

中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム

— “サクセスフル・セルフ2” のアウトカム評価研究 —

安藤美華代

青少年における情緒的および行動上の問題に対する包括的な予防をねらいとした心理教育的プログラム“サクセスフル・セルフ”の継続実施をねらいとして発展した“サクセスフル・セルフ2”を、学校の実情を考慮して異なるレッスンを選択し実施した2校の中学1年生(A群・B群)を対象に、介入前後の効果に関する検討を行った。両群とも成功していく自分をイメージして目標を立てる1時限のレッスンから始め、さらにA群では、自己や友達関係の在り方について考える2レッスンを各2時限かけて計5時限行い、B群では、他者理解、もめごとやストレスに対処するスキルを身につける4レッスンを3時限かけて計4時限行った。プログラム前後に行動ならびに心理社会的要因に関する自記式調査を行った。その結果、両群とも、介入後には、「いじめ」、「いじめをする友達」の減少、「まじめな学校生活態度」、「円滑な友達関係」、「活気」の増加が見られた。さらにB群では、「社会性」、抑うつ・不安等「気分状態」の向上も見られた。以上より、本プログラムは、青少年の情緒的および行動上の問題を予防し、心の健康を育むことが可能であると示唆された。

Keywords：心理教育的プログラム、いじめ、抑うつ、不安、友達関係

はじめに

青少年の情緒的および行動上の問題に対する予防、心の健康の保持・増進をねらいとした心の健康教室“サクセスフル・セルフ”は、学校社会への適応、自己コントロール、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性、攻撃行動(いじめ・対人暴力・器物破壊)、いじめ被害、抑うつへの有効性が報告されている心理教育的プログラムである^{1) - 8)}。

しかし青少年の情緒的および行動上の問題を予防するには、継続的な支援が必要であることが指摘されている^{1) 9) - 11)}。従って、年4回程度の単年度実施でスタートした“サクセスフル・セルフ”も、さらに内容や方法を充実させ、実施可能な対象者を広げ、思春期から青年期に亘って心の健康を継続的に育んでいくプログラムへ発展していくための検討が必要だと考える。

そこで、これまでの本プログラムに関する実践研究^{1) - 8)}ならびに基礎研究^{12) - 15)}、先行研究の概観¹⁾を踏まえて、これまでのレッスンを改訂し、新たなレッスンを追加し、1レッスンにつき1～2時限を使用し、12のレッスンで構成された“サクセスフル・セルフ2”を作成した。プロセス評価研究を実施したところ、新たに追加したレッスンは、環境への適応をサポートし、問題への予防が可能と示唆された¹⁶⁾。

そこで今回は、“サクセスフル・セルフ2”のレッスンから、学校および学年の実態ならびに課題を考慮しレッスンを選択し、実施した2つの中学校の1年生におけるプログラムの効果に関する検討を行うことを目的とした。

岡山大学大学院教育学研究科心理・臨床学系 700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1

Psychoeducational program to prevent emotional and behavioral problems among junior high school students: Outcome evaluation for Successful Self 2

Mikayo ANDO

Division of Psychology and Clinical Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama city 700-8530

方法

1. プログラム評価対象および方法

1) 対象

一都市の公立中学校2校の1年生143名(男子80名, 女子63名)である(A群, B群)。

2) プログラム実施方法

まずプログラムの実施者(学校教員)に, “サクセスフル・セルフ2”の実施マニュアルを配布し, 筆者がその成り立ちと実施方法に関する2時間程度の講義と演習を行った。その後, 各校の実施担当者が話し合い, 実施集団のニーズに沿ったレッスンを選択した。そして, 両校とも, 学級単位で, 全学級同じ時間に実施した(A群は3学級, B群は2学級)。

A群は, 成功していく自分をイメージして目標を立てるレッスンから始め, さらに自己や友達関係の在り方について考えるレッスン, 合計3つのレッスンを, 1~2週に1回のペースで約5時限かけて, 学級担任と副担任のペアで行った。B群も, 成功していく自分をイメージして目標を立てるレッスンから始め, さらに他者理解, もめごとやストレスに対処するスキルを身につけるレッスン, 合計5つのレッスンを, 1~4週に1回のペースで約4時限かけて, 主に学級担任が行った。両群とも, 各レッスンの実施前に, 学年会で教材や実施方法について綿密な打ち合わせをするとともに, 適宜筆者(プログラム開発者)がコンサルテーションを行った。各群におけるプログラムのすすめ方については, Table 1に示した。

プログラム実施の理解および協力を得るために, 学級担任から生徒に対して, 本プログラムの意義とその具体的な内容について説明を行った。保護者に対しては, 書面にて, 説明を行った。

3) 調査期間

プログラムの実施とその評価は, X年度2学期に, およそ2ヵ月に亘って行われた。

4) 評価方法および内容

プログラムの効果に関する評価のために, プログラム開発の土台となった基礎研究で使用した調査内容のうち, 問題行動と関連が見られ, かつプログラムによって変容可能と推測された, いじめ等の問題行動, 学校社会への適応, 自己コントロール, 問題行動を行う友達の数, 問題行動の誘いを断る自己効力感, 社会性を測定する信頼性・構成概念妥当性が示された尺度または項目¹⁾, 気分状態を測定するPOMS短縮版¹⁷⁾を用いた。各尺度の項目数, 得点範囲, α 係数は, Table 2a, Table 2bに示した。

この問題行動および心理社会的要因に関する自記

式調査票を, プログラムの前後で, 対象者に実施した。対象者のうち, プログラムに1回以上かつプログラム前後の調査に参加した生徒127名(A群 男子50名, 女子36名; B群 男子23名, 女子18名)を, 分析対象(有効回答率88.8%)とした。調査票は, 介入前後の個人の変化を検討するために, プライバシー保護に十分配慮した上で, 記名式とした。

5) 分析方法

まず, 2群のベースライン比較のために, 2元配置の分散分析を行い, 介入前におけるA群・B群と男子・女子の各尺度或いは項目の平均得点の比較を行った。

次に, A群とB群のプログラム前後の変化を比較するために, 時間2水準(被験者内: 介入前, 介入後), 群要因2水準(被験者間: A群, B群), 性要因2水準(被験者間: 男子, 女子)を独立変数とし, 3要因の分散分析を行った。

