

厚生労働科学研究費補助金（長寿科学総合研究事業）
分担研究報告書

地域におけるストレスマネジメント推進のための指導者教育に関する研究

分担研究者	嶋田 洋徳	早稲田大学人間科学学術院助教授
研究協力者	川瀬 英理	東京大学保健センター精神科
	小野久美子	日本大学医学部附属板橋病院心療内科
研究補助員	長尾 賢治	早稲田大学大学院人間科学研究科
	田上明日香	早稲田大学大学院人間科学研究科
	小倉 容子	早稲田大学大学院人間科学研究科

研究要旨

今年度は、ストレスマネジメントのための実践力を兼ね備えた指導者を教育養成することを目的として、平成 16 年度に開発した「指導者用解説書」の内容に準拠した実践的「ワークショップ」開催、および「CD-ROM を用いた個人学習プログラム」の開発・運用を行なった。ワークショップを「指導者教育プログラム A コース」、個人学習プログラムを「指導者教育プログラム B コース」として、A コースと B コースの有効性について比較検討した。両コースともに、昨年度までに改訂を行った指導者用解説書第 2 版を教材として用いた。B コースでは、昨年度に個人学習プログラムの試行版として開設したウェブページをもとに、インターネットを通じて、受講生と講師間での質疑応答、および受講生間での意見交換を可能とするシステムを組み込んだ「個人学習用オリジナル CD-ROM」を新たに開発し、教材として用いた。各コース参加者の受講前後の「ストレスマネジメント実践に関するアンケート調査」の結果によると、B コース参加者において、A コース参加者と比較して同等以上の知識理解、および指導実践に対するセルフエフィカシー向上が視察された。よって、指導者教育の方法論として、各人の都合に合わせて進めることが可能である個人学習プログラムを導入することは、実践力を兼ね備えたストレスマネジメント指導者の教育養成に有用であり、ひいては広範囲にわたる地域のストレスマネジメント推進に寄与する可能性があることが示唆された。

A. 研究目的

本研究は、最新の情報通信技術（IT）を用いた、効果的な地域の健康づくりの進め方について検討することを主たる目的とした。そのために、地域の健康増進にあたって指導者の立場にある方々の指導力向上を狙いとした「実践的指導者教育プログラム」を提案するとともに、その有効性を検討し、有用な指導者教育法を確立することを目的とした。

平成 13 年から 16 年に行なった一連の厚生科学研究において、ストレスコーピングを指導する立場にある保健医療従事者に使用していただくことを目的とした「指導者用解説書」の開発、「指導者用解説書」を用いての指導実施に関す

るアンケート調査の実施、「指導者用解説書」の改訂、自己学習促進を目的とした「指導者用解説書」に対応した内容のウェブページ開設などを行なってきた。平成 15 年度実施のアンケート調査結果によると、「指導者用解説書」を用いることで、「指導実践に対する知識の獲得」は促進されるが、指導に対するセルフ・エフィカシーは必ずしも高まらないことが指摘されており、実践に即した効果的な「指導者用解説書」の活用法を検討する必要があることが示された。「指導者用解説書」活用法を教授する方法論として、「指導者用解説書」を用いてのワークショップ開催が有効であると思われるが、時間的および経済的問題を考慮すると、ワークショップ

参加を必須とするプログラムには、工夫の余地があると考えられ、この問題への解決策の一つとして、近年普及しているインターネットを通じての個人学習があげられると考えられた。

そこで本研究では、IT を活用した指導者教育プログラムとして、BBS（インターネット電子掲示板）を通じて受講生の質問や意見にリアルタイムに対応可能なシステムを組み込んだ「CD-ROM を用いた個人学習プログラム」を提案し、その有効性について「ワークショップ参加プログラム」との比較検討をすることを目的とした。

B. 研究方法

ストレスマネジメントのための実践力を兼ね備えた指導者を教育養成するための教育プログラムとして、2つのプログラム（Aコース：ワークショップ、Bコース：CD-ROM を用いた個人学習プログラム）を用意し、プログラムの有効性について比較検討を行った。

対象者：地域・職域においてストレスマネジメント指導を実施する機会のある保健医療従事者を対象とした。研究実施に先立ち、研究事業の目的や内容を対象者に説明したうえで、参加希望者を募った。応募のあった51名を、ランダムにAコース・Bコースに割り当てた後、さらに詳細な研究の内容、人権擁護に対する説明等を周知するための文書を配布し、研究の理解と参加に対する同意を得た。同意書への回答があった51名が、指定のプログラムに参加した。Aコース参加者28名、Bコース参加者23名であった。最終的に、学習プログラムを修了した34名（Aコース：22名、Bコース12名）を分析対象とした。

使用教材：

【Aコース・Bコース共通教材】

- ①『イライラのマネジメント—ストレスコーピングのための指導用解説書—第2版』：平成16年度に製本された「指導用解説書改訂版」にさらに改訂を加え、第2版として刊行されたもの。
- ②「ストレスマネジメント指導に関するアンケ

ート」事前用：アンケート用紙の内容は、人口統計学的データ（年齢、性別、職種、職場領域）、保健指導経験年数、ストレスに関する保健指導歴、ストレスマネジメント指導に関する知識（全12項目）、ストレスマネジメント指導に関するセルフエフィカシー（全12項目）、保健指導全般について（コンプライアンスの低い対象者への対応、普段の保健指導で困っている点、行動科学を用いた保健指導のイメージ）であった。

③「ストレスマネジメント指導に関するアンケート」事後用：アンケート用紙の内容は、ストレスマネジメント指導に関する知識（全12項目）、ストレスマネジメント指導に関するセルフエフィカシー（全12項目）、教材の構成について（レイアウト・分量・文字の大きさ・その他）、教材の内容について（理解困難用語・不足内容・その他）、行動科学を用いた保健指導のイメージであった。

④「習熟度チェックシート」（事前用／事後用）：『イライラのマネジメント—ストレスコーピングのための指導用解説書—第2版』の構成に基づき、はじめに（全20項目）、基礎編（全30項目）、実践編（全30項目）、発展編（全20項目）からなる選択式のオリジナル知識チェックシート。なお、事後用チェックシート解答用紙では、用語や知識の習得度について3段階評定（もともと知っていた、今回のプログラムを通して身につけた、まだ自信がもてない）で自己評価の回答を求めた。

