

- Madigan, S., & Skyler, J. 1995 Adolescents with diabetes: Gender differences in psychosocial functioning and glycemic control. *Children's Health Care*, **24**, 61-78.
- Leonard, B. J., Garwick, A., & Adwan, J. Z. 2005 Adolescents' perceptions of parental roles and involvement in diabetes management. *Journal of Pediatric Nursing*, **20**, 405-414.
- Mayou, R., Peveler, R., Davies, B., Mann, J., & Fairburn, C. 1991 Psychiatric morbidity in young adults with insulin-dependent diabetes mellitus. *Psychological Medicine*, **21**, 639-645.
- McNabb, W. L., Quinn, M. T., Murphy, D. M., Thorp, F. K., & Cook, S. 1994 Increasing children's responsibility for diabetes self-care: the In Control study. *The Diabetes Educator*, **20**, 121-124.
- Moore, K. E., Geffken, G. R., & Royal, G. P. 1995 Behavioral intervention to reduce child distress during self-injection. *Clinical Pediatrics*, **34**, 530-534.
- Parker, H., Swift, P. G., Botha, J. L., & Raymond, N. T. 1994 Early onset diabetes: Parents' views. *Diabetic Medicine*, **11**, 593-596.
- Rapley, P., Passmore, A., & Phillips, M. 2003 Review of the psychometric properties of the Diabetes Self-Efficacy Scale: Australian longitudinal study. *Nursing and Health Sciences*, **5**, 289-297.
- 佐々木望 1995 小児糖尿病—治療と生活—診断と治療社
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, **7**, 46-58.
- 玉井 一・野崎剛弘・窪田純久 1995 治療に難渋する糖尿病患者への新たな心身医学的アプローチ 心身医学, **34**, 34-39.
- van der Ven, N. C., Hogenelst, M. H., Tromp-Wever, A. M., Twisk, J. W., van der Ploeg, H. M., Heine, R. J., & Snoek, F. J. 2005 Short-term effects of cognitive behavioural group training (CBGT) in adult Type 1 diabetes patients in prolonged poor glycaemic control. A randomized controlled trial. *Diabetic Medicine*, **22**, 1619-1623.
- Wysocki, T., Hough, B. S., Ward, K. M., & Green, L. B. 1992 Diabetes mellitus in the transition to adulthood: Adjustment, self-care, and health status. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, **13**, 194-201.

## Summer Camps for Children With Type 1 Diabetes: Effect on Self-Efficacy, Knowledge About Diabetes, Stress Responses, and HbA1c

Fumiko FUJIME\*<sup>1</sup> Akiko OGATA\*<sup>2</sup> Risa ARIHARA\*<sup>3</sup>  
Shin-ichiro MIYAGAWA\*<sup>4</sup> Kazuhiko JINNO\*<sup>5</sup>  
Masao KOBAYASHI\*<sup>6</sup> Shin-ichi SUZUKI\*<sup>7</sup>

\*<sup>1</sup> Kuki Suzunoki Hospital and Counseling Office Cloverleaf

\*<sup>2</sup> Faculty of Education and Culture, University of Miyazaki

\*<sup>3</sup> Chuo Children's Counseling Office in Chiba

\*<sup>4</sup> National Hospital Organization Kure Medical Center

\*<sup>5</sup> Pediatrics Department, Hiroshima Tetsudo Hospital

\*<sup>6</sup> Pediatrics Department, Hospital of Hiroshima University

\*<sup>7</sup> Faculty of Human Sciences, Waseda University

### Abstract

The present study was conducted in order to examine how summer camps for children with type 1 diabetes would affect the children's self-control abilities. The self-efficacy of 28 children with type 1 diabetes (average age 10.36 years) in the areas of self-control, knowledge about type 1 diabetes, stress responses, and HbA1c were examined before and after a summer-camp experience. After the camp experience, the children's self-efficacy increased and their stress responses decreased, compared to before they had gone to the camp. In addition, their increased self-efficacy in self-injection, diet control, and self-control of insulin dosage resulted in an improvement in their stress responses and HbA1c. The discussion suggested that summer camps for children with type 1 diabetes could be effective in improving children's self-efficacy in self-control and their knowledge about diabetes.

**Key Words:** self-efficacy, stress responses, HbA1c, summer camp, children with type 1 diabetes

〈実践研究〉

## 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と 学校生活満足度に及ぼす影響

在原 理沙\*<sup>1</sup> 古澤 裕美\*<sup>2</sup> 堂谷知香子\*<sup>3</sup> 田所 健児\*<sup>4</sup>  
尾形 明子\*<sup>5</sup> 竹内 博行\*<sup>6</sup> 鈴木 伸一\*<sup>7</sup>

