

中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング

—自己効力感がスキル学習に与える影響—¹⁾

筑波大学大学院(博)心理学研究科 飯田 順子

筑波大学心理学系 石隈 利紀

Class-based skill training in a junior high school: The effect of self-efficacy on students' skill learning

Junko Iida and Toshinori Ishikuma (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purposes of this study were to evaluate the effectiveness of class-based skill training programs and to explore how self-efficacy affects the students' skill learning. To pursue these goals, a skill training program targeting communication skills was conducted at a junior high school in which 94 seventh-grade students participated. The results of questionnaires completed both before and after the program suggest that there were significant improvements in the targeted skills. Moreover, an effect of self-efficacy was also observed in the students' skill learning. The implications for class-based skill training programs and future research are discussed briefly.

Key words: skill training, self-efficacy, junior high school students

問題と目的

中学生のいじめ、不登校、怠学傾向などの問題傾向の増加を背景とし、問題が発生してからの援助と同様に、すべての生徒を対象とした発達促進的援助サービスの重要性が見直されている。こうした状況の下、学校心理学では、全ての生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる問題を援助する予防的、発達促進的サービスである一次的援助サービス、問題を抱え始めている生徒をスクリーニングし、その問題が重大化しないように早期発見、早期介入を目指す二次的援助サービス、不登校児やLD児など問題を抱える生徒を対象とし、個別に教育計画を立て援助チームを組み対応していく三次的援助サービスという、三段階の心理教育的援助サービスのモデルが提唱されており、各段階での援助サービスの充実を目指している(石隈, 1999)。従来学校現場で行われてきた主な一次的援助サービスには、入学時のオ

リエンテーションや修学旅行などの学校行事、また日常の授業などのなかで実践されてきた活動がある。それに加え、新たにカウンセリングの現場で用いられてきた手法を一次的援助サービスとして学校現場に導入する動きが始まっている。それらにはグループエンカウンター(國分, 1992)やスキルトレーニング(Gazda & Brooks, 1985)などがある。

スキルトレーニングは従来、知的障害や精神疾患を抱えた個人や小集団を対象に、生活技能を教育するという目的で、三次的援助サービスとして用いられてきたものである。それが徐々に知的障害児や学習障害児を対象に学校現場で用いられるようになり、現在では特に問題を示していない生徒にも授業場面などで一次的援助サービスとして行われるよう

1) 本研究のスキルトレーニングの実施に際し、東陽中学校の宮村まり子先生、高木健太先生(現足立第十三中学校)をはじめ、東陽中学校の多くの先生方にご協力を頂きました。記して深く感謝いたします。

になってきている。スキルとは学習可能とされる具体的な行動であり、スキルトレーニングとは社会的スキル研究において対人関係の形成や維持に重要とされているスキルや、ライフスキル研究において発達を促進する上で重要とされているスキルを、モデリング、ロールプレイング、グループディスカッションなどの行動論的手法で教育することである。

Whiston & Sexton(1999)は、アメリカのスクールカウンセリングに関する論文で1988年から1995年の7年間の間に発表されたものをまとめ、社会的スキルトレーニングの実践研究は近年増加傾向にあり、その有効性も多くの研究で支持されているとしている。それらの社会的スキルトレーニングの有効性を示す研究の一つにCiechalski & Schmidt (1995)が行った研究がある。彼らは、小学4年生49名をランダムに実験群と統制群に配置し、スキルトレーニング前後の自尊心や社会的魅力などの得点を比較し、その効果を検討する研究を行った。各群には学業優秀児(gifted students)、学習障害児、知的障害児に加え、普通学級の生徒が多数参加している。Ciechalskiら(1995)は1年間におよぶ社会的スキルトレーニングを実験群にのみ実施し、その間統制群は従来の授業を行った。その結果、統制群の自尊心、社会的魅力得点はトレーニング前に比ベトレーニング後のほうがやや下降傾向を示していたにもかかわらず、実験群の自尊心、社会的魅力の得点は大幅に上昇したことを報告している。このようにアメリカでは、従来の個人または小集団を対象とした治療的な訓練だけでなく、集団を対象とした社会的スキルトレーニングが行われており、スキルトレーニングを学校現場で一次的援助サービスとして用いその予防的・発達促進的効果を支持する研究も多くなされている。