【Bコースのみ使用教材】

①ストレスコーピングのための指導用解説CD-ROM：昨年度に個人学習プログラムの試行版として開設したウェブページをもとに、インターネットを通じて、受講生と講師間での質疑応答、および受講生間での意見交換を可能とするシステムを組み込んだ「個人学習用オリジナルCD-ROM」を新たに開発し、教材として用いた。

②自己学習の進め方ガイド

各コースの内容：

Aコース）1. 郵送による事前アンケート調査

と事前知識チェックテストを実施、2. ワークショップへの参加 (2006年1月14日)、3. 郵送による事後アンケート調査と事後知識チェックテストを実施

Bコース) 1. 郵送による事前アンケート調査と事前知識チェックテストを実施、2. 教材および学習方法説明書類の発送、3. 自己学習実施 (2006年1月14日~2006年2月10日)、4. 郵送による事後アンケート調査と事後知識チェックテストを実施

(倫理面への配慮)

研究実施に先立ち、対象者に対して本研究の趣旨や目的、内容等に関するインフォームド・コンセントを徹底して行なった。また、特にインターネットを用いるBコースの参加者には個別にBBS投稿用の独自のIDを発行し、IDを用いての投稿によってインターネット上への個人情報流出を防いだ。

なお、本研究にあたっては、「疫学研究に関する倫理指針」ならびに個人情報保護に関する法律やガイドラインを遵守するとともに、主任研究者の所属する機関に設置された倫理委員会により、評価を受け実施した。

C. 研究結果

1) 対象者の属性 (Table 1)

各プログラムへの当初参加人数はAコース28名、Bコース23名の計51名であったが、プログラムを最終的に修了した者は、Aコース22名、Bコース12名の計34名であった。Aコースのドロップアウト者が6名(21.4%)であるのに対し、Bコースのドロップアウト者は11名(47.8%)であった。なお、本報告書をまとめた時点ではドロップアウト者へのフォローアップや追跡調査は実施しなかったが、今後可能な限り追跡調査等を行なう予定である。プログラム修了者34名の平均年齢は 39.11 ± 9.63 歳で、女性が31名(88.6%)、男性が3名(8.6%)であった。職種内訳は保健師が17名(50.0%)、看護師が6名(17.6%)、その他が11名(32.4%)で、保健指導の経験年数は 9.58 ± 9.68 年であった。

ストレスマネジメント指導経験者は9名(26.5%)と少なかった。職場領域では、職域が15名(44.1%)でもっとも多く、ついで地域が9名(26.5%)、学校・病院がそれぞれ4名(11.8%)で、その他が2名(5.8%)であった。

2) 指導者教育プログラム各コース受講前後の知識習得の主観的評価と、指導に対するセルフエフィカシー

AコースとBコースそれぞれの参加者の学習前と学習後の知識習得の主観的評価、および指導に対するセルフエフィカシーの変化を検討するために、反復測定分散分析を行なった。

Aコースの知識習得の主観的評価は、学習前平均値21.95点、学習後平均値34.37点であった。Bコースの知識習得の主観的評価は、学習前平均値22.42点、学習後平均値38.5点であった。知識量の変化は、学習前後と参加コース間で交互作用はみられず、学習前後の主効果のみ有意 ($F(1,32)=93.99, p<.01$) であった (Table 2., Figure 1)。

Aコースの指導に対するセルフエフィカシーは、学習前平均値17.5点、学習後平均値26.14点であった。Bコースの指導に対するセルフエフィカシーは、学習前平均値18.58点、学習後平均値30.5点であった。指導に対するセルフエフィカシーは、学習前後とコース間での交互作用はみられず、学習前後の主効果のみ有意 ($F(1,35)=89.40, p<.01$) であった (Table 3, Figure 2)。

さらに、知識習得の主観的評価と指導に対するセルフエフィカシーに関して、どのような内容について知識習得と指導に対するセルフエフィカシーが変化したかを項目別に検討した。

知識習得の主観的評価 (Table 4) については全12項目のうち10項目について学習前より学習後のほうが向上していることがわかった。また、「認知的再体制化」 ($F(1,32)=11.1, p<.01$) と「アサーション」 ($F(1,32)=6.9, p<.05$) の2項目において、学習前後とコース間での交互作用があった。そこで単純主効果の検定を行なったところ、学習前と学習後の時期にのみ単純主

効果が有意であった。したがって、知識習得の主観的評価については 12 項目全てにおいて A コースと B コースのコースによる有意差はみられず、学習前と学習後の時期による主観的評価の向上が見られた。

指導に対するセルフエフィカシー (Table 5) については、全 12 項目のうち 10 項目について、学習前より学習後の方が向上していることがわかった。また、「セルフモニタリング」($F(1,32)=4.67, p<.05$) と「認知的再体制化」($F(1,32)=7.01, p<.05$) の 2 項目については、学習前後とコース間での交互作用があった。そこで単純主効果の検定を行なったところ、学習前と学習後の時期のみ単純主効果が有意であった。したがって、指導に対するセルフエフィカシーについては、12 項目全てにおいて A コースと B コースのコースによる有意差は見られず、学習前と学習後の時期による指導に対するセルフエフィカシーの向上が見られた。

3) 指導者教育プログラム各コース受講前後の知識習得の客観的評価(習熟度チェックシート)

A コース、B コースそれぞれの参加者の学習前後の知識習得度の推移を客観的に検討するために、コース・時期を独立変数、知識チェックシート得点を従属変数とする反復測定分散分析を行なった。A コースの知識習得の客観的評価は、学習前平均値 54.5 点 (はじめに: 8.2 点、基礎編: 21.2 点、実践編: 12.6 点、発展編: 12.5 点)、学習後平均値 94.6 点 (はじめに: 18.9 点、基礎編: 29.1 点、実践編: 27.7 点、発展編: 19.0 点) であった。B コースの知識習得の客観的評価は、学習前平均値 63.0 点 (はじめに: 10.3 点、基礎編: 22.2 点、実践編: 15.8 点、発展編: 14.8 点)、学習後平均値 94.0 点 (はじめに: 19.2 点、基礎編: 29.1 点、実践編: 26.8 点、発展編: 18.9 点) であった (Table 6)。知識習得度については、学習前後と参加コース間で交互作用はみられず、学習前後の主効果のみ有意 ($F(1,32)=96.24, p<.001$) であった (Figure 7)。

