

琉球大学学術リポジトリ

児童の学級担任に対する安心感尺度の作成

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2017-09-01 キーワード (Ja): 安心感尺度, 児童, 学級担任, 好意度, 関係性度 キーワード (En): 作成者: 平田, 幹夫, 伊波, まどか, 上江洲, 朝男, Hirata, Mikio, Iha, Madoka, Uezu, Asao メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/37069

児童の学級担任に対する安心感尺度の作成

平田幹夫*・伊波まどか**・上江洲朝男***

Realizing the Scope and Scale of a Healthy Relationship Between Elementary Students and Their Homeroom Teacher

Mikio HIRATA*, Madoka IHA**, Asao UEZU***

本研究では、小学生 751 名を対象に児童の学級担任に対する安心感の程度を測定する「安心感」尺度を作成し質問紙調査を行った。その結果、尺度項目の因子分析の結果から、「見守られ感」、「ポジティブ感情誘発」の2因子8項目からなる「安心感尺度」を作成した。2因子の α 係数が十分な値が得られたため、尺度の信頼性が確認された。教師からの「見守られ感」において、男子は学年間で有意な差は無かったが、女子は、3年>6年、4年>6年、5年>6年という学年間での有意な差があった。学年における性差については、3年・4年・5年では、女子>男子となり、6年生では、男子>女子の結果になった。また、「ポジティブ感情誘発」においては、男子は学年間で有意な差は無かったが、女子は、3年>6年、4年>6年、5年>6年と学年間で有意な差があった。また、学年ごとの性差については、3年・5年では、女子>男子の結果が得られた。児童の教師に対する好意度と関係性度においては、いずれも3年・4年・5年生において、女子>男子の結果となった。また、「見守られ感」と「ポジティブ感情誘発」と好意度と関係性度の4つの間でいずれも正の相関が認められた。これらのことから、児童一人ひとりが安心して学校生活を送れるようにするためには、学級担任が学年及び性差を考慮し、児童の思いを受け止めた関わりを行うことが必要であることが示唆された。

キーワード：安心感尺度、児童、学級担任、好意度、関係性度

背景と目的

学校現場では解決しなければならない、いじめや不登校、校内暴力などの様々な教育課題がある。文部科学省(2017)の調査によると、小学校における「いじめの認知件数」は151,190件、「不登校児童数」は24,175人、学校管理下における暴力行為の発生件数は15,957件となっており、依然として多い状況にある。児童が不登校に至る背景には、友人関係や教師との関係などの学校環境における対人関係上の問題がある(学校不適応検討委員会,1991)。このような状況を改善するために学校及び教育委員会等は様々な取り組みを行っている。しかし、大きな成果が得られていないのが現状である。

これらの教育課題を解決するためには、児童一人ひとりにとって学校が安全で安心して学べる楽しいと感じる居場所づくりに努めなければならない。そのような居場所づくりの中心的な役割を果たすのが小学校においては学級担任である。平成27年度にいじめられた児童の76%が学級担任に相談している(文部科学省2017)ことから示されているように、児童にとって学級担任は特別な存在である。佐藤・服部(1993)は、小中学校における学級担任の児童生徒への影響力は、教科担任制をとっている中学校よりも小学校の方が大きいと述べている。小学校段階では良好な教師との人間関係は学校生活享受感情の重要な規定要因である(古市2004)。