なお, 尺度または項目の得点については, 得点が高いほど, その尺度名または項目名の傾向が強いことを表す。統計的有意水準は, 5%とした。統計的分析は, PASW Statistics 18を用いて行った。

また, 対象者および実施者の各レッスンへの感想を, 評価の補助資料とした。

2. 心理教育的プログラム “サクセスフル・セルフ2”

本プログラムのねらいは, 青少年における情緒的および行動上の問題を予防し, 心の健康を保持・増進させることである。自分を知る方法, 問題解決法, ストレス対処法, コミュニケーションの方法, 友達に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方法, 葛藤の解決法を学習することにより, 自己理解および他者理解を深め, 自己コントロール, 日常生活に対する適応力, 円滑な友達関係, 自己効力感を向上し, 情緒的および行動上の問題を減少することを目的としている。

各レッスンの主題は, ①仲間について知ろう, ②サクセスフル・セルフ(成功していく自分)への道, ③自分を好きになろう, ④豊かな友達関係を築こう, ⑤もめごと解決法: 基礎編1, ⑥もめごと解決法: 基礎編2, ⑦「私は」ではじめるコミュニケーション, ⑧適切に自己主張すること, ⑨もめごと解決法: 応用編1, ⑩もめごと解決法: 応用編2, ⑪何が起るかを考えてから行動しよう, ⑫ストレスと自己コントロールである。

各群が実施したレッスンの概要をTable 1に示した。

Table 1 各群における“サクセスフル・セルフ2”のすすめ方とレッスンの概要

すすめ方		概 要			
A群	B群	L	主 題	目 標	内 容
第1回	第1回	1	仲間について 知ろう	友達関係を築くために、他者を理解したり、自分のことを他者に話す重要性を理解する。 豊かな友達関係を築くために、自己と他者には類似点と相違点が存在することを理解する。	「友達関係ビンゴ16」を使って、グループのメンバーに対してその人らしさを尋ねたり、自分について話したりすることによって、ビンゴを完成させる。 完成した「友達関係ビンゴ16」を使って、グループメンバーの特徴を他のメンバーに紹介したり、他者の特徴を聞く。
		2	サクセスフル・セルフ への道 (成功していく自分)	“サクセスフル・セルフ”(成功していく自分)の意味を理解し、イメージを膨らませる。 なりたい自分を示し、そのための(行動)目標を立てる。 なりたい自分に近づくように、自己を見つめ、自分の行動のよい面と修正したほうが望ましい面に気付く。	「サクセスフル・セルフ」シートを使って、自分の行動について振り返り、なりたい自分のイメージをふくらませる。そして、シートに、なりたい自分を記述し、それを達成するための(行動)目標を立てる。 「サクセスフル・セルフ」表(カード)を使って、なりたい自分に近づくので続けたい行動となりたい自分から遠ざかるのでやめたい行動を明らかにし、シートを完成させる。
第3回 (1週後)	第2回 (1週後)	3	自分を好きになろう	自分を好きになるために、まず他者のよいところを見つける。 自己理解や自己受容を向上するために、自分のよいところに気付く。そして、自己評価や自尊心を向上するために、自己イメージをもつ。 さらに自己イメージを、別の形で表現してみる。	「班の人のよいところを見つけよう」カードを使って、班員一人ひとりのよいところを見つけてカードに書く。カードを参考に、自分のよい面を発見し、自分について、自分を好きになろうシートにまとめる。 「自分を好きになろう」イメージシートに、自分を表現する。
第5回 (1週後)	第4回 (1週後)	4	豊かな友達関係を築こう	友達と関わることの大切さを認識するために、これまでの友達関係におけるイメージの取り違いや大切さに気付く。 友達関係における葛藤やわだかまりが軽減し、自分の進む方向を見出すために、友達に対しての自分を見つめる。 今後のよりよい友達関係の在り方について考える。	「友達について考えよう」ワークシートを行い、最初の友達、現在(最近)の友達を振り返り、類似点・相違点に気付く。 「よい友達関係とは-その1」ワークシートを使って、友達関係でよかったこと・つらかったことを振り返り、友達に対しての自分を見つめる。 「よい友達関係とは-その2」ワークシートを使って、友達に親切にしてもらったこと、親切にしたこと、迷惑をかけたことを振り返り、友達に対しての自分を見つめる。 「よい友達関係とは」グループワークシートを使って、どのような友達関係が(自分にとって相手にとっても)よいのか考え、今後の友達関係で心がけたいことをまとめる。
	第2回 (1週後)	5	基礎編1 もめごと 解決法	・適切なコミュニケーション法(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を学ぶ。	「もめごと解決法セルフチェック」シートを行い、適切な自己主張・共感・ゆずりあいの程度を自己評価する。
		6	基礎編2 もめごと 解決法	よりよい友達関係を築くには、自分の気持ちも周囲の人の気持ちも考え、大切に、程よく自己主張し、共感し、ゆずりあうことが重要であることを学ぶ。	服従した時に起こる結果のワークシートを使って、友達関係において適切な自己主張、共感、ゆずりあいを行わず、友達に服従したとき、どのような結果が生じるのか周囲や自分の気持ちを通じて考える。どのようにしたら嫌な思いをしないのか考える。
	第3回 (4週後)	10	応用編2 もめごと 解決法	問題解決法を習得し、コミュニケーション能力を高め、こじれた友達関係を解決できるようになる。	「やってみよう!仲間おりの仕方」ワークシートを使って、友達関係で生じるもめごとに対して、問題解決法を使って、仲直りする方法を考える。
	第4回 (2週後)	12	自己コントロール と ストレス	ストレスのメカニズムとストレスに対処することの大切さを学ぶ。 ストレスの原因に気付き、自己コントロール力を高める。	「ストレスと自己コントロール」説明図を用いて、ストレスのしくみを理解する。 「ストレスの原因」・「ボディサイン」ワークシートを用いて、ストレスの原因や心や体の反応について振り返る。「ストレスマネジメント」ワークシートを用いて、ストレス対処法を考える。 「ストレスマネジメント」グループワークシートを用いて、グループでストレス対処法を考え共有する。

