

学位論文

大学生対象のストレスマネジメント・  
プログラムの開発

広島大学大学院  
教育学研究科  
教育人間科学専攻

堀 匡

# 目次

第1章	本研究の背景と目的	1
第1節	大学生のストレスと健康教育の必要性	2
第2節	健康教育におけるストレスマネジメント	2
第3節	大学生対象のストレスマネジメント研究の動向と課題	3
第4節	本研究の目的	4
第2章	大学生対象のストレスマネジメント・プログラムの開発	6
第1節	コーピング過程への介入プログラムの効果の検討（研究1）	7
第2節	ソーシャルサポートへの介入プログラムの効果の検討（研究2）	23
第3節	認知的評価過程への介入プログラムの効果の検討（研究3）	42
第3章	総合考察	63
第1節	本研究の成果	64
第2節	今後の課題	66
	引用文献	69
	資料	

## 第 1 章 本研究の背景と目的

## 第1節 大学生のストレスと健康教育の必要性

大学生は、青年期という自己確立を模索する時期にあり、アイデンティティの危機に直面する。このような不安定な心理状態の中、日常生活においては、対人関係における葛藤、学業や生活での多忙感、充実感の乏しさなど様々なストレスを自覚しており（菊島，2002）、心身の健康や行動上の問題が生じやすい。特に近年では、心理・社会的不適応状態を呈する学生の割合が増加し、長期留年や休退学の問題が深刻化している（平野，2005）。少子化、高学歴化により大学進学率が上昇し、“大学全入時代”といわれる現代では、問題を抱える一部の学生への対応だけでなく、一般の大学生を対象とした精神的健康問題の予防に関する健康教育も求められている（佐々木・山崎，2003）。

## 第2節 健康教育におけるストレスマネジメント

健康教育のひとつとして、近年ストレスマネジメントに注目が集まっている。ストレスマネジメントとは、ストレスの原因となる外部からの刺激であるストレスの影響を、個人にとって適度な水準にするための介入方法である（津田・永富・村田・稲谷・津田，2004）。ストレスマネジメントは、疾病や行動上の問題の改善だけでなく、健常者に対する予防という観点からも数多くの介入が行われている（津田他，2004）。

ストレスマネジメントの多くは心理学的ストレスモデル（Lazarus & Folkman, 1984）を概念的枠組みとして実践されている。心理学的ストレスモデルでは、ストレスの原因となる外部の刺激をストレス、ストレスによって引き起こされる心身の様々な症候をストレス反応と定義し、ストレスからストレス反応に至る過程において、ストレスに対する個人の認知的評価と対処行動（コーピング）を媒介要因とし

て仮定している。そして、個人のストレス反応を決定する要因として、ストレスラーの他に、媒介要因である認知的評価とコーピング、さらにそれらの媒介要因に影響を与える心理・社会的資源があげられている。

以上のことから、ストレスマネジメントは、ストレスラーを直接軽減・除去する環境への介入と、媒介要因や心理・社会的資源を向上させる個人への介入の2種類に分類される。なかでも、健康教育としてのストレスマネジメントは、主に個人を介入対象とする予防的なストレスマネジメントを指す。個人を介入対象とする予防的なストレスマネジメントでは、ストレスラーへの対処や、対処資源の向上に関する様々な知識やスキルなどを事前に習得させることで、個人の恒常的なストレス対処能力を高め、将来ストレスラーを体験した場合においても、心身の健康状態を維持できるようになることを目標とする。

### 第3節 大学生対象のストレスマネジメント研究の動向と課題

一般の大学生や専門学校生を対象とした予防的なストレスマネジメント研究を概観すると、特定のコーピングや認知的再構成に関するスキルの習得、リラクゼーションなどの介入が実施されており、不安低減や心拍亢進の抑制 (Fontana, Hyra, Godfrey, & Cermak, 1999), 不合理な信念の軽減 (Sheehy & Horan, 2004), 消極的コーピングの減少 (Hirokawa, Yagi, & Miyata, 2002) などの効果が報告されている。しかし、これらの研究では、複数の技法が同時に施行されているため、心理学的ストレスモデルの各過程への介入効果を単独で評価することはできない。わが国においては、大学生を対象としたストレスマネジメント研究が少ないため (舞弓・津田, 2004), 体系的なストレスマネジメント・プログラム作成のためには、基礎研究としてストレスラー—ストレス反応の過程における媒

介要因や、媒介要因に影響を与える要因別にプログラムを作成し、個々のプログラムの有効性や効果の程度を検証していくことが必要である。

また、従来の研究では、介入期間が長期にわたり、複数回のセッションを設けるなど (Fontana et al., 1999 ; Hirokawa et al., 2002), 参加者への負担は大きいことが推察される。大学生は学業, アルバイト, サークル活動など活動が多忙なため (菊島, 2002), 時間的拘束が少なく, より簡単で自主的に取り組めるようなプログラム形態の工夫が必要である。

#### 第4節 本研究の目的

本研究では、一般大学生を対象に、心理学的ストレスモデルに基づく予防的なストレスマネジメント・プログラムを作成し、その効果は無作為化比較試験により検討することを目的とする。心理学的ストレスモデルでは、特にコーピングの選択に焦点が当てられ、多くの研究によってコーピングがストレス反応に影響を及ぼすことが実証されていることから (加藤, 2005), 研究1では、コーピング過程への介入プログラムの効果について検討する。研究2では、コーピングへの介入効果をより向上させるものとして、コーピングのための社会的資源となりうるソーシャルサポート (Holahan, Moos, & Bonin, 1997) への介入プログラムの効果について検討する。本研究では、個人を対象とした介入であるため、効果評価の指標とするサポートの測定次元は、個人の主観的な評価である知覚されたサポートとする。研究3では、コーピング過程の前段階であり、コーピングとともに知覚されたサポートによって影響を受ける認知的評価過程への介入プログラムの効果について検討する。本研究の概要を Figure 1 に示した。

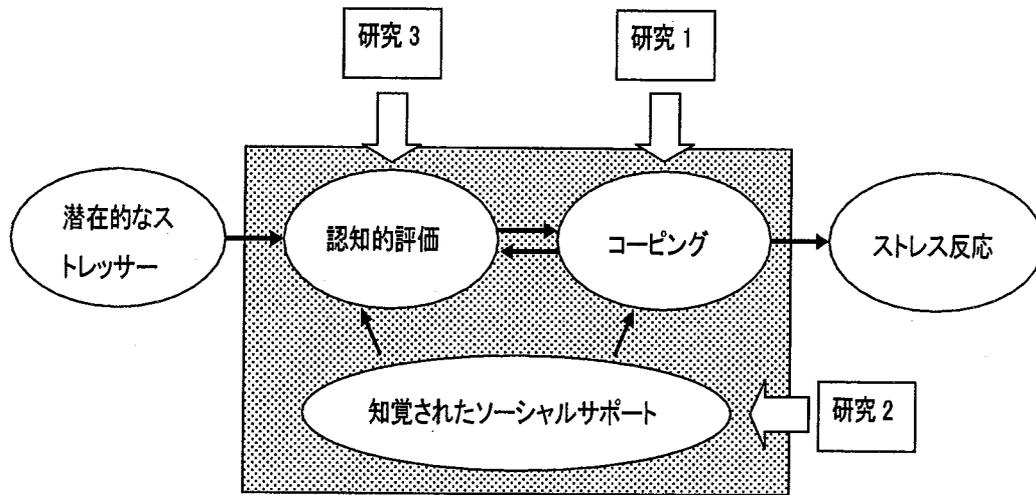


Figure 1 本研究のモデル図

## 第 2 章 大学生対象のストレスマネジメント・プログラムの開発

## 第1節 コーピング過程への介入プログラムの効果の検討（研究1）

### 1. 目的

ストレッサーへの対処行動であるコーピングを効率よく、効果的に実行できるようになるため、コーピング方略の産出、選択、実行に関わる手続きの習得を目標としたプログラムを作成し、その効果を検討することを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 参加者

2004年5月第1～2週に、A県内のB大学の学生約400名に対し、一般教養科目および教員養成科目の講義時間の一部を利用して参加者を募集した。また、研究者から個人的にB大学及び同県内のC大学の学生に対しても参加者を募集した。集まった参加希望者に対して、2004年5月第2～3週に研究に関する説明会を開催し、書面によって同意が得られた健常な27名の大学生を対象に質問紙によるプリテストを実施した。その後参加者を、プログラムへの参加を依頼する介入群13名（男性3名、女性10名、平均年齢=20.2歳、 $SD = 2.12$ ）と効果評価終了までにプログラムの参加を待機してもらおう待機群14名（男性4名、女性10名、平均年齢=19.1歳、 $SD = 1.17$ ）とにランダムに配置した。

#### (2) 手続き

①介入群 プリテストの1週間後の5月第4週にプログラム課題のグループセミナーを実施した。グループセミナーの約3週間後である6月第4週に質問紙によるポストテストを実施した。グループセミナー終了からポストテスト実施までの約3週間に、プログラム課題として、ワー

クブックへの記入とフォローアップ面接を実施した。ワークブックはグループセミナー終了時にホームワークとして配布した。ポストテスト実施日までの約3週間を学習期間とし、記入時期は個人の任意とした。また、フォローアップ面接は、グループセミナーの約1~2週間後に、約5分間個別に実施した。最後にグループセミナーの約4ヶ月後である9月第4週~10月第1週に質問紙によるフォローアップテストを実施した。

②待機群 介入群と同一時期にプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストを実施した。待機群に対してはプリテストからフォローアップテストまでの期間において何の操作も行わず、フォローアップテスト終了後にプログラムを実施した。実験スケジュールを Figure 2 に示した。

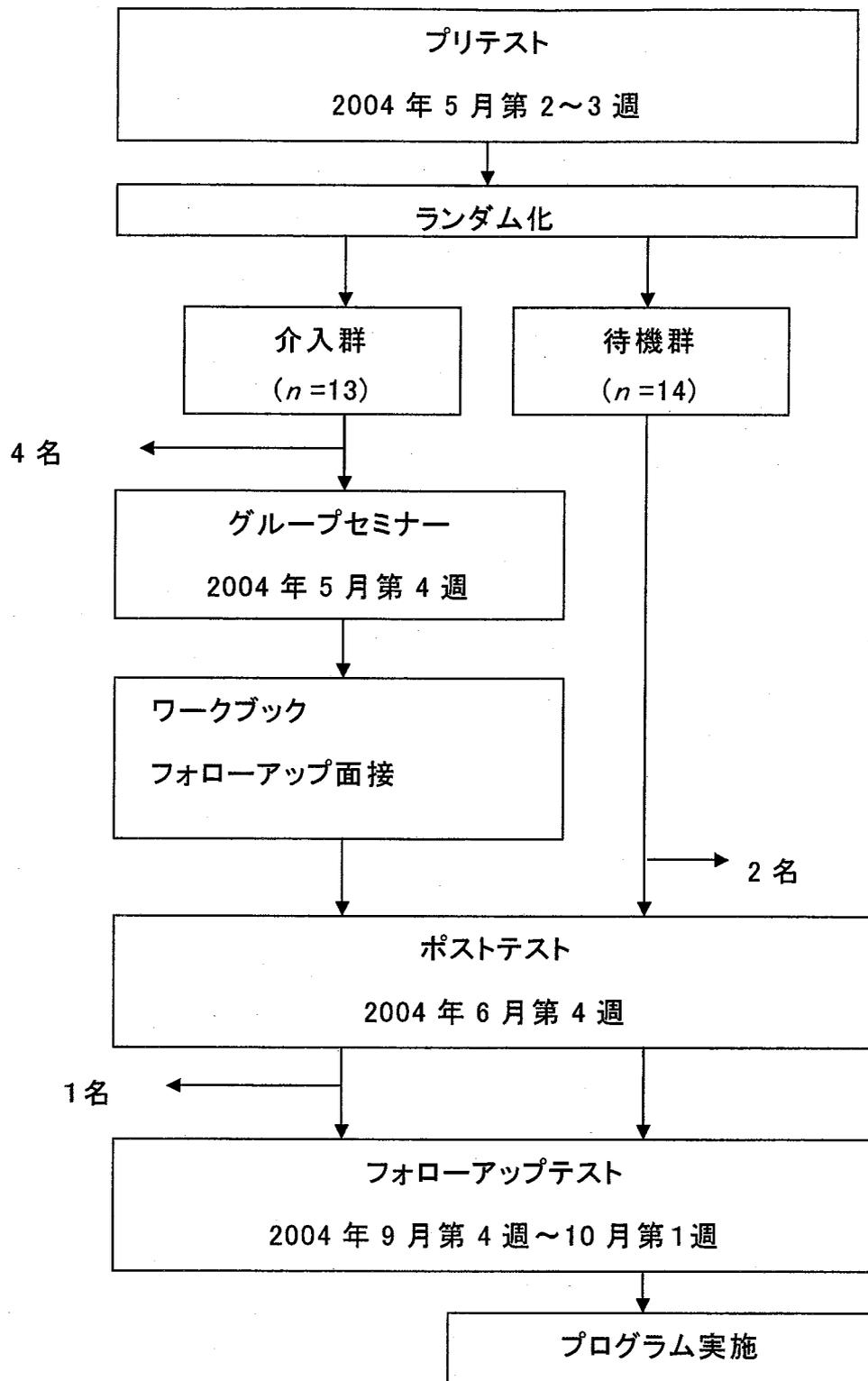


Figure 2  
研究1の実験スケジュール

### (3) プログラムの概要

筆者及び共同研究者（臨床心理学を専攻する大学生4年生1名）が実施した。プログラムの形態に関しては、参加者の労力や時間的負担の軽減を考慮し、本研究では学習期間を3週間に短縮し、①90分間のグループセミナーによる集団学習1回と、②ワークブックによる個人学習、③約5分間のフォローアップ面接から構成される短期的なプログラムを作成した。

①**グループセミナー（90分）** ストレスに関する基礎知識および問題解決スキルの習得を目的とした。2004年5月25～27日に約90分間のセミナーを3回実施し、介入群にはそのうちの参加可能な1回に参加を求めた。各回のセミナーは、すべて同一内容であった。グループセミナーは、臨床心理学を専攻する大学院生および大学生である3名が各回を担当した。各担当者は、Shimazu, Okada, Sakamoto, & Miura(2003)を参考に事前に作成したマニュアルに従って実施した。

前半の20分間では、担当者がスライドを用いて、Lazarus & Folkman(1984)の心理学的ストレスモデルに関するミニレクチャーを実施した。レクチャーでは、ストレッサー、コーピング、ストレス反応の具体的な内容を説明したうえで、コーピングを工夫することがストレスを上手に処理するために重要であることを強調した。

後半の70分間では、2,3人を1組とするグループワークを実施した。グループワークの課題は、問題解決訓練(D'Zurilla, 1990)を参考に構成した。グループごとに日常生活におけるストレッサーを取り上げ(例“授業の発表がある”など)、グループ内での討論を通して、段階的にコーピング方略の産出や選択を行い(例“別のことをして気分転換する”, “友人に意見を聞く”など)、実行計画を立案した(“イライラしたら、落ち

着く場所で趣味に没頭する”など)。グループ討論の内容を指定のシートに書き込み、最後にグループごとに成果を発表し合った。グループワークの課題は D’Zurilla (1990) の問題解決スキルの“(a)問題の定義と目標設定, (b)解決策の考案, (c)意思決定と解決策の選択, 計画化に相当している。グループセミナーの概要を Table1-1 に示した。

**②ワークブックへの記入** 問題解決スキルの強化および定着のためのリハーサルを目的とした。島津 (2003) が企業従業員向けに作成したワークブックを大学生用に内容を改変して用いた。主な改変点としては、参加者の取り組みやすさを考慮し、各課題の具体例などを大学生生活において誰もが体験しやすい出来事に書き換えた点である。ワークブックは、読書課題とワーク課題の2種類の課題から構成した。読書課題の内容は、ストレスの仕組みに関する具体的な説明であり、グループセミナーにおけるミニレクチャーの内容を復習することを目的とした。ワーク課題の内容は、グループワークの内容を実際に個人が現在抱えるストレスに適用して実践することを目的とした。具体的には、各個人が現在体験しているストレスを取り上げ、その問題に対するコーピング方略の産出、選択という一連の行動手続きを所定欄に記入するものであった。

**③フォローアップ面接** ワークブック実施状況の確認と学習内容の現実場面への般化を促進することを目的とした。面接はセミナー終了日から約1~2週間後に介入群の各参加者に対して、約5分間個別に行った。面接では実施者が面接者となり、まず参加者のワークブックの学習の程度を確認した。ワークブックへの記入の程度が低い参加者には、記入を促進させるための励ましや工夫についてアドバイスを行った。次に、現実場面への学習内容の適用の程度について確認した。その際、日常生活でストレスに対処する際に工夫している点やより効果的に対処する

ための工夫などについて討議した。最後に，学習内容を効率よく日常生活場面へ適用するためのヒント集を配布し，参考にするように教示した。ヒント集は，島津（2003）の“コーピングを続けるためのコツ”を参考に，大学生向けに内容を改変した。

Table1-1 グループセミナーの概要

作業	内容	ねらい
ミニレクチャー(20分)	①ストレスの概念と不健康のメカニズムについて ②コーピングの工夫とストレス反応の違い(事例) ③効率よいコーピング実行のための行動手続き	・ストレスとコーピングについての基礎知識の習得
グループワーク(70分)	課題① ストレッサーのリストアップ 課題② 対処方法のリストアップ 課題③ 対処方法の選択と実行プランの立案	・ストレッサーの明確化 ・他者の考え方や行動のモデリングによるスキルの向上 ・状況に応じたコーピング方略の選択と実行
	グループワークの成果の発表とフィードバック	・学習成果の確認 ・フィードバックによる考え方や行動の修正

#### (4) 効果評価指標

個人を対象としたストレスマネジメント・プログラムの効果評価の検討において，効果評価指標は，介入の直接的なターゲット（自己効力感，不合理な信念など）となるプライマリー・アウトカムと健康上のアウトカム（抑うつ，不安など）であるセカンダリー・アウトカムに分類される（島津，2007）。特に，予防教育的な観点からの研究においては，セカンダリー・アウトカムである健康指標の改善だけでなく，ストレス耐性の向上を示すプライマリー・アウトカムの変化も重要な効果評価指標であると考えられる。そこで，本研究では，プライマリー・アウトカム

として知識，認知，行動などの各側面の変化について検討し，セカンダリー・アウトカムとしてストレス反応の変化について検討した。

①**ストレスに関する知識** ストレスおよびコーピングに関する知識を問う項目を作成し使用した。5項目から構成され，4つの選択肢から正しい答えを選択させた。例えば，“私たちのパフォーマンスや生産性ももっとも上がるのはどのような時でしょうか”という問いに対し，“ストレスが全くない時”，“ストレスが低い時”，“ストレスが強くかかっている時”，“適度なストレスを感じている時”の4つの選択肢を設定し，正しいと思われる選択肢への回答を求めた。正解は1点，不正解は0点で採点した。得点が高いほど正確で，多くの知識を有することを示す。

②**問題解決能力** Heppner & Petersen (1982) による Problem Solving Inventory(PSI)の邦訳 (D’Zurilla, 1986 丸山訳 1995, pp.235-238) を使用した (32項目，6件法)。問題解決の自信 (11項目)，問題解決の積極性 (16項目)，情動の統制感 (5項目) の3下位尺度で構成される。“全く当てはまらない (1点)”～“よく当てはまる (6点)”の6件法で評定し，得点が高いほど問題解決能力が高くなるように得点化した。それぞれの下位尺度についてプリテストのデータを用いて $\alpha$ 信頼性係数を算出したところ，情動の統制感において，“行く末は混乱だけなのに，立ち止まって問題を処理するための時間をとらないことがある (逆転項目)”，“問題に取り組んではいても，手探りをしたりさまよっていたりするような感じで，真の問題点に至っていないような気がする (逆転項目)”の2項目を含めた場合に著しく低い $\alpha$ 係数が認められたため，この2項目を除外して使用した。その結果， $\alpha=.63\sim.87$ の範囲にあり，データ解析において許容できる高さの内的整合性が示された。

③**ストレッサー** 菊島 (2002)，鈴木・大塚・小杉 (2001) の大学生

用ストレッサー尺度を参考に、大学生活において一般的に体験されやすいと考えられる7つの領域の問題（項目例 “学業に関する問題”，“友人に関する問題” など）を設定し、それぞれの領域の問題に対する負担の程度を測定した。“全く負担ではない（0点）”～“かなり負担である（3点）”の4件法で評定し、得点が高いほど、負担が大きいことを示す。

④**ストレス反応** 日本語版 GHQ 短縮版全 12 項目（中川・大坊，1985）を使用した。本研究では、リッカート法による採点方法を採用した。具体的には、健康状態に関する各項目に対し、最近の自分の状態がどの程度あてはまるかについて、“全くなかった（1点）”～“たびたびあった（4点）”などの4件法によって評定するものである。得点が高いほどストレス反応が高いことを示す。プリテストのデータを用いて  $\alpha$  信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .78$  であり、高い内的整合性が示された。

⑤**フェイス項目** プリテストにおいて、各個人の学年、年齢、性別を尋ねた。

#### (5) プログラムの評価に関する項目

ポストテストの際に介入群に対して(a)プログラム全体の負担の程度、(b)グループセミナーの難易度について尋ねた。各項目とも以下の4つの選択肢から回答を求めた（(a) “1.不十分だと思う”，“2.適切な量だと思う”，“3.やや負担が大きい”，“4.非常に負担が大きい”，(b) “1.易しすぎた”，“2.分かりやすかった”，“3.少し難しかった”，“4.難しすぎた”）。また、プログラムに関する意見・感想について自由記述で回答を求めた。

#### (6) 仮説

介入群の知識及び問題解決能力の向上、ストレス反応の低減が期待される。

### 3. 結果

介入群のうちプログラムを完遂し、全3回のテストに回答した8名(平均年齢=19.8,  $SD=1.49$ , 男性1名, 女性7名, 1年生4名, 2年生1名, 3年生2名, 4年生1名)と、待機群のうち全3回のテストに回答した12名(平均年齢=19.3,  $SD=1.22$ , 男性3名, 女性9名, 1年生5名, 2年生5名, 3年生1名, 4年生1名)を分析対象とした。本研究のデータ解析には、すべて統計ソフト SPSS11.0J for Windows を用いた。