また、学習後の習熟度チェックシートにおいて、知識の習得度について 3 段階評定 (もともと

と知っていた・今回のプログラムを通して身につけた・まだ自信がもてない) で自己評定による回答を求めたところ、A コースで「もともと知っていた」が全 100 項目中 35%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 34%、「まだ自信がもてない」が 31% (Figure 8) B コースで「もともと知っていた」が全 100 項目中 25%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 50%、「まだ自信がもてない」が 25% (Figure 9) であった。チェックシートの下位項目ごとに見ると、「はじめに」では A コースで「もともと知っていた」が全 25 項目中 39%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 35%、「まだ自信がもてない」が 26% (Figure 10) 、B コースで「もともと知っていた」が全 25 項目中 28%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 53%、「まだ自信がもてない」が 19% (Figure 11)、「基礎編」では A コースで「もともと知っていた」が全 35 項目中 48%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 26%、「まだ自信がもてない」が 26% (Figure 12) 、B コースで「もともと知っていた」が全 35 項目中 37%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 46%、「まだ自信がもてない」が 17% (Figure 13)、「実践編」では A コースで「もともと知っていた」が全 30 項目中 26%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 40%、「まだ自信がもてない」が 34% (Figure 14) 、B コースで「もともと知っていた」が全 30 項目中 17%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 45%、「まだ自信がもてない」が 38% (Figure 15)、「発展編」では A コースで「もともと知っていた」が全 20 項目中 25%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 36%、「まだ自信がもてない」が 39% (Figure 16) 、B コースで「もともと知っていた」が全 20 項目中 19%、「今回のプログラムを通して身につけた」が 57%、「まだ自信がもてない」が 24% (Figure 17) であり、全ての下位項目において B コースは A コースに比べて「今回のプログラムを通して身につけた」と回答した割合が高かった。

4) アンケート自由記述による参加者の意見

今年度使用した教材の構成・内容について参加者から寄せられた意見として、以下のものが挙げられた。

【教材の構成について】

CD-ROMのレイアウトについては、「たいへんよい」と回答した者が7名(58.3%)、「まあまあ」と回答した者が4名(33.3%)、「よくない」と回答した者が1名(8.3%)であった。CD-ROMの内容量については、「多い」と回答した者が0名(0.0%)、「ちょうどよい」と回答した者が9名(75.0%)、「少ない」と回答した者が3名(25.0%)であった。CD-ROMの文字の大きさについては、「大きい」と回答した者が0名(0.0%)、「ちょうどいい」と回答した者が12名(100.0%)、「小さい」と回答した者が0名(0.0%)であった(Table 7)。また、指導用解説書の構成についての評価では、レイアウトについて「たいへんよい」と回答した者が9名(40.9%)、「まあまあ」と回答した者が13名(59.1%)、「よくない」と回答した者が0名(0.0%)であった。指導用解説書の内容量については、「多い」と回答した者が0名(0.0%)、「ちょうどよい」と回答した者が20名(90.9%)、「少ない」と回答した者が2名(9.1%)であった。指導用解説書の文字の大きさについては、「大きい」と回答した者が0名(0.0%)、「ちょうどいい」と回答した者が22名(100.0%)、「小さい」と回答した者が0名(0.0%)であった(Table 8)。CD-ROMの構成についての自由記述回答では、以下の意見が挙げられた。

<ポジティブな意見>

- ・とても使いやすかった
- ・とてもわかりやすく楽しかった
- ・いくつかのChapterに分かれているので、こまめに勉強できてよかった

(時間がないときはひとつだけにする等対応可能)

- ・実際の指導ではどれくらいの時間をかけて実施すれば良いのか知りたい

<ネガティブな意見>

- ・発展編で急にアニマルセラピーがでてきたこ

とには、少し唐突感がありました

- ・思っていたよりも早く終わった。もっと細かい説明などがあってもよかった
- ・ビデオ画面をもう少し大きくできないか(大きくすると不鮮明になってしまう)
- ・音が小さくて聞き取りづらかった
- ・習熟度テストはクリックするとすぐ答えが出てしまいチェックにならなかった

【全体の内容について】

今年度新たに製作したCD-ROM教材の内容に関して参加者から寄せられた意見として以下のものが挙げられた。

【CD-ROMの理解しにくい言葉】

- ・レディネス・刺激統制・TAC-24の判定
- ・「レディネス」「セルフエフィカシー」「SRS-18」「TAC-24」「ユーストレス」「ディストレス」「エフォート」「認知的評価」等が耳慣れず、イメージしにくかった
- ・コーピングの種類

【CD-ROMに不足していると思う点】

- ・自分自身が学習するためには良いが、これを実際の指導に使うには十分ではない気がしました。
- ・自律訓練法などの実際場面、アサーションの具体例、ロールプレイの台本のようなものできるだけたくさんの事例がほしいです。

【CD-ROM全体について】

- ・このCD-ROMの内容で自分がストレスマネジメント指導を誰かから受けて体験してみたいと思いました。
- ・目で文字をおうだけでなくビデオがあって理解が深まった(2)
- ・非常に勉強になりました。内容もコンパクトに整理されていて分かりやすかったです。
- ・解説書よりも、用語説明がもれなくしてあり、親切だった

【CD-ROM学習を終えての「行動科学」を用いた保健指導についてのイメージについて】

<ポジティブな意見>

- ・生活習慣の行動変容を目的とした事業の中で活用することの必要性を強く感じた。

・感覚ではなく根拠や対象の分析に基づいた指導に結びつくと思う（４）

・相手（受講者）の状態をアセスメントしながら構造的に指導を行っていく方法を知ること、より有効な講習ができると思う。（今まではつい一律に行なって置いてきぼりになる受講生も少なからずいたと思いますので）

・自分のストレスに気づくことや、自分の考え方のタイプなどを客観的に考えられることは、と・てもよい機会だと思う。そういうチャンスを提供してあげたらと思う。

・今まではストレスとストレス軽減方法について理解が漠然としていたことが、学習したことによって、頭の中が整理できました。

・体系だった説明がされており、当初は全く理解していなかったが、全体を理解することができた。

・すべてがはじめて知ったことなので、イメージが変わったというよりは、このようなストレスへのかかわり方があるのだという認識はもてました。

<ネガティブな意見>

・行動科学という言葉が分からない（２）

・理解した理論を現場で実践するまで消化できていない（４）

・「行動科学」を用いた禁煙サポート教室を開催したことがありますが「禁煙」というテーマのほうが行動科学的アプローチはわかりやすかった

・心理学の講義は初めてだったので、用語の意味がなかなか理解できず、難しかった

D. 考察および結論

本研究の結果、Aコース（ワークショップ）とBコース（CD-ROMを用いた個人学習プログラム）のコース間の効果については、知識習得に対する主観的評価、指導に対するセルフエフィカシー、知識習得の客観的評価のそれぞれの項目について、有意差が見られなかった。しかしながら、知識習得に対する主観的評価と指導に対するセルフエフィカシーについては、有