注) Lは、レッスン番号を示す。(週後)は、前回実施日を基準とした間隔を示す。

結果

1. A群とB群のベースライン分析

介入前における、群間の差、性差、群と性の交互作用によるグループ間の差を、2元配置の分散分析によって検討した。各群における性別の尺度・項目得点の平均得点・標準偏差は、Table 2a, Table 2bに示した。

交互作用が見られたのは、以下の要因であり、それらの要因については引き続き単純主効果の検定を行った。「対人暴力」 $[F(1, 123) = 5.12, p = 0.025]$ において、A群男子は、B群男子 ($p = 0.002$)、A群女子 ($p = 0.001$) より、有意に高かった。「間接的いじめ：加害」 $[F(1, 122) = 4.82, p = 0.038]$ において、B群女子はA群女子より ($p < 0.001$)、A群女子はA群男子より ($p < 0.001$)、有意に高かった。「悪口：加害」 $[F(1, 122) = 5.92, p = 0.016]$ において、B群女子は、A群女子 ($p = 0.004$)、B群男子 ($p = 0.029$) より、有意に高かった。「ことばによる性的嫌がらせ：被害」 $[F(1, 122) = 3.98, p = 0.048]$ において、B群男子は、A群男子 ($p = 0.043$)、B群女子より ($p = 0.023$)、有意に高かった。「衝動性・攻撃性」 $[F(1, 122) = 3.98, p = 0.048]$ において、A群男子は、B群男子 ($p = 0.023$)、A群女子より ($p = 0.023$)、有意に高かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、交互作用は有意ではなかった。

群の要因においては、以下の要因に主効果が見られた。男女ともA群の方がB群より、「授業中の私語」 $[F(1, 123) = 13.05, p < 0.001]$ 、「授業中私語をする友達の数」 $[F(1, 123) = 11.48, p = 0.001]$ 、「不登校をする友達の数」 $[F(1, 122) = 5.70, p = 0.001]$ 、「対人暴力をする友達の数」が多く、「まじめな学校生活態度」が低かった。一方、男女ともB群の方がA群より、「間接的いじめ：被害」 $[F(1, 122) = 5.47, p = 0.021]$ が多く、「夜遊びの誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 123) = 10.04, p = 0.002]$ 、「いじめの誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 123) = 7.25, p = 0.008]$ が低かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、群の主効果は有意ではなかった。

性の要因における主効果は、「身体的いじめ：被害」で見られ $[F(1, 118) = 14.33, p < 0.001]$ 、男子の方が女子より有意に高かった。「円滑な友達関係」でも性の主効果が見られ $[F(1, 122) = 16.05, p < 0.001]$ 、女子の方が男子より有意に低かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、性の主効果は有意ではなかった。

2. A群とB群のプログラム前後の検討

A群とB群のベースライン分析で、いくつかの尺

度または項目の得点で性差・群間差が見られたことから、それらの要因に配慮し、時間×性×群における3要因の分散分析を行った。分散分析の結果と尺度・項目得点の平均得点・標準偏差は、Table 2a, Table 2bに示した。

まず、被験者内効果に着目した。2次の交互作用が見られたのは、以下の要因であり、それらについては、引き続き単純交互作用分析を行った。「間接的いじめ：加害」 $[F(1, 119) = 3.97, p = 0.049]$ において、B群女子は、介入前ではB群男子 ($p = 0.001$)、A群女子 ($p < 0.001$) より、有意に高かったが、介入前から介入後へ有意に減少した ($p < 0.001$)。「身体的いじめ：被害」 $[F(1, 116) = 4.22, p = 0.042]$ において、B群男子は、介入前はB群女子より有意に高かったが ($p = 0.002$)、介入前から介入後へ有意に減少し ($p < 0.001$)、介入後にB群の性差は有意ではなかった。一方A群男子は、介入前 ($p = 0.045$)、介入後 ($p = 0.017$) とともにA群女子より有意に高く、介入前から介入後へ有意に増加した ($p = 0.010$)。また、介入前はB群男子がA群男子より有意に高かったが ($p = 0.031$)、介入後はA群男子の方が有意に高かった ($p = 0.019$)。これは、実施したレッスンの違いによる可能性がある。

また、「授業中携帯電話を使用する友達の数」 $[F(1, 120) = 4.013, p = 0.047]$ において、B群女子で、介入前から介入後へ有意に増加した ($p = 0.049$)。また介入前にA群女子では、A群男子より多かったが ($p = 0.022$)、介入後には有意でなかった。携帯電話は、新たなタイプのコミュニケーション手段、あるいはいじめの手段となりえる可能性があり、注意を要する。

その他、時間要因の変化は見られなかったが、「授業中の私語」でも2次の交互作用が見られ $[F(1, 123) = 5.09, p = 0.026]$ 、介入前 ($p = 0.045$)、介入後 ($p = 0.004$) とともに、A群男子はB群男子より、有意に高かった。また介入前にA群女子は、B群女子より有意に高かった ($p = 0.003$)。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、2次の交互作用は有意ではなかった。

時間×群、時間×性の交互作用が見られたのは、以下の要因であり、それらについては、引き続き単純主効果の検定を行った。行動要因では、「悪口：加害」において、時間×群 $[F(1, 119) = 6.43, p = 0.013]$ 、時間×性 $[F(1, 119) = 4.34, p = 0.039]$ で交互作用が見られた。B群においては、介入前から介入後へ有意に減少し ($p = 0.001$)、介入前にはB群の方がA群より有意に高かったが ($p = 0.040$)、介入後には群間差は見られなかった。女子でも、介入前

から介入後へ有意に減少した ($p=0.001$)。「間接的いじめ:被害」では、時間×群の交互作用が見られた [$F(1, 119) = 7.711, p=0.006$]。B群では、介入前から介入後で有意な減少がみられ ($p=0.002$)、介入前においては、B群の方がA群より有意に高かったが ($p=0.022$)、介入後は有意な群間差は見られなかった。「悪口:被害」において、時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 119) = 10.67, p=0.001$]、B群では、介入前から介入後で有意な減少がみられた ($p=0.003$)。