* 琉球大学教育学部

** 読谷村立古堅南小学校

*** 沖縄県教育庁義務教育課

学級担任は児童一人ひとりと向き合い理解を深め、児童との信頼関係を築きあげることが重要である。

子どもたちは、学校の中の環境から様々な影響を受けているが、その中でも教師の直接的な働きかけや行動は、子どもの日々の学校生活に大きな影響を与えている(上田・小林 2008)。佐竹(2003)は、教師からの信頼感生起に重要な生徒の体験として「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」の4つがあり、教師の側がこれらの感情体験が得られることを目的とした行動をとることが、生徒からの信頼感を得るために有用なことであると述べている。また、中井・庄司(2006)は「安心感」を生徒の教師に対する信頼感のポジティブな側面であるととらえ、「生徒の教師に対する信頼感尺度」を作成し、生徒の教師に対する信頼感が「安心感」、「不信」、「正当性」の3側面にとらえられることを明らかにした。中井・庄司(2008)は、教師に対する「安心感」がもっとも多く、学校生活適応感に正の影響を及ぼしていることを明らかにし、「教師がいることによる安心感」を抱いていること、「教師との関係性に対する安心感」を抱いていることが、「教師関係」における適応だけでなく、学習意欲や友人関係といった、生徒の学校生活全般にわたる学校生活適応感に関連すると述べている。また、生徒の教師に対する「安心感」は、教師への信頼感を生起させるために必要な生徒側の感情である(佐竹 2003)。

教師が児童と信頼関係を築くにあたっては、児童と信頼関係を築こうと務める教師の存在と、教師は自分を援助してくれるという児童の意識がつながっていることが重要である(小林・仲田 1997)。児童が学級担任とつながっていると感じたときに、児童は学級担任から「見守られている」と感じるのではないだろうか。学級担任に「見守られている」と常に感じている児童は、自分自身で解決困難な状況において、最初に学級担任に相談すると考えられる。

次に、教師が児童との信頼関係を築き上げる上で大切なことは、「先生は自分を認めてくれている」という意識に伴う「ポジティブ感情」を多く児童に経験させることである。そのためには、子どものよいところを積極的に見だし褒めることが必要である(古市 2004)。児童は教師から褒められる度に、教師に対してポジティブ感情を強く抱くようになり、教師への信頼感は強くなっていく。また、生徒のポジティブな教師認知は、生徒の学習意欲を高めることに繋がる。ポジティブ感情によって、様々なことに目を向けたり、考えたりすることができるようになり、その結果、個人の対処能力やレジリエンスが高まり、ウェルビングにつながると考えられている(大竹 2010)。

以上述べてきたように、学級担任に対する「安心感」は、児童の学校適応に大きな影響を及ぼすことが考えられる。児童が「安心感」をもって楽しく学校生活を送るには、自分は学級担任からいつでも「見守られている」という感情とそこから誘発される学級担任に対する「ポジティブ感情」を多く体験することが必要である。

学級担任は、児童一人ひとりがどれだけ「安心感」と「ポジティブ感情」を持っているかを定期的に把握した上で、それらを高めていく取り組みを行うことが、児童にとって安全・安心で楽しい学校生活を送ることに繋がる。子どもとの間に信頼関係が出来ているかどうかを判断するのは、学級担任ではなく児童であり、児童が学級担任をどの様に認知しているかを客観的に把握することが重要である。

そこで本研究では、児童を対象に学級担任からどれだけ「見守られている」と感じているか、そして学級担任からどれだけ「ポジティブ感情」が誘発されていると感じているかを把握するための「児童の学級担任に対する安心感尺度」(以下:安心感尺度)を作成し、尺度の信頼性と妥当性の検討を行った。また、尺度の妥当性においては、下位尺度と児童の学級担任への好意度(どれくらい学級担任のことが好きか)および関係性度(どれくらい学級担任とうまくいっているか)との相関分析をおこない検討した。また、安心感尺度に関して、性差及び学年差について検討することを目的とした。

学級担任に対して「安心感」が高い児童は、学級担任に対する「好意度」と「関係性度」も高くなるであろうと考えられる。

方 法

調査対象児

〇県内の公立小学校の3年生201名(男子102名,女子99名),4年生153名(男子71名,女子82名),5年生205名(男子103名,女子102名),6年生192名(男子91名,女子101名),合計751(男子367名,女子384名)の児童であった。

