

琉球大学学術リポジトリ

児童の社会的問題解決能力： 社会測定的地位や親和動機づけとの関係

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-09-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 嘉数, 朝子, 前原, 武子, 金城, 洋子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1861

児童の社会的問題解決能力

— 社会測定的地位や親和動機づけとの関係 —

嘉数朝子・前原武子・金城洋子

Children's Social Problem Solving Ability
:The relationship among social status and affiliative motivation

TOMOKO KAKAZU・TAKEKO MAEHARA・YOKO KINJO

問題と目的

子どもの社会的適応の基礎には、社会的問題解決についての認知過程が関与していることが注目されてきている。子ども達は、毎日仲間や親、教師などとの対人関係のなかで、依頼したり、喧嘩をしたりといった社会的な問題を考え、解決している。対人場面での適応が上手な子どももいるが、攻撃的で皆から排斥されたり、引っ込み思案で孤立していたりする子どももいる。こうした子どもたちへの指導のための有効な概念として、近年「社会的スキル」に関する研究が増加しつつある。

対人関係に問題を持つ子どもとは、どんな子どもであろうかと考える際には、次の2つの視点がある。第1に社会的スキルが欠けている。したがって適切なスキルを習得すれば、対人関係も改善されるだろう。第2に対人認知-対人的状況をどう判断し、自分のとるべき行動をどのように判断するかといった、きわめて認知的な能力にも問題がある。計算や水泳などの技術は訓練が可能であるが、対人行動は普通そのようには考えられてこなかった。従来は、家庭や地域社会のなかで自然に学ばれてきていたのだろう。しかし、現代社会においては、そのような社会的学習に支障をきたすようになってきている。したがって、計算や水泳などと同じように、対人関係においても技術が必要で、しかも教えたり、修正したりすることができるという仮説は、比較的新しい考えかたであるが、教育的にも理論的にも有意義なものである。

子どもの友人関係と認知的諸能力の関連につい

ての研究は、社会的情報処理理論 (Dodge, 1986; Rubin, 1986) や社会的スキル・トレーニング (佐藤他, 1990) などの立場から研究されてきている。その中で、Rubin (1986) は、対人間の認知的問題解決スキルとして、①異なった解決方法を思い付く能力、②対人間の行為の結果・影響を正しく判断する能力、③目的-手段の関係を理解する能力の3つをあげている。彼は、次のような仮説をたてた。1つか2つの問題解決能力しか思いつかない子どもや、目標達成までの段階を計画できない人は、他の方法 (より効果的な) に変更できる人よりも対人間の問題解決場面で成功的ではないであろう。その結果、不満が残れば、問題解決に失敗し、それが欲求不満をみちびき、衝動的攻撃性または社会的退行といった社会的に不適応な行動を生じさせる。彼らは、この仮説を検討するために SPST-Social problem solving test を作成した。

嘉数他 (1989) とは、Rubin (1986) らの SPST を参考に、児童の社会的問題解決能力を測定する尺度 SPST を作成した。これは、日本の小学生の友人関係のなかで典型的な社会的問題解決場面と思われる場面を設定したものであった。各場面で、当初の目的を達成するためにどのような方略をとるか、また、1回目の方略が失敗した時に、柔軟に次の方略に移れるかについて質問された。人気度とスキルとの関係もあわせて検討された。2年生を対象とした研究の結果、総スキル数と関連の深いスキルは「向社会性」や「間接的解決」、「大人の介在」であった。Rubin (1986) と本研究の結果と比較すると「大人の介在」の頻度は高く、発達的变化の検討が待たれた。人気度とスキル変

数とは、有意ではあるが低い相関しかえられなかった。また、場面ごとに出現しやすいスキルが異なることが分かった。すなわち、相手の悪い場面、曖昧な場面等課題の性質が異なることが示唆された。

社会的スキルに関連の深いその他の変数について考えてみよう。認知的変数だけでなく、動機づけも大きく影響しそうである。親和動機の高い人は、対人場面で積極的にかかわろうとするだろう。また、知的な問題解決場面では、統制感（その課題を自分がうまく解決できると思うか）が、その人の帰属過程や問題の遂行に影響することが分かってきている（鎌原1981）。社会的問題解決場面においても、有効なスキルを知っているだけでなく、実際遂行した時に成功するかといった予期は、その人の社会的適応に影響するであろう。

