

2015 年度
関西福祉科学大学大学院
社会福祉学研究科
心理臨床学専攻

修士論文題目

首尾一貫感覚（SOC）の向上を目的としたスト
レスマネジメント教育プログラムの開発
～小学校高学年を対象として～

指導教員（ 長見まき子 ）

社会福祉学研究科 心理臨床学専攻

学生番号 2 1 4 6 1 0 0 8 氏名 津熊梨恵子

目次

I. はじめに	
1. 子どもを取り巻く環境の変化	1
1) 新しいメディア技術の発達の影響	1
2) 体験活動の減少	2
2. ストレスマネジメント	
1) 子どものストレス	3
2) ストレスマネジメント教育	3
3) 学校におけるストレスマネジメント教育	4
3. SOC	
1) SOCとは	7
2) 小学校高学年児童のSOC	9
3) SOCの形成・発達要因	9
4. 本研究の目的	10
II. 方法	
1. 調査対象者と調査時期	10
2. 調査項目	
1) 首尾一貫感覚 (SOC)	12
2) ストレスマネジメント自己効力感尺度 (SMS E)	12
3) ストレス反応尺度	12
4) 日常イライラ尺度	12
5) SOC尺度得点と外的基準変数との関連について	12
3. ストレスマネジメントプログラムの概要	
1) 領域と単元および目標	13
2) ストレスマネジメントプログラムの構成	13
3) 実施にあたっての留意点	18
III. 結果	19
1. 介入前の群間比較	19

2. 男女間の比較	19
3. 各尺度の相関	20
4. SOC尺度の結果	20
1) 介入の有無におけるSOC得点の変化	20
2) 介入群におけるSOC得点の比較	
① 時期におけるSOC得点の分散分析	21
② SOC得点高群・低群での比較	21
③ SOC下位尺度得点の比較	22
5. DSS尺度得点の結果	
1) 介入の有無におけるDSS尺度得点の変化	22
2) 介入群におけるDSS尺度得点の比較	23
6. SOC尺度得点と外的基準変数との関連	24
7. 授業の評価・感想	25
IV. 考察	
1. 本研究の対象児童のSOC得点について	30
2. 本研究の対象児童のDSS得点について	
1) 自己効力感尺度	30
2) 日常イライラ尺度	31
3) ストレス反応尺度	31
3. ストレスマネジメントプログラムの内容について	31
4. ストレスマネジメントプログラム介入の結果について	33
5. 今後の課題・まとめ	34
文献	37
資料1 質問紙	
資料2 ワークシート	

I. はじめに

1. 子どもを取り巻く環境の変化

近年、子どもを取り巻く社会や家庭環境は大きく変化してきており、子どもの抱える問題が多様化、深刻化している。とりわけ子どものコミュニケーションスキルに大きく影響していると考えられる、新しいメディア技術と体験活動の減少が注目される。

1) 新しいメディア技術の発達の影響

1990年代頃から急速にインターネットやパソコンの普及が進み、それ以降に生まれた子どもたちは「デジタルネイティブ」世代と呼ばれ（松村,2009）親世代の子どもの頃の環境と現在の子どもの環境は大きく異なっている。最近ではその環境の変化が加速度を増して進み、現代の小学生は幼児期からスマートフォン（以下スマホ）やタブレットなどのICT機器に触れている。NHKニュース(2012)によると日本国内のスマホ世帯普及率は50パーセントを超えたと言われているが、個人でスマホを持つ小学生も増加している。デジタルアーツの2015年の調査において小学校高学年の子どもが携帯電話やスマホを所有している割合は40.8%であるという結果からも、子どもたちにとってはスマホなどのICT機器が身近なものであることがわかる。子どもたちがそれらの機器を使用する目的はゲームや動画視聴であることが、2014年度の内閣府の調査から明らかになっている（内閣府,2015）。

内閣府の2015年度の調査によると、小学6年生の過半数は平日でも1日1時間以上パソコンや家庭用ゲーム機、スマホでゲームをしていることがわかっている（国立教育政策研究所,2015a）。これらの事実が子どもたちに及ぼす影響は決して小さいとはいえない。NGO 団体「子どものからだと心・連絡会議」（2006a）によると日本において、不登校の子どもの割合が減少傾向から増加傾向に転じたのが小学校では1987年のことで、そこにはテレビやテレビゲームが生活の中に浸透していった時期との一致がみられるという。映像メディアが子どもの行動に影響を与えるということはVillani（2001）をはじめ数々の研究で実証されており、Bushman、Anderson(2001)らは暴力的な映像メディアによって子どもたちの攻撃性が増幅することを示している。

また、内閣府の調査では小学生のインターネットの平均利用時間は1日あたり83分であることを報告しているが（国立教育政策研究所,2015b）、ソーシャルメディアの普及により様々な情報を得ることができるようになり、コミュニケーションの手段が増え、非常に便利になった反面、使用者には多すぎる情報を整理・判断する能力が求められるようになった。しかし、子どもはそのような能力がまだ発達段階の過程にあり、情報を誤って受け取ってしまう危険性や、いじめや犯罪に巻き込まれる虞れがある。また、林（2012）はソーシャルメデ

ィアのリスクとして、子どものころからソーシャルメディアの世界につかりすぎることによって、人と人との間での直接のコミュニケーション能力がきちんと養われなくなる可能性があることを指摘している。

このように急速なインターネット、ソーシャルメディアの普及は子どもたちに大きな影響を及ぼしており早急な対策が必要とされている。

2) 体験活動の減少

体験活動とは「自分の身体を通して実地に経験する活動のことであり、子どもたちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動のこと」(文部科学省,2008a)である。メディア等を介して行う「間接体験」やシミュレーション等を通じて模擬的に行う「模擬体験」の機会が多くなり、ヒト・モノや実社会に直接接触関わる「直接体験」の機会が減っていることは子どもたちの成長に負の影響を与えることが懸念されている(文部科学省,2008b)。

板倉ら(2007)は都市部や農村部において近所づきあいや地域のつながりが希薄になってきていることを指摘しているが、核家族化や少子化の進展等により子どもが祖父母等と触れ合ったり、兄弟姉妹、親せき、友人と遊んだり、異年齢集団で切磋琢磨したりする機会が減少している。それに加え、鶴山ら(2008)の研究では子どもたちは外で遊ぶことを好むにもかかわらず、都市化に伴い、かつては子どもたちが遊んでいた田畑、公園、河川、広場が減少し、また現在の公園や広場は子どもたちが十分に満足して遊べる空間になっておらず、交通事情の変化、犯罪の危険性からも安全に遊べる空間が減少していることを指摘している。

山本(2013)は高校生の幼少期の自然体験と現在の社会性についての調査をしているが、幼少期により多くの自然体験をしている高校生の方が、相手を慮る姿勢をもち、トラブルを処理したり、問題解決のための提案や処理をしたりすることでできる者が多いことを明らかにしている。また、国立青少年教育振興機構(2010)の調査では子どもの頃の自然体験や友だちとの遊び、地域活動等が豊富な大人ほどやる気や生き甲斐を持っている人が多いこと、また幼少期から中学生期までのそれらの体験が多い高校生ほど思いやり、やる気、人間関係等の資質・能力が高いことを示している。

このようなことから現代の子どもたちは、体験活動の場や機会の減少によって成長していく上で必要となる十分な糧を与えられていないことから、コミュニケーション能力や社会性が育まれにくい状況にあるということがいえる。

2. ストレスマネジメント

1) 子どものストレス

子どもたちを取り巻く環境の変化に伴い、多くの子どもたちが「疲れやすい」「カッとなりやすい」といった心身の不調を訴えている。小児科医へ実態調査をした結果からは、低体温の子どもが増加し、不規則な生活や運動不足等などから疲れやすくイライラする、やる気がでない等の症状を訴える子どもが増えていることが報告されている（キリン,2012）。「子どものからだと心・連絡会議」（2006b）が行った調査ではかつての子どもには見られなかったすぐに「疲れた」という事象が近年増加していることを伝えている。不規則な生活や運動不足に加え、家庭や学校において子どもがストレスを感じていることも心身の不調の要因となっていることがあげられる。

竹中(2005a)は、家庭内において、ストレスは親との関係で生じることが多く、親の期待が過剰であること、親が子どもの教育に無関心であること、塾や習い事に追われてゆとりがないこと等が子どものストレスとなると述べている。また、内閣府による国民生活白書(2007a)において精神的やすらぎを得るためには親子の対話が重要であると記述されているが、さらに国民生活白書(2007b)では近年になるほど人々は家族の対話ができていると感じていることが明らかにされており、家庭内で精神的やすらぎを得ることが難しくなってきたことが窺える。

学校においては、友だち、先生との関係や「授業がよくわからない」「テストの点数が悪い」などの学業に関することがストレスとなる（戸ヶ崎,2014）。岡崎ら(2010)が学校での子どもたちのストレスの実態を明らかにするために小学 5,6 年生に行った調査でも半数以上の児童が学校でのストレスとして「学習に関すること」「友だちとのもめごと」に関する事柄をあげていることが明らかにされている。

家庭や学校で子どもが経験するストレスは、子どもが適応不全を起こす様々な問題とかかわっていることが指摘されている（E.M.Cummings,2000）。子どもは心身の発達途上にあり、経験不足による学習量の少なさによって、大人よりもコーピングの種類が少なく、その結果ストレス耐性が低い(竹中,2005b)。過剰なストレスは、不安・抑うつなどの情動反応、痛みや異常な食行動、さらに心身症的症状となって現れる（小林,2004）。

ストレスとなる社会や学校の出来事はなくなっていくのではなく、子どもたちはそれでもこのようなストレスと折り合いをつけて生きていかなければならない。心身ともに健康を維持し、豊かな人生を送っていくために、ストレスをコントロールできる術を身に付けることは現代を生きる子どもたちにとって大きな課題であるといえる。

2) ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメントは有効なストレス対策の一つである。ストレスマネジメントとはストレス

の原因(ストレッサー)に対処(コーピング)するために利用される様々な技法の総称である(金,2011a)。ストレスマネジメントの理論的枠組みを与えたのはLazarus&Folkmanであり、Lazarusらは、ストレッサーを経験してからストレス反応が起きるまでの要因の一つである心理的要因に注目し、「認知的評価」と「コーピング」を重要視しこれらを中心要因とした心理学的ストレスモデルを提唱した(R. S. Lazarus&S. Folkman, 1991)。Lazarusらの理論は、さまざまなストレスマネジメントプログラムの構築に直接影響を及ぼしている(富永良喜,2012a)。

『ガイドブックストレスマネジメント』(Chandora Patel,1995)では、ストレスマネジメント技法として呼吸法、身体的・精神的リラクゼーション、コミュニケーションスキルの向上、認知的ストレス・マネジメント方略、栄養によるライフスタイル改善、運動による体力の改善、他者援助を得る方策などが解説されている。坂野ら(1995)はストレスマネジメントの多様性を、ストレス理論に基づいて4つに分類している。「ストレッサーに対する介入」「認知的評価過程に対する介入」「対処技法への介入」「ストレス反応そのものに対する介入」であり、これまでに行われてきたストレスマネジメントは、複数の介入技法から構成される「パッケージ技法」であることが多いことを指摘している。

竹中(2005c)はストレスマネジメントには大きく2つの流れがあると述べている。一つはすでに問題を有している者を対象として、その症状の緩和を目的として行われてきた臨床現場での対処療法としてのストレスマネジメントである。もう一方は予防措置的なものとして実施されるストレスマネジメントである。

金ら(2011b)は日本における予防的なストレスマネジメントの介入研究の2000年から2010年までの動向を調べている。その研究によると、介入研究は36件であり、職場や学校を中心に介入が行われており、ストレスマネジメントプログラムは専門家による対面式の研究が多く、介入期間が6ヶ月未満の研究が86パーセントを占めていた。介入効果としては、89%の研究でストレッサー・ストレス反応の減少、コーピングやメンタルヘルスの向上に効果があった。また予防のためのストレスマネジメント介入研究の文献数が2006年から増加しておりストレスマネジメントの広がりや、介入の必要性が高まっていることを示唆している。

金ら(2011c)は、今後予防的ストレスマネジメントを普及させるためには日常生活の中でストレスマネジメント行動に取り組むことでセルフケアを促すためのプログラム作りが重要だと述べているが、竹中(2005d)も心理療法によるストレスマネジメント技法ではなく、日常生活の中で行うきわめてありふれた、散歩をしたり、友と語らったりする等の行動の重要性を指摘している。富永(2012b)はストレスマネジメント技法は治療的専門的方法から、誰もが行える日常的な非専門技法へと移行しつつあると述べている。

3) 学校におけるストレスマネジメント教育

嶋田(1998)は有効なストレスマネジメントを行うために、子どものストレス反応の規定要因や軽減要因の位置づけ等を明確に示した「学校ストレスモデル」(図1)を提唱している。嶋田(1998)はストレス反応を規定する過程に、学校ストレッサーの経験、学校ストレッサー

一に対する認知的評価、コーピング、ストレス反応の表出を示し(図2)、心理的ストレス過程に実際に介入できる要因(ストレス反応の軽減要因)として、社会的スキル、セルフ・エフィカシー、ソーシャルサポートを取り上げ、これらの要因への介入がストレス反応の軽減には有効であることが示唆している(図3)。

文科省(2005)は、近年、不登校やいじめ、暴力、薬物乱用などの問題の深刻化、不安感やストレスの高じている状態などの今日的な課題に対応して、従来から心の発達や心身の相関関係などについて体育や保健体育で指導することとしてきたが、現行の指導要領では児童生徒の発達段階を踏まえ、不安や悩み、ストレスへの対処など心の健康に関する指導をさらに充実させるとしている。このような流れに伴い、学校においてストレスマネジメント教育が実践されるようになってきている。

下田(2012a)は小学生を対象として予防的心理教育研究の動向について検討している。検討した論文の多くが小学校高学年を対象にしたものであり、高学年になるほど実践が多くなる傾向があると報告している。授業内容には、殆どの研究でストレスの概念や心身とストレスとの関連に関する理解を導入とし、呼吸法、認知的側面への介入、漸進性弛緩法・ペアリラクセーションといった実践がみられた。ほぼすべての研究で効果を示唆する肯定的な結果が得られたと報告されていた。課題として指摘されていたことは、介入直後のみならず、長期的な効果検証が必要であるということであった。

また下田(2012b)はこのような実践研究には対象者や実践者の特徴、学級が学校の風土、地域の特性といった様々な要因の影響が大きいことが予想され、多くの実践研究の積み重ねが望まれると述べている。

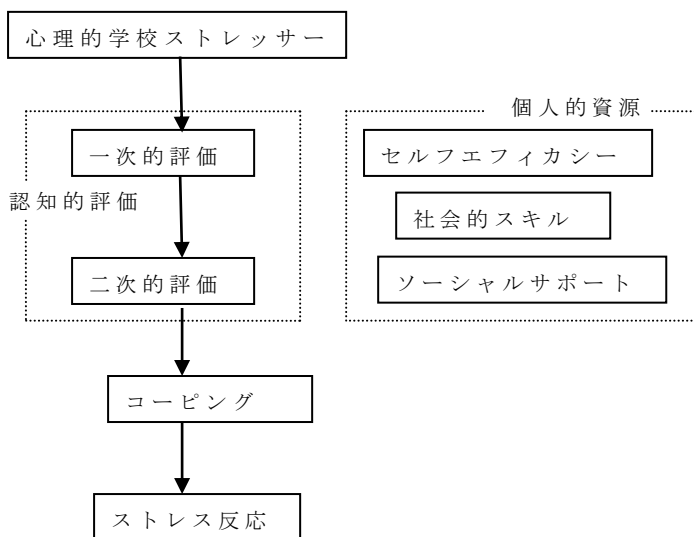


図1 学校ストレスの概念図(嶋田 1998)