調査時期

2015年6月18日～7月3日の期間に調査を実施した。

調査内容

- ① フェイスシート 学年,組,性別,出席番号を尋ねた。成績とは関係ないこと,担任が回答を見ることが無いことを明記し,回答する上での児童の不安を低減させる配慮をおこなった。
- ② 児童の担任への好意度度「あなたは,どれくらい先生のことが好きですか」に対して「とても嫌い(1点)」から「とてもすき(10点)」の10件法で回答を求めた。
- ③ 児童と担任との関係性度「あなたと先生は,どれくらいうまくいっていると思いますか」の質問項目に対して,「まったくうまくいっていない(1点)」から「とてもうまくいっている(10点)」の10件法で回答を求めた。
- ④ 児童の担任に対する安心感を測定するために,「生徒の教師に対する信頼感尺度」(中井・庄司, 2006)の安心感(第1因子)の19項目や,心理的距離尺度(平田・平田, 2008),平田・宮崎(2014)の研究で行った「先生との関係をよくするためにはどうすればいいのか」を問うた自由記述等を参考に,児童の担任に対する安心感尺度12項目を新たに作成した。質問項目に対して「まったく思わない(1点)」「あまり思わない(2点)」「まあまあ思う(3点)」「とてもよく思う(4点)」の4件法で回答を求めた。

調査手続き

小学校に出向き管理職及び学級担任に調査の目的,調査内容,実施方法,個人情報に配慮したデータの取り扱い及び研究結果のフィードバックについて説明を行い,協力の得られた学年及び学級に対して,担任による集団一斉方式で質問紙調査が行われた。調査に際しては,「このアンケートは,将来担任を目指している大学生が,みなさんが学校生活を楽しく過ごすためには,どうしたらいいのかを考えるために実施するものです。成績とはまったく関係ありません。それから,みなさんが書いたアンケートを先生が見ることはありません。ですから,安心して感じたままに教えてください」という教示の後に,質問項目を学級担任が読み上げる方法で調査を実施した。

結 果

1. 安心感尺度の因子分析

安心感尺度12項目の平均値と標準偏差(SD)を算出し,天井効果(平均値+SD>4以上)の見られた項目「⑩私は,担任の先生と話をすると,気持ちが落ち着くと思う」は分析対象から除外した。次に残りの11項目に対して,安心感尺度の構成概念から2因子を仮定し最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果,十分な因子負荷量を示さなかった3項目を分析から除外し再び同様の因子分析を行った。最終的に8項目・2因子での解釈を最適解とした。項目内容,因子負荷量,共通性,項目平均とSDをTable 1に示す。

第I因子は「⑧担任の先生は,私が困っているとき,助けてくれると思う」(.82),「⑥担任の先生は,私の気持ちをよく理解していると思う」(.79),「④担任の先生は,私のことをいつも見ていると思う」(.62),「⑨担任の先生は,私が元気ないとき,気づいてくれると思う」(.58),「⑪

担任の先生は、私のことをよくほめてくれると思う」(.52)などの項目から構成された。これらの項目内容より、第Ⅰ因子を「見守られ感」因子と命名した。

第Ⅱ因子は「③私は担任の先生と話をしているともっと話したくなると思う」(.84), 「⑫私は担任の先生と話をしていると楽しくなると思う」(.78), 「⑦私は担任の先生と話をしているとやる気がでてくると思う」(.52)などの項目から構成された。これらの項目内容より、第Ⅱ因子を「ポジティブ感情誘発」因子と命名した。なお、回転前の2因子で8項目の全分散を説明する割合は67.51%であった。下位尺度得点は、各因子に含まれた項目の総得点を項目数で除した得点とした。第Ⅰ因子の「見守られ感」因子と第Ⅱ因子の「ポジティブ感情誘発」因子との因子間相関は.76で強い相関が示された (Table1)。