以上のようなことから、以下の4つを本研究の目的とする。

1. 社会的スキルの発達的变化を検討する。
2. 社会的スキルと実際の社会性の指標として社会測定的地位と関係を検討する。
3. 動機づけの側面として、親和動機と社会的スキルとの関連を検討する。
4. 統制感と社会的スキルとの関連を検討する。

方法

1. 被験者

沖縄県Y市立小学校1年生（37名）、2年生（62

名）、4年生（60名）、6年生（77名）。

2. 尺度

1) SPST B5の用紙に問いと自由記述の欄を設けた（付録1参照）。問いは、「～するために主人公はどんなことをするでしょう、それでもうまくいかないとき主人公は他にどんなことができるでしょうか、できるだけたくさん書いて下さい」というものであった。場面ごとの例話は以下のとおりである。仲直り場面—ゆかりさんは、なかよしのようなさんと、きのうけんかをしました。ようこさんはとてもおこっていて、ぜんぜん口をきいてくれません。ゆかりさんは「ようこさんとなかなかおりたいな」とおもっています。ゆかりさんは、ようこさんとなかなかおりたいために、どんなことをするでしょうか。ファミコン場面—じろうくんは、さとしくんの家ファミコンをやりにいきました。でも、さとしくんはずっと1人でファミコンをやりつづけています。じろうくんは、「ぼくもやりたいな」とおもっています。じろうくんは、ファミコンをやるために、どんなことをするでしょうか。

評定方法—調査表の自由記述について、3人の評定者によって表1のスキルに分類された（一致しないときは合議でおこなった）。

2) ソシオメトリー—一緒に遊びたい友だちを3人選択させた。被選択数と相互選択数（これは親友の存在を示す尺度とされる）を算出した。

表1 各場面でのスキルの種類と反応例

仲直り場面		ファミコン場面	
スキルの種類	例	スキルの種類	例
1 向社会性	あやまる。	1 向社会性	順番だよ、させてという。
2 攻撃	たたく。	2 攻撃	たたく、ケチという。
3 大人の介在	親や友人にたのむ。	3 大人の介在	親や先生にいう。
4 物の介在	おかしをあげる。	4 物の介在	カセットをあげる。
5 感情の操作	泣きまねをする。	5 感情の操作	泣きまねをする。おもしろそうだねという。
6 間接的解決	やさしくする。	6 間接的解決	帰っちゃうよと言う。
7 気楽に話しかける	遊びにさそう。	7 時間をおく	散歩をしたりして、しばらく待つ。
8 消極的解決	相手のいうことをきく。	8 消極的解決	同調、いうことをきいてやらせてもらうまで待つ。

3) 親和動機づけ尺度4、6年生のみに実施した。下山(1983)の43項目を使用(付録2参照)。これは、4因子(①友好関係の維持、②仲間からの拒否にたいする不安、③従順、④協同)からなる。本研究では、合計点と①と②の因子得点を算出した。①は、友好関係を維持、拡大しようとする積極性の因子、②は友好関係の喪失を恐れる消極性の因子であった。

4) 統制感 SPSTの2場面のそれぞれにつきどの程度解決可能かを5段階評定させた。1-4までの尺度は1冊の冊子にまとめて実施した。

5) 調査実施時間 1990年10月

た。スキルの総数との相関は、ほとんどのスキルが有意であった。無相関であったスキルは、頻度の低い項目(消極的)であった。場面による違いがあるのは、「攻撃」や「感情の操作」のスキルであった。これは、場面の性質の違いによるものと考えられる。すなわち、ファミコン場面は、攻撃性や感情の操作のようなスキルが必要とされる事態であるが、仲直りの場面は向社会的な「気楽に話しかける」といった、よりオープンな方略が有効な事態であるといえる。

スキル間の関連では、「向社会性」スキルは、「攻撃」や「物の介在」とは負の相関関係にあった。

結果

各スキル間の内部相関(全体)

場面ごとに、各スキル間の相関を表2に示し

社会的スキルの発達の变化

各スキルの平均値を表1に示した。1要因の分散分析の結果、学年の主効果が得られたのは、総

表2 各スキル間の内部相関

仲直り

	向社会	攻撃	大人	物	感情	間接	気楽	消極
総数	.322 [*]	.126	.165 [*]	.337 [*]	.055	.498 [*]	.313 [*]	.101
向社会	—	-.071	-.037	-.220 [*]	-.129	-.148	-.202 [*]	-.097
攻撃		—	.004	.033	-.026	-.065	-.023	.084
大人			—	-.101	-.041	-.009	-.048	-.045
物				—	.027	-.022	-.084	.096
感情					—	.006	.004	.163
間接的						—	.008	.015
気楽に							—	-.054
消極的								—

