では抵抗を感じさせる可能性が高く、素直な回答が得られない場合が考えられる。そこで、現在の学級生活・学校生活での意欲や満足感を問うことで、間接的にいじめ被害や不登校の可能性を測定する内容とする。教師の実践力を児童・生徒から評価される内容は教師自身の抵抗を生み、実際に活用されにくいことが考えられる。そこで教師の実践力を児童・生徒に評価させる内容にしない。二つ目は、普段の教師の仕事に過重な負担にならないことである。帰りの会やショートホームルームなどの10分程度で実施でき、30分位で集計できるものにする。調査結果を理解する際に専門的な知識を必要としないなどである。三つ目は、調査結果が明日からの教育実践に直接生かすことができる具体的な方針を示唆することである。

本研究は河村・田上(1997)、河村(印刷中)を参考にし、高校生を対象にして、教師が二次的教育援助レベル以上を必要とする生徒を発見し、具体的な対応方法が示唆される資料となる尺度を開発することが目的であった。

本研究は2段階のプロセスを通して実施された。研究1は、生徒が高校生活において満足感や充実感をえられる内容と、不適応感や心痛を覚える内容の実態調査であった。研究2は研究1で作成された尺度に対してより多くのサンプルをとり、標準化する試みと妥当性と信頼性の検討であった。

Ⅲ 方法と結果

[研究1]

[目的]

生徒が高校生活において満足感や充実感をえられる内容と、不適応感や心痛を覚える内容の実態を調査する。

[方法]

調査対象 A県の公立高校3校に在籍する高校生が対象であった。対象校はB地区主催の教員研修会に参加していた教師たちに本調査の実施を依頼し、承諾の返事を得た教師が担任する

学級の生徒であった。

調査時期と手続き 1996年6月、本調査の実施の承諾を得た教師の学級で、各学年が3クラスになるように9学級を抽出した。そして、生徒に無記名の自由記述方式で次の2点の回答を依頼した。①高校生活で満足感や充実感を覚えること、学校生活が楽しいと感じられることがあったら書いて下さい。②高校生活でつらいこと、不愉快なこと、学校に行きたくないようなことがあったら書いて下さい。

次に①②の内容をKJ法で項目を整理した。その際、成績が悪い、容貌が悪いなど生徒に抵抗を感じさせる表現の項目と、教師の授業がつまらない、教師の性格が悪いなど教師に抵抗を感じさせる項目は削除した。そして、再度調査した生徒に5件法（よくある、ときどきある、どちらともいえない、あまりない、全くない）で回答を求めた。再調査は1996年10月であった。

〔結果〕

調査対象は1年生119人、2年生114人、3年生108人の計341人の高校生であった。自由記述の回答の整理は筆者と心理学系の大学院を修了した現職教師4人によってなされた。整理さ

表1 学校生活満足度尺度の因子構造（高校生）

n=341

質 問 項 目	承認・ 満足	被侵害・ 不適応	共通性
・私は勉強や運動、特技やひょうきんさなどで友人から認められていると思う	.735	-.107	.551
・私はクラスの中で存在感があると思う	.696	.110	.496
・私はクラスやクラブの活動でリーダーシップをとることがある	.690	.019	.512
・仲のよいグループの中では中心的なメンバーである	.640	-.007	.415
・私は学校・クラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある	.634	.116	.415
・学校生活で充実感や満足感を覚えることがある	.596	-.102	.365
・私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる	.590	.025	.411
・学校内で私を認めてくれる先生がいると思う	.579	.071	.340
・在籍している学校に満足している	.458	-.120	.223
・学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	.456	-.190	.244
・私はクラスの人から無視されるようなことがある	-.070	.738	.550
・私はクラスメートから、耐えられない悪ふざけをされることがある	.047	.665	.444
・私はクラスや部活でからかわれたりバカにされるようなことがある	.062	.648	.424
・私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある	.110	.638	.419
・私はクラブなどの仲間から無視されることがある	.005	.630	.399
・クラスで班をつくる時など、なかなか班に入れず残ってしまうことがある	-.250	.612	.443
・私はクラスの中で、孤立感を覚えることがある	-.190	.607	.443
・私はクラスの中で浮いていると感じることがある	-.065	.565	.401
・私は休み時間などに、ひとりであることが多い	-.250	.496	.309
・私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張をおぼえることがある	.010	.425	.180
固有値	4.46	3.30	
寄与率 (%)	22.3	16.5	
α 係数	.712	.689	