2. 信頼性の検討

安心感尺度の内的整合性を検討するために、安心感尺度のそれぞれの下位尺度について、Cronbachの α 係数を求めた。その結果、「見守られ感」、「ポジティブ感情誘発」のそれぞれの下位尺度の α 係数は.85, .84であった。このことから、2つの下位尺度における内的整合性があることが確認された。

Table 1 安心感尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）と因子間相関

項目	I	II	共通性	平均	SD
第Ⅰ因子：見守られ感（$\alpha = .85$）					
⑧ 私が困っているとき、担任の先生は、私を助けてくれると思う	.82	-.02	.63	3.1	.84
④ 担任の先生は、私の気持ちよく理解していると思う	.79	-.01	.61	2.9	.84
⑥ 担任の先生は、私のことをいつも見てくれていると思う	.62	.11	.50	2.8	.88
⑨ 担任の先生は、私が元気がないとき、気づいてくれると思う	.58	.11	.43	2.9	.87
⑪ 担任の先生は、私のことをよくほめてくれると思う	.52	.20	.48	2.8	.85
第Ⅱ因子：ポジティブ感情誘発（$\alpha = .84$）					
③ 私は、担任の先生と話をしていると、もっと話したくなると思う	-.04	.84	.68	2.8	.92
⑫ 私は、担任の先生と話をしていると、楽しくなると思う	.06	.78	.67	3.0	.95
⑦ 私は、担任の先生と話をしていると、やる気がでてくると思う	.30	.52	.61	2.8	.92
因子間相関	I	II			
見守られ感	-	.762			
ポジティブ感情誘発		-			

3. 学年差と性差の検討

安心感尺度の学年差と性差を検討するため、安心感尺度得点を従属変数、学年（3年生、4年生、5年生、6年生）と性別を独立変数とする2要因分散分析を行った (Table 2)。性別と学年に有意な交互作用が認められた ($F(3,706)=6.37, p<.001$)。交互作用が有意であったことから、単純主効果の分析を行った。まず、性別ごとの学年の単純主効果において、男子は学年の単純主効果は有意ではなかった ($F(3,706)=.93, n.s$) が、女子は学年の単純主効果が有意であった ($F(3,706)=13.58, p<.001$)。次に、ボンフェローニ法による多重比較の結果、女子は、3年生が6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より「安心感尺度」得点が有意に高いことが示された。

学年ごとの性別の単純主効果は、3年生 ($F(1,706)=15.08, p<.001$)、4年生 ($F(1,706)=3.91, p<.05$)、5年生 ($F(1,706)=10.50, p<.001$) で有意であった。つまり、3年生、4年生、5年生では、女子の方が男子より「見守られ感」得点が有意に高いことが示された。しかし、6年生 ($F(1,706)=3.07, n.s$) では、男女間で有意な差が認められなかった。

4. 各下位尺度の学年差と性差の検討

安心感尺度の各下位尺度の学年差と性差を検討するため、安心感尺度の下位尺度である「見守られ感」「ポジティブ感情誘発」の2得点を従属変数、学年（3年生、4年生、5年生、6年生）と性別を独立変数とする2要因分散分析を行った。Table 2は、学年別、性別の下位尺度得点の項目平均値および分散分析結果を示したものである。

「見守られ感」では、性別と学年に有意な交互作用が認められた ($F(3,706)=6.41, p<.001$)。交互作用が有意であったことから、単純主効果の分析を行った。まず、性別ごとの学年の単純主効果にお

いて、男子は学年の単純主効果は有意ではなかった ($F(3,706)=.07, n.s$) が、女子は学年の単純主効果が有意であった ($F(3,706)=13.75, p<.001$)。次に、ボンフェローニの方法による多重比較の結果、女子は、3年生が6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より「見守られ感」得点が有意に高いことが示された。学年ごとの性別の単純主効果は、3年生 ($F(1,706)=6.19, p<.05$)、4年生 ($F(1,706)=3.89, p<.05$)、5年生 ($F(1,706)=4.88, p<.05$)、6年生 ($F(1,706)=7.80, p<.01$) で有意であった。

