

## 児童を対象とした学級雰囲気認知尺度(SCAS)作成の試み

西出弓枝\*・安立奈歩\*\*

An Attempt of developing Subjective Class Atmosphere Scale for Elementary School Students

Yumie NISHIDE and Naho ADACHI

### I. 問題・目的

児童期に多くの時間を過ごす小学校において、良好な仲間関係を築き、学習スキルや対人スキルなどを獲得し、適応的に過ごせることは、安定した自己像を構築するにあたって重要である。

児童の学校適応についてはこれまで様々な指標が用いられてきた。これらの指標について、桶掛・内山(2011)は、大対・大竹・松見(2007)が提唱した、「学校適応アセスメントのための三水準モデル」を参照し、「個人の行動と環境との相互作用の結果として生じる子どもの学校適応感」(水準3)の特徴をもつ尺度を、「スクール・モラルの概念に基づく尺度」・「児童・生徒の主観的な適応感に基づく尺度」・「対人関係の側面を測定することに重点を置いている尺度」の3つの観点から整理した。

学校適応の程度を示す概念である「スクール・モラル」は、「学校や学級集団における満足感や安定感を基礎とした諸活動に対する児童・生徒の積極的で意欲的な心的態度(松山, 1979)」と定義され、この観点から松山・倉智・数藤・宮崎(1984)によって作成された改訂版学級適応診断検査(SMT: School Moral Test)は以降、これに基づいた多々の発展的研究がなされている。しかしながら、「学校への関心」「級友との関係」「学習への意欲」「教師への態度」「家族関係の認知」(中学生には「進路への見通し」が追加)の下位尺度からなるSMTは要因の集合によって測定されており、学校への適応を示す指標というよりは「相補的なものであり、互いに影響を与えあうものである(内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1993)」との指摘がある。

要素の集合による測定とは別の流れで、児童・生徒の主観的体験を扱う尺度の開発がなされており、その一つが河村により開発された「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES: 以下Q-Uと略)」である。

---

\* 人間関係学部 心理学科 教授

\*\* 人間関係学部 心理学科 准教授

筆者らは、児童の学校適応を測定する指標としてQ-Uを用いたアクションリサーチを継続してきた(安立・西出2015;西出・安立2016a)。河村(2010)は、学級集団の状態が学習や友人関係、学校満足度など様々なものに影響を与えることを実証している。安立・西出(2015)、西出・安立(2016a)では、認知されたコンピテンス測定尺度(桜井, 1983)およびKiss-18(菊池, 2007)を参考に児童用に修正し、回答の負担軽減のため項目数を減じた18項目を、1学期と2学期に実施し、2学期開始前に担任教諭に学級経営支援研修会を、3学期に2回の結果のフィードバックを行い(西出・安立, 2016b)、教諭自身が成果を検証できる支援体制の構築を試みている。

Q-Uは標準化されており、主に学級崩壊への予防と介入を目的に、児童が捉えた自身の意欲と学級集団の状態を視覚的に把握できる尺度である。友人関係、学習意欲、学級の雰囲気を探る項目からなる「学校生活意欲尺度」、承認、被侵害行為認知を探る項目からなる「学級満足度尺度」の2領域で構成される。Q-Uは視覚的把握が可能であるため学校教諭に理解しやすいメリットがある反面、江村・大久保(2012)は、Q-Uの「学級満足度尺度」の一部である「いじめ被害・学級不適応児童発見尺度(河村・田上, 1997)」について「具体的に項目を見てみると、1人で行っていることを好む児童にとっては侵害されているとは言い難い項目や児童が学級で承認されていることとは異なる項目があり…(中略)…測定結果は必ずしも児童の適応感につながらない」と指摘している。この指摘に基づいて江村・大久保(2012)は、児童自身が学級に合っているか否かの内的な基準に基づいて評定できるよう小学生を対象とした「学級適応感尺度」を作成し、「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3つの下位因子を抽出した。この尺度は、河村・田上(1997)の項目への批判的検討に立脚して作成された尺度であるが、項目を見ると、学級内での居心地、承認感、充実感についての主観的な感覚は測定することができるものの、対人面での力動的な葛藤の程度などは測定しきれていない。