ファミコン

	向社会	攻撃	大人	物	感情	間接	気楽	消極
総数	.518 [*]	.288 [*]	.069	.306 [*]	.212 [*]	.347 [*]	.233 [*]	.065
向社会	—	-.190 [*]	-.112	-.105	.073	-.081	-.054	-.081
攻撃		—	.01	-.130	-.003	.016	-.037	-.107
大人			—	-.028	-.073	-.021	.007	.073
物				—	-.067	-.042	-.032	.073
感情					—	-.003	-.049	.036
間接的						—	.022	-.045
時間							—	.027
消極的								—

数、「向社会性」、「物の介在」、「消極的解決」「気楽に話しかける」の5カテゴリであった。下位検定の結果、スキルの総数は学年が進むにつれ増加していくが、「物の介在」は減少していくことが分かった。「向社会性」のスキルは、1学年より2、4、6学年が有意に少ない、他の学年間の差は有意ではなかった。「消極的解決」は、1学年が他の学年より有意に多いが、他の3学年の間には有意な差はなかった。

社会的スキルの性差

表3に各スキル平均値についての性差の検定結果を示した。仲直り場面では、低学年では性差はみとめられず、6年生でみとめられた。スキル総数、「向社会性」、「間接的」スキルにおいては、女兒のほうが多く、「気楽に話しかける」スキルは男児が多かった。

表3 各学年におけるスキルの平均値 (学年についての一要因の分散分析)

仲 直 り									
	総 数	向社会	攻 撃	大 人	物	感 情	間 接	気 楽	消 極
1 年	2.757	1.054	0	0	.811	.027	.568	.135	.108
2 年	2.468	1.565	.065	.032	.290	.032	.210	.210	.016
4 年	2.650	1.183	0	0	.100	0	.517	.667	.017
	男>女*								
6 年	3.104	1.416	.050	.117	.156	.026	.896	.416	0
	男<女**	男<女**					男<女**	男<女**	
F 値	3.807*	3.926**	-	-	12.199**	-	11.587	8.074**	4.369**

ファミコン									
	総 数	向社会	攻 撃	大 人	物	感 情	間 接	気 楽	消 極
1 年	2.730	1.973	0	.027	.405	.108	.189	.027	0
2 年	2.730	1.129	.468	.097	.258	.097	.177	.032	.097
4 年	2.450	1.483	.183	.050	.233	.017	.267	.670	.067
6 年	2.883	1.662	.221	.065	.234	.078	.299	.208	.117
			男<女*						
F 値	2.665*	8.211**	4.802**	-	-	-	-	3.927**	

