

教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響

古市 裕一 ・ 柴田 雄介*

教師による賞賛が子どもの自尊感情および学校生活への適応に及ぼす影響について検討するため、小学校5,6年生を対象に、教師からのほめられ経験、自尊感情、学習意欲、学校生活享受感情の4種を調査内容とする調査を行った。教師からのほめられ経験については、学習領域および生活領域の2領域14項目から成る尺度を新たに作成した。「教師からのほめられ経験 → 自尊感情 → 学習意欲・学校生活享受感情」を基本的な影響過程とし、収集したデータに共分散構造分析を適用した。その結果、比較的高い適合度が得られ、教師からのほめられ経験は、子どもの自尊感情、学習意欲、学校生活享受感情に影響を及ぼすとともに、自尊感情を媒介して学習意欲および学校生活享受感情に影響を及ぼすことが示唆された。ただし、ほめられ経験の自尊感情への影響に関しては男女差があり、女子においてその影響性が強いことが示された。

Keywords：賞賛，ほめる，自尊感情，学校生活享受感情，教師，小学生

問題と目的

最近、学校現場を中心に、子どもたちの自尊感情が低いあるいは低下しているという指摘がよくなされる。各種の調査研究も、子どもたちの自尊感情の低さあるいはその低下を示している。

たとえば、内閣府(2000, 2007)は、1999年と2006年にそれぞれ約2000名の小・中学生を対象に、日常生活や意識、価値観等に関する調査を行っている。この2つの調査に共通して「自分に自信がある」という調査項目が含まれていたが、これに「あてはまらない」と回答した子どもは、小学生で39.2%から52.6%に、中学生では56.9%から71.0%に増加していることが報告されている。また、東京都教職員研修センター(2009)は、小学校1年生から高校3年生、合計12,740名を対象とした調査で、自尊感情は小学校1年生から中学校2年生まで低下し、中学校3年生で若干高まるものの、高校生になると再び低下傾向を示すことを明らかにしている。さらに、諸外国との比較に関しては、日本、アメリカ、中国、韓国の高校生を対象に日本青少年研究所(2011)が

行った調査研究がある。それによると、日本の高校生の自尊感情は、4カ国中、もっとも低いことが報告されている。

このような状況を反映してか、自尊感情あるいは自己肯定感を高めるための教育実践のあり方についての著作が公刊されるようになった(安東・静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2007; 上越教育大学附属小学校, 2010; Lawrence, 2006 小林訳 2008, 他)。これらの研究や前述の東京都教職員研修センター(2009)の研究では、自尊感情を高めるためのさまざまな手立て等が提案されているが、「～が上手ですね」や「～はよく分かりますね」など肯定的な指導を加えること(安東・静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2007), 「肯定的な評価を与える」, 「できたことやその過程を認める」(東京都教職員研修センター, 2009)など、「ほめる」にかかわるような方法があげられている。

心理学の領域では、このほめられ経験が子どもに与える影響について検討した研究が数多くある。青木(2005)は、ほめることに関して心理学領域で行われた内外の研究を概観しているが、ほめられ経験

岡山大学大学院教育学研究科教育心理学講座 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*太子町立石海小学校 兵庫県揖保郡太子町福地422

Effects of Teachers' Praises on Elementary School Pupils' Self-Esteem and School Adjustment

Yuichi FURUICHI, and Yusuke SHIBATA*

Department of Educational Psychology, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama city 700-8530

*Sekai Elementary School, 422 Fukuji, Taishi-cho, Ibo-gun, Hyogo 671-1534

方 法

(言語的報酬)は子どもの動機づけを高めるとともに、自尊感情に対しても肯定的な影響を及ぼすことを示している。たとえば、Felson & Zielinski (1989)は、5～8年生、338名を対象に、1年間の期間をとった縦断的研究において、両親からほめられる頻度が子どもの自尊感情に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。小学校5、6年生を対象とした蓑輪・向井(2003)の研究では、肯定的なほめ言葉を多く経験し、否定的なほめ言葉の経験の少ない群の自尊感情が高いことが明らかにされている。

また、横山(2010)は、子どもの自尊感情とさまざまな体験との関連について各種の研究をもとに検討を行っているが、その中で、親からのほめられ体験と自尊感情との間に明確な関連があることを示している。