上述の流れとは別に、学校適応感は適応に影響する要素の集合体ではなく、学級という場がもつ雰囲気や個性の記述に焦点づけた、学級風土(classroom climate)という概念に基づく研究が行われてきた(安藤・田嶋, 2012)。学級風土とは「学級環境を構成する物理的側面や組織的側面、および人的側面から規定される学級の『性格』(Moos, 1974)」と定義されており、この流れを汲み、個々の児童・生徒自身の満足感を直接問うのではなく、個々の児童生徒が認知している学級の個性を捉えようとするものである。海外での代表的な質問紙はCES(Classroom Environment Scale, 1975/1995)、LEI(Learning Environment Inventory, 1975/1976)、CAS(Class Atmosphere Scale, 1982)があるが、日本では伊藤・松井(2001)の学級風土質問紙が信頼性・妥当性の検討の上、現場で活用されている(伊藤, 2003)。この尺度は、大対・大竹・松見(2007)が提唱した、「学校適応アセスメントのための三水準モデル」における「子どもの行動が学校環境の中でどのように強化され、形成されるのかという環境の効果に注目した学業的・社会的機能」である水準2の尺度として位置づけられよう。

これらの他にも、「学級認知尺度(HYCS)(西田・田嶋, 2000)」、「学級雰囲気尺度(原山・高橋, 2005)」、「学校適応感尺度(石田, 2009)」がある。

しかしながら、いずれの尺度も中学生あるいは高校生が対象である。思春期になると教師への批判的態度も芽生え、教育制度的観点からも教師との関係が変化するのに対し、児童

期には教師への安定した態度が見られ（三隅・矢守，1989），学校生活のうち大部分を担当教諭が経営する学級集団で過ごすことから，学級集団に対する児童の適応状態を適切にアセスメントすることが，その後の児童の安定につながると考える。そのため，緊急性という位置づけというよりは，むしろ予防的観点において，児童の学級集団への適応尺度の開発が重要であるにもかかわらず，学級集団への適応感を測定するために十分に概念構成された尺度は見当たらない。小学生を対象とする尺度が少ないという観点から山口・下村・高橋・奥田・松寄（2016）は，中学生の悩みと深刻度尺度を参考に「小学生版学校適応感尺度」を作成しているが，下位尺度を見ると学校適応感に影響を及ぼす諸要因の抽出（“心理・社会”“学習・進路”“先生との関係”“心身健康”）にとどまっており，学級集団と個人との力動的関係を捉えるには至っていない。

先に挙げた中学生を対象とする学級風土質問紙（伊藤・松井，2001）は，「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の下位尺度によって“学級全体の持つ雰囲気や個性という場全体からのマクロな記述”により多様な側面から学級を捉えていこうとする。場全体から記述しようとする立場は，適応に及ぼす影響の要因の羅列に留まらず，より力動的にリアルな学級集団を捉えることができると考えられる。ただし，安藤・田嶋（2012）が，「鋭く学級像を描き出すことが可能」であるが，「教師の推測しえなかった学級像や教師の実践に対する疑問が呈示され」「暴露体験や傷つき体験になってしまう」可能性を指摘するように，調査結果に基づき教師側の主観を聞き取るなど学級経営への活用のあり方が問われる。安藤・田嶋（2012）の指摘より，教師との関係が複雑化し変化する時期にある中学生に対して質問紙を用いて多面的に学級集団を捉えた場合，双方の主観のズレを心理臨床的に扱う意義があるものの，児童は教師への絶対視が強く，中には質問紙の項目理解が不十分な児童もいることが想定されるため，質問紙で多面的に捉えようとすることには限界があると考えられる。伊藤（2009）は，現場での実施しやすさを考慮し，小学生用短縮版学級風土質問紙を作成しているが，Moos（1976）が環境の性質を捉えるのに必須とした「関係性」「個人の発達と目標志向性」「組織の維持と変化」を網羅しており，短縮版ではあるものの下位尺度が多く，項目数も多い。