社会的スキルと社会測定的地位、統制感、親和性との関連（相関）

社会測定的地位の測度として、ソシオメトリの総選択数と相互選択数の2つをとり各項目間の相関を表4に示した。1年生では、「気楽に話し

かける」や「時間をおく」のスキルは、選択数との間に正の相関があった。「物の介在」と選択数との間には負の相関があった。統制感とスキルは無相関であった。

表4 社会測定的地位とスキル間の相関

		仲 直 り								フ ァ ミ コ ン									
		総数	向社会	攻撃	大人介在	物介在	感情	間接	気楽	消極	総数	向社会	攻撃	大人介在	物介在	感情	間接	時間	消極
1年生	被選択	.130	-.039	.124	.214*	-.011	.036	-.035	.289*	-.075	.120	.243*	.091	.192*	.047	.000	-.267*	-.036	-.340*
	相互選択	.128	-.035	.070	.158	.100	.027	-.020	.208*	-.118	.151	.057	.206	.206*	.008	.049	-.206*	.093	-.342*
	統制	.044	.314	.000	.000	-.077	.146	-.137	.190	.176	.305	.499	.000	.146	-.140	.091	-.220	.146	.000
2年生	被選択	.040	.064	.000	.000	.047	.054	-.141	.199*	.191*	-.128	-.056	.000	.054	-.256*	-.044	.136	.353*	.000
	相互選択	.094	-.007	.000	.000	.176*	-.137	-.104	.319*	.037	-.126	-.152	.000	-.013	-.136	-.092	.205*	.357*	.000
	統制	.071	.008	-.014	-.012	-.158	-.108	.243	.211	.025	.062	.202	-.111	-.193	.109	-.051	.020	.131	-.022
4年生	被選択	-.090	.091	-.014	-.114	.052	.000	-.014	-.095	-.038	.043	.022	.240*	-.096	.102	-.087	.077	-.317*	-.104
	相互選択	-.110	-.064	.170	-.035	.093	.000	-.037	-.091	-.123	.174	.108	.210	-.162	.062	-.030	.187	-.101	-.156
	統制	-.066	.005	-.173	-.095	-.112	.000	.073	-.010	.209	-.043	.034	-.093	-.077	.082	-.128	-.007	.053	-.089
	親和性	.269	.008	-.095	.149	.092	.000	.039	.269*	-.089	-.068	.155	-.208*	.117	-.052	-.103	-.179	.121	-.030
	積極	.204*	.008	-.081	-.005	.125	.000	.086	.189	-.048	-.011	.274*	-.094	.103	-.109	-.190	-.264*	.067	.102
消極	.303*	-.044	-.027	.224*	.007	.000	.052	.271	.037	-.022	.169	-.186	.184	-.065	-.049	-.193	.177	-.056	
6年生	被選択	.033	.083	-.004	-.029	.031	.211*	-.052	-.054	.000	-.011	.004	-.064	-.012	-.026	.128	.039	-.098	.079
	相互選択	.007	.061	-.033	.054	-.112	.130	.025	-.096	.000	.016	.082	-.036	-.018	-.086	.126	.114	-.139	-.028
	統制	.192*	.160	-.178	.049	-.022	.030	.134	-.021	.000	.343	.070	.052	-.151	.037	.279	.260*	-.124	.155
	親和性	.216*	.105	-.071	-.098	-.038	.037	.190	-.059	.000	-.017	-.030	-.177	.011	-.036	.036	.199*	-.001	-.019
	積極	.263*	.129	-.117	.130	.007	.003	.174	-.079	.000	.011	-.030	-.194*	.144	.114	.029	.185*	-.100	-.055
消極	.148	.146	-.082	-.063	-.043	.037	.121	-.031	.000	.020	.014	-.093	.000	-.064	-.007	.231*	-.037	-.049	

2年生では、選択数と「向社会的」「気楽に話しかける」、「大人の介在」の3スキルとの間に有意な相関があった。選択数と「消極的」スキルとの間には負の相関があった。統制感とスキルは無相関であった。

4年生では、選択数とスキル総数や「攻撃」との間に正の相関、選択数と「時間をおく」スキルとのあいだに負の相関があった。

統制感とスキルについては、向社会性、消極的スキルとは正の相関、攻撃性や大人の介在スキルとは負の相関があった。親和性とスキルについては、スキル総数や「気楽に話しかける」スキルと親和性との間には正の相関が、消極的親和性と「気楽に話しかける」や「時間をおく」、「大人の介在」スキルとの間には正の相関、攻撃性とは負の相関、積極的親和性と「向社会的」スキルとの間には正の相関があった。

6年生では、スキルとソシオメトリ変数につい

ては、選択数と「感情の操作」のスキルのみには正の相関がえられた。統制感については、スキル総数や「間接的解決」、「感情の操作」、「消極性」スキルとの間には正の相関が、「攻撃」との間には負の相関があった。選択数や相互選択数との間に正の相関があった。親和性については、積極的親和性とスキル総数、「間接的解決」との間に正の相関が、「攻撃性」とは負の相関があった。

社会測定的地位、親和性、統制感の3測度間の関連

表5に各測度間の相関を示した。1、2年生では、3測度間の相互の相関は、いずれも有意ではなかった。4年生では、統制感と消極的親和性との間のみには正の相関が得られた。6年生では、ソシオメトリの2変数と親和性、統制感との間に有意な相関が得られた。統制感と親和性の間にも有意な相関がえられた。

表5 社会測定的地位と統制感の相関

1・2年生

	選 択	相 互	統 制
選 択	—	.780 [*]	.081
相 互	.750 [*]	—	-.008
統 制	.106	.050	—

注) 右上段1年生
左下段2年生

4・6年生

	選 択	相 互	統 制	親 和	積 極	消 極
選 択	—	.701	-.009	-.157	-.151	-.155
相 互	.760 [*]	—	.032	-.106	-.097	-.156
統 制	.319 [*]	.355	—	.360	.172	.308 [*]
親 和	.206 [*]	.331	.369 [*]	—	.804	.812 [*]
積 極	.206 [*]	.274	.254	.849 [*]	—	.458 [*]
消 極	.173	.394	.340	.839 [*]	.635 [*]	—