れた項目に対して5件法で回答を求めた結果に、因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行った。さらに各因子ごとにIT相関を検討し、IT相関係数が.40以下の項目を削除して、再度因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行った(表1)。その結果、固有値が1.0以上の解釈可能な2因子を抽出した。第1因子は生徒が自分の存在や行動を級友や教師から承認されているか否かに関連があり、「承認の因子」と名付けた。第2因子は生徒の不応感やいじめ・冷やかしの被害の有無に関連があり、「被侵害・不応の因子」と名付けた。

なお、調査対象の生徒たちの2つの因子ごとの合計得点を集計し相関係数を算出したところ、相関関係は弱い($r=-.29$)ことが示唆された。したがって、バリマックス回転を行い抽出したこの2つの因子の得点は独立し、「承認の因子」の得点と「被侵害・不応の因子」の得点を組み合わせて、生徒の学校生活の状態を判断することが可能であると判断した。以下、本尺度を「学校生活満足度尺度(高校生用)」と表記する。「承認の因子」の10項目の合計点を「承認得点」、「被侵害・不応の因子」の10項目の合計点を「被侵害・不応得点」とする2つの下位尺度からなる5件法の尺度である。

[研究2]

[目的]

研究1で作成された尺度を標準化するとともに、妥当性と信頼性の検討を行う。

[方法]

調査対象 1都6県の高校生が対象であった。調査対象はT大学大学院に内地留学していた現職の教師の学校の生徒と、その教師が勤務している地区の他校の生徒であった。その際、高校の学力レベル、普通科と職業科という校種、共学および男子校・女子校など、対象とした高校が特定のカテゴリーに偏らないように配慮した。

調査時期と手続き 調査時期は1996年10月から1998年7月であった。調査協力を得た教師に本尺度を郵送し、生徒に実施してもらい、回答後の本尺度を郵送してもらった。本尺度の実施に当たっては、本尺度が学校の成績に一切関係がないことを事前に説明してもらい、属性も学年と性別の記入のみにとどめた。なお、本尺度の実施に際して本尺度の妥当性を検討するために、ソーシャル・スキル尺度「Kiss-18」(菊池,1988)と自尊感情尺度(山本・松井・山成,1982)を同時に実施した。高校生にとってソーシャル・スキルはそれが生徒自身の主観的な認知であっても、友達との交流や学級集団に関わることへの動機づけになったり、実際の行動に結びついている可能性が考えられる。自尊感情は自分自身に対する尊重や価値を評価する程度である(Rosenberg,1965)。適切な自尊感情を持つことは自己の行動や態度に積極的さを喚起する。また、学級の雰囲気は生徒の自尊感情に影響を与え、かつ、学業成績とも関係があることが指摘されている(Ryan&Grolnick,1986)。このことから、高校生のソーシャル・スキルと自尊感情の自己認知は、学級および学校集団との適応や関わり方の指標となると考えられた。さらに、「学校にいきたくないという理由」で学校を欠席してしまった日数もあわせて調査した。

また、本尺度の信頼性を確認するため、研究1で調査・再調査を実施した生徒に、1996年11月から12月にかけて再度本尺度を実施した。

[結果]

調査対象は54校152学級の生徒5776人であった。内訳は1学年1978人、2学年1960人、3学年1838人であった。調査対象の全体、各カテゴリー別平均値および標準偏差は表2に記し