### 要 約

本研究の目的は、小学生児童を対象とした学級における集団社会的スキル訓練の効果を検討することであった。対象者は小学生児童 42 名（男子 18 名、女子 24 名：9～10 歳）であった。児童は先行群と待機群に分けられ、両群の児童は 4 週間、学級を対象とした集団社会的スキル訓練（以下集団 SST）に参加した。訓練効果は、自己評価による社会的スキル得点、対人的自己効力感得点、学校生活満足度得点によって評定された。結果、集団 SST は、児童の社会的スキル、対人的自己効力感、および被侵害感を改善させることが示唆された。次に、訓練前の社会的スキルの自己評価得点の高さによって 3 群に分けられた（低群・中群・高群）。各得点において群の違いを分析した結果、集団 SST は、社会的スキルの自己評価が中程度の児童の社会的スキルの改善において、特に効果的であったことが示唆された。

キー・ワード：社会的スキル 集団 SST 対人的自己効力感 学校生活満足度

### 問 題

学校現場では、いじめ、学級崩壊、不登校、問題行動など、学校不適応とよばれる現象が問題となっており、そのような児童・生徒の不適応行動の背景として、彼らの社会的スキルの欠如が指摘されている（佐藤・立元, 1999）。そして、社会的スキルの欠如によって生じる、人間関係上のトラブルの改善を目的とした介入方法として、社会的スキル訓練（social skills training；以下 SST と略す）が注目されている。これまでに、SST を通して、幼児、児童の攻撃性や引っ込み思案が改善し、社会的スキルが向

上することが報告されている（石川・小林, 1998; 岡村ら, 2002 など）。

従来、SST は、社会的スキルに不足がみられる特定の児童に対して実施されてきた（Ogilvy, 1994）。しかし、少子化や希薄な地域社会といった社会状況の中で、社会的スキルの学習不足は今日の子どもに共通の問題となりつつある（金山ら, 2004）。このような背景から、学校や学級全体を対象とした集団 SST が実施されるようになった（藤枝・相川, 2001 など）。これまでに、集団 SST を行った研究から、社会的スキルの向上による学級享受感の向上や、ストレス反応の低減などが報告されている（藤枝・相川, 2000; 伊佐・勝倉, 2000）。また、社会的スキルの向上により、学級や学校での生活を楽しみと感じるといった、学校生活適応感が高まることが示されている（宝田, 2005）。このことから、学校現場において社会的スキルを学習することは、学校の適応に関する予防的・開発的援助のひとつの方策となることが期待され

\*<sup>1</sup> 千葉県中央児童相談所

\*<sup>2</sup> 呉市立明立小学校

\*<sup>3</sup> 千葉県がんセンター精神腫瘍科

\*<sup>4</sup> 栃木県中央児童相談所

\*<sup>5</sup> 宮崎大学教育文化学部

\*<sup>6</sup> 府中市教育委員会

\*<sup>7</sup> 早稲田大学人間科学学術院

(2009(平成 21)2 月 9 日受理)

ている (河村, 2003)。

また、児童の問題行動や学校適応に影響をおよぼすものに、自己効力感が挙げられるが (東條, 2002)、SST は自己効力感を向上させる要素が多く組み込まれており (戸ヶ崎, 2002)、社会的スキルの向上と同時に、行動の遂行に対する自己効力感を高めることが期待できる。自己効力感の中でも、対人関係におけるものは対人的自己効力感とよばれ、「対人的場面において適切な社会的行動を遂行することが、どの程度自分に可能かについての主観的な評価」と定義される (松尾・新井, 1998)。これまでに、学級を対象とした集団 SST では、社会的スキルの促進とともに、対人的自己効力感の向上にも効果がみられることや (原田, 2005; 椎葉, 2002)、対人的自己効力感を高めることがストレスの軽減につながることを示されている (松島・塩見, 2002)。

ところで、これまでの研究では、集団 SST による社会的スキルの向上について、教師が評価したデータにおいてはおおむね効果が認められているが、児童の自己評価ではスキルの向上が認められにくいことが指摘されている (藤枝・相川, 2001 など)。この原因としては、不慣れな授業形態による児童の戸惑い、対象児童に適当でない標的スキルの選定、般化や維持に対する働きかけの欠如などが挙げられている (藤枝・相川, 2001; 田中ら, 2003)。児童の自己評価を向上させるためには、児童に対する教師からのフィードバックや、自分自身の肯定的変化に気づかせ、行動に対する自信を高める工夫、訓練後の日常場面における反復学習などについて考慮することが重要であると考えられる (藤枝・相川, 1999, 2001; 金山ら, 2004)。

これまでに自己評価の向上や、効果の維持が認められた研究においては、児童に合った標的スキルの設定、日常生活に受け入れやすいプログラム内容、また訓練後にも続く教師の社会的強化などが、効果をもたらした可能性として考えられている (後藤ら, 2001; 金山ら, 2002)。し

かし、これら指導上の工夫を、訓練前からあらかじめ手続きとして具体的に設定したものは少ない。これらの点が訓練効果に影響をおよぼしていることを明確にするためには、手続きの中に最初から組み込む必要があると考えられる。そこで、本研究では、訓練効果や維持効果の促進要因となる、訓練プログラム内容および日常における反復学習の工夫を取り入れた集団 SST を実施し、集団 SST が児童の社会的スキルについての自己評価、および対人的自己効力感、学校生活満足度におよぼす影響を検討することを目的とする。