心理社会的要因では、「円滑な友達関係」において、時間×群 [$F(1, 121) = 9.942, p=0.002$]、時間×性 [$F(1, 121) = 4.141, p=0.044$] の交互作用が見られ、B群で、介入前から介入後へ有意な増加が見られた ($p=0.001$)。女子では、介入前は男子より有意に低かったが ($p<0.001$)、介入前から介入後で有意に増加がみられ ($p=0.003$)、介入後に有意な性差は見られなかった。「社会性」において、時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 113) = 4.06, p=0.046$]、B群で介入前から介入後へ有意な増加が見られた ($p=0.002$)。

気分状態では、「緊張-不安」において時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 119) = 6.17, p=0.014$]、B群で介入前から介入後へ有意な減少が見られた ($p=0.036$)。「抑うつ-落込み」において時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 115) = 4.87, p=0.029$]、B群で介入前から介入後へ有意な減少が見られた ($p=0.035$)。また介入前では、群間差は有意ではなかったが、介入後にはB群の方がA群より有意に低かった ($p=0.028$)。「怒り-敵意」でも時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 117) = 7.38, p=0.008$]、B群では介入前から介入後へ有意な減少が見られた ($p=0.045$)。また、介入前では、群間差は有意ではなかったが、介入後にはB群の方がA群より有意に低かった ($p=0.001$)。「疲労」においても時間×群の交互作用が見られ [$F(1, 115) = 8.74, p=0.004$]、B群では介入前から介入後へ有意な減少が見られた ($p=0.007$)。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、被験者内効果における交互作用は有意ではなかった。

時間の要因では、以下の要因に主効果が見られた。具体的には、両群の男女とも、介入前から介入後へ、「不登校」 [$F(1, 122) = 6.16, p=0.014$]、「いじめ」 [$F(1, 121) = 6.63, p=0.011$]、「いじめをする友達の数」 [$F(1, 119) = 7.31, p=0.008$] において、有意な減少が見られ、「まじめな学校生活態度」 [$F(1, 121) = 7.09, p=0.009$]、「活気」 [$F(1, 115) = 6.24, p=0.014$] にお

いて、有意な増加が見られた。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果は有意ではなかった。

被験者間効果に着目した。群×性の交互作用が見られたのは、「悪口:加害」で [$F(1, 119) = 5.17, p=0.025$]、B群女子の方がA群女子より有意に高かった ($p=0.029$)。「衝動性・攻撃性」でも交互作用が見られ [$F(1, 112) = 4.95, p=0.028$]、A群男子はA群女子 ($p=0.010$)、B群男子 ($p=0.004$) より、有意に高かった。「授業中の携帯電話の誘いを断る自己効力感」でも交互作用が見られ [$F(1, 120) = 3.94, p=0.049$]、B群男子は、A群男子 ($p=0.003$)、B群女子 ($p=0.011$) より、有意に低かった。「喫煙の誘いを断る自己効力感」でも交互作用が見られ [$F(1, 121) = 4.60, p=0.034$]、B群男子は、A群男子 ($p=0.009$)、B群女子 ($p=0.0080$) より、有意に低かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、群×性の交互作用の交互効果は有意ではなかった。

群の要因では「混乱」 [$F(1, 115) = 4.51, p=0.036$]、「対人暴力」 [$F(1, 122) = 7.23, p=0.008$]、「授業中私語をする友達の数」 [$F(1, 120) = 12.20, p=0.001$]「不登校をする友達の数」 [$F(1, 120) = 4.30, p=0.040$]「対人暴力をする友達の数」 [$F(1, 120) = 8.35, p=0.005$] で主効果が見られ、介入・性に関わらず、A群の方がB群より有意に高かった。「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」 [$F(1, 120) = 5.25, p=0.024$]、「夜遊びの誘いを断る自己効力感」 [$F(1, 121) = 7.78, p=0.006$]、「飲酒の誘いを断る自己効力感」 [$F(1, 121) = 7.89, p=0.028$]、「いじめの誘いを断る自己効力感」 [$F(1, 120) = 6.50, p=0.012$] でも主効果が見られ、介入・性に関わらずB群の方がA群より有意に低かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、群の主効果は有意ではなかった。

性の要因では、「ことばによる性的嫌がらせ:被害」 [$F(1, 119) = 5.08, p=0.026$] で主効果が見られ、介入群に関わらず男子の方が女子より有意に高かった。「器物破壊の誘いを断る自己効力感」 [$F(1, 120) = 4.00, p=0.048$]、「対人暴力を断る自己効力感」 [$F(1, 121) = 4.91, p=0.029$] でも主効果が見られ、介入・群に関わらず男子の方が女子より有意に低かった。その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、性の主効果は有意ではなかった。

