

小学校低学年児童のための学校適応感尺度

立元真¹ 牟田忍² 安治川洋平¹ 安田和人¹ 津村美穂² 松本宇宙¹ 松田奈緒子¹

A School Adjustment Scale for the Lower Grade Elementary School Students

Shin TATSUMOTO, Shinobu MUTA, Yohei AJIKAWA, Kazuto YASUDA,
Miho TSUMURA, Sora MATSUMOTO, and Naoko MATSUDA

幼稚園・保育所・認定子ども園等から小学校に進学してきた子どもたちは、新たな友人や先生との出会いといった人的環境、教室や広いグラウンドなどの物的環境、あるいは45分を区切りとした時間割のリズムなどの変化を経験する。そして、その後にも発生する新たな生活環境の変化に適応しながら生活していく。児童にとって学校は、家庭に次いで長い時間を過ごす場であり、その環境への適応は、学校でなされる各教科の授業や行事、様々な生活体験、クラスメイトや他の児童たちとのかかわりの中で期待される“学び”の進行に大きな影響を及ぼす。

私たちは、小学校1、2年生の児童の学校あるいは学級への適応に関心を寄せている。小学校進学直後の、教室内の立ち歩き、話が聞けない、集団行動がとれないといった、いわゆる小1プロブレムの問題は、入学直後の新たな学校や教室、生活リズムなどへの適応の観点で語られることが多い。この小学校入学に伴う環境の変化を和らげるために、就学前段階でのアプローチカリキュラムや小学校でのスタートカリキュラムが用意され、運用されている。今後は、各学校の実態に合わせて、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの調整を図りながら児童の適応を支えていく調整が望まれる。

上記のような児童の状態に複雑に絡むのが発達障害の特性の要因であろう。すでに診断名がある児童は、それまでの時点で何らかの兆候から医療機関での診断を得るに至っている。このような児童においては早い段階から特別な教育支援計画が用意されている場合が多い。他方で、小学校への入学時点で診断を得ていなかったり、診断を得るまでには至らなかったが、興奮や不安が高まった時に指示や指導を聞き入れることが困難になるなどの発達障害様の特性を有する児童も少なからず存在する。このような場合、当該の児童にマッチしない、あるいは、一貫性のない指導がなされる可能性があり、この結果として児童の学校や教室への適応状況が悪化していると推定される状況が度々みられる。児童の適応状況を敏感に察知する仕組みが構築される必要があると考えられる。

児童の学校や教室への不適応の状況が極まると、保健室、相談室、教育支援教室(旧 適応

¹ 宮崎大学大学院 教育学研究科

² 宮崎大学教育学部 令和4年度派遣研修生

指導教室)あるいは特別支援学級等の一時的な利用など様々な手立てが立てられる。手立てが間にあわなかったり、登校刺激が児童にとって過剰なほどに続いた場合には、30日をこえるような欠席、つまり不登校状態に移行することもある。このような場合、学校や教室環境に対して嫌悪の感情を学習し、その手がかりとなる物事に対して身体症状を示す心身症のような状態を示したり、人との関わりや学校や教室につながる手がかりに不安や恐怖を示すような事態が生じる。また、周囲の大人の焦りや困惑の中での関わりの中で、学校に行けない自分はダメだというような自尊感情の低下が生じ、活動性が低下する事態が生じうる。この状態が改善されないまま継続すると、思春期の抑うつにつながっていくリスクが考えられる。こうなると、小学校入学直後だけの一過性の問題ではなく、児童のその後の生活に大きく影響しうる問題に発展しうる。

児童が学校や教室の環境に良好に適応できていることは、児童の学校生活や発達を支える土台として機能する。逆に、学校不適応は、生活がうまく展開していかない事態のリスクマーカーでもある。児童の学校や教室への適応は、例えば児童を最も近くで見守っているクラス担任の教師やそれに準じる者による観察から査定することもできるだろうし、児童自身の自己評価によって査定することもできるだろう。両者の間にはそれなりに相関が想定されるが、むしろ、ズレが生じたときが、学校臨床的には要注意の事態だろう。教師の評価によって不適応が予想されても児童自身が不適応を訴えられるほどに状況を把握できていない場合、あるいは、児童の評価では不適応が示されSOSが訴えられているのに教師がそれに気づく技量や余裕がない場合が想定される。双方ともが児童の不適応状態を認識しているならば、ケース会議等を含め、当然なんらかの手立てがなされている筈である。長期の欠席や心や身体の問題に至る重大な事態に発展する前に、児童の不適応状況の気配を可能な限り早くに察知して、早くに手を打ちたい。