このように，学童期の適応感を測定する尺度には課題が多く，「スクールカウンセラー配置などで中学校での学校臨床への要請の緊急性が高い」（伊藤・松井，2001）のに対し，小学生を対象とする適応感を測定する尺度は少ないのが現状である。

本研究では，学級全体の持つ雰囲気という場全体を捉える際，ある程度限局した形の記述が有効であると考え，「関係性」の領域を最小限の項目によって多面的に捉える質問紙作成を試みたい。

以上の議論を踏まえ，本研究では，児童の適応感に影響を及ぼす要因の集合あるいは羅列ではなく，児童が学級集団を主観的にどう認知し，学級集団と児童自身との関係で生じる力動的体験が児童にとってどのように認知されているのかといった対人場面に限定した「学級雰囲気認知尺度（Subjective Class Atmosphere Scale）」を作成し，その妥当性と信頼性を検討することを目的とする。児童への理解および担任教諭の支援方略の工夫という本来の目的に鑑み，尺度の実施が教師の傷つき体験になる可能性を減じ，担任教諭に関する下位尺度は想定せず，回答者である児童自身が主に学級のメンバーとの関係や雰囲気をど

のように認知しているかを問う尺度内容とする。

## II. 方法

### 1. 学級雰囲気認知尺度 (Subjective Class Atmosphere Scale) の定義と項目作成

学級雰囲気認知尺度の定義については、「学級集団および、学級集団と児童との関係で生じる力動的体験に対する、対人場面に限局した主観的な認知」とした。学級集団と児童との関係に焦点づけた内容を押さえ、かつ短時間で実施できるように、下位尺度の構成概念を、“親密度”“満足感”“不和”“公正さ”の4つに絞って想定した。これらの下位尺度の設定や項目の選定・作成に際しては、伊藤・松井 (2001)、石田 (2009)、江村・大久保 (2012)などを参考にしながら、筆者ら2名で協議して決定した。

項目の低学年用にはひらがな表記とし、かたかなにはよみがなをふるなど平易な表現にした。項目内容は低学年版と高学年版で一致している (表1-1, 1-2)。

なお項目番号は、問題・目的の節で述べた、認知されたコンピテンス測定尺度 (桜井, 1983) および Kiss-18 (菊池, 2007) を参考に児童用に修正した18項目と合わせ、その後にもまとめており、項目番号19から項目番号34として実施しているため、表のようになっている。

これら18項目について「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」(低学年はひらがな表記とした)の4件法で尋ねた。

表1-1 想定した構成概念および下位項目 (低学年版)

19. このクラスはまとまっているとおもいます。 23. このクラスはみんななかがよいです。 31. このクラスでなにかをするときには、みんなよろこんでさんかをします。 30. クラスのともだちはきょうりよくしあっていないとかんじます。(*)	親密度
21. このクラスになってよかったとおもいます。 25. このクラスがきに入っています。 26. このクラスでは、じぶんのきもちをきがるにいいあえます。 33. やすみじかんにはクラスのともだちとのびのびすることができます。	満足感
22. このクラスはもめごとがすくないとおもいます。(*) 27. クラスがバラバラでまとまりないときがあります。 29. クラスぜんたいがいやなかんじになることがあります。 34. このクラスではよくけんかがおこります。	不和
20. クラスではみんなのいけんがびょうどうにあつかわれます。 24. このクラスにはじぶんのいけんをおしとおそうとするひとがいます。 28. クラスでなにかをきめるときにつよいちからをもつひとがいます。(*) 32. せんせいはわたしたちのいけんをよくきいてくれます。	公正さ

(\*)は逆転項目

表1-2 想定した構成概念および下位項目 (高学年版)

19. このクラスはまとまっていると思います。 23. このクラスはみんな仲が良いです。 31. このクラスで何かをする時には、みんな喜んで参加します。 30. クラスの友だちは、協力しあっていないと感じます。(*)	親密度
21. このクラスになってよかったと感じます。 25. このクラスが気に入っています。 26. このクラスでは、自分の気持ちを気軽に言い合えます。 33. 休み時間には、クラスの友だちとのびのびすることができます。	満足感
22. このクラスはもめ事が少ないと思います。(*) 27. クラスがバラバラでまとまりないときがあります。 29. クラス全体が嫌な感じになることがあります。 34. このクラスでは、よくけんかが起こります。	不和
20. クラスではみんなの意見が平等にあつかわれます。 24. このクラスには自分の意見を押し通そうとする人がいます。 28. クラスで何かを決める時に、強い力をもつ人がいます。(*) 32. 先生は、私たちの意見をよく聞いてくれます。	公正さ