## 方法

### 1. 対象者

小学校第4学年2学級計42名を対象とした。1学級を先行群 (男子9名、女子12名) とし、一方の学級を待機群 (男子9名、女子12名) とした。なお、待機群は、先行群の集団 SST 終了後に、先行群と同様の集団 SST を実施した。

### 2. 標的スキルの選定

先行研究 (藤枝・相川, 2001; 河村, 2003) や実践集 (佐藤・相川, 2005) 等を参考に、心理学を専門とする大学院生、心理学を専門とする大学教員、およびメイントレーナーである対象校の小学校教師で標的スキルの選定について協議した。その結果、児童にとってはじめての SST であり、取り組みやすさが求められること、強化が得られやすいスキルであること、使用頻度が高く般化しやすいスキルであることを考慮し、「お礼の言い方 (ありがとう)」と「謝り方 (ごめんなさい)」を本研究の標的スキルとした。

### 3. セッティング

訓練は1セッション45分として、4セッション行った。各セッションは、学級活動および学級裁量の時間を使用して週1回実施した。訓練期間は、先行群が11月上旬から1か月間、待機群が12月上旬から1か月間であった。

Table 1 Flow of Sessions

セッション	目的	内容
第1回	「嬉しくなる言葉かけ」についての心理教育	① SST の目的の説明 ②「嬉しくなる言葉かけ」のモデリング
第2回	「お礼の言い方（ありがとう）」の SST	<p>[インストラクション] ① 標的スキル遂行への動機付けを高めるための教示 ② SST における約束の確認</p> <p>[モデリング] 悪い標的スキルのモデリング、良い標的スキルのモデリングの呈示</p> <p>[ロールプレイ] 2人1組で、標的スキルに必要なポイント（Table 2 参照）を確認したロールプレイの実施</p> <p>[フィードバック] メイントレーナーおよびサブトレーナーによるスキル遂行についての強化</p> <p>[ホームワーク] ① 授業後2週間、自分のスキル行動についての自己評価 ② 感謝したとき用いる「ありがとうカード」の使用（お礼の言い方スキルのみにおいて実施）</p>
第3回	「謝り方（ごめんなさい）」の SST	お礼を言うスキルの SST と同様の手順で行う
第4回	自己評価を高めるための心理教育	① 訓練の振り返り ② 児童同士による行動リハーサルおよび相互によるフィードバック ③ 自分自身のスキル行動についての自己評価

訓練には、メイントレーナー1名、サブトレーナー3名～5名、および訓練対象となる学級の担任教師が参加した。メイントレーナーは、担任教師とは異なる、対象校に所属する現職の小学校教師であり、本研究においてはじめて SST を実施する者であった。サブトレーナーは、臨床心理学を専攻する大学院生であった。担任はサブトレーナーと同様の役割を担い、社会的強化を行った。

#### 4. 訓練内容および手続き

訓練は、セッション1:「嬉しくなる言葉かけ」についての心理教育、セッション2:「お礼の言い方」についての集団 SST、セッション3:「謝り方」についての集団 SST、セッション4: スキルの獲得・使用に対する自己評価を高める心理教育、の4セッションから成っていた。Table 1 は、各回における具体的な手続きを示したものである。

セッション1では、児童に対し、訓練の目的、今後の学習内容についての理解をもたせる

ための説明を行った。また、嬉しくなる言葉かけについて児童の理解を促すため、嬉しい言葉かけと嫌な気持ちになる言葉かけのモデル呈示を行い、言葉や表情によって相手の反応や対人関係が変わることを考えさせた。さらに、異なる顔の表情が描かれたカードを複数枚用いて自分の感情に意識を向けさせたり、日常における嬉しい言葉探しなどを行った。

セッション2およびセッション3は、先行研究（後藤ら、2000）を参考に、インストラクション、モデリング、ロールプレイとフィードバック、日常生活でのスキル遂行の奨励、で構成される集団 SST を実施した。まず、SST 授業の前に、「はずかしがらない」「人の意見を笑わない」「悪口を言わない」という約束を確認した。次に、インストラクションで、標的スキルの遂行への動機付けを高めるため、絵などで視覚的に情報を呈示して、集団 SST の目的の説明を行った。モデリングでは、児童が言葉かけによる感情の違いを認識することを目的とし

**Table 2** Target Skills for Classroom-Based Social Skills Training

標的スキル	ポイント
お礼の言い方（ありがとう）	笑顔で言う 聞こえる声で言う その人のほうを見て言う 気持ちをこめて言う
謝り方（ごめんなさい）	すぐに言う その人のほうを見て言う 聞こえる声で言う 気持ちをこめて言う