日本の教育現場でも小集団を対象に社会的スキルトレーニングを適用した事例的研究はいくつか存在する(石川・小林, 1998; 佐藤・佐藤・高山, 1993)。ただし日本における社会的スキルの実践研究は、遊び場面を中心とし幼稚園児や小学生を対象とした、個人または特定の小集団(学習障害児や引っ込み思案児)で実施されるトレーニングの研究が多く、中学生を対象とし一次的援助サービスとして行われているスキルトレーニングの研究は少ない。そのことから、本研究は中学校で学級集団を対象としたスキルトレーニングを行い、その効果の検討および一次的援助サービスとしての活用可能性を検討することを第一の目的とする。

中学生を対象に行われたスキルトレーニングに、飯田(2000)が中学1年生12名を対象に行った意思決定スキルトレーニングがある。そこでは、直接学習

内容を問うスキルテストにおいて、全ての生徒が訓練内容を学習していることが示され、中学校で行われるスキルトレーニングの可能性を示唆する結果が得られている。しかし、生徒の自己評定によって得られたスキル尺度得点では、事前の得点より事後の得点が高くなる群(上昇群)、事前と事後の得点にほとんど変化がみられない群(不変群)、事前の得点より事後の得点が低くなる群(下降群)に分かれることが示された。そしてその群分けにより自由記述や観察記録に異なった特徴が示された。上昇群・不変群は自由記述においてトレーニングを「楽しかった」「また参加したい」など肯定的にとらえていたのに対し、下降群は「めんどくさい」「やりたくない」など否定的にとらえていた。このことから、スキルの学習とは別の次元で作用している要因があることが示唆された。

一方、上であげたアメリカにおける研究にもあるように、社会的スキルトレーニング研究のパラダイムでは、自尊心や社会的魅力などスキル以外の要因は、スキル学習の効果を測定するための指標として用いられることが多い。言い換えると、スキル以外の要因はスキル学習の結果として変容されるものとみなしている研究が多い。しかしこのような要因は、個人の学習に対する動機づけ、レディネス、および環境との相互作用などに影響をおよぼすことが考えられることから、スキル学習の成果に影響を与える要因としても作用することが推測される。スキルの有無とは別の次元で、様々な要因がスキルの学習成果に影響を与えるということは、Gresham & Elliott(1984)においても述べられている。Gresham & Elliott(1984)は、社会的スキルの問題を、社会的スキルの欠如(獲得の欠如と遂行の欠如)、情動喚起反応の有無という2つの次元から、以下の4種類に分類している(Table 1)。この分類によると、生徒のもつ社会的スキルの問題は、単にスキルを学習する機会の欠如が原因というだけではなく、不安や恐怖または衝動性などの情動喚起反応や、動機の欠如や行動を遂行する機会の欠如と密接に関連している。スキルを学習する機会が存在しても、情動喚起反応や動機の欠如などがその機会を妨げる可能性があるのである。