このように、ほめられ経験と子どもの自尊感情との関連について行われた研究は多いが、具体的な学校生活場面において教師からほめられる経験が子どもの自尊感情に及ぼす影響について検討した研究は少ない。そこで本研究では、小学校5、6年生を対象として、具体的な学校生活場面における教師からのほめられ経験の実態について調査するとともに、教師からのほめられ経験が子どもの自尊感情に及ぼす影響、さらに学習意欲や、学校生活全般への適応状態を反映していると考えられる学校生活享受感情に及ぼす影響について検討することとした。なお、Figure 1には、本研究での仮説的モデルを示した。

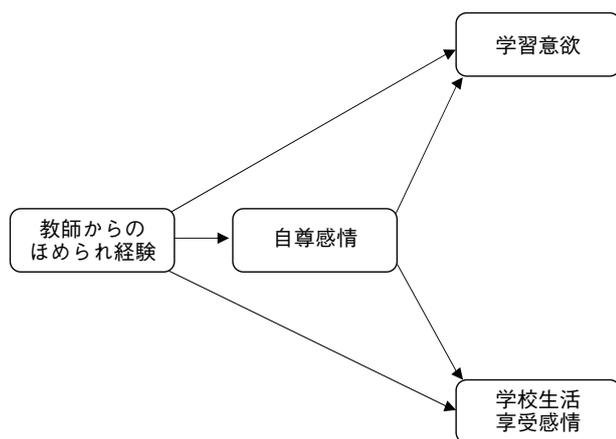


Figure 1 本研究における仮説的モデル

1. 調査協力者

岡山県内の公立小学校2校の5年生および6年生を調査対象とした。後述の手続きにより調査を行い、合計303名分の調査票を回収した。ただし、無回答等が含まれていたものは除外し、残りの267名分を集計・分析の対象とした(有効回答率は88.1%)。学年別・男女別の内訳は、5年生男子91名、同女子93名、6年生男子42名、同女子41名である。

2. 調査内容

(1) 学校生活における教師からのほめられ経験

学校生活における教師からのほめられ経験については、既存の測定尺度がなかったため、新たに作成することとした。まず、領域として、学習にかかわる領域(授業への取り組み、試験、宿題など)と生活にかかわる領域(そうじ、係活動、クラスのきまりなど)を設定し、それぞれ10項目ずつ、合計20項目を作成した(Table 1参照)。調査協力者にはそれぞれの経験頻度を問い、「よくあった」、「ときどきあった」、「あまりなかった」、「なかった」の4選択肢から一つを選んで回答するように求めた。

(2) 自尊感情

Rosenberg(1965)の自尊感情測定尺度を利用することとした。原版をもとに、山本(2001)や桜井(2000)の日本語版などを参考にしながら、小学生にも適用できるように項目を作成した。10項目からなる。回答は、「はい」、「どちらともいえない」、「いいえ」の3選択肢からの択一方式とした。

(3) 学習意欲

柴山・小嶋(2006)の学習意欲測定尺度より、「知的好奇心」と「学習嫌悪」の2下位尺度、計16項目を抜粋し、利用した。なお、項目表現に若干の修正を加えた。回答は、「はい」、「どちらともいえない」、「いいえ」の3選択肢からの択一方式とした。

(4) 学校生活享受感情

古市(2004)の研究で用いられた学校生活享受感情測定尺度、10項目を用いた。回答は、「はい」、「どちらともいえない」、「いいえ」の3選択肢からの択一方式とした。