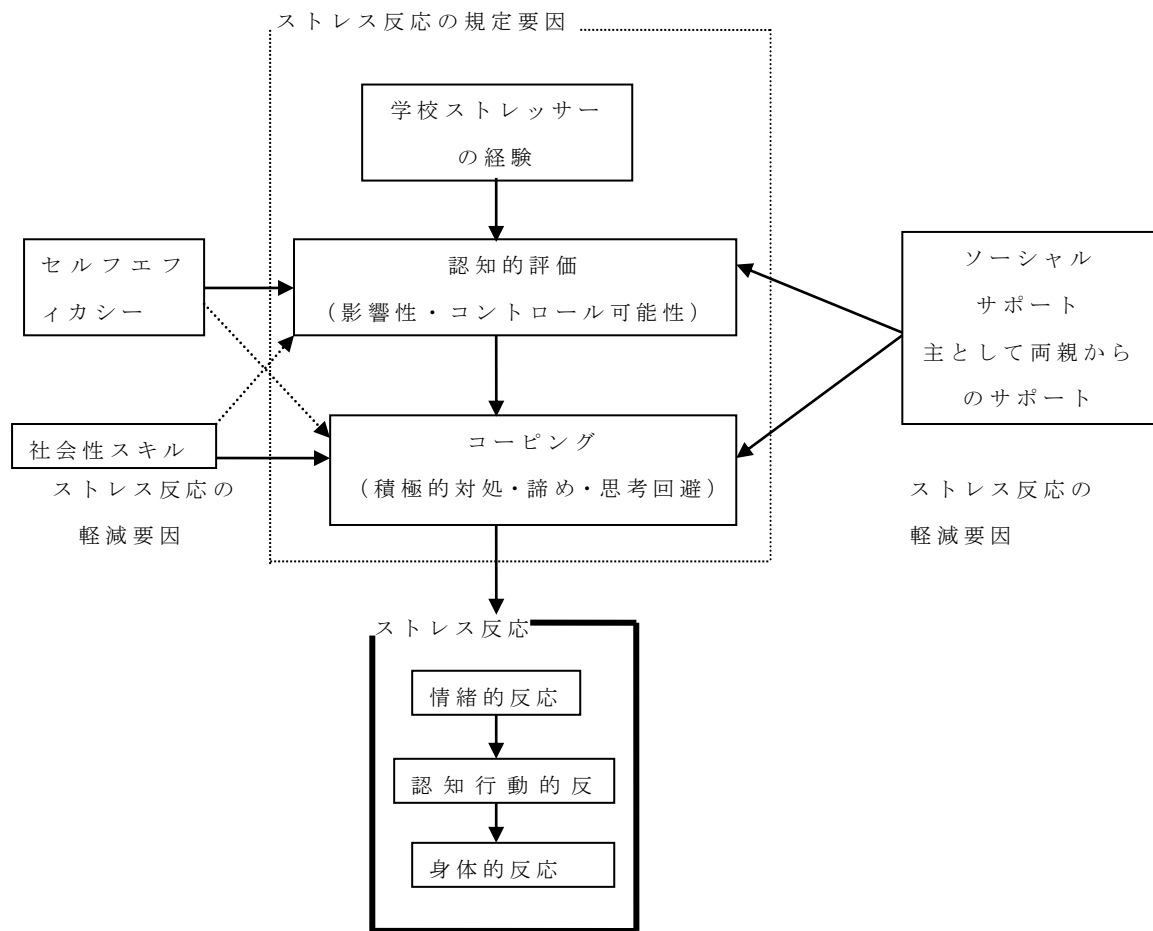


図2 学校ストレスモデル(嶋田 1998)

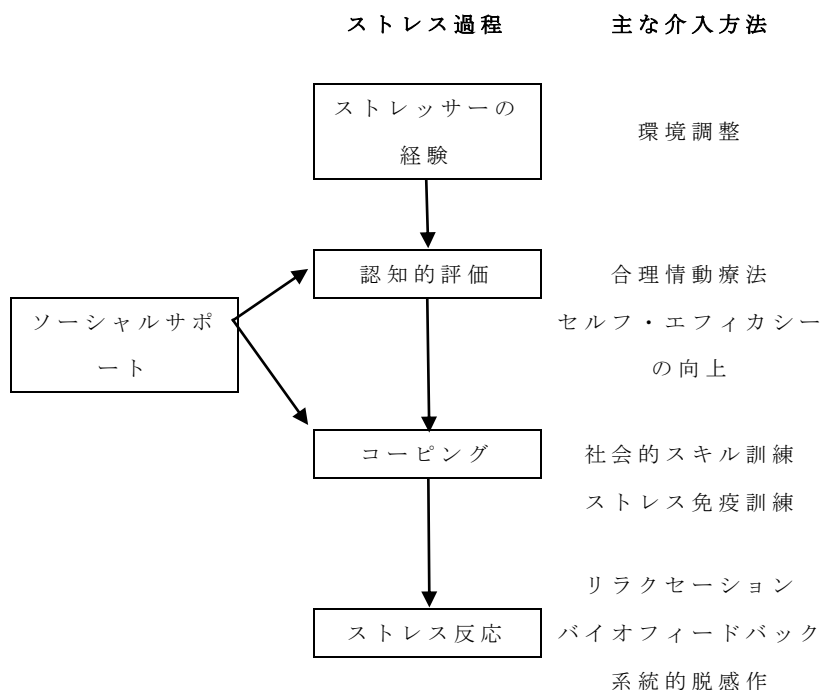


図3 心理的ストレス過程とその介入方法 (嶋田 1995)

3. SOC

1) SOCとは

これまで述べた課題に因應する能力の一つとして、アントノフスキー(Antonovsky)が提唱した首尾一貫感覚(以下 SOC)の概念が注目されている(山崎,2008a)。アントノフスキーは、「健康はいかにして、回復され、保持され、増進されるのか」という観点から健康生成論を生み出した(蝦名,2012)。その中核を担う概念としてSOCを見出し、極めて強いストレスやトラウマに耐えて心身の健康を保持し、対処することができる人々の中核に共通して存在する要因として、どんな人々の人生にも存在するストレスや危機への対処能力として一般化・概念化した(山崎,2008b)。アントノフスキーは「SOCは万人の人生にあまねく存在するストレスや危機から自らを守るだけでなく、それらを自らの成長や発達の糧、また喜怒哀楽のある豊かな人生の糧にしてさえしていくストレス対処能力であり、それこそ人生の究極の健康要因である」と述べている(Antonovsky,1987a)。

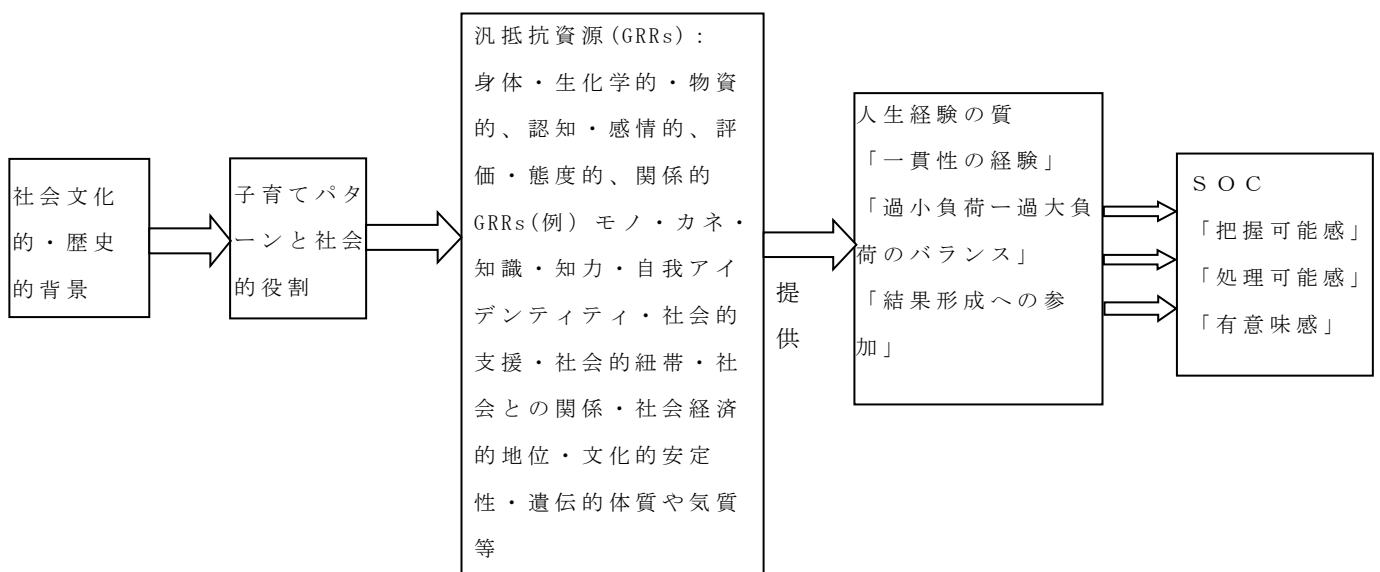
SOCは把握可能感・処理可能感・有意味感の3つの構成要素からなる。「把握可能感」とは、「人が内的環境および外的環境からの刺激に直面したとき、それを混沌として無秩序で無作為で偶発的で説明のできない雑音としてではなく、むしろ秩序だった一貫性のある構造化された明瞭な情報としてどの程度知覚しているか」という感覚。「処理可能感」とは「人に降り注ぐ刺激にみあう十分な資源を自分が自由に使えると感じている程度」であり、「有意味感」とは「人が人生を意味があると感じている程度、つまり生きることによって生じる問題や要求の少なくともいくつかはエネルギーを投入するに値し、かか

わる価値があり、ないほうがずっとよいと思う重荷というより、歓迎すべき挑戦である感じている程度」のことである(Antonovsky,1987b)。

アントノフスキーはSOCを育むものとして3種の人生経験である「一貫性の経験」「過小負荷と過大負荷のバランスの経験」「結果形成への参加の経験」をあげてそれぞれ説明している(Antonovsky,1987c)。「一貫性の経験」とは「ルールや規律が明確で、さらにそのルールについての責任の所在も明確で、ルールのほか全体的な価値観もまた明確であること」。「過小負荷と過大負荷のバランスの経験」とは『「まわりからの要求がその人がもっている能力が手段を超えていて、実行できなこと」と『その人がもっている能力や手段を十分に使う必要もないくらい弱い要求』の間のバランスのとれた経験」、「結果形成への参加の経験」とは「自分たちの前に設定された課題を快く受け入れ、自分たちでその課題を行うことに責任を持って、何をするかしないのかを決定する経験」である。

さらにアントノフスキーは、SOCの向上や強化は汎抵抗資源 (Generalized resistance resources:GRRs)の影響を受けると述べ、GRRsとは、身体的、生化学的、物質的、認知・感情的、評価・態度的、関係的、社会的な、個人や集団における特徴のことで、人はそれらを活用してストレスに直面した際にストレスの回避・処理において役立つもの、と定義している(Antonovsky,1987 d)。戸ヶ里(2008a)はストレスとGRRsとSOCとの関係を図に示している(図4)。また、アントノフスキーはGRRsが失われることを汎抵抗欠損とし、この欠損状態こそがストレスであると述べ、「ストレスによりもたらされる緊張状態の成功的な対処がSOCを強化する」としている(Antonovsky,1987e)。戸ヶ里(2008b)はSOCを育む3種の良好な人生経験とは「SOCによるGRRsの有効な動因、そして緊張処理の成功、さらに最終的な健康な状態にいたるという流れに伴う経験を3種に分類したもの」でありその3種の経験がSOCの3つの下位概念を育むと述べている。

このようにSOCは、多様なストレスとともに生きていかなければならない現代において、ストレスに負けることなく満足できる人生を送っていくためにはなくてはならない能力だといえる。



2) 小学校高学年児童のSOC

山崎ら(2008)によりアントノフスキーの著書が翻訳され、SOC尺度の日本語版が作成され、それ以降SOC尺度を使用した量的研究は日本において数多く報告されている。

魚里(2013a)はそれらの研究の結果から、SOCは他の健康指標やストレス対処、生活習慣との相関があるということを明らかにしている。朴峠(2015a)らの研究により小学校高学年児童のSOCと健康状態との関連において、SOCが高い児童ほど心身の不調が少なく、健康状態が良好であることが明らかにされている。

坂野ら(2009a)の研究において、児童の就寝時間、朝食摂取、歯磨き等の生活習慣とSOCの間に関連があることが報告され、家庭内での意志決定への参加経験、自覚症状においてもSOCとの関連が認められ、SOCが高い者ほど気分の落ち込み、物事への集中困難、体のだるさ、頭痛や腹痛の症状が少ないことが報告されている。

高学年児童の1年間におけるSOCの変化について、朴峠ら(2011a)の研究により個人レベルでは小学校高学年で1年間にSOCが上昇する者もいれば低下する者もあり、変化には個人差が認められるが、集団全体でみた場合には学年および性別の違いに関わらず1年間変化しないことを明らかにしている。

また、朴峠ら(2011b)は高学年児童のSOCとソーシャルサポートとの因果関係についても調査を実施しており、1学期の時点でソーシャルサポートをより多く受けている児童はその後のSOCが高くなること、1学期のSOCが高い児童はその後のソーシャルサポートが豊富になることを明らかにしている。そして、SOCを高めるうえでは1学期と2学期の豊かなソーシャルサポートが重要であることを示唆している。

SOCとストレス対処方略との関連について、朴峠ら(2015b)はストレス対処方略がSOCのレベルによりどのように異なるかを明らかにしている。小学校高学年児童のSOCとストレス対処方略の関係性は男女によって異なり、SOCの高い男子児童がストレスフルな状況において問題の解決に積極的であり、周囲の者の助言を得ながら対処するのと比較して、SOCの低い女子児童はストレスフルな状況において一人になり問題の解決を避ける対処方略を選択する傾向があった。そのため児童のストレス対処に関わる支援はSOCのレベルと性別によるストレス対処方略の違いを踏まえて行っていくことが望ましいことを示唆している。

3) SOCの形成・発達要因

アントノフスキーは社会的文化的背景である人種、性別、出身地、社会的階層、経済状況、学歴などが、人生経験の質を左右し、SOCの強弱をつくるという仮説を示し、SOCは出生後から成人にかけて、発達・形成されていくものであり、特に、乳幼児から思春期にかけての家庭環境、成功体験を中心とする人生経験、または思春期から成人初期の社会関係や職業が重要な形成・発達要因だとしている (Antonovsky, 1987f)。

「乳幼児から思春期にかけての家庭環境、成功体験を中心とする人生経験」について、坂野(2009a)は、子ども時代に意志決定に参加でき、結果形成に参加できたか(有

意味感の基礎要素)、一貫性は得られたか(把握可能感の基礎要素)、負荷のバランスはとれていたか(処理可能感)の3つの経験をあげ、それらがSOCを左右するとしている。

さらに坂野(2009b)は思春期の子どものSOCに関連する社会心理学的要因を明らかにするために日本と中国の小学生とその母親のデータを収集している。そこでも家庭内の意志決定参加頻度、家庭生活の規則性、学校メンバーシップが高く、異世代交流頻度が多い地域ほど子どもがSOCが高い傾向があることを報告している。