つまり、3年生、4年生、5年生では、女子の方が男子より「見守られ感」得点が有意に高くなる傾向が示唆された。しかし、6年生においては、男子の方が女子よりも「見守られ感」得点が有意に高いことが示された。

「ポジティブ感情誘発」においては、性別と学年に有意な交互作用が認められた ($F(1,706)=5.11, p<.01$)。交互作用が有意であったことから、単純主効果の分析を行った。その結果、男子は学年の単純主効果は有意ではなかった ($F(3,706)=.22, n.s$)。女子は ($F(3,706)=10.71, p<.001$) 学年の単純主効果が有意であった。次に、ボンフェローニ法による多重比較の結果、女子は、3年生が6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より「ポジティブ感情誘発」得点が有意に高い結果が得られた。

学年ごとの性別の単純主効果は、3年生 ($F(1,706)=20.55, p<.001$)、5年生 ($F(1,706)=4.88, p<.05$) で有意であった。4年生 ($F(1,706)=2.90, n.s$)、6年生 ($F(1,706)=.39, n.s$) は有意な結果が得られなかった。つまり、3年生、5年生では、女子の方が男子より教師からの「ポジティブ感情誘発」得点が有意に高くなることが示された。

Table 2 安心感尺度と下位尺度の学年×性別の分散分析

学 年	3年生		4年生		5年生		6年生		全 体		主効果	交互作用	多重比較	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子				
性別	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	性別	学年	F値	女子
被験者数	94	96	67	76	96	96	89	100	346	368	F値	F値	F値	(男子:n.s)
安心感尺度	5.61	6.36	5.71	6.15	5.58	6.20	5.61	5.27	5.62	5.98	13.44***	6.75***	6.37***	6年<3年
	(1.57)	(1.10)	(1.34)	(1.24)	(1.44)	(1.19)	(1.35)	(1.32)	(1.43)	(1.29)				6年<4年
見守られ感	2.87	3.11	2.91	3.13	2.87	3.08	2.87	2.87	2.88	2.97	4.00*	6.72***	6.41***	6年<3年
	(0.77)	(0.60)	(0.66)	(0.61)	(0.72)	(0.61)	(0.67)	(0.67)	(0.71)	(0.64)				6年<4年
ポジティブ感情誘発	2.74	3.25	2.80	3.02	2.70	3.11	2.73	2.66	2.74	3.00	20.96***	5.39***	5.11**	6年<3年
	(0.89)	(0.62)	(0.79)	(0.76)	(0.85)	(0.70)	(0.77)	(0.79)	(0.82)	(0.75)				6年<4年
	男子<女子***		n.s		男子<女子***		n.s		男子<女子***					6年<5年

注1) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

注2) 上段:平均値、下段:()内は標準偏差

5. 安心感尺度の妥当性の検討

安心感尺度の妥当性の検討を行うために、2つの下位尺度と担任への好意度及び関係性度との相関分析を行った(Table 3)。その結果、「見守られ感」得点と「好意度」得点との間に $r=.58$ 、「見守られ感」得点と「関係性度」得点との間に $r=.67$ といずれも有意なやや強い正の相関が認められた。「ポジティブ感情誘発」得点と「好意度」得点との間に $r=.66$ 、「ポジティブ感情誘発」得点と「関係性度」得点との間に $r=.68$ といずれも有意なやや強い正の相関が認められた。また、「好意度」得点と「関係性度」得点との間に、 $r=.68$ の有意な強い正の相関が認められた。以上の結果から、十分ではないがある程度の安心感尺度の妥当性を支持する結果であると考えられる。

Table 3 安心感尺度得点と担任への好意度得点及び関係性得点との関連

	見守られ感	ポジティブ感情誘発	好意度	関係性度
見守られ感	1	0.72**	0.58**	0.67**
ポジティブ感情誘発	0.72*	1	0.66**	0.68**
好意度	0.58**	0.66**	1	0.68**
関係性度	0.67**	0.68**	0.68**	1