て、サブトレーナーが複数の対人場面でのやり取りを劇により呈示した。その後、各標的スキルについて必要なポイントを明確に呈示した（Table 2）。ロールプレイとフィードバックでは、各標的スキルのポイントに留意して児童がスキル遂行を行い、それに対してスタッフが肯定的な声かけを行った。日常生活でのスキル遂行の奨励では、セッション2の実施後からセッション4実施後の1か月後まで、帰りの会の時間に担任がスキル行動の実践を促す声かけや振り返りを行ったり、日々標的スキルの遂行への励ましを行った。

セッション4は、訓練を振り返り、これまでの授業や生活場面での気づきの発表を行った。その後、児童同士でセッション2、セッション3の標的スキルについてロールプレイを行い、フィードバックとして児童が相互に相手の標的スキルの評価を行った。最後に、自分自身のスキル遂行について向上したと感じる部分を、各自で記述を行った。

また、セッションを通して、訓練中および日常における反復練習に向けた工夫は、以下の3点であった。①訓練中の社会的強化として、訓練中にメイントレーナー、サブトレーナーおよび担任から標的スキルの遂行について積極的なフィードバックを行った。②セルフモニタリングとして、セッション2からセッション4における各セッションの終盤に、自分の標的ス

キルの遂行についての自己評価を4段階で行った。また、セッション2、セッション3の実施後からそれぞれ2週間、児童が標的スキルを遂行した状況、および遂行した回数やそのときの気持ちを毎日記述し、うまく遂行できた程度を10段階で評定するホームワークを実施した。さらに、児童が日常生活において標的スキルを使う機会を促すための取り組みとして、セッション2の実施後からセッション3までの1週間、生活場面で人に感謝した際に、「ありがとう」の言葉を添えて渡す「ありがとうカード」を児童1人に10枚配布した。使用方法は、10枚のありがとうカードを次回のSSTまでにすべて使うことを目標とし、次のセッションにおいて使った枚数を尋ね、達成度の確認を行った。なお、謝り方スキルについては、「ごめんなさいカード」を配布することで、児童が謝るべき場面を故意につくったり、対人的な問題の生起頻度が増えることが懸念されたため、カードの配布というホームワークは設定しなかった。③訓練時以外の社会的強化として、ホームワークに対してメイントレーナーが毎日フィードバックを行い、標的スキルの遂行を励ますコメントを与えた。

## 5. 効果評価

以下の測度を用いて、訓練1週間前、訓練1週間後、1か月後（以下訓練前、訓練後、フォローアップとする）において測定を行った。先行群は11月上旬、12月上旬、1月上旬に行った。待機群は、先行群の測定に合わせるため、11月上旬、12月上旬、1月上旬、2月上旬の4回測定を行ったが、訓練前の得点には、11月上旬、12月上旬のうち、本群の訓練1週間前の測定時期である、12月上旬の得点を使用した。

### （1）社会的スキル尺度

藤枝・相川（2001）が作成した、社会的スキルの児童自己評定尺度を使用した。本尺度の社会的スキル尺度は、攻撃性（9項目）、向社会性（6項目）、引っ込み思案（4項目）の3因子

の計 20 項目から構成されており、攻撃的でなく、向社会的であり、引っ込み思案ではない児童を「社会的スキルの高い児童」とする。藤枝・相川 (2001) は回答を五件法で行ったが、本研究では、他の尺度の回答と揃えるために、「まったくない (まったくそう思わない)」「あまりない (あまりそう思わない)」「少しある (少しそう思う)」「よくある (よくあると思う)」、の四件法で行った。

社会的スキル総得点は、攻撃性因子得点、引っ込み思案因子得点を逆転項目として算出した。すなわち、社会的スキル総得点が高いほど社会的スキルが高いことを示す。

## (2) 対人的自己効力感尺度

松尾・新井 (1998) が作成したものを使用した。本尺度は、対人的場面において、適切な社会的行動をどの程度自分がうまくできると思うかについての評価を測定する尺度である。計 15 項目から成る 1 因子構成であり、松尾・新井 (1998) によって、信頼性と妥当性が確認されている。本尺度は、「ぜったいできないと思う」「たぶんできないと思う」「たぶんできると思う」「ぜったいできると思う」、の四件法であった。

## (3) 学校生活満足度尺度 (小学生用)

「Q-U (小学生用) (河村, 1999) の中の「いごちのよいクラスにするためのアンケート」(以後、学校満足度尺度と表記) を使用した。本尺度は、今までの学校生活中で受けたいじめや、友達の悪ふざけやいじわるで、つらかったこと、学級内の出来事で、学校に来てよかった・楽しかった・充実感があつたなど、積極的に学校に来たくなるような出来事の程度について測定する尺度である。承認と被侵害の 2 因子、両因子とも 6 項目から構成されている。信頼性および内容的妥当性が確認されており、標準化が行われている。回答は、「まったくない」「あまりない」「ときどきある」「よくある」、の四件法であった。