Table 1 社会的スキルの問題の概念的分類

	獲得の欠如	遂行の欠如
情動喚起反応 無	社会的スキルの欠如	社会的遂行の欠如
情動喚起反応 有	自己コントロール スキルの欠如	自己コントロール 遂行の欠如

そこで本研究では、生徒の情動喚起反応や動機づけのレベルおよびトレーナーと参加者の関係やグループダイナミクスなど、生徒のスキル学習に影響を与えると思われる様々な要因のうち、Bandura(1977)の提唱する自己効力感に焦点を当て、自己効力感がスキル学習に与える影響について検討することを第二の目的とする。自己効力感とは「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」であり、その強さは個人の動機づけと密接に関連しており、長期的に個人の行動に影響を及ぼすものである(Bandura, 1977)。自己効力感人は人が困難に直面した際にどれくらい耐えることができるかを決定するとされ、人の努力に影響するとされている(竹綱・鎌原・沢崎, 1988)。グループでスキルトレーニングを行うという活動は多くの生徒にとって初めての体験であり、新たなスキルの獲得は努力を要するものである。上で述べてきたように、自己効力感はこのような活動を行う際の、生徒の動機づけと密接に関連しており、その点で生徒のスキル学習になんらかの影響を与えていることが考えられる。Gresham(1984)は、特殊学級の生徒が通常学級で授業を受けるようにするメインストリーミングと呼ばれるプログラムの留意点として、参加生徒の自己効力感の大きさ(magnitude)、強さ(strength)、レベルをあらかじめ考慮にいれておくことを指摘している。Gresham(1984)によると、自己効力感とは環境とどの程度うまく関わることができるかという自己の能力に対する認知であり、それが低いとき、人は環境に働きかけることをやめ社会的引きこもり状態におちいったり問題を起こすなどの行動化を示しやすくなるという。そのため生徒の自己効力感を考慮せずに、そのようなプログラムを実施することは、効果を生み出さないばかりでなく、参加する生徒に悪影響をおよぼすことが危惧されると述べている。自己効力感、努力を要する新しい集団活動を導入する際に考慮しなくてはならない要因であり、今回自己効力感がスキル学習に与える影響を検討することは、スキルトレーニングプログラムを開発・改善していく上で重要な課題であると思われる。

本研究では、中学校で学級集団を対象としたスキルトレーニングを行い、そのトレーニング効果を検討すると同時に、自己効力感がスキルの学習成果に与える影響を検討することを目的とする。

方 法

対象 東京都内の公立中学校の1学年3クラスに所

属する94名(男子62名、女子32名)を対象とした。なおトレーニングはクラス単位で行われた。

トレーナー 教育相談担当、学級担任、副担任の3名の教師によるチームティーチングの形で行った。主に教育相談担当が課題の説明や司会を行い、担任・副担任がグループ活動において生徒への個別の配慮を行った。

実施時期 土曜日のホームルームの授業(50分)を用い、平成11年2月に隔週で2回実施した。

訓練内容と手続き 事前にこの中学校に通う生徒全員を対象に学校生活スキル尺度(中学生版)(飯田, 2000)を実施した結果から、特に1年生において得点が低かったコミュニケーションスキルに焦点を当てた内容とした。第一セッションは相手のことを考えた話しの聴き方を学習することを目標とし、相手の話しを聴くときに用いる具体的なことばかけを学習した。第二セッションは自分の感情を効果的に相手に伝えることを学習することを目標とし、相手を傷つけるコミュニケーション、自分を傷つけるコミュニケーション、バランスのとれたコミュニケーションがあることを理解し、バランスのとれたコミュニケーションの取り方を学習した。なおプログラムの作成はライフスキル教育のプログラム(皆川, 1999)を参考に作成した。各回の手順・流れを示すためトレーニングの際に用いた支援案(第一セッション用)をTable 2に示す。第二セッションも課題は異なるが、手順・流れは第一セッションと同様である。

効果の測定方法 以下の1, 2, 3, 4からなる質問紙をトレーニング前・後に実施し、そこで得られたデータをもとにトレーニングの効果を検討した。

1. フェイスシート クラス・性別・出席番号の記入を求めた。
2. 学校生活スキル尺度(中学生版) 5つの下位尺度からなる尺度で、今回はその中の2つの下位尺度、コミュニケーションスキル(7項目)・集団活動スキル(12項目)を用いた。各項目について、1(まったくあてはまらない)から4(とてもよくあてはまる)の4段階で評定を求めた。
3. 特性的自己効力感尺度 成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田(1995)によって作成された23項目からなる尺度で、今回はこの尺度を事前に中学生809名を対象に実施した結果から、各項目の分布や信頼性を検討し、10項目を採用した。2と同様の4段階評定を用いた。
4. 自由記述 トレーニング前の自由記述には、コミュニケーションに関して困った経験の有無とその具体的な内容をたずねた。トレーニング後の自