それらのことを踏まえ、浦川(2012)は思春期・青年期の育ち方や20代の社会的役割がSOCに影響があることを考えると、この時期のSOC研究の意義は大きいと述べている。SOCはどのように形成・発達するのか、どのようにして高められるのかといったSOCの高低を規定する要因や変動を促す要因の探索やSOCを高める介入方策の開発の研究は少なく、今後その蓄積が望まれる魚里(2013b)。

4. 本研究の目的

今回、小学校6年生にストレスマネジメント教育を実施し、それによってSOCを向上させることができるかを検証したい。小学校6年生は思春期にさしかかる時期であり、身体的変化、思考能力の発達、情緒の発達、社会的な面での変化が起こる時期である。アントノフスキーは思春期を「子ども時代に据えられた強いSOCのいかなる基礎も、思春期にはひっくり返ることが予想される」時期であると述べている(Antonovsky, 1987 g)。そのような時期の子どもたちに、「ストレス反応を低減させ、心身の健康を保ち、各人の本来の能力を十分に発揮できる条件を意地して、よりよい人生を送らせること」(ストレスマネジメント教育実践研究会 2002a)を最終目的とするストレスマネジメント教育を実施することは意義のあることであると考え。また、国内において小学生にストレスマネジメント教育を実施した上でSOCを測定している研究は今のところ見あたらないが、ストレスマネジメント教育によってSOCを向上させられる可能性を示すことで、学校におけるストレスマネジメント教育の重要性をより明確にできることと考える。

本研究ではストレスマネジメントスキルを取り入れた授業プログラムを開発、その効果を検討し、また、ストレス対処方略の促進を図るための介入がSOCの向上にもつながり得るかを検討する。

II. 方法

1. 調査対象者と調査時期

2014年、統制群として大阪府内公立A小学校6年生30名を対象に質問紙調査を実施し、介入群として翌年2015年同小学校6年生34名を対象に開発したストレスマネジメントプログラムを実施した。本来、統制群と介入群は同年に設定し、同時期に質問紙調査を実施すべきものであるが、介入群と統制群が2年にわたっている理由についてmk、は、同小学校は小規模校であり、6年生が単学級であり人数的な問題から同年に両群を設定することができなかつたためである。また5年生・6年生を統制群・介入群に

設定することも考えられるが、小学校の1年間は児童の成長の差が大きく学年を隔てての質問紙調査の結果の比較は信頼性、妥当性に欠けると考えられる。そのため介入時の学年を揃えるため、2014年度の5年生を介入群に設定した。2014年の6年生には7月に第1回目の質問紙調査を実施、その後12月上旬に2回目の質問紙調査を実施した。2014年度の5年生には、翌年の7月に第1回目の質問紙調査(プレ)を実施し、10月にストレスマネジメントプログラムを実施し、プログラム実施後に2回目の質問紙調査(ポスト)を実施した。フォローアップとして3回目の質問紙調査を11月下旬に実施した。また倫理的問題を配慮し、統制群である2014年度の6年生に対して2015年1月に同プログラムを実施し、3回目質問紙調査を実施した。

なお、授業は小学校教員である本論文執筆者が実施した。

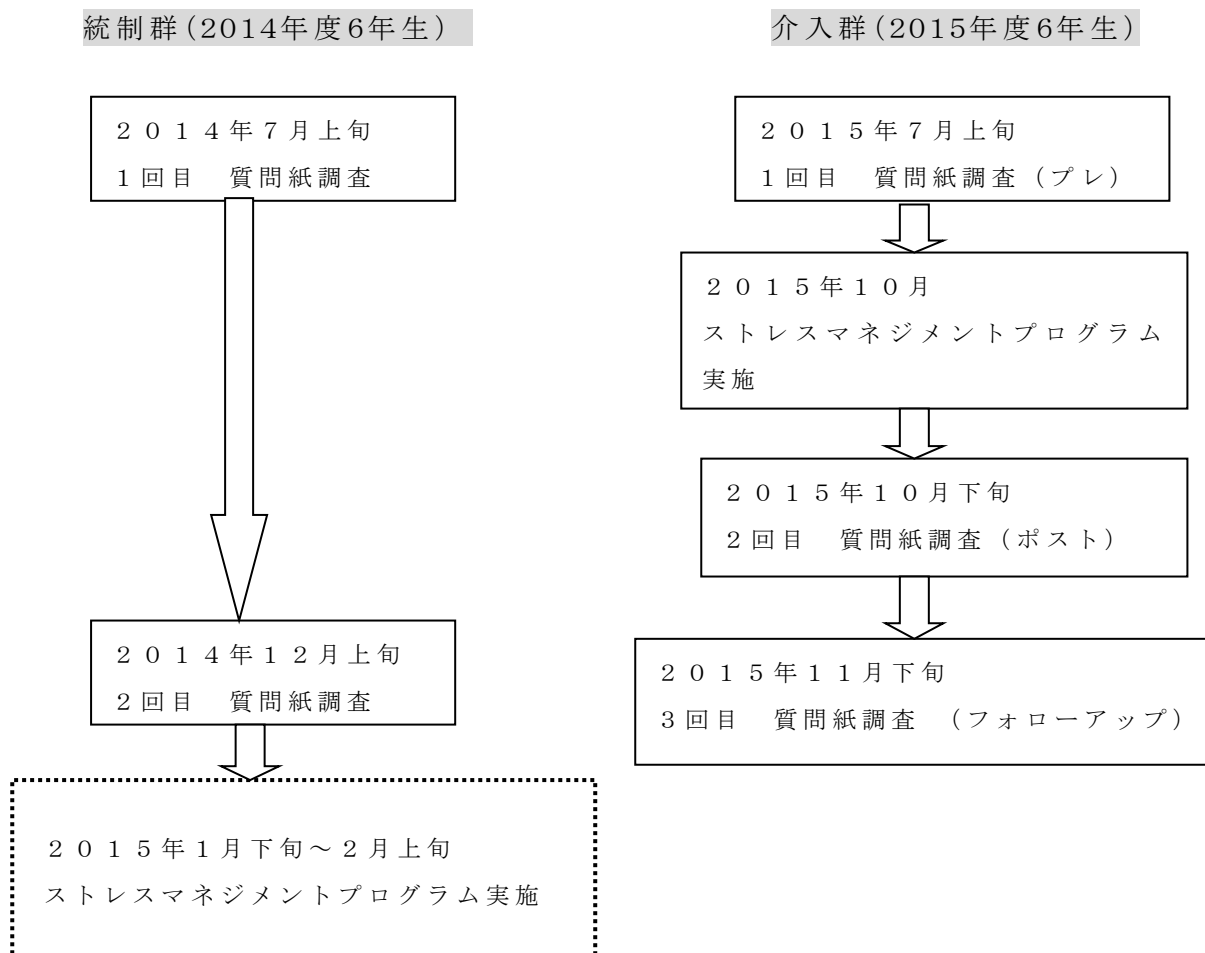


図 5 統制群・介入群の調査の時期

2. 調査項目

1) 首尾一貫感覚 (SOC)

13項目からなる児童用SOCスケール日本語版(坂野ら,2009a)によって測定した。回答は「とてもよくあてはまる」～「まったくない」(2項目については「まったく楽しくない」～「とても楽しい」)の5件法で求める。1～5点を付与し得点化するもので、尺度の信頼性と妥当性が確認されている。得点の範囲は13～65点であり、合計得点が高いほどSOCが高いことを表す。

2) ストレスマネジメント自己効力感尺度 (SMSE)

山田らが作成したストレスマネジメント自己効力感尺度 (SMSE)を使用した。これはストレスマネジメント教育介入効果の評価指標として開発されたものであり、子どもから高齢者、健常者から難病患者へ広く適用可能なものである。ストレス緩衝、落ち着き、怒りの制御の3下位尺度、20項目からなる。本来10点間隔で0点(全くできない)～100点(完全にできる)のいずれかの点数に○を打つものであるが、今回は児童の実態に合わせ1点間隔で0点(全くできない)～10点(完全にできる)のどれかに×を打つように指示した。5点が中心として自己採点するように教示を行った。得点の範囲は0点～200点であり、合計得点が高いほど自己効力感が高いことを表す。

3) ストレス反応尺度

嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)によって開発された小学生用ストレス反応尺度、20項目からなる。設問として「ここ1週間の中に心や体の変化がどれくらいあったか」について4件法で評定を求める。本調査は「身体的反応」「抑うつ不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の因子で構成されている。得点の範囲は20点～80点である。得点が高いほどストレス反応が多いことを表す。

4) 日常イライラ尺度

大野ら(2000)によって開発された日常イライラ尺度(デイリーハッスル)。対人関係・生活課題・評価の3つの下位尺度、24項目からなる。6件法で回答を求め、得点の範囲は24点～144点である。得点が高いほど日常的にイライラしている出来事(デイリーハッスル)が多いことを表す。

※2)～4)の尺度について、山田ら(2002)はストレスマネジメント教育を実施した際の評価ツールとして使用することが望ましいとしており、日常イライラ(daily hassles)尺度・ストレス反応(stress reactions)・ストレスマネジメント自己効力感(stress management self efficacy, SMSE)をまとめてDSSと呼ぶとしている(ストレスマネジメント教育実践研究会 2002a)。

5) SOC尺度得点と外的基準変数との関連について

SOC尺度得点と外的基準変数との関連の調査のため、坂野(2009c)があげたSOC

を左右する要因である「意志決定への参加の重要性」の指標として、家庭での役割を進んで遂行しているかどうか、「家の手伝いをするかどうか」について「毎日する」「時々する」「ほとんどしない」「しない」の4件法で尋ねた。「一貫性のある経験」の指標として、規則正しい生活を「している」「まあまあしている」「あまりしていない」「不規則」の4件法、朝食摂取について「毎日食べる」「時々食べない」「時々食べる」「食べない」の4件法で尋ねた。また、ソーシャルサポートが得られている子どものSOCが高いこと(朴峠ら,2011c)を踏まえ、兄弟の数がSOCに関係する可能性を考え、兄弟関係について尋ねた。

3. ストレスマネジメントプログラムの概要

1) 領域と単元名および目標

「総合的な学習の時間」として、単元名は「SPICEプログラム」と題し、目標は「ストレスと上手につき合う方法を知ろう」とした。

2) ストレスマネジメントプログラムの構成

ストレスマネジメント教育は、その一連の流れに沿って、①ストレスの概念を知る②自分のストレス反応に気づく③ストレス対処法を習得する④ストレス対処法を活用する、という4つの段階に分けて示される(山中ら 2000)。これらすべてを長期にわたって継続的に行うことが一つの理想であり、様々なコーピングスキルを習得するためにはかなりの時間が必要となる。しかし、短期単発型で行うからといって効果が期待できないとはいえない(ストレスマネジメント教育実践研究会 2002c)。子どもたちにストレスマネジメント授業を実施することは、「自分の意思でコントロールできないものと理解していた情動や身体の症状が、自己コントロール可能である」という新たなパラダイムを提供することでもある(文部科学省,2009)。新たなパラダイムを提供することを目的とするストレスマネジメント授業は、多忙な教育現場においても実施可能であり、短期間で実施できるプログラムがより望まれることに留意してプログラムを構成した。今回は、「①ストレスの概念を知る」、「②自分のストレス反応に気づく」を主な目標とし「③ストレス対処法を習得する」については短期間での習得は困難であることから、「ストレス対処法を知る」ということを目標にし、1回45分のプログラムを週に1度、3回にわたって実施した。

第一回目は、導入として「ストレスサー」「ストレス反応」「コーピング」という言葉を知り、理解することを目的とし、「ストレスチェック」体験をすることで、自分のストレスについて知り、人それぞれストレスサーやストレス反応が違うということ、いろいろなコーピングがあるということを知ることが目的とした。

第2回目は、「評価」の部分の認知について扱った。アルバート・エリスのABC理論(Albert Ellis,1987)に基づき、ある出来事を経験したために「不快な気持ち」になるのではなく、その出来事を「嫌だ」と捉える認知があるために「不快な気持ち」が生起するのだという関係を学習し、同じ出来事でも様々な捉え方ができることを理解させることを目的とした。

第3回目は、何か問題が起きた時の対処方法を学ぶ行動のワークを実施した。問題

が起こった時に、取るべき行動の選択肢が少なく自分にはこれしかない、と思いがちだが、「行動にはいくつも選択肢がある」ことを知ることを目的とした。

また、授業時間内のみでコピーングへの意識付けと実践を行うことは難しいことが予測されるために、第1回目と第2回目の授業後に、次回までの宿題として、授業内容の定着を目的としてどのようなコピーングを行ったのかをチェックするためのシートを配布した。さらに各回の授業の内容をまとめた資料をファイルに閉じて配布した。また、各回の授業後に振り返り用紙への記入を求めた。振り返り用紙の内容は、授業を楽しめたか、興味を持てたかを3段階で尋ねる項目と、クイズ形式での理解度を測る設問と授業の感想であった。以下に各回の授業案を示す。

○学習計画（3時間）

第1時：ストレスやコーピングについて知り、ストレスを小さくしたりなくしたりするためにはどのようなコーピングを使えばよいのかを考える

第2時：考え方を変えることでストレス反応を変化させることができることを知る

第3時：日常生活で起こるさまざまな問題を解決する方法について知る

.....