意差は見られなかったものの、全体としては、Bコースがより有用であるという傾向を視察することができる（Figure 1, Figure 2）。また、学習後の習熟度チェックシートにおける、知識の習熟度の自己評定（Figure 8～17）を見ると、全体、はじめに、基礎編、実践編、発展編を通して、「今回身につけた」という回答を得られた割合が、総じてBコースに多く見られた。したがって、「知識の習得」については時間的、経済的問題、および反復学習の利便性を考慮するとCD-ROMを用いた個人学習でワークショップの知識の習得の部分を補うことは十分可能ではないかと考えられる。

Bコースの「CD-ROMを使用した個人学習プログラム」においては、とかく孤独感を感じやすい遠隔通信教育を改善するためにインターネットBBSを用いて受講生と講師感での質疑応答、および受講生感での意見交換を可能とすることを意図して、BBSシステムを導入した。このようなインターネットを活用したシステムは、情緒レベルや情報レベルでの交流などの「サポートの効果」や「拡散的議論の場」としての機能が期待される（田村，2003）。

しかしながら、本研究では、BBS使用後の意見や内省についてのアンケート調査を実施していないため、それらの導入効果や機能的側面について論じることはできない。この点に関しては、Bコース参加者のドロップアウト率がAコースと比較して高率になっていることから、一層の検討が必要であると考えられる。

また、Aコース・Bコースともに、「実際の指導で指導者として自分が行なうためには、十分ではない。」という意見が参加者より聞かれていることから、実践の指導に対する情報量の不足が推察される。個人学習という方法をとっていることから、実施前より実技情報の不足が懸念されたBコースについては、講師の指導映像を5パターン入れ、実践でのセルフエフィカシーを高める工夫を行ない、その結果として、映像に対する好意的な意見も多く聞かれたが、情報量としては、十分でなかったことも推察さ

れる。

したがって、今後の「実践的指導者教育プログラム」においては、指導者教育の方法論として、各人の都合に合わせて進めることが可能である CD-ROM のような個人学習プログラムによって、事前に知識習得を促した上で、ワークショップのような場では、基礎となる知識の習得ではなく、事例検討や実技の研修を集中して行ない、より実践を意識した研修を導入することが、より有用な方法であると考えられる。

これらのことから、今回の CD-ROM を使用した個人学習プログラムは実践力を兼ね備えたストレスマネジメント指導者の教育養成の知識の定着を促すために有用であり、ひいては広範囲にわたる地域のストレスマネジメント推進に寄与する可能性があることが示唆された。

E. 研究発表

1. 論文発表

- 1) 嶋田洋徳, 小野久美子 ストレスマネジメント:「これまで」と「これから」. ゆまに書房, 40-53, 2005.
- 2) Ono, K., & Shimada, H. Effects of Social Comparison and Motivation on Task-Specific Self-Efficacy. *Japanese Health Psychology*, 12, 15-25, 2005.
- 3) Ono, K., Ueda, K., Takahashi, F., Igarashi, Y., Kaneko, K., Akamatsu, A., & Shimada, H. Development of the Questionnaire for Subjective Satisfaction about Stress Coping and the Influence of Subjective Satisfaction about Stress Coping on Stress Responses. *Japanese Health Psychology* 12, 1-13, 2005.
- 4) 小野久美子, 嶋田洋徳 女子高校生における摂食障害傾向に影響を及ぼす要因の検討. 心身医学, 45, 511-520, 2005.
- 5) 小関俊祐, 嶋田洋徳, 佐々木和義 ソーシャル・サポートの提供者に対する認知的評価がストレス反応と課題遂行に及ぼす影響. 発達

心理臨床研究(兵庫教育大学学校教育学部附属発達心理臨床研究センター), 11, 63-72, 2005

- 6) 植田健太, 境泉洋, 佐藤寛, 石川信一, 中村光, 嶋田洋徳, 坂野雄二 ひきこもりセルフヘルプグループにおける親のストレス反応低減効果の検討. ストレスマネジメント研究, 2, 55-60, 2005.
- 7) 五十嵐友里, 嶋田洋徳 社会的場面における解釈バイアス:ビデオ課題による解釈バイアスの測定. 臨床心理学研究(早稲田大学人間科学学術院心理相談室), 4, 3-14, 2005.

2. 学会発表

- 1) 金子久美, 嶋田洋徳, 内山喜久雄 気分変動性障害への自律訓練法と R E B T 法との併用の効果. 日本自律訓練学会第 28 回大会抄録集, 69, 2005.
- 2) 加計佳代子, 嶋田洋徳 児童の社会的スキルと認知の誤りが社会不安へ及ぼす影響 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 404, 2005.
- 3) 野崎健太郎, 高橋史, 五十嵐友里, 嶋田洋徳 社会不安傾向者の記憶バイアスに関する検討. 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 396, 2005.
- 4) 金子久美, 西川公平, 嶋田洋徳 職場が提供する精神保健サービスを利用することに対する従業員のコスト-ベネフィットの検討. 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 366-367, 2005.
- 5) 長尾賢治, 金子久美, 五十嵐友里, 嶋田洋徳 ストレス事態における原因帰属がコーピングの柔軟性に及ぼす影響. 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 336-337, 2005.
- 6) 笹川智子, 高橋史, 赤松亜紀, 佐藤寛, 嶋田洋徳, 野村忍 児童期の社会不安と不安場面に対する認知. 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 274-275, 2005.
- 7) 後藤愛, 高橋史, 赤松亜紀, 佐藤寛, 長尾賢治, 嶋田洋徳, 竹中晃二 児童における身体

活動の行動変容ステージと抑うつ, 社会的スキルとの関係. 日本健康心理学会第 18 回大会発表論文集, 143, 2005.

- 8) 小野久美子, 平木典子, 嶋田洋徳, 松野俊夫, 村上正人 アサーション行動が摂食障害傾向に及ぼす影響: 女子高校生と女子大学生の比較検討. 日本心身医学会第 46 回学術総会, 128, 2005.
- 9) 小野久美子, 金子久美, 五十嵐友里, 高橋史, 赤松亜紀, 植田健太, 嶋田洋徳, 平木典子, 飯森洋史, 松野俊夫, 村上正人 コーピング選択に対する主観的満足度が心理的ストレス反応に及ぼす影響. 日本行動医学会第 11 回学術総会抄録集, 49, 2005.

