

認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の作成

上枝 加乃・宮前 義和*

(医療法人社団五色会五色台病院) (附属教育実践総合センター)

762-0023 坂出市加茂町963番地 医療法人社団五色会五色台病院

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Development of a Social Skills Scale taking Cognitive, Behavioral and Emotional Functional Aspects into Account

Kano Ueeda and Yoshikazu Miyamae*

Goshikidai Hospital, 963 Kamo-cho, Sakaide 762-0023

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本研究では、認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度を作成することを目的とした。社会的スキル尺度原案を作成して、中学生、高校生に調査を行った。因子分析を行ったところ、対処、主張、感情の統制という3因子が見出された。内的整合性、学年差、性差の検討を行った。女子の方が男子よりも、社会的スキルの程度が高いという結果が得られた。最後に、各因子の得点のバランスを問題にすること等について考察した。

キーワード 社会的スキル、認知・行動・情動的側面、社会的スキル尺度、中学生、高校生

問題

近年、教育上の課題として子どもたちの社会的スキルが注目を集めており、集団社会的スキル訓練等の集団活動を通じて社会的スキルを向上させる取り組みも盛んに行われている。社会的スキルの定義については必ずしも統一された見解が示されているわけではないが、社会的スキルの特徴として、(a) 社会的場面で問題になる、(b) 当該の社会的場面において本人の思いを達成するのに有効であるとともに適切である、(c) 学習可能である、(d) 行動的側面のみではなく認知的側面や情動的側面も密接に関連している、といった事柄があげられている(相川・佐藤・佐藤・高山, 1993; 庄司, 1991)。

社会的スキルを評定するために、自己評定や他者評定、行動観察が行われており(南川・宮前, 2007)、なかでも、尺度を用いた自己評定法は簡便であることからよく用いられている。例えば、小学生用社会的スキル尺度(嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)や中学生用社会的スキル尺度(戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997)といった尺度は集団社会的スキル訓練の効果の評定等ではしばしばとりあげられている。また、自己評定法による社会的スキルの評定結果と学校における適応との関連も検討されている。例えば、高い社会的スキルがストレス反応の軽減(嶋田他, 1996; 戸ヶ崎他, 1997)、ソーシャルサポートの充実(渡辺・蒲田, 1999)や学級満足度の高さ(河村, 2003)等と関連することが明らかにされて

いる。

社会的スキルの特徴として、認知・行動・情動的側面が密接に関連していることが指摘されているが（相川他，1993），これら3側面に着目した自己評定用の尺度として、成人用ソーシャルスキル自己評定尺度（相川・藤田，2005）やENDE（ENCODE-DECODE）2（堀毛，1994），日本語版Social Skills Inventory（樫野，1988）等があげられる。

しかし、子どもを対象とした自己評定用の社会的スキル尺度では、認知・情動的側面を表した項目を一部に含む、社会的スキル尺度（中田・塩見，1999）や日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度（荒川・藤生，1999）等をあげることではできるが、社会的スキルの認知・情動的側面より、主として行動的側面に着目して尺度の作成がなされているように思われる。そこで、本研究では、社会的スキルの認知・行動・情動的側面に着目し、生徒を対象とした社会的スキル尺度を作成することを目的とする。

方法

1. 研究協力者

香川県内の公立中学校（2年生119名，3年生118名，計237名），公立高校（1年生237名，2年生236名，計473名）の生徒を研究協力者とした。

2. 社会的スキル尺度原案の作成

（1）従来の社会的スキル尺度（e.g., 相川・藤田，2005；嶋田他，1996；戸ヶ崎他，1997）の項目を参考にしながら、相川他（1993）の社会的スキルの生起過程モデルに準じて、社会的スキルの認知・行動・情動的側面を表した項目を作成した。表1に、社会的スキルの生起過程モデル（相川他，1993）にあわせて社会的スキル尺度原案の項目を記した。

認知的側面として、「相手の対人反応の解釈」過程のうち、「対人反応の知覚」過程、「対人反応の解釈」過程を考えた。「対人反応の知覚」過程とは、相手が示すさまざまな言語的、非言

語反を知覚する過程であり、「対人反応の解釈」過程とは、対人反応の知覚に基づいて、相手がどんな意図や要求のもとに、当該の反応をしたのかを解釈する過程である。また、「対人目標の決定」過程（眼前の対人的状況に対していかに反応すべきかを決定する過程）、「対人反応の決定」過程を含めた。