Table 2 スキルトレーニング支援案(セッション1)

課題	課題の説明	トレーナー側の働きかけ	意図	予想される反応
ウォーミングアップ 〔名前ゲーム〕	まず自分について「自分は…が好きな(得意な)…です」という文章を作る 時間を与える(1分)。グループ(5人～6人)になり、じゃんけんで勝った人から、自分が好きなこと・得意なことを言って名前を言う。時計回りで次の人は前の人が言ったことを繰り返した後、自分の紹介を付け加える。2周行う。終了後感想を述べる。	ルールの説明後自分の例をだす。始める前に「無理しなくて良いこと」「記憶テストではないので誰かが困っているようだったらすぐに言ってあげること」を伝えておく。進行中もつらそうにしている生徒がいらないか注意する。	エンカウンターのエキサイズから始めることによってグループをなごませる。今日は友達の話をしちんと聞く練習をするので、このゲームでは前の人の言うことをきちんと聞くことが大事なことを伝える。	みんなが参加し、グループの場がなごむ。今日学習する内容を少し理解する。
ブレインストーミング	問い(友達が「昨日うれしかったことがあったんだ」と言いました。あなたがそれに対して返す言葉にはどんなものがありますか)に対して、自由に発言する。	できた発言に対し肯定的なフィードバックを返す。生徒が課題に慣れてきたら「あなたの答えに対し友達はどのような気分になると思う」という質問も加える。	普通の日常会話でも、相手の話に対することばかけにはいろいろなものがあることを意識し、今日学習することへの関心を高める。	問いに対して自由に発言する。
目標の確認	「相手の話を聴くときの、優しいことばかけを学習する。」	あらかじめ紙に目標を書いておいて、それを提示しながら説明を加える。	この一時間でトレーナー側が生徒に学習してほしいことを明確に伝えることにより、動機づけを高める。	今日行うトレーニング内容を理解する。
講義とモデルの提示	相手に自分が話しを聴いていることを伝えることばかけと、自分が相手の話しを正しく理解しているか確かめることばかけについて講義する。	それぞれのことばかけをポスターで提示し、説明を加える。一つ一つ例をだす。トレーナー2人できちんとことばかけに気をつけている会話と、そうでない会話をロールプレイでやって示す。	トレーナーが例をだして説明し、モデルを提示することによって、普段にながらなくしていることばかけに対して意識を高める。	ことばかけの具体的な方法を学習する。
ロールプレイ 〔シナリオ作りと演技〕	グループになり与えられた設定で、架空の2人の登場人物の会話のシナリオを作る(10分)。その後グループの中の2人が実際に演じる。他の人は観察する。	設定(「あなたの友達が昨日からとても落ち込んでおり、あなたに相談したいと言いました。そんなときあなたは友達の話をもどのように聞きますか。また友達にどんな言葉をかけますか)を提示する。その後グループのシナリオ作りやロールプレイでしんどそうにしている生徒に配慮する。	時間をかけてシナリオを作成することによって、話を聴くときの「はげましのことばかけ」を生徒に意識づける。	グループ活動に参加する。「はげましのことばかけ」の使い方を練習する。
シェアリング	この時間の活動の感想をグループで話しあう。グループの話し合いの後、代表者はグループで意見を全体に発表する。	生徒が述べた感想に対し、肯定的なフィードバックを与える。その後、スキルは一回では身につかないので、今日学習したことを意識して普段から友達の言うことに耳を傾ける練習をするよう伝える。次回は自分のことを人に伝える練習をすることを伝える。	今日やったことをグループで振り返り、次のセッションの予告をし、次回へつなげる。	今回の感想を述べる。