3. 調査手続き

上記の質問項目を印刷した調査票を用い、一斉調査方式で調査を実施した。調査は、20XX年の11月～12月に行った。調査票への記名は求めている。

なお、データの集計・分析には、IBM SPSS Statistics 19.0およびIBM SPSS Amos 19.0を利用した。

Table 1 ほめられ経験尺度の因子分析結果とほめられ経験率

質問項目	因子分析結果		経験率			χ^2
	I	II	全体	男子	女子	
【学習ほめられ経験 $\alpha=.905$】						
3 テストでがんばって、ほめられる	.903	-.131	40.1	39.8	40.3	0.01
1 授業中に先生の話きちんと聞いて、ほめられる	.843	-.015	38.6	39.8	37.3	0.18
6 勉強にねばり強く取り組んで、ほめられる	.822	-.048	27.3	27.1	27.6	0.10
2 宿題をきちんとやって、ほめられる	.676	.064	43.4	36.8	50.0	4.70*
4 授業中に進んで発表して、ほめられる	.605	.145	34.5	36.8	32.1	0.67
16 新しいことなどにチャレンジして、ほめられる	.601	.226	34.8	36.8	32.8	0.47
15 授業と休み時間のけじめをつけて、ほめられる	.580	.216	25.8	21.1	30.6	3.17
【生活ほめられ経験 $\alpha=.851$】						
17 運動会でがんばって、ほめられる	-.191	.823	70.0	68.4	71.6	0.33
8 先生の手伝いをして、ほめられる	.180	.608	52.1	49.6	54.5	0.63
13 学習発表会でがんばって、ほめられる	.007	.578	64.8	60.9	68.7	1.76
14 できなかったことができるようになって、ほめられる	.194	.563	48.7	48.9	48.5	0.00
7 そうじをていねいにやって、ほめられる	.167	.519	52.1	46.6	57.5	3.15
12 時間を守って、ほめられる	.252	.477	37.1	33.8	40.3	1.20
19 下の学年の子どもの世話をして、ほめられる	.325	.392	40.4	39.8	41.0	0.40
	因子間相関					.770
【除外した項目】						
5 スポーツをがんばって、ほめられる	—	—	41.4	48.9	33.8	6.20*
9 係の仕事をきちんとやって、ほめられる	—	—	44.2	36.8	51.5	5.81*
10 きちんとあいさつをして、ほめられる	—	—	49.6	48.1	51.1	0.24
11 こまっている友達を助けて、ほめられる	—	—	45.7	43.6	47.8	0.46
18 きれいな字を書いて、ほめられる	—	—	46.4	39.8	53.0	4.63*
20 学校・クラスのきまりを守って、ほめられる	—	—	33.3	31.6	35.1	0.37

* $p < .05$

結果と考察

1. 利用した尺度の下位尺度構成と信頼性の検討

最初に、本研究において利用した測定尺度について、因子分析結果にもとづく下位尺度の構成、項目分析と信頼性の検討などを行った。

(1) 学校生活における教師からのほめられ経験

教師からのほめられ経験を問う20の質問項目により収集したデータに因子分析を適用し、下位尺度を構成することとした。最初に、最尤法による因子抽出を行ったところ、各因子の固有値は、第1因子以下、10.086, 1.080, 0.904, 0.842 (以下省略) という値を示し、1因子性をうかがわせる結果となった。しかし、領域ごとにほめられ経験の程度をとらえたいということもあり、ここでは因子数を2~4と指定し、それぞれ因子回転(プロマックス回転)を行った。その結果、2因子の場合で、事前に設定した学習領域と生活領域に対応した因子が認められたため、これを採用することとした。ただし、2つの因

子に高い負荷量を示す項目があったため、それらの項目を除外し、再度、因子分析を行った。因子回転後の結果は、Table 1に示すとおりである。負荷量の高い項目から、第1因子は学習領域におけるほめられ経験、第2因子は生活領域におけるほめられ経験と解釈、命名した。14項目、2因子で確認的因子分析を行ったところ、GFI=0.912, CFI=0.946, RMSEA=0.073と、おおむね満足できる適合度を示し、因子的妥当性が確認されたと言える。今回は、この結果をもとに、各因子に負荷量の高い項目を1つにまとめて下位尺度とすることとした。それぞれの α 係数は、学習領域におけるほめられ経験尺度(7項目)で0.905、生活領域におけるほめられ経験尺度(7項目)で0.851となり、高い内的整合性を示した。なお、採点にあたっては、高得点ほど、ほめられ経験の頻度が高くなるように採点した。

(2) 自尊感情

α 係数にもとづく項目分析を行ったところ、1項目(もっと自分のことが好きになれるようになりた

い)が削除の対象となったため、これを削除することとした。残り9項目での α 係数は0.712という結果であった。なお、高得点ほど自尊感情の程度が強くなるように採点した。