第1時

	学習活動	指導・支援の留意点
導入 15分	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">「ストレス」のしくみについて知ろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分のストレス反応を測ってみる。 ○ストレスという言葉について知っていることを発表する。 ○ストレッサー・ストレス反応・ストレスマネジメントについて知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・『ストレス流れ図』を使う。 ・黒板を用いて用語について説明する。 <p>[準備物] ストレス反応尺度</p>
展開 20分	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">コーピングの方法をたくさん知ろう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分がどんなコーピングをしているのかを発表する。 ○ストレッサーに対してどのようなコーピングを用いることが良いのかを考える。 ○考えたことを発表する。 ○配布された資料を見ながら、様々なコーピングがあることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・イヤなことがあったときに、どのようなコーピングをしているかを考えさせる。 <p>[準備物] ワークシート 1</p> <p>[準備物] 資料ファイル</p>
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> ○振り返り 	<ul style="list-style-type: none"> ・今後も学習したコーピングを日常で使っていくように促す。 <p>[準備物] 振り返り用紙</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返り用紙に授業の振り返りを記入する。 ・次回までの課題のワークシート 2 について説明する。

第 2 時

	学習活動	指導・支援の留意点
導 入 10 分	<p>○前回の振り返りをする</p> <p>・1週間でいったコーピングについて振り返る。</p> <p>○ストレスとストレス反応の間の評価(考え方)を変えるとストレス反応はどう変わるか考える。</p>	<p>・『ストレス流れ図』を用いて振り返る。</p> <p>・ストレス反応・考え方はみんな同じではないということを知らせる</p> <p>[準備物] ワークシート 3</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 考え方を試してみよう </div>	
展 開 20 分	<p>○ストレス『流れ図』の評価・ストレス反応について考える。</p> <p>○発表する。</p> <p>○ストレスが小さくなる考え方の練習をする。</p>	<p>・例(授業中手をあげたけど・・・)について考えさせる。</p> <p>[準備物] ワークシート 4</p> <p>[準備物] ワークシート 5</p>
ま と め 15 分	<p>○振り返り用紙に記入する。</p>	<p>[準備物] 振り返り用紙</p> <p>次回までの課題ワークシート 6 について説明する。</p>

第 3 時

	学習活動	指導・支援の留意点
導入 10分	<p>○前回の学習の振り返りをする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>日常生活で起こる問題を解決する方法を知ろう</p> </div>	
展開 20分	<p>○A子さんを例に全員で問題を解決する。</p> <p>○問題解決のコツの3つのステップに沿って解決していく。</p> <p>○グループで問題解決に取り組む。</p> <p>○どのような解決法を見つけたのかを発表する。</p>	<p>例) 毎日忘れ物をして困る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3つのステップを掲示する。 ・ステップ2ではブレインストーミングのルールを掲示する。 <p>[準備物] ワークシート6</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巡視して、児童の様子に応じてアドバイスをする。 ・困ったら、教師や友だちに助けを求めても良いことを伝える。
まとめ 15分	<p>○3回のまとめをする。</p> <p>○自分のストレスを測ってみる。</p> <p>○振り返り用紙に記入する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今後も日常的にストレスマネジメントを取り入れていくように促す。 <p>[準備物] ストレス反応尺度</p> <p>[準備物] 振り返り用紙</p>

3) 実施にあたっての留意点

ストレスマネジメントプログラムを実施する上で留意した点は、嶋田(2012)がストレスマネジメント教育の実践の際に留意することとしている「児童に合った方法を用いる」「押しつけを避ける」「児童の心の侵襲性に配慮する」という3点である。1点目の「児童に合った方法を用いる」では、新しく学習することに抵抗を感じる児童、学習面で困難を抱える児童等、児童の実態に即し、授業中の掲示物は視覚的にわかりやすいように工夫し、ワークシートは文字の量を制限、イラストを多用する等の工夫をした。2点目の「押しつけを避ける」ことは、ある状況に対して特定の捉え方や特定の行動をすることの押しつけを避けるということである。ストレスマネジメント教育の目標は社会的に望ましい考え方や行動を身に付けることではなく、状況に応じて様々な選択肢があることを気づかせることにある。授業中は、児童が多様な意見を出せる雰囲気作りをし、児童個人の意見や考えを尊重しながらも、他の児童の意見も尊重できるような言葉掛けをするように配慮した。3点目の「心の侵襲性」とは、「相手の気持ちに踏み込む程度」のことである。児童個人の問題に大きく踏み込むような課題を設定することによって、児童が防衛的になり、授業への積極的な参加を避けるようになってしまうリスクがある。そのために、まずは侵襲性の低い一般的な題材を用い、その後自分自身に当てはまるところがないか、日常生活に応用できるところがないかを問いかけるようにした。

4. 倫理的配慮

調査にあたって、研究の趣旨および方法とデータの匿名性、プライバシーの保護、研究目的以外でデータを使用しないことなどを記載した研究協力依頼書作成し、学校長に説明し同意を得た。また質問紙調査を実施するにあたり、質問紙に上記事項を記載し口頭でも説明し同意を得た。また、本調査の実施にあたっては、関西福祉科学大学の倫理委員会の承認を得た。

III. 結果

事前調査と授業実施日及び事後調査日の欠席者と記入漏れの児童をのぞく64名(介入群34名、男子15名・女子19名)、統制群30名(男子14名・女子16名)を分析対象とした。

1. 介入前の群間比較

プログラム実施前の介入群と統制群におけるSOC尺度得点、DSS得点の差をt検定によって検討した。その結果を表1に示す。自己効力感尺度得点($t=.10, df=62, n.s.$)、ストレス反応尺度得点($t=-1.91, df=62, n.s.$)に有意な差は認められなかった。SOC尺度得点については統制群が介入群よりも有意に高い得点を示し($t=2.76, df=62, p<.01$)、日常イライラ尺度得点については介入群が統制群よりも有意に高い得点を示していた($t=-3.04, df=62, p<.01$)。

尚、各尺度に関しての α 係数を算出した結果、.780~.917といずれも内的整合性が高いことが認められた。

表1 介入群・統制群の平均値と標準偏差と α 係数およびt検定の結果

	統制群				介入群				t
	n	M	SD	α	n	M	SD	α	
S O C	30	44.47	9.18	.780	34	37.74	10.19	.814	2.76 **
有意味感	30	16.33	2.48		34	10.19	14.06		2.54 **
処理可能感	30	12.00	3.74		34	10.56	4.05		1.83
把握可能感	30	15.27	4.79		34	13.12	4.56		1.47
自己効力感	30	127.10	30.27	.827	34	126.29	31.57	.861	0.10
ストレス反応	30	43.63	13.69	.917	34	49.68	11.65	.881	-1.91
日常イライラ	30	72.47	26.30	.897	34	90.76	21.93	.862	-3.04 **

** $p<.01$

2. 男女間の比較

プログラム実施前に介入群・統制群の両群のSOC尺度得点、DSS得点の男女差についてt検定を用いて検討した。その結果を表2に示す。男女間のSOC尺度得点($t=1.66, df=46.50, n.s.$)、自己効力感尺度得点($t=.19, df=62, n.s.$)、ストレス反応尺度得点($t=-1.95, df=62, n.s.$)に有意な差は認められなかった。日常イライラ尺度得点については女子が男子よりも有意に高い得点を示していた($t=-2.99, df=62, p<.01$)。

表2 男女別の平均値と標準偏差および t 検定の結果

	男子			女子			t
	n	M	S D	n	M	S D	
S O C	29	43.28	12.16	35	38.91	7.94	1.66
有意味感	29	15.89	3.44	35	14.53	3.88	1.47
把握可能感	29	15.18	5.57	35	13.31	3.90	1.51
処理可能感	29	11.57	4.74	35	10.97	3.25	0.57
自己効力感	29	127.48	35.90	35	126.00	26.20	0.19
ストレス反応	29	43.45	13.99	35	49.66	11.37	-1.95
日常イライラ	29	72.28	26.41	35	90.40	22.05	-2.99 **

** $p < .01$

3. 各尺度の相関

各尺度間の関係性をみるために対象者全員における児童用SOC尺度とDSSの相関分析を行い、ピアソンの相関係数を算出した結果を表3に示す。SOC尺度得点と自己効力感尺度得点に有意な中程度の正の相関 ($r = .466$ $p < .01$)、SOC尺度得点と日常イライラ尺度得点に有意な高い負の相関 ($r = -.800$ $p < .01$)、SOC尺度得点とストレス反応尺度得点に有意な高い負の相関 ($r = -.757$ $p < .01$)、自己効力感尺度得点と日常イライラ尺度得点に有意な弱い負の相関 ($r = -.330$ $p < .01$)、自己効力感尺度得点とストレス反応尺度得点に有意な高い負の相関 ($r = -.539$ $p < .01$)、日常イライラ尺度得点とストレス反応得点に有意な高い正の相関 ($r = .698$ $p < .01$) が認められた。

表3 SOCとDSSの相関関係 (n = 64)

	S O C	自己効力感	日常イライラ	ストレス反応
S O C	1.000	.466 **	-.800 **	-.757 **
自己効力感	-	1.000	-.330 **	-.539 **
日常イライラ	-	-	1.000	.698 **
ストレス反応	-	-	-	1.000

** $p < .01$

4. SOC尺度の結果

1) 介入の有無におけるSOC得点の変化

SOC得点のストレスマネジメントプログラム授業の効果を検討するために被験者内因子をSOC得点、被験者間因子を時期およびプログラムの介入の有無、統制群・介入群とする二要因の分散分析を行った。その結果、時期の主効果のみが認められ ($F(1, 62) = 10.96$ $p < .01$)、介入前に比べ介入後の得点が有意に高くなっていた。時期と介入の交互作用は認められなかった ($F(1, 62) = 1.78, n.s.$) (表4)。

表4 プログラム実施の有無とSOC得点における二要因分散分析の結果

	SOC得点					時期	介入の有 無	交互作用
	介入前		介入後		F			
	n	M	SD	M				
統制群	30	43.60	8.78	45.60	10.78	10.96**	3.44	1.78
介入群	34	37.74	10.18	42.44	11.90			

** $p < .01$

2) 介入群におけるSOC得点の比較

① 時期におけるSOC得点の分散分析

介入群の3回の質問紙調査におけるSOC得点を比較するために分散分析を行った(表5)。その結果($F(2, 62) = 6.32, p < .01$)となり、時期の主効果が認められた。Bonferroni法による多重比較の結果、調査2(ポスト)の得点は調査1(プレ)の得点に対し、有意に高いことが認められた($p < .01$)。

尚、統制群はフォローアップ調査を実施しておらず3回の調査における分散分析は行っていない。

表5 介入群の3回の調査のSOC得点の分散分析の結果

	M	SD	F
調査1(プレ)	37.28	10.14	6.32**
調査2(ポスト)	42.12	12.20	
調査3(フォローアップ)	43.09	11.54	

n=32

** $p < .01$

② SOC得点高群・低群での比較

介入群についてのSOC得点の中央値を用いて高群と低群の2群に分類した。中央値は40.0であり、41以上を高群、それ以下を低群として3回の介入における分散分析を行った(表6)。その結果高群は、($F(2, 30) = 2.55, n.s.$)となり時期の主効果は認められなかった。低群は($F(2, 30) = 4.48, p < .01$)となり時期の主効果が認められた。Bonferroni法による多重比較の結果、調査3(フォローアップ)の得点は調査1(プレ)の得点に対して有意に高い傾向があった($p < .1$)。

表6 S O C 得点高群・低群の3回の調査におけるS O C 得点の分散分析の結果

	調査1 (プレ)		調査2 (ポスト)		調査3 (フォローアップ)		F	
	n	M	S D	M	S D	M		S D
S O C 得点高群	16	45.38	5.74	49.75	8.51	48.56	9.06	2.55
S O C 得点低群	16	29.19	6.30	34.50	10.54	37.63	11.37	4.48 **

** $p < .01$

③ S O C 下位尺度得点の比較

介入群の3回の質問紙調査におけるS O C 下位尺度得点を比較するために分散分析を行った。その結果を表7に示す。有意味感得点には時期の主効果は認められなかった ($F(2, 62) = .578, n. s.$)。把握可能感 ($F(2, 62) = 5.06, p < .01$) と処理可能感 ($F(2, 62) = 6.20, p < .01$) には、時期の主効果が認められた。把握可能感・処理可能感双方ともに、Bonferroni法による多重比較の結果、調査2 (ポスト) と調査3 (フォローアップ) の得点は調査1 (プレ) の得点に対し、有意に高いことが認められた ($p < .01$)。

表7 3回の調査におけるS O C 下位尺度得点の分散分析の結果

	調査1		調査2		調査3		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
有意味感	14.03	4.40	14.47	4.69	14.56	4.60	0.58
把握可能感	12.97	4.58	15.75	5.45	15.91	4.62	5.06**
処理可能感	10.28	3.99	11.91	3.99	12.62	4.33	6.20**

n=32

** $p < .01$

5. D S S 尺度得点の結果

1) 介入の有無におけるD S S 尺度得点の変化

DSS尺度得点におけるストレスマネジメントプログラム授業の効果を検討するために被験者内因子をDSS尺度得点、被験者間因子をプログラムの介入の有無制群・介入群とする二要因の分散分析を行った。その結果を表8に示す。自己効力感尺度得点において交互作用は認められなかった ($F(1, 62) = 3.63, n. s.$)。日常イライラ尺度得点については時期 ($F(1, 62) = 4.81, p < .001$) の主効果及び、介入の有無 ($F(1, 62) = 23.28, p < .05$) の主効果が認められたが交互作用は認められなかった ($F(1, 62) = 1.25, n. s.$)。ストレス反応尺度得点については時期 ($F(1, 62) = 7.21,$

$p < .01$)の主効果が認められたが、交互作用は認められなかった ($F(1, 62) = 1.44, n.s.$)。

表8 介入の有無とDSS得点における二要因分散分析の結果

	得点					時期 <i>F</i>	介入の有無 <i>F</i>	交互作用 <i>F</i>
	介入前		介入後					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>S D</i>	<i>M</i>	<i>S D</i>			
自己効力感								
統制群	30	123.77	28.92	129.17	23.43	3.63	0.21	0.06
介入群	34	126.29	31.57	133.35	40.42			
日常イライラ								
統制群	30	74.77	24.89	63.53	25.49	4.81***	23.28*	1.25
介入群	34	90.76	21.93	72.76	30.58			
ストレス反応								
統制群	30	44.70	13.01	40.63	13.09	7.21**	2.76	0.14
介入群	34	49.68	11.65	46.62	17.98			

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

2) 介入群におけるDSS尺度得点の比較

介入群の3回の質問紙調査におけるDSS尺度得点を比較するために分散分析を行った。その結果を表9に示す。自己効力感尺度得点は ($F(2, 62) = 1.40, n.s.$) となり、時期の主効果は認められなかった。日常イライラ尺度得点は時期の主効果が認められ ($F(2, 62) = 10.32, p < .001$)、Bonferroni法による多重比較の結果、調査2・調査3の得点は調査1の得点に対し、有意に高いことが認められた。ストレス反応尺度得点は時期の主効果のみが認められた ($F(2, 62) = 3.17, p < .05$)。

表9 3回の調査におけるDSS得点の分散分析の結果

	調査1		調査2		調査3		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>S D</i>	<i>M</i>	<i>S D</i>	<i>M</i>	<i>S D</i>	
自己効力感	126.09	32.47	133.41	41.52	127.97	36.71	1.4
日常イライラ	90.97	20.84	73.37	31.18	73.00	26.65	10.32***
ストレス反応	50.44	11.50	47.03	18.46	45.16	18.66	3.17*

$n=32$

* $p < .05$ *** $p < .001$

6. SOC尺度得点と外的基準変数との関連

規則正しい生活、朝食摂取、家の手伝いについて4件法で尋ねたが、規則正しい生活については「まあまあしている・あまりしていない」人数、朝食摂取については「時々食べない・時々食べる」家の手伝いについては「時々する・あまりしない」の児童数が少なかった。そのため、「規則正しい生活をまあまあしている」人数と「規則正しい生活をしている」人数を「規則正しい生活をしている」に合計し、「規則正しい生活をあまりしていない」人数と「していない」人数を「規則正しい生活をしていない」に合計した。朝食を「毎日食べる」人数と「時々食べない」人数を合計して「毎日食べる」とし、「時々食べる」人数と「食べない」人数を合計して「毎日食べない」とした。お手伝いを「毎日する」人数と「時々する」人数を合計し「お手伝いをする」とし、「ほとんどしない」人数と「しない」人数を合計し「お手伝いをしない」とした。そして、規則正しい生活、朝食摂取、家の手伝いとSOC得点の関連をみるためにt検定を行った。その結果を表10に示す。朝食摂取について有意な差は見られなかったが ($t=1.19, df=62, n. s.$)、傾向として「毎日食べる」児童の方が「毎日食べない」児童よりもSOC得点が高い傾向にあった。規則正しい生活については「規則正しい生活をしている」児童は「不規則」な生活をしている児童と比べて有意にSOC得点が高かった ($t=3.23, df=62, p<.01$)。お手伝いについて有意差はみられなかった ($t=-6.49, df=62, n. s.$)。

下位尺度をみると、朝食摂取について有意味感 ($t=1.34, df=62, n. s.$)、把握可能感 ($t=.977, df=62, n. s.$)、処理可能感 ($t=.55, df=62, n. s.$) のいずれにも有意差はみられなかった。規則正しい生活については有意味感 ($t.=3.18, df=62, p<.01$)、把握可能感 ($t.=2.12, df=62, p<.05$)、処理可能感 ($t.=2.37, df=62, p<.05$) のいずれも「規則正しい生活をしている」児童が「規則正しい生活をしていない」児童に比べて有意にSOC下位尺度得点が高かった。お手伝いについては、有意味感 ($t=.628, df=62, n. s.$)、把握可能感 ($t=-1.367, df=62, n. s.$)、処理可能感 ($t=-.642, df=62, n. s.$) のいずれにも有意差は認められなかった。