注) 右上段4年生
左下段6年生

社会測定地位によって分けられた4群の特徴

学年ごとに社会測定的地位によって、誰からも選ばれていない孤立児群、低人気児群、普通児群、人気児群の4群に分割した(表6参照)。各群の特徴を知るために、社会的スキル、統制感、親和性の平均値について1要因の分散分析をおこなった。人気度の有意な主効果の得られた項目のみを表7に示した。社会的スキル総数については社会的地位による群間差は認められなかった。以下に学年ごとに下位検定の結果を示す。

表6 社会測定的地位の4群の人数

群	人数 被選択数の範囲	人 数			
		1年	2年	4年	6年
孤 立 児	0	2	3	1	2
低 人 気 児	1~3	10	20	22	26
普 通 児	4、5	12	18	16	23
人 気 児	6~	13	21	21	26

表7 社会測定的地位による群間差のあるスキル

	2年生		4年生		6年生	
	気楽に話しかける		攻 撃	時 間 を お く	統 制 感	親 和 性
孤 立 群	.000		.000	1.000	4.500	70.500
低 人 気 群	.100		.045	.227	6.385	72.808
普 通 児 群	.167		.188	.188	7.522	73.913
人 気 児 群	.381		.333	.048	7.885	77.846
F 値	P < .30		P < .30	2.779 [*]	6.237 ^{**}	P < .25

1年生については、どの測度においても社会的地位の主効果は得られなかった。

2年生においては、「気楽に話しかける」スキルについてのみ、社会的地位の主効果がえられ、地位が上昇するにつれ有意に上昇する傾向がみられた。

4年生では、「時間をおく」スキルは、孤立児群が他の3群よりも有意に多かった。「攻撃的」スキルは、人気児群が低人気児群よりも多かった。

6年生では、社会的スキルには有意差はなかったが、統制感と親和性に群間差があった。統制感については、孤立群と低地位群は人気児群、普通児群に比較して有意に統制感が低かった。親和性については、低人気児群が最も低く、人気児群との差は有意であった。6年になると、どんなスキルを知っているかよりも、解決可能かどうかという統制感や親和性のほうが、社会的地位との関連は深いといえる。

考 察

発達の変化については、加齢とともにスキル数が増加することが分かった。スキルの総数とは嘉数他（1989）やRubin（1986）などの柔軟性に対応した測度であるが、従来の結果と一致している。すなわち、発達するにつれ、ある方略が功をそうしなくても、他の方略を柔軟にとり続ける事が出来る、次善の策をとることができることを示すものである。社会的問題解決のスキルは、加齢につれて数を増し、柔軟性を増すことが分かった。

スキルの内容について考察してみよう。学年により有効なスキルが異なるのは興味深い。「気楽に話しかける」や「向社会的」スキルはどの学年においても有効なスキルであるが、「時間をおく」スキルは、1年生では有効なスキルであるが、4年生になると社会的地位とは、負の相関を示すようにネガティブな方略にかわっている。「攻撃的」スキルは望ましい方略ではないと予測され、ほとんどの学年において有効ではないが、4年生においてのみ社会的地位と正の相関関係にあるのは予想と反する。しかし、攻撃性も自己主張の側面を含んでおり、その面では評価すべき方略である。4年生というのは、ギャングエイジに相当する時期であることから、力関係がこの時期に重要になってくるだろうと思われる。

親和動機や統制感と、社会的スキルや社会測定的地位とは、高学年では関連が深まることが分かった。親和性が高い子どもはスキルの数が多く、多様な社会的対応のレパートリーを持っていることが示唆された。統制感の高い子どもも同様の結果であった。すなわちスキル数が多く、攻撃的なスキルはあまり用いないことが示唆された。

社会測定的地位変数によって孤立児、低人気児、普通児、人気児に群分けをして分析した結果は、総スキル数や向社会的スキルなどには差は認められなかった。これは先行研究とは異なった結果であるが、本研究での社会的地位は仲間からの評価によるものだけで相対的に分類したものであった。教師評定などと併せて群の設定はすべきであろう。本研究からいえることは、少なくとも社会的地位の低い子どもは高い子どもに比較して消

極的なスキルをとることが多く、統制感や親和動機づけも低いということであろう。

問題点としては、以下のことが挙げられる。

場面による違いは、問題を引き起こした人物が曖昧な時（仲直り場面）と、相手が悪い時（ファミコン場面）によるものと思われるが、被験者がどのように認知したかについては確認していない。社会的問題については、行為者の意図は重要であるので、この点を確認するような手続きが必要となろう。Dodge（1980）は、攻撃児は行為者の意図が曖昧な時も、悪意を仮定しやすいことを見いだしている。