F. 知的財産権の出願・登録状況 (予定を含む。)

本研究において、知的財産権に該当するものはなかった。

Table 1 対象者の属性 (N=34/Aコース:22, Bコース:12)

	()内%
平均年齢	39.11±9.63歳
性別:男	3(8.6)名
女	31(88.6)名
職種:保健師	17(50.0)名
看護師	6(17.6)名
その他	11(32.4)名
保健:指導の経験平均年数	9.58±9.68年
指導:ストレスマネジメント指導経験	
なし	24(70.6)名
あり	9(26.5)名
欠損値	1(2.9)名
職場領域:(複数領域該当者あり)	
地域	9(26.5)名
職域	15(44.1)名
学校	4(11.8)名
病院	4(11.8)名
その他	1(2.9)名
欠損値	1(2.9)名

Table 2 知識習得の主観的評価

		知識		F値
		学習前	学習後	
ワークショップ受講 (Aコース)	平均	21.95	34.37	1.56
	SD	6.79	9.57	
CD-ROM学習 (Bコース)	平均	22.42	38.5	n. s.
	SD	6.51	4.52	

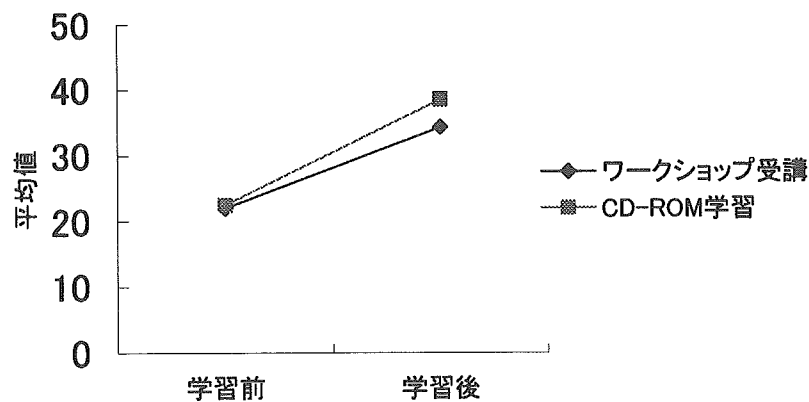


Figure 1 知識習得の主観的評価のコース別平均値

Table 3 指導に対するセルフエフィカシー

		指導への自信		F値
		学習前	学習後	
ワークショップ受講 (Aコース)	平均	17.5	26.14	2.28
	SD	5.62	7.58	
CD-ROM学習 (Bコース)	平均	18.58	30.5	n. s.
	SD	4.66	3.53	

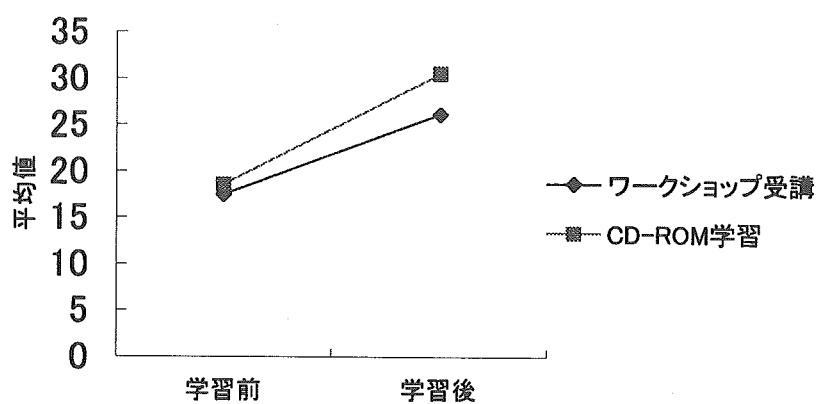


Figure 2 指導に対するセルフエフィカシーのコース別平均値

Table 4 知識習得の主観的評価

		ワークショップ受講 (Aコース)		CD-ROM学習 (Bコース)		コース・時期 交互作用	時期(学習前後) 主効果
		平均	SD	平均	SD	F値	F値
1. ステージモデルについて	学習前	15.00	0.60	1.75	0.75	0.60	107.85**
	学習後	2.86	0.89	3.33	0.49		
2. ステージ理論について	学習前	2.00	0.82	1.91	0.83	0.38	55.11**
	学習後	3.00	0.93	3.09	0.30		
3. 自己診断について	学習前	1.81	0.73	1.92	0.79	0.14	45.67**
	学習後	2.86	0.83	1.92	0.79		
4. ストレスと怒り・イライラの関係について	学習前	1.90	0.68	2.17	0.83	0.26	56.57**
	学習後	3.00	0.84	3.42	0.67		
5. ストレスのセルフ・ケアについて	学習前	2.09	0.75	3.05	0.84	0.19	35.22**
	学習後	2.25	0.75	3.25	0.62		
6. ストレスコーピングについて	学習前	1.95	0.79	1.83	0.72	2.05	54.00**
	学習後	2.91	0.81	3.25	0.45		
7. リラクゼーションについて	学習前	2.27	0.83	2.50	0.67	0.01	32.64**
	学習後	3.00	0.82	3.25	0.45		
8. セルフ・モニタリングについて	学習前	1.68	0.57	1.67	0.65	1.82	73.10**
	学習後	2.77	0.87	3.17	0.39		
9. 認知的再体制化	学習前	1.45	0.60	1.08	0.29	11.1**	145.63**
	学習後	2.64	0.85	3.17	0.58		
10. ソーシャルサポート	学習前	1.95	0.84	2.17	0.93	0.74	41.35**
	学習後	2.91	0.87	3.42	0.67		
11. ストレス免疫訓練法	学習前	1.41	0.59	1.50	0.80	1.10	68.20**
	学習後	2.64	0.90	3.08	0.51		
12. アサーション	学習前	1.91	0.81	1.58	0.90	6.9*	59.15**
	学習後	2.73	0.88	3.25	0.45		