(3) 学習意欲

収集データに因子分析を適用し、下位尺度の構成を試みた。最尤法による因子抽出を行ったところ、各因子の固有値は、第1因子以下、6.183, 1.388, 1.086, 0.875, 0.800 (以下省略) という値を示した。Cattelのスクリーテストによれば、因子数は2ないし3が適切と考えられるが、ここでは因子数を2～4と指定し、それぞれ因子回転(プロマックス回転)を行った。その結果、やはり2因子の場合がもっとも解釈が容易であった。ただし、どちらの因子にも高い負荷量を示さない項目あるいは2つの因子に高い負荷量を示す項目があったため、それらの項目を除外し、再度、因子分析を行った。最終的な結果では、第1因子は自発的意欲、第2因子は学習嫌悪と解釈できる内容の因子であった。確認的因子分析を行ったところ、GFI=0.943, CFI=0.962, RMSEA=0.053と高い適合度を示し、因子的妥当性が確認された。そこで、今回の結果をもとに、各因子に負荷量の高い項目を1つにまとめて下位尺度とすることとした。それぞれの α 係数は、自発的意欲尺度(8項目)で0.835, 学習嫌悪尺度(4項目)で0.782となり、比較的高い内的整合性を示した。採点にあたっては、高得点ほど自発的意欲あるいは学習嫌悪の程度が強くなるように採点した。

(4) 学校生活享受感情

α 係数にもとづく項目分析を行った。その結果、削除すべき項目はなかった。10項目での α 係数は0.894と、高い内的整合性を示した。高得点ほど学校生活享受感情の程度が強くなるように採点した。

2. 教師からのほめられ経験の経験率

まず、教師からのほめられ経験を問うた20質問項目の項目ごとの回答結果を基礎資料として示そう。各項目への回答は、「よくあった」、「ときどきあった」、「あまりなかった」、「なかった」の4選択肢からの択一方式としたが、ここでは簡略化し、「よくあった」と「ときどきあった」を選択したものを経験有りとして扱い、男女全体、男子、女子のそれぞれにおける経験率をTable 1に示した。また、経験率の男女差の有無を調べるために、 χ^2 検定を行い、その結果をTable 1の右端に示した。

Tableより、経験率の高い項目は、「運動会でがんばって、ほめられる」で70.0%、「学習発表会でがんばって、ほめられる」で64.8%、「先生の手伝いをして、ほめられる」で52.1%、「そうじをてい

ねいにやって、ほめられる」で52.1%と、生活領域におけるほめられ経験が多く、それらに比べると、学習領域におけるほめられ経験は少ないことがわかる。男女差については、「宿題をきちんとやって、ほめられる」で有意な χ^2 値が得られ、女子のほうが経験率が高い。また、今回、除外した項目のうち、「係の仕事をきちんとやって、ほめられる」と「きれいな字を書いて、ほめられる」で女子のほうが経験率が高く、一方、「スポーツをがんばって、ほめられる」では男子のほうが経験率が高いという結果であった。

また、先に構成した2つの下位尺度の得点にもとづいて、学習ほめられ経験全般および生活ほめられ経験全般の男女差および学年差の有無を確認することとし、学年および性を要因とした2要因分散分析を行った。その結果、学習ほめられ経験では、学年($F(1, 263)=1.419, n.s.$)、性($F(1, 263)=1.194, n.s.$)、交互作用($F(1, 263)=0.104, n.s.$)のいずれの要因でも有意なF値は得られず、また、生活ほめられ経験でも、学年($F(1, 263)=1.558, n.s.$)、性($F(1, 263)=1.914, n.s.$)、交互作用($F(1, 263)=0.195, n.s.$)のいずれのF値も有意ではなかった。

今回の結果は、岡山県内の2つの小学校での調査結果であり、これを一般化することは難しい。また、同種の内容の先行研究も見あたらないため、数値自体の高低に関しては評価できないが、生活領域を中心に子どもたちは比較的良好に教師からほめられていると言えるかもしれない。

3. 教師からのほめられ経験の影響

教師からのほめられ経験が子どもの自尊感情、そして学習意欲および学校生活享受感情に及ぼす影響について検討するため、Figure 1に示した仮説的モデルに即して、収集データに共分散構造分析を適用することとした。

最初に、分析に利用する各変数の平均と標準偏差、男女別の平均と標準偏差を算出し、さらに男女間の平均値の差の検定を行った。また、分析に用いる変数間の相関行列を求めた。結果はTable 2に示した。Tableに示すとおり、いずれの変数についても有意な性差は認められなかった。