「対人反応の決定」過程は、「スキル因子の決定」過程、「スキル要素の決定」過程、「対人反応の効果予期」過程という下位過程を経るとされている。「スキル因子の決定」過程とは、対人目標を達成するために、質問スキルや会話スキル、謝罪スキル、主張スキルといったスキル因子のなかでどのスキルを用いるべきかを判断して決定する過程である。「スキル要素の決定」過程とは、スキル因子を構成するために、アイコンタクトや表情、声の大きさ、うなずき等のスキル要素をどのように組み合わせるかを決定する過程であり、「対人反応の効果予期」過程とは、スキル因子を用いたときに、どんな効果が期待できるか、どんな結果が生じるかを予測する過程である。

さらに、社会的スキルが生起する過程で参照される「データベース」（相手との相互作用の記憶や社会的ルールに関する知識等）も認知的側面としてとりあげた。

例えば、「私は、表情や態度などから、相手の気持ちに気づくことができる」といった項目は、「相手の対人反応の解釈」過程に関連している。また、「私は、自分の言葉や行動で、相手を傷つけないように気をつけている」という項目は、「対人目標の決定」過程に関連した項目である。「私は、だれとでも、うまくつきあえるほうだと思う」という項目は、「データベース」に関連している。

行動的側面として、「対人反応の実行」過程を考えた。「対人反応の実行」過程とは、決定された対人反応を言語的、非言語的に表出する過程である。例えば、「私は、相手の話をよく聞く」や「私は、いやなことやできないことを、上手に断ることができる」といった項目を含めた。

表1 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度原案の項目

	社会的スキルの生起過程モデル (相川他, 1993)	尺度原案
認知的側面	1. 相手の対人反応の解読 対人反応の知覚 対人反応の解釈 2. 対人目標の決定 3. 対人反応の決定 スキル因子の決定 スキル要素の決定 対人反応の効果予期 4. データベース	(1) 私は、表情や態度などから、相手の気持ちに気づくことができる。 (2) 私は、会話をしている時に、相手の言いたいことを正確に理解できる。 (3) 私は、自分の言葉や行動で、相手を傷つけないように気をつけている。 (4) 私は、話し合いをする時、他の人の意見や考えを大事にしている。 (5) 私は、人づきあいを大切にしている。 (6) 私は、だれとでも、うまくつきあえるほうだと思う。 (7) 私は、人とつきあう時には、相手の気持ちを考えるようにしている。
行動的側面	対人反応の実行	(1) 私は、相手の話をよく聞く。 (2) 私は、自分の意見や考えを、はっきりと述べることができる。 (3) 私は、いやなことやできないことを、上手に断ることができる。 (4) 私は、人とけんかをして、上手に解決できる。 (5) 私は、自分のしてほしいことを、上手に頼むことができる。 (6) 私は、はげましやなぐさめなどのあたたかい言葉かけができる。 (7) 私は、その場にふさわしい態度や発言をえらぶことができる。
情動的側面	1. 相手の対人反応の解読 対人感情の生起 2. 感情の統制	(1) 私は、人といっしょにいて、うれしかったり、悲しかったりする自分の気持ちを、素直にみとめることができる。 (2) 私は、人といっしょにいて、腹がたったり、悲しくなったりした時でも、気持ちを上手に切りかえることができる。 (3) 私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる。 (4) 私は、会話をしたり、意見を言ったりする時の緊張を、上手に落ち着かせることができる。 (5) 私は、頼みごとをしたり、断ったりする時の緊張や恥ずかしさなどを、上手に落ち着かせることができる。 (6) 私は、人とけんかをして、いらいらなどの感情を落ち着かせることができる。

情動的側面として、「相手の対人反応の解読」過程のうち、「対人感情の生起」過程、「感情の統制」過程を想定した。「対人感情の生起」過程とは、相手の反応を解釈した結果として感情が生じる過程であり、「感情の統制」過程とは、相手の反応の解釈や対人目標の決定によって生じる感情を統制する過程である。

例えば、「私は、人といっしょにいて、うれしかったり、悲しかったりする自分の気持ちを、素直にみとめることができる」という項目は、「対人感情の生起」過程に関連している。また、「私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる」という項目は、「感情の統制」過程に関わっている。