** $p<0.1$

6. 好意度と関係性度の学年差と性差の検討

「好意度」の学年差と性差を検討するため、「好意度」得点を従属変数, 学年（3年生, 4年生, 5年生, 6年生）と性別（男子・女子）を独立変数とする2要因分散分析を行った(Table 3)。その結果, 性別と学年に有意な交互作用が認められた ($F(3,701)=6.14, p<.001$)。交互作用が有意であったことから, 単純主効果の分析を行った。まず, 性別ごとの学年の単純主効果において, 男子 ($F(3,701)=5.48, p<.01$) と女子 ($F(3,701)=18.52<.001$) 共に学年の単純主効果が有意であった。次に, ポンフェローニ法による多重比較の結果, 男子は, 3年生の方が5年生より有意に高かった。女子は, 3年生が5年生・6年生より, 4年生が6年生より, 5年生が6年生より「好意度」得点が有意に高かった。

学年ごとの性別の単純主効果は, 3年生 ($F(1,701)=9.49, p<.01$) , 4年生 ($F(1,701)=5.73, p<.05$) , 5年生 ($F(1,701)=18.23, p<.001$) で有意であった。つまり, 3年生, 4年生, 5年生では, 女子の方が男子より「好意度」得点が有意に高くなったが, 6年生では, 男女間に有意な差が認められなかった ($F(1,701)=2.07, n.s$)。

「関係性」の学年差と性差を検討するため、「関係性」得点を従属変数, 学年（3年生, 4年生, 5年生, 6年生）と性別（男子・女子）を独立変数とする2要因分散分析を行った(Table 3)。その結果, 性別と学年に有意な交互作用が見られた ($F(3,705)=3.46, p<.05$)。交互作用が有意であったことから, 単純主効果の分析を行った。まず, 性別ごとの学年の単純主効果において, 男子は, 有意な差が認められなかった ($F(3,705)=1.57, n.s$)。女子は, 学年の単純主効果が有意であった ($F(3,705)=9.77, p<.001$)。次に, ポンフェローニの方法による多重比較の結果, 女子は, 3年生・4年生・5年生が6年生より「関係性度」得点が有意に高かった。

学年ごとの性別の単純主効果は, 3年生 ($F(1,705)=5.61, p<.05$) , 4年生 ($F(1,705)=4.33, p<.05$) , 5年生 ($F(1,705)=6.28, p<.05$) で有意であったが, 6年生は有意な差はなかった ($F(1,705)=1.80, n.s$)。つまり, 3年生, 4年生, 5年生では, 「関係性度」得点において, 女子の方が男子より有意に高くなることが示唆された。

Table 4 好意度・関係性度の学年×性別の分散分析

学 年	3年生		4年生		5年生		6年生		全 体		主効果	交互作用	多重比較	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子				
被験者数	94(94)	96(96)	65(66)	76(76)	95(96)	95(96)	88(89)	100(100)	342(345)	367(368)	F値	F値	F値	(男子) 女子
好意度	7.18	8.23	6.45	7.39	5.82	7.27	6.27	5.78	6.43	7.14	17.28***	17.08***	6.14***	(3年>5年)
	(2.71)	(2.00)	(2.37)	(2.14)	(2.68)	(2.46)	(2.15)	(2.11)	(2.55)	(2.36)				(3年>5年)
	男子<女子*		男子<女子*		男子<女子*		n.s		男子<女子*					3年>6年
関係性度	6.49	7.28	5.97	6.78	5.79	6.63	6.00	5.55	6.07	6.31	8.09***	7.49***	3.46**	3年>6年
	(0.89)	(0.62)	(0.79)	(0.76)	(0.85)	(0.70)	(0.77)	(0.79)	(0.82)	(0.75)				4年>6年
	男子<女子**		男子<女子**		男子<女子**		n.s		男子<女子**					5年>6年