その他、両学級の担任教師から訓練前後の児

童の様子についての報告を受けた。

## 結果

### 1. 集団 SST の効果

訓練効果の分析は先行群と待機群を合わせた、全対象児童に対して行った。Table 3 は、全対象児童における各測定時期での各評価尺度の得点を示したものである。集団 SST の実施が、各評価尺度の得点にどのような影響をおよぼすかを検討するために、全対象児童における各評価尺度の得点について、時期を要因とした 1 要因の分散分析を行った。その結果、社会的スキル総得点 ( $F(2, 82) = 7.12, p < .01$ )、引っ込み思案得点 ( $F(2, 82) = 4.86, p < .05$ )、対人的自己効力感得点 ( $F(2, 82) = 4.57, p < .05$ )、被侵害得点 ( $F(2, 82) = 3.16, p < .05$ ) において有意な主効果がみられた。また、向社会性得点 ( $F(2, 82) = 2.94, p < .1$ )、攻撃性得点 ( $F(2, 82) = 2.95, p < .1$ ) において主効果が有意傾向であった。多重比較を行った結果、社会的スキル総得点では、訓練後およびフォローアップの得点が訓練前よりも有意に高く ( $p < .05$ )、引っ込み思案得点では、フォローアップの得点が訓練前後よりも有意に低く ( $p < .05$ )、対人的自己効力感では訓練後およびフォローアップの得点が訓練前よりも有意に高く ( $p < .05$ )、被侵害得点では訓練後およびフォローアップの得点が訓練前の得点よりも有意に低かった ( $p < .05$ )。向社会性得点では、訓練後の得点が訓練前の得点よりも有意に高く ( $p < .05$ )、攻撃性得点ではフォローアップの得点が訓練前の得点よりも有意に低かった ( $p < .05$ )。なお、承認得点においては、時期における有意な差は認められなかった ( $F(2, 82) = 1.53, p > .1$ )。

### 2. 訓練前における社会的スキルの自己評価の高さによる効果の違い

訓練前にもつ社会的スキルの高さが訓練の効果に影響をおよぼしていることが報告されていることから (江村・岡安, 2003)、訓練前におけ

Table 3 Mean Scores and Standard Deviations for All Targeted Children

	Pretest	Posttest	Follow up
Total Social Skills Score	58.10 (7.64)	60.24 (7.79)	61.14 (8.37)
Prosocial Skills	18.21 (3.86)	19.38 (3.85)	19.10 (4.29)
Aggressiveness	17.71 (4.03)	16.93 (4.14)	16.60 (4.17)
Withdrawn	7.41 (3.13)	7.21 (2.97)	6.36 (3.00)
Social Self-Efficacy	44.62 (8.79)	46.95 (8.76)	46.38 (9.72)
Approval	17.64 (3.76)	18.02 (3.66)	17.86 (3.82)
Infringed	13.07 (4.73)	12.05 (4.56)	11.91 (4.85)

Note. SDs are in parentheses.

る児童の社会的スキルの自己評価の高さによって、児童の社会的スキル、対人的自己効力感、学校生活満足度の変化がどのように異なるかを検討した。各児童の訓練前における社会的スキル総得点について、33.3パーセントイルを基準として3群(低群・中群・高群)に分類した。各群の人数は、低群が15人、中群が14人、高群が13人であった。各群における、各時期の各得点をTable 4に示した。3群の訓練前の社会的スキルの高さにおける差異を検討するために、群を要因とし、訓練前の社会的スキル総得点を従属変数とした1要因の分散分析を行ったところ、群の主効果が有意であり( $F(2, 38) = 95.47, p < .01$ )、多重比較を行った結果、低群は中群および高群よりも有意に低く、中群は高群よりも有意に低かった( $p < .05$ )。そこで、自己評価における訓練前の社会的スキルの高さの違いによって、訓練後およびフォローアップの得点がどのように異なるかを検討するために、群と時期を要因とし、各得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、社会的スキル総得点において、群と時期の交互作用が有意であった( $F(4, 78) = 3.93, p < .05$ )。

そこで、単純主効果の検定を行ったところ、中群の訓練後およびフォローアップの得点は訓練前の得点よりも有意に高かった( $p < .05$ )。また、訓練前後における得点は、低群が中群および高群よりも有意に低く( $p < .01$ )、中群が高群よりも有意に低かったが(訓練前 $p < .01$ 、訓練後 $p < .05$ )、フォローアップにおける得点は、低群が中群および高群よりも有意に低く、中群と高群の間で有意な差はみられなかった( $p > .1$ )。

さらに、対人的自己効力感得点( $F(4, 78) = 12.85, p < .001$ )、承認得点( $F(4, 78) = 17.16, p < .001$ )において群の主効果が有意であり、被侵害得点においては有意傾向であった( $F(4, 78) = 2.90, p < .1$ )。多重比較を行った結果、対人的自己効力感得点では、低群が中群および高群よりも有意に低く( $p < .05$ )、承認得点では、高群が低群および中群と比べて有意に高く( $p < .05$ )、被侵害得点では、低群が中群および高群よりも有意に高かった( $p < .05$ )。さらに、対人的自己効力感( $F(4, 78) = 4.49, p <$