#### (1) プログラム実施前の群間のデータ比較

プログラム実施前における介入群と待機群の特徴を比較するために、参加者の性別について *Fisher* の直接法、学年について  $\chi^2$  検定を実施した。また、ストレスに関する知識、問題解決能力、ストレッサー、ストレス反応、年齢のプリテスト得点について *t* 検定を実施した。分析の結果、いずれの属性(性別, 学年, 年齢), 効果評価指標においても両群間に有意な差は認められなかった(すべて  $p>.10$ )。各効果評価指標のプリテストの平均値と標準偏差, および *t* 検定の結果を Table1-2 に示した。

Table1-2  
プリテストにおける各効果評価指標の平均値と*t*検定の結果

	群	<i>n</i>	得点範囲	平均値	<i>SD</i>	<i>p</i> 値
知識	介入	8	0.0~5.0	4.0	0.92	.680
	待機	12		3.8	0.84	
問題解決の自信	介入	8	11.0~66.0	36.9	7.18	.168
	待機	12		42.3	9.00	
問題解決の積極性	介入	8	16.0~96.0	54.4	11.66	.809
	待機	12		55.6	10.21	
情動の統制感	介入	8	3.0~18.0	9.0	2.62	.643
	待機	12		9.7	3.37	
ストレッサー	介入	8	0.0~21.0	8.6	1.60	.811
	待機	12		8.9	3.66	
ストレス反応	介入	8	12.0~48.0	26.9	4.02	.314
	待機	12		24.3	6.08	

## (2) プログラムの効果評価の検討

各効果評価指標のポストテスト、フォローアップテスト各時点でのプリテストからの変化得点（ポストテスト－プリテスト，フォローアップテスト－プリテスト）を従属変数，群（介入群，待機群）を独立変数とし，各効果評価指標のプリテストの得点を共変量とする 1 要因 2 水準の共分散分析を行った。また，効果量として Cohen's  $d$  (Cohen, 1992) を算出した。

分析の結果，ストレスに関する知識において，ポストテストで有意差が認められた ( $F(1,18)=10.61, p<.001$ )。介入群の変化得点が待機群に比べて有意に大きく，効果量は高い水準にあった ( $d=0.91$ )。また，問題解決の自信において，ポストテストで傾向差が認められた ( $F(1,18)=3.76, p<.10$ )。介入群の変化得点が待機群に比べて大きく，効果量は高い水準にあった ( $d=1.03$ )。さらに，ストレス反応において，ポストテストで傾向差が認められた ( $F(1,18)=4.33, p<.10$ )。介入群の変化得点が待機群に比べて低下しており，効果量は高い水準にあった ( $d=-1.09$ )。分析結果を Table 1-3 に示した。

Table1-3<sup>注)</sup>  
共分散分析の結果(コーピングへの介入)

	群	n	ポスト				フォローアップ			
			推定平均	標準誤差	p値	d	推定平均	標準誤差	p値	d
知識	介入	8	0.94	0.19	.005	0.91	0.82	0.24	.106	0.49
	待機	12	0.12	0.16			0.29	0.20		
問題解決の自信	介入	8	5.32	1.68	.069	1.03	1.86	1.53	.846	0.35
	待機	12	1.01	1.35			2.26	1.24		
問題解決の積極性	介入	8	-0.61	1.51	.534	0.30	1.08	3.13	.608	-0.16
	待機	12	-1.85	1.24			3.20	2.56		
情動の統制感	介入	8	0.68	0.67	.131	0.74	0.22	0.58	.791	0.54
	待機	12	-0.70	0.55			0.02	0.47		
ストレスサー	介入	8	-0.78	0.67	.530	-0.27	-1.01	0.56	.920	0.11
	待機	12	-0.23	0.55			-1.08	0.46		
ストレス反応	介入	8	-3.38	1.74	.053	-1.09	-0.94	1.75	.753	-0.50
	待機	12	1.34	1.41			-0.21	1.42		

注)独立変数:群(介入群/待機群)

従属変数:各効果評価指標のプリテストからの変化量

(ポストテスト-プリテスト, フォローアップテスト-プリテスト)

共変量:各効果評価指標のプリテスト得点

### (3) プログラムに関する評価の検討

分析対象とした介入群 8 名のプログラムに関する評価について、集計し、Table1-4 に示した。

プログラムの負担の程度に関しては、過半数が“適切な量”(75.0%)と回答し、2名が“やや負担が大きい”(25%)と回答した。グループセミナーの難易度に関しては、半数が“わかりやすかった”(50.0%)と回答し、“易しすぎた”(25%)、“少し難しかった”(25%)と回答したものが2名ずつ存在した。

Table1-4  
プログラムの評価(表中の数値は度数, ( )の中は%)

項目	選択肢				計
	1	2	3	4	
1)本研究のプログラムの負担の程度	0(0)	6(75)	2(25)	0(0)	8(100)
2)グループセミナーの難易度	2(25)	4(50)	2(25)	0(0)	8(100)

1):1. 不十分, 2. 適切な量, 3. やや負担が大きい, 4. 非常に負担が大きい  
2):1. 易すぎた, 2. 分かりやすかった, 3. 少し難しかった, 4. 難すぎた

また, 分析対象とした介入群 8 名に対して, フォローアップ面接において, プログラムに関する意見・感想を聴取した。プログラムに関する意見・感想をまとめ, Table1-5 に示した。

Table 1-5  
プログラムに関する意見・感想

- ・ストレスについて意識するようになった。
- ・ストレスの対処方法を学んだので, 自分のストレスを解決できると思えるようになった。
- ・友人に相談するという対処行動を計画・実行し, 参考になる意見が聞けた。
- ・自分に合ったストレス発散方法を探していきたい。
- ・他の人の意見意見を聞いたことが良い経験となり, 学習したことが身に付いた気がする
- ・プログラム全体の流れの説明が不十分であった。

“ストレスについて意識するようになった” や “他人の意見を聞いたことが良い経験となり, 学習したことが身に付いた気がする” など, プログラムで学習したことが定着したことをうかがわせる意見が認められた。一方, “プログラム全体の流れの説明が不十分であった” など, 本プログラム実施に関して改善すべき点についての指摘が得られた。

#### 4. 考察

本研究は、大学生を対象に、コーピング方略の産出、選択、実行に関わる手続きの習得をプログラムの到達目標とした短期的で簡便なストレスマネジメント・プログラムを作成し、その効果は無作為化対照試験により検証することを目的とした。

分析結果から、本プログラム実施により、1) ポストテストにおいて短期的にストレスに関する知識が向上し、2) ポストテストにおいて問題解決の自信が向上する傾向、3) ポストテストにおいてストレス反応が低減する傾向が認められた。これらの結果は、本研究で作成したストレスマネジメント・プログラムが知識および認知面において、短期的な効果を示すものといえる。

**知識面における効果の検討** ストレスに関する知識向上の効果が認められたことに関しては、心理学に関する詳しい知識を有さない参加者にとって、ミニレクチャーの受講やワークブックへの記入が、ストレスに関する知識を体系的に獲得する機会になったと考えられる。また、グループセミナーの難易度について全員が“分かりやすかった”と回答しており、本研究のプログラムの内容が分かりやすく構成されていたことも知識の獲得を促進する重要な要因であったといえるであろう。

**問題解決能力における効果の検討** 問題解決の自信が向上したことに関しては、大学生を対象に問題解決訓練を実施した梅本・佐野（1996）の結果と一致するものであった。この結果は、以下の2つの可能性を示唆している。第1に、ストレスの仕組みやコーピングに関する知識を獲得することが、問題解決の自信の向上に結びついた可能性である。フォローアップ面接で得られた“ストレスの対処方法を学んだので、自分のストレスを解決できると思えるようになった”との口述は、上述した可

能性を支持する傍証といえる。第2に、グループワークという学習形態が問題解決の自信向上に適していた可能性である。プログラムへの感想の中には、“他の人の意見を聞いたことが良い経験となり、学習したことが身についた気がする”との報告が認められた。これは、グループワークという学習形態が、他者からのフィードバックを入手する機会として機能し、問題解決スキルの定着を促進したことを示唆するものである。

一方、梅本・佐野（1996）は情動の統制感の改善を報告しているが、本研究では同様の結果は認められなかった。この相違はプログラム内容の相違に起因すると考えられる。梅本・佐野（1996）は、ストレス状況下における情動を言語化させる課題や、問題解決の障害となる感情的な拒否反応に注目させる内容をプログラムの中に取り入れていた。しかし、本研究では、コーピング方略の産出、選択、実行に関わる手続きの習得をプログラムの到達目標としたため、ストレス対処時において、参加者が自身の情動に注意を向けるような課題を個別に設定しなかった。したがって、参加者はストレス対処時に情動の統制を意識的に行うことが少なく、プログラムの学習効果としてはあらわれにくかったと考えられる。

**ストレス反応における効果の検討** ストレス反応が低減したことに関しては、問題解決の自信の増加が、個人の情動や日常生活で体験している問題への認知的評価に影響を及ぼした結果によるものと考えられる。Lazarus（1999）によると、問題解決への自信は、問題の認知的評価において“脅威 - 挑戦”のどちらに捉えるかに影響し、自信が高い場合は、恐怖、不安、怒りなどの否定的な情動によって特徴づけられる“脅威”よりも、熱意、興奮、陽気などの肯定的な情動によって特徴づけられる“挑戦”が優位になる。したがって、問題解決の自信の増加は問題に対する肯定的な情動を喚起し、肯定的な認知的評価が優位となった結果、

問題の脅威性が低下し、ストレス反応を一時的に低減させたと推察される。

**研究1の課題** 今後の課題として以下の2点を指摘する。

第1は、本研究ではフォローアップテストにおけるプログラムの学習効果は認められず、本プログラムの効果が短期的であった点である。その理由として、本プログラムでは、学習内容の般化を促すような強化が十分でなかった点があげられる。長期的にプログラムの学習効果が維持された研究として、Hains & Szyjakowski (1990) は、プログラムに、学習内容を日常生活に適用するためのグループセッションと短時間の個別セッションを設けている。本研究では、フォローアップ面接を設け、学習内容の般化を促進させるための討議を実施しているが、短時間の個別セッションのみでは、長期的な効果を維持するには限界があったと考えられる。長期的効果を持続させるためには、フォローアップ面接にあわせてグループセッションを実施し、日常生活における問題解決についての他者の行動のモデリングやフィードバックの享受ができる機会を設ける必要があるだろう。また、知識や行動の定着を促進するためには、ワークブックを分冊化するなど、参加者の負担にならないような方法で、学習を継続させる工夫も有用であると考えられる。さらに、調査時期の影響があったことも学習効果が維持されなかった原因の一つと考えられる。ポストテストからフォローアップテストまでの期間には、夏季休暇をはさんでおり、両群とも顕著なストレスの低減が認められた。そのために、学習したスキルを活用する機会が減少し、問題解決スキルは般化されにくかったと考えられる。しかし、知識に関しては、統計的には両群間で有意な差は認められないものの、フォローアップテストにおいて、介入群のプリテストからの増加量は比較的高い水準で維持されて

いた。このことから、学習内容は完全に忘却されておらず、今後ストレス対処の機会が増すことで学習したスキルの般化が促進する可能性も考えられうる。

第 2 は、プログラムに対する意見・感想において、“プログラム全体の流れの説明が不十分であった”という指摘があった点である。本研究では、参加希望者に対して研究に関する説明会を開催したが、説明に不十分な点があった可能性がある。プログラム実施中においても、参加者の質問などをメールで適宜受け、フィードバックを行うなどの工夫が必要であると考えられる。

## 5. 研究 1 のまとめ

研究 1 で作成したプログラムはストレスに関する知識を向上させることが明らかとなった。しかし、知識への効果は短期的であり、認知や行動変容の基盤となる知識の定着が十分でなかったことから、他の指標においては有意差が認められなかったと考えられる。フォローアップ面接に合わせてグループセッションを追加し、モデリングやフィードバックの機会を増やしたり、ワークブックを分冊化するなど、参加者への負担が少ない形で学習を継続させる工夫をプログラムに取り入れることで、知識の定着を促進させ、問題解決の自信およびストレス反応への効果をより高めることができる可能性が示唆された。

## 第2節 ソーシャルサポートへの介入プログラムの効果の検討(研究2)

### 1. 目的

他者からの有形・無形の支援であるソーシャルサポートを、効果的に引き出し、活用するための一連の行動手続きの習得を目標としたプログラムを作成し、その効果を検討することを目的とした。

### 2. 方法

#### (1) 参加者

2005年4月第4週～5月第3週に、A県内のB大学の学生約600名に対し、一般教養科目および教員養成科目の講義時間の一部を利用して、本研究への参加者を募集した。集まった参加希望者に対して、2005年5月第4週に研究の概要についての説明会を開催し、書面によって同意が得られた健常な40名の大学生を対象に質問紙によるプリテストを実施した。その後参加者を介入群20名(男性7名, 女性13名, 平均年齢=19.9歳,  $SD=1.48$ )と待機群20名(男性4名, 女性16名, 平均年齢=20.0歳,  $SD=1.61$ )とにランダムに配置した。

#### (2) 手続き

実験の手続きは研究1と同様であった。

①介入群 プリテストの1週間後の6月第1～2週にグループセミナーを実施した。グループセミナーの約3週間後の7月第2～3週に質問紙によるポストテストを実施した。グループセミナー終了からポストテスト実施までの約3週間に、ワークブックへの記入とフォローアップ面接を実施した。ワークブックは、グループセミナー終了時にホームワークとして配布した。ポストテスト実施までの約3週間を学習期間とし、記

入時期は個人の任意とした。また、フォローアップ面接は、グループセミナーの約 2 週間後に、約 5 分間個別に実施した。最後に、グループセミナーの約 4 カ月後の 10 月第 3～4 週に質問紙によるフォローアップテストを実施した。

②待機群 介入群と同一時期にプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストを実施した。待機群に対してはプリテストからフォローアップテストまでの期間において何の操作も行わず、フォローアップテスト終了後にプログラムを実施した。実験スケジュールを Figure 3 に示した。

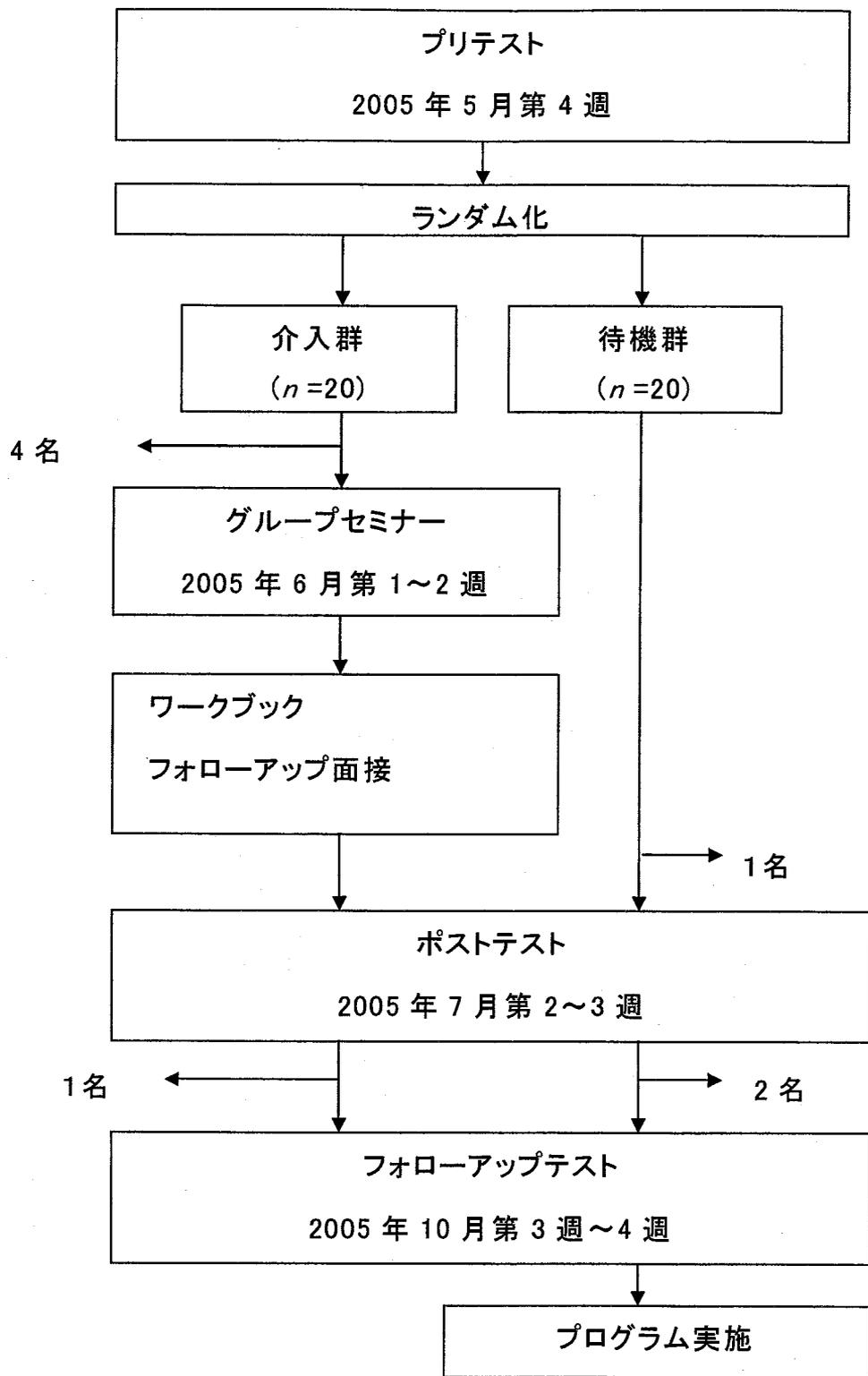


Figure 3  
研究 2 の実験スケジュール

### (3) プログラムの概要

筆者及び共同研究者（研究 1 とは別の臨床心理学を専攻する大学生 4 年生 1 名）が実施した。プログラムの構成は研究 1 に準拠した。

①**グループセミナー（90 分）** ストレスとソーシャルサポートについての知識の学習，および効果的にソーシャルサポートを引き出し，活用するための行動手続きの習得を目的とした。参加者のスケジュールの都合が合いやすいように，2005 年の 6 月第 1 週－2 週に同一内容のセミナーを 4 日間にわたり，全 7 回繰り返し実施した。参加者は，7 回のうちの 1 回のセッションへの参加を求められた。

セミナー前半の 20 分間では，実施者がスライドを用いて，心理学的ストレスモデル（Lazarus & Folkman, 1984）に基づき，ストレッサー，ストレス反応，ソーシャルサポートの具体的な内容に関するミニレクチャーを行った。レクチャーでは，ソーシャルサポートがコーピングの資源（Holahan et al., 1997）となったり，ストレス緩衝効果（Cohen & Wills, 1985）を有することを説明したうえで，心身の健康状態の維持におけるソーシャルサポート向上の重要性について強調した。

後半では，3～4 名を 1 組とするグループワークを実施した。グループワークの課題は，Fontaine（1986）を参考に構成した。まずグループごとに日常生活におけるストレッサーを取り上げ（例“大学でやることが多い”など），ストレッサーへの対処や心身の健康維持のために必要なサポート（例“協力してもらおう”，“気晴らしに一緒に遊ぶ”など）や周囲のサポート源（例“同じ学科の友人”，“家族”，“サークルの先輩”など）について査定した。次に，サポート獲得のために有効と考えられる行動をいくつか立案し，それぞれの長所や短所を考慮した上で，グループ内の討論を通して最も有効と考えられる行動を選択し，行動計画を作成し

た（例“今すぐと言わずにお願いします”，“手伝ってもらったらきちんとお礼をする”など）。その際，今後もサポートティブな人間関係を維持していくために注意すべき点についてもアイデアを産出した。グループ討論の内容を指定のシートに書き込み，最後にグループごとに成果を発表し合った。グループセミナーの概要を Table2-1 に示した。

**②ワークブック** グループセミナーにおける学習内容の強化及び行動のリハーサルを目的とした。本研究のワークブックの課題は，Potter (1996 高良訳 2003)のソーシャルサポート向上に関するワークを参考に作成した。ワークブックは，読書課題とワーク課題の2種類の課題から構成した。読書課題の内容は，ストレスとソーシャルサポートに関する具体的な説明であり，グループセミナーにおけるミニレクチャーの内容を復習することを目的とした。ワーク課題の内容は，各個人が現在抱えている問題に対して，必要とするサポートやサポート源を査定し，状況に応じたサポート獲得行動の立案や既存のサポートネットワーク維持のための工夫について所定の欄に記入するものであった。

**③フォローアップ面接** ワークブック実施状況の確認と，学習内容の現実場面への般化を促進することを目的とした。グループセミナー終了後の約2週間後に，介入群の参加者に対して約5分間，個別に実施した。面接では実施者が面接者となり，まず参加者のワークブックの学習の程度を確認した。ワークブックへの記入の程度が低い参加者には，記入を促進させるための励ましや工夫についてアドバイスを行った。次に，現実場面への学習内容の適用の程度について確認した。その際，適用の程度が低い参加者には，効果的に学習内容を実行するための工夫についてのアドバイスや励ましを行った。

Table2-1 グループセミナーの概要

作業	内容	ねらい
ミニレクチャー(20分)	①ストレスの概念と不健康のメカニズムについて ②ソーシャルサポートの有無とストレス反応の違い(事例) ③ソーシャルサポートの効果 ④ソーシャルサポートを上手に活用するための行動手続き	・ストレスとソーシャルサポートについての基礎知識の習得
グループワーク(70分)	課題① ストレッサーのリストアップ 課題② 必要なサポートのリストアップと選択 課題③ サポート源の査定 課題④ サポート獲得方略の立案	・ストレッサーの明確化 ・必要なサポートの明確化 ・身近なサポートやサポート源への認識を高める ・上手なサポート獲得方略の考案とサポート関係維持スキルの向上 ・他者の考え方や行動のモデリングによるスキルの向上
	グループワークの成果の発表とフィードバック	・学習成果の確認 ・フィードバックによる考え方や行動の修正