由記述では、このようなトレーニングに再度参加したいか否かとその理由、および今回のスキルトレーニングに参加した感想をたずねた。

結 果

トレーニングの効果

集団の等質性を確認するため、クラス間の差および性差の検討を行った。その結果、クラス間の差の検討では学校生活スキル尺度(中学生版)の2つの下位尺度および特性的自己効力感尺度の事前・事後の得点いずれにおいても有意な差は見られなかった。性差では、トレーニング前のグループ活動スキル得点において女子の方が有意に高かった($t = 3.14, p < .01$)が、その他の得点では有意な差はみられなかった。これらの結果から、この集団はおよそ等質な集団と考えられるため、以後の分析は対象者全員 of データを用いて行った。

今回ターゲットとしたコミュニケーションスキルのトレーニング前・後の各項目および合計得点の平均点、標準偏差、およびt値をTable 3に示す。生徒のコミュニケーションスキルは全体として有意に上昇していることが明らかになった($t = -3.00, p < .01$)。項目別にみると、「友達に自分の考えを打ち明けたいとき、どう表現するのかわかる($t = -2.79, p < .01$)」、「自分の感情を表現する方法を知っている($t = -3.37, p < .01$)」、「異性と自然に話すことができる($t = -2.06, p < .05$)」といった項目で、トレーニング後の得点がトレーニング前の得点より有意に高かった。このことは多くの生徒が「自分の気持ちを相手に伝えるためのコミュニケーションスキル」が向上したと感じていることを示している。今回直接ターゲットとは

していないが、このようなグループ活動が生徒の集団活動スキルにどのような影響をおよぼすかを検討するため、同様の分析を集団活動スキルにおいても行った。結果、集団活動スキルではトレーニング前後で有意な得点の変化は見られなかった。

自己効力感がスキル学習に与える影響

自己効力感がスキル学習に与える影響を分析するため、被調査者をトレーニング前の自己効力感の得点で高自己効力群、中自己効力群、低自己効力群と分類した。各群は群間の人数の偏りが大きくならないよう、パーセンタイルによって3分割した。自己効力感のレベルで分類された群によってスキル学習の成果が異なるかを検討するため、各群ごとにトレーニング前・後のコミュニケーションスキル得点を比較した(Table 4)。その結果、中自己効力群($t = -2.12, p < .05$)、高自己効力群($t = -2.423, p < .05$)ではトレーニング後のコミュニケーションスキルの得点がトレーニング前と比べ有意に高かったのに対し、低自己効力群では有意な差が見られなかった。

同様の分析を集団活動スキルにおいても行った。集団活動スキルではいずれの群も有意な得点の変化はみられなかったが、低自己効力群においてトレーニング後の得点がトレーニング前の得点より下降するという傾向がみられた(Fig. 1)。

生徒の自由記述

このスキルトレーニングの授業に関する感想を求めたところ、様々な反応が得られた。その中で最も多かった意見としては、「班の人と話し合う機会がもてて良かった」「みんなと一緒にこういうことを

Table 3 事前・事後のコミュニケーションスキルの各項目の得点および総合得点

	n	Pre-		Post-		t
		M	SD	M	SD	
* 友達に自分の考えを打ち明けたいとき、どう表現するのかわからない	77	2.90	.72	3.16	.73	-2.79**
* 友達が気持ちを打ち明けたとき、何て言っただけがいいかわからない	77	2.94	.69	2.97	.74	-.51
* 人にどう話しかけていいのか、どう会話を始めた方がいいかわからない	77	3.08	.81	3.21	.78	-1.45
* 仲のよい友達同士がけんかしているとき、どうしているかわからない	76	3.04	.82	3.09	.79	-.54
* 自分と同じくらいの年の人と話すことができない	77	3.52	.70	3.40	.71	2.00*
自分の感情を表現する方法を知っている	77	2.52	.77	2.87	.82	-3.37**
異性と自然に話すことができる	77	2.71	.95	2.97	1.02	-2.06
コミュニケーション総得点	75	20.84	2.85	21.76	3.28	-3.00**