なお、兄弟関係とSOC尺度得点について分散分析を行ったが、有意差は認められなかった ($F(3, 59) =.93, n. s.$)。

表10 ライフスタイル（朝食摂取・規則正しい生活・お手伝い）とSOCの関連についてt検定の結果

変数	n	M	SOC		有意味感		下位尺度			処理可能感			
			SD	t	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
朝食摂取													
毎日食べる	52	41.19	10.04	1.19	15.42	3.51	1.34	14.4	4.99	0.98	11.37	3.92	0.55
毎日食べない	12	37.42	9.19		13.83	4.51		12.92	3.5		10.67	4.21	
規則正しい生活													
している	51	42.37	9.74	3.23**	15.82	3.18	3.18**	14.75	4.73	2.12*	11.8	3.84	2.37*
していない	13	33.08	6.87		12.38	4.54		11.69	4.17		9	3.67	
お手伝い													
する	37	38.97	10.07	-1.4	15	3.7	-0.31	13.62	4.51	-0.99	10.35	3.82	-2.2
しない	27	42.56	9.53		15.3	3.83		14.81	5.01		12.44	3.86	

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

7. 授業の評価・感想

各回の授業後に、感想とともに授業を理解できたか(よくわかった・まあまあわかった・あまりわからない)、授業に興味を持てたか(とても持てた・まあまあ持てた・あまり持てない)について質問紙用紙を配布して記入を求めた。また授業の内容を理解しているかについては、授業の内容について○か×で答える問題を5問出題して確認をした。

第一回目の授業については、『授業を理解できたか』の質問に対して、「よくわかった」は25名(73.5%)、「まあまあわかった」は8名(23.5%)、「あまりわからない」は0名、無記入は1名であった。『興味を持てたか』の質問に対して、「とても持てた」は25名(73.4%)、「まあまあ持てた」は7名(20.6%)、「あまり持てない」は1名、無記入は1名であった。授業の理解度について、5問正解は27名(79%)、4問正解は5名(14.7%)、無記入が2名であった。

第二回目の授業について、『授業を理解できたか』の質問に対して、「よくわかった」は26名(76.4%)、「まあまあわかった」は8名(23.5%)、「あまりわからない」は0名であった。『興味を持てたか』の質問に対して、「とても持てた」は19名(55.9%)、「まあまあ持てた」は15名(44.1%)、「あまり持てない」は0名であった。授業の理解度について、5問正解は30名(88.2%)、4問正解は2名、1問正解が1名、無記入が1名であった。

第三回目の授業について、『授業を理解できたか』の質問に対して、「よくわかった」は20名(64.5%)、「まあまあわかった」は10名(32.2%)、「あまりわからない」は1名であった。『興味を持てたか』の質問に対して、「とても持てた」は19名(61.2%)、「まあまあ持てた」は11名(35.4%)、「あまり持てない」は1名であった。尚、用紙の未提出が3名であった。

また授業終了時に児童が記入した自由記述の感想をkJ法で分類しまとめた。第1時の感想は4つのカテゴリ(ストレスについての知識・コーピングについての知識・興味・関心)に分けられ、第2時の感想は大きく2つのカテゴリ(考え方を考えることについての理解・考え方を考えることへの意識)に分けられた。第3時の感想は授業の内容そのものへの感想と、3回の授業をまとめた2つのカテゴリ(ブレインストーミング・問題解決法をして感じたこと)に分けられた。何れもカテゴリの内容から授業のねらいを概ね達成されたと考えられる。

表 1 1 ストレスマネジメントプログラム授業の評価

	第 1 回目 n (%)	第 2 回目 n (%)	第 3 回目 n (%)
理解度			
よくわかった	25 (73.5)	26 (76.4)	20 (64.5)
まあまあわかった	8 (23.5)	8 (23.5)	10 (32.2)
あまりわからなかった	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.0)
無記入	1 (0.0)	0 (0.0)	3 (0.1)
質問 (5 問)			
5 問正解	27 (79.0)	30 (88.2)	-
4 問正解	5 (14.7)	2 (0.1)	-
3 問正解	-	-	-
無記入	-	2 (0.1)	-
興味			
とてももてた	25 (73.4)	19 (55.9)	19 (61.2)
まあまあもてた	7 (20.6)	15 (44.1)	11 (35.4)
あまりもてなかった	1 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.0)
無記入	1 (0.0)	-	3 (0.1)

授業の目的

第 1 回目 : ストレスやコーピングについて知る

第 2 回目 : 考え方をかえてみる

第 3 回目 : 問題を解決する方法を知る

第1時のねらい

- ・ストレスやコーピングについて知る。
- ・ストレスを小さくしたりなくしたりするためにはどのようなコーピングを使えばよいのかを考える。

ストレスについての知識

- ・ストレスがたまっている人もたまっていない人もいる。
- ・最初は難しかったけどだんだんわかってきた。
- ・人間のストレスのしくみはすごいと思った。
- ・ストレスになるには順番があるとわかった。
- ・ストレッサーというものがある、ということがわかった。

コーピングについての意識

- ・今やっているのとは違うコーピングをやってみたい。
- ・自分はストレスの発散にアニメを見る。
- ・いろいろなコーピングがあることがわかった。
- ・自分に合ったコーピングを見つけたい。
- ・自分がやっているコーピングがわかった。
- ・イライラしても人に説明できるようにしてみたい。
- ・今日したことを日常でも使ってみようと思った。

興味・関心

- ・ストレスやその対処法に興味を持てた。
- ・こういう授業があって嬉しい。
- ・ストレスをもっとよく知りたい。
- ・きちんと理解できた。次の授業が楽しみ。

自己理解

- ・自分のストレスは結構高いと思った。
- ・自分にはあまりストレスがたまっていないとわかった。

図6 KJ法による授業後の感想

第2時のねらい

- ・考え方をえることでストレス反応を変化させることができることを知る。

考え方をえることについての理解

- ・考え方次第でストレスを大きくしたり小さくしたりできることがわかった。
- ・ちょっと考え方をえたらストレスが減ることがわかった。
- ・今日の授業もわかりやすかった。
- ・+や-の考え方でストレス反応が人それぞれちがうことがわかった。
- ・ストレスが小さい考え方をした方が身体への影響は小さいことがわかった。
- ・ストレスを小さくする考え方は自分も相手も楽。
- ・ストレスの小さい考え方は自分を責めない考え方だと思った。
- ・考え方次第でストレスが大きくなったり小さくなったりするのはおもしろい。

考え方をえることへの意識

- ・ストレスを小さくする考え方をできるよう心がける。
- ・自分の中のストレスを小さくする考え方を見つけたい。
- ・ストレスが考え方で大きくなったり小さくなったりするのなら、前向きに考えた方がいいと思った。
- ・難しく考えるとしんどくなるから簡単に考えるようにする。
- ・いつもくやしいとか不安とかこわい、とか思うけど逆に考えればいいことがわかった。
- ・これからは+思考で物事を考えられたらいいと思う。
- ・いつも自分はストレスを大きくする考え方をもつから、これからは小さくする考え方もしてみたい。
- ・考え方でいやになったりすっきりしたりする。自分ですっきりできるように工夫したい
- ・自分はいつも悪い方に考えるので良い方に考えようと思う。

図7 KJ法による授業後の感想

第3時のねらい

- ・ 日常生活で起こるさまざまな問題を解決する方法について知る

ブレインストーミング・問題解決法をして感じたこと

- ・ いろいろな意見がでてきて勉強にもなるしけんかにもならないからいいなと思った。
- ・ 頭の中でごちゃごちゃになった意見が整理できてきれいに解決できるのでいい方法だと思った。
- ・ 問題を解決するにはいろいろな考え方があれば解決できるんだなと思った。
- ・ 反対意見でもきちんと聞けばいいことを言っていることがある。
- ・ いろいろな考え方がでてきてやって楽しかった。
- ・ これからもこれを活かしていきたい。
- ・ 楽しくなってストレスも小さくなった。
- ・ 人の意見を否定しないからいいなと思った。
- ・ 楽しくたくさんの意見を出せた。
- ・ 一人では出ない意見もみんなでやるといろいろな意見が出た。
- ・ 今日の勉強はいつもより楽しかった。

3回の授業を通しての感想

- ・ ストレスがないといいなあと思ったけど、ストレスがないとつまらなくなるんだなあと思った。
- ・ ストレッサーはみんなにあって、そこからストレスになるんだとわかった。
- ・ スパイスのこともわかったし、ストレスのことがよくわかった。
- ・ イライラしてストレスの大きい考え方を今まではしていたけれど、この勉強をして少しずつストレスの小さい考え方をするようになった。
- ・ ストレスマネジメントの学習でストレスについてわかったし、スパイスがなければ退屈だということがわかった。これからもストレスと上手に向き合っていきたい。
- ・ ストレスはスパイスだということに共感した。

図8 KJ法による授業後の感想

IV. 考察

1. 本研究の対象児童のSOC得点について

介入群児童のSOC得点の平均点は、37.74点、統制群児童のSOC得点の平均点は44.47点であった。有意に統制群児童のSOC得点が高いことが認められた。坂野ら(2009b)の研究では中国地方の小学校6年生938名のSOC得点の平均点は48.06点であり、朴峠ら(2011c)の研究において神奈川県小学校6年生141名のSOC得点の平均点は45.34点であった。先行研究と比較して、本研究対象児童のSOC平均得点は低い傾向にあると考えられる。介入群の児童のSOC平均得点は先行研究の児童のSOC平均得点に比べ10点近く低く、また本研究の統制群の児童と比較しても有意に低い得点であった。小林(2008)は学年集団のSOCには集団における雰囲気や人間関係が影響している可能性、また学校がおかれている自然環境、経済、文化的な面を含めた生育環境が影響している可能性を示唆している。本研究の対象児童の在籍する大阪府内A小学校は、多くの中小企業の工場が建ち並ぶ地域の中にある。統制群の児童のSOC平均得点は神奈川県小学校6年生のSOC平均得点に近いことから、地方都市に比べて都市部の児童のSOC得点は低くなる可能性が考えられる。

SOC下位尺度得点をみると、有意味感において介入群の児童の得点が統制群の児童の得点と比較して有意に低くなっており、この有意味感における得点差が大きく両群のSOC得点の差に関わっていると考えられる。有意味感は、日々の出来事に対してその出来事が自分や他人にとって意義や価値があるもので、挑戦する意味があるとみなせる感覚(戸ヶ,2008c)であるが、介入群の児童には何らかの有意味感が低くなる要因があると考えられる。

2. 本研究の対象児童のDSS得点について

1) 自己効力感尺度

自己効力感尺度得点については、両群において得点の変化は認められなかった。その要因として、自己効力感尺度の実施において山田(2001)は「介入直後には20項目全てをつけ直すのではなく、変化のあった項目をまず選ばせた後で、点数がどう変化したかを記入してもらうやりかた」をし、ある特定の項目において点数が上がることで教育効果を確認することも可能だとしているが、今回の調査では、介入前後で同様に質問紙に回答する手順を踏んでいるために教育効果が確認できなかった可能性も考えられる。

また池辺ら(2014)は自己効力感は失敗体験や成功体験によって変動し、「やってみたらできた」という成功体験を積み重ねていくことで向上していくものであり、自分自身の体験をふりかえっていくことが重要であると述べているが、今回はコーピングをしてみて成功した、というような振り返りの時間が十分ではなかった。また今後はより長い期間で観察することが必要だと考えられる。

2) 日常イライラ尺度

日常イライラ尺度得点において、介入前の日常イライラ尺度得点は介入群が統制群に比べ有意に高かった。また介入群・統制群の女子と男子を合計して較べた結果、介入前の日常イライラ尺度得点は女子が男子に比べ有意に高かった。このことは、義務教育の課程にある小中学生の女子は男子に比べてストレスを認知しやすい傾向がある(古守ら,2008a)という先行研究と一致する結果であった。今回、介入群において介入の効果が認められたことについては、本プログラムは、日常的なストレス(デイリーハッスル)に対するコーピング能力を向上させる効果が期待できるということである。小学生にとっての学校ストレスは「先生との関係」「友だちとの関係」「学業」「叱責」の4つに分類されることが明らかにされている(嶋田,1998)が、それらのストレスに対して認知的評価を変えること、または認知評価を変えることは可能だという新たな見地を得ることで、ストレスを低減させることができるといえる。また統制群においても日常イライラ尺度得点が低減していたことについては、古守ら(2008b)が小学生は学年が上がるにつれてより多くのストレス対処法を試みているということを明らかにしているが、本研究における児童も成長する過程で様々なストレス対処法を獲得してきた結果であるともいえる。

3) ストレス反応尺度

ストレス反応尺度得点においては、両群ともに時期要因を認めることができた。プログラム介入の効果は認められず、介入群・統制群ともに7月(プレ)にくらべ11月(ポスト)のストレス反応が減少している要因として考えられる一つは、冷暖房が完備していない教室では7月より11月が格段に過ごしやすく、季節要因が大きく関係している可能性があるということである。また、上記の日常イライラ尺度の項でも述べたように、児童が成長とともに様々なストレス対処法を獲得した結果、両群ともにストレス反応が低減したと考えられる。プログラム介入の効果が認められなかった要因としては、学習したことを実行してみて、その効果を実感するという期間が今回のプログラムでは十分ではなかったことがあげられる。さらに、身体的なストレス反応を低減させるためには、ストレスマネジメントの他の技法も組み合わせたプログラムを検討する必要性もあるだろう。

3. ストレスマネジメントプログラムの内容について

今回はSOCの向上を目的としてストレスマネジメントプログラムの開発を行った。「自分の意思でコントロールできないものと理解していた情動や身体の症状が、自己コントロール可能である」という新たなパラダイムを提供することがSOCの向上につながる可能性を考慮し、多忙な教育現場においても実施可能であり、短時間で実施できるプログラムがより望まれることを留意してプログラムを構成した。

第1回目の授業は「ストレスのしくみやコーピングについて知る」ことを目的として行った。ストレスのしくみである『ストレス』→『考え(評価)』→『ストレス反応』という流れ図のカードを黒板に提示して説明したが、3回の授業すべてに同じカードを提示することでストレスのしくみについての定着をはかった。ストレスについて、「家の人に宿題をしようと思っていたのに、宿題やったの?と言われる」という身近な状況を設定して説明したことで児

童は理解しやすかったと考えられる。また、ストレス反応尺度を使用して個々でストレスをチェックしたことで、現在の自分自身のストレスについてより考えるきっかけになり、他の人と較べることでストレス反応は人それぞれ違うことを知ることができた。コーピングについては、今回は用語の意味を理解させ、様々なコーピングの方法について説明するだけに留まったが、自分がどのようなコーピングをしているかについても尺度を使って知ることができればさらにコーピングへの意識を高める上で効果的であったと考えられる。