#### (4) 効果評価指標

①**ストレスとサポートに関する知識** ストレス及びソーシャルサポートに関する知識を問う項目を作成し、使用した。本尺度は全5項目で構成され、4つの選択肢から正しい答えを選択する回答方法であった(項目例“自分を支えてくれたり、助けてくれたりする周囲の人々(家族、友人、先輩など)を何というのでしょうか”)。正解は1点、不正解は0点で得点化し、得点が高いほど正確で多くの知識を有することを示す。

②**サポート希求行動** General Coping Questionnaire (GCQ) 特性版(佐々木・山崎, 2002)から、下位尺度である“情緒的サポート希求(8項目)”を使用した。本尺度は、日常生活において問題に直面した際に、

各項目のサポート獲得行動を実行する程度について、“まったく行わない (0点)”～“いつも行う (5点)”の5件法で評定するものである(項目例“誰かになぐさめてもらう”)。得点が高いほど、問題に対するサポート獲得行動の実行の程度が高いことを示す。プリテストのデータを用いて $\alpha$ 信頼性係数を算出したところ、 $\alpha=.83$ であり、高い内的整合性が確認された。

③**知覚されたサポート** 嶋(1992)の尺度を使用した。本尺度は全12項目から構成されており、自己と各サポート源との関係において、各項目内容が該当する程度について“全く当てはまらない(0点)”～“非常によく当てはまる(5点)”の5件法で評定するものである(項目例“個人的な悩みについて話し合える”)。得点が高いほど知覚されたサポート量が多いことを示す。サポート源には、大学生にとって重要なサポート源とされる(嶋, 1992)、家族、同性友人、異性友人を設定した。プリテストのデータを用いて $\alpha$ 信頼性係数を算出したところ、すべてのサポート源で $\alpha=.91\sim.94$ の範囲にあり、高い内的整合性が確認された。

④**ストレッサー** 菊島(2002)、鈴木他(2001)の大学生用ライフイベント尺度を参考に、大学生活において一般的に経験されやすいと考えられる7つの領域の問題(“学業”, “友人”, “家族”, “アルバイト”, “サークル活動”, “進路”, “生活上の問題”)を設定し、それぞれの領域の問題に対する負担の程度について“全く負担ではない(0点)”～“かなり負担である(3点)”の4件法で回答を求め、合計得点を算出した。得点が高いほど、問題に対する負担が大きいことを示す。

⑤**ストレス反応** 日本語版 GHQ 短縮版 12 項目(中川・大坊, 1985)を使用した。本尺度は、健康状態に関する各項目に対し(項目例“いつもより気が重くて、憂鬱になる”), 最近の自己の状態が該当する程度に

ついて，“全くなかった（1点）”～“たびたびあった（4点）”などの4件法で評定するものである。得点が高いほど、強いストレス反応が自覚されていることを示す。プリテストのデータを用いて $\alpha$ 信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .70$ であり、データ解析において許容できる高さの内的整合性が示された。

⑥フェイス項目 性別，学年，年齢について尋ねた。

#### (5) プログラムの評価に関する項目

**グループセミナーの評価** フォローアップ面接において、グループセミナーの負担の程度と難易度について5件法（負担の程度：1.まったく足りない，2.やや足りない，3.ちょうどよい，4.やや負担が大きい，5.非常に負担が大きい，難易度：1.非常に易しい，2.少し易しい，3.ちょうどよい，4.少し難しい，5.非常に難しい）で回答を求めた。また、グループセミナーの学習内容がどのように役立っているかについて口頭で意見を求めた。

**ワークブックの評価** 介入群に対し、ポストテストにおいて、ワークブックの負担の程度及び難易度を5件法で回答を求めた（負担の程度：1.まったく負担ではない，2.あまり負担ではない，3.ちょうどよい，4.やや負担である，5.非常に負担である，難易度：1.非常に易しい，2.少し易しい，3.ちょうどよい，4.少し難しい，5.非常に難しい）。また、プログラムに関する感想を自由記述にて回答を求めた。

(6) 仮説 介入群の知識及びサポート希求行動の向上，知覚されたサポート量の増加，ストレス反応の低減が期待される。

### 3. 結果

介入群のうちプログラムを完遂し，全3回のテストに回答した15名

(平均年齢=20.2,  $SD=1.42$ , 男性 5 名, 女性 10 名, 1 年生 4 名, 2 年生 1 名, 3 年生 8 名, 4 年生 2 名) と, 待機群のうち全 3 回のテストに回答した 17 名 (平均年齢=19.8,  $SD=1.67$ , 男性 4 名, 女性 13 名, 1 年生 7 名, 2 年生 2 名, 3 年生 7 名, 4 年生 1 名) を分析対象とした。

### (1) プログラム実施前の群間のデータ比較

プログラム実施前における介入群と待機群の特徴を比較するために, 参加者の性別について *Fisher* の直接法, 学年について  $\chi^2$  検定を実施した。また, ストレスとサポートに関する知識, サポート希求行動, 知覚されたサポート, ストレッサー, ストレス反応, 年齢のプリテスト得点について  $t$  検定を実施した。分析の結果, 同性友人サポートにおいて待機群の得点が介入群に比べて有意に高かった ( $t(30) = 2.47, p < .05$ )。

その他, いずれの属性 (性別, 学年, 年齢), 効果評価指標においても両群間に有意な差は認められなかった (すべて  $p > .10$ )。各効果評価指標のプリテストの平均値と標準偏差, および  $t$  検定の結果を Table2-2 に示した。

Table2-2  
プリテストにおける各効果評価指標の平均値と  $t$  検定の結果

	群	$n$	得点範囲	平均値	$SD$	$p$ 値
知識	介入	15	0.0~5.0	3.4	0.91	.517
	待機	17		3.6	0.71	
サポート希求行動	介入	15	5.0~40.0	25.0	10.01	.431
	待機	17		27.3	5.01	
家族サポート	介入	15	12.0~48.0	41.1	12.70	.619
	待機	17		43.2	11.80	
同性友人サポート	介入	15	12.0~48.0	41.9	10.63	.020
	待機	17		49.2	5.69	
異性友人サポート	介入	15	12.0~48.0	34.6	11.16	.587
	待機	17		36.7	10.60	
ストレッサー	介入	15	0.0~21.0	8.3	2.87	.191
	待機	17		9.5	2.21	
ストレス反応	介入	15	12.0~48.0	20.2	1.42	.501
	待機	17		19.8	1.67	

## (2) プログラムの効果の検討

各効果評価指標のポストテスト、フォローアップテスト各時点でのプリテストからの変化得点（ポストテストープリテスト、フォローアップテストープリテスト）を従属変数，群（介入群，待機群）を独立変数とし，各効果評価指標のプリテストの得点を共変量とする 1 要因 2 水準の共分散分析を行った。また，効果量として Cohen's  $d$  (Cohen, 1992) を算出した。

分析の結果，ストレスとサポートに関する知識において，ポストテスト，フォローアップテストの両時点で有意差が認められた ( $F(1,30)=25.69, p<.001; F(1,30)=17.80, p<.001$ )。いずれも介入群の変化得点が待機群に比べて有意に大きく，効果量も高い水準にあった ( $d=1.34; d=1.36$ )。また，サポート希求行動では，ポストテスト，フォローアップテストの両時点で傾向差が認められた ( $F(1,30)=3.13, p<.10; F(1,30)=4.06, p<.10$ )。いずれも介入群の変化得点が待機群に比べて大きく，効果量は中程度の水準にあった ( $d=0.70; d=0.77$ )。分析結果を Table 2-3 に示した。

Table 2-3<sup>注)</sup>  
共分散分析の結果(ソーシャルサポートへの介入)

	群	n	ポスト				フォローアップ			
			推定平均	標準誤差	p値	d	推定平均	標準誤差	p値	d
知識	介入	15	1.12	0.14	.000	1.34	1.06	0.19	.000	1.36
	待機	17	0.13	0.13			-0.06	0.18		
サポート希求行動	介入	15	2.58	1.15	.080	0.70	2.02	0.94	.053	0.77
	待機	17	-0.22	1.08			-0.60	0.89		
家族サポート	介入	15	1.48	1.70	.818	0.14	2.91	1.26	.270	0.44
	待機	17	0.93	1.59			0.96	1.19		
同性友人サポート	介入	15	0.52	1.07	.669	0.39	1.00	1.15	.696	0.35
	待機	17	1.19	1.00			1.65	1.08		
異性友人サポート	介入	15	0.49	1.44	.359	-0.20	1.36	1.71	.122	-0.41
	待機	17	2.34	1.36			5.01	1.61		
ストレスナー	介入	15	-0.18	0.58	.179	-0.09	-1.03	0.56	.336	-0.03
	待機	17	0.93	0.54			-0.27	0.53		
ストレス反応	介入	15	-1.45	1.22	.147	-0.52	-1.80	1.41	.238	-0.42
	待機	17	1.04	1.14			0.53	1.32		

注)独立変数:群(介入群/待機群)

従属変数:各効果評価指標のプリテストからの変化量

(ポストテスト-プリテスト, フォローアップテスト-プリテスト)

共変量:各効果評価指標のプリテスト得点

### (3) プログラムに関する評価の検討

分析対象とした介入群 15 名のプログラムに関する評価について集計し、Table2-4 に示した。

グループセミナーの負担の程度に関しては、“ちょうどよい”という回答が過半数(9名)を占め(60.0%),“やや足りない”が4名(26.7%),“やや負担が大きい”が2名(13.3%)であった。グループワークの難易度に関しては、“ちょうどよい”という回答が過半数(9名)を占め(60.0%),“非常に易しかった”が1名(6.7%),“少し易しかった”が4名(26.7%)であった。一方,1名(6.7%)が“非常に難しかった”と回答した。

ワークブックの負担の程度に関しては,おおむね(13名)“ちょうど

よい”という回答が得られ(86.7%), 1名(6.7%)が“やや足りない”, 1名(6.7%)が“やや負担が大きい”と回答した。ワークブックの難易度に関しては, おおむね(13名)“ちょうどよい”という回答が得られ(86.7%), 2名(13.3%)が“少し易しかった”と回答した。

Table 2-4  
プログラムの評価(表中の数値は度数, ( )の中は%)

項目	選択肢					計
	1	2	3	4	5	
1)グループセミナーの負担の程度	0(0)	4(26.7)	9(60.0)	2(13.3)	0(0)	15(100)
2)グループセミナーの難易度	1(6.7)	4(26.7)	9(60.0)	0(0)	1(6.7)	15(100)
3)ワークブック負担の程度	0(0)	1(6.7)	13(86.7)	1(6.7)	0(0)	15(100)
4)ワークブックの難易度	0(0)	2(13.3)	13(86.7)	0(0)	0(0)	15(100)

1), 3):1. まったく足りない, 2. やや足りない, 3. ちょうどよい, 4. やや負担が大きい, 5. 非常に負担が  
2), 4):1. 非常に易しかった, 2. 少し易しかった, 3. ちょうどよい, 4. 少し難しかった, 5. 非常に難しかった

また, 分析対象とした 15 名に関して, フォローアップ面接における“グループセミナーがどのように役立っているか”という問いに対する意見や感想をまとめ, 以下の Table2-5 に示した。さらに, 分析対象者のプログラム全体を通しての意見や感想についての内省報告をまとめ Table2-6 に示した。

Table 2-5  
参加者の意見・感想

---

<グループセミナーで学んだことがどのように役立っているか？>

---

1) フォローアップ面接時点で役立っているという回答 ( $n=13$ )

① サポート関係維持スキルの向上 ( $n=2$ )

【意見・感想の例】

- ・何かしてもらったら「ありがとう」と言う、思うことを意識するようになった。(S1)
- ・サポートへのお返しサポートを心がけている。(S4)

② 学習内容の定着 ( $n=3$ )

【意見・感想の例】

- ・サポートをもらうための手順・方針ができた(どんな問題について、誰に、どのようになど)。(S3)
- ・(サポート獲得・活用において)段階、過程を踏んで行うことが役立つと感じた。(S7)

③ 学習内容の実践 ( $n=4$ )

【意見・感想の例】

- ・サポートネットワークを広げる努力をしている。(S6)
- ・問題に行き詰ったときに、対処方法を模索するようになった。例えば、友達にノートを借りたり、愚痴を聞いてもらうようになった。視野が広がった。(S11)

④ その他 ( $n=4$ )

【意見・感想の例】

- ・自分を助けてくれる人がいることを認識した。(S9)
- ・先輩から実習について聞き、気持が楽になった。(S15)

2) フォローアップ面接時点では役立っていないという回答 ( $n=2$ )

【意見・感想の例】

- ・まだ特に役立っていない。(S10)
  - ・まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない。(S13)
-

Table 2-6  
プログラム全体を通じた参加者の意見・感想

---

①知識の獲得や整理ができた( $n=8$ )

【意見・感想の例】

- ・何でも自分ひとりで解決しようとするところがあるので、他人の力を借りることも心身の両面において大切なことであるのだと学ぶことができた。(S4)
- ・ストレスとなりそうなことに出会った時に、誰かにサポートしてもらおうなど具体的に考えることがストレスを軽減するのにつながるということが分かった。(S7)
- ・あらためて自分の周囲の環境について見直し、考えなおすきっかけになった。(S8)

②学習内容の実践( $n=6$ )

【意見・感想の例】

- ・積極的に友人になれるように挨拶をしたり、親しみが持てそうな態度でふるまうようにしているので、多くの友人ができた気がする。また、困った人がいたら自分から手助けし、自分が困っている時にも助けてもらっている。(S6)
- ・ストレスを感じた時に一人で解消しようとするのではなく、周囲にサポートしてくれる人がいるということを念頭において、活動しようとしている。(S13)
- ・友人に頼ることを以前は気が進まなかったが、今はいろんな人に頼れるようになった。するといろんな場面で助けられた。(S14)

③サポート認識の向上( $n=1$ )

- ・「自分の周りにはサポートしてくれる人がいるんだ」という意識は以前に比べ強く持てるようになった。(S15)
-

“グループセミナーの学習内容がどのように役立っているか”という質問に対しては、①サポート関係維持スキルの向上をうかがわせる報告（“サポートへのお返しを心がけている”など）（2名）や、②グループセミナーの学習した行動技能の定着をうかがわせる報告（“サポートをもらうための手順・方針ができた”など）（3名）、③学習内容を意識的に実行していることが推察される報告（“サポートネットワークを広げる努力をしている”）（4名）、④その他役立っていることを示す報告（“自分を助けてくれる人がいることを認識した”など）（4名）が認められた。一方、“まだ特に役立っていない”、“まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない”という報告もあり、フォローアップ面接段階では学習内容の実行が進んでいない参加者が2名存在した。

プログラム全体を通しての意見や感想では、①知識の獲得や整理ができたという報告（“ストレスとなりそうなことに出会った時に、誰かにサポートしてもらうなど具体的に考えることがストレスを軽減するのにつながるということが分かった”）（8名）、②学習内容の実践についての報告（“ストレスを感じた時に一人で解消しようとするのではなく、周囲にサポートしてくれる人がいるということを念頭において、活動しようとしている”など）（6名）、③サポート認識の向上をうかがわせるの報告（“「自分の周りにはサポートしてくれる人がいるんだ」という意識は以前に比べて強く持てるようになった）（1名）が認められた。

#### 4. 考察

本研究は、一般大学生を対象に、効果的にソーシャルサポートを引き出し、活用するための行動手続きの習得を目標とした学習プログラムを作成し、その効果は無作為化比較試験により検証することを目的とした。

分析結果から、プログラム実施により、1) ポストテスト、フォローアップテストの両時点においてストレスとソーシャルサポートに関する知識の向上、2) サポート希求行動が向上する傾向、3) 知覚されたサポートには効果が認められなかったこと、の3点が明らかになった。これらの結果は、本研究で作成したストレスマネジメント・プログラムが知識および行動面において、長期的な効果を示すものといえる。

**知識面における効果の検討** ストレスとサポートに関する知識の向上はポストテスト、フォローアップテストの両時点において認められたことから、グループセミナーおよびワークブックでの学習内容が参加者の知識として十分に定着したと考えられる。知識の向上に関しては、参加者にとって、グループセミナーの受講やワークブックによる復習が、知識を体系的に獲得する機会になったと考えられる。特に、グループセミナーやワークブックの難易度において、“非常に難しかった”と回答しているのはわずか1名(6.7%)であり、多くの参加者にとって本研究のプログラムの内容がわかりやすく構成されていたことが、知識の向上と維持を促進した要因であったと考えられる。

**行動面における効果の検討** サポート希求行動が向上する傾向が認められたことに関しては、“物事にぶつかった時、自分だけで取り組むのではなく、人の助けを借りることができるようになったと思います”(S13)や、“友人に頼ることを以前は気が進まなかったが、今はいろんな人に頼れるようになった”(S14)などの内省報告によっても示されていた。行動面の変化を促した要因として、ワークブックによる個人学習があげられる。グループワークでの共同課題に加え、自分の抱える問題について個別の課題を行ったことにより、学習内容のリハーサル及び般化が促進されたと考えられる。さらに、ワークブックの負担の程度につ

いては“ちょうど良かった”との回答が86.7%であり、多くの参加者にとってワークブック課題は取り組みやすく、学習動機を維持するのに適した内容であったと推察される。

しかし、行動面における介入効果は、いずれのテスト時点においても有意傾向にとどまった。このことに関しては、認知や行動変容の基礎となる知識が定着していたことから、学習した行動技能の日常生活における実行の程度が十分でなかったことによるものと考えられる。フォローアップ面接時点では、グループセミナーの学習内容に関して“まだ特に役に立っていなっていない”(S10)や“まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない”(S13)などの学習内容の実行の程度が十分でなかったことを示す報告も認められた。以上のことから、定期的に励ましのメールを送るなど、学習内容の実行を促すような工夫を取り入れることにより、サポート希求行動をさらに向上させることができる可能性が示唆される。

**知覚されたサポートにおける効果の検討** 知覚されたサポートにおいては両群間で統計的に有意な差が認められなかった。その理由としては以下の2点が考えられる。

第1は、効果評価指標の測定期間の短さの問題である。Pratt, Hunsberger, Pancer, Alisat, Bowers, Mackey, Ostaniewicz, Rog, Terzian, & Thomas(2000)は、本研究同様大学生を対象にソーシャルサポート向上のためのグループワークを実施し、女性においてサポートの増加を報告している。Pratt et al.(2000)は、プリテストから最終的なフォローアップテストまで約7ヶ月間の期間を設けていたのに対し、本研究では約4ヶ月間であった。知覚されたサポートの評価には、個人のパーソナリティや相手との対人関係の親密性などが関係している(Cohen, Undrewood, & Gottlieb, 2000)。

このことから、知覚されたサポートの変化は、個人の認知傾向の変容やサポート源との関係性の深化ととらえられ、それらの変化を引き起こすには、長期にわたるサポート源とのサポート授受体験が必要であることが推察される。したがって、4ヶ月という測定期間は、個人の認知傾向やサポート源との関係性の深化という次元における変化を反映させるには十分な期間ではなかったと考えられる。今後は、測定期間をより長期化してプログラムの効果について検討していく必要があるだろう。

第2は、本研究における参加者のプリテストにおける知覚されたサポートの水準が高く、すでに天井効果が認められていた可能性が考えられる点である。そこで、本研究参加者のプリテストにおけるサポート得点の平均値と健常者を対象とした嶋（1992）の平均値とを男女別に比較したところ、男性では同性友人と異性友人のサポート源において、女性ではすべてのサポート源において本研究の参加者のサポート得点の平均値が、嶋（1992）を上回っていた（本研究 男性 家族=31.2, 同性友人=42.3, 異性友人=34.3, 女性 家族=46.5, 同性友人=47.1, 異性友人=36.3, 嶋（1992） 男性 家族=31.3, 同性友人=41.5, 異性友人=29.2, 女性：家族=39.8, 同性友人=46.6, 異性友人=32.0）。このようにプリテストにおいて知覚されたサポートの水準が高かった理由としては、本研究では自発的な参加希望者を研究対象としていたことが影響していたと考えられる。援助要請行動の研究（山口・久田，1986）においては、大学生ソーシャルサポートの多さと援助希求の積極性との関連の強さが指摘されている。本研究のようなプログラムへの参加も一種の援助希求行動であるため、自発的な参加希望者のみを対象とした研究では、知覚されたサポートの水準が高く、問題への取り組みが積極的な個人が集まりやすかったことが推測される。

**研究2の課題** サポート希求行動として、情緒的支持希求のみを測定していた点にある。ソーシャルサポートは、その機能により、情緒的支持と道具的支持に大別される(浦, 1992)。わが国の大学生にとっては、特に友人からの情緒的支持が精神的健康維持に重要であるとされるため(嶋, 1992; 和田, 1992)、本研究では情緒的支持の希求行動に限定して、介入効果を評価した。しかし、家族からの道具的支持と大学生の精神的健康との関連を示す報告もあることから(福岡・橋本, 1997)、今後は道具的支持の希求行動も評価指標に加えたうえでプログラムの効果を検討する必要がある。

## 5. 研究2のまとめ

本プログラムが知識向上の効果を有することが明らかになった。行動変容の基盤となる知識が十分に定着したことから、学習内容の実行に対する意識を高めるような工夫を取り入れることで、傾向差が認められたサポート希求行動をさらに向上させることが可能であると推察される。一方、知覚されたサポートでは、いずれのテスト時点においても統計的に有意な差が認められなかった。知覚されたサポートの変化は、個人の認知傾向の変化や他者との長期的なサポート授受の持続に基づく関係性の深化と考えられるため、4ヶ月という短期的な測定期間では変化が現れにくかったと推察された。