今後の課題としては、課題の設定や他の認知的能力（役割取得のレベル：Selman, 1977）などを考慮する必要があるであろう。

引用文献

- Dodge, K.A. 1980 Social cognition and childrens aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. 1986 Social information processing model of social competence in children. Ed. Perlumter, M. *The minesota symposia on child psychology*. Vol. 18, 77-125.
- 嘉数朝子、前原武子、金城洋子 1989 児童の社会的問題解決能力 日本心理学会53回大会発表論文集 105
- 嘉数朝子、前原武子、金城洋子 1989 九州心理学会50回大会発表論文集 48
- 鎌原雅彦 1981 こどもの因果帰属傾向の自由記述法による検討—成績や社会測定的地位との関係 日本教育心理学会第23回総会発表論文集 552-553
- Rubin, K.R. & Krasnor, L.R. 1986 Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. Ed. Perlumter, M. *The minesota symposia on child psychology*. Vol. 18. 1-68.
- 佐藤正二、佐藤容子、高山巖 1990 引っ込み思

案児の対人的問題解決スキル 日本教育心理
学会32回大会発表論文集177

in middle childhood. Child Development, 45,
803-806.

Selman,R,L. & Byrne,D.F. 1974 A structural-
development analysis of levels of role taking

下山剛 1977 達成動機づけの教育心理学 金子
書房

付録1

ゆかりさんは、なかよしのようこさんと、きのうけんかをしました。ようこさんはとてもおこっていて、ぜんぜん口をきいてくれません。ゆかりさんは「ようこさんとなかなおりしたいな」とおもっています。ゆかりさんは、ようこさんとなかなおりするために、どんなことをするでしょうか。

.

それでもうまくいかないとき、ゆかりさんはなかなおりするために、ほかにどんなことができるでしょうか(できるだけたくさんかいてください)。

.

.

.

付録2 親和動機づけ尺度

- | | |
|---|-----|
| (I) 私は、人からなにかのまれるとうれしくなる。 | (+) |
| (III) けんかをして、自分が悪かったと思っても、あいてがあやまってくるまで、あやまらない。 | (-) |
| (III) 私は、友だちのたのみはなんでもひきうける。 | (+) |
| (II) 私は、友だちから知らん顔されると、とてもみじめな気持ちになる。 | (+) |
| (IV) 私は、クラスやグループできめたことには、いつもしたがう。 | (+) |
| (II) 私は、家でも学校でも、ひとりでいるのはとてもさびしい。 | (+) |
| (IV) 私は、人の仕事をてつたうことが好きだ。 | (+) |
| (II) 学校やクラスがかわったりして、友だちがいなくなると、さびしく思う。 | (+) |
| (I) 私は、人といっしょにいるのが好きなので、いろいろな集まりに参加することがよくある。 | (+) |
| (III) 私は、意見の合わない人とは、つきあいたくない。 | (-) |
| (III) 友だちになるたいと思っても、自分からは、言い出したくない。 | (-) |
| (II) 私は、友だちからきらわれても気にしない。 | (-) |
| (I) 私は、友だちに自分のことをなんでも話す。 | (+) |
| (I) 私は、仕事や勉強を、ひとりでするよりも、友だちと協力してする方が好きだ。 | (+) |
| (II) 私は、仲のよい友だちといっしょにただで楽しい。 | (+) |
| (I) 私は、親友のためなら、どんなことでもしてあげる。 | (+) |
| (III) とても仲のよい友だちが、転校していなくなっても平気だ。 | (-) |
| (III) 私は、どんな人からも好かれるようになりたい。 | (+) |
| (I) 私は、人の意見になるべく自分をあわせようとする。 | (+) |
| (IV) 私は、いつも友だちやグループのためになるように努力している。 | (+) |
| (I) 私は、友だちとけんかをして、すぐ仲なおりしたくなる。 | (+) |
| (II) 私は、ほかのグループやクラスの人とも仲よくなりたい。 | (+) |
| (I) 私は、人とつきあうのがうまいと思う。 | (+) |
| (I) 私は、初めて会った人でも、その人から好かれるよう努力する。 | (+) |
| (I) 友だちにさそわれると、あまり遊びたくなくてもいっしょに遊ぶ。 | (+) |
| (IV) 私は、できるだけ友だちをたくさんつくろうとしている。 | (+) |

注) I : 友好維持 II : 拒否不安 III : 従順 IV : 協調