注1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
注2) 上段: 平均値、下段:()内は標準偏差
注3) 被験者数の()内は関係性度の人数 多重比較の()内は男子

Table 5 安心感尺度, 下位尺度, 好意度, 関係性度間の相関

学 年	3年生	4年生	5年生	6年生	全 体
安心感尺度	男子<女子*	男子<女子*	男子<女子*	男子>女子*	男子<女子*
見守られ感	男子<女子*	男子<女子*	男子<女子*	男子>女子*	男子<女子*
ポジティブ感情誘発	男子<女子***	n.s	男子<女子***	n.s	男子<女子***
好意度	男子<女子*	男子<女子*	男子<女子*	n.s	男子<女子*
関係性度	男子<女子**	男子<女子**	男子<女子**	n.s	男子<女子**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

考 察

本研究では、児童の教師に対する安心感を「児童が教師との信頼関係を築く上での基礎となる感情」と定義し、児童を対象にした安心感尺度の作成し、その信頼性と妥当性の検討をおこない、性差と学年差の検討を行った。次に、「学級担任のことがどれだけ好きですか」を問うた「好意度」と「学級担任とどれだけうまくいっていますか」を問うた「関係性度」の性差と学年差の検討を行った。また、安心感尺度の下位尺度（「見守られ感」、「ポジティブ感情誘発」）と児童の学級担任に対する「好意度」及び児童と学級担任との「関係性度」との関連から、安心感尺度の妥当性の検討を行った。

1. 安心感尺度信頼性・妥当性の検討

安心感尺度の因子構造は8項目の2因子構造であることが示され、第Ⅰ因子は「見守られ感」因子、第Ⅱ因子は「ポジティブ感情誘発」因子と命名した。全分散を説明する割合は67.51%であった。また、因子間の相関を求めたところ、 $r=.76$ となり有意な強い相関が見られた。次に、それぞれの下位尺度の α 係数が.848と.837であった。このことから、安心感尺度の2つの下位尺度には内的整合性があることが確認された。

安心感尺度の妥当性について、下位尺度の「見守られ感」と「ポジティブ感情誘発」と学級担任に対する「好意度」、「ポジティブ感情誘発」との間で相関分析を行った結果、「見守られ感」と「好意度」、「関係性度」との間にやや強い正の相関が認められた。また、「ポジティブ感情誘発」と「好意度」と「関係性度」との間にやや強い正の相関が認められた。さらに、「好意度」と「関係性度」間でもやや強い正の相関が認められた。以上の結果から、十分ではないがある程度の安心感尺度の妥当性を支持する結果が得られたと考える。しかし、「好意度」と「関係性度」は、それぞれが複数項目からなる尺度ではなく、単一項目からなっており妥当性を検討するには十分だとは言えないため、さらなる妥当性の検討を行う必要がある。

2. 下位尺度の学年差と性差

学級担任からの「見守られ感」において、男子は学年間で有意な差が認められなかったが、女子は学年によって有意に得点が異なっていた。3年生が6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より有意に「見守られ感」得点が高いことが示された。次に学年ごとの性差について男子は、3年生、4年生、5年生では、女子の方が男子より学級担任からの「見守られ感」を感じていることが示された。しかし、6年生においては、逆に男子の方が女子よりも学級担任からの「見守られ感」を感じていることが示された。

学級担任からの「ポジティブ感情誘発」において、男子は学年間で有意な差はみられなかったが、女子は学年によって有意に得点が異なっていた。3年生が6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より有意に高いことが示された。「ポジティブ感情誘発」の学年ごとの性差については、3年生、5年生では、女子の方が男子より教師からの「ポジティブ感情誘発」得点が高いことが示された。4年生と6年生では男女間で「ポジティブ感情誘発」得点に有意な差はみられないことが示された。