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

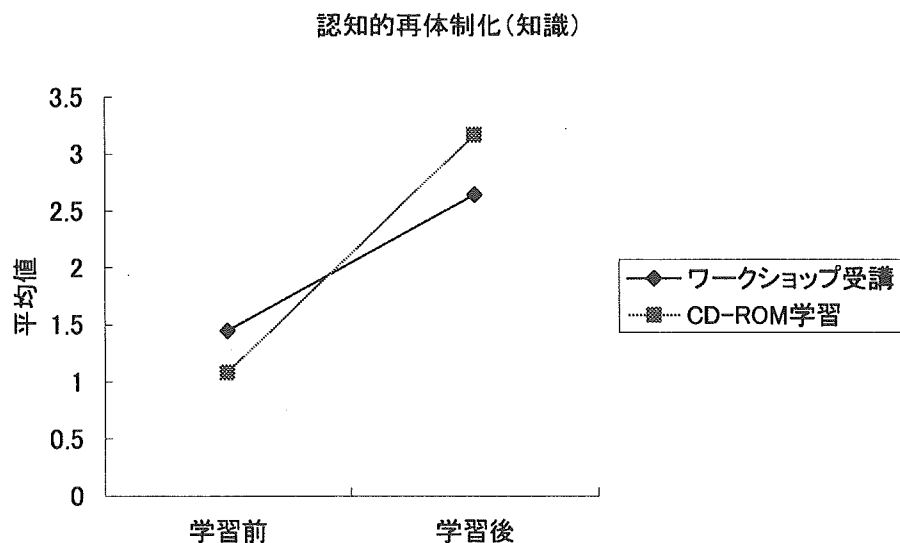


Figure 3 「認知的再体制化」に関する知識習得の主観的評価

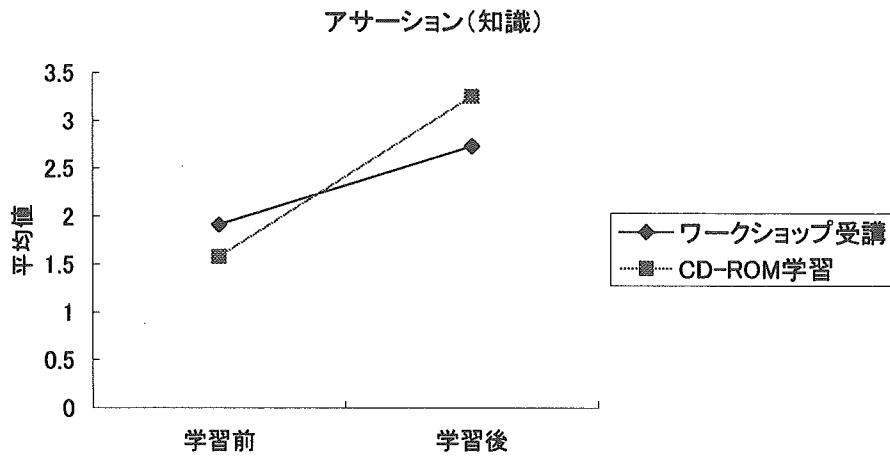


Figure 4 「アサーション」に関する知識習得の主観的評価

Table 5 指導に関するセルフエフィカシー

		ワークショップ受講 (Aコース)		CD-ROM学習 (Bコース)		コース・時期 交互作用	時期(学習前後) 主効果
		平均	SD	平均	SD	F値	F値
1. ステージモデルについて	学習前	1.36	0.49	1.42	0.51	2.50	74.80**
	学習後	2.23	0.69	2.67	0.49		
2. ステージ理論について	学習前	1.55	0.74	1.64	0.67	0.00	95.33**
	学習後	3.00	0.93	3.09	0.93		
3. 自己診断について	学習前	1.50	0.67	1.67	0.65	0.01	26.31**
	学習後	2.23	0.75	2.42	0.51		
4. ストレスと怒り・イライラの関係について	学習前	1.48	0.60	1.75	0.62	0.34	39.88**
	学習後	2.24	0.70	1.75	0.62		
5. ストレスのセルフ・ケアについて	学習前	1.62	0.74	1.92	0.79	1.17	31.24**
	学習後	2.24	0.70	2.83	0.39		
6. ストレスコーピングについて	学習前	1.50	0.60	1.50	0.52	3.42	63.52**
	学習後	2.23	0.69	2.67	0.49		
7. リラクゼーションについて	学習前	1.73	0.70	1.92	0.67	1.39	42.78**
	学習後	2.36	0.85	2.83	0.39		
8. セルフ・モニタリングについて	学習前	1.36	0.49	1.33	0.49	4.67*	83.92**
	学習後	2.14	0.77	2.58	0.51		
9. 認知的再体制化	学習前	1.36	0.49	1.08	0.29	7.01*	66.27**
	学習後	2.00	0.69	2.33	0.49		
10. ソーシャルサポート	学習前	1.55	0.67	1.67	0.49	0.24	35.80**
	学習後	2.18	0.66	2.42	0.51		
11. ストレス免疫訓練法	学習前	1.18	0.39	1.33	0.65	0.58	43.95**
	学習後	1.91	0.69	2.25	0.45		
12. アサーション	学習前	1.45	0.60	1.33	0.49	2.71	41.05**
	学習後	2.05	0.74	2.33	0.49		

**p<.01 *p<.05

セルフモニタリング(指導)

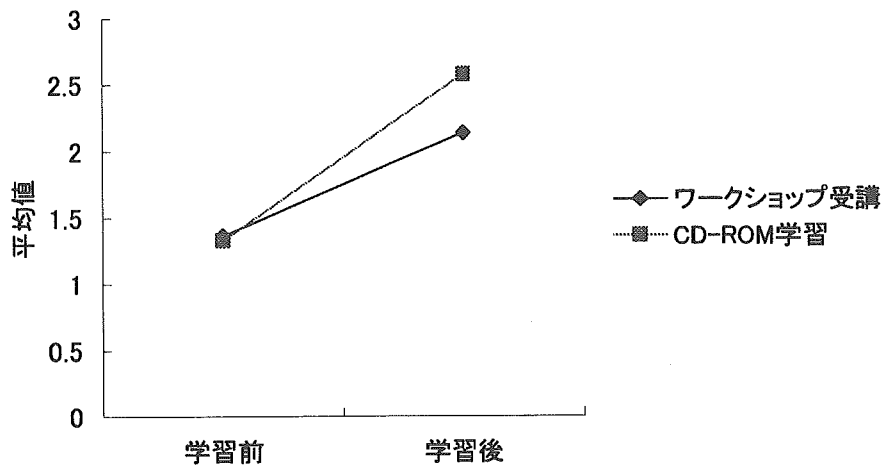


Figure 5 「セルフモニタリング」に関する指導セルフエフィカシー

認知的再体制化(指導)