Table 2a 各行動要因の項目数・得点範囲・ α 係数,
介入前後のA群B群・男女の尺度・項目得点の平均・標準偏差・分散分析結果

項目数	得点範囲	α 係数	群	男子				女子					
				介入前		介入後		介入前		介入後			
				M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
授業中の私語	1	0-4	—	A群	0.20	0.64	0.14	0.53	0.37	0.88	0.06	0.34	a
				B群	0.09	0.42	0.00	0.00	0.11	0.47	0.00	0.00	
授業中の携帯電話使用	1	0-4	—	A群	0.06	0.31	0.12	0.44	0.06	0.34	0.09	0.51	
				B群	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
不登校	1	0-4	—	A群	0.20	0.64	0.14	0.53	0.37	0.88	0.06	0.34	i
				B群	0.09	0.42	0.00	0.00	0.11	0.47	0.00	0.00	
夜遊び	1	0-4	—	A群	0.66	1.21	0.60	1.07	0.57	1.07	0.51	1.09	
				B群	0.35	0.71	0.22	0.60	0.50	0.86	0.39	0.85	
飲酒	1	0-4	—	A群	0.18	0.56	0.14	0.53	0.23	0.69	0.06	0.34	
				B群	0.09	0.42	0.09	0.29	0.22	0.55	0.11	0.47	
喫煙	1	0-4	—	A群	0.06	0.31	0.00	0.00	0.12	0.48	0.06	0.34	
				B群	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
いじめ	1	0-4	—	A群	0.40	0.70	0.40	0.76	0.44	0.82	0.29	0.68	i
				B群	0.35	0.71	0.17	0.58	0.78	0.94	0.33	0.84	
器物破壊	1	0-4	—	A群	0.23	0.52	0.29	0.77	0.26	0.66	0.09	0.28	
				B群	0.22	0.52	0.09	0.29	0.28	0.46	0.22	0.55	
対人暴力	1	0-4	—	A群	1.22	1.18	1.12	1.27	0.51	0.82	0.57	0.98	j
				B群	0.43	0.73	0.35	0.71	0.56	0.86	0.28	0.57	
間接的いじめ：加害	2	0-8	0.77	A群	0.57	1.41	0.66	1.54	0.91	1.82	0.83	1.71	a
				B群	1.22	1.78	0.70	1.26	2.94	1.95	0.94	1.76	
身体的いじめ：加害	5	0-20	0.61	A群	1.64	2.40	1.62	2.98	1.00	1.54	1.00	2.04	
				B群	1.22	1.83	0.74	1.32	0.78	1.80	0.78	1.86	
悪口：加害	1	0-4	—	A群	0.57	1.06	0.53	1.04	0.34	0.84	0.17	0.51	c, e, g
				B群	0.48	0.99	0.22	0.52	1.17	1.10	0.28	0.67	
ことばによる性的嫌がらせ：加害	1	0-4	—	A群	0.15	0.47	0.21	0.72	0.09	0.37	0.11	0.40	
				B群	0.22	0.74	0.04	0.21	0.11	0.47	0.11	0.47	
恐喝：加害	1	0-4	—	A群	0.04	0.29	0.04	0.29	0.00	0.00	0.06	0.34	
				B群	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.71	0.00	0.00	
ネット上のいじめ：加害	3	0-12	0.80	A群	0.24	1.02	0.33	1.12	0.06	0.35	0.27	0.76	
				B群	0.05	0.21	0.14	0.47	0.00	0.00	0.00	0.00	
間接的いじめ：被害	2	0-8	0.64	A群	0.83	1.36	1.11	1.83	0.91	1.42	0.80	1.43	b
				B群	1.39	2.25	0.70	1.74	1.83	1.89	0.83	2.12	
身体的いじめ：被害	5	0-20	0.64	A群	2.04	2.80	3.13	3.81	0.82	1.53	1.53	2.40	a
				B群	3.52	4.00	1.35	2.53	0.89	1.49	0.56	1.20	
悪口：被害	1	0-4	—	A群	0.62	1.13	0.89	1.34	0.31	0.87	0.37	0.91	b
				B群	0.61	1.41	0.17	0.49	0.61	1.09	0.06	0.24	
ことばによる性的嫌がらせ：被害	1	0-4	—	A群	0.15	0.62	0.17	0.60	0.20	0.83	0.03	0.17	m
				B群	0.57	1.20	0.30	0.93	0.00	0.00	0.00	0.00	
恐喝：被害	1	0-4	—	A群	0.00	0.00	0.02	0.15	0.00	0.00	0.09	0.37	
				B群	0.04	0.21	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
ネット上のいじめ：被害	3	0-12	0.75	A群	0.09	0.41	0.07	0.33	0.27	0.98	0.39	1.14	
				B群	0.18	0.85	0.36	1.71	0.44	1.42	0.00	0.00	

注) 全体127名(男子73名, 女子54名)の内訳は, A群(86名: 男子50名, 女子36名), B群(41名: 男子23名, 女子18名)。

α 係数は, 各該当する全ての項目に回答している者から算出した。単項目の場合, α 係数は計算できない。

a: 2次の交互作用(時間×群×性)があり, $p<0.05$ 。b: 交互作用(時間×群)があり, $p<0.01$ 。c: 交互作用(時間×群)があり, $p<0.05$ 。

d: 交互作用(時間×性)があり, $p<0.01$ 。e: 交互作用(時間×性)があり, $p<0.05$ 。f: 交互作用(群×性)があり, $p<0.01$ 。g: 交互作用(群×性)があり, $p<0.05$ 。h: 主効果(時間)があり, $p<0.01$ 。i: 主効果(時間)があり, $p<0.05$ 。j: 主効果(群)があり, $p<0.01$ 。k: 主効果(群)があり, $p<0.05$ 。l: 主効果(性)があり, $p<0.01$ 。m: 主効果(性)があり, $p<0.05$ 。