(\*)は逆転項目

## 2. 研究協力者および調査時期

公立A小学校の全校児童414名を対象として、調査は2015年6月中旬に実施した。その後、信頼性の確認のため、同じくA小学校の全校児童を対象として、2015年11月に413名を対象に調査を実施した。2015年6月と11月の対象者は同一である。

実施に先立ち、管理職およびコーディネーター教諭に研究概要の説明を行った後、同意書に署名を求めた。

## 3. 併存的妥当性の検証のための手続き

上述3回の調査いずれにおいてもQ-Uを実施しているが、本稿では、基準関連妥当性を検証するために、学級雰囲気認知尺度の因子構造確定のための因子分析を下記で行った2015年6月に414名を対象に実施したQ-Uのうち“学級満足度尺度”12項目のみを分析対象とした。

# Ⅲ. 結果と考察

## 1. 学級雰囲気認知尺度の因子分析

低学年と高学年の項目は、平易さの面で表現が異なっているものの、内容は同一である(表1-1, 1-2)。そのため、2015年6月に実施した414名全校児童分のデータについて、想定された因子構造を前提として逆転項目の得点修正を行った上で、最尤法、プロマックス回転により、4因子を指定して因子分析を行った。

その結果、想定された因子とは異なった因子構造が認められたため、分析後の因子構造の意味内容に合致される形で、項目30と項目34の2項目について得点修正を行い、その他の項目はローデータの得点へと戻し、再度因子分析を行った。結果は表2の通りである。

因子負荷量が.30以上の項目を採用し、複数の因子に因子負荷量が高い項目はもっとも高く負荷する因子を構成する項目であると判断した。

第一因子は、当初想定していた“親密度”と“公平さ”の因子に属していた項目で構成された。クラス内で個々人がのびのびと親密に過ごすことができ、各人の意見が平等に扱われる、といった主旨の項目がまとまったため、「学級個性尊重」と命名した。第二因子は、当初想定していた“親密度”と“不和”の因子に属していた項目で構成された。クラスがまとまっており、けんかやめごとがないという項目がまとまったため、「学級凝集性」と命名した。第三因子は、当初想定していた“公平さ”と“不和”の因子に属していた項目で構成された。自分の意見を押し通そうとする人の存在や、クラス内で決めごとをする際に強い力をもつ人がいるなどの項目がまとまったため、「学級個人主張性」と命名した。第四因子は、想定していた通り、学級に対する満足感を問う項目がまとまったため、「学級満足感」と命名した。下位尺度の平均値と標準偏差は表3の通りである。

## 2. 学級雰囲気認知尺度の信頼性の検討

学級雰囲気認知尺度の因子分析後の $\alpha$ 係数は、表2の通りであった。 $\alpha = .67 \sim .80$ であり、やや低い値も見られるが十分な内的一貫性をもつと考え、全15項目を学級雰囲気認知尺度とした。

表2 学級雰囲気認知尺度 (SCAS) の因子分析結果 (Promaix 回転後の因子パターン) (n = 414)