表2 属性別の承認得点および被侵害・不適応得点の
平均値と標準偏差 n=5776

	人数	承認得点	被侵害・不適応得点
全 体	5776	31.22(7.35)	20.23(6.27)
男 子	2736	30.86(7.41)	20.46(6.49)
女 子	3040	31.71(7.21)	19.67(5.89)
1 学年	1978	31.14(7.56)	20.40(6.33)
2 学年	1960	31.32(7.48)	20.68(6.47)
3 学年	1838	30.83(7.64)	19.89(6.09)

() 内は標準偏差

た。

カテゴリー間の得点の差を検討するために、t検定および分散分析を行った。その結果、承認得点に対して、性別 ($df=5774$, $t=4.42 < p < .01$) と学年 ($F(2,5773)=2.87$, $p < .05$) に有意差が認められた。被侵害・不適応得点に対して、性別 ($df=5774$, $t=7.31$, $p < .01$) と学年 ($F(2,5773)=2.67$, $p < .05$) に有意差が認められた。すなわち、女子生徒の方が承認得点が高く、被侵害・不適応得点が高いことが明らかになった。また、学年差では2学年の生徒が承認得点と被侵害・不適応得点が高いたとも高いことが認められた。しかし、各カテゴリー間の得点差が1.0点以下であり、2つの因子の得点は素点のまま学年および性別間で比較できると判断された。したがって、全サンプルの平均値をもとに承認得点は31.32点以上を高い群、31.32点未満を低い群と考え、得点が高いほど生徒が自分の存在を級友や教師から承認されていると感じていると考えた。同じく、被侵害・不適応得点は20.23点以上を高い群、20.23点未満を低い群と考え、得点が高いほど生徒の不適応感やいじめ・悪ふざけなどの被害がある可能性が高いと考えた。なお両下位尺度とも10点から50点までが得点分布範囲である。

ソーシャル・スキル尺度の結果に因子分析を実施したところ1因子構造であることが確認された。そこで、IT相関係数を算出したところ $r=.40$ 以下の項目が5つ抽出された。したがっ

表3 IT相関係数が $r=.40$ 以上の尺度項目

n=5776

項 目 内 容	IT 相関係数
・物事をすすめるとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができますか	.646
・相手から非難されたときにも、それをうまく片づけることができますか	.634
・あちこちから食い違った話が伝わってきても、うまく処理できますか	.621
・生活や学習の目標をたてることをあまり難しいと感じないほうですか	.610
・初対面の人に、自己紹介が上手にできますか	.601
・周りの人たちが自分とは違った考えをもっているときも、うまくやっていけますか	.599
・自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか	.598
・周りの人たちの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか	.567
・何か失敗したときに、すぐにあやまることができますか	.547
・相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか	.542
・人が話しているところに、気軽に参加できますか	.535
・知らない人とでもすぐに会話が始められますか	.518
・人を助けることを上手にできますか	.437

て、その5項目を除外した13項目の合計点をソーシャル・スキル得点とした(表3)。ソーシャル・スキル得点は13点から65点までが得点分布範囲で、得点が高いほど生徒が自分のソーシャル・スキルを高いと考えていると判断される。

自尊感情尺度の結果に因子分析を実施したところ2つの解釈可能な因子が確認された(表4)。そして、山本ら(1982)の指摘しているとおり1次元性であると判断されたため、因子分析

表4 自尊感情尺度のバリマックス回転後の因子マトリックス n=5776

項 目	第1因子	第2因子
・自分は全くだめな人間だと思ふことがある	.853	.152
・何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思ふ	.776	-.094
・自分を敗北者だと思ふことがよくある	.710	.065
・自分には、自慢できるところがあまりない	.587	-.231
・私はいろいろな良い素質を持っている	-.322	.818
・私は少なくとも人並みには、価値のある人間である	.034	.801
・物事を人並みには、うまくやれる	-.095	.667
・自分に対して肯定的である(それでよいと思ふ)	-.319	.511
固有値	3.713	1.532
寄与率(%)	37.6	14.9