Table 4 Mean Scores and Standard Deviations for Low, Moderate, and High Scoring Groups on the Pretest of Social Skills

	Low			Moderate			High		
	Pretest	Posttest	Follow up	Pretest	Posttest	Follow up	Pretest	Posttest	Follow up
	Total Social Skills Score	50.20 (3.93)	52.20 (3.91)	52.93 (7.01)	58.07 (1.73)	62.71 (5.38)	64.86 (5.63)	67.23 (3.81)	66.85 (5.27)
Social Self-Efficacy	37.47 (8.08)	40.60 (8.10)	38.13 (7.89)	47.50 (6.63)	50.00 (8.21)	49.57 (8.78)	49.77 (6.65)	51.00 (6.34)	52.46 (6.13)
Approval	16.13 (3.64)	16.33 (3.20)	15.13 (2.85)	16.50 (3.67)	16.93 (3.77)	17.36 (2.92)	20.62 (2.33)	21.15 (1.95)	21.54 (2.85)
Infringed	15.20 (3.97)	14.00 (3.89)	13.80 (4.04)	12.14 (4.55)	11.21 (4.39)	12.14 (5.29)	11.62 (5.35)	10.69 (5.15)	9.46 (4.68)

Note. SDs are in parentheses.

.05)、被侵害得点 ( $F(4, 78) = 23.20, p < .05$ ) において時期の主効果が有意であり、多重比較を行った結果、対人的自己効力感では、訓練前の得点が訓練後およびフォローアップ時の得点よりも有意に低く ( $p < .05$ )、被侵害得点では、フォローアップ時の得点が訓練前の得点よりも有意に低かった ( $p < .05$ )。

### 考 察

本研究の目的は、学級を対象とした児童に対する集団 SST が、児童の社会的スキルについての自己評価、および対人的自己効力感、学校生活満足度などどのような影響をおよぼすかを検討することであった。

#### 1. 集団 SST の効果

対象児童全体における、集団 SST 前後およびフォローアップの変化を検討した結果、訓練後において、社会的スキル総得点、対人的自己効力感得点は有意な上昇、向社会性得点は上昇する傾向が認められ、被侵害得点は有意な減少が認められた。また、フォローアップ時点において、引っ込み思案得点は有意な減少、攻撃性得点は減少する傾向が認められた。これらの結果は、集団 SST によって児童の社会的スキルについての自己評価が向上していることを示唆している。

集団 SST による効果をスキルの因子別にみると、向社会性因子では訓練後においてのみ得点の向上が示されたのに対して、攻撃性因子および引っ込み思案因子ではフォローアップにおいてのみ得点の減少が示された。この理由として、向社会性因子には自分から他児に対して行う働きかけが多く含まれており、訓練後には児童自らが他者に向社会的行動を行うことへの意識が顕著に高まり、自己評価が向上したと考えられる。一方、攻撃性や引っ込み思案については、これらが減少したと児童自身が気づくのは、訓練後すぐにではなく、集団 SST の実施を機に、学校での仲間とのポジティブなかわりが増加し、適切な相互作用の中でスキル行動

が強化されたと感じることによって改善されるのではないかと考えられる。佐藤 (1996) は、SST に学級の仲間を参加させることが般化を容易にすることや、訓練対象児の社会的スキルの向上が学級の仲間達に認知されやすくなることで仲間からの社会的受容が促進されることを挙げている。このことから、本研究の対象児童においても、集団 SST の実施後に、児童は仲間とのかかわりの中でスキル行動が強化される機会が増加し、その結果フォローアップ時点で、攻撃性、被侵害感において訓練効果が示されたと考えられる。なお、向社会性においてフォローアップ時点まで効果が持続しなかった理由として、向社会的行動が自分から働きかけるものであり、そのため他者とのかかわりの中で使う場面や回数が限られることが考えられる。よって、効果を持続させるためには、仲間間における社会的強化だけでなく、向社会的行動を行えたことについて意識的に賞賛したり、向社会的行動について学級で取り上げる等の具体的な促しや働きかけが必要であったと思われる。

本研究において、児童の自己評価における社会的スキル得点が向上した理由を、先行研究 (藤枝・相川, 2001; 田中ら, 2003 など) の問題点や課題をふまえて考察すると、以下のような訓練手続きにおける工夫を挙げることができる。すなわち、本研究では、金山ら (2004) の指摘する訓練プログラム内容の工夫および日常環境への工夫を考慮して、以下に挙げる大きく4点の取り組みを行った。第一として、児童にとって日常生活において遂行する機会が多く、相手からの強化も受けやすい標的スキルの選定を行った。このことにより、児童にとってはじめての SST であったにもかかわらず、標的スキルが児童にとって受け入れやすく、学びやすいものとなったと考えられる。第二として、サブトレーナーや他の児童からの豊富なフィードバックを取り入れた。このことから、児童は数多くの強化を受けることができ、自信の高まりへつながったと考えられる。第三として、自分