第2回目の授業は考え方を考えることでストレス反応(気持ち)を変化させることを目的に行った。1回目の授業後に2回目の授業までの一週間の間に行ったコーピングにチェックをするためのワークシートを配布していた。このワークシートに関して、本来ならば毎日3分でも全員で取り組むことが望ましいと考えられるが、そのための支援が十分ではなかった。ワークシートに自主的にほぼ毎日取り組んだ児童、2,3回取り組んだ児童、授業の直前に記入した児童と様々であったため、意識付けのためのワークシートとしては不十分なものであった。授業の内容として考え方(評価)を変えてみる、という活動は児童にとって新鮮なものであり、授業中には活発に意見の交換がなされ、ワークシートに集中して取り組んでいた。改善点としては、『考え』と『気持ち』を分化させて考えることが難しい児童がみられたために、まずは『考え』、『気持ち』はそれぞれどのようなことを示す必要があった点である。様々な『気持ち』を書いた用紙を配布し、ワークシートの『気持ち』の欄にはそこから選んでも良いことを伝えたが、それにも関わらず混同してしまっていたことを踏まえると、2回目の授業の内容を定着させるためには『気持ち』と『考え』を分化させる手だてが必要であった。

第3回目の授業は、日常に起こる様々な問題を解決するための手段が一つではない、ということを知るために問題解決法の要素を取り込んだプログラムを実施した。一人で解決できないことでも、周囲の力を頼れば解決できることもある、ということを経験させるため、『問題解決のコツ』(嶋田ら,2010)の3つを示し、その流れに従ってグループで作業を行うようにした。問題は侵襲性が低く、親しみやすい題材を選び、『のび太くんの問題をみんなで解決してみよう』とした。『ドラえもん』は現代の子どもたちにも馴染みのあるアニメであり、問題を解決することに子どもたちはかなりの意欲をみせた。授業後の感想にも「一人では思いつかないこともみんなで考えればいいアイデアが生まれることがわかった」というものや、ブレインストーミングそのものを楽しんだというものがあり、概ね授業の目的は達成されたものと考えられる。しかし、第1回目と第2回目の授業の理解度に比べ第3回目の理解度が低かった理由として、45分という授業の枠組みの中で実施するには児童の理解力にはかなりの差があるにも関わらず、内容が多すぎるという点が考えられる。最終的にほぼ全ての児童が何を目的として作業をしているのか理解できていたようだが、「目的を設定する」「ブレインストーミングでアイデアを出す」「アイデアから目的を達成するために良いものを選ぶ」という過程の一つひとつにもう少し時間をかけることが望ましいと考える。

4. ストレスマネジメントプログラム介入の結果について

本研究の結果、介入群は介入前後でSOC得点の向上がみられたが、統制群においてもSOC得点の向上がみられたため、プログラムの介入のみの効果が認められたとはいえず、SOC尺度得点は時間経過とともに児童が成長して向上した、または学校での日々の活動、学校行事への参加等の要因によって向上したと考えられる。

介入群のSOC得点低群の2回目(ポスト)の得点は1回目(プレ)の得点に比べ有意に高くなり、高群にはその有意差が認められなかった理由として、SOC得点高群は、そもそも得点が高くそれ以上の向上が難しいということが挙げられる。また、朴峠(2012)は、SOC得点高群の6年生児童は、1学期よりも3学期で有意に高くなったことを示しているが、今回は7月(1学期)と11月(2学期)のみの調査であるため、3学期の調査でSOC得点高群においても得点が向上する可能性は考えられる。

一方で、SOC得点低群は効果的な介入により得点を上昇させることができる可能性があると考えられる。朴峠ら(2012a)は、「SOCレベルの変動には学校行事での経験内容が関与していることが考えられる」と述べており、また朴峠ら(2011c)の研究により小学校高学年の1年間で周囲の者から多くのソーシャルサポートを得ることがその後のSOCを高めることにつながることを実証されている。朴峠ら(2012b)の研究では、SOC得点低群の6年生児童は1, 2, 3学期を通してSOC得点は変化していないが、今回、SOC得点低群の児童のSOC得点が増加した理由について、児童が学校内の行事活動に積極的、主体的に取り組み、それを通じて成功体験を積むことができ、SOC得点が増加した可能性、失敗体験を乗り越えることや成功体験に意味づけをするためのソーシャルサポートが効果的に作用した可能性が考えられる。山崎(2011a)はSOCを向上させるプログラムの有用性よりも、なぜSOCが増加したのかというメカニズムを明らかにすることの重要性を示唆しているが、今回SOC得点低群の得点が増加した理由についてはさらに検討する余地がある。

SOC下位尺度得点においては、把握可能感、処理可能感において有意に得点が高くなっていったが、有意味感については得点の変化が見られなかった。把握可能感・処理可能感得点の上昇は、時期要因、またはストレスマネジメントプログラムの介入等が影響を与えたものとみることができよう。他方、有意味感を恣意的に変化させるための介入についてであるが、山崎(2011b)は、薬害HIV感染生存患者から感染以降にどのような変化があったかについて10項目の質問をしている。その中で有意味感と最も相関の高かった項目は「物事を良い方向に考えるようになった」というものであった。今回、プログラム終了後の児童の感想の中に「物事を今までは悪い方にばかり考えていたけれど、良い方に考えた方が自分も他人も楽だということがわかった」というものがあつた。戸ヶ里(2011a)が有意味感を形づくる大きな要因として「結果形成への参加の経験」であることを述べていることを踏まえると、今回有意味感は変化しなかったが、第2回目のプログラムの「考え方をかえてみよう」において、内容を理解するだけでなく、定着するようにプログラムを改善して実施することに加え、学校行事等に主体的・積極的に参加する経験をさせ、それにおける成功体験や失敗体験に意味づけをしていくことで有意味感を向上させることができる可能性があると考えられる。

5. SOCの関連要因について

SOC得点は、規則正しい生活をしている児童がそうでない児童に比べ有意に高いことが認められた。坂野ら(2009b)は、就寝時間、歯磨きについて取り上げているが、就寝時間が決まっている児童、毎日歯磨きをする児童の方が総じてSOC得点が高い傾向にあり、規則正しい生活とSOCとは関連があるものと考えられる。ただ今回は規則正しい生活の内容について詳細に問うていない。そのため「自分が規則正しい生活をしていると思っている」児童のSOC得点が高いことが予想される。客観的にみて、規則正しい生活をしていなくても、本人が規則正しい生活をしていると思っていることがSOC得点を高くする要因になり得る。朝食摂取に関しても坂野ら(2009c)の先行研究と同様に、朝食を食べる児童のSOC得点がそうではない児童に比べて高い傾向にあるという結果が得られた。お手伝いに関しては、お手伝いを「ほとんどしない・しない」と答えた児童のSOC得点が有意ではないが高い傾向がみられた。坂野ら(2009d)は家庭内の意志決定への参加経験といった要因がSOC得点の高低に関わっていると述べているが、今回はお手伝いに関してはそれに反する結果となった。その理由として3点述べると、1点目は児童のお手伝いの捉え方の違いがあった可能性である。家の仕事をするを「お手伝い」とは捉えず、当然のことであると捉えていたとすればお手伝いをやらされているという感覚はなく、自主的に自らの役割をこなしており、SOCが高くなる要因となり得るとも考えられる。2点目は、お手伝いを「しない」と応えた児童が少人数であるにも関わらず、その児童のSOC得点が高く全体としての平均点を引き上げる結果となっている点である。3点目として、新井(1993)は、かつて家庭は労働で結ばれた家族の共同生活の「場」であったが、現代は余暇生活と消費生活の「場」と化しており、子どもの手伝いは減少し、手伝いの教育的機能が縮小してきていると述べているが、家庭の中において子どもが手伝いをする場そのものが減少しており、お手伝いをする、しないはSOCとは関連しにくいのではないかと考えられる。

6. 今後の課題・まとめ

ストレスマネジメントプログラムによるSOC向上を期待した介入研究はきわめて限られており、その効果を必ずしも十分に得られているとはいえない(山崎,2008c)。その中でもスウェーデンのランゲランド博士と山崎らがそれぞれ慢性疾患や難病患者のSOCの向上を目的としたプログラムがSOC向上に成功した世界でも数少ない介入例となっており、そのプログラムの共通点は参加者間のやりとりやグループでの話し合い、学び合いといった相互作用を多く含む点、参加者の自主性や主体性を尊重している点である(山崎,2008d)。今回のプログラムの実施によってSOC得点向上における効果を認めることができなかった。しかし、SOC低群においてはストレスマネジメントプログラムの実施の効果が期待できるという結果を示すことができた。今回のプログラムの参加者間のやりとりやグループでの話し合い、学び合いといった要素が効果的であったと考えることもできるのではないかと考える。プログラムは児童が一方向的に教員の話聞く授業の形態ではなく、児童が話し合う場面を多く設定した。また日常的に、本研究対象の6年生の学級では児童が話し合っ問題解決し、物事を進める場面が多い。SOC向上を目指したプロ

ラムのさらなる改善に加え、学校生活において児童が主体的に参加できる授業・学校行事のあり方の検討、児童の体験に対するフィードバック、それらを組み合わせて実施していくことで相乗効果がうまれるという可能性も期待できる。

SOC得点とDSS尺度得点の相関から、児童用SOC得点尺度については、ストレスマネジメント教育の効果測定に十分耐えうるものであると考えられる。そして、日常イライラ尺度、ストレス反応尺度との正の相関、自己効力感尺度との負の相関から、小学校6年生においてSOC得点が高い者ほど、心身の不調が少なく、ストレスに対して適切にコーピングを行っていることが明らかになった。坂野ら(2009e)の先行研究でも同様の結果が示されている。アントノフスキーは著書の中で「SOCの強い人はSOCが弱い人よりもより適切な健康行動をとるであろう」「SOCの強い人は、手段的な問題の性質や次元をより的確に特定する傾向があり、挑戦としてその問題に接近する傾向があり、資源のレパトリーの中から問題に対して適切なものを選びだし、その資源を合理的に用いる傾向がある」と述べている(Antonovsky, 1987h)。小学生の生活習慣は親や同居する大人の影響を受けやすく、家族が健康のためにより良い生活習慣を選択していれば、当然子どもにもその生活習慣が身に付くと考えられる。戸ヶ里(2011b)は親のSOCが思春期の子におけるSOCに関連を及ぼしていることを明らかにし、高いSOCの親のもとでは子どものSOCも高くなることを示唆しているが、一方で低いSOCレベルの親である場合でも、良質な経験や、家庭外の問題とその対処をうまく行うことで低いSOCになることは抑えることができる」と述べている。また、戸ヶ里(2011c)がSOCの形成過程において、家庭環境、学校環境の双方が重要であるが、学童期から思春期にかけての心理社会的発達において学校での良質な人生経験がSOCを強化することにつながることを踏まえ、SOCの低い親の子どもであっても学校でのストレスマネジメント実施等によりSOCを強化することができる可能性が十分にあるといえる。

戸ヶ里(2011d)は新学習指導要領における「生きる力」を支えるものがSOCであるという捉え方を示しているが、そのように捉えるとすればSOCを強化するためのストレスマネジメント教育に積極的に取り組んでいくことは今まさに求められていることだといえるのではないだろうか。SOCは生涯を通じて発達するが、青年期までに良好なSOCを獲得することがその後の安定したSOCや健康の保持をもたらすうえで重要であると指摘されており、身体的にも心理的にも不安定になる思春期にさしかかる時期にいる小学校6年生に今回のプログラムを実施したことは意義のあったことであると考えられる。将来的に、ストレスマネジメント教育を受け、ストレスに対処する方略を身に付けた子どもが大人になり労働者となった際に、様々な精神疾患を未然に防ぐことにつながっていくことも期待される。

最後に、本研究の限界と課題について述べる。第一に本来ならば、同じ年度の児童を対象として、統制群と介入群を設定することが望ましいが、今回の研究では、学年にクラスしかなく、学年をまたいで2群の設定を行ったということで統制群と介入群では集団の違いというバイアスが大きくかかってしまった。両群において、SOC尺度得点・日常イライラ尺度得点に有意な差があり、集団の質が異なっていたと考えられ、比較対象として適切であったとはいえなかった。

第二に同じ学年で2クラスを統制群、介入群に分けることが可能だったとしてもそこに

は倫理的な問題が発生するということである。児童にとって、一番適切だと考えられる時期にプログラムを実施することが児童の成長にとって望ましいはずであり、時期をずらして実施することでどちらか一方のクラスの児童に不利益が生じる可能性がある。また、同じ学校内で統制群、介入群を設定できたとしても、授業の内容が友だちどうしの会話等から介入群から統制群へ伝わってしまう可能性も考えられる。そのことから、一校だけでなく、小学校 2 校にわたって実施することができればさらに精緻な結果が得られるものと考えられる。

第三にプログラムの実施回数である。今回は3回と決して十分であったとはいえない。毎回プログラムの実施後に次回までの課題を提示したことは、プログラム内容定着のために少なからず効果があったかも知れないが、多忙を極める学校現場で毎日課題に取り組むことを求めることは難しい。介入には外部からだけではなく担任教員自らがプログラムの効果を期待し、児童の実態を把握した上で取り組むことが望ましいと考えられる。しかし、十分な回数であったとはいえないが、わずかながらもSOCの向上がみられたことで、今後もこのプログラムを実施する価値はあると考えられる。SOCを強化するためには、単発の介入だけでなく日々の積み重ねが重要であることはいままでもないが、教室でストレスマネジメントのスキルを身に付けることはSOCを向上させることの基礎となりうる。

最後に、SOCには地域特性がかなり影響することが考えられるため、本研究の結果は全国の小学生に、一般化することが難しい。対象校がある地域は中小企業の工場が多く自然は豊かではないが、人と人とのつながりが大切にされているような地域である。今後は、農業が盛んな地域、大都市の中心部、山間部、等様々な地域において児童のSOCについてのデータが蓄積されることが望ましいと考える。また、ストレスマネジメント教育を受けた児童のSOCが今後どのように変化していくのかについて縦断的な研究が望まれるとともに、児童のSOCの発達に影響している要因についてさらなる研究が蓄積されていくことが期待される。SOCを向上させるためのプログラムは、子どもがストレスに負けないしなやかな心もち、豊かな人生を送っていくために有効なものであり、今後もSOC向上のためのプログラムが開発されることが望まれる。

文献

Aaron Antonovsky. (1987) *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*/山崎喜比古・吉井清子 監訳(2001)『健康の謎を解く ストレス対処と健康保持のメカニズム』 有信堂

Albert Ellis, Windy Dryden: *The Practice of Rational-Emotive Therapy*. (1987) /稲松信雄他 訳 (1996) 実務教育出版

新井真人(1993) 子どもの手伝いの変化と教育 『教育社会学研究』53 66-86

Brad J. Bushman, Craig A. Anderson. (2002). *Violent Video Games and Hostile Expectations: A test of the General Aggression Model*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12).1679-1686

Chandora Patel 著 竹中晃二監訳(1995) *ガイドブックストレスマネジメント* 信山社出版

デジタルアーツ「未成年のスマホ・ケータイ実態を調査」
<http://www.itmedia.co.jp/mobile/articles/1507/07/news106.html>
(2015年8月31日閲覧)

E. M. Cummings, P. T. Davies, S. B. Cambell: *Developmental Psychopathology and Family Process*. The Guilford Press, 2000/菅原ますみ 監訳 (2006) 「発達精神病理学」ミネルヴァ書房

蝦名玲子(2012) 困難を乗り越える力 PHP 新書

林 成之(2012) 「ソーシャルメディアを正しく使うための3つの条件」
『人間会議』26, 128-133

朴峠周子(2015) 小学校高学年児童におけるSOCの形成と機能
『思春期学』33(1)15-20

朴峠周子・武田文・戸ヶ里泰典・山崎喜比古・木田春代(2011)小学校高学年における首尾一貫感覚(Sense of Coherence: SOC)の変化およびソーシャルサポートとの因果関係 1年間の縦断調査から『日本公衛誌』58(11)967-977