### 第3節 認知的評価過程への介入プログラムの効果の検討（研究3）

#### 1. 目的

ストレッサーに対する負担度やストレス反応を高める個人の不適切な認知傾向を合理的な認知に修正することを目標としたプログラムを作成し、その効果を検討することを目的とした。

#### 2. 方法

##### (1) 参加者

2006年5月第1～2週に、A県内のB大学の学生約500名に対し、一般教養科目および教員養成科目の講義時間の一部を利用して参加者希望者を募集した。集まった参加希望者に対して、2006年5月第4～5週に研究の概要について説明会を開催し、書面によって同意が得られた健常な大学生34名および大学院生1名を対象に、質問紙によるプリテストを実施した。その後、参加者を、介入群18名（男性3名、女性15名、平均年齢=19.1歳、 $SD = 1.32$ ）と、待機群17名（男性4名、女性13名、平均年齢=19.5歳、 $SD = 2.04$ ）とにランダムに配置した。

##### (2) 手続き

実験手続きは研究1、2と同様であった。

①介入群 プリテストの1週間後の6月第2週にグループセミナーを実施した。グループセミナーの約3週間後の6月第5週～7月第1週にポストテストを実施した。グループセミナー終了からポストテスト実施までの約3週間に、ワークブックへの記入とフォローアップ面接を実施した。ワークブックは、グループセミナー終了時にホームワークとして配布した。ポストテスト実施までの約3週間を学習期間とし、記入時期

は個人の任意とした。また、フォローアップ面接は、グループセミナーの約1週間後に、約5分間個別に実施した。グループセミナーの約4か月後の10月第3～4週にフォローアップテストを実施した。

②待機群 介入群と同一時期にプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストを実施した。待機群に対してはプリテストからフォローアップテストまでの期間において何の操作も行わず、フォローアップテスト終了後にプログラムを実施した。実験スケジュールを Figure 4 に示した。

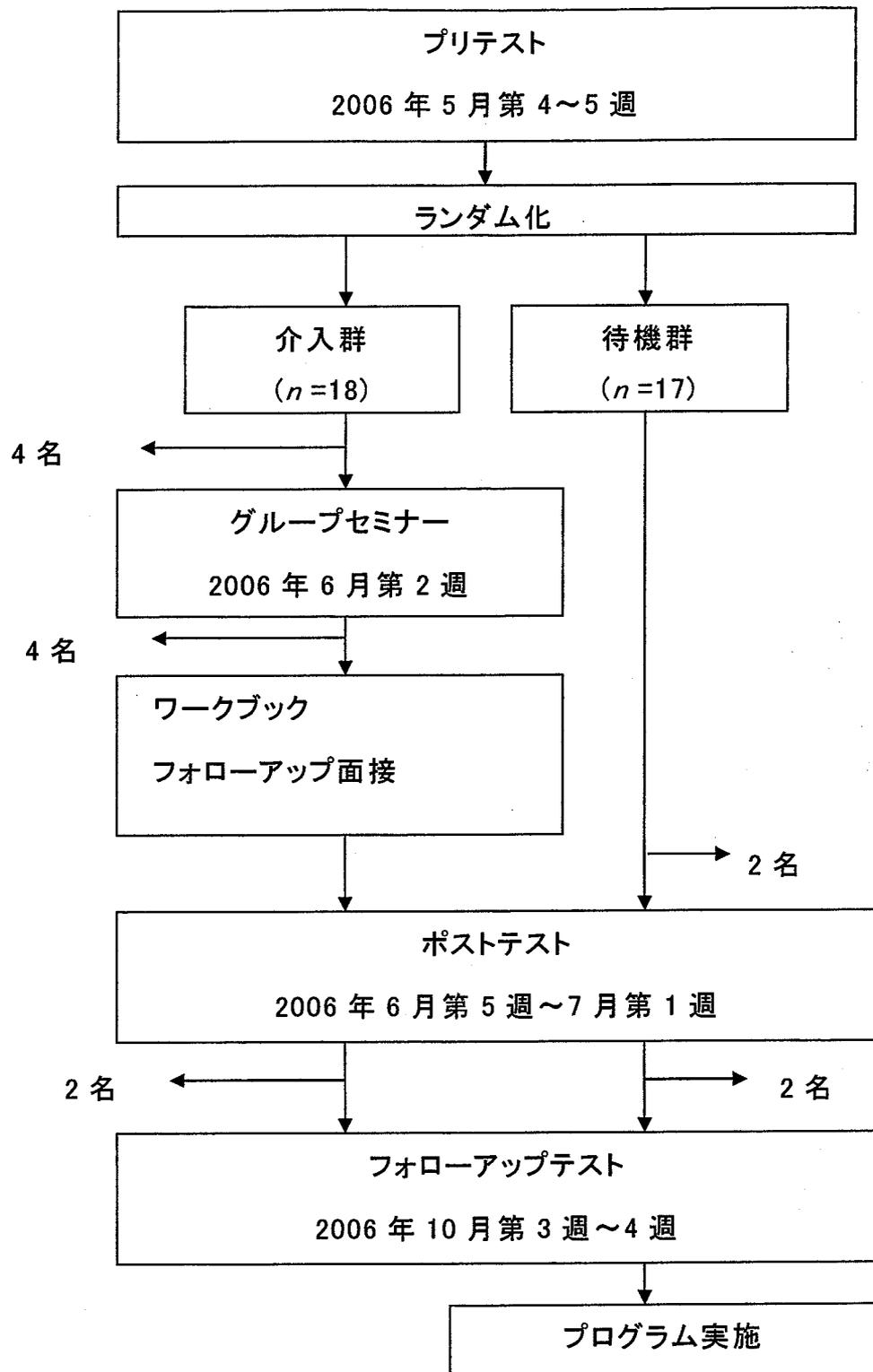


Figure 4  
研究3の実験スケジュール

### (3) プログラムの概要

筆者及び共同研究者（大学生 7 名）が実施した。プログラムの構成は研究 1, 2 に準拠した。

①**グループセミナー（90 分）** ストレスと認知的評価に関する基礎知識の獲得及び、ストレッサーの負担を軽減させる考え方の工夫を習得することを目的とした。2006 年 6 月第 2 週に約 90 分間のセミナーを 3 回実施し、介入群にはそのうちの参加可能な 1 回に参加を求めた。各回のセミナーは、すべて同一内容であった。

前半の 20 分間は、筆者がスライドを用いて、Lazarus & Folkman (1984) の心理学的ストレスモデルに基づくミニレクチャーを行った。ミニレクチャーでは、ストレッサー、認知的評価、ストレス反応の具体的な内容を説明し、日常生活上の問題を負担に感じる程度には個人の認知的評価が影響している点を強調した。さらに、不合理な信念 (Ellis, 1962) などの偏った認知傾向は、個人の認知的評価を極端に歪曲させる要因であることを説明したうえで、ストレッサーの負担軽減における、自己やストレッサーに対する考え方のモニタリングと修正の重要性について強調した。

後半の 70 分間では、2, 3 人を 1 組とするグループワークを実施した。グループワークの課題はストレスマネジメント教育実践研究会 (2002) を参考に構成した。グループワークは、実施者が 4 つの課題を出題し、それに対して参加者がグループごとにディスカッションを行うという形式であった。ディスカッションを通して出されたアイデアや考えは、参加者が課題ごとに設定された所定のワークシートに書き出した。まず、課題 1 では、グループ内で負担に感じる共通のストレッサーを取り上げ、最も負担なストレッサーを 1 つピックアップした（例“友人グ

ループの中に嫌な人がいる”など)。次に課題 2 では、取り上げたストレスラーを負担に感じる原因として、“～でなければならない”という自己に対する過剰な期待などの不合理な認知傾向が働いていないかをモニタリングし、ワークシートに書き出した（例 “みんなと仲良くしなければならない” など）。そして、書き出された不合理な認知傾向に対して、どのように考えれば心理的な負担が低減したり、柔軟で合理的な考え方になるのかということについてディスカッションを行い、修正した考え方をワークシート上に書き換える課題を行った（例 “グループの人全員と仲良くすることは望ましいが、必ずしも全員と仲良くしなければならない必要はない” など）。続いて課題 3 では合理的な認知を促進する行動として、ストレスラーそのものに対するとらえ方を変換する、“視点の変換” 課題を実施した。具体的には、取り上げたストレスラーを単純に“嫌なもの” と否定的にとらえるのではなく、別の視点から、肯定的な方向でとらえなおしてみるということについてディスカッションを行い、ワークシートに結果を書き出した（例 “嫌いな人とも付き合っていく練習になる” など）。課題 4 では、“否定的思考の中断” 及び“肯定的な自己教示” という 2 つの認知的なストレス対処方略について練習した。具体的には、実施者が否定的な思考は自動的に働きやすいことを説明した上で、参加者は否定的な自動思考（Beck, 1976）が起こった場合に、打ち消すための工夫とその代替として自分にかかる肯定的な自己教示の言葉についてアイデアを出し、ワークシートに書き出した（例 “自分は努力している” など）。最後に、グループごとに課題の結果を発表し、グループ間で結果に対するフィードバックを行った。グループセミナーの概要を Table3-1 に示した。

## ②ワークブックへの記入 学習内容の補強および定着のためのリハ

ーサルを目的とした。ワークブックは、ストレスマネジメント教育実践研究会（2002）を参考に大学生用に作成した。ワークブックは読書課題とワーク課題の2種類の課題から構成した。読書課題の内容は、ストレスと認知的評価に関する具体的な説明であり、グループセミナーにおけるミニレクチャーの内容を復習することを目的とした。ワーク課題の内容は、グループワークの内容を実際に個人が現在抱えるストレスに適用して実践することを目的とした。具体的には、“自己に対する不合理な考え方のモニタリングと修正”，ストレスに対する“視点の切り替え”，“否定的思考の中断”，“肯定的な自己教示の作成”の4つの課題に対して所定の欄に記入する課題であった。

**③フォローアップ面接** ワークブック実施状況の確認と学習内容の現実場面への般化を促進することを目的とした。グループセミナー終了約1週間後に、介入群の参加者に対して約5分間、個別に実施した。面接は、筆者が事前に作成したマニュアルに従い、共同研究者の3年生7名が実施した。まず参加者のワークブックの学習の程度を確認した。そして、ワークブック実施において難しかった点を聴取し、ワークブックの実施を促進するためのアドバイスを提供した。次に、現実場面への学習内容の適用の程度と適用のために工夫している点について確認した。その際、適用の程度が低い参加者には、効果的に学習内容を実行するための工夫についてのアドバイスや励ましを行った。

Table3-1 グループセミナーの概要

作業	内容	ねらい
ミニレクチャー(20分)	①ストレスの概念と不健康のメカニズムについて ②認知的評価の違いとストレス反応の違い (事例) ③ストレスをためやすい考え方とためにくい考え 方の特徴 ④ストレスをためない考え方のための工夫	・ストレスと認知的評価について の基礎知識の習得
グループワーク(70分)	課題① ストレッサーのリストアップ  課題② 気楽に考える  課題③ 視点の切り替え  課題④ 自分を励ます言葉の考案  グループワークの成果の発表とフィードバック	・ストレッサーの明確化  ・自己の不合理的認知傾向の モニタリングと柔軟な考え方へ の修正  ・ストレッサーとなりうる問題を 肯定的にとらえる  ・否定的な自動思考の代替とし ての肯定的な自己教示  ・他者の考え方や行動のモデ リングによるスキルの向上  ・学習成果の確認  ・フィードバックによる考え方や 行動の修正

#### (4) 効果評価指標

①ストレスと認知的評価に関する基礎知識項目 a) ストレスの概念 (私たちが日常よく使うストレスという言葉は、ストレスの原因である (a ) と、その結果引き起こされる反応である (b ) とに分けることができます), b) ストレッサーの健康への影響 (ストレスは私たちの心理面, 身体面, ( ) に様々な悪影響を及ぼします), c) 認知的評価の概念 (ストレスの影響の個人差を決める要因として重要とされるものは個人の ( ) と対処行動です), d) 不合理的信念の概念 (‘～すべき’ や ‘～でなければならない’ というかたく, きゅうくつな考え方を

なんというでしょう), e) ストレッサー対処における認知的評価の変換の有効性 (ストレスの影響を受けにくい考え方として好ましくないものはどれでしょうか) に関する 5 項目を作成した。回答形式は, 4 つの選択肢の中から適切な回答を 1 つ選択するというものであり, 正答には 1 点を与え, 得点が高いほど多くの知識を有するように得点化した。

②**自己期待** 森・長谷川・石隈・嶋田・坂野 (1994) の日本語版不合理な信念尺度短縮版 (Japanese Irrational Belief Test : JIBT-20) の下位尺度である“自己期待”(4 項目) を用いた (項目例 “いつも目覚しい行いをしなくてはならない” など)。各項目に対して, 自分の考えがどの程度当てはまるかを “まったくそう思わない”(1 点) ~ “まったくそう思う”(5 点) の 5 件法で評定した。得点が高いほど自己期待が高いことを示す。プリテストのデータを用いて  $\alpha$  信頼性係数を算出したところ  $\alpha=.76$  であり, 高い内的整合性が確認された。

③**視点の変換** GCQ (佐々木・山崎, 2002) の下位尺度である“認知的再解釈 (8 項目)”を使用した (項目例 “問題の中で明るい要素を探そうとする” など)。日常生活における視点の変換行動の使用の程度を “まったく行わない”(1 点) ~ “いつも行う”(5 点) の 5 件法で評定した。得点が高いほど, 視点の変換を頻繁に行っていることを示す。プリテストのデータを用いて  $\alpha$  信頼性係数を算出したところ  $\alpha=.94$  であり, 高い内的整合性が確認された。

④**ストレッサー** 菊島 (2002), 鈴木他 (2001) を参考に, 大学生活において経験されやすいとされる 7 つの領域の問題 (学業, 友人, 家族, アルバイト, サークル活動, 進路, 生活上の問題) を設定し, それぞれの領域の問題に対する負担の程度について “全く負担ではない”(0 点) ~ “かなり負担である”(3 点) の 4 件法で回答を求め, 合計得点を算出

した。得点が高いほど、問題に対する負担が大きいことを示す。

**⑤ストレス反応** 中川・大坊（1985）の GHQ 日本語版短縮版（12 項目）を使用した。本研究では、リッカート法による採点方法を採用した。具体的には健康状態に関する各項目に対し（項目例 “いつもより気が重くて、ゆううつになる” など）、最近の自分の状態がどの程度あてはまるかについて、“全くなかった”（1 点）～“たびたびあった”（4 点）の 4 件法によって評定した。得点が高いほどストレス反応が高いことを示す。プリテストのデータを用いて  $\alpha$  信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .87$  であり、高い内的整合性が確認された。

**⑥フェイス項目** 各個人の性別、学年、年齢を尋ねた。

#### (5) プログラムの評価に関する項目

**グループセミナーの評価** フォローアップ面接において、グループセミナーの負担の程度と難易度について 5 件法（負担の程度：1.まったく足りない，2.やや足りない，3.ちょうどよい，4.やや負担が大きい，5.非常に負担が大きい，難易度：1.非常に易しい，2.少し易しい，3.ちょうどよい，4.少し難しい，5.非常に難しい）で回答を求めた。また、グループセミナーの学習内容がどのように役立っているかについて口頭で意見を求めた。

**ワークブックの評価** 介入群に対し、ポストテストにおいて、ワークブックの負担の程度及び難易度を 5 件法で回答を求めた（負担の程度：1.まったく負担ではない，2.あまり負担ではない，3.ちょうどよい，4.やや負担である，5.非常に負担である，難易度：1.非常に易しい，2.少し易しい，3.ちょうどよい，4.少し難しい，5.非常に難しい）。また、プログラムに関する意見、感想を、自由記述にて回答を求めた。

## (6) 仮説

介入群のストレスと認知的評価に関する知識の増加，自己期待の低下，視点の変換行動の向上，ストレス反応の低減が期待される。

## 3. 結果

介入群のうちプログラムを完遂し，全テストに回答した8名（平均年齢18.7歳， $SD=0.89$ ，男性1名，女性7名，1年生6名，3年生2名）と，待機群のうち全テストに回答した13名（平均年齢18.9歳， $SD=1.38$ ，男性2名，女性11名，1年生10名，3年生3名）を分析対象者とした。

### (1) プログラム実施前の群間のデータ比較

プログラム実施前における介入群と待機群の特徴を比較するために，参加者の性別について *Fisher* の直接法，学年について  $\chi^2$  検定を実施した。また，各効果評価指標のプリテスト得点，および年齢について *t* 検定を実施した。分析の結果，いずれの属性（性別，学年，年齢），効果評価指標においても両群間に有意な差は認められなかった。各効果評価指標の平均値と標準偏差，および *t* 検定の結果を Table 3-2 に示した。

Table 3-2  
プリテストにおける各効果評価指標の平均値と*t*検定の結果

	群	<i>n</i>	得点範囲	平均値	標準偏差	<i>p</i> 値
知識	介入	8	0.0~5.0	3.9	0.84	.617
	待機	13		4.1	0.95	
自己期待	介入	8	4.0~20.0	11.3	2.49	.863
	待機	13		11.5	2.79	
視点の変換	介入	8	8.0~40.0	27.4	6.02	.727
	待機	13		26.3	7.05	
ストレッサー	介入	8	0.0~21.0	8.8	2.87	.834
	待機	13		9.1	3.71	
ストレス反応	介入	8	12.0~48.0	25.1	6.64	.439
	待機	13		27.5	6.35	

## (2) プログラムの効果評価の検討

各効果評価指標のポストテスト、フォローアップテスト各時点でのプリテストからの変化得点（ポストテストープリテスト、フォローアップテストープリテスト）を従属変数，群（介入群，待機群）を独立変数とし，各効果評価指標のプリテストの得点を共変量とする 1 要因 2 水準の共分散分析を行った。また，効果量として Cohen's  $d$  (Cohen, 1992) を算出した。

分析の結果，視点の変換において，フォローアップテストの両群間の変化得点に有意差が認められた。フォローアップテストでは，介入群の変化得点が待機群に比べて有意に大きく，効果量は高い水準にあった

( $F(1,19)=9.60, p<.01, d=1.00$ )。また，自己期待において，ポストテストの両群間の変化得点に傾向差が認められた。ポストテストでは，介入群の変化得点が待機群に比べて低下しており，効果量は高い水準にあった ( $F(1,19)=4.10, p<.10, d=-0.89$ )。一方，知識とストレス反応においては，ポストテスト，フォローアップテストのいずれの時点においても両群間に統計的に有意な差は認められなかった。分析の結果を Table 3-3 に示した。

Table 3-3<sup>注)</sup>  
共分散分析の結果(認知的評価への介入)

	群	n	ポスト				フォローアップ			
			推定平均	標準誤差	p値	d	推定平均	標準誤差	p値	d
知識	介入	8	0.41	0.31	.918	0.18	0.27	0.28	.873	0.22
	待機	13	0.37	0.25			0.22	0.22		
自己期待	介入	8	-2.53	0.99	.058	-0.89	-2.56	1.14	.158	-0.57
	待機	13	0.02	0.77			-0.43	0.89		
視点の変換	介入	8	2.86	1.66	.125	0.63	4.14	1.13	.006	1.00
	待機	13	-0.53	1.30			-0.31	0.89		
ストレス <sup>1)</sup>	介入	8	-0.16	1.04	.897	-0.04	-1.03	0.69	.118	-0.66
	待機	11	0.02	0.88			0.40	0.54		
ストレス反応	介入	8	-1.20	1.44	.255	-0.44	-3.31	1.66	.180	-0.27
	待機	13	0.97	1.13			-0.35	1.30		

<sup>1)</sup>欠損値により、待機群 n = 11

注)独立変数:群(介入群/待機群)

従属変数:各効果評価指標のプリテストからの変化量

(ポストテスト-プリテスト, フォローアップテスト-プリテスト)

共変数:各効果評価指標のプリテスト得点

### (3)プログラムに関する評価の検討

分析対象とした介入群 8 名のプログラムに関する評価について集計し、Table 3-4 に示した。

グループセミナーの負担の程度に関しては、全員が“ちょうどよい”(100.0%)と回答した。グループセミナーの難易度に関しては、おおむね“ちょうどよい”という回答が得られ(87.5%), 1 名が“少し易しかった”と回答した(12.5%)。

ワークブックの負担の程度に関しては、半数が“ちょうどよい”と回答し(50.0%), 2 名が“あまり負担ではない”と回答した(25.0%)。一方、2 名は“やや負担である”と回答した(25.0%)。ワークブックの難易度に関しては、半数以上が“ちょうどよい”と回答し(75.0%), 1 名

が“少し易しかった”と回答した(12.5%)。一方、1名は“少し難しかった”と回答した(12.5%)。

Table 3-4  
プログラムの評価(表中の数値は度数, ( )の中は%)

項目	選択肢					計
	1	2	3	4	5	
1)グループセミナーの負担の程度	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)
2)グループセミナーの難易度	0(0.0)	1(12.5)	7(87.5)	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)
3)ワークブック負担の程度	0(0.0)	2(25.0)	4(50.0)	2(25.0)	0(0.0)	8(100.0)
4)ワークブックの難易度	0(0.0)	1(12.5)	6(75.0)	1(12.5)	0(0.0)	8(100.0)
1):1. まったく足りない, 2. やや足りない, 3. ちょうどよい, 4. やや負担が大きい, 5. 非常に負担が大きい						
2), 4):1. 非常に易しかった, 2. 少し易しかった, 3. ちょうどよい, 4. 少し難しかった, 5. 非常に難しかった						
3):1. まったく負担ではない, 2. あまり負担ではない, 3. ちょうどよい, 4. やや負担である, 5. 非常に負担である						

また、分析対象とした介入群8名に関して、フォローアップ面接における“グループセミナーの学習内容がどのように役立っているか”という問いに対する意見や感想をまとめ Table 3-5 に示した。さらに、ポストテストにおけるプログラム全体を通しての意見・感想をまとめ Table 3-6 に示した。

Table 3-5  
参加者の意見・感想

---

<グループセミナーで学んだことがどのように役立っているか？>

---

①否定的な認知や信念の変化(n=3)