で因子として特定されなかった2項目を除外した2因子各4項目をのうち、第1因子の項目を逆転項目として合計点を算出し、自尊感情得点とした。自尊感情得点は8点から40点までが得点分布範囲で、得点が高いほど生徒は自己に対して尊重や価値を高く評価していると判断される。

ソーシャル・スキル得点と自尊感情得点を説明変数にし、承認得点と被侵害・不適応得点をそれぞれ従属変数にして重回帰分析を行った(表5)。結果、ソーシャル・スキル得点は承認得

表5 ソーシャル・スキル得点と自尊感情得点の承認得点および被侵害・不適応得点への重回帰分析結果

	承認得点	被侵害・不適応得点
ソーシャル・スキル得点	.398 **	-.252 **
自尊感情得点	.413 **	.006
重相関係数	.714	.248
決定係数	.510	.062

** : $p < .01$

点の有意な正の予測子であり、被侵害・不適応得点の有意な負の予測子であることが示唆された。自尊感情得点は承認得点の有意な正の予測子であることが示唆された。したがって、承認得点と被侵害・不適応得点は生徒の行動と感情の自己認知を測る指標となり、本尺度は妥当性があると判断された。

次に、承認得点と非侵害・不適応得点の2要因をもとに全生徒を4群に分類した。承認得点が全体平均値よりも高く(≥32)、かつ被侵害・不適応得点が全体平均値よりも低い(<21)生徒たちを学校生活満足群、承認得点と被侵害・不適応得点がともに全体平均値よりも低い(<32, <21)生徒たちを非承認群、承認得点と被侵害・不適応得点がともに全体平均値よりも高い(≥32, ≥21)生徒たちを侵害行為認知群、承認得点が全体平均値よりも低く(<32)、かつ被侵害・不適応得点が全体平均値よりも高い(≥21)生徒たちを学校生活不満足群、以上の4群に分類した(図1)。そして、4群ごとの生徒たちの承認得点と被侵害・不適応得点とソーシャル・スキル得点および自尊感情得点の平均値と標準偏差を算出した(表6)。そして4群間で分散分析をそ