自身の肯定的変化に対して気づきを促すために、セルフモニタリングを行った。このことから、日常生活の中でスキル遂行を実践することに意識が向きやすくなり、日常生活への般化が促されたことが考えられる。第四として、般化に向けたホームワークおよび担任からの日常生活におけるスキル行動の実践への励ましや促しといった取り組みを行った。このことから、集団 SST や標的スキルが、児童にとってより生活の中において自然な形で位置付けられることとなったと考えられる。また、佐藤ら (1998) が般化と維持を出現させるための条件として指摘している、十分な行動リハーサル、仲間の参加などを訓練に取り入れたことも、本研究において効果をもたらしたことの要因として考えられる。

さらに、本研究においては、児童の対人的自己効力感および被侵害感にも集団 SST の効果が示唆された。自己効力感について、小石 (1998) は、仲間のよいところを見つけ、それを子ども達にフィードバックするという操作によって、仲間関係への自己効力感を高めることが可能であることを述べている。本研究では、児童同士で互いにスキル遂行について評価する活動や、学級で発表しあうといった要素を多く含んでいた。このことが、児童の自己効力感を高めたものと考えられる。また、戸ヶ崎 (2002) は、SST の手続きに含まれる、自己効力感の向上に影響をおよぼす要素として、モデリング、ロールプレイ、フィードバックを挙げている。本研究では、ロールプレイの反復や、多くのフィードバックなど、自己効力感に影響をおよぼす要素を多様に取り入れたことが、自己効力感の向上につながるものであったことが示唆される。

被侵害感については、仲間とのロールプレイや、互いに標的スキルを評価しあうことなど、仲間との相互作用を多く取り入れたプログラムであったことが影響したと考えられる。仲間との相互作用を多用した取り組みは、児童が仲間

とのかかわりをポジティブにとらえる考えを促したと同時に、集団 SST によって他の児童に対する行動自体も侵害的でなくなったことが、被侵害感の低下につながったと考えられる。

## 2. 訓練前における社会的スキルの自己評価の高さによる効果の違い

本研究では、結果の分析において、訓練前における社会的スキルの自己評価の高さによって、児童を低中高の3群に分類し、各群における集団 SST の効果を検討した。その結果、社会的スキル総得点については、中群においてのみ、訓練前の得点よりも訓練後およびフォローアップ時で有意に増加した。この結果は、訓練前にもつ社会的スキルの高さが、訓練効果に影響をおよぼすという江村・岡安（2003）の結果を支持するものと考えられる。本研究における集団 SST は、特に学級において、社会的スキルの自己評価が中程度の児童にとって、適切なスキルについての気づきや遂行を促す機会として機能したと考えられる。一方、社会的スキルの自己評価が高い児童、および低い児童には有意な効果がみられなかった理由として、自己評価が高い児童にとっては、すでに獲得しており十分遂行できていると認識している標的スキルであったことが考えられる。また、自己評価が低い児童については、訓練内容が不十分であった可能性が考えられ、スモールステップや個別セッションの併用等さらなるセッションの追加が必要であったことが考えられる。本研究のように、学級を対象とした集団 SST の場合、標的スキルおよび訓練内容は汎用性の高いことが望ましく、今後社会的スキルの程度を考慮した工夫や配慮の必要性が示唆される。

対人的自己効力感得点では、低群が中群および高群よりも低く、承認得点では高群が中群および低群よりも高く、被侵害得点では低群が中群および高群よりも高かった。このことから、訓練前にもつ社会的スキルについての自己評価の高さが、その児童の対人的自己効力感および学校生活満足度に影響をおよぼしていることが

示唆された。

一方、承認感では、集団 SST の効果がみられなかった。この理由として、小野寺ら（2004）は、配慮のスキルおよびかかわりのスキルといわれる2つの社会的スキルのバランスの違いによって、学校生活に対する満足度が異なることを論じている。本研究におけるお礼の言い方、謝り方は、いずれも配慮のスキルである（河村, 2003）。本研究の集団 SST では、被侵害感を低下させるための内容は豊富であったが、承認感を向上させるための内容が少なかったことが考えられ、承認感を向上させるためには、本研究において扱わなかったかかわりのスキルの習得が必要である可能性も考えられる。したがって、SST によって承認感を高めるためには、個人差への配慮および、標的スキルの内容の工夫や検討が必要であると考えられる。

以上のように、集団 SST による社会的スキルの自己評価の向上、および対人的自己効力感の向上や、学校生活満足度に関する被侵害感の減少が認められた。また、訓練前における社会的スキルについての自己評価の高さが訓練効果に影響をおよぼすことが示唆された。今後、社会的スキルの個人差を考慮に入れた集団 SST の工夫、および効果検証が必要であると考えられる。