(2) 項目を作成する際には、中学生が理解可

能であること、項目の内容は中学生や高校生が日常生活のなかで想起しやすいものであることに留意した。

(3) 尺度に回答する生徒や調査を実施する担任の負担を考えて、項目数は可能な限り少なくした。

3. 調査時期

2007年4月中旬に調査を実施した。

4. 調査方法

中学校や高校の担任に調査の手引きを渡し、社会的スキル尺度原案を学級で実施するように依頼し、後日回収した。調査では、まず学年、組、出席番号、年齢、性別をたずねた。氏名の記載は求めず、無記名とした。調査項目は、担

任が一問ずつ読み上げて、それに合わせて生徒に回答してもらうようにした。回答は、「ぜんぜんあてはまらない（1点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「少しあてはまる（3点）」、「よくあてはまる（4点）」の4件法で求めた。

結果

不備のあった回答を除外し、中学校2年生109名（男子53名、女子56名）、3年生115名（男子50名、女子65名）、計224名、高校1年生230名（男子125名、女子105名）、2年生221名（男子126名、女子95名）、計451名を分析の対象とした。

1. 尺度の因子構造

まず、社会的スキル尺度原案20項目のうち、回答に偏りのあった2項目を除外した。次に、18項目に対して、最尤法、プロマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値（基準を1以上とした）の落差や解釈可能性から3因子解を妥当と判断した。

因子を特徴づける項目について、因子負荷量が.35以上であり、2つ以上の因子に.35以上の因子負荷量を示していないという基準を設けた。また、不適切な重みづけが合計得点になされることのないように、各因子の項目数をそろえることにして、因子負荷量の高い順に各因子で4項目を選択した。選択した項目について、再度同様の因子分析を行った結果を表2に示した。表2には、その項目が、認知・行動・情動的側面のなかで、どの側面を表しているのかということも記した。各因子のCronbachの α 係数は、.74、.68、.69であった。

第I因子は、「(10) 私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる」や「(19) 私は、人とけんかをして、いらいらなどの感情を落ち着かせることができる」といった感情の統制に関する項目と「(13) 私は、人とけんかをして、上手に解決できる」という問題解決に関する項目から構成されており、

「対処」に関連する因子と考えた。第I因子には、情動的側面を表した3項目と、けんかをして、上手に解決できるという行動的側面を表した1項目が含まれた。

第II因子には、「(5) 私は、自分の意見や考えを、はっきりと述べることができる」や「(14) 私は、頼みごとをしたり、断ったりする時の緊張や恥ずかしさなどを、上手に落ち着かせることができる」といった項目がまとまっており、「主張」に関する因子と思われた。第II因子には、行動的側面、情動的側面を表した項目が、それぞれ2項目ずつ含まれた。

第III因子は、「(18) 私は、人とつきあう時には、相手の気持ちを考えるようにしている」や「(16) 私は、自分の言葉や行動で、相手を傷つけないように気をつけている」といった内容の項目により構成されており、「他者への配慮」に関する因子と考えた。第III因子は、認知的側面を表した3項目と、その場にふさわしい態度や発言を選ぶことができるという行動的側面を表した1項目により構成された。

第I因子と第II因子間の相関は.35であり、第I因子と第III因子間の相関は.51、第II因子と第III因子間の相関は.32であった。各因子間に、程度の弱い相関と中程度の相関が見られた。

2. 学年差、性差の検討

社会的スキル尺度の合計得点と下位尺度得点を学年、性別にまとめて、表3と表4に記した。得点について、中学生と高校生とでそれぞれ、2（学年）×2（性別）の分散分析を行った。その結果、中学生、高校生のいずれの分析においても交互作用は見られなかった。

中学生では、「合計得点」、「他者への配慮」において有意な性差が見られた（「合計得点」： $F(1, 220) = 5.53, p < .05$ ；「他者への配慮」： $F(1, 220) = 9.23, p < .01$ ）。いずれについても、男子よりも女子の得点が高かった。

高校生については「合計得点」、「主張」、「他者への配慮」について有意な学年差が確認された（「合計得点」： $F(1, 447) = 14.29, p < .001$ ；「主