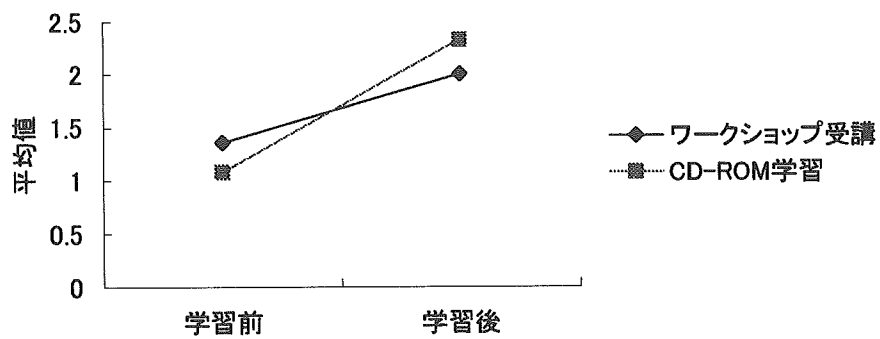


Figure 6 「認知的再体制化」に関する指導セルフエフィカシー

Table 6 知識習得の客観的評価

時期 コース	学習前		学習後		主効果		交互作用
	Aコース	Bコース	Aコース	Bコース	時期	コース	
はじめに	8.23 (4.80)	10.33 (4.29)	18.86 (2.48)	19.17 (1.75)	113.10	1.67	0.97
基礎編	21.18 (6.44)	22.17 (4.28)	29.09 (2.00)	29.08 (1.88)	42.91*	0.21	0.19
実践編	12.64 (9.22)	15.75 (8.18)	27.73 (5.50)	26.83 (3.24)	72.41*	0.29	1.70
発展編	12.45 (7.06)	14.75 (5.33)	18.95 (2.36)	18.92 (2.88)	21.08*	0.71	1.01
全体	54.50 (21.67)	63.00 (18.32)	94.64 (9.83)	94.00 (7.34)	96.24*	0.80	1.59