朴峠周子・武田文・坂野純子・戸ヶ里泰典・山崎喜比古・門間貴史・浅沼徹・木田春代(2012) 小学校高学年児童の1年間におけるストレス対処能力(SOC)の変動『厚生指標』59(6) 1-6

朴峠周子・武田文・浅沼徹・門間貴史・木田春代・香田泰子・藤原愛子(2015) 小学校高学年児童におけるストレス対処力(SOC)とストレス対処方略の関連『民族衛生』81(2) 45-55

古守雪絵・大石修三 小学生のストレスに関する研究(2008)
『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』56(2) 145-157

池辺さやか・三國牧子 自己効力感研究の現状と今後の可能性(2014)
『九州産業大学国際文化学部紀要』57 159-174

板倉礼実・星野敏・中塚雅也(2007)「子どもを介した保護者のネットワーク形成と地域活性化」『農村計画学会誌』26, 293-298

金ウヰ淵・津田彰・松田輝美・堀内聡(2011)
「本邦における予防的ストレスマネジメント
研究の最近の動向」『久留米大学心理学研究』10 164-175

キリンMCダノンウォーターズ株式会社(2012)
「小児科医約100人へ実態調査を実施」
<http://www.kirin.co.jp/products/softdrink/alkali/sp/product/topics/201212.html>

小林美智子(2008)「子どものSOC」山崎喜比古他編(2008)
『ストレス対処能力SOC』 有信堂

小林陽之助編 (2004) 「子どもの心身症ガイドブック」中央法規

子どものからだど心・連絡会議(2006)
「国連子どもの権利委員会への子どもの権利についての報告書」
kodomonokaradatokokoro.com/images/k_kiso.pdf (2015年10月20日閲覧)

国立教育政策研究所「教育課程研究センター『全国学力・学習状況調査』」
<https://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukoku/factsheet/primary/#link04>
(2015年9月1日閲覧)

国立青少年教育振興機構(2010)「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書〔概要〕

www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/62/.../10taiken-gaiyou.pdf

(2015年9月5日閲覧)

松村明監修(2009)「デジタル大辞泉」(小学館)

<http://www.daijisen.jp/digital/> (2015年9月30日閲覧)

文部科学省(2005)「文部科学白書 心と体の健康問題への対応」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/002/008/0602.htm

(2015年9月10日閲覧)

文部科学省(2008)「体験活動の教育的意義」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm

(2015年9月1日閲覧)

文部科学省(2009)「心のケアとストレスマネジメント」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/003.htm

(2015年9月10日閲覧)

内閣府「平成26年度青少年のインターネット利用環境実態調査調査結果」

http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h26/net-jittai/pdf/kekka_sokuhou1.pdf (2015年9月1日閲覧)

内閣府(2007)「平成19年度 国民生活白書 つながりが築く豊かな国民生活」

www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h19/.../07sh010201.html

(2015年9月5日閲覧)

NHKニュースおはよう日本「急増！小学生のスマホトラブル」

<http://www.nhk.or.jp/ohayou/marugoto/2014/06/0622.html>

(2015年10月1日閲覧)

岡崎由美子・安藤美華代(2010)

「小学生の学校生活における心理社会的ストレスと心理教育的アプローチ」

『岡山大学教育実践総合センター紀要』10, 11-20

R. S. Lazarus&S. Folkman 著 本明寛 春木豊 織田正美監訳(1991)

「ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究」 実務教育出版

S Villani (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401.

坂野純子・戸ヶ里泰典・山崎喜比古・矢嶋裕樹・小林美智子・石橋朝紀子(2009)児童用SOCスケール日本語版開発の試み『学校保健研究』51 39-47

坂野純子(2009) SOCの発達・形成に関する理論と実証研究 『看護研究』42(7) 539-547

嶋田陽徳・坂井秀敏・菅野純子・山崎茂雄(2010) 中学・高校で使える人間関係スキルアップワークシート 学事出版

嶋田洋徳・五十川ちよみ(2012) 中高生を対象としたストレスマネジメント教育『臨床心理学』12(6) 783-787

嶋田洋徳(1998) 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房

嶋田洋徳(1998) 『小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究』 風間書房

下田芳幸(2012) 「小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向—ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて—」 『富山大学人間発達研究実践総合センター紀要 教育実践研究』7 71-84

坂野雄二・大島典子・富家直明・嶋田洋徳・秋山香澄・松本聡子聡子(1995) 「最近のストレスマネジメント研究の動向」 『早稲田大学人間科学研究』8(1)121-141

ストレスマネジメント教育実践研究会(PGS)編 編集代表/大野太朗・高元伊智郎・山田富美雄(2002) ストレスマネジメント・テキスト 東山書房

竹中晃二編著(2005) 『ストレスマネジメント—「これまで」と「これから」—』 ゆまに書房

- 戸ヶ崎泰子(2014) 「学校の何が子どものストレスになっているかー
学校ストレスの調査研究から」 『児童心理』 68(14)11-17
- 戸ヶ里泰典(2011) 「思春期のSOCは発達途上にある」 古山崎喜比古・
戸ヶ里泰典編(2011) 『思春期のストレス対処力』 有信堂
- 戸ヶ里泰典(2008) 「SOCの形成要因」 山崎喜比古他編(2008)
『ストレス対処能力SOC』 有信堂
- 富永良喜(2012) 「ストレスマネジメント支援の今日的意義と課題」
『臨床心理学』 12 766-770
- 鶴山博之・橋爪和夫・中野綾(2008) 「子どもの遊びの実態に関する研究」
『富山国際大学国際教養部紀要』 4, 133-137
- 魚里明子(2013) 健康生成論に基づいた「健康に生き抜く力」の概念に関する
研究ー概念モデル抽出のための文献検討ー
『関西看護医療大学紀要』 5(1)10-27
- 浦川加代子(2012) 首尾一貫感覚 Sense of Coherence: SOC と生活習慣に関する
研究の動向『三重看護学誌』 14(1)1-9
- 山田富美雄・大野太朗・堤俊彦・百ヶ尚美・山内久美・野田哲朗・服部祥子
(2001) ストレスマネジメント自己効力感尺度 (SMSE-20) の開発
- 山本俊光 (2013) 「高校生の幼少期の自然体験と現在の社会性」
『福岡大学研究部論集』 81-93
- 山中寛・富永良喜 編(2000) 動作とイメージによるストレスマネジメント
教育〔基礎編〕 北大路書房
- 山崎喜比古 (2008) 「ストレス対処能力SOCとは」 山崎喜比古他編(2008)
『ストレス対処能力SOC』 有信堂
- 山崎喜比古(2011) 「ストレス対処能力SOCとは」 古山崎喜比古・戸ヶ里
泰典編(2011) 『思春期のストレス対処力』 有信堂

小学生のストレスについてのアンケート

今回、大学院の研究で小学校6年生のストレスについての研究を行うことになりました。みなさんが、どんな場面でストレスを感じているのか、ストレスを感じたときにどのような行動をしているのか、また今^{げんざい}現在感じている気持ちについておたずねします。どの質問にも、正解や良い答えはありません。感じているままに^{そつちよく}率直にお答え下さい。

このアンケートに答えたことを、学校の先生に知らせることはありません。アンケートの結果は個人^{こじん}が特定されないように^{あつか}扱い、一人の回答のみを問題にしたり、公表したりすることはありません。

また、このアンケートは^{きようせい}強制されるものではなく、回答しなくても何も^{ふり}不利になることはありません。また、回答している^{とちゅう}途中でやめても問題になることはありません。

名前() (男・女)

☆次に書いてあることについて今どのように感じるかあてはまるところにそれぞれの質問に一つだけ答えてください。

	ない・ない	ない	ある	ある・ある	ある・ある・ある
1, あなたは自分のまわりでおこっていることがどうでもいいという気持ちになることがありますか。					
2, あなたはこれまでによく知っていると思っていた人が思ってもみなかった行動をしてビックリしたことはありますか。					
3, あなたはあてにしていた人ががっかりさせられたことはありますか。					
4, あなたは不公平な扱いを受けているという気持ちになることはありますか。					
5, あなたは困ったときどうすればよいのかわからないと感じることがありますか。					
6, あなたは自分の気持ちや考えがまったくわからないと感じることがありますか。					
7, あなたは、本当ならば感じたくないような感情を持つてしまうことがありますか。					
8, どんな強い人でもときには「自分はだめな人間だ」と感じることもあるものです。あなたは「自分はだめな人間だ」と感じることがありますか？					
9, あなたは、今、何が起きようとしているのかははっきりわからない、という不安な気持ちになることがありますか。					
10, あなたは毎日やっていることにほとんど意味がないと感じることはありますか。					
11, あなたは、自分でわけがわからない行動をしてしまうのではないかと不安になることがありますか。					
	全然楽しくない	あまり楽しくない	まあまあ楽しい	楽しい	とても楽しい
1, 将来のあなたは日々の出来事をどのように感じながら過ごしていると思いますか。					
2, あなたは現在、毎日しているいろいろなことをどのように感じていますか。					

☆あなたはこのごろ次を書いてあるいろいろな気持ちや体の調子にどのくらいあてはまりますか。一番よくあてはまるところに、一つだけ○をつけてください。

	ない ・ ない	ない	ある	ある ・ ある
1, 頭がくらくなる				
2, 頭痛がする				
3, 体がだるい				
4, 気持ちが悪い				
5, 疲れやすい				
6, さびしい				
7, 悲しい				
8, なんだかこわい感じがする				
9, 気持ちがしずんでいる				
10, なんとなく、心配である				
11, いらいらする				
12, 気持ちがむしゃくしゃする				
13, 不機嫌でおこりっぽい				
14, だれかに怒りをぶつきたい				
15, 何もかもいやだと思う				
16, あまりがんばれない				
17, 勉強が手につかない				
18, 何かに集中できない				
19, 何もやる気がしない				
20, 体から力がわかない				

☆あなたは最近の1ヶ月間、どんなことにイライラしたり、つらいと感じたり、泣きたいと感じたりしているでしょうか。次に書いてあることについて、こうしたことがどのていど「ある」か「ない」か○をつけて教えてください。	ない・ない・ない	ない・ない	ない	ある	ある・ある	ある・ある・ある
1 自分や家族の将来のこと						
2 自分や家族の健康のこと						
3 親、きょうだいとの人間関係のこと						
4 勉強・成績・進学のこと						
5 学校や塾の先生との人間関係のこと						
6 友だちとの人間関係のこと						
7 やりたくないのに、やらなくてはいけないこと						
8 義理のつきあいをしなければならないこと						
9 ひまをもてあましたこと						
10 人に妨害されたこと						
11 話を聞いてくれる人がいないこと						
12 自分の性格やスタイルのこと						
13 人にたのみ事をする事						
14 やることが多すぎて時間がないこと						
15 どうしてもやりとげなければならないことがあること						
16 好きな人のこと						
17 他人から陰口を言われたり、うわさ話をされること						
18 生活が不規則なこと						
19 親やまわりの期待が強すぎる事						
20 子どもあつかいされたり男(女)だからと区別されること						
21 クラブ活動・委員会活動のこと						
22 イヤなことを断ることができないこと						
23 人から誤解されることが多いこと						
24 人から批判されたり、非難されること						

☆次のようにすることができると思う程度を、10点満点で表してください。時にできたりできな
 かったりする場合は5点とし、0点から10点のどれかに×をつけてください。

	全然できない←……………→完全にできる
1 どんなつらい事が起こるか予測できる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
2 イライラしそうな時でもリラックスできる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
3 テレビや映画を見て笑ったり泣いたりできる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
4 冷静に判断できる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
5 つらいことでもがまんできる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
6 物事の悪い面だけでなく良い面に気づくことができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7 困ったことがあっただれか相談にのってくれると思える	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
8 困難に出会っても常に積極的にチャレンジできる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
9 ユーモアをわすれないでいられる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
10 怒りで爆発しそうになってもおさえることができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
11 お茶などでくつろぐことができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
12 イライラしたときからだを動かして発散できる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
13 むかついてキレそうになってもがまんできる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
14 自分のことでも客観的に評価できる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
15 イヤなことはイヤだと正しく主張することができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
16 時間をわすれるほど何かに没頭できる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
17 人に自分の思いをかなえてもらうことができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
18 人の気持ちをわかってあげることができる	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
19 人をひっぱっていける得意なことをもっている	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
20 自分は人の役にたっていると思う	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

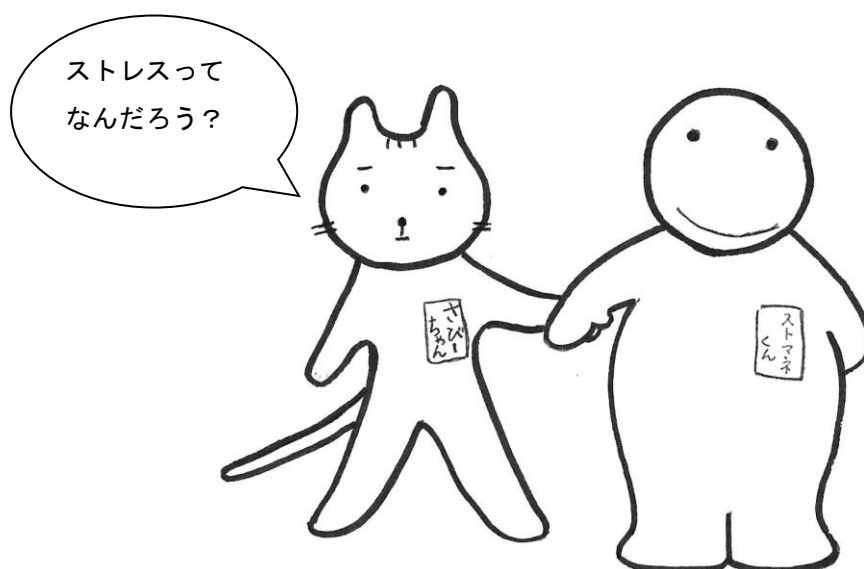
資料2

ストレスマネジメントプログラム

SPICE

スパイス

～ストレスと上手につき合う方法～



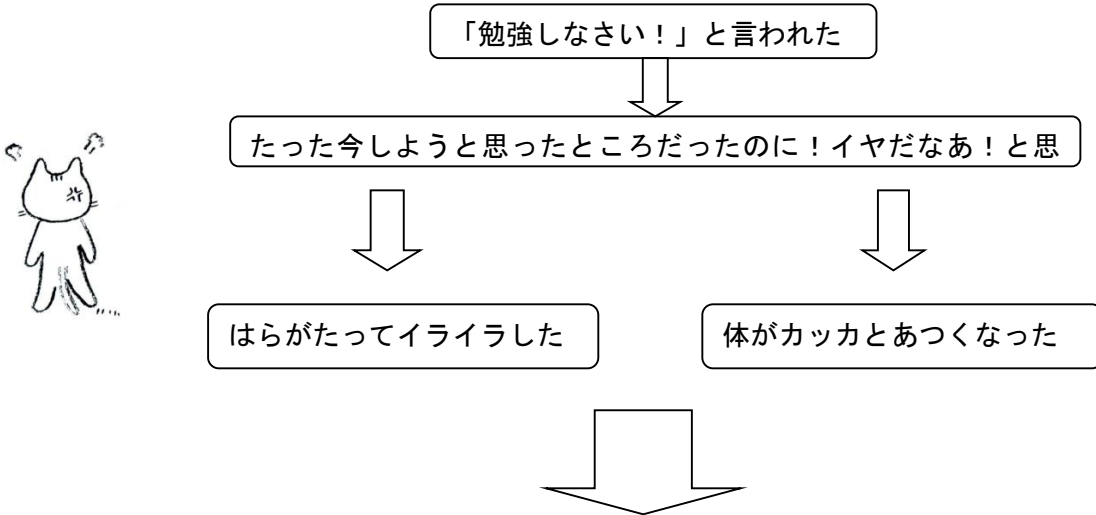
() 組 名前

ストレスと上手につきあう方法 ワークシート



名前 ()

どんなコーピングがあるかな？



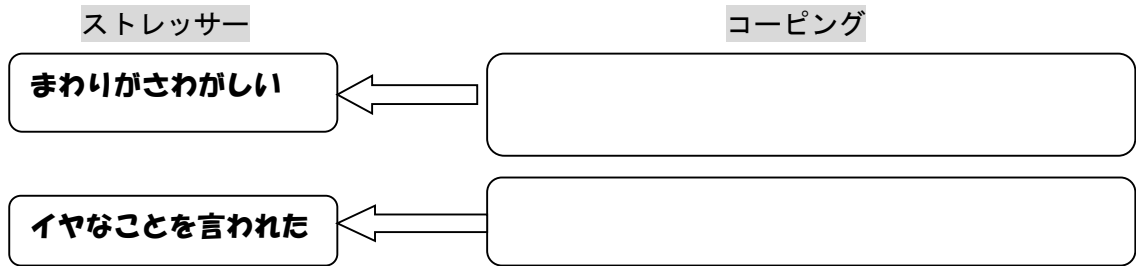
こんなのはどうでしょう？	どうなったでしょう？
深呼吸をした	
もんくを言った	
無視した	
きちんと説明した	
けた	
ほかの人にやつあたりした	
ねた	
あなたならどう行動するかな？	

ストレスと上手につきあう方法



名前 ()

?どんなコーピングができるかな?