また、本研究の限界として、統制条件を設けなかった点、測度として自己評価のみを用いた点が挙げられる。今後は、統制条件との比較を行っていくこと、測度は児童の自己評価だけでなく、教師評定や行動観察などを併用することにより、客観的な社会的スキルの向上について検討していくことが必要と思われる。

## 付 記

本研究の実施に当たり、ご協力をいただきました呉市立安登小学校の先生方、児童の皆様へ心よりお礼申し上げます。また、早稲田大学佐々木和義教授および研究室の皆様方、東京家政大学三浦正江助教授に、多大なご指導、ご協

力をいただきました。ここに記して感謝の意を表します。

文 献

- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 藤枝静暁・相川 充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要 第1部門教育科学, 50, 13-22.
- 藤枝静暁・相川 充 2000 学級を対象とした社会的スキル訓練の効果に関する研究 (3) 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 52.
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 2000 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-24.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, 34, 127-135.
- 原田勝哉 2005 自己効力感を高める 佐藤正二・相川充 (編) 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化 Pp. 128-137.
- 伊佐貢一・勝倉孝治 2000 クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 51.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的訓練の適用について—小集団による適用効果の検討— カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-95.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 河村茂雄 1999 楽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) 図書文化社
- 河村茂雄 2003 学校適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- 小石寛文 1998 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 40, 181.
- 松尾直博・新井邦二郎 1998 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46, 21-30.
- 松島るみ・塩見邦雄 2002 対人的自己効力感と学校における対人ストレスの関係について 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 241.
- Ogilvy, C. M. 1994 Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-81.
- 岡村寿代・吉野美和・佐藤正二 2002 引っ込み思案幼児への社会的スキル訓練—仲間協力児の分析 (2)— 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 573.
- 小野寺正巳・河村茂雄・武蔵由佳・藤村一夫 2004 小学生の学級適応への援助の検討—ソーシャル・スキルの視点から— カウンセリング研究, 37, 1-7.
- 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキルトレーニング 相川充・津村俊充 (編) 社会的スキルと対人関係 誠信書房 Pp. 173-200.
- 佐藤正二・相川 充 (編) 2005 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1998 引っ込み思案児の社会的スキル訓練—長期維持効果の検討— 行動療法研究, 24, 71-83.
- 佐藤正二・立元 真 1999 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 (発達部門 (児童・生徒)) 教育心理学年報, 38, 51-63.
- 椎葉亮一 2002 CSSTによる対人的自己効

- 力感の促進 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 81.
- 宝田幸嗣 2005 学校で行うソーシャルスキル教育 佐藤正二・相川充(編) 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化 Pp. 176-187.
- 田中あゆみ・安里勝人・川島一夫 2003 小学校における社会的スキル訓練に基づく社会的スキルの獲得 信州大学教育学部紀要, 109, 85-96.
- 戸ヶ崎泰子 2002 社会的スキルの獲得 坂野雄二・前田基成(編) セルフエフィカシーの臨床心理学 北大路書房 Pp. 166-177.
- 東條光彦 2002 社会的スキルの獲得 坂野雄二・前田基成(編) セルフエフィカシーの臨床心理学 北大路書房 Pp. 178-187.

## Effect of Classroom-Based Social Skills Training on Social Self-Efficacy and Satisfaction in Homerooms: Elementary School Children

Risa ARIHARA\*<sup>1</sup> Yumi FURUZAWA\*<sup>2</sup> Chikako DOTANI\*<sup>3</sup>  
Kenji TADOKORO\*<sup>4</sup> Akiko OGATA\*<sup>5</sup> Hiroyuki TAKEUCHI\*<sup>6</sup>  
Shin-ichi SUZUKI\*<sup>7</sup>

\*<sup>1</sup> Chuo Children's Counseling Office in Chiba

\*<sup>2</sup> Meiritsu Elementary School

\*<sup>3</sup> Chiba Cancer Center

\*<sup>4</sup> Chuo Children's Counseling Office in Tochigi

\*<sup>5</sup> Faculty of Education and Culture, University of Miyazaki

\*<sup>6</sup> Board of Education, Fuchu City

\*<sup>7</sup> Faculty of Human Sciences, Waseda University

### Abstract

The purpose of the present study was to examine effects of classroom-based social skills training for elementary school children. Elementary school children ( $n=18$  boys, 24 girls; 9-10 years old) were divided into training and wait-list groups. All the children participated in a 4-week classroom-based social skills training program (C-SST). The effects of training were evaluated through self-reported social skills scores, social self-efficacy scores, and scores on satisfaction with school life. The results suggested that classroom-based social skills training improved social skills and social self-efficacy, and decreased negative feelings. Next, the participants were divided into 3 social skills groups (high, moderate, and low) based on their pretreatment scores, and group differences in each score category were analyzed. The results of this analysis indicated that classroom-based social skills training was especially effective in improving the social skills of the moderately skilled children.

**Key Words:** classroom-based social skills training (C-SST), social self-efficacy, satisfaction with school life, elementary school children