【意見・感想の例】

- ・深く考えなくなった。以前は原因を掘り下げたり、自分を責めたりしたことあったが前よりましになった。(S1)
- ・以前から漠然とプラスに考えるようにしていたけど、ストレスや認知的評価などの構造がわかって、自分の中にプラスに考えることが信念のようになった。(S8)

②視点の変換の向上(n=3)

【意見・感想の例】

- ・嫌なことがあった時に、いい方向に考えられるようになった。(S3)
- ・ポジティブに考えるようにしている。(S4)

③肯定的な自己教示の使用(n=2)

【意見・感想の例】

- ・自分を励ます言葉を割と使っている。(S2)
  - ・自分の励ましのバリエーションが増えた。(S6)
-

Table3-6  
プログラム全体を通じた参加者の意見・感想

---

S1	・他の人の意見も交流できた点が理解を深めるのに役立ったし、一人で考える材料があることで、さらに実用性をあげられたと思うのでよかった。
S2	・実際悩みの方向性や深さによって、対処方法なども変わってくると思うので何とも言えませんが、日常生活でそんなに深刻な悩みでなければ、今回学習した方法はとても役立つんだろうなあと思いました。軽く疲れたり、きつくなったりした時は、ぜひ活用させていただきたいと思いました。
S3	・最近心なしかストレスを感じるものが少なくなってきたように思う。物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった。
S8	・今までただ何となくプラスの方向に物事を持っていかうとはしていました。が、このプログラムに参加してどのような評価が自分にストレスを与えているのか等、理論的なことがよくわかりました。

---

“グループセミナーの学習内容がどのように役立っているか”という質問に対しては、全ての参加者から回答が得られ、①否定的な認知や信念の変化をうかがわせる報告（“深く考えなくなった。以前は原因を掘り下げたり、自分を責めたりしたことがあったが前よりましになった”など）（3名）、②視点の変換の向上をうかがわせる報告（“嫌なことがあった時に、いい方向に考えられるようになった”など）（3名）、③肯定的な自己教示の使用をうかがわせる報告（“自分の励ましのバリエーションが増えた”など）（2名）が認められた。

また、4名の参加者からプログラム全体を通しての意見・感想が得られた。“他の人の意見も交流できた点が理解を深めるのに役立ったし、一人で考える材料があることで、さらに実用性をあげられたと思うのでよかった”や“最近心なしかストレスを感じるものが少なくなってきたように思う。物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった”

など、本プログラムの学習形態や学習内容に関してポジティブな評価がなされていた。

#### 4. 考察

本研究は、一般の大学生を対象に、認知的評価過程に焦点をあてたストレスマネジメント・プログラムを作成し、その効果は無作為化比較試験により検討することを目的とした。分析の結果から、本プログラム実施により、1) ストレスと認知的評価に関する知識には変化が認められなかったこと、2) 遅延効果として、フォローアップテストにおいてストレスナーに対する視点の変換行動に向上が認められたこと、3) 短期的な効果として、ポストテストにおいてのみ自己期待が低下する傾向が認められたこと、の3点が明らかになった。これらの結果は、本研究で作成したストレスマネジメント・プログラムが認知および行動面において、短期的・長期的な効果を示すものといえる。

**知識面における効果の検討** ストレスと認知的評価に関する知識において両群間に有意な差が認められなかった理由としては、参加者の属性の影響があったことが推察される。本研究の参加者は、心理学を専攻する者が多く、両群とも知識得点が上昇していることから、大学の講義などで心理学的ストレスに関する知識を獲得した可能性があると考えられる。しかし、自己期待や視点の変換において、介入効果が認められたことから、知識獲得のみでは認知や行動の変容を引き起こすことは難しく、それらの変容には、本研究におけるグループワークやワークブックによる学習が寄与していたことが示唆される。

**認知面における効果の検討** ポストテストにおいて過剰な自己期待が低下する傾向が認められたことに関しては、グループセミナーにおけ

る学習がスムーズに行われたことによる影響と考えられる。“グループセミナーで学んだことがどのように役立っているか？”という質問に対する、“深く考えなくなった。以前は原因を掘り下げたり、自分を責めたりしたことあったが前よりましになった”（S1）や“楽観的に考えるようになった”（S7）などの参加者の口述反応は、グループセミナーの課題が、個人のこれまでの自己に対する考え方を振り返る機会となったり、合理的な考え方をすることを促進させることにつながった可能性を支持するものである。

自己期待の低下における効果が短期的であったことに関しては、フォローアップテストにおいて不合理な信念の変化が認められなかった Sheehy & Horan(2004)の結果と一致するものであった。Sheehy & Horan(2004)は本研究同様 3～4 週間の短期的なプログラムであり、これらの研究結果から、短期的な介入では、不合理な信念の変化を維持することは難しいことが示唆される。論理情動療法においては、不合理な信念への論駁法を習得した次の段階として、知的レベルでの変化を定着させる徹底的操作期を設け、イメージ上の実践やモデリング、ホームワークなど複数の課題が実施される（吉武，2003）。本研究では、不合理な信念の変容を一般化させるための課題としてワークブックへの記述を1回のみ課していたが、長期的な学習効果を維持するためには、不合理な信念の変容に関するワークシートのみ継続して学習してもらうなど、参加者の負担にならないような工夫をしつつ、継続した学習課題を実施する必要があるだろう。

しかし、Table 3-2 から、本研究では、介入群のポストテストとフォローアップテスト時点の自己期待の得点にはほとんど変化が認められなかった。このことから、介入群の過剰な自己期待の低下はある程度維持さ

れており、フォローアップテストにおいて両群間に統計的に有意な差が認められなかったことは待機群の変化得点の変動の影響による可能性も考えられる。

**行動面における効果の検討** 視点の変換へのプログラムの効果は、フォローアップテスト時に認められた。Shimazu, Kawakami, Irimajiri, Sakamoto, & Amano(2006)は学習したコーピングスキルが日常生活に一般化されるまでにはしばらくの時間を要することを指摘している。この点に関して、Van der Klink, Blonk, Schene, & Van Dijk(2001)は、十分に介入研究の効果を高めるためには、少なくとも12週間のフォローアップ期間をおくことを推奨している。本研究においても、介入終了後12週間以上経過したフォローアップテストにおいて行動面への介入効果が認められた。このことから、本研究でフォローアップテスト時に視点の変換得点に有意差が認められたことは、プログラム終了からフォローアップテストまでの期間に、参加者が学習内容を日常生活で適用する中で、視点の変換行動が徐々に定着していった可能性が高い。視点の変換行動が定着したことについては、“物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった”(S3)という参加者の感想や、“ポジティブに考えるようにしている”(S4)というグループセミナーに対する意見によっても支持されている。フォローアップテスト時点における効果量も大きく、行動面の変化において本プログラムの課題は非常に有効であったと考えられる。Table 3-3より、グループセミナーやワークブックの難易度が比較的易しい、もしくは適度な水準にあったことが行動面の変化を定着させる一因であったと推察される。

**ストレス反応への効果の検討** ストレス反応においては学習効果は認められなかった。このことは、本研究において測定したストレス反応

が、身体的ストレス反応なども含む全般的なストレス反応を測定していたことによるものと考えられる。不合理な信念や自動思考などの不適切な認知的変数は、特に不安や抑うつなどの不快感情との関連が強いことが指摘されていることから (Chang & D'Zurilla, 1996)、今後は不安、抑うつなどの指標を用いて本プログラムの効果を検討する必要があるだろう。

**研究3の課題** 今後の課題として以下の2点を指摘する。第1は、介入群における辞退者が多かった点 (脱落率 56%) である。プログラムからの辞退者全 10 名のうち大部分はプログラム実施以前 (4 名) とフォローアップ面接時点 (4 名) においてみられた。それぞれスケジュールの都合が合わなかったことが主な理由であったことから、今後は各人のスケジュールの変更に合わせて、柔軟なプログラムの提供方法を工夫する必要がある。第2は、Table 3-3 のプログラムの評価において、ワークブックの負担の程度を“やや負担である”と感じた参加者が 2 名 (25%) 存在した点である。ワークブックはグループセミナーの復習として読書課題とワーク課題の2部構成で作成されていたが、参加者の負担軽減には、分量の削減や1部構成で両方の課題が実施できるような構成上の工夫などが必要である。

## 5. 研究3のまとめ

本プログラムが視点の変換を向上させることが明らかとなった。その効果がフォローアップで認められたことに関しては、Shimazu et al. (2006) が指摘するように、学習された行動技能が日常生活に般化されるまでにはしばらく時間を要することが関連していると考えられる。また、自己期待においては短期的に傾向差が認められており、研究1同様

ワークブックの分冊化など参加者への負担の少ない方法で学習を継続させることにより、効果を高めることができる可能性が示唆される。一方、ストレス反応においては、いずれのテスト時点でも両群間に統計的に有意な差が認められなかった。不合理な信念は、抑うつや不安との関連の強さが指摘されていることから (Chang & D’Zurilla,1996)、全般的なストレス反応を従属変数とした本研究においては、プログラムの効果が反映されにくかったと考えられる。

## 6. ストレス反応に対する各研究の効果の比較

いずれの研究においても統計的な有意差は認められなかったが、ストレス反応に対する各過程への介入の単独の効果を検討するため、各研究の介入群のポストテスト、フォローアップテスト両時点におけるストレス反応の変化得点および、効果量を比較した。各研究の介入群のストレス反応の変化量および、効果量を以下の Table4 に示した。

Table4  
各研究における介入群のストレス反応の変化量と効果量

研究	ポスト		フォローアップ	
	変化量	効果量	変化量	効果量
研究1	-3.50	-1.09	-2.63	-0.50
研究2	-1.53	-0.52	-1.93	-0.42
研究3	-1.00	-0.44	-2.50	-0.27

ストレス反応の変化量の比較の結果、いずれのテスト時点においてもコーピング過程への介入プログラム(研究1)の低減が最も大きかった。また、効果量の比較においても、コーピング過程への介入プログラム(研究1)が最も高く、効果量は高～中水準にあった。一方、ソーシャルサ

ポートへの介入プログラム（研究 2）や認知的評価過程への介入プログラム（研究 3）では、効果量は中～低水準にとどまった。

しかし、コーピング過程への介入プログラム（研究 1）は、ストレス反応の変化量および、効果量のいずれにおいても、ポストテストからフォローアップテストにかけてストレス反応の低減効果が弱まっていた。

### 第 3 章 総合考察

## 第1節 本研究の成果

### (1) プログラムの効果

**プライマリー・アウトカムにおける効果** 研究1, 2では, 知識の向上が認められ, 研究3では視点の変換行動に向上が認められた。また, 研究1では, 問題解決の自信において, 研究2では, サポート希求行動において, 研究3では, 自己期待において傾向差が認められた。以上の結果から, プライマリー・アウトカムにおいてはおおむね仮説を支持するようなプログラムの効果が認められており, 本研究で作成したプログラムは, 大学生のストレスマネジメントにおける予防教育的プログラムとしての有効性が一部実証されたといえる。しかし, 研究1では効果が短期的であった点や, いずれの研究においても認知的側面や行動的側面の効果評価指標では傾向差が認められるにとどまった点などから, プログラムの効果をより向上させるための工夫が必要であると考えられる。特に, 知識の定着化を促進させるために, 参加者の負担を考慮した方法でワークブックを分冊化し, 個人学習を継続させる工夫や, 学習内容のリハーサルを促すために, 学習内容の実行を促すためのメールを送ったりする工夫を取り入れることで, 行動や意識面の変化をより向上させることができる可能性が示唆された。以上のような改善により, 各プログラムにおいて習得目標とした知識・認知・行動のさらなる向上が見込まれ, 予防教育的プログラムとしての有効性をより高めることができると考えられる。

**セカンダリー・アウトカムにおける効果** ストレス反応における効果は, 研究1でポストテストにおいて傾向差が認められた以外には, 統計的に有意な結果は認められず, セカンダリー・アウトカムにおいては仮説が支持されなかった。以上の結果から, 本研究の各プログラムはスト

レス反応への直接的な効果はあまり大きくないといえる。その理由として、本研究のプログラムがストレッサー→ストレス反応の過程における、媒介要因や媒介要因に影響する要因を介入のターゲットしており、ストレス反応への直接的に介入しなかったことがあげられる。ストレス反応の直接的な働きかけとしては、リラクゼーション法があげられる(鈴木, 2004)。三浦・上里(2003)は、中高生を対象とした予防的なストレスマネジメントにおいて、コーピングと認知的評価に関する知識や行動技能を学習させる心理教育的なプログラムとリラクゼーショントレーニングを組み合わせて実施し、ストレス反応の低減においてその有効性を報告している。以上のことから、本研究で開発したストレスマネジメント・プログラムの適用に関して、特にストレス反応が高い大学生を対象とする場合や二次予防を目的として使用する場合などには、リラクゼーショントレーニングなどのストレス反応への直接的な介入手法を組み合わせて実施するほうがより効果的であることが示唆される。

## (2) 体系的なストレスマネジメント・プログラム構成への示唆

ストレス反応に対する各過程への介入の単独の効果を検討するため、各研究のストレス反応における効果量について比較したところ、いずれの研究においても統計的有意性には達していないものの、コーピング過程への介入プログラム(研究1)の効果量が最も高く、ソーシャルサポート(研究2)や認知的評価への介入プログラム(研究3)は中～低水準の効果量にとどまった(研究1  $d=-1.09$ ,  $d=-0.50$ ; 研究2  $d=-0.52$ ,  $d=-0.42$ ; 研究3  $d=-0.44$ ,  $d=-0.27$ )。しかし、コーピング過程への介入プログラムの効果量はポストテスト時点では高水準であったが、フォローアップテストではほぼ半減し、中程度の効果量にとどまった。このことは、研究1において、知識や問題解決の自信における学習効果が短期的であったこ

と関連していると推察される。また、認知的評価過程への介入プログラムにおいてもコーピング過程への介入プログラムと同様に、ポストテストからフォローアップテストにかけて効果量の減少が認められた。一方、ソーシャルサポートへの介入プログラムにおいては、ポストテストからフォローアップテストにおいて効果量の減少は少なく、ほぼ中程度の効果量が維持されていた。以上のことから、体系的なストレスマネジメントを構成するにあたり、短期的にストレス反応低減効果を出すことを目的とする場合には、第1にコーピングへの介入を学習したうえで、ソーシャルサポートや認知的評価への介入は補足的に学習することが望ましいと考えられる。また、長期的なストレス反応低減を目的とする場合は、コーピングへの介入プログラムとソーシャルサポートへの介入プログラムを組み合わせることで、短期的なコーピング過程への介入効果がある程度維持できる可能性が示唆される。さらに、ストレス反応の低減効果をより向上させるためには、リラクゼーショントレーニングなどストレス反応へ直接介入するようなプログラムを組み合わせることも有効な方法であると考えられる。

## 第2節 今後の課題

今後の課題として次の4点を挙げる。

第1は、参加者の問題である。本研究では参加者が少数であり、さらに一地方大学の学生に限定されていたため、解析における検定力の低下や、結果の一般化における限界が課題としてあげられる。今後の研究では、幅広い地域、学部、学年の学生を対象として効果評価を行う必要がある。また、本研究では比較的健康度の良好な大学生を対象としていたが、個人の抱えるストレスの水準によってプログラムの有効性が異なっ

てくることが推測される。したがって、さまざまなストレス水準の学生においてもプログラムを実施し、有効性や効果のあらわれ方について検討することも今後の重要な課題であると考えられる。

第2は、各研究において脱落者が比較的多かった点である（研究1 脱落率38%、研究2 脱落率25%、研究3 脱落率56%）。いずれの研究においても、グループワーク実施前にスケジュールの都合があわなくなったことを理由に参加を辞退するものが多かった。研究の実施上、各テストやプログラム実施期間を一定の期間内に限定しなければならなかったが、実践的な活動においては、各人のスケジュールの変更に合わせた柔軟なプログラムの提供方法を工夫する必要がある。

第3は、参加者の意見や感想などの質的なデータを十分に得ることができなかった点である。本研究において、プログラム全体の意見・感想に関する自由記述への回答は、参加者任意の形式であったため、データの欠損が生じやすいという問題が存在した。このことは、いくつかの効果評価尺度に回答したあとに、自由記述としてプログラム体験を文章化することは参加者にとって負担が大きかったと考えられる。しかし、参加者の意見や感想などの質的なデータは参加者のプログラム参加における内的体験を明らかにし、プログラムのどのような側面が有効であったのかという点や、プログラムの不十分な点などを詳細に検討することができ、プログラムの改善を考える上で重要な情報となりうる。今後の研究においては、フォローアップテスト後に個人面接を実施するなど、別の機会を設けてプログラム改善につながる詳細なデータを収集することが必要である。

第4は各介入プログラムの実施順序や重みづけに関する課題である。本研究は、体系的なストレスマネジメント・プログラム構成のための基

礎研究として、各過程のプログラムの単独の効果やストレス反応への単独の有効性について検討することが目的であった。そのため、体系的なプログラムを作成する際に、各過程のプログラムについて、どのような順序や重みづけをして実施するのが効果的かということについては示唆するにとどまった。今後は、各プログラムを組み合わせて実施した場合の効果についても検討し、本研究から示唆された点について実証していく必要がある。

## 引用文献

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York: International University Press.

(ベック A. 大野 裕訳 (1990). 認知療法 岩崎出版)

Chang, E. C., & D'Zurilla, T. J. (1996). Irrational beliefs as predictors of anxiety and depression in a college population. *Personality and Individual Differences*, **20**, 215-219.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, **112**, 155-159.

Cohen, S., Undrewood, L. G., & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford university.

(コーエン S., アンダーウッド L. G., & ゴッドリーブ B. H. 小杉正太郎・島津美由紀・大塚泰正・鈴木綾子 (監訳) (2005). ソーシャルサポートの測定と介入 川島書店)

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, **98**, 310-357.

D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.

(ズリラ T. J. 丸山 晋 (監訳) (1995). 問題解決調査項目 問題解決療法－臨床的介入への社会的コンピテンス・アプローチ－ 金剛出版)

D'Zurilla, T. J. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, **4**, 327-354.

- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Fontaine, G. (1986). Role of social support system in overseas relocation: Implications for intercultural training. *International Journal of Intercultural Relation*, **10**, 361-378.
- Fontana, A. M., Hyra, D., Godfrey, L., & Cermak, L. (1999). Impact of a peer-led stress inoculation training intervention on state anxiety and heart rate in college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, **4**, 45-63.
- 福岡欣治・橋本 幸 (1997). 大学生と成人における家族と友人の知覚されたソーシャル・サポートとそのストレス緩和効果 心理学研究, **68**, 403-409.
- Hains, A. A., & Szyjakowski, M. (1990). A cognitive stress-reduction intervention program for adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, **37**, 79-84.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, **29**, 66-75.
- 平野優子 (2005). 大学低学年生におけるデイリー・ハッスルと入学前後のストレスフルで重大な出来事との関連 学校保健研究, **47**, 201-208.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, **9**, 113-123.

Holahan, C. J., Moos, R. H., & Bonin, L. (1997). Social support, coping, and psychological adjustment: A resources model. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality*. New York: Plenum Press. pp.169-186.

加藤 司 (2005). ストレス反応の低減に及ぼす対人ストレスコーピングの訓練の効果に関する研究—看護学生を対象に— 心理学研究, **75**, 495-502.

菊島勝也 (2002). 大学生用ストレスサー尺度の作成—ストレス反応, ソーシャルサポートとの関係から— 愛知教育大学研究報告, **51**, 79-84.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

舞弓京子・津田茂子 (2004). 看護大学生のストレスマネジメント ストレス科学, **18**, 194-202.

三浦正江・上里一郎 (2003). 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療法研究, **29**, 49-59.

森 浩子・長谷川浩一・石隈利紀・嶋田洋徳・坂野雄二 (1994). 不合理な信念尺度 (JIBT-20) の開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, **3**, 43-58.

中川泰彬・大坊郁夫 (1985). 日本版 GHQ 精神健康調査票 日本文化科学社

Potter, B. A. (1996). *Preventing Job Burnout*. 2<sup>nd</sup> ed. California: Crisp Learning.

(ポッター B. A. 高良麻子 (訳) (2003). ソーシャルサポートを構築

する バーンアウト予防ワークブック ブックマン社 pp.94-106.)

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Terzian, B., & Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, **41**, 427-441.

佐々木 恵・山崎勝之 (2002). コーピング尺度 (GCQ) 特性版の作成及び信頼性・妥当性の検証 日本公衆衛生雑誌, **49**, 399-408.

佐々木 恵・山崎勝之 (2003). わが国の大学生における健康教育の現状と課題 教育実践学論集, **4**, 9-19.

Sheehy, R., & Horan, J. (2004). Effects of stress inoculation training for 1<sup>st</sup>-year law students. *International Journal of Stress Management*, **11**, 41-55.

嶋 信宏 (1992). 大学生におけるソーシャルサポートの日常的ストレスに対する効果 社会心理学研究, **7**, 45-53.

島津明人 (2003). じょうずなストレス対処のためのトレーニングブック  
法研

島津明人 (2007). 個人向けストレス対策 産業精神保健, **15**, 140-143.

Shimazu, A., Kawakami, N., Irimajiri, H., Sakamoto, M., & Amano, S. (2006). Effects of web-based psychoeducation on self-efficacy, problem solving behavior, stress responses and job satisfaction among workers: A controlled clinical trial. *Journal of Occupational Health*, **48**, 28-34.

Shimazu, A., Okada, Y., Sakamoto, M., & Miura, M. (2003). Effects of stress management program for teachers in Japan: A pilot study. *Journal of Occupational Health*, **45**, 202-208.