さて、分析に際しては、以下のようにモデルを構成した。まず、「学習ほめられ経験」と「生活ほめられ経験」とを観測変数とし、「教師からのほめられ経験」をそれらの潜在変数とした。また、学習意欲の「自発的意欲」と「学習嫌悪」とを観測変数とし、「学習意欲」をそれらの潜在変数とした。一方、「自尊感情」と「学校生活享受感情」に関しては、それぞれ尺度得点を変数としてモデルに含めた。そ

Table 2 利用変数の平均・標準偏差と変数間相関行列

	男女		男子		女子		<i>t</i>	生活 ほめ	自尊 感情	自発 意欲	学習 嫌悪	享受 感情
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>						
学習ほめられ経験	15.15	5.35	14.80	5.58	15.50	5.11	1.06	.774	.358	.446	-.353	.385
生活ほめられ経験	17.85	5.10	17.32	5.03	18.37	5.12	1.69		.379	.455	-.319	.430
自尊感情	18.35	3.87	18.51	4.02	18.19	3.72	0.69			.400	-.496	.366
自発的意欲	19.88	3.74	20.21	3.65	19.56	3.80	1.43				-.561	.658
学習嫌悪	7.76	2.60	7.62	2.59	7.91	2.62	0.92					-.543
学校生活享受感情	23.61	5.38	23.46	5.16	23.77	5.61	0.47					

して、Figure 1に示したように、「教師からのほめられ経験」→「自尊感情」→「学習意欲」・「学校生活享受感情」という影響過程を前提として、共分散構造分析を適用した。なお、同一水準にある「学習意欲」と「学校生活享受感情」の誤差には共分散を想定した。

分析の結果は、Figure 2の上部に示すとおりであり、すべてのパスが有意な値を示した。本モデルの適合度は、GFI=0.977, CFI=0.980, RMSEA=0.102となり、RMSEAの値はやや大きいものの、おおむね収集データに適合したモデルと判断できる。

変数間のパス係数に関しては、「教師からのほめられ経験」から「自尊感情」へのパスは、0.42 ($p < .01$) という値を示し、教師からのほめられ経験は子どもたちの自尊感情の高まりに肯定的な影響を持っていることが示された。また、「教師からのほめられ経験」から「学習意欲」および「学校生活享受感情」へのパスは、それぞれ、0.44 ($p < .01$), 0.38 ($p < .01$) であり、さらに、「教師からのほめられ経験」が「自尊感情」を媒介して「学習意欲」および「学校生活享受感情」に及ぼす影響（標準化間接効果）も、それぞれ、0.16 (0.42×0.39), 0.09 (0.42×0.21) となり、教師からのほめられ経験は、学習意欲に加えて、学校生活享受感情すなわち学校生活全般への適応にもよい影響を及ぼすことが示されたと言える。

教師からほめられることは、自分が行った行為が認められたこと、あるいは自分という存在が承認されたことを意味する。子どもたちにとって教師は重要な他者であり、重要な他者からのほめられ経験は、自分の行為そして自分を肯定的に評価し、自分を価値ある存在と感じる自尊感情の高まりにつながると考えられる。

また、ほめられること、つまり賞賛はオペラント理論における正の強化子である（あることが多い）。とりわけ学習領域での教師からの賞賛経験は、調査

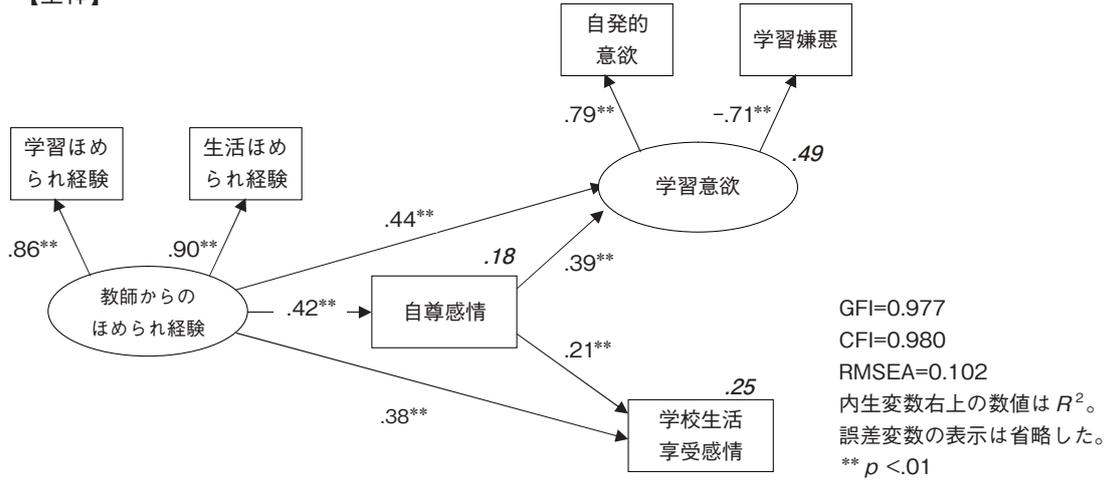
項目であげたような“テストでのがんばり”や“授業での集中”、“勉強へのねばり強い取り組み”、“新しいことへのチャレンジ”などの学習にかかわる行為の頻度の上昇、すなわち学習意欲の高まりにつながることは容易に推測することができる。教師からの賞賛が学習への動機づけを高めることは、Hurlock (1925) の研究をはじめとして、多くの研究において実証されているところでもある。