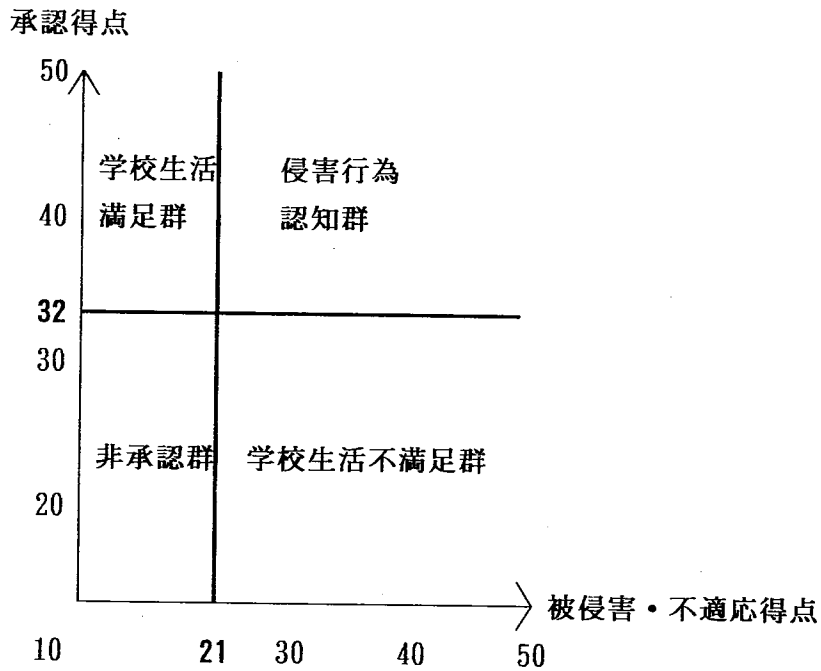


図1 承認得点, 被侵害・不適応得点による4群への類型化

表6 4群ごとのソーシャル・スキル得点と自尊感情得点 n=5776

群	人数(人)	承認得点	被侵害・ 不適応得点	ソーシャル・ スキル得点	自尊感情得点
学校生活満足群	1444	36.91(4.08)	15.07(3.01)	49.43(7.84)	24.73(4.60)
非承認群	1790	24.75(5.08)	15.65(3.03)	40.04(8.62)	19.19(4.86)
侵害行為認知群	745	36.23(4.11)	26.77(5.43)	46.07(8.36)	24.10(4.88)
学校生活不満足群	1797	24.09(5.17)	27.07(5.02)	37.34(8.38)	18.67(4.99)

()内は標準偏差

れぞれについて行った。その結果、ソーシャル・スキル得点は有意 ($F(3,5772)=901.550, p<.001$) な群間差が認められた。多重比較 (5%水準) をした結果、学校生活満足群>侵害行為認知群>非承認群>学校生活不満足群であることが明らかになった。同様に自尊感情得点も有意 ($F(3,5772)=827.883, p<.001$) な群間差が認められた。多重比較 (5%水準) をした結果、学校生活満足群>侵害行為認知群>非承認群>学校生活不満足群、であることが明らかになった。したがって、本尺度の2つの得点を組み合わせ、生徒を4群に分類して理解することが可能なことが示唆された。

さらに、4群の生徒たちの「学校にいきたくないという理由」で欠席した日数を4段階 (1: 0日, 2: 1~7日, 3: 8~29日, 4: 30日以上) で調査し、4群間で分散分析を行って差を比較した。その結果、有意 ($F(3,5772)=21.49, p<.001$) な差が認められ、多重比較 (5%水準) をした結果、学校生活不満足群>非承認群>侵害行為認知群>学校生活満足群であることが明かになった。したがって、本尺度は、生徒の不適応行動の指標にもなることが確認された。

研究1で調査対象となった生徒たちに行われた再検査の結果、承認得点 ($r=.82$) と被侵害得点 ($r=.81$) とともに高い相関が認められ、本尺度の信頼性が確認された。

なお、結果から、4群の生徒の状態は次のように推測される。

[学校生活不満足群] この群の生徒はいじめ被害の状態や不登校や中退に至る可能性がとても高いと思われる。また、この群の生徒は自尊感情とソーシャル・スキルが最も低いという結果は、自分から対人関係や学級集団との関わりを求めることが少なく、学級集団の中で孤立している可能性や、対人関係に自力で解決できない不安やトラブルを抱えている可能性が考えられる。つまり、実際にいじめ被害や不適応の可能性が高いとともに、「ふつうの生徒」では難なく通り過ぎてしまう問題、気にしないレベルの内容にも過剰に反応してしまうような特性があることが考えられる。したがって、この群の生徒は外的や内的な問題を含めて、教師の2次の教育援助が最も必要であると思われる。特に、図1で2つの座標軸に対して1標準偏差以上右斜め下にプロットされる生徒は、3次の教育援助を必要とする可能性も考えられる。

[侵害行為認知群] この群の生徒は自尊感情とソーシャル・スキルの自己認知の相対的な高さから、意欲的に学級での生活や活動に取り組んでいることが推定される。しかし、そのプロセスでトラブルが生じていることが考えられる。例えば、行動や態度が自己中心であったり、グループで活動する際に生じる様々な問題への欲求不満耐性が低く、被侵害感を強く感じる等である。また、実際にいじめや悪ふざけの被害にあっていると感じている可能性も高く、この群の生徒も教師の二次的教育援助が必要であると思われる。