- ストレスマネジメント教育実践研究会(編著) (2002). 評価を変える ス  
トレスマネジメント・ワークブック 東山書房 pp.18-21.
- 鈴木伸一 (2004). ストレス研究の発展と臨床応用の可能性 坂野雄二  
(監修) 学校, 職場, 地域におけるストレスマネジメント実践マニ  
ュアル 北大路書房 pp.3-11.
- 鈴木綾子・大塚泰正・小杉正太郎 (2001). 大学生を対象としたライフイ  
ベント尺度の作成の試み 日本心理学第 65 回大会発表論文集,  
1061.
- 津田 彰・永富香織・村田 伸・稲谷ふみ枝・津田茂子 (2004). ストレ  
スマネジメント学の構築に向けて ストレス科学, **18**, 163-176.
- 梅本博昌・佐野秀樹 (1996). ストレス対処のための問題解決スキル訓  
練の基礎研究 カウンセリング研究, **29**, 19-26.
- 浦 光博 (1992). 支えあう人と人 サイエンス社 pp.58-61.
- 山口登志子・久田 満 (1986). 大学生のカウンセリングを受けることに  
対する態度について—カウンセリングに対する期待, ソーシャル・  
サポート, Locus of Control および抑うつ度との関係— 日本教育心  
理学会第 28 回総会発表論文集, 958-959.
- 吉武光世 (2003). 思い込みを修正する—認知行動療法— 窪内節子・吉  
武光世 やさしく学べる心理療法の基礎 培風館 pp.129-146.
- Van der Klink, J.J.L., Blonk, R.W.B., Schene, A.H., & Van Dijk, F.J.H. (2001).  
The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal  
of Public Health*, **91**, 270-276.
- 和田 実 (1992). 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポート  
の影響 教育心理学研究, **40**, 386-393.

## 謝 辞

多くの方々のご厚意に支えられて本論文を作成することができました。主任指導教員の兒玉憲一先生，副指導教員の深田博己先生，岡本祐子先生には，終始熱心にご指導いただきました。また，東京大学大学院医学系研究科の島津明人先生，広島大学大学院教育学研究科の大塚泰正先生には，ゼミ内においてのご指導と温かい励ましをいただきました。さらに，心理学教室の先生方には拙論を何度も査読していただき，貴重なコメントを数多く頂戴しました。心よりお礼を申し上げます。

また，共同研究者として実験の実施にご協力くださいました広島大学教育学部第5類心理学系コース卒業生の佐藤由実子さん，上野春菜さん，喜如嘉紗世さん，坂本貴子さん，村田朋子さん，毛利泰剛さん（以上 研究1），中原 実さん（研究2），白石里絵子さん（研究3），広島大学大学院教育学研究科の伊藤有里さん，馬ノ段梨乃さん（以上 研究1），広島大学教育学部第5類心理学系コース4年の藤田 香さん，神谷真由美さん，南谷のどかさん，佐藤耕一さん，土持美沙さん，残華ひとみさん（以上 研究3）には厚くお礼申し上げます。さらに，本研究の趣旨にご理解くださり，研究にご協力くださいました参加者の皆様にも心よりお礼申し上げます。

最後に，多大なサポートをくださった先輩，同輩，後輩の皆様，家族に心より感謝の意を表します。

平成20年1月25日

堀 匡

資料

**添付資料①**

**グループセミナースライド**

<研究1 資料>

## ストレスについての基礎知識

—ストレスの仕組みと対処についての学習—

## ストレスとは？

日常よく使うストレスという言葉...



もう、レポートが多くて、  
すごくストレスだよ...

パソコンが言うことをき  
かなくてイライラする！  
すごくストレスだわ...



## ストレッサーとストレス反応

歯医者さん  
(刺激)  
ストレッサー



いやだー！  
(反応)  
ストレス反応

## ストレッサーの例

内容	具体例
物理的ストレッサー	暑さ, 寒さ, 騒音, 混雑, 騒音など
化学的ストレッサー	公害物質, 薬物, 酸素欠乏・過剰, 一酸化炭素など
心理・社会的ストレッサー	人間関係(友人とのトラブル, 苦手な先輩) 学業上の問題(課題が多い, 試験勉強) 家庭の問題(親と意見が合わない)

## ストレス反応の例

内容	具体例
心理面	活気の低下, イライラ感, 不安感, 抑うつ感
身体面	動悸, 胃腸障害, 睡眠障害, 血圧上昇, 免疫力低下, 食欲低下, 頭痛, 発汗
行動面	喫煙, 暴飲暴食, 不登校

・日常生活のストレス  
日々の些細な苛立ちごと, 負担になること  
(課題が多い, アルバイトが忙しい, 先輩が怖いなど)

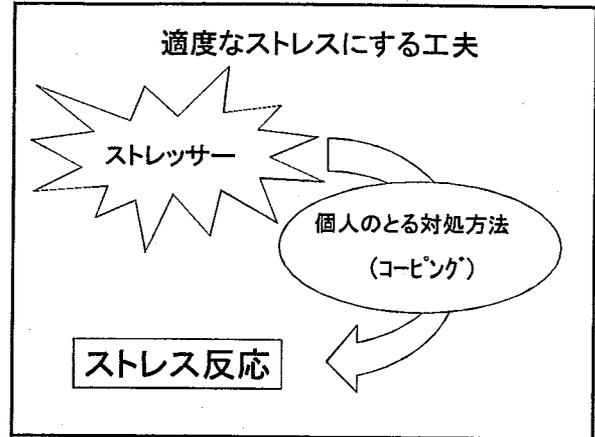
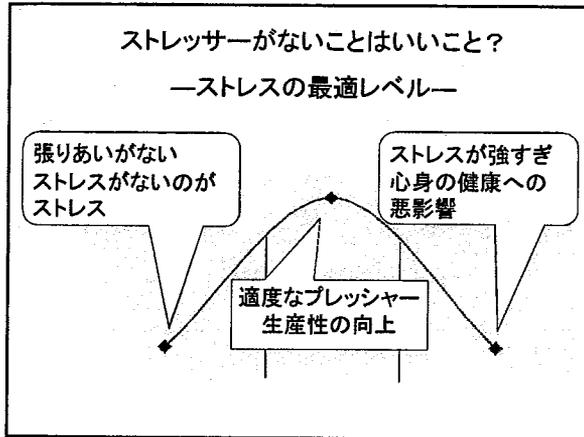
ストレッサー

蓄積されると... ストレス反応

(一時的なイライラ, 怒り, 憂うつ, 無気力など)

<慢性的な様々な弊害>

免疫力の低下, 心身の様々な疾患,  
生産性の低下...

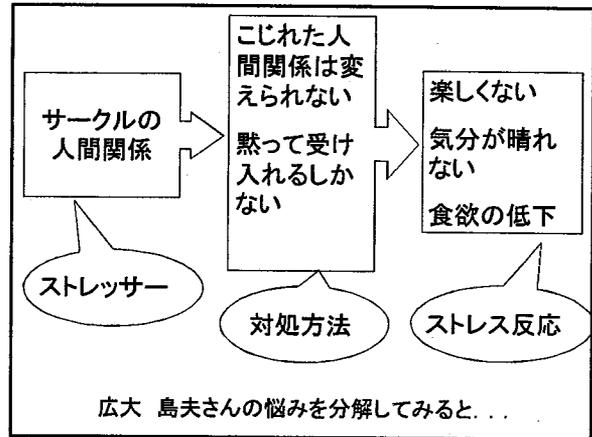


広大 島夫さんの場合  
(21歳, サークルの副キャプテン)

最近、サークル内でいざこざが多く、雰囲気  
が険悪だなあ。あんまりパスくれないし...

でも、いったんこじれた人間関係なんて変え  
られっこないし、今の状況をだまって受け入  
れるしかないかあ。

最近ではサークル行っても楽しくないし、気  
分も晴れない。食欲もでないんだよなあ。な  
んとかならんかなあ...

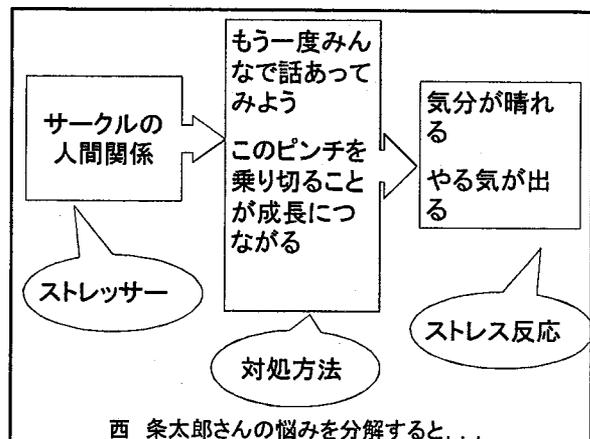


西 条太郎さんの場合  
(21歳 サークルのキャプテン)

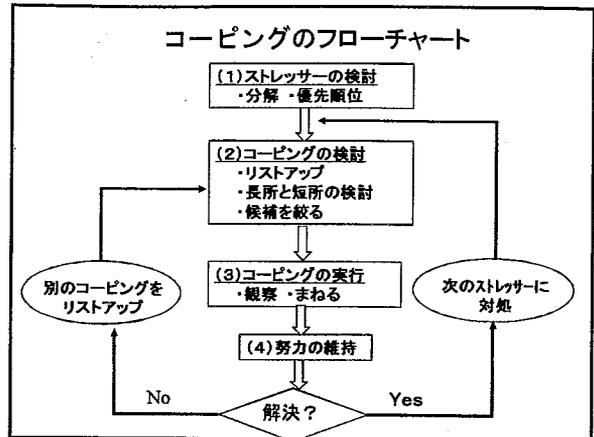
うちも最近、サークル内の人間関係が険悪  
だなあ。練習でテッドボールばかりだし...

でも、何かの誤解かもしれない。もう一度、  
みんなで話し合ってみよう。今の状況は大  
変だけど、このピンチを乗り越えることはチ  
ームの成長につながるはずだ。

(話し合った結果)みんなで話し合ったおか  
げで、誤解が解け、チームの結束が前より  
固まった。嫌な気分が晴れてすっきりした。  
やる気もでてきたぞ！



さまざまな対処方略(コーピング)	
内容	具体例
気分転換する	・趣味や娯楽で気をまぎらわす ・何か気持ちの落ち着くことをする
積極的に問題解決を図る	・今までの経験を参考に ・今できることは何かを冷静に考える
感情を抑える	・いつか事態は変わるだろうと思って時が過ぎ去るのを待つ
発想を転換する	・その出来事のよい面だけを考える ・自分で自分を励ます
問題解決のための相談をする	・信頼できる人に解決策を相談する ・関係者と話し合い、問題の解決を図る
他者を巻きこんで発散する	・解決できないと分かっても誰かに愚痴を聞いてもらう



- 対処方法(コーピング)を変えるには
- (1). 何が問題なのかを把握する  
(スレッサーの検討)
  - (2). 取り上げた問題の対処方法について考える  
(コーピングの検討)
  - (3). コーピングの実行
  - (4). コーピング努力の維持

<課題①>  
スレッサーの検討  
(1) スレッサーをリストアップする(5分)

(例)

- ・今週中にレポートを3つ書かなければならない
- ・アルバイトを代わってくれる人がいない
- ・来週授業の発表がある
- ⋮

できるだけ具体的に

(2) 対処方法について話し合いたい  
スレッサーを1つに絞る(5分)

(例)

- 今週中にレポートを3つ書かなければならない
- ・アルバイトを代わってくれる人がいない
- ・来週授業の発表がある
- ⋮

選んだ理由についても話し合ってください

<課題②>  
対処方法(コーピング)の検討  
対処方法をリストアップする(10分)

例:「今週中にレポートを3つ書かなければならない」

- ・友達と協力して調べる
- ・先生に頼んで提出期限を延ばしてもらう
- ・優先順位をつけ、簡単なものから仕上げる
- ・1本書くごとに、息抜き入れる
- ⋮

できるだけたくさんリストアップしてください

**よいアイデアを生むための3つの原則**

- (1)量の原則: アイディアの数が多いほど、よりよいものが得られる
- (2)多様性の原則: アイディアが多様なほど、よりよいものが得られる。突飛な発想でもかまわずどんどんリストアップする。
- (3)判断保留の原則: アイディアを生み出しているときは、その良し悪しは判断しようとしない。評価を保留することで、より沢山の質の高いアイデアが得られる。

**<課題③>**

対処方法を選択し、実行プランを立てる

(15分)

(1)できそうな対処方法を3つ選ぶ

・リストアップした対処方法の長所と短所について考える



・リストアップした対処方法のうち実行できそうな方法を3つ選択する

選択した理由についても話し合ってください

**対処方法絞りこみの4つのポイント**

- (1) その方法の実行にどの程度の時間や労力を費やすか?
- (2) その方法はどの程度日常生活に支障もたらすか?
- (3) その方法は問題解決にどの程度役立つか?
- (4) その方法は問題にともなう苦痛の緩和にどの程度役立つか?

**(2)取り上げた対処方法について、具体的な実行プランをたてる**

	選んだ対処方法	選んだ理由	実行プラン
1			・誰が? ・何を? ・どんな状況で? ・どのようにするか?
2	友だちにメールを送って協力を頼む	直接口では言いにくいから 短時間で済むから	今すぐ、友だちにメールを送って、レポートを手伝ってくれるように頼んでみる。
3			

## ストレスとサポート

ストレスと上手に付き合うためのヒント

## ストレスとは？

日常よく使うストレスという言葉...



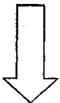
もう、レポートが多くて、  
すごくストレスだよ...

パソコンが言うことをき  
かなくてイライラする！  
すごくストレスだわ...



## ストレッサーとストレス反応

刺激  
(ストレッサー)



結果  
(ストレス反応)



## ストレッサーの例

内容	具体例
物理的 ストレッサー	暑さ, 寒さ, 騒音, 混雑, 騒音など
化学的 ストレッサー	公害物質, 薬物, 酸素欠乏・過剰, 一酸化炭素など
心理・社会的 ストレッサー	人間関係(友人とのトラブル, 苦手な先輩) 学業上の問題(課題が多い, 試験勉強) 家庭の問題(親と意見が合わない)

## ストレス反応の例

内容	具体例
心理面	活気の低下, イライラ感, 不安感, 憂うつ感
身体面	動悸, 胃腸障害, 睡眠障害, 血圧上昇, 免疫力低下, 食欲低下, 頭痛, 発汗
行動面	喫煙, 暴飲暴食, 不登校

・日常生活のストレス  
日々の些細な苛立ちごと, 負担になること  
(課題が多い, アルバイトが忙しい, 先輩が怖いなど)

ストレッサー

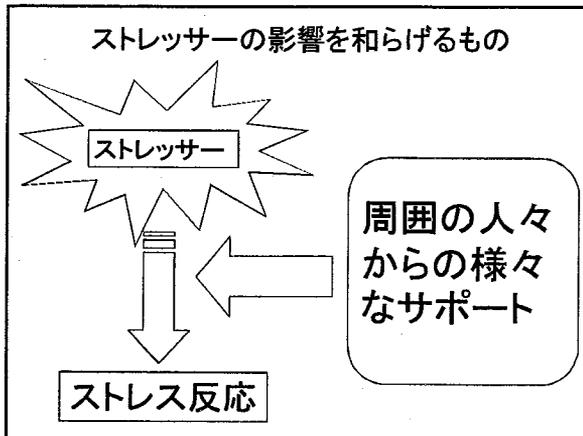
蓄積されると...

ストレス反応

(一時的なイライラ, 怒り, 憂うつ, 無気力など)

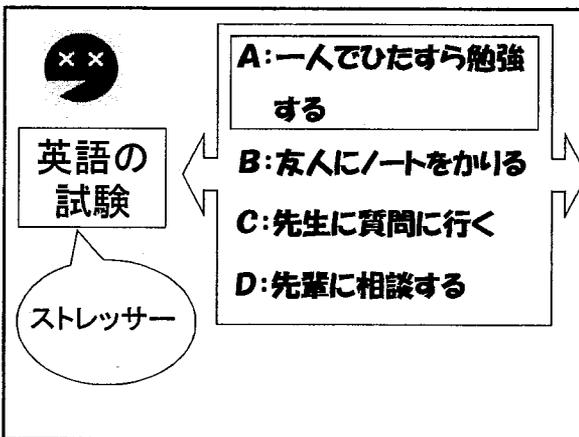
<慢性的な様々な弊害>

免疫力の低下, 心身の様々な疾患,  
生産性の低下...



例) 英語が苦手な太郎君

ああ嫌だ!!  
 明日は苦手な英語の試験だ!  
 どうしよう...  
 あんまりノートもとってないや...



→A: ぜんぜんわからん。やる気がしない 😞

→B: ノートを借りたおかげで、何とか勉強ができるぞ。がんばろう。 😊

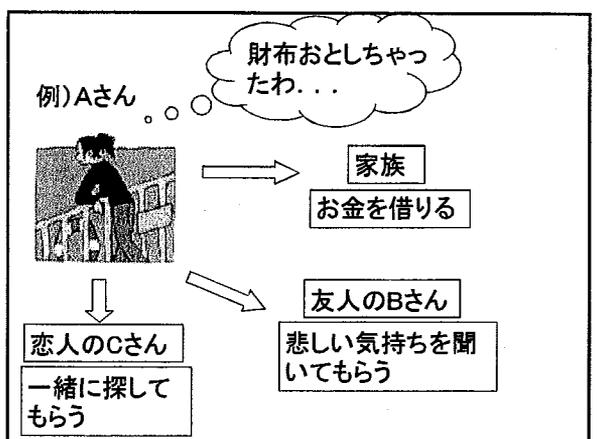
→C: 試験のポイントが聞けた。これなら何とかできそうだな。 😊

→D: あのテストは、毎年簡単だから大丈夫って励まされた。安心して、ちょっとやる気がでたぞ。 😊

ソーシャル・サポート

周囲の人々からの、有形/無形の様々な援助

誰から	どんな内容
・家族 ・友人 ・先輩・後輩 } サポート源 ・先生 ...	・心理的サポート (励ます, 話を聞いてあげる, 気晴らしなど) ・手段的サポート (アドバイス, お手伝い, 物を貸すなど)



### ソーシャル・サポートの効果①

#### 問題解決がはかどる

- ・他者の協力を得て問題が解決する  
⇒直接的な効果
- ・気持ちを落ち着ける, 安心感を得る, 励まし  
⇒問題解決への活力を得る(間接的な効果)
- ・様々なアドバイスが得られる  
⇒問題の見え方が変わる(間接的な効果)  
⇒解決策の引き出しが増える(間接的な効果)

### ソーシャル・サポートの効果②

#### サポートが多い

→ストレスへの抵抗力が強い



ちょっとしたストレスでは、負担にならない  
(ストレスの耐性UP↑)

**ストレスの予防効果!!**

### ソーシャル・サポートを高めるには？

- ①自分の周りにあるサポートの認識を高める
- ②自分をサポートしてくれる人を増やす  
⇒サポートネットワークを広げる

### ソーシャル・サポートを上手に活用するには

- (1). 今どんなサポートが必要か考える  
(サポートニーズの査定)
- (2). 誰がサポートしてくれるか考える  
(サポート源の査定)
- (3). どうしたらサポートしてもらえるか考える
- (4). 考えたことを実行する
- (5). 支えあう関係を続ける

### <課題①>

#### 身近なストレスを取り上げる(10分)

例)

- ・アルバイト先の人とうまくいかない
- ・授業のとり方がわからない
- ...

◎ある程度あがったら、話し合いたいものを1つ選んでください。

### <課題②>

#### サポートニーズの査定(10分)

#### (1)どんなサポートが必要かリストアップする(5分)

例:「アルバイト先の人とうまくいかない」

- ・話を聞いてもらう
- ・どうすればいいかアドバイスが欲しい
- ・仲を仲介してもらいたい

⋮

できるだけたくさんリストアップしてください

よいアイデアを生むための3つの原則

(1)量の原則:アイデアの数が多いほど、よりよいものが得られる

(2)多様性の原則:アイデアが多様なほど、よりよいものが得られる。突飛な発想でもかまわずどんどんリストアップする。

(3)判断保留の原則:アイデアを生み出しているときは、その良し悪しは判断しようとしない。評価を保留することで、より沢山の質の高いアイデアが得られる。

(2)もっとも必要なサポートをひとつ取り上げる(5分)

- ・話を聞いてもらう
- ⊙どうすればいいかアドバイスが欲しい
- ・仲を仲介してもらいたい
- ・気晴らしにつきあって欲しい
- ⋮

◎それぞれのサポートは、問題の解決にどのように役立ちそうか話し合ってください

<課題③>

サポート源の査定(10分)

(1)身の回りでサポートをくれそうな人をあげる(5分)

- ・サークルの友人Aさん
- ・バイトの友人Bさん
- ・母親
- ・バイトの先輩・・・

(2)課題②で選んだサポートをしてくれそうな人を選ぶ(5分)

- ⊙サークルの友人Aさん
- ・バイトの友人Bさん
- ・母親
- ・バイトの先輩 ⋮

<課題④>

サポート獲得方法を考える(10分)

(1)サポートを頼む時に注意すべき点について考える。(5分)

(2)サポート的な関係を維持するための工夫について考える。(5分)

サポートを効果的に活用するには？

・日ごろから良い関係を保つ

⇒自分で出来る簡単なことは、自分でやる

⇒サポートしてもらった相手には、お返しにサポートしてあげる

・幅広くいろんなサポート源をもつ

⇒自分のサポートネットワークを広げる

・問題を抱え込まない

⇒問題によっては専門家に相談も

<研究3 資料>

## ストレスと考え方

ストレスをためない効果的な考え方

## ストレスとは？

日常よく使うストレスという言葉...

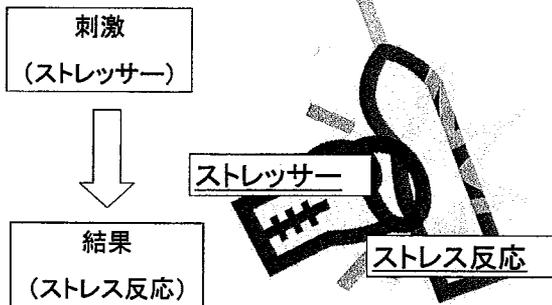


もう、レポートが多くて、  
すごくストレスだよ...

パソコンが言うことをき  
かなくてイライラする！  
すごくストレスだわ...