さらに、教師からのほめられ経験、すなわち教師から自分の行為や自分という存在が認められたという経験、そして、“先生は自分を認めてくれている”という意識は、教師との間でのよい人間関係の形成につながると考えられる。古市 (2004) は、少なくとも小学校段階では、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ことを示しており、「教師からのほめられ経験」から「学校生活享受感情」への有意な影響に関しては、このような視点から解釈することができよう。

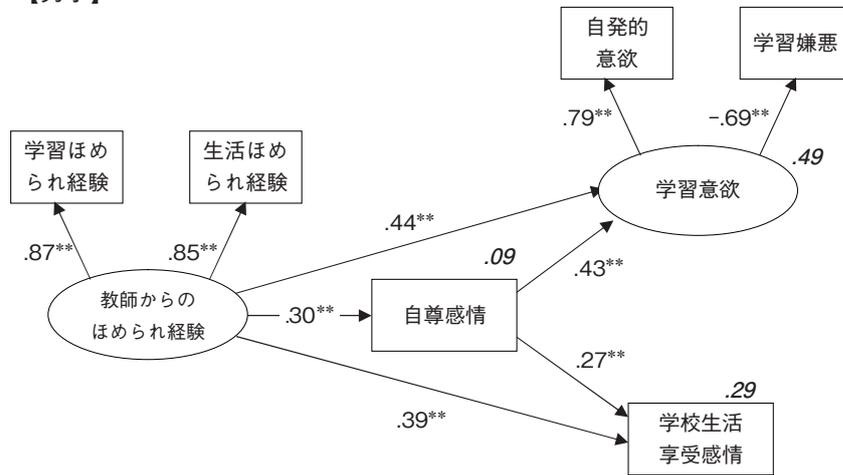
ただし、教師からのほめられ経験の影響に関しては、男女で違いがある可能性もある。そこで、男女間で自尊感情等への影響過程に違いがあるかどうかを確認するため、多母集団分析を適用することにした。結果は、Figure 2の中央部および下部に示すとおりである。Figureに示すとおり、女子で「自尊感情」から「学校生活享受感情」へのパスは有意ではなかったが、それ以外のパスはすべて有意な値を示した。また、各パスの男女ごとの推定値の差の z を求めたところ、「教師からのほめられ経験」→「自尊感情」の z が2.207, $p < .05$ となり、女子のほうが男子よりも、教師からのほめられ経験の自尊感情への影響性が高いことが示された。

今回の調査結果を見る限り、教師からのほめられ経験は、子どもたちの自尊感情、さらに学習意欲や学校生活享受感情に肯定的な影響を及ぼすと言えよう。ただし、どのようなほめ方をするかによって、ほめることの影響に違いが生じることも事実であ