[非承認群] この群の生徒は自尊感情が学校生活不満足群の生徒と同じレベルで低い、ソーシャル・スキルの自己認知が学校生活不満足群の生徒よりも有意に高い。この結果から、対人関係や学級集団に意欲的に関わってトラブルに巻き込まれるよりも、それらに距離をとることで自分の安定を守ろうとする生徒像が推測される。それが承認得点と被侵害・不適応得点とともに低くなっている要因になっている可能性が考えられる。すなわち、誰からも排斥をされてはいないが、誰からも選択されていない存在である。したがって、学校生活に積極的な意味を見出すことが少なく、「学校にいきたくないという理由」の欠席が2番目に高いことから、何らかのきっかけ要因が加わると不登校から中退に至る可能性が考えられ、二次的教育援助が必要であると思われる。

[学校生活満足群] この群の生徒は他の群の生徒と比較して、自尊感情とソーシャル・スキルが

最も高いという結果から、対人関係や学級集団への関わりに意欲的に取り組んでいることが考えられる。たとえトラブルがあったとしても、自ら解決できたり、巻き込まれない技術を持っているか、トラブル自体を余り気にしない傾向が考えられる。したがって、学校生活はこの群の生徒には多少のトラブルがあっても安心して生活ができる場であり、その中で学級や学校内でその存在を認められるような意欲的な活動をしていることが推測される。したがって、一次的教育援助のレベルであると思われる。

IV 考察

本尺度を用いて生徒を4群に分類して検討した結果、学校生活満足群以外の3群の生徒、すなわち被調査者の75%の生徒が二次的教育援助が必要な状態であるという結果が得られた。これは、教師の行う一次的教育援助のあり方の再検討を示唆するものであると考えられる。つまり、教師が学級全体の生徒に一次的教育援助をする際に、予防的援助と発達促進的援助をより基本的な内容から意識的に場面を設定して行う、より大きな比重で一人一人の生徒に対して個別の配慮をする、などである。教師が日常観察によって理解した「ふつうの生徒」は、内面に発達課題や学校生活や対人関係にともなういくつかの悩みを抱えている可能性が高いという前提で、今後対応していく必要があると思われる。

さらに、学級や学年および学校全体の生徒の過半数が学校生活不満足群や非承認群、侵害行為認知群にプロットされたような場合、その学級・学年・学校集団自体が問題を抱えている可能性が示唆される。このような場合には、集団育成の進め方や集団全体に対する一次的教育援助のあり方について教師や学校が再検討し、在籍する高校生たちの実態にあった計画的な援助システムが必要であると思われる。

また、学校生活での満足感や充実感を感じる面の承認得点の項目に、学習する喜びに関する項目が入っていなかった。大学進学率が5割に近づいた今日、高校での学習は大学進学のための受験勉強の様相がより強くなっているのではないだろうか。現代の高校生の学習意欲は、学習することの内在的な価値によって呼び起こされる学習意欲が低下し、受験競争のための学習意欲に組み替えられているのではないだろうか。中退者の多くが高校生活に熱意が感じられず、そのまま不適応になり退学していくという状況は、高校受験という第一のハードルを突破したものの、大学受験という第二のハードルを突破するための競争のための学習意欲を維持する余力が乏しく、このような競争社会の土俵からドロップアウトしている図式が考えられる。

高校生の中退率2.6%という状況は、1997年度に文部省から続けて発表された不登校児童・生徒数が10万人を突破したという状況とともに、日本の学校教育制度の構造的な問い直しが求められていると思われる。高校教育もそのあり方を根本的に問い直すことが、生徒を援助する上での前提になってくるのではないだろうか。

引用文献

石隈利紀 1996 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, 29, 226-239.

河村茂雄 印刷中 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (1) 一学校生活満足度尺度

- (中学生用)の作成— カウンセリング研究
河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, **30**, 112-120.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
- 文部省 1997 1997年度の「公・私立高等学校における中退退学者数等の状況」報告
- 松原達哉 1988 児童・生徒理解の方法 ぎょうせい
- Rosenberg, M. 1965 Society and the adolescent self-image.
Princeton: PrincetonUniversityPress.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. 1986 Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, **50**, 550-558.
- 相馬誠一 1996 学校教育相談の領域と限界 (高橋史朗編 新学力観を活かす学校教育相談) 学事出版 50-56.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68.