項目 ( ) 内は調査前に想定していた概念		I	II	III	IV
学級個性尊重 6項目 $\alpha = .69$	33 休み時間には、クラスの友だちとのびのびすることができます。(満足感)	.65	-.31	-.09	.02
	31 このクラスで何かをする時には、みんな喜んで参加します。(親密度)	.55	.10	-.07	-.05
	23 このクラスはみんな仲が良いです。(親密度)	.50	.32	.04	.05
	20 クラスでは、みんなの意見が平等にあつかわれます。(公平さ)	.47	.06	-.04	-.04
	32 先生は、私たちの意見をよく聞いてくれます。(公平さ)	.34	-.08	-.07	.18
	26 このクラスでは、自分の気持ちを気軽に言い合えます。(満足感)	.30	.09	.15	.19
学級凝集性 4項目 $\alpha = .67$	34 このクラスでは、よくけんかが起きます。(不和)	(*) -.21	.72	-.12	-.03
	19 このクラスはまとまっていると思います。(親密度)	.30	.58	.13	-.06
	22 このクラスはもめ事が少ないと思います。(不和)	.15	.52	-.03	-.05
	30 クラスの友だちは、協力しあっていないと感じます。(親密度)	(*) -.14	.49	.10	.19
学級個人主張性 4項目 $\alpha = .69$	24 このクラスには、自分の意見を押し通そうとする人がいます。(公平さ)	-.12	.14	.62	-.05
	28 クラスで何かを決める時に、強い力をもつ人がいます。(公平さ)	-.03	.04	.62	.09
	27 クラスがバラバラでまとまりない時があります。(不和)	.03	-.32	.52	.00
	29 クラス全体が嫌な感じになることがあります。(不和)	.01	-.31	.37	-.15
学級満足感 2項目 $\alpha = .80$	25 このクラスが気に入っています。(満足感)	-.01	.02	-.03	.90
	21 このクラスになってよかったと感じます。(満足感)	.19	.05	.04	.63
因子間相関		I	II	III	IV
		I	—	.60	-.15
		II		—	-.47
		III			—
		IV			

(\*) は因子分析の結果、所属する下位因子の意味内容に基づいて、逆転項目と見なされるもの

表3 学級雰囲気認知尺度の平均値と標準偏差 (2015年6月データ)

下位尺度	平均	SD
学級個性尊重	3.24	.54
学級凝集性	2.97	.67
学級個人主張性	2.26	.74
学級満足感	3.52	.69

さらに信頼性を検討するために、A小学校の全校児童を対象とした同一調査を2015年11月に実施したデータについて、表2の因子構造をもとに $\alpha$ 係数を算出した(表4)。 $\alpha = .64 \sim .85$ であり、表2とほぼ同等であり、内部整合性は十分に高くはないものの尺度の安定性が示された。

続いて、同一年度内(2015年)におけるデータについては相関係数を算出し、再テスト法による信頼性の検討を行った。その結果、全ての下位尺度間において $r = .39 \sim .50$ とおおむね中程度の相関が見られ(表5)、信頼性が確認されたと考えられる。

児童を対象とした学級雰囲気認知尺度（SCAS）作成の試み

表4 学級雰囲気認知尺度の下位尺度の $\alpha$ 係数  
(2015年11月データ)

下位尺度	2015年11月
学級個性尊重	.68
学級凝集性	.69
学級個人主張性	.64
学級満足感	.85

表5 学級雰囲気尺度の2015年6月データと11月データの下位尺度間における相関係数

		2015年11月データ			
		学級個性尊重	学級凝集性	学級個人主張性	学級満足感
2015年 6月データ	学級個性尊重	.51**			
	学級凝集性		.48**		
	学級個人主張性			.49**	
	学級満足感				.39**

\*\*  $p < .01$

表6 2015年6月における学級雰囲気尺度とQ-Uの学級満足度尺度の下位尺度間における相関係数

学級雰囲気認知尺度		Q-U	
		承認	被侵害
学級雰囲気認知尺度	学級個性尊重	.57**	-.45**
	学級凝集性	.31**	-.26**
	学級個人主張性	-.16**	.22**
	学級満足感	.43**	-.33**

\*\*  $p < .01$

### 3. 学級雰囲気認知尺度の妥当性の検討

基準関連妥当性の検討のために、2015年に実施した学級雰囲気認知尺度について、Q-Uのうち“学級満足度尺度”との相関係数を算出した（表6）。学級雰囲気尺度の「学級個人主張性」尺度と、Q-Uの「被侵害」尺度の2つは、ネガティブな意味合いを持っており、同一方向の相関となっており、その他の下位尺度は正の相関が見られた。「学級個人主張性」と「承認」の間の相関が1%の有意水準であるものの $r = -.16$ と低い以外は、 $r = .22 \sim .57$ であり、弱いあるいは中程度の相関が見られた。児童は、学級で個性が尊重されており、学級の凝集性が高く、学級への満足感が高い場合に、承認され居心地がよいと感じており、学級で個性が尊重されず、学級に満足できず、学級の凝集性も低く、強く意見を主張する級友の存在を感じると侵害されており、居心地の悪さを感じていることが示唆された。