【全体】



【男子】



【女子】

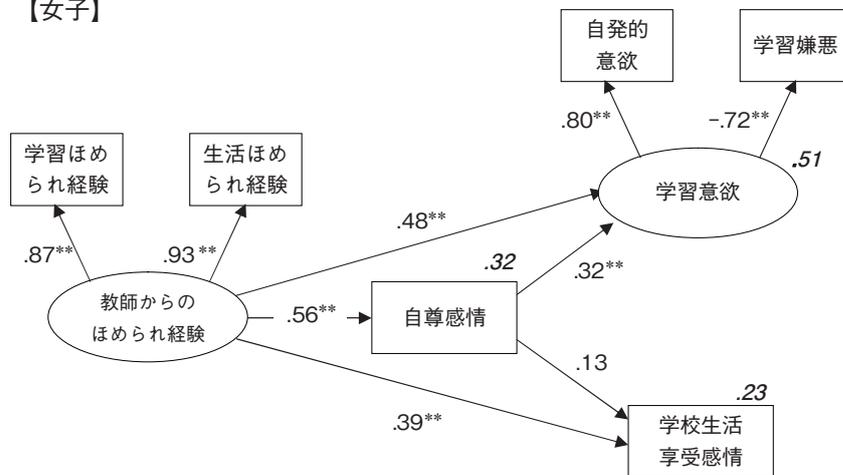


Figure 2 教師からのほめられ経験の影響：共分散構造分析結果

る。たとえば、個人差はあるものの、教師と一対一の場面でほめられる場合とクラスメートがいる場面でほめられる場合では、子どもに生じる感情が異なることや（青木，2009）、課題の成功時の賞賛として、その個人的属性（能力など）に焦点づけた賞賛は、その後の失敗経験後の内発的動機づけに否定的な影響を及ぼすこと（Dweck, 1999；Skipper & Douglas, 2012, 他）などが明らかにされている。また、Försterling（2001）は、原因帰属の観点から賞賛や叱責の影響について検討しているが、彼は、比較的平易な課題での成功に対する教師の賞賛は、子どもに、“わたしはあなたの能力を低く評価している（能力の低いあなたが成功したことは賞賛に値する）”というメッセージを与え、結果的に自己評価の低下につながる可能性があること、逆に、賞賛のないことは、“わたしはあなたの能力を高く評価している（能力の高いあなたがこのような課題で成功するのは当然のことであり、賞賛の必要はない）”というメッセージを与え、結果的に自己評価の高まりにつながる可能性があることを指摘している。たしかにこのような問題点があることも事実であるが、子どもの自尊感情あるいは自己肯定感を高めるため、子どものよいところを積極的に見だしほめることが必要だと言える。

引用文献

- 安東茂樹・静岡大学教育学部附属浜松中学校（2007）。「セルフ・エスティーム」をはぐくむ授業づくり 明治図書。
- 青木直子（2005）. ほめることに関する心理学的研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **52**, 123-133.
- 青木直子（2009）. 小学1年生のほめられることによる感情反応—教師と一対一の場合とクラスメートがいる場合の比較— 発達心理学研究, **20**, 155-164.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, **51**, 727-735.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: An introduction to theories, research, and application*. Hove: Psychology Press.
- 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 岡山大学教育学部研究集録, **126**, 29-34.
- Hurlock, E. B. (1925). An evaluation of certain incentives in school work. *Journal of Educational Psychology*, **16**, 145-159.
- 上越教育大学附属小学校（2010）. 自尊感情が高まる道徳教育と総合学習 明治図書。
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. 3rd ed. London: Sage. (ローレンス, D. 小林芳郎（訳）（2008）. 教室で自尊感情を高める一人格の成長と学力の向上をめざして— 田研出版)
- 蓑輪早織・向井隆代（2003）. 叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知, 子どもの心理的適応との関係 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 313.
- 内閣府（2000）. 低年齢少年の価値観等に関する調査 <<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei/html/html/mokuji.html>>
- 内閣府（2007）. 低年齢少年の生活と意識に関する調査 <<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/index.html>>
- 日本青少年研究所（2011）. 高校生の心と体の健康に関する調査—日本・アメリカ・中国・韓国の比較— 日本青少年研究所。
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- 桜井茂男（2000）. ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, **12**, 65-71.
- 柴山直・小嶋妙子（2006）. 児童の学習意欲に関する研究—自己効力感との関連について— 新潟大学教育人間科学部紀要（人文・社会科学編）, **9**, 37-52.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise?: Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, **82**, 327-339.
- 東京都教職員研修センター（2009）. 自尊感情や自己肯定感に関する研究 東京都教職員研修センター紀要, **8**, 3-26.
- 山本真理子編（2001）. 心理測定尺度集 I—自己の内面を探る— サイエンス社。
- 横山正幸（2010）. 子どもの自尊感情と体験の関係について 生活体験学習研究, **10**, 53-62.