Table 2b 各心理社会的要因の項目数・得点範囲・ α 係数、
介入前後のA群B群・男女の尺度・項目得点の平均・標準偏差・分散分析結果

項目数	得点範囲	α 係数	群	男子				女子				
				介入前		介入後		介入前		介入後		
				M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
円滑な友達関係	0-8	0.51	A群	6.20	1.34	5.96	1.44	5.61	1.78	5.69	2.07	c, e
			B群	6.50	1.22	6.86	1.28	4.89	1.45	5.94	1.11	
まじめな学校生活態度	0-12	0.82	A群	8.39	2.09	9.22	2.12	8.17	2.88	8.69	2.97	h
			B群	9.52	2.27	9.87	2.38	9.00	2.03	9.00	2.33	
衝動性・攻撃性	0-36	0.74	A群	9.30	4.76	9.27	5.38	6.88	6.88	6.79	4.71	g
			B群	6.64	3.91	5.77	2.84	7.88	3.81	6.76	3.67	
授業中の私語をする友達数	0-4	—	A群	1.64	1.40	1.40	1.54	1.62	1.46	1.65	1.32	j
			B群	0.95	1.05	0.77	0.75	0.50	0.71	1.11	1.13	
授業中携帯電話使用をする友達数	0-4	—	A群	0.06	0.24	0.14	0.35	0.24	0.55	0.21	0.48	a
			B群	0.00	0.00	0.00	0.00	0.06	0.24	0.22	0.43	
不登校をする友達数	0-4	—	A群	0.22	0.51	0.10	0.31	0.29	0.52	0.17	0.51	k
			B群	0.05	0.21	0.00	0.00	0.06	0.24	0.17	0.38	
夜遊びをする友達数	0-4	—	A群	0.47	0.92	0.51	0.94	0.59	1.05	0.59	1.13	
			B群	0.41	0.73	0.32	0.95	0.33	0.59	0.39	0.78	
飲酒をする友達数	0-4	—	A群	0.00	0.00	0.02	0.14	0.06	0.34	0.18	0.72	
			B群	0.00	0.00	0.18	0.85	0.06	0.24	0.00	0.00	
喫煙をする友達数	0-4	—	A群	0.02	0.14	0.00	0.00	0.12	0.41	0.21	0.77	
			B群	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
いじめをする友達数	0-4	—	A群	0.55	0.96	0.41	0.93	0.53	1.05	0.44	0.86	h
			B群	0.50	1.10	0.41	1.18	1.11	1.41	0.11	0.32	
器物破壊をする友達数	0-4	—	A群	0.24	0.66	0.35	0.80	0.17	0.57	0.20	0.47	
			B群	0.27	0.55	0.14	0.35	0.00	0.00	0.17	0.51	
対人暴力をする友達数	0-4	—	A群	0.88	1.27	1.10	1.46	0.74	1.17	0.63	1.09	j
			B群	0.59	0.91	0.32	0.89	0.11	0.32	0.11	0.32	
授業中の私語の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	2.37	1.27	2.73	1.19	1.97	1.25	2.29	1.23	k
			B群	1.91	1.44	1.77	1.41	1.83	0.99	2.00	0.97	
授業中の携帯電話使用の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.61	0.86	3.61	0.95	3.63	0.91	3.69	0.87	g
			B群	3.18	1.56	2.68	1.84	3.44	0.86	3.83	0.51	
不登校の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.50	1.05	3.50	1.02	3.47	1.02	3.62	0.99	
			B群	3.36	1.43	2.86	1.73	3.44	1.10	3.89	0.32	
夜遊びの誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.30	1.15	3.06	1.33	3.26	1.24	3.43	1.17	j
			B群	2.64	1.56	2.55	1.79	2.50	1.25	2.89	1.18	
飲酒の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.72	0.76	3.62	1.03	3.63	0.91	3.54	1.17	k
			B群	3.45	1.41	2.91	1.66	3.17	1.29	3.44	0.92	
喫煙の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.72	0.78	3.76	0.85	3.69	0.87	3.69	0.99	g
			B群	3.45	1.41	2.95	1.68	3.72	0.83	3.89	0.47	
いじめの誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.40	0.97	3.28	1.11	3.37	0.88	3.31	1.13	k
			B群	3.00	1.58	2.67	1.80	2.67	1.08	3.17	0.99	
器物破壊の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.43	0.98	3.49	1.02	3.66	0.73	3.77	0.77	m
			B群	3.23	1.41	2.91	1.69	3.39	0.85	3.56	0.78	
対人暴力の誘いを断る自己効力感	0-4	—	A群	3.26	1.07	3.06	1.32	3.51	0.78	3.54	0.98	m
			B群	2.95	1.59	2.86	1.67	3.11	0.90	3.61	0.70	
社会性	0-36	0.88	A群	16.98	8.28	18.45	8.72	20.53	7.99	20.63	8.33	c
			B群	16.85	8.42	19.00	9.30	17.00	4.12	21.44	5.88	
緊張-不安	0-20	0.77	A群	4.35	4.55	4.85	5.30	4.47	4.45	5.06	4.53	c
			B群	4.91	4.26	3.61	3.59	5.61	2.77	4.44	2.83	
抑うつ-落ち込み	0-20	0.73	A群	3.19	3.57	3.55	4.09	3.75	3.84	4.13	4.21	c
			B群	3.17	3.81	1.78	2.32	3.94	3.45	2.65	3.04	
怒り-敵意	0-20	0.86	A群	4.58	4.77	5.52	5.50	5.19	5.43	6.06	4.87	b
			B群	3.78	4.60	2.48	2.63	4.67	3.82	3.22	2.10	
活気	0-20	0.75	A群	6.38	4.98	6.96	5.26	5.79	3.54	6.24	4.53	i
			B群	6.36	3.63	7.00	5.19	4.78	3.10	8.00	9.11	
疲労	0-20	0.83	A群	6.02	4.79	6.49	5.32	7.50	5.95	8.41	6.19	b
			B群	8.19	5.44	5.00	5.11	8.29	4.52	6.88	4.11	
混乱	0-20	0.64	A群	4.72	4.16	4.64	3.97	5.97	3.83	6.36	4.04	f
			B群	4.55	3.58	3.50	2.91	3.82	2.63	4.47	2.92	

注) 全体127名(男子73名, 女子54名)の内訳は, A群(86名:男子50名, 女子36名), B群(41名:男子23名, 女子18名)。
 α 係数は, 各該当する全ての項目に回答している者から算出した。単項目の場合, α 係数は計算できない。
a: 2次の交互作用(時間×群×性)があり, $p<0.05$ 。b: 交互作用(時間×群)があり, $p<0.01$ 。c: 交互作用(時間×性)があり, $p<0.05$ 。
d: 交互作用(時間×性)があり, $p<0.01$ 。e: 交互作用(時間×性)があり, $p<0.05$ 。f: 交互作用(群×性)があり, $p<0.01$ 。g: 交互作用(群×性)があり, $p<0.05$ 。h: 主効果(時間)があり, $p<0.01$ 。i: 主効果(時間)があり, $p<0.05$ 。j: 主効果(群)があり, $p<0.01$ 。k: 主効果(群)があり, $p<0.05$ 。l: 主効果(性)があり, $p<0.01$ 。m: 主効果(性)があり, $p<0.05$ 。

3. プログラム後の感想

A群の生徒からは、「自分のことがわかった」、「自分のいいところがわかった」、「友達を大切にしている」という気持ちになった」等の感想が述べられ、プログラムは、自己理解、他者理解の大切さに気付くきっかけになったと示唆された。

B群の生徒からは、「自己中心的な考えにならないようにする」、「自分の意見を相手に伝えることの大切さがよくわかりました」、「悪いことを友達がしていたら注意しようと思った」、「友達とけんかしたとき、仲直りができることがわかった」、「ストレスの仕組みがわかった」、「色々なストレス対処法があることがわかったので、自分に合ったものを少しやってみようと思う」等の感想が述べられた。プログラムは、建設的な行動変容へのきっかけになったと示唆された。