本研究は、小学校1・2年生の児童の自己評価による適応感の測定を課題にする。教師評定による、児童の・生徒の教室での適応状況の評価は、磯部・佐藤・佐藤、岡安(2006)や、戸ヶ崎・岡安・坂野(1997)の一部を用いることができる。他方で、児童自身の自己評定により、学校や学級への適応の感覚を評価するものは、Q-Uやアセスなどの市販されているものや、論文の形で公開されているものがいくつかある。児童の自己評価による適応感の評価は、まず、学級経営や日々の生徒指導・生活指導が順調に進行しているか、困っている児童の見逃しはないかをチェックするための指標となりうる。担任教師による観察が丁寧になされていればこういったエラーは当然少なくなるが、教師も人間である以上エラーはつきものであり、これを相補するシステムが重要となる。児童の自己評定による尺度がうまく機能すれば、児童の学校や学級への適応の感覚を、担任教師と児童自身のそれぞれの観点から、相補的な評価が可能となる。さらには、より積極的な支援、例えばスクールワードPBS(Positive Behavior Support)やプログラムとして組んだSST(Social Skills Training)などの活動の効果査定にも有用であろう。

河村・田上(1997)は、「被侵害感」と「承認」の2因子の計12項目からなる、児童自身が評価する『学級満足度尺度』を作成した。非侵害得点と承認得点の双方を低く評価している児童はスクールモラルが低く、不安が高く、いじめやひどい悪ふざけに対する苦痛を訴える割合が高いことを示した。さらに、河村(1999)は、「友人との関係」、「学習意欲」、「教師との関係」、「学級との関係」、「進路意識」の5因子を全20項目の心理教育的援助の必要の度合いを測定する『スクール・モラル尺度』を作成した。『学級満足度尺度』と『学校生活意欲尺度』を改称した『や

る気のあるクラスを作るためのアンケート』を、小学校1～3年生用、4～6年生用、中学校用、高校用として市販(Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート)し、また、有料の集計サービスとともに提供している。Q-Uの集計は、ユーザーレベルでは事実上困難である。また、ソーシャルスキル尺度(内容的には学校場面での向社会的スキル尺度)を追加したhyper QUも同様にシステム化されており、こちらはユーザーレベルでの処理が許されていない。

栗原・井上(2018)は、「学習の適応」、「生活満足感」、「教師サポート感」、「友人サポート感」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」の6因子構造の学校環境への児童・生徒の適応感を34の質問項目で評価する、学校環境適応感尺度(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)を作成している。「生活満足感」は、児童が、生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。「教師サポート感」は、担任教師の支援がある、認められているなど、担任教師との関係が良好であると児童が感じている程度を示す。「友人サポート感」は、友だちからの支援がある、認められているなど、友人関係が良好だと児童が感じている程度を示す。「向社会的スキル」は、友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもってると児童が感じている程度を示す。「非侵害的關係」は、無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと児童が感じている程度を示す。多くの観点から、児童の学校や教室への適応を多面的に評価でき、なおかつ、評価者自身がMicrosoft EXCELでデータ処理を行うために解釈の基準が明確にされているためデータの使い勝手が良い点が利点である。他方で、小学校1年生と2年生は評価の対象になっていない。1・2年生にとって、その幼さのためにまだ回答が困難だと考えられる質問項目が含まれているためであると考えられる。このため、我々が過去に行った介入研究において、その成果を評価する際に3～6年生対象にはASSESSを用いて効果検証を行うことができたが、1・2年生に対しては学級適応感の要素の一つであると考えられた自尊感情尺度(榎本・東迫・立元,2018)で代替的な評価を行わざるを得ないケースもあった(立元・松本・矢野・松田・濱崎,2022)。

高橋・青木(2010)は、児童期からの適応感を、『生活充実感』という観点から捉えている。大学生による評定による予備的な検討であると目されるが、児童期からの測定を前提に、6項目という少ない項目数での単一因子構成となっている。小学校の1・2年生を対象として、学校や学級への適応感を評価する際には、適応がうまくいかない要因に関連した適応の感覚というよりも、むしろ、より未分化な生活充実感や満足感、幸福感のような感覚が、児童の生活に大きく影響を及ぼしていると考えられる。学校生活という場に特化しながらも充実感・満足感・幸福感を総じた感覚の評価が、学校や学級の適応の評価の鍵になるかもしれない。