したがって、一定の基準関連妥当性があることが示されたと考えられる。

#### Ⅳ. まとめと今後の課題

本稿では、学校適応感を測定する尺度に関する先行研究を概観した上で、学級雰囲気認知を「学級集団および、学級集団と児童との関係で生じる力動的体験に対する、対人場面に限局した主観的な認知」とし、児童を対象とした「学級雰囲気認知尺度 (SCAS)」を作成し、その信頼性と妥当性を検討した。

検討の結果、想定した下位尺度の構成概念とは異なる「学級個性尊重」「学級凝集性」「学級個人主張性」「学級満足感」という4つの下位尺度が抽出された。諸々の先行研究で抽出されているような因子構造とは異なっており、内容的に合致するのは「学級満足感」のみであった。「親密感」「満足感」「不和」「公平さ」のように児童自身が感じる感情の種類というよりは、学級内の雰囲気を児童自身がどのように認知し、学級をどう感じているか、という側面から因子が抽出されたことは意義がある。

これは、学級風土の研究を踏まえると、伊藤・松井 (2001)、伊藤 (2009) が Moos (1976) の言う3領域(「関係性」「個人の発達と目標志向性」「組織の維持と変化」と比較した場合、「関係性」の領域に限局し、因子分析による構成概念妥当性の結果を根拠として、関係性の領域をより力動的に描き出したとも考えられる。これは、大対・大竹・松見 (2007) が提唱した、「学校適応アセスメントのための三水準モデル」における、子どもの行動的機能(水準1)と子どもの行動が教師や仲間からどの程度強化されているか(水準2)をふまえ、「子どもが学校環境で受ける強化を包括的に捉えることで、学校適応の程度について明らかにする」という水準3のアセスメントに相当する尺度としての有用性を示唆するものである。

本研究の課題として、尺度作成にあたって、低学年と高学年をまとめた全校児童を対象に分析を行い、因子構造を決定した。低学年と高学年それぞれで分析を行うなど、発達段階に応じた学級集団の特色についても検討することが可能であると思われる。

今後は、本研究で作成した尺度を用いて、研究を発展させることが課題である。学級雰囲気尺度 (SCAS) は、学級集団の関係性に対する主観的認知のみに特化した尺度であるため、これだけでは捉えきれない、児童自身が感じている学習や運動、仲間関係などの側面やコミュニケーションや課題解決能力のようなソーシャルスキルなどに対するコンピテンス、学校適応の諸要素との関連について検討を加え、児童自身の行動的機能(水準1)とQ-Uによって把握される児童自身が強化されている程度(水準2)との関連を浮き彫りにしていくために利用していくことが課題である。安藤・田嶋 (2013) は伊藤・松井 (2001) の学級風土質問紙学級アセスメントのフィードバックを活用した教師支援を実践しており、Q-Uにおける学級生活満足感(水準3)によるクラスターを構成し、クラスターごとの学級風土の特徴(水準2)について検証しており、学級の環境と学校適応感との関係を実践的に検証しようとした取り組みであり、アクションリサーチとして一定の成果を上げている。

本稿で論じた尺度の作成は、安立・西出 (2015)、西出・安立 (2016a)、西出・安立 (2016b) が実施している一連のアクションリサーチの一部である。「学級雰囲気認知尺度 (SCAS)」を活用したアクションリサーチを積み上げていくなかで、結果のフィードバックの方法を吟味し、担任教諭に対して実効性のある支援を明示できるようになることが今後の課題で