両群とも、実施者からは、「後追いの指導にならない可能性がある」、「子ども達の捉え方が広がった」等の感想があり、プログラムは、生徒と教員の関係づくりにつながった可能性が示唆された。

考察

Table 3に、A群・B群における介入前の特徴、介入前後の変化をまとめた。

1. 各群の特徴

A群は、B群に比して、男女とも「授業中の私語」が多く、「まじめな学校生活」が低く、「授業中私語をする友達」、「不登校をする友達」、「対人暴力をする友達」が多かった。さらに男子では「対人暴力」、「攻撃性・衝動性」が高かった。2群の比較ではあるが、A群では、学校生活の落ち着かなさ、攻撃行為を直接剥き出しにするタイプの攻撃行動、仲間・友達が行動上の問題を行っていることが示唆された。これらの特徴は、介入後にも見られた。

一方、B群は、A群に比して、男女とも「間接的いじめ被害」が多く、「夜遊びの誘いを断る自己効力感」、「いじめの誘いを断る自己効力感」が低かった。さらに女子では、「間接的いじめの加害」、「悪口の加害」が多かった。これらより、B群は、社会的に孤立させたり仲間から故意に排除したりする無視や仲間はずし等間接的な攻撃行動、友達からの悪い誘いを断る自信の低さといった特徴を有していることが示唆された。これらのうち、友達から問題行動に誘われた時に断る自信がないという特徴は、介入後にも見られた。

さらに両群とも、男子は女子に比して、「身体的いじめの被害」が高かった。一方女子は男子に比し

て、「円滑な友達関係」が低かった。群に関わりなく、男子では身体的攻撃行動を受けており、女子は友達関係で苦慮している可能性が示唆された。

社会性、気分状態においては、2群間および性における有意な差は見られなかった。

今回対象とした2群は、社会性・気分状態に明らかな違いは見られないものの、行動面、友達・仲間の状況や関わり方に異なる特徴を有していたと考えられた。

対象集団の特徴や課題を考慮して、レッスンの選択やすすめ方を工夫することが必要だと考えられた。

2. 各群における効果の検討

A群、B群とも、プログラム実施後には、「いじめ」、「いじめをする友達」の減少、「まじめな学校生活態度」、「円滑な友達関係」、「活気」の増加が見られた。対象者の特徴やプログラムのすすめ方に違いはあっても、プログラムを実施することは、いじめ、学校への適応、気分状態の向上につながる可能性があること示唆された。また、このような結果が得られたのは、事前に学年会等での綿密な打ち合わせや適宜開発者へのコンサルテーションを行う等を通して、対象者の実態や課題に合うように、レッスンを工夫したことも関連していると考えられた。

さらに、他者理解、もめごとやストレスに対処するスキルを身につけるレッスンを選択し行ったB群では、介入前に課題と推測された「間接的いじめ」に関する減少が見られた。このような変化が得られたのは、選択したレッスン内容やシナリオとB群の課題が合致したからかもしれない。またB群では、「社会性」、「気分状態」の向上も見られた。これらは、介入前に特徴だった「間接的いじめ」が、介入後に減少したという変化により、安心して学校生活が送れるようになった間接的な影響かもしれない。

女子のみではあるが、介入後に「授業中に携帯電話を使用する友達」の増加が示された。携帯電話は、新しいコミュニケーション手段であると同時に、相手に屈辱感、恐怖感、無力感を与える「ネット上のいじめ」につながる可能性を孕んでいる。「ネット上のいじめ」は近年増加傾向にあり¹⁴⁾、今後対策に取り組んでいく必要がある。

介入前後を通して課題と推測された「友達からの悪い誘いを断る自己効力感」については、有意な変化は見られなかった。これは、友達から悪いことに誘われたら断ることが大切だとは理解したものの、行動に結びつくまでには至っていないためと推測される。今回の気づきを自信につなげていく取り組みが必要だと考えられた。

一方、A群では、B群では減少した「身体的いじめの被害」が、介入後に増加していた。これは、A群で行ったレッスン「豊かな友達関係を築こう」において実施した、「よい友達関係とは」ワークシートに関係する可能性がある。このワークシートでは、「思い出ノート1：友達関係でよかったと感じたことを思い出して書いてみよう」、「思い出ノート2：友達関係でつらかったと感じたことを思い出して書いてみよう」という取り組みを行う。特に男子では、身体的攻撃行動を受けることが多いことから¹⁾、このようなつらかった体験の想起が、いじめ被害の報告へつながった可能性がある。今回A群では、選択したレッスンによって、友達との間に起こったつらい体験を踏まえた友達関係を振り返ることは可能であったが、その後の解決のためのスキルを学習するレッスンを行っていないため、このような結果になった可能性がある。レッスンで具体的に取り組んだことが変化に反映し、逆に取り上げていないレッスンの内容については、直接的にも間接的にも建設的な影響を及ぼすのは困難かもしれない。なお、A群では、次学期にもめごとやストレスに対処するスキルを身につけるレッスンを実施する計画になってい

るため、引き続き経過を追って、検討していく必要がある。

3. プログラム実施にあたっての留意点

学級単位で学年全体の実施を想定した場合、学年を構成している生徒の実態を踏まえ、課題に配慮しながら、かつプログラムのねらいに沿ってレッスンすすめるために、実施前の学年会での綿密な打ち合わせ、適宜プログラム開発者やプログラムの研修を受け実践を重ねている習熟者へのコンサルテーションを行うことが望ましいと考える。

そして、“サクセスフル・セルフ2”のプログラムを、1学期間に3～4レッスン、1レッスン1～2時限かけて、実施者が協力して実施することは、いじめ、学校適応、気分状態の向上につながる可能性があるとして示唆された。これらの向上は、きっかけづくりという短期の建設的な変化の可能性があり、これらの変化を持続させていくには、日頃の学校生活の中にプログラムで学習したことをつなげていくことが必要だと考えられた。