* 逆転項目-得点を変換した後、平均点、標準偏差を算出した。

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 4 各群の事前・後のコミュニケーションスキル得点

	低自己効力群 (n=20)		中自己効力群 (n=32)		高自己効力群 (n=22)	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
M	20.15	20.30	20.59	21.66	21.95	23.27
SD	2.35	3.48	2.91	2.64	2.80	3.28

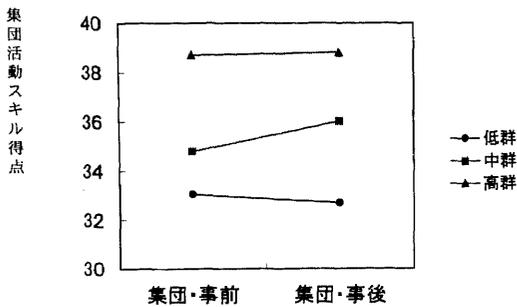


Fig. 1 各群の集団活動スキル得点

するのは、おもしろいことが分かった」「また参加したい」など、トレーニングの活動を肯定的にとらえているものであった。また次に多かったものとしては、「知らないうちに友人を傷つけていることがあるので、これからは気をつけたい」「コミュニケーションの大切さがわかった」などトレーニングの内容(コミュニケーションに関すること)についてのものであった。その他の意見としては、「良い経験になった」「自分のことをより深く知ることができた」「あまりたのしくなかったけど、勉強になった」「たのしかったけど、まじめにはやれなかった」などがあった。最後にこのようなプログラムに再度参加したいかたずねたところ、回答した生徒76名のうち、48名(63.2%)が参加したいと答えていた。

考 察

トレーニングの効果と一次的援助サービスとしての活用可能性について

分析の結果、コミュニケーションスキルの訓練効果に有意差が見られたことは、今回ターゲットとしたコミュニケーションスキルが、トレーニングにより、全体として有意に向上したことを示している。これはプログラムの有効性および妥当性を支持した結果と言える。今回得られた結果は上で挙げた一連のスキルトレーニングの有効性を示す研究と同様の結果となった。そのことから中学校で学級集団を対

象に行うスキルトレーニングは、一次的援助サービスとして活用可能であることが示唆された。

また生徒の自由記述でも、多くの生徒が今回行ったスキルトレーニングを肯定的にとらえていることが示され、学級集団を対象としたこうした活動の活用可能性が支持された。生徒の自由記述のなかで、「班やクラスのメンバーと一緒に学習できたことが良かった」や、「他のメンバーの個性や良いところが見られて良かった」など、集団活動の良い点を実感したというようなコメントが多かったことが印象的であった。学校は常に集団活動を行っているように見えるが、その多くが勉強や係りの仕事などの活動をただ同じ場所でやっている、子どもの「平行遊び」と同様の活動が多いように思われる。お互いの個性を活かした協同作業や心がふれあう経験をどの程度普段の集団活動で持っているのだろうか。今回の生徒の自由記述から、従来カウンセリングの領域で用いられてきたスキルトレーニングやグループエンカウンターを教育現場に導入するもう一つの利点が示唆されているように思われる。

自己効力感がスキル学習に与える影響について

分析の結果、自己効力感の中群・高群ではスキル学習の成果が見られた一方で、自己効力感の低群ではスキル学習の成果が見られなかったことから、自己効力感によって分けられた各群で、スキル学習の成果が異なることが示された。この結果は、飯田(2000)が行った、小集団を対象としたスキルトレーニングの結果と同様の傾向を示しており、トレーニング前の生徒の自己効力感がスキル学習に影響を与えることを示唆していると思われる。