江村・大久保(2012)は、小学校4・5・6年生を対象として、「Ⅰ居心地の良さの感覚」、「Ⅱ被信頼・受容感」、「Ⅲ充実感」の3因子構造の計15項目からなる学級適応感尺度を作成している。「Ⅲ充実感」の項目の内容は、言葉を異にしながらも、高橋・青木(2010)の『生活充実感』に近い内容を「このクラス」という言葉で場を限定して問うものになっている。「Ⅰ居心地の良さの感覚」は主に安心感、「Ⅱ被信頼・受容感」は先生や友達から存在が受け入れられている感覚を評価するものとなっている。

小学校1・2年生の学校や教室の環境への適応においてまず重視されるべきは、主要な人的環境であるところの担任の先生やクラスメイトの児童たちとの関係性であろう。次いで、この学校や教室の物的・人的環境を共有する集団の中で、主要な活動であるところの学習活動や友人との関わりにおいて、自分自身の現状に満足感を持っているかという側面、つまり、自分が

生活している環境に対する、自己の可能性の認識が重要になってくる。自己の可能性を高く評価できる児童は、学校・学級環境に対して積極的にアプローチできるだろうし、そうでない児童は何らかの支援を必要とすることになるだろう。学校や授業が楽しい、安心できると、充実していると児童が感じることは、その“場”での、児童の活動性の発揮に大きく影響する。児童が学校にポジティブな感情を持って通い、また生活すること、学校からの意図的・非意図的に提供される様々な刺激を受け入れて、学び、発達していくことができる状態を、おそらく児童が学校に適応できている状態と捉えることができよう。

小学校1・2年生の自己評価を可能とする要件は、紋切り型的な反応をしてしまいがちなこの世代の児童が、自己のリアルな生活体験を通して判断して回答できる内容の質問項目であること、具体的な内容であり抽象的な思考をあまり要しない表現であること、項目数が多すぎないことであろう。1年生の場合、読字の習得にはまだ、個人差が大きいことが予想されるので、担任教師が質問項目の内容や回答の選択肢を読み上げる支援が可能である状況で測定できるようにすべきであろう。

本研究では、小学校1・2年生が質問紙を用いて自己評価する、学校・教室での適応感尺度を作成し、妥当性・信頼性を検討することを目的とする。

方法

調査対象者

調査対象者は、宮崎県内の5つの公立小学校の通常学級に在籍する1・2年生児童385名(1年生196名, 2年生189名)であった。なお、5つの小学校は、1学年1クラスの小規模校から、3クラスにわたる中規模にわたる小学校を選定した。

調査方法

各小学校の校長に調査実施の承認を得て、1・2年生の各学級(1年生計9学級, 2年生計9学級)に質問紙を配布し、各学級の担任教師が授業中や学級の時間に実施した。すべての学級で、担任が質問を読み上げて、一斉に回答を進めた。

測定尺度

既存の尺度を参照しつつ、担任の先生やクラスメイトの児童たちとの関係性、自尊感情、学校や学級への満足感・充実感を意図して、ポジティブあるいはネガティブな内容の質問項目を織り交ぜて原案を作成した。質問項目の内容は、メンバーの小学校の現役の教師が小学校低学年の児童にも回答しやすいものになっているか、また、学校や教室へのネガティブな印象を強く印象付ける内容でないように検討し、配慮して作成した(Table 1 参照)。20項目の質問項目を、小学校1・2年の児童が容易に判断できるよう、あてはまる、どちらでもない、あてはまらない、の3件法によって回答を求めた。なお、質問項目の内容に応じて回答の選択肢に言葉を付け加え、児童に答え方が理解しやすいように配慮した(APPENDIX 参照)。

調査時期

一般に、年度初めにクラス替えや担任教師の交代があった場合や、1年生として児童が新たに入学してきた場合に、クラスとしての形が安定してくるのは早くても5月末から6月になる。そこで、調査は、出来上がった尺度が利用され始める時期を想定して、2022年5月末から6月にかけて実施した。