以上の結果より、「見守られ感」と「ポジティブ感情誘発」のいずれにおいても男子は学年間で有意な差が見られないことが明らかになったが、女子は「見守られ感」と「ポジティブ感情誘発」のいずれにおいても、3年>6年、4年>6年、5年>6年の結果であった。

以上の結果より、「見守られ感」と「ポジティブ感情誘発」のいずれも男子に比べて女子の方が高いことから、女子は男子よりも学級担任との信頼関係を築きやすいと考えられる。さらに、岡・葛西(2010)が述べている「女子の方が生徒の教師に対する信頼感が高く、サポートも多く受けることから、教師は学校生活において重要な支援者であり、教師との関係も良好なものとなる」を支持したものである。

3. 学級担任への好意度と関係性度の学年差と性差

学級担任に対する「好意度」においては、男子は、3年生の方が5年生より有意に高いことが示された。女子は、3年生が5年生・6年生より、4年生が6年生より、5年生が6年生より「好意度」得点が有意に高いことが示された。学年ごとの性差については、3年生、4年生、5年生では、女子の方が男子より「好意度」得点が有意に高いことが示された。6年生では、男女間に有意な差が認められなかった。学級担任との「関係性度」においては、学年間で男子は有意な得点差が認められなかった。女子は、3年生・4年生・5年生が6年生より「関係性度」得点が有意に高いことが示された。学年ごとの性差においては、6年生は男女間で有意な得点差はみられなかった。3年生、4年生、5年生では、「関係性度」得点において女子の方が男子より有意に高くなることが示された。「好意度」得点と「関係性度」得点のいずれにおいても、女子の方が男子より高いことが示された。

以上の結果より、女子の方が男子よりも担任に対して好意度を高く持っており、学級担任との関係性を肯定的に捉えていることがわかった。つまり、男子に比べて女子の方が学級担任を信頼していることが考えられる。その結果、女子は男子よりも学級担任からの支援を受けやすいと考えられる。

今後の課題

児童一人ひとりが安心して学校生活を送れるようにするためには、学級担任が学年及び性差を考慮し、児童の思いを受け止めた関わりを行うことが必要であることが示唆された。

課題として、「安心感尺度」の妥当性の検討については不十分であり、新たな尺度を用いた妥当性の検討を行う必要がある。また、学級担任が「安心感尺度」を積極的に用いて、児童一人ひとりの「安心感」を把握し関わることで、児童一人ひとりが安全で安心して楽しい学校生活を過ごすことに繋がっているということを、いかに学校現場に浸透させていくかが大きな課題である。

引用文献

- 古市裕一(2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学大学院教育学研究科研究集録,126,25-31.
- 学校不適応検討委員会(1991). 学校不適応検討委員会第一次報告書
- 平田 梨乃・平田幹夫(2008). 「私と先生が立っている」描画から見る児童と教師の心理的距離 (未刊行)
- 平田幹夫・宮崎裕子(2014). 「児童と木が立っている」図版パターンと心理的距離との関連の検討(未刊行)
- 小林正幸・仲田洋子(1997). 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究—学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか— カウンセリング研究,30,207-2015
- 文部科学省(2016). 平成27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」(速報値) <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/1378692.htm>
- 中井 大介・庄司 一子(2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究,54,453-463.
- 中井 大介・庄司 一子(2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応との関連. 発達心理学研究,19,57-68.
- 岡 直希・葛西真紀子(2010). 教師によるサポートが生徒の教師への信頼感や学校適応に及ぼす影響 鳴門生徒指導学会
- 大竹恵子(2010). ポジティブ感情研究の展開 現代のエスプリ (ポジティブ心理学の展開) 512,28-36.
- 佐竹圭介(2003). 教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究 九州大学心理学研究,4,195-201.
- 佐藤静一・服部 正(1993). 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究,33,141-149.
- 上田明日美・小林朋子.小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に関する研究.静岡大学教育実践総合センター紀要,15,125-132