今回の結果は、生徒の自己効力感がスキル学習と深く関連していることを示しており、そのことはこれからスキルトレーニングを教育現場に導入していく際の留意点を示していると思われる。それはスキルトレーニングなどの集団活動は、自己効力感が低い生徒にはあまり効果を生みださない、または負担になる可能性があるということである。そのような生徒に対しては、トレーニング中の個別の配慮や、自己効力感に直接的に働きかけるような別の介入法の導入や、自己効力感が低くても参加できるプログラムの作成が求められていると思われる。一次的援助サービスは全ての生徒を対象として行われる予防・発達促進的援助活動であるが、学級には様々なニーズを持っている生徒がいて、二次的援助サービス、三次的援助サービスを必要としている生徒もいる。一次的援助サービスを実施するときは、そのような生徒のニーズに気づいている必要がある、それ

に応じた配慮が必要となる(石隈, 1999). このことに関して, 上で紹介したCiechalskiら(1995)の研究では, 実験群の参加生徒のうち, 障害を抱えている生徒は毎回の集団で行うトレーニングの前に個別の配慮をカウンセラーから受けている. その結果, 障害を抱えている生徒もプログラムに積極的に参加することができ, そこで自己のスキルをみがくことができたのではないと思われる. このように事前にトレーニング効果に影響をおよぼすと思われる要因をトレーナー側が把握し, それに応じた個別の配慮やそれに対応したプログラム作りをしていくことが求められる. そうしていく上で, 今回焦点を当てた自己効力感, 一つの有効な指標となると思われる.

本研究の限界と今後の課題

今回の研究では, 1学年全ての生徒を対象としてスキルトレーニングを行ったため, 特に統制群は設けていない. 次回の研究では統制群を設置し, 統制群と実験群を比較した上で, トレーニングの効果を再度検討する必要があるだろう. また同様のトレーニングを他の学校で行い, 同様の結果が得られるかも確認していきたい. 本研究ではフォローアップテストを実施していないため, トレーニング効果の般化や持続に関しての検討がなされていない. トレーニング効果の般化・持続に関しての研究に, 佐藤・佐藤・高山(1998)が3名の引込み思案児を対象として社会的スキルトレーニングを行い一年後の維持効果を確認している研究や, 金山・後藤・佐藤(2000)が小学3年生の1学級33名を対象とし社会的スキルトレーニングを行い, 6ヶ月後の維持効果を確認している研究がある. それらを参考に中学校で学級集団を対象に行うスキルトレーニングに関してのもその般化や持続効果を検討していきたい.

また一次的援助サービスとしてスキルトレーニングを学校現場で実施していく上で, それがより多くの生徒のニーズに対応していることが求められる. そのためには, 今後さらに自己効力感やその他のスキル学習に関連すると思われる要因がスキル学習に与える影響について検討していく必要があるだろう.

引用文献

Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
Ciechalski, J.C. & Schmidt, M.W. 1995 The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Coun-*

seling, **29**, 217-222.
Gazda, G.M. & Brooks, D.K. 1985 The development of the social/life skills training movement. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, **38**, 1, 1-11.
Gresham, F.M. 1984 Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional Children*, **51**, 3, 253-261.
Gresham, F.M. & Elliott, S.N. 1984 Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, **13**, 292-301.
飯田順子 2000 中学生の発達を促進するスキルに関する研究—スキル尺度の作成とスキルトレーニングの実践から— 筑波大学大学院心理学研究科中間論文(未公刊)
石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキルトレーニングの適用について—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.
石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす集団 SST の維持効果 日本カウンセリング学会第33回大会発表論文集, 260-261.
國分康孝編 1992 構成的グループエンカウンター 誠信書房
皆川興栄 1999 総合的学習でするライフスキルトレーニング 明治図書
成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, **43**, 306-314.
佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 引込み思案幼児の社会的スキルトレーニング—社会的孤立行動の修正— 行動療法研究, **19**, 1, 1-12.
佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1998 引込み思案幼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**, 2, 71-83.
竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1988 自己効力に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, **36**, 172-184.
Whiston, S.C. & Sexton, T.L. 1998 A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling and Development*, **76**, 412-426.