やってみよう!

次の授業までにしたことがあれば○をぬりつぶそう。

◆自分の考えをきちんと人に説明した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆できるものはがまんしようとした	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆ストレッサーからにげて自分を守った	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆ストレッサーが来るのを予想した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆前向きに考えた	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆だれかに相談した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆自分で自分をはげました	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆友だちの話をきいてあげた	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆きちんと食事をとった	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆夜ふかししなかった	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
☆自分のオリジナルコーピングも書いておこう ↓	
◆	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○


次の授業の時にもってきてくださいね

ストレスと上手につきあう方法 ワークシート



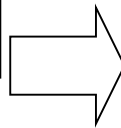
考え方を考えてみよう！

名前 ()

 の中に気持ちを書き入れてみよう。

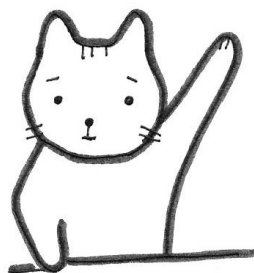
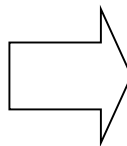
①

かみの毛を短く切った。学校に行ったらみんながじろじろ見ているように感じた。



②

授業中、手をあげて発言したけどまちがった答えを言ってしまった。



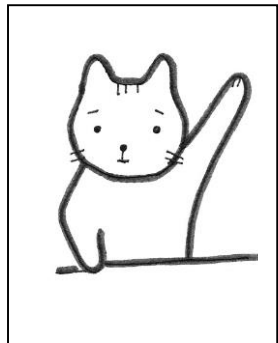
ストレスと上手につきあう方法 ワークシート



名前 ()

いろいろな考え方をしてみよう！気持ちや行動が変わるよ。

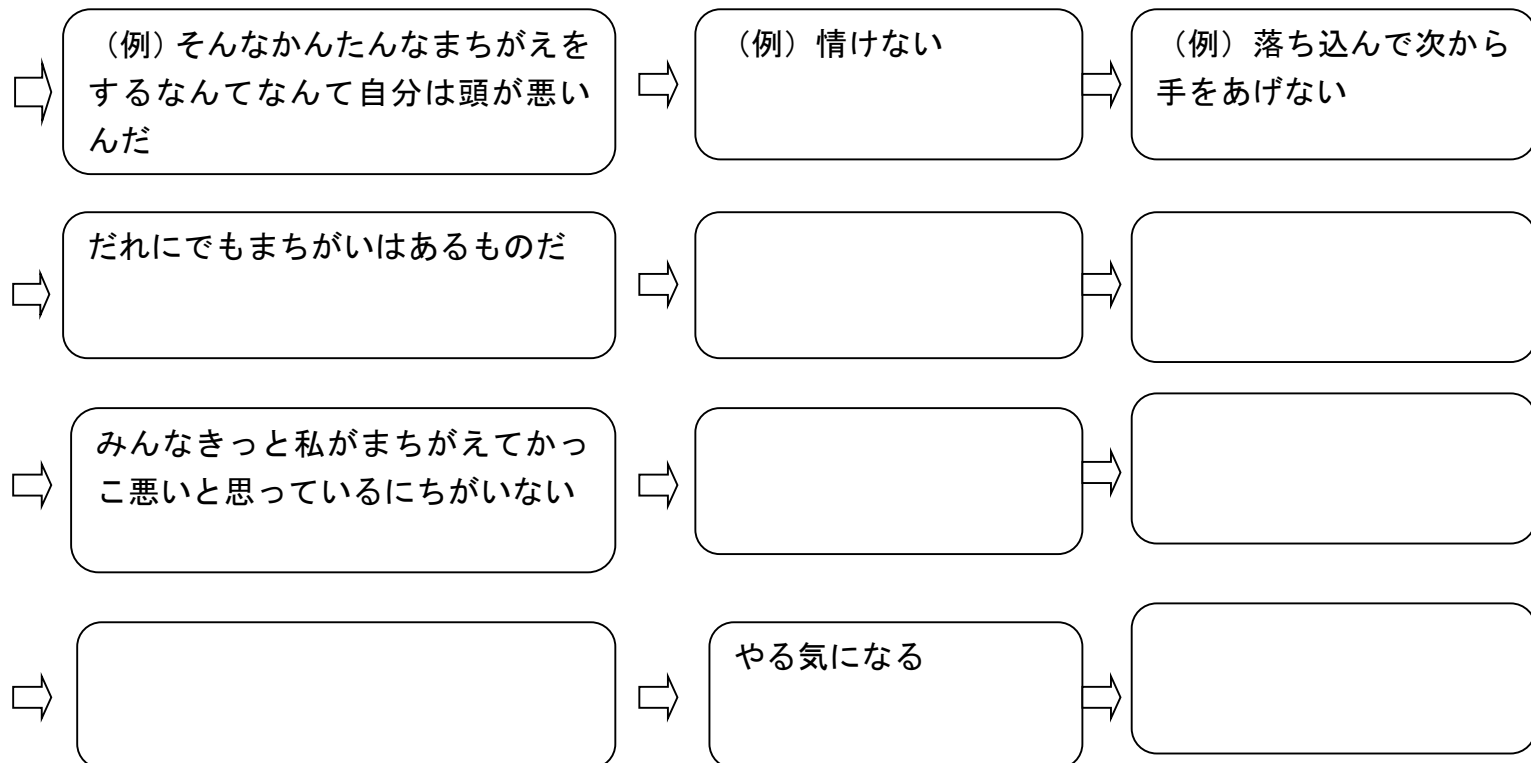
授業中に、手をあげて発言したけれどまちがった答えを言ってしまった。



考え方

その時の気持ち

行動



ストレスと上手につきあう方法



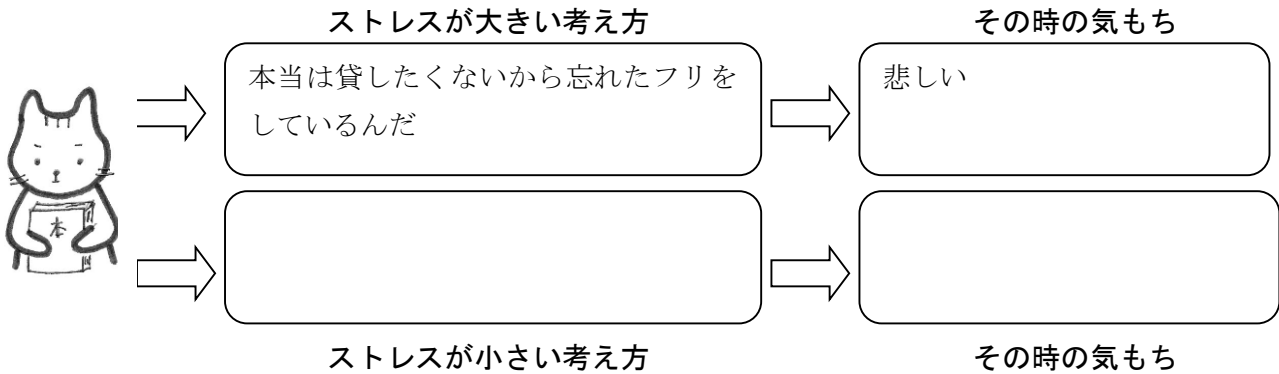
名前 ()

☆同じストレスでも、考え方によって気持ちが変わることがわかりましたか？

では、ストレスが小さい考え方はどのようなものでしょうか。次のエピソードで考えてみましょう。

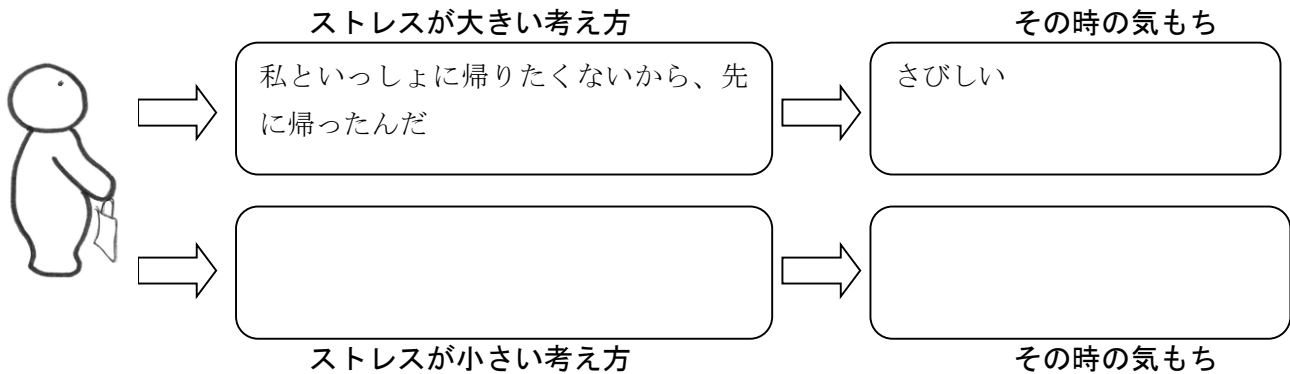
●できごと●

友だちが、きのう、本を貸してくれると約束したのに、今日会っても何も言わない。



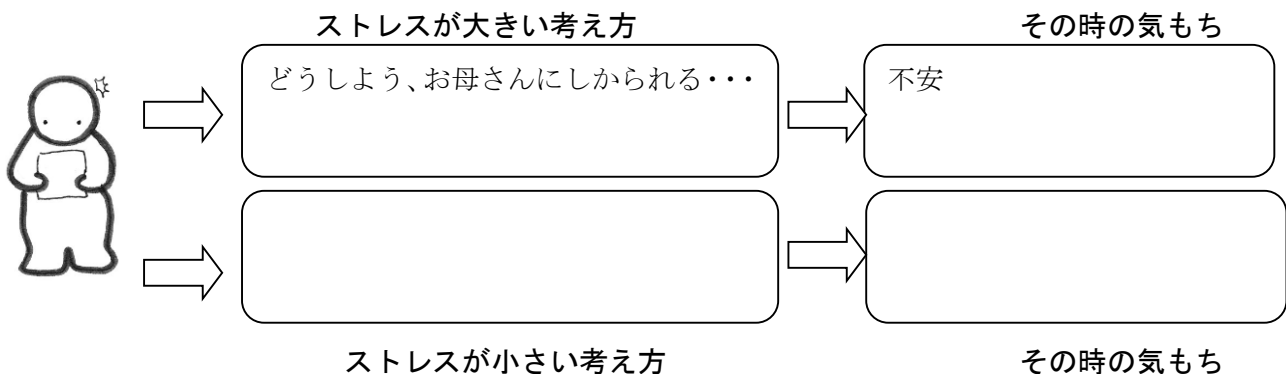
●できごと●

いっしょに帰る約束をしていた友だちが、先に帰ってしまった。



●できごと●

今日返されたテストの点数が悪かった。



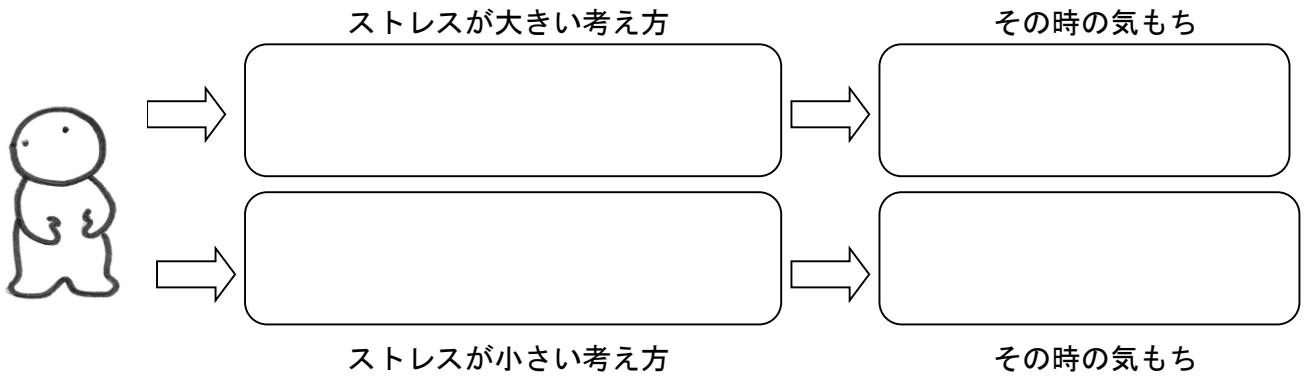
ストレスと上手につきあう方法



名前 ()

☆ストレスが小さくなる考え方ができたら書いておきましょう。

●できごと●



次の授業までにしたことがあれば○をぬりつぶそう。

◆自分の考えをきちんと人に説明した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆できるものはがまんしようとした	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆ストレスからにげて自分を守った	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆ストレスが来るのを予想した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆前向きに考えた	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆だれかに相談した	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆自分で自分をはげました	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆友だちの話をきいてあげた	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆きちんと食事をとった	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆夜ふかししなかった	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
◆ストレスの小さくなる考え方をしてみた	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
オリジナルコーピング	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

次の授業の時にもってきてくださいね

ストレスと上手につきあう方法



名前()

のびたくんの困った問題をみんなで解決してみよう！

のびたくんは、夜ついついテレビを見たり、マンガを読んではいたりして、朝なかなか起きられません。いつもお母さんに起こされるのですが朝からしかられて、時々けんかになって、朝からいやな気持ちになります。いったい、どうしたらいいのでしょうか？

のびたくんはどんなふうになったらいいのかな？

ブレインストーミングでみんなで解決してみよう

どのアイデアだったら解決できそうかな？

一つじゃなくてもいいですよ