表2 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II	因子 III
I. 対処 ($\alpha = .74$)			
(10) 私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる。(情動的側面)	.82	-.08	-.03
(19) 私は、人とけんかをして、いらいらなどの感情を落ち着かせることができる。(情動的側面)	.72	-.04	.03
(3) 私は、人といっしょにいて、腹がたったり、悲しくなったりした時でも、気持ちを上手に切りかえることができる。(情動的側面)	.62	.08	-.02
(13) 私は、人とけんかをして、上手に解決できる。(行動的側面)	.36	.16	.13
II. 主張 ($\alpha = .68$)			
(5) 私は、自分の意見や考えを、はっきりと述べることができる。(行動的側面)	-.13	.64	.02
(14) 私は、頼みごとをしたり、断ったりする時の緊張や恥ずかしさなどを、上手に落ち着かせることができる。(情動的側面)	.06	.62	.03
(12) 私は、会話をしたり、意見を言ったりする時の緊張を、上手に落ち着かせることができる。(情動的側面)	.05	.61	-.02
(8) 私は、いやなことやできないことを、上手に断ることができる。(行動的側面)	.03	.52	-.08
III. 他者への配慮 ($\alpha = .69$)			
(18) 私は、人とつきあう時には、相手の気持ちを考えるようにしている。(認知的側面)	-.07	.02	.74
(16) 私は、自分の言葉や行動で、相手を傷つけないように気をつけている。(認知的側面)	.03	-.17	.71
(2) 私は、話し合いをする時、他の人の意見や考えを大事にしている。(認知的側面)	.04	.02	.50
(6) 私は、その場にふさわしい態度や発言をえらぶことができる。(行動的側面)	.05	.22	.41
因子間相関	因子 I	.35	.51
	因子 II		.32

表3 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の平均値(標準偏差)と分散分析結果

	中学2年生		中学3年生		主効果 (F値)		交互作用
	男 [53] ^{a)}	女 [56]	男 [50]	女 [65]	学年差	性差	
合計得点	31.23 (5.36) ^{b)}	32.79 (4.80)	30.88 (5.46)	32.45 (4.27)	.27	5.53*	.00
対処	9.96 (2.57)	10.12 (2.36)	9.82 (2.60)	10.12 (2.40)	.05	.49	.04
主張	9.94 (2.52)	10.66 (2.28)	9.96 (2.40)	10.32 (2.24)	.26	2.92	.31
他者への配慮	11.32 (2.06)	12.00 (1.80)	11.10 (2.34)	12.00 (1.57)	.18	9.23**	.18

a) [] 内は人数

b) () 内は標準偏差

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

表4 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の平均値（標準偏差）と分散分析結果

	高校1年生		高校2年生		主効果（F値）		交互作用
	男 [125] ^{a)}	女 [105]	男 [126]	女 [95]	学年差	性差	
合計得点	32.50 (4.92)	33.49 (4.28)	31.29 (4.85)	31.25 (5.06)	14.29***	1.09	1.29
対処	10.37 (2.53)	10.36 (2.14)	10.06 (2.41)	9.83 (2.44)	3.38	.27	.25
主張	10.15 (2.28)	10.26 (2.15)	9.68 (2.23)	9.50 (2.41)	8.22**	.04	.47
他者への配慮	11.98 (1.93)	12.87 (1.59)	11.55 (1.93)	11.93 (2.04)	14.74***	12.68***	2.06

a) [] 内は人数
b) () 内は標準偏差

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

張]: $F(1, 447) = 8.22, p < .01$; 「他者への配慮」: $F(1, 447) = 14.74, p < .001$ 。「合計得点」, 「主張」, 「他者への配慮」のいずれについても, 高校2年生よりも1年生の得点が高かった。また, 「他者への配慮」で有意な性差が見られた($F(1, 447) = 12.68, p < .001$)。男子よりも女子の得点が高かった。

考察

1. 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度について

本研究では, 社会的スキルの認知・行動・情動的側面に着目した尺度を作成することを目的とした。まず, 相川他(1993)の社会的スキルの生起過程モデルに準じて社会的スキル尺度原案を作成した。社会的スキル尺度原案について因子分析を行った結果, 「対処」, 「主張」, 「他者への配慮」という3因子が見出された。作成した項目は, 認知, 行動, 情動の各側面ごとに因子としてまとめることはなく, 「対処」, 「主張」, 「他者への配慮」というように社会的スキルのタイプによって因子は構成された。認知・行動・情動的側面を表した項目が各因子に混在したという結果は, 各側面が互いに密接に関連しながら社会的スキルを成立させていることを表しているように思われる。