## ストレスとストレス反応



## ストレスの例

内容	具体例
物理的 ストレス	暑さ, 寒さ, 騒音, 混雑, 騒音など
化学的 ストレス	公害物質, 薬物, 酸素欠乏・過剰, 一酸化炭素など
心理・社会的 ストレス	人間関係(友人とのトラブル, 苦手な先輩) 学業上の問題(課題が多い, 試験勉強) 家庭の問題(親と意見が合わない)

## ストレス反応の例

内容	具体例
心理面	活気の低下, イライラ感, 不安感, 憂うつ感
身体面	動悸, 胃腸障害, 睡眠障害, 血圧上昇, 免疫力低下, 食欲低下, 頭痛, 発汗
行動面	喫煙, 暴飲暴食, 不登校

日々の些細な苛立ちごと, 負担になること  
(課題が多い, アルバイトが忙しい, 先輩が怖いなど)

ストレス

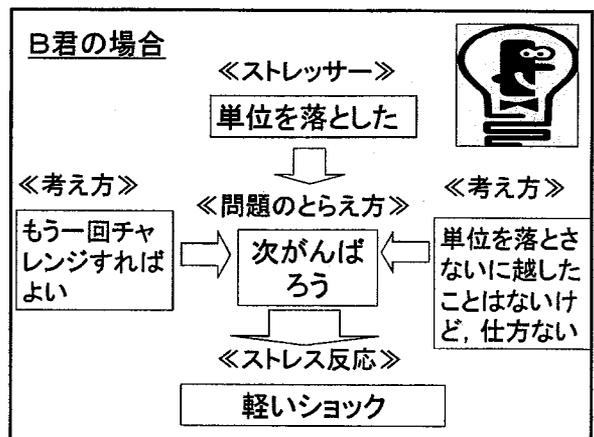
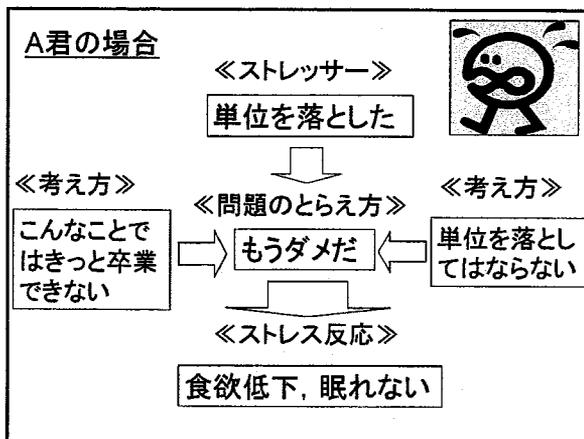
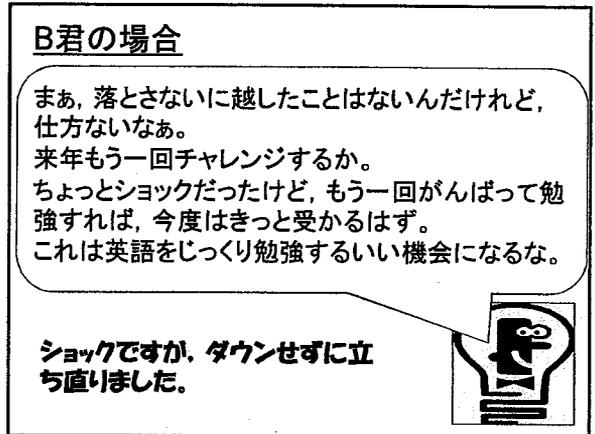
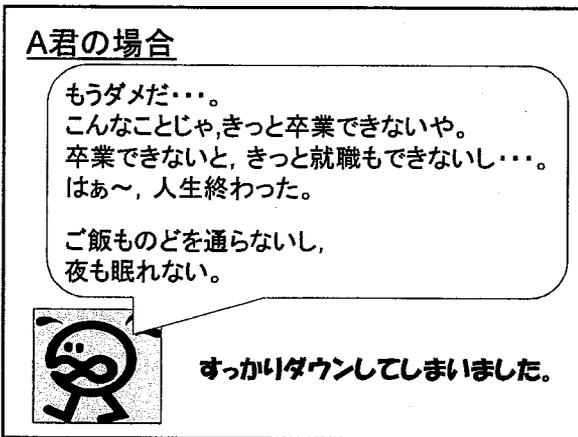
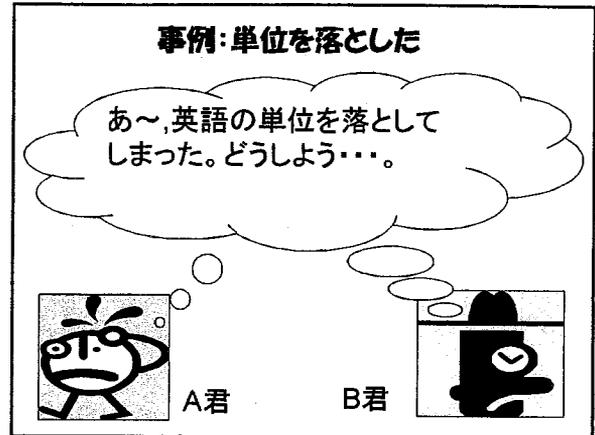
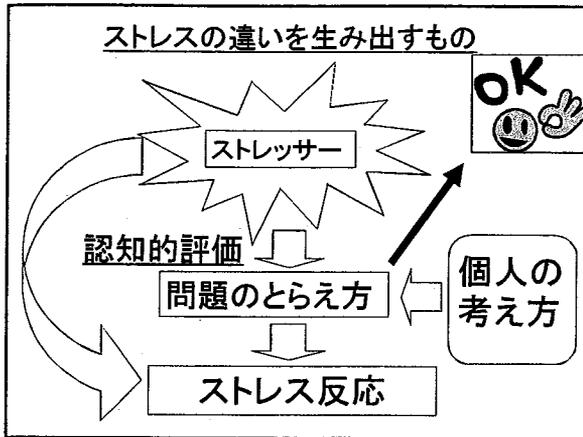
蓄積されると...

ストレス反応

(一時的なイライラ, 怒り, 憂うつ, 無気力など)

<慢性的な様々な弊害>

免疫力の低下, 心身の様々な疾患,  
生産性の低下...



### 問題のとらえ方と個人の考え方

◆ストレスとなりうる問題に対する、個人のとらえ方によって、その問題の影響力や脅威は大きくなったり小さくなったりする。

◆問題に対するとらえ方には、個人の持っている考え方が大きな影響を及ぼす

### ストレスをためやすい考え方

◆きゅうくつな考え方(不合理な信念)

「(いつも)~でなければならない」

「(必ず)~であるべきだ」

- ・事実在即していない
- ・論理的根拠にとぼしい
- ・決め付けてしまっている(主観的)



### ストレスをためにくい考え方

◆気楽な考え方(合理的な信念)

「できるなら~であることに越したことはない」

「必ず~である必要はない」

- ・現実的で論理的
- ・客観的
- ・選択の余地がある



### ストレスをためにくい考え方にするには？

◎歪んだ問題のとらえ方の背後に潜むきゅうくつな考え方(不合理な信念)を、気楽な考え方(合理的な信念)に切り替える

きゅうくつな考え方は知らず知らずのうちに身につき、その考え方に陥りやすくなる

- ①自分の考えがきゅうくつな考えではないかをチェック(そう考える根拠があるのかを問う)
- ②気楽な考え方をするように心がける(より自然で客観的に考える)

### ストレスをためない考え方の工夫(補足①)

◆物事のよい面を見るようにする(視点の切り替え)

これは英語をじっくり勉強するいい機会になるな。

ストレス

必ず嫌なもの



自分にとってのチャンス

視点を切り替える

### ストレスをためない考え方の工夫(補足②)

◆否定的な考えは打ち切る(否定的思考の中断)

否定的な考えは自動的に沸き起こる

きっと卒業できない

ストレスの影響力を勝手にどんどん強める



- ①とりあえず考えるのをやめる。
- ②自分を励ます言葉をかける

<課題①>

身近なストレスを取り上げる(10分)

例)

- ・アルバイト先に上手いかわない人がいる
- ・授業のとり方がわからない
- ・...

◎ある程度あがったら、話し合いたいものを1つ選んでください。

よいアイデアを生むための3つの原則

- (1)量の原則: アイディアの数が多いほど、よりよいものが得られる
- (2)多様性の原則: アイディアが多様なほど、よりよいものが得られる。突飛な発想でもかまわずどんどんリストアップする。
- (3)判断保留の原則: アイディアを生み出しているときは、その良し悪しは判断しようとする。評価を保留することで、より沢山の質の高いアイデアが得られる。

<課題②>

気楽に考える(10分)

(1)きゆうくつな考え方をしていないかチェック(5分)

例:「アルバイト先に上手いかわない人がいる」

- ・誰とでもうまくやっていかなければいけない
- ・上手いかわない人とは絶対に付き合えない
- ・上手いかわない人がいるとそれだけで負担に感じる
- ・...

(2)気楽な考え方に変える(5分)

- ・誰とでもうまくやれるに越したことはないが、それは現実的には不可能だから、仕方ない
- ・上手いかわない人とでもそれなりの付き合い方ができればよい
- ・どこに行っても上手いかわない人がはいるし、その人のことくらいでバイトの全てが嫌だと考える必要はない
- ・...

<課題③>

視点を切り替える(10分)

◆課題①で選んだストレスの良い面を探してみましょう

例:「アルバイト先に上手いかわない人がいる」

- ・これも人付き合いの勉強だ
- ・全員と上手いかわないわけではないからまだましだ
- ・相手を通して自分の性格もよく分かる
- ・...

<課題④>

自分を励ます言葉を考える(10分)

◆自分を励ますためのとっておきの言葉を考えましょう

- ・自分には自分のいいところがある
- ・自分の見方になってくれる人もいる
- ・仕事の早さじゃ負けてない
- ・...

よりよくストレスに立ち向かうためには？

・前向きすぎるのも逆効果

起こりそうもないことを考えても効果はありません  
現実には起こりそうなことを考えるのがコツ

・誰かに相談してみる

他人には自分の考え方がよく見えます

添付資料②

質問紙

添付資料②

質問紙

調査のお願い

広島大学大学院教育学研究科附属心理臨床教育研究センター  
相談員 堀 匡  
広島大学教育学部第五類心理学系コース4年 佐藤由実子  
指導教官 島津 明人

- ・この調査は、みなさんの普段の行動についてお聞きするものです。  
それぞれの問いについての説明をよく読んでお答えください。
- ・回答には正しい答え、間違った答えというものはありません。思ったまま、あまり深く考えこまずにお答えください。
- ・本調査では、結果は統計的に処理されるため、個人にご迷惑をおかけすることは一切ありません。また、個人情報も研究のためだけに使用し、外部にもれることは一切ありません。
- ・必ず、すべての質問項目にお答えください。

ご協力よろしくお願ひ致します。

問1. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(7)の文章に述べられている日常的な問題に対し、あなたはどの程度負担であると感じていますか？右側の該当する箇所に○をつけてください。

	負担の程度			
	全く負担ではない	あまり負担ではない	やや負担である	かなり負担である
1. 学業に関する問題 (例:多くの授業・実習に出なければならない, 授業や課題・試験勉強などで忙しい, 授業の内容がわからない など)	0	1	2	3
2. 友人に関する問題 (例:友人に気を遣ってしまう, 友人ができない, 友人ともめてしまう など)	0	1	2	3
3. 家族に関する問題 (例:家族の中でもめ事が起きる, 家族と意見が合わない, 家族内のルールが厳しい など)	0	1	2	3
4. アルバイトに関する問題 (例:アルバイトがつまらない, アルバイトが忙しい, アルバイト先の人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3
5. サークル活動に関する問題 (例:サークル活動がつまらない, サークル活動が忙しい, サークル内での人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3
6. 進路に関する問題 (例:将来の見通しが立たない, 思っていた大学生活ではなかったと思う, 自分が何をやりたいのかわからない など)	0	1	2	3
7. 生活上の問題 (例:毎日が単調, 学食など大学の施設に不便を感じる, 大学にいる意義が見いだせない など)	0	1	2	3

次のページにお進みください→

問2. 日常生活で体験するさまざまな問題を解決するとき、あなたが実際にどのように行動しているかについておたずねします。

以下の(1)～(35)の文章に述べられている事柄は、あなたにとってどの程度当てはまりますか。それぞれ最も当てはまるものの番号を○で囲んでください。

※ここでの問題とは、数学や科学の問題ではなく、友人とのつきあい、学業、進路選択など、個人的な問題一般のことです。

	まる よく 当ては まる	当 ては まる	ま る 少 し 当 ては まる	は ま ら な い あ ま り 当 て は ま ら な い	当 て は ま ら な い	ま ら な い 全 く 当 て は ま ら な い
(1) 問題がうまく解決できなかった場合に、なぜうまくいかなかったのかその原因を調べない。	1	2	3	4	5	6
(2) 複雑な問題にぶつかったとき、何が問題なのかその本質を明らかにするため情報を集める戦略をわざわざたてることはしない。	1	2	3	4	5	6
(3) 問題を解決しようとして最初に失敗すると、自分はその状況を乗り切る力がないのではと不安になる。	1	2	3	4	5	6
(4) 問題を解決した後で、何がうまくいき何がうまくいかなかったのかを分析をしない。	1	2	3	4	5	6
(5) たいていの場合、問題を解決するのに創造的で効果的な解決策を考え出すことができる。	1	2	3	4	5	6
(6) 何らかの活動をおこなって問題を解決しようと試みた後で、時間をとって、実際の結果と、こうなるべきだと自分が考えていたこととを比較する。	1	2	3	4	5	6
(7) 問題があるときは、これ以上何もアイデアが出てこないというところまで考えて、できるだけたくさんの処理方法を考え出す。	1	2	3	4	5	6
(8) 問題にぶつかると、自分の感情を徹底的に吟味して、問題状況において何が起きているのかを知ろうとする。	1	2	3	4	5	6

次のページにお進みください→

	まる よく当ては まる	当てはまる	少し当ては まる	あまり当て はまらない	当てはまら ない	全く当ては まらない
(9) 問題が生じてまごついているとき、ぼんやりした考えや感じを具体的または明確な言葉ではっきり言い表してみようとする。	1	2	3	4	5	6
(10) 最初すぐには解決策が見あたらない場合でも、たいていの問題を解決することができる。	1	2	3	4	5	6
(11) 自分が直面する問題の多くは、複雑すぎて自分には解決できない。	1	2	3	4	5	6
(12) 決断をしたその後でその決断に満足する。	1	2	3	4	5	6
(13) 問題に直面したときには、それを解決するために最初に思いついたことをする傾向がある。	1	2	3	4	5	6
(14) 行く末は混乱だけなのに、立ち止まって問題を処理するための時間をとらないことがある。	1	2	3	4	5	6
(15) 問題に対するアイデアや解決策を決定するに際して、それぞれの選択がうまくいく可能性について時間をかけて考察しない。	1	2	3	4	5	6
(16) 問題に直面したときは、次のステップを決める前に問題について相談する。	1	2	3	4	5	6
(17) たいていの場合、最初に心に浮かんだよい思いつきで行動する。	1	2	3	4	5	6
(18) 決断をするときには、それぞれの選択結果を検討し、比較する。	1	2	3	4	5	6
(19) 問題を解決するための計画を立てるとき、うまくいくとほとんど信じている。	1	2	3	4	5	6

次のページにお進みください→

	まる よく当ては まる	当てはまる	まる 少し当ては まる	あまり当て はまらない	当てはまら ない	全く当ては まらない
(20) 個々の活動について、それを行った場合のあらゆる結果を予測するようにしている。	1	2	3	4	5	6
(21) 問題の解決策を考えだそうとするとき、あまりたくさん提案しない。	1	2	3	4	5	6
(22) 問題を解決しようとするときによく用いる手として、過去の問題でよく似たものを思い出す。	1	2	3	4	5	6
(23) 十分時間と力を与えられれば、自分の直面する問題のほとんどを解決できると信じている。	1	2	3	4	5	6
(24) まったく新しい場面にぶつかったとき、起こってくるかもしれない問題を処理できる自信がある。	1	2	3	4	5	6
(25) 問題に取り組んではいても、手探りをしたりさまよっていたりするような感じで、真の問題点に至っていないような気がする。	1	2	3	4	5	6
(26) 即断して後で後悔する。	1	2	3	4	5	6
(27) 新しい問題や難問を解決する力が自分にあると信じている。	1	2	3	4	5	6
(28) 選択肢を比較し決断するために体系的な方法をもっている。	1	2	3	4	5	6
(29) ある問題を処理する方法を考えようとしているとき、異なった考えを一緒に組み合わせようとしなない。	1	2	3	4	5	6

次のページにお進みください→

	まる よく当ては まる	当てはまる	まる 少し当ては まる	あまり当て はまらない	ない 当てはまら ない	まる 全然当ては まらない
(30) 問題に直面したとき、自分の環境の中でどんなものが問題の解決の役に立つか、調べないことが多い。	1	2	3	4	5	6
(31) 問題に直面したときには、まず状況を見渡し、関係のある情報をすべて考慮に入れる。	1	2	3	4	5	6
(32) ときどき感情的に飽和状態になってしまい、自分の問題を処理する方法をいろいろ考えてみるができなくなる。	1	2	3	4	5	6
(33) 決断後に、予想していた結果と実際の結果とが一致することが多い。	1	2	3	4	5	6
(34) 問題に直面したとき、自分はその状況を乗り切れるかどうか不安である。	1	2	3	4	5	6
(35) 問題に気づいたら、まず何が問題なのかを正しく知ろうとする。	1	2	3	4	5	6
(36) どのような問題や状況で困難を感じていたり、不快な気持ちになっているかを、具体的、客観的に把握する。	1	2	3	4	5	6

次のページにお進みください→

問3. あなたがストレスに関して知っていることについておたずねします。  
以下の(1)～(5)の問いについて、それぞれ教えてください。

(例) 元旦とは何月何日のことでしょうか。正しいものを○で囲んでください。			
1. 3月3日	2. 5月5日	3. 1月1日	4. 12月25日
(1) 私たちが日常よく使うストレスという言葉は、ストレスを引き起こす原因である(a )とストレスが生じた結果として起こる反応である(b )の2つの側面にわけることができます。aとbに当てはまる言葉の組み合わせとして、もっとも適切と思われるものを○で囲んでください。			
1. a ストレッサー b 抵抗力	2. a 脆弱性 b ストレス反応	3. a ストレッサー b ストレス反応	4. a 脆弱性 b 抵抗力
(2) ストレスは私たちの心理面、身体面、( )に様々な悪影響を及ぼします。( )に当てはまる言葉として、もっとも適切と思われるものを○で囲んでください。			
1. 行動面	2. 経済面	3. 環境面	4. パーソナリティ面
(3) 私たちのパフォーマンスや生産性をもっとも上がるのはどのような時でしょうか。もっとも適切と思われるものを○で囲んでください。			
1. ストレスが全くない時	2. ストレスが低い時	3. ストレスが強くかかっている時	4. 適度なストレスを感じている時
(4) 同じようなストレス状況におかれても個人のとる対処方法によって、その影響はずいぶん違ってきます。このようなストレスへの対処のことを心理学の用語で何というでしょう。もっとも適切と思われるものを○で囲んでください。			
1. カウンセリング	2. コーチング	3. コーピング	4. シェーピング
(5) ストレスへの対処方法として、好ましくないものはどれでしょうか。もっとも好ましくないと思われるものを○で囲んでください。			
1. 1つの対処方法をごんぱって続けていく	2. 問題に優先順位をつけ1つずつ対処していく	3. ある対処方法で上手くいかない時は、別の対処方法を試してみる	4. 他者の対処の仕方をよく観察し、まねしてみる

次のページにお進みください→

問4. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(12)の文章に述べられている事柄について、最も適当と思われるものを○で囲んでください。

	最近の状態について			
	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(例) よく汗をかくことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(1) 何かをする時いつもより集中して	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. いつもより できなかった	4. まったく できなかった
(2) 心配ごとがあって、よく眠れないよ うなことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(3) いつもより自分のしていることに生 きがいを感じることは	1. あった	2. いつもと変 わらなかった	3. なかった	4. まったく なかった
(4) いつもより容易に物ごとを決めるこ とが	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(5) いつもストレスを感じたことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(6) 問題を解決できなくて困ったことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(7) いつもより問題があった時に積極的 に解決しようとするのが	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(8) いつもより気が重くて、憂うつにな ることは	1. まったく なかった	2. いつもと変 わらなかった	3. あった	4. たびたび あった
(9) 自信を失ったことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(10) 自分は役に立たない人間だと考えた ことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(11) 一般的にみて、しあわせといつもよ り感じたことは	1. たびたび あった	2. あった	3. なかった	4. まったく なかった
(12) ノイローゼ気味で何もすることがで きないと考えたことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった

次のページにお進みください→



以上で質問は終わりです。回答もれがないか、もう一度ご確認ください。

ご協力ありがとうございました。

調査のお願い

広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻 D1 堀 匡  
広島大学教育学部第五類心理学系コース 4年 中原 実  
指導教員 島津 明人

- ・この調査は、みなさんの普段の行動についてお聞きするものです。  
それぞれの問いについての説明をよく読んでお答えください。
- ・回答には正しい答え、間違った答えというものはありません。思ったまま、あまり深く考えこまずにお答えください。
- ・本調査では、結果は統計的に処理されるため、個人にご迷惑をおかけすることは一切ありません。また、個人情報も研究のためだけに使用し、厳重に管理いたしますので、外部にもれることは一切ありません。
- ・必ず、すべての質問項目にお答えください。

ご協力よろしくお願い致します。

問1. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(7)の文章に述べられている日常的な問題に対し、あなたはどの程度負担であると感じていますか？右側の該当する箇所には○をつけてください。