結果と考察

低学年学校適応感尺度の因子分析

低学年学校適応感尺度 20 項目の各項目の平均値と標準偏差を Table1 に示す。

Table 1 低学年学校適応感尺度に用いた質問項目案

質問項目	n	平均	SD
1. 学校が楽しい	384	2.83	.47
2. 担任の先生は、ちゃんと話を聞いてくれる	383	2.90	.32
3. 授業が楽しい	382	2.75	.56
4. 担任の先生は困った時に助けてくれる	383	2.83	.44
5. 得意なことがある	382	2.77	.61
6. 友達は元気がない時に声をかけてくれる	383	2.68	.64
7. クラスにいるとほっとする	384	2.64	.67
8. 発表が得意だ	384	2.20	.91
9. 担任の先生はほめてくれる	381	2.81	.46
10. 友達は遊びに誘ってくれる	383	2.73	.61
11. わたしにはいいところがない	379	1.55	.83
12. 勉強がまあまあできる	384	2.68	.63
13. 「いいね」「すごいね」と言ってくれる友達がいる	380	2.64	.68
14. 難しい問題も最後までがんばることができる	384	2.69	.63
15. 担任の先生はわたしを大切にしてくれる	382	2.83	.42
16. 自分のことが好きだ	382	2.42	.78
17. 自分から遊ぼうと言える友達がいる	384	2.81	.52
18. 学校の勉強が難しい	382	1.71	.85
19. 友達に本当の気持ちを話せない	381	1.79	.91
20. 先生はわたしのいいところを知っている	383	2.52	.76

低学年学校適応感尺度 20 項目に対し、主因子法による因子分析を行った。固有値は 5.50,1.54,1.46,1.29 と変化し、3 因子構造が妥当であると考えられた（回転前の 3 因子で 20 項目の全分散を説明する割合は 42.45%）。そこで再度 3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果から因子負荷量 0.4 以下の 3 項目 (12,14,20) を分析から除外し、再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table2 に示す。なお、回転前の 3 因子で 17 項目の全分散を説明する割合は 44.40% であった。

Table 2 低学年学校適応感尺度の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

項目内容	因子 I (サポート感)	因子 II (自尊感情)	III (環境適応感)
サポート感 8 項目, $\alpha = .76$			
6. 友達は元気がない時に声をかけてくれる	.59	.05	.05
4. 担任の先生は困った時に助けてくれる	.58	-.08	-.04
10. 友達は遊びに誘ってくれる	.57	-.03	.02
9. 担任の先生はほめてくれる	.51	-.02	.12
13. 「いいね」「すごいね」と言ってくれる友達がいる	.50	.24	-.12
17. 自分から遊ぼうと言える友達がいる	.49	.10	.00
2. 担任の先生は、ちゃんと話を聞いてくれる	.43	-.12	-.06
15. 担任の先生はわたしを大切にしてくれる	.41	-.02	.25
自尊感情 6 項目, $\alpha = .68$			
18. 学校の勉強が難しい	.19	-.60	-.10
11. わたしにはいいところがない	.06	-.58	-.01
19. 友達に本当の気持ちを話せない	.05	-.56	-.03
8. 発表が得意だ	.05	.51	-.02
5. 得意なことがある	.05	.48	-.07
16. 自分のことが好きだ	.16	.42	-.01
環境適応感 3 項目, $\alpha = .73$			
1. 学校が楽しい	.01	-.06	.79
3. 授業が楽しい	-.08	.05	.78
7. クラスにいるとほっとする	.08	.05	.50
因子間相関			
	I	II	III
I	-	.60	.53
II		-	.47
III			-

第1因子は8項目で構成されており、「6. 友達は元気がない時に声をかけてくれる」, 「4. 担任の先生は困った時に助けてくれる」, 「10. 友達は遊びに誘ってくれる」など、友達や先生からのサポートに対しての内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで『サポート感』因子と命名した。第2因子は6項目で構成されており、「18. 学校の勉強が難しい」, 「11. わたしにはいいところがない」, 「19. 友達に本当の気持ちを話せない」など、自分自身に対する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで『自尊感情』因子と命名した。第3因子は3項目で構成されており、「1. 学校が楽しい」, 「3. 授業が楽しい」など、環境に対する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで『環境適応感』因子と命名した。

2. 下位尺度間の相関

低学年学校適応感尺度の下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「サポート感」下位尺

度得点 (平均 2.78, SD .32), 「自尊感情」下位尺度得点 (平均 2.39, SD .51), 「環境適応感」下位尺度得点 (平均 2.79, SD .46) とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ, 「サポート感」で $\alpha = .76$, 「自尊感情」で $\alpha = .68$, 「環境適応感」で $\alpha = .73$ と高くはないが辛うじて許容できる内的整合性を示す値が得られた。