プログラムの構成としては、男女が混在する学級での実施を想定した場合、男子・女子の抱えている

Table 3 A群・B群における介入前の特徴、介入前後の変化

	介入前の特徴				介入前から介入後の変化			
	群の特徴		性差		A群		B群	
	男子	女子	A群	B群	男子	女子	男子	女子
授業中の私語	A群>B群	A群>B群						
不登校					⬇	⬇	⬇	⬇
対人暴力	A群>B群		男>女					
いじめ					⬇	⬇	⬇	⬇
間接的いじめ：加害		A群<B群	男<女					⬇
悪口：加害		A群<B群		男<女		⬇	⬇	⬇
間接的いじめ：被害	A群<B群	A群<B群					⬇	⬇
身体的いじめ：被害			男>女	男>女	⬆		⬇	
悪口：被害							⬇	⬇
ことばによる性的嫌がらせ：被害	A群<B群			男>女				
円滑な友達関係			男>女	男>女		⬆	⬆	⬆
まじめな学校生活態度	A群<B群	A群<B群			⬆	⬆	⬆	⬆
衝動性・攻撃性	A群>B群		男>女					
授業中の私語をする友達数	A群>B群	A群>B群						
授業中携帯電話を使用する友達数						⬆		
不登校をする友達数	A群>B群	A群>B群						
対人暴力をする友達数	A群>B群	A群>B群						
いじめをする友達数					⬇	⬇	⬇	⬇
夜遊びの誘いを断る自己効力感	A群>B群	A群>B群						
いじめの誘いを断る自己効力感	A群>B群	A群>B群						
社会性							⬆	⬆
緊張-不安							⬇	⬇
抑うつ-落ち込み							⬇	⬇
怒り-敵意							⬇	⬇
活気					⬆	⬆	⬆	⬆
疲労							⬇	⬇

注) 有意な差が見られた要因の特徴を示した。介入前の特徴については、要因が課題となる群または性を太字で示した。

課題を網羅することが出来ないじめや友達関係に関するレッスンの選択が望ましいと考えられた。また、自己や他者について振り返るレッスンと、問題に対処するスキルを身につけるレッスンを組み合わせて行うことが望ましいと考えられた。

いじめ予防のプログラムの効果に関するメタ分析¹⁸⁾やレビュー研究¹⁹⁾では、知識・態度・自己認識への建設的な変化が得られるが、実際のいじめ行動の明らかな減少につながっているものは少ないと報告されている。効果的なプログラムとなるために、対象となる集団の特徴を踏まえて、本プログラムを実施することが必要である。

まとめ

2つの中学校の1年生を対象に（A群・B群）、学年での取り組みとして、担任・副担任が、“サクセスフル・セルフ2”の異なるレッスンを実施した。実施にあたっては、いずれの学校においても、対象者の実態ならびに課題を考慮した上で、レッスンを選択し、実施する教員間で十分な検討を重ねるとともに適宜開発者へコンサルテーションを行いながら、レッスンをすすめた。

プログラム前後に行動ならびに心理社会的要因に関する自記式調査を行った。その結果、2群は、直接的攻撃行動、間接的攻撃行動といった異なる攻撃行動の特徴を有していた。このような各群の特徴と示唆された課題的側面は、プログラム実施後には、建設的な方向へと変化が見られた。

このようなプロセスを経ることで、“サクセスフル・セルフ2”は、中学生の情緒的および行動上の問題を予防し、心の健康を育み得る可能性があると思われた。

謝辞

本研究にご協力頂きました、生徒の皆様、実施して頂きました教員の皆様、ご理解とご協力を頂きました教員・保護者の皆様に、感謝致します。

また本研究は、科研費（21530728）の助成を受けました。

引用文献

- 1) 安藤美華代. 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入. 風間書房, 東京, 2007
- 2) Ando M, Asakura T, Ando S, Simons-Morton B: A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents. *Health Education and Behavior* 34, 765-776, 2007
- 3) 安藤美華代. 青少年の問題行動に対する予防的アプローチ. 武蔵大学人文学会雑誌 38, 105-123 2007
- 4) 天野みちる・小川昇希・安藤美華代・夏野良司. 児童養護施設における心理教育的プログラムの実践. 中国四国心理学会発表論文集, 40, 58, 2007
- 5) 安藤美華代. 小学生の問題行動・いじめを予防する！心の健康教室“サクセスフル・セルフ”実施プラン. 明治図書, 東京, 2008
- 6) 安藤美華代. 小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための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 8, 89-98, 2008
- 7) 安藤美華代: 心の健康教育プログラム“サクセスフル・セルフ”大学生版. 心理臨床学会第28回大会論文集, 286, 2009
- 8) 安藤美華代: 青少年の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム“サクセスフル・セルフ”. 日本健康心理学会第22回大会発表論文SW10, 2009
- 9) Weissberg RP, Kumpfer KL, Seligman MEP: Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist* 58, 425
- 10) Nation M, Crusto C, Wandersman A, et al: What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist* 58, 449-456, 2003
- 11) Weisz JR, Sandler IN, Durlak JA, et al: Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist* 60, 628-648, 2005
- 12) Ando M, Asakura T, Simons-Morton B: Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence* 25(3), 268-297, 2005
- 13) Ando M, Asakura T, Ando S, Simons-Morton B: Psychosocial factors associated with smoking and drinking among Japanese early adolescent boys and girls: Cross-sectional study. *BioPsychoSocial Medicine*, 1:13 [doi:10.1186/1751-0759-1-13], 2007
- 14) 安藤美華代. 中学生における「ネット上のいじめ」に関連する心理社会的要因の検討. 学校保健研究 51(2), 77-89. 2009
- 15) 安藤美華代. 未成年大学生における飲酒と心理社会的要因の関連. 岡山大学教育学研究科研究集録, 143, 47-56, 2010
- 16) 安藤美華代. 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセス

- フル・セルフ2”のプロセス評価研究一. 岡山大学教育学研究科研究集録, 142, 93-105, 2009
- 17) 横山和仁 (訳): 日本語版POMS™短縮版, 金子書房.
- 18) Merrell KW, Gueldner BA, Ross SW, Isava DM: How effective are school bullying intervention program? A meta-analysis of intervention research. School Psychology Quarterly, 23, 26-42, 2006
- 19) Ryan W, Smith JD: Antibullying programs in school: How effective and evaluation practice? Prevention Science, 10, 248-259, 2009