「対処」スキルと「他者への配慮」スキル間には中程度の相関があったが, 「主張」スキル

と「対処」スキル, 「他者への配慮」スキル間には弱い相関しか見られなかった。「対処」スキルは4項目中3項目が情動的側面を表していた。また, 「他者への配慮」スキルでは4項目中3項目が認知的側面と関連していた。社会的スキルの認知・行動・情動的側面は互いに密接に関連しあっているように思われるが, 認知的側面と情動的側面は比較的強く関連しあっており, 一方それら両側面と行動的側面の関連はそれほど強くはないとも考えられる。

社会的スキル尺度の各因子の α 係数は, .68以上であり, 決して高くはないが一定の内的整合性は有している。12項目という項目数から, 容易に実施できる尺度になっていると思われる。最終的な社会的スキル尺度は, 資料として巻末に記載した。

2. 学年差, 性差について

(1) 学年差について

社会的スキル尺度の得点について, 学年差を検討した結果, 中学生では有意差は見られなかった。高校生については, 「合計得点」, 「主張」, 「他者への配慮」について有意な学年差が確認され, 高校1年生は2年生より有意に得点が高かった。

加齢に伴い社会的スキル尺度の得点が増す傾向があるという結果が得られている研究(e.g. 河村, 2001)もあるが, そうではないという研究もある(e.g., 荒川・藤生, 1999; 吉川, 2004)。

加齢に伴う社会的スキル尺度の得点の増加について本研究では否定的な結果が示されているが、一貫した研究結果は示されていない。

自己評定法に基づく社会的スキルの評定では、社会的スキルに関する自らの認知を問題にしているため、社会的スキルを正確に反映していない可能性がある。また、研究によって用いている尺度の内容が異なっていることも考慮する必要がある。

(2) 性差について

社会的スキル尺度の得点について、性差を検討した結果、中学生では「合計得点」、「他者への配慮」において、高校生では「他者への配慮」において、女子は男子よりも得点が有意に高いという結果が示された。

女子が男子よりも高い社会的スキル尺度の得点を示すという結果は、いくつかの研究で得られている (e.g., 飯田・石隈, 2002; 河村, 2001; 吉川, 2004)。特に、女子は男子よりも他者に配慮をしているという本研究で得られた結果は、荒川・藤生 (1999) では日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の「友人への配慮」因子において、河村 (2001) では「生徒が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度」の「配慮のスキル」因子において同様の結果が確認されている。

しかし、荒川・藤生 (1999) は、「感情のコントロール不全」因子において女子は男子よりも感情の統制ができていないという結果も示している。総じて、女子は男子よりも社会的スキル尺度の得点は高いが、荒川・藤生 (1999) の結果を踏まえて考えると、社会的スキルのタイプによっては異なる結果が示される可能性もある。

3. 今後の課題

本研究では、社会的スキル尺度を作成して、「対処」、「主張」、「他者への配慮」という因子を見出した。他者に配慮をすること自体は、重要な社会的スキルだと思われる。しかし、他者に配慮をすることとどまらず、他者の思いを著しく気にしているという場合には、否定

的な評価へのおそれが背景にあるのかもしれない。

他者の否定的な評価に対するおそれは評価懸念と言われており、評価懸念の高さはストレス反応と関連していることが明らかにされている (奥野・小林, 2007)。本研究では、「他者への配慮」という因子を社会的スキルとみなしているが、他者へ配慮する社会的スキルの背景に評価懸念が見られた場合には、この因子の得点の高さが必ずしも学校での適応に結びつかない可能性がある。

ところで、Riggio (1986) は、Social Skills Inventory (SSI) を作成した論文で、社会的スキルの基本的な構成要素 (例、自らの思いを言語的にあるいは表情等を用いて非言語的に伝えるスキル、自らの思いの伝え方を工夫したり、感情を統制するスキル) 間のバランスが重要であると述べている。例えば、自らの思いをいたずらに伝えるばかりで、その場にあわせて伝え方を工夫したり、感情を統制したりしなければ、軽薄であるとか、不作法であると思われるだろうと記している。社会的スキル間のバランスを検討した研究としては、戸ヶ崎他 (1997) があげられる。戸ヶ崎他 (1997) は、中学生用社会的スキル尺度の因子間のバランスに着目してストレス、ストレス反応との関連を検討している。本研究でも、今後、各因子得点のバランスに着目しながら、学校適応との関係を検討していくことが必要だと思われる。具体的には、「他者への配慮」因子の得点のみが高い場合や、3因子いずれもバランス良く高い場合等の学校適応との関係を検討していくことが考えられる。