低学年学校適応感の下位尺度間相関を Table3 に示す。3つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。児童が, 担任教師や級友たちからのサポート感を高く感じていれば, 学校や教室を楽しく安心できる場であると感じ, そういう場で活動することにより自らを高く評価できる。また, 逆に, 児童が, 担任教師や級友たちからのサポート感を得られていないと感じていれば, 学校や教室で楽しさや安心感を得られず, 自尊感情も高まっていきにくいという, 論理的に妥当な関係性が有意に認められた。

3つの下位因子が正の相関を示したので, これらを合計した総得点が, 学校適応感の総合的な指標となりうる。17項目の総得点の平均は 34.42 (SD=5.17, $\alpha = .732$) であった。

Table 3 低学年学校適応感の下位尺度間相関と平均, SD, α 係数

	サポート感	自尊感情	環境適応感	平均	SD
サポート感	-	.468**	.447**	22.24	3.04
自尊感情		-	.354**	2.37	1.38
環境適応感			-	8.23	1.38

** $p < .01$

3. GP 分析

構成した3つの下位尺度および総得点について, それぞれ GP 分析を行った。各下位尺度および総得点の合計得点を基準に, 調査対象者を上位群, 下位群に群分けし, 各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果, すべての下位尺度について 0.1% 水準で有意な差がみられた (Table 4)。すなわち, 学校適応感の総得点も, いずれの下位尺度も, 十分な弁別力をもつことが示された。

Table 4 上位群と下位群の平均値と SD および t 検定の結果

	上位群		下位群		t 値
	平均	SD	平均	SD	
サポート感	23.84	0.37	19.71	2.47	19.73***
自尊感情	4.71	1.13	-.30	2.21	26.79***
環境適応感	9.00	0.00	6.70	1.48	17.55***
総得点	36.51	2.10	27.23	4.40	23.08***

** $p < .01$

4. 学年差の検討

学年差の検討を行うために, 学校適応感尺度の総得点及び各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果, 総得点 ($t(351)=4.14, p < .001$), 下位尺度の自尊感情 ($t(366)=4.02, p < .001$) と環境適応感 ($t(378)=4.48, p < .001$) について, 1年生よりも2年生の方が有意に低い得点を示してい

た。いずれも、SDの値が増加する傾向を示しており、1年時から2年時にかけて、自尊感情や環境適応感の感覚を低下させた児童が増えてきたことがうかがえる。対人サポート感の下位尺度については学年間の得点差は有意ではなかった。1年生から2年生にかけて、学校適応感の得点は低下した。

多くの場合、1年時においては、担任の教師を中心にして多くのサポート感が得られることが期待されるが、2年時には入学当初ほどの教師によるサポート感が感じられなくなってきていることが反映されているのではないかと考えられる。これらの学校適応感の得点上の低下は、進級に伴う担任教師からのサポートの減少や友人関係の変化、入学直後の高揚感や期待感の低下などの様々な要因が影響しての減少であろう。それでも、1年時から2年時への児童の適応感の低下をくい止める手立てを考えていきたいところである。こういったところに、例えばクラスワイドやスクールワイドでのPBSのような積極的な支援が効果を発揮することが期待される。

Table 5 学年別の平均値とSDおよびt検定の結果

	1年		2年		t 値
	平均	SD	平均	SD	
サポート感	22.47	2.30	22.02	2.76	1.70
自尊感情	2.98	2.75	1.74	3.19	4.02**
環境適応感	8.54	1.13	7.92	1.53	4.48**
総得点	34.11	4.95	31.72	5.85	4.14**

**p<.01

本研究において、計385名の小学校1・2年生の児童の回答をもとに、「サポート感」「自尊感情」「環境適応感」の3因子、計17項目からなる自己報告尺度を作成した。因子妥当性、内的整合性、GP分析による弁別力の確認を行った。その一方で、基準関連妥当性についての検討は本報告内では行っていない。今後、尺度としての十分な妥当性、信頼性を確認する作業を行っていききたい。

この尺度の価値は、学校内で定期的に使用され、適応感が低い児童を発見し適切な対応を検討するために活用されること、あるいは、スクールワイドPBSやプログラム化された構成的グループエンカウンターやSocial Skills Trainingなどの効果査定のために使用されることによって発揮される。学校臨床上の実用に供しながら、何よりも児童の学びや発達の基盤となる学校環境の在り方を考えていきたい。

引用文献

- 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, 241-251.
- 榎本晴彦・東迫健一・立元真.(2018). 児童期の自尊感情の評価とその発達の差異 宮崎大学教育学部紀要 教育科学 90, 23-32.

- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘.(2006) 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成. 行動療法研究 32, 105-115.
- 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 1998 たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編) 図書文化
- 河村茂雄 1999 たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (中学校編) 図書文化
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (2) ー スクール・モラル尺度 (中学生用) の作成. カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 河村茂雄 (2000). 児童のスクール・モラルに影響を与える要因の分析 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 10, 15-22.
- 栗原慎二・井上弥 (2016) Excel2016 対応版 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 三島浩路.(2006). 階層型学級適応感尺度の作成: 小学校高学年用. カウンセリング研究, 39, 81-90.
- 高橋智子・青木多寿子.(2010) 児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発: 適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域 59, 69-77.
- 立元真・松本宇宙・矢野秀平・松田奈緒子・濱崎かおり.(2022). 小学校における学校規模の積極的行動支援の第1層介入の試行 - 児童の学校適応感に及ぼした効果 - 宮崎大学教育学部紀要 教育科学 99, 112-120.
- 中学生の社会的スキルと学校ストレスの関係健康心理学研究, 10, 23-32.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997) 中学生の社会的スキルと学校ストレスの関係 健康心理学研究, 10, 23-32

(2022年10月24日受理)

要旨

本研究は、385名の小学校1・2年生の児童の回答をもとに、17項目からなる自己報告尺度を作成し、因子妥当性、内的整合性、GP分析による弁別力の確認を行った。下位因子は、担任の先生や友達との関わりから得られた学校や教室への適応としての「サポート感」、学校や教室で学び生活する中で得られた自己についての感覚である「自尊感情」、学校や教室に対する感情的な適応感である「環境適応感」の3因子で構成されている。適応感が低い児童を発見し適切な対応を検討するために、また、スクールワイドPBSやプログラム化された予防開発的な生徒指導の実践などの効果査定のために用いていくことが望まれる。

APPENDIX

がっこうせいめいつ 学校生活
 あんけえと アンケート 【1・2年生用】

このアンケートは、みなさんが 学校での生活を もっと きもちよく すごすために 行
 うものです。ですから、みなさんに ゆいやくを かけることは、ありませぬし、学校の せい
 せき とは、まったく かんげい ありませぬ。1～20のしつもんが、今のあなたに、どれく
 らい、あてはまるかを、ごえてください。

れい		あては まる	どちらで もない	あてはま らない
☆	あきこはんは、いつち たへる	○		

【】組【】番 なまえ【】

1.	わたしは がっこうが たのしいです	あては まる	どちらでも ない	あてはまら ない
2.	たんにんのせんせいは、ちやんと わたしの はなしを、きいてくれます	あては まる		あてはまら ない
3.	わたしは、じゆきようが たのしいです	あては まる		あてはまら ない
4.	たんにんのせんせいは、ごまつたときに、たずけて くれます	あては まる		あてはまら ない
5.	わたしには、とくいなことが、あります	あては まる		あてはまら ない
6.	ともだちは、わたしが、けんきがしたいときに こえを、かけてくれます	あては まる		あてはまら ない
7.	わたしは、クラスにいると、ほっとします	あては まる		あてはまら ない
8.	わたしは、はつびようが、とくいです	あては まる		あてはまら ない
9.	たんにんのせんせいは、わたしを、ほめてくれます	あては まる		あてはまら ない
10.	ともだちは、わたしを、あそびに、さそってくれます	あては まる		あてはまら ない
11.	わたしには、いいところが、ありませぬ	あては まる		あてはまら ない
12.	わたしには、いいな、すてきな、といつてくれる ともだちがいます	あては まる		あてはまら ない
13.	たんにんのせんせいは、わたしを、たいせつに してくれます	あては まる		あてはまら ない
14.	わたしは、じゆんのこと、が、すきです	あては まる		あてはまら ない
15.	わたしには、じゆんから、あそぼうといえる ともだちがいます	あては まる		あてはまら ない
16.	わたしは、がっこうの、へんきようが、むずかしい です	あては まる		あてはまら ない
17.	わたしは、ともだちに、ほんとうのきもちを はなせませぬ	あては まる		あてはまら ない

【】小学校【】年【】組【】番
 なまえ【】