	負担の程度				
	ない	全く負担ではない	あまり負担ではない	やや負担である	ある かなり負担である
1. 学業に関する問題 (例:多くの授業・実習に出なければならない, 授業や課題・試験勉強などで忙しい, 授業の内容がわからない など)	0	1	2	3	
2. 友人に関する問題 (例:友人に気を遣ってしまう, 友人ができない, 友人ともめてしまう など)	0	1	2	3	
3. 家族に関する問題 (例:家族の中でもめ事が起きる, 家族と意見が合わない, 家族内のルールが厳しい など)	0	1	2	3	
4. アルバイトに関する問題 (例:アルバイトがつまらない, アルバイトが忙しい, アルバイト先の人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3	
5. サークル活動に関する問題 (例:サークル活動がつまらない, サークル活動が忙しい, サークル内での人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3	
6. 進路に関する問題 (例:将来の見通しが立たない, 思っていた大学生活ではなかったと思う, 自分が何をやりたいのかわからない など)	0	1	2	3	
7. 生活上の問題 (例:毎日が単調, 学食など大学の施設に不便を感じる, 大学にいる意義が見いだせない など)	0	1	2	3	

次のページにお進みください→

問2. あなた自身のことについておたずねします。

以下の(1)～(18)の文章に述べられている事柄について、自分にどれだけ当てはまりますか。最も当てはまる番号を○で囲んでください。

	でない	いつもそう	うでない	ほとんどそ	ない	どちらでも	うだ	ほとんどそ	だ	いつもそう
(1)他人と話していて、あまり会話が途切れないほうである。	1	2	3	4	5					
(2)他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができる。	1	2	3	4	5					
(3)他人を助けることを上手にやれる。	1	2	3	4	5					
(4)相手が怒っているときに、うまくなだめることができる。	1	2	3	4	5					
(5)知らない人とでも、すぐに会話が始められる。	1	2	3	4	5					
(6)まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できる。	1	2	3	4	5					
(7)こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できる。	1	2	3	4	5					
(8)気まずいことがあった相手と、上手に和解できる。	1	2	3	4	5					
(9)仕事をするときに、何をどうやったらよいかが決められる。	1	2	3	4	5					
(10)他人が話しているところに、気軽に参加できる。	1	2	3	4	5					
(11)相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができる。	1	2	3	4	5					
(12)仕事の上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができる。	1	2	3	4	5					
(13)自分の感情や気持ちを、素直に表現できる。	1	2	3	4	5					

次のページにお進みください→

	でない	いつもそう	うでない	ほとんどそ	ない	どちらでも	うだ	ほとんどそ	だ	いつもそう
(14) あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できる。	1	2	3	4	5					
(15) 初対面の人に自己紹介が上手にできる。	1	2	3	4	5					
(16) 何か失敗したときに、すぐに謝ることができる。	1	2	3	4	5					
(17) まわりの人たちが自分とは違った考えを持っていても、うまくやっていける。	1	2	3	4	5					
(18) 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうである。	1	2	3	4	5					

次のページにお進みください→

問3. あなたがストレスに関して知っていることについておたずねします。  
以下の(1)～(5)の問いについて、それぞれ教えてください。

(例) 元旦とは何月何日のことでしょうか。正しいものを1つ○で囲んでください。			
1. 3月3日	2. 5月5日	3. 1月1日	4. 12月25日
(1) 私たちが日常よく使うストレスという言葉は、ストレスの原因である(a )と、その結果引き起こされる反応である(b )の2つの側面にわけることができます。aとbに当てはまる言葉の組み合わせとして、もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。			
1. a: スレッサー b: 抵抗力	2. a: 脆弱性 b: ストレス反応	3. a: スレッサー b: ストレス反応	4. a: 脆弱性 b: 抵抗力
(2) ストレスは私たちの心理面、身体面、( )に様々な悪影響を及ぼします。 ( )に当てはまる言葉として、もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。			
1. 行動面	2. 経済面	3. 環境面	4. パーソナリティ面
(3) ストレスに対して、その悪影響を緩和したり、対処力を高めたりする要因として重要とされるものはどれでしょうか？もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。			
1. ソーシャル・サポート	2. スクリーニング	3. タイプA行動	4. ソシオメトリック
(4) 自分を支えてくれたり、助けてくれたりする周囲の人々(家族、友人、先輩など)のことを何と申すでしょうか？もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。			
1. コンパニオンシップ	2. キー・パーソン	3. メンタルフレンド	4. サポート源
(5) ストレスに対処する時の考え方として好ましくないものはどれでしょうか？1つ選んで○で囲んでください。			
1. 自分でできそうな簡単なことは、自分でやってみる。	2. 問題に直接関係ない相談はなるべくひかえたほうがよい。	3. 自分の周りで力になってくれそうな人がいないかよく考える。	4. 必要な時は、専門家の援助も活用する。

問 4. あなたとあなたの周囲の人々との関係についてお尋ねします。次の人たち（家族、同性の友人、異性の友人）と自分との関係について、以下の（1）～（12）の文章に述べられている事柄がどの程度当てはまりますか。それぞれ最も当てはまるものの番号を○でかこんでください。\*先輩・後輩も友人に含めてください。

	まらない	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	まる	少し当てはまる	はまる	かなり当てはまる	当てはまる	非常によく当てはまる
（1）おしゃべりなどをして楽しい時を過ごす。									
家族	1	2	3	4	5				
同性の友人	1	2	3	4	5				
異性の友人	1	2	3	4	5				
（2）一緒に遊びに出かけたりする。									
家族	1	2	3	4	5				
同性の友人	1	2	3	4	5				
異性の友人	1	2	3	4	5				
（3）共通の趣味や関心を持っている。									
家族	1	2	3	4	5				
同性の友人	1	2	3	4	5				
異性の友人	1	2	3	4	5				
（4）プライベートなことについて話し合う。									
家族	1	2	3	4	5				
同性の友人	1	2	3	4	5				
異性の友人	1	2	3	4	5				
（5）お互いの気持ちや感情をわかり合える。									
家族	1	2	3	4	5				
同性の友人	1	2	3	4	5				
異性の友人	1	2	3	4	5				

次のページにお進みください→

	ま ま ら な い	全 く 当 て は ま ら な い	あ ま り 当 て は ま ら な い	ま る	少 し 当 て は ま る	か な り 当 て は ま る	当 て は ま る	非 常 に よ く 当 て は ま る
(6) 個人的な悩みについて話し合える。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(7) いろいろな情報のやりとりをする。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(8) 困った時に助言してもらったり,相手が困っている時には助言してあげたりする。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(9) わからないことを聞いたり,教えたりしあう。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(10) 忙しい時に手伝ってもらったり,相手が忙しい時は手伝ってあげたりする。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(11) 必要な時に, お金の貸し借りをする。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			
(12) プレゼントをあげたり, もらったりする。								
家族	1	2	3	4	5			
同性の友人	1	2	3	4	5			
異性の友人	1	2	3	4	5			

次のページにお進みください→

問 5. 日常生活において、あなたが嫌な出来事や困った出来事に直面したとき、どのように行動したり考えたりしているかについてお尋ねします。以下の(1)～(32)の項目について、最も当てはまるものの番号を○で囲んでください。

	わ な い	ま っ た く 行	な い	あ ま り 行 わ	わ な い	と き ど き 行	よ く 行 う	い っ つ も 行 う
(1) 困難を乗り越えるために努力する。	1	2	3	4	5			
(2) 不快を感じていることを態度であらわす。	1	2	3	4	5			
(3) だれかになぐさめてもらう。	1	2	3	4	5			
(4) 問題の中で明るい要素を探そうとする。	1	2	3	4	5			
(5) 思っていることを顔に出さないようにする。	1	2	3	4	5			
(6) 事態が悪化しないように積極的にはたらきかける。	1	2	3	4	5			
(7) 起こった出来事を肯定的に捉えようとする。	1	2	3	4	5			
(8) 友人に自分の立場を分かってもらう。	1	2	3	4	5			
(9) やりきれなさを態度に出す。	1	2	3	4	5			
(10) 嫌な経験の中でも望ましい点に目を向ける。	1	2	3	4	5			
(11) 状況が変わるように手をつくす。	1	2	3	4	5			
(12) 身近な人に励ましてもらう。	1	2	3	4	5			
(13) 事態について肯定的に受け止める。	1	2	3	4	5			
(14) 嫌だと感じていることを表情に出す。	1	2	3	4	5			
(15) だれかにあたたかい言葉をかけてもらおうとする。	1	2	3	4	5			

次のページにお進みください→

	わ な い	ま っ た く 行 な い	あ ま り 行 わ な い	と き ど き 行 わ な い	よ く 行 う	い つ も 行 う
(16) 直面している状況に対してはたらしかけないようにする。	1	2	3	4	5	
(17) 経験していることの中でよい点を見ようとする。	1	2	3	4	5	
(18) 自分の気持ちを親しい人に受け止めてもらう。	1	2	3	4	5	
(19) 問題解決に専念する。	1	2	3	4	5	
(20) 嫌なのだという態度をとる。	1	2	3	4	5	
(21) だれかと一緒にいて安心感を得ようとする。	1	2	3	4	5	
(22) 悪い状況を打開しようといろいろ試してみる。	1	2	3	4	5	
(23) 自分の気持ちを表情にあらわす。	1	2	3	4	5	
(24) 問題について良い方向へ解釈しようとする。	1	2	3	4	5	
(25) 人を頼らないようにする。	1	2	3	4	5	
(26) 起こった出来事が解決へ向かうように取り組む。	1	2	3	4	5	
(27) 状況の明るい面を見ようとする。	1	2	3	4	5	
(28) 思っていることを態度に出す。	1	2	3	4	5	
(29) 困難な状況を変えるために最善の方法をとろうとする。	1	2	3	4	5	
(30) 親しい人に気持ちの支えになってもらう。	1	2	3	4	5	
(31) 困っているという顔をする。	1	2	3	4	5	
(32) 悪い事態の中でも希望がもてそうなところに着目する。	1	2	3	4	5	

次のページにお進みください→

問 6. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(12)の文章に述べられている事柄について、もっとも適当と思われるものを○で囲んでください。

	最近の状態について			
	1. まったく なかった	2. <u>あまり</u> なかった	3. あった	4. たびたび あった
(例) よく汗をかくことは	1. まったく なかった	2. <u>あまり</u> なかった	3. あった	4. たびたび あった
(1)何かをする時いつもより集中して	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. いつもより できなかった	4. まったく できなかった
(2)心配ごとがあって、よく眠れないようなこ とは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(3)いつもより自分のしていることに生きがい を感じる事が	1. あった	2. いつもと変 わらなかった	3. なかった	4. まったく なかった
(4)いつもより容易に物ごとを決めることが	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(5)いつもストレスを感じたことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(6)問題を解決できなくて困ったことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(7)いつもより問題があった時に積極的に解 決しようとする事が	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(8)いつもより気が重くて、憂うつになること は	1. まったく なかった	2. いつもと変 わらなかった	3. あった	4. たびたび あった
(9)自信を失ったことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(10)自分は役に立たない人間だと考えたこと は	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(11)一般的にみて、しあわせといつもより感 じたことは	1. たびたび あった	2. あった	3. なかった	4. まったく なかった
(12)ノイローゼ気味で何もすることができな いと考えたことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった

次のページにお進みください→



以上で質問は終わりです。回答もれがないか、もう一度ご確認ください。

ご協力ありがとうございました。

調査のお願い

広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻 D2 堀 匡

広島大学教育学部第五類心理学系コース 3 年

白石, 土持, 神谷, 藤田, 残華, 佐藤, 南谷

指導教員 島津 明人

- ・この調査は、みなさんの普段の行動についてお聞きするものです。  
それぞれの問いについての説明をよく読んでお答えください。
- ・回答には正しい答え、間違った答えというものはありません。思ったまま、あまり深く考えこまずにお答えください。
- ・本調査では、結果は統計的に処理されるため、個人にご迷惑をおかけすることは一切ありません。また、個人情報も研究のためだけに使用し、厳重に管理いたしますので、外部にもれることは一切ありません。
- ・必ず、すべての質問項目にお答えください。

ご協力よろしくお願い致します。

問1. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(7)の文章に述べられている日常的問題に対し、あなたはどの程度負担であると感じていますか？また、それぞれの問題に対してどの程度対処できると思いますか？右側の該当する箇所に○をつけてください。

	負担の程度				対処できると思う程度					
	ない	全く負担ではない	あまり負担ではない	やや負担である	ある	かなり負担である	全くできない	少しできる	かなりできる	非常にできる
1. 学業に関する問題 (例:多くの授業・実習に出なければならない, 授業や課題・試験勉強などで忙しい, 授業の内容がわからない など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
2. 友人に関する問題 (例:友人に気を遣ってしまう, 友人ができない, 友人ともめてしまう など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
3. 家族に関する問題 (例:家族の中でもめ事が起きる, 家族と意見が合わない, 家族内のルールが厳しい など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
4. アルバイトに関する問題 (例:アルバイトがつまらない, アルバイトが忙しい, アルバイト先の人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
5. サークル活動に関する問題 (例:サークル活動がつまらない, サークル活動が忙しい, サークル内での人間関係がうまくいかない など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
6. 進路に関する問題 (例:将来の見通しが立たない, 思っていた大学生活ではなかったと思う, 自分が何をやりたいのかわからない など)	0	1	2	3	0	1	2	3		
7. 生活上の問題 (例:毎日が単調, 学食など大学の施設に不便を感じる, 大学にいる意義が見いだせない など)	0	1	2	3	0	1	2	3		

次のページにお進みください→

問2. あなたがストレスに関して知っていることについておたずねします。  
以下の(1)～(5)の問いについて、それぞれ答えてください。

(例) 元旦とは何月何日のことでしょうか。正しいものを1つ○で囲んでください。			
1. 3月3日	2. 5月5日	3. 1月1日	4. 12月25日
(1) 私たちが日常よく使うストレスという言葉は、ストレスの原因である(a )と、その結果引き起こされる反応である(b )の2つの側面にわけることができます。aとbに当てはまる言葉の組み合わせとして、 <u>もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。</u>			
1. a: スレッサー b: オペラント反応	2. a: プレッシャー b: ストレス反応	3. a: スレッサー b: ストレス反応	4. a: プレッシャー b: オペラント反応
(2) ストレスは私たちの心理面、身体面、( )に様々な悪影響を及ぼします。 ( )に当てはまる言葉として、 <u>もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。</u>			
1. 行動面	2. 経済面	3. 環境面	4. パーソナリティ面
(3) ストレスの影響の個人差を決める要因として重要とされるものは個人の( )と対処行動です。 ( )に当てはまる言葉として、 <u>もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。</u>			
1. 結晶性知能	2. 社会的認知	3. 自己中心性	4. 認知的評価
(4) 「～すべきだ」や「～でなければならない」というかたく、きゅうくつな考え方のことを何と言うでしょうか？ <u>もっとも適当と思われるものを1つ○で囲んでください。</u>			
1. 両価的思考	2. 不合理な信念	3. 内向的思考	4. 自己同一性
(5) ストレスの影響を受けにくい考え方として好ましくないものはどれでしょうか？1つ選んで○で囲んでください。			
1. 物事のよい面を見るようにする。	2. 自分に対して、自分を励ます言葉かけをする。	3. 嫌な考えが浮かんだときは、そのことについてとことん考える。	4. ストレスになっていることをよく振り返り、自分の考え方をチェックする。

次のページにお進みください→

問3. あなた自身のことについておたずねします。

以下の(1)～(20)の文章に述べられている考え方が、自分の考え方にどの程度当てはまりますか。最も当てはまる番号を○で囲んでください。

	ま っ た く そ う 思 わ な い	ま っ た く そ う 思 わ な い	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら だ も な い	だ い た い そ う 思 う	ま っ た く そ う 思 う
(1)いつも目覚しい行いをしなくてはならない。	1	2	3	4	5	
(2)私は常に業績をあげなければならない。	1	2	3	4	5	
(3)私はいつも頭がよく働かなければならない。	1	2	3	4	5	
(4)私はすべての点で有能でなければならない。	1	2	3	4	5	
(5)いつも自分を引っ張ってくれる人が必要だ。	1	2	3	4	5	
(6)頼れる友達がいなければやっていけない。	1	2	3	4	5	
(7)相談できる人が常にいないと困る。	1	2	3	4	5	
(8)常に指示してくれる人がいなければならない。	1	2	3	4	5	
(9)泥棒は懲らしめられて当たり前だ。	1	2	3	4	5	
(10)重罪を犯した人は厳しく罰せられて当然だ。	1	2	3	4	5	
(11)殺人を犯した人は死刑に処せられるべきである。	1	2	3	4	5	
(12)不道德なことをする人間は墮落した人間だ。	1	2	3	4	5	
(13)いざこざが起こった時には知らん顔をしているのにこしたことはない。	1	2	3	4	5	

次のページにお進みください→

	う 思 わ な い	ま っ た く そ う	思 わ な い	あ ま り そ う	ど ち ら で も な い	う 思 う	だ い た い そ う	う 思 う	ま っ た く そ う
(14)人と話をする時は、差し障りのないことだけを話した方が無難だ。	1	2	3	4	5				
(15)物事を決めるときははっきり賛否を表さない方が無難だ。	1	2	3	4	5				
(16)危険や困難には近づかないことだ。	1	2	3	4	5				
(17)状況が思わしくない時は投げ出したくなって当然だ。	1	2	3	4	5				
(18)何をやってもうまくできない時にはすっかりやる気をなくしても当然だ。	1	2	3	4	5				
(19)大きな災難に出会ったら精神的に混乱するのが当たり前だ。	1	2	3	4	5				
(20)大切な仕事をしているときに邪魔されるのは我慢のならない事だ。	1	2	3	4	5				

次のページにお進みください→

問4. 日常生活において、あなたが嫌な出来事や困った出来事に直面したとき、どのように行動したり考えたりしているかについてお尋ねします。以下の(1)～(32)の項目について、最も当てはまるものの番号を○で囲んでください。

	わ な い	ま っ た く 行 く	な い	あ ま り 行 わ ない	わ な い	と き ど き 行 く	よ く 行 く	い つ も 行 く
(1) 困難を乗り越えるために努力する。	1	2	3	4	5			
(2) 不快を感じていることを態度であらわす。	1	2	3	4	5			
(3) だれかになぐさめてもらう。	1	2	3	4	5			
(4) 問題の中で明るい要素を探そうとする。	1	2	3	4	5			
(5) 思っていることを顔に出さないようにする。	1	2	3	4	5			
(6) 事態が悪化しないように積極的にはたらきかける。	1	2	3	4	5			
(7) 起こった出来事を肯定的に捉えようとする。	1	2	3	4	5			
(8) 友人に自分の立場を分かってもらう。	1	2	3	4	5			
(9) やりきれなさを態度に出す。	1	2	3	4	5			
(10) 嫌な経験の中でも望ましい点に目を向ける。	1	2	3	4	5			
(11) 状況が変わるように手をつくす。	1	2	3	4	5			
(12) 身近な人に励ましてもらう。	1	2	3	4	5			
(13) 事態について肯定的に受け止める。	1	2	3	4	5			
(14) 嫌だと感じていることを表情に出す。	1	2	3	4	5			
(15) だれかにあたたかい言葉をかけてもらおうとする。	1	2	3	4	5			

次のページにお進みください→

	わ な い	ま っ た く 行 く	あ ま り 行 わ な い	と き ど き 行 く	よ く 行 く	い つ も 行 く
(16) 直面している状況に対してはたらしかけないようにする。	1	2	3	4	5	
(17) 経験していることの中でよい点を見ようとする。	1	2	3	4	5	
(18) 自分の気持ちを親しい人に受け止めてもらう。	1	2	3	4	5	
(19) 問題解決に専念する。	1	2	3	4	5	
(20) 嫌なのだという態度をとる。	1	2	3	4	5	
(21) だれかと一緒にいて安心感を得ようとする。	1	2	3	4	5	
(22) 悪い状況を打開しようといろいろ試してみる。	1	2	3	4	5	
(23) 自分の気持ちを表情にあらわす。	1	2	3	4	5	
(24) 問題について良い方向へ解釈しようとする。	1	2	3	4	5	
(25) 人を頼らないようにする。	1	2	3	4	5	
(26) 起こった出来事が解決へ向かうように取り組む。	1	2	3	4	5	
(27) 状況の明るい面を見ようとする。	1	2	3	4	5	
(28) 思っていることを態度に出す。	1	2	3	4	5	
(29) 困難な状況を変えるために最善の方法をとろうとする。	1	2	3	4	5	
(30) 親しい人に気持ちの支えになってもらう。	1	2	3	4	5	
(31) 困っているという顔をする。	1	2	3	4	5	
(32) 悪い事態の中でも希望がもてそうなところに着目する。	1	2	3	4	5	

次のページにお進みください→

問5. 最近のあなたの状態についておたずねします。

以下の(1)～(12)の文章に述べられている事柄について、もっとも適当と思われるものを○で囲んでください。

	最近の状態について			
	1. まったく なかった	2. <u>あまり</u> なかった	3. あった	4. たびたび あった
(例) よく汗をかくことは	1. まったく なかった	2. <u>あまり</u> なかった	3. あった	4. たびたび あった
(1)何かをする時いつもより集中して	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. いつもより できなかった	4. まったく できなかった
(2)心配ごとがあって、よく眠れないようなことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(3)いつもより自分のしていることに生きがいを感じる事が	1. あった	2. いつもと変 わらなかった	3. なかった	4. まったく なかった
(4)いつもより容易に物ごとを決めることが	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(5)いつもストレスを感じたことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(6)問題を解決できなくて困ったことが	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(7)いつもより問題があった時に積極的に解決しようとする事が	1. できた	2. いつもと変 わらなかった	3. できなかった	4. まったく できなかった
(8)いつもより気が重くて、憂うつになることは	1. まったく なかった	2. いつもと変 わらなかった	3. あった	4. たびたび あった
(9)自信を失ったことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(10)自分は役に立たない人間だと考えたことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった
(11)一般的にみて、しあわせといつもより感じたことは	1. たびたび あった	2. あった	3. なかった	4. まったく なかった
(12)ノイローゼ気味で何もすることができないと考えたことは	1. まったく なかった	2. あまり なかった	3. あった	4. たびたび あった

次のページにお進みください→



以上で質問は終わりです。回答もれがないか、もう一度ご確認ください。

ご協力ありがとうございました。