上段: 平均値, 下段: 標準偏差

* $p < .001$

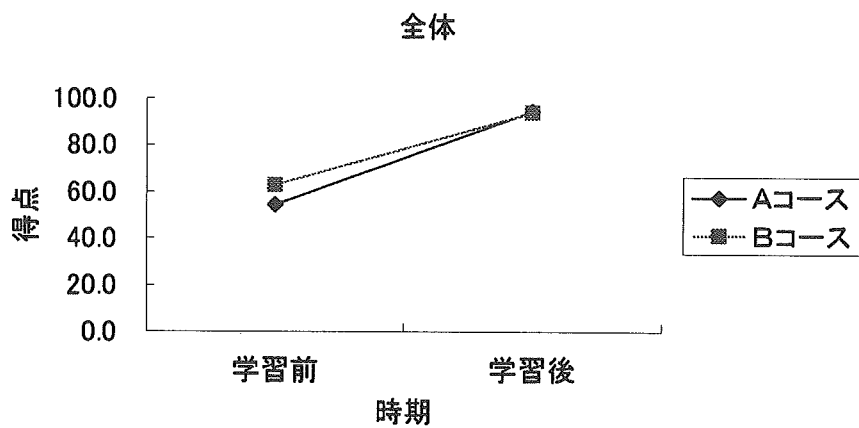


Figure 7 知識習得の客観的評価のコース別平均値

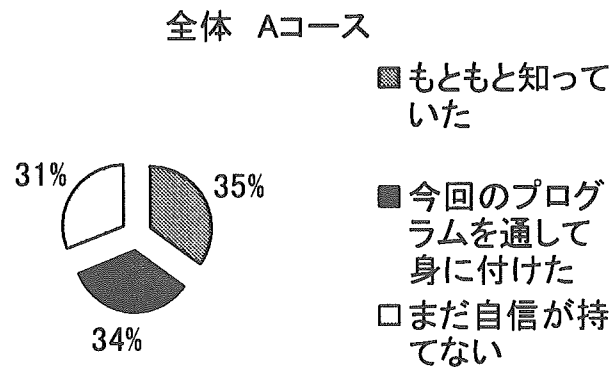


Figure 8 知識習得度の自己評価—全体 Aコース

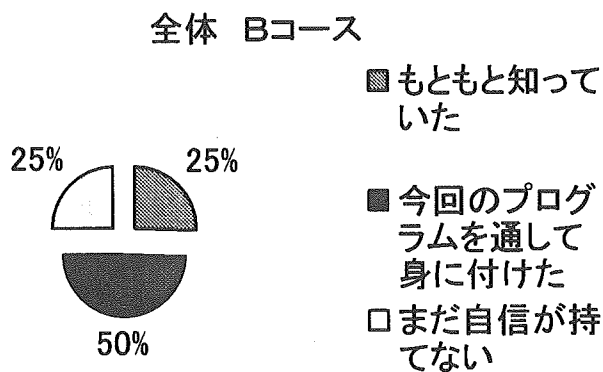


Figure 9 知識習得度の自己評価—全体 Bコース

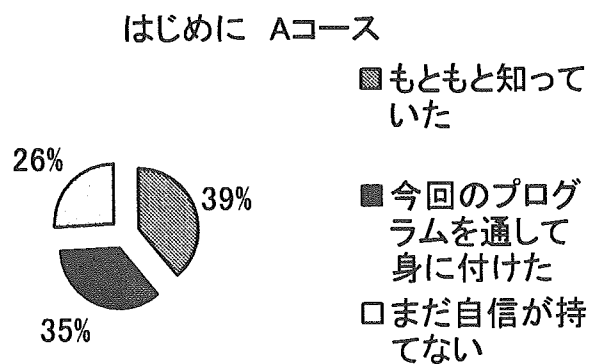


Figure 10 知識習得度の自己評価—はじめに Aコース

はじめに Bコース

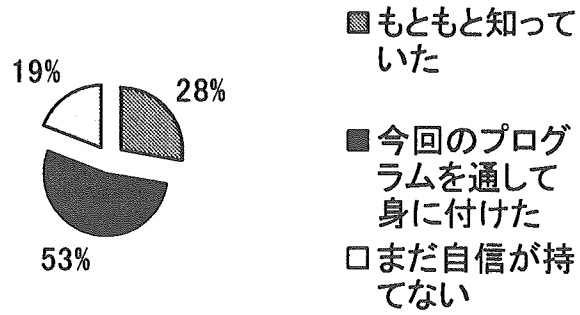


Figure 11 知識習得度の自己評価—はじめに Bコース

基礎編 Aコース

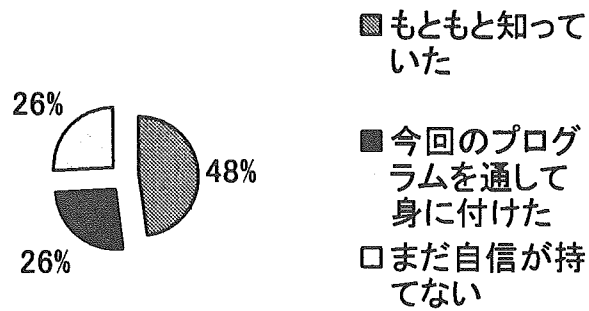


Figure 12 知識習得度の自己評価—基礎編 Aコース

基礎編 Bコース

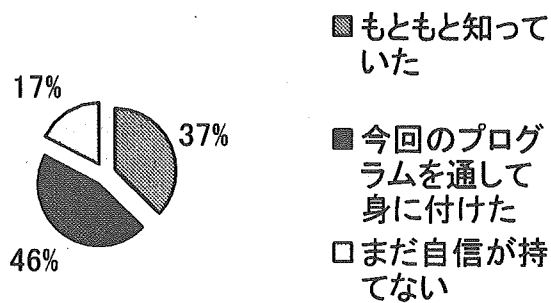


Figure 13 知識習得度の自己評価—基礎編 Bコース

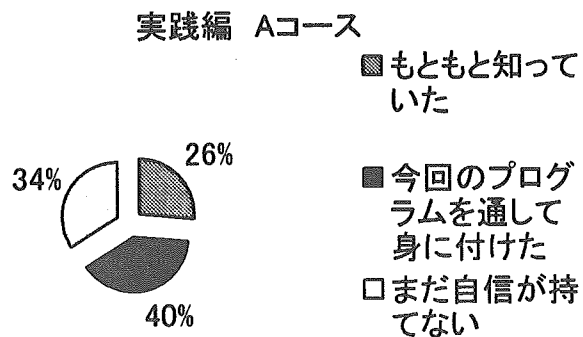


Figure 14 知識習得度の自己評価—実践編 Aコース

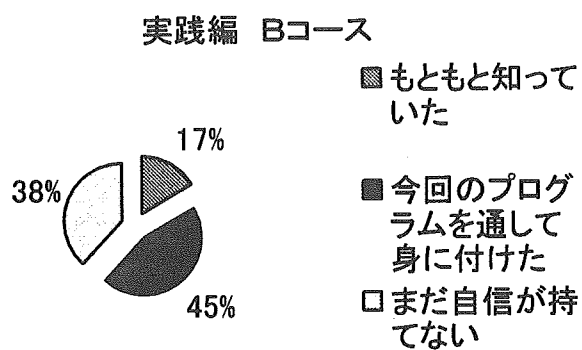


Figure 15 知識習得度の自己評価—実践編 Bコース

発展編 Aコース

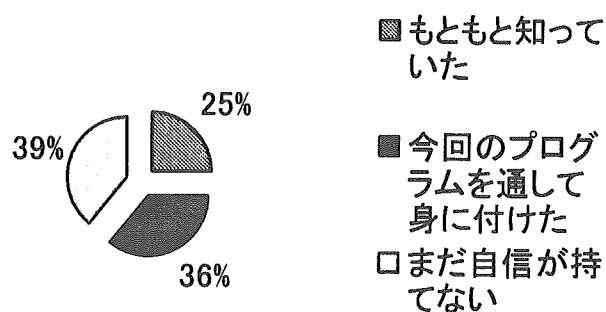


Figure 16 知識習得度の自己評価—発展編 Aコース

発展編 Bコース

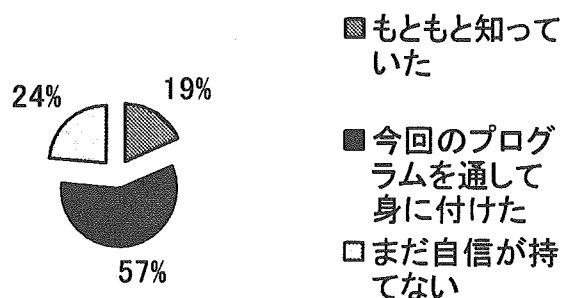


Figure 17 知識習得度の自己評価—発展編 Bコース

Table 7 CD-ROMの構成について(Bコース受講者のみ)

	たいへんよい	まあまあ	よくない
レイアウトについて	9 40.9%	13 59.1%	0 0.0%
内容量について	多い 0 0.0%	ちょうどよい 20 90.9%	少ない 2 9.1%
文字の大きさについて	大きい 0 0.0%	ちょうどいい 22 100.0%	小さい 0 0.0%

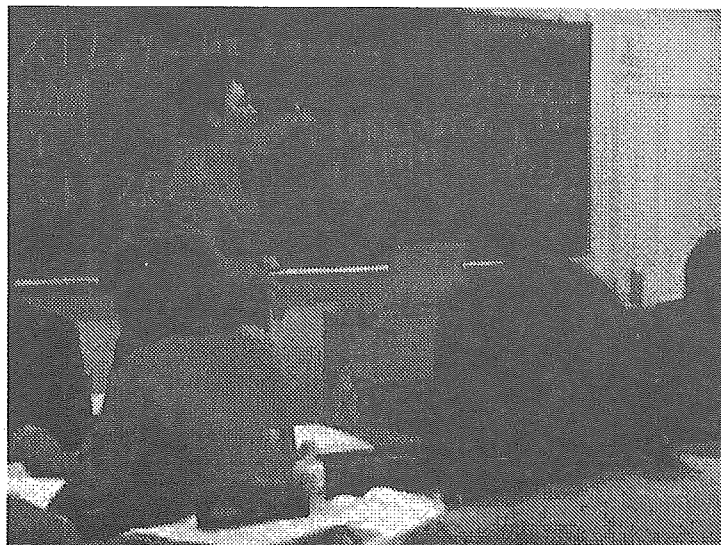
上段:人数(人) 下段:割合(%)

Table 8 指導用解説書の構成について(Aコース受講者のみ)

	たいへんよい	まあまあ	よくない
レイアウトについて	7 58.3%	4 33.3%	1 8.3%
内容量について	多い 0 0.0%	ちょうどよい 9 75.0%	少ない 3 25.0%
文字の大きさについて	大きい 0 0.0%	ちょうどいい 12 100.0%	小さい 0 0.0%

上段:人数(人) 下段:割合(%)

Aコースのワークショップの様子



Aコース・Bコースで用いた指導者用解説書