また、本研究では中学校1年生、高校3年生に調査を実施することができなかった。本尺度を中学生、高校生を対象とした尺度として完成させるためには、今後、中学校1年生、高校3年生に本尺度を施行した結果を検討する必要がある。

付記

調査に御協力いただきました生徒の皆様、先

生方に心より御礼申し上げます。

なお、本研究は、2007年度に香川大学大学院教育学研究科に提出した修士論文、2007年日本行動療法学会第33回大会発表について、加筆・修正したものです。

引用文献

- 相川 充・藤田正美 (2005). 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要1 部門, 56, 87-93.
- 相川 充・佐藤正二・佐藤谷子・高山 巖 (1993). 社会的スキルという概念について-社会的スキルの生起過程モデルの提唱- 宮崎大学教育学部紀要 社会科学, 74, 1-16.
- 荒川郁子・藤生英行 (1999). 日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の作成 教育相談研究, 37, 1-8.
- 堀毛一也 (1994). 恋愛関係の発展・崩壊と社会的スキル 実験社会心理学研究, 34 (2), 116-128.
- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究-学校生活スキル尺度(中学生版)の開発- 教育心理学研究, 50, 225-236.
- 河村茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- 河村茂雄 (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61 (1), 77-88.
- 榎野 潤 (1988). 社会的技能研究の統合的アプローチ (1) - SSIの信頼性と妥当性の検討 - 関西大学大学院人間科学社会学心理学研究, 31, 1-16.
- 南川華奈・宮前義和 (2007). 対人スキルのアセスメント 小林正幸・宮前義和(編著) 子どもの対人スキルサポートガイド-感情表現を豊かにするSST- 金剛出版 pp.23-32.
- 中田 栄・塩見邦雄 (1999). 児童の自己統制の構造とその規定要因の検討-自己統制と社会的スキルとの関連- 教育実践学研究, 1 (1), 41-50.
- 奥野誠一・小林正幸 (2007). 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連 教育心理学研究, 55, 550-559.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- 庄司一子 (1991). 社会的スキルの尺度の検討-信頼性・妥当性について- 教育相談研究, 29, 18-25.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22 (2), 9-20.
- 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との関係 健康心理学研究, 10 (1), 23-32.
- 渡辺弥生・蒲田いづみ (1999). 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル-登校児と不登校児の比較- 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), 49, 337-351.
- 吉川佳余 (2004). 高校生に対する社会的問題解決スキルトレーニングの効果-ストレスコーピングの観点から- 明治学院大学文学研究科心理学専攻紀要, 9, 31-48.

資料

認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度

教示

下を書いてあることがらは、あなたにどれくらいあてはまりますか？一番よくあてはまる数字を1つだけ選び、○をつけてください。

回答

「ぜんぜんあてはまらない（1点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「少しあてはまる（3点）」、「よくあてはまる（4点）」の4件法

項目

- (1) 私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる。
- (2) 私は、自分の意見や考えを、はっきりと述べることができる。
- (3) 私は、人とつきあう時には、相手の気持ちを考えるようにしている。
- (4) 私は、人とけんかをして、いらいらなどの感情を落ち着かせることができる。
- (5) 私は、いやなことやできないことを、上手に断ることができる。
- (6) 私は、人といっしょにいて、腹がたったり、悲しくなったりした時でも、気持ちを上手に切りかえることができる。
- (7) 私は、話し合いをする時、他の人の意見や考えを大事にしている。
- (8) 私は、頼みごとをしたり、断ったりする時の緊張や恥ずかしさなどを、上手に落ち着かせることができる。
- (9) 私は、自分の言葉や行動で、相手を傷つけないように気をつけている。
- (10) 私は、人とけんかをして、上手に解決できる。
- (11) 私は、その場にふさわしい態度や発言をえらぶことができる。
- (12) 私は、会話をしたり、意見を言ったりする時の緊張を、上手に落ち着かせることができる。

因子構造

第1因子「対処」(1), (4), (6), (10)

第2因子「主張」(2), (5), (8), (12)

第3因子「他者への配慮」(3), (7), (9), (11)