## 児童を対象とした学級雰囲気認知尺度（SCAS）作成の試み

ある。2015年より夏休みの期間に実施している2学期に向けた支援検討のための研修会において、調査結果のフィードバックを行いながら、支援ニーズの有無にかかわらず担任教諭が気になっている児童の特徴の理解と支援方略を中心に学級集団づくりを検討している。学級集団のなかには、さまざまな個性のある児童が存在している。その児童の個々の特性を理解したうえで、それらの特性が学級集団のなかで尊重され、学級集団としてのまとまりができてくるような学級経営を担任教諭が行う一助となるよう、検討をすすめていきたい。

### 付記

本研究へのご協力に同意してくださったA小学校のみなさまに感謝いたします。なお、本研究は、日本私立学校振興・共済事業団学術研究振興資金第40回の補助を受けました。記して、ここに深謝いたします。

### 引用文献

- 安立奈歩・西出弓枝（2015）：学級担任による支援ニーズ理解が児童の学級適応に及ぼす影響—学級経営支援研修会を活用したアクションリサーチ—。日本心理臨床学会第34回秋季大会発表論文集，291。
- 安藤徹・田嶋誠一（2012）：教師支援を目的とした学級アセスメントの活用と展望。九州大学心理学研究，13，101-108。
- 江村早紀・大久保智生（2012）：小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討—。発達心理学研究，23(3)，241-251。
- 原山久美子・高橋知音（2005）：中学校における学級の雰囲気尺度の開発。信州心理臨床紀要，4，25-33。
- 樋掛優子・内山伊知郎（2011）：児童・生徒の学校適応に関する日本の研究の動向について—学級適応に関する理論的視点の整理（1）—。新潟青陵学会誌，4(1)，71-78。
- 石田靖彦（2009）：学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討—生徒評定と教師評定を用いた他特性—他方法相関行列からの検討—。愛知教育大学教育実践総合センター紀要12，287-292。
- 伊藤亜矢子・松井仁（2001）：学級風土質問紙の作成。教育心理学研究，49，449-457。
- 伊藤亜矢子（2003）：スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用—学級風土質問紙を用いたコンサルテーションの試み—。心理臨床学研究，21(2)，179-190。
- 伊藤亜矢子（2009）：小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用。コミュニティ心理学研究，12(2)，155-169。
- 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。
- 河村茂雄（2010）：日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—。図書文化。
- 菊池章夫（2007）：社会的スキルを測る—KiSS-18ハンドブック—。川島書店。
- 松山安雄（1979）：学級におけるスクール・モラルに関する研究（第3報）スクール・モラルと達成動機及び親の指導性との関係。大阪教育大学紀要（第IV部門），28，19-28。
- 松山安雄・倉智佐一・数藤茂・宮崎日出邦（1984）：中学校用・高等学校用SMT手引き。日本文

- 化科学社。
- 三隅二不二・矢守克也（1989）：中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究。教育心理学研究, 37, 46-54.
- Moos, R. H. (1974): The social climate scale-An overview. Consulting Psychologist press.
- Moos, R. H. (1976): The human context-Environmental determinants of behavior. New York. John Wiley & Sons.
- 内藤勇次・浅川潔司・高瀬克義・古川雅文・小泉令三（1993）：高校生用学校環境適応感尺度作成の試み。兵庫教育大学紀要, 12, 135-145.
- 西田純子・田嶋誠一（2000）：中学校の「学級風土」に関する基礎的研究—「教師項目」を含む尺度作成の試み—。九州大学心理学研究, 1, 183-194.
- 西出弓枝・安立奈歩（2016a）：学級担任による支援ニーズ理解が児童の学級適応に及ぼす影響（2）—調査時期および支援ニーズの特徴による学級適応感・コンピテンスの検討—。日本心理臨床学会第35回秋季大会発表論文集, 592.
- 西出弓枝・安立奈歩（2016b）：児童の学級適応調査を活用した担任教諭による教育支援—事前事後調査にみる支援方略の選択と成果—。人間関係学研究, 14, 91-104.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子（2007）. 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み。教育心理学研究, 55, 135-151.
- 桜井茂男（1983）：認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成。教育心理学研究 31(3), 245-249.
- 山口豊一・下村麻衣・高橋美久・奥田奈津子・松崎くみ子（2016）：小学生版学校適応感尺度の作成。跡見学園女子大学文学部紀要, 51, 111-118.