

小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究

— “サクセスフル・セルフ2012 (児童生徒版)” を活用した心理教育 —

安藤美華代

サクセスフルセルフ®は、心理・行動上の問題を予防し、心の健康や社会的適応を育むことが報告されている心理教育である。小学校での全学年実施をねらいとした“サクセスフル・セルフ2011 (児童生徒版)”を改訂した“サクセスフル・セルフ2012 (児童生徒版)”を、レッスンの間隔や実践者、学校規模が異なる2校の全児童を対象に実践を行った。介入前後に、行動および心理社会的要因から成る自記式調査を行い得た児童1007名を対象に、効果に関する検討を行った。その結果、いずれの学校の男女とも、介入前から介入後で、統計的に有意に、衝動性・攻撃性のコントロール、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性の向上、うつ傾向、いじめの減少が見られた。また学年別の検討において、いずれの学年でもなんらかの肯定的な変化が示された。以上より、全児童を対象に学校全体で本プログラムに取り組むことは、小学生の心理・行動上の問題を予防し、心の健康を育む可能性があることが示唆された。

Keywords：心理教育，小学生，自己効力感，うつ，いじめ

はじめに

児童期・青年期にある子どもにおいては、心理・行動上の問題や人間関係をめぐる問題に直面することは、稀なことではない。このような問題は、いじめ・不登校のきっかけになることもある。特に、児童期にいじめを受けることは、それ以降成人期にわたって、うつ、不安、自殺念慮、低いセルフエスティーム、行動上の問題、学業不振、不登校といった様々な健康上の問題を引き起こす (e.g., Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010; Rigby, 2003; Ttofi & Farrington, 2012)。

2011年度に小学4年生から中学2年生1089名を対象に行った過去1ヵ月間のいじめの実態調査では、調査を行った15のいじめ行動の平均経験者率は、小学生で被害経験者26.3%、加害経験者20.1%、中学生で被害経験者20.7%、加害経験者15.5%であった。約5人に1人が1ヵ月のうちにいじめに関わったことを認識していた。いじめを受けた(被害)経験については、小学生では、「無視」が最も多く半

数近くが経験していた(被害47.3%、加害34.7%)。次いで、「叩く等の暴力」(被害45.4%、加害35.8%)、「持ち物の奪取」(被害37.4%、加害22.9%)、「けんかの挑発」(被害33.3%、加害23.6%)、「仲間はずし」(被害32.3%、加害18.3%)において、30%以上の児童で経験されていた。中学生でも、小学生同様「無視」(被害38.3%、加害28.1%)が最も高い被害経験者率を示した。次いで「叩く等の暴力」(被害33.8%、加害26.2%)、「悪口」(被害31.9%、加害23.0%)が、30%以上で経験されていた(安藤, 2013)。

2002年度にほぼ同じ内容を用いて中学1～3年生2923名を対象に行った過去半年間での経験者率よりも(安藤, 2007)、2011年度に行った今回の調査の方が、いずれのいじめ行動においても、経験者率が高かった。さらに今回の調査では、いずれのいじめ行動においても、小学生の経験者率の方が、中学生より高かった(安藤, 2013)。このような結果から、いじめは、深刻化、低年齢化傾向にあることが推測された。

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

A Practical Study to Prevent Psychological Distress and Behavioral Problems in Elementary Schools: A Psychoeducation using Successful Self 2012 (School Children's Version)

Mikayo ANDO

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

また、2011年度に、全国の教育センターまたは教育研究所（以下、教育センターと略記）169カ所を対象に、子ども達につけさせたい能力・特性に関する調査を行った。回答の得られた72カ所のうち、半数以上において、コミュニケーション能力、自己肯定感、次いで、他者理解や社会性の育成の必要性が、回答された（越・安藤、2012）。

さらに、学校現場の教師を対象に行った同様の調査においても、コミュニケーション能力、他者理解、適切な自己主張、問題解決力等、教育センターとほぼ類似の回答が多く得られた（越・安藤、2013；岡崎・安藤、2010）。教師は、子ども達は他者と適切なコミュニケーションをとり適切な関係をもつ能力が不足しており、そのため、人間関係でトラブルが生じたとき適切に解決することが困難と認識し、子どもたちの友達関係について憂慮していることが示唆された（越・安藤、2013）。このような友達関係の課題は、不登校やいじめが生じる要因のひとつともされている（文部科学省、2012）。従って、他者と適切なコミュニケーションをとり、適切な人間関係を続ける能力を身につけることは、子どもの健康的な発達と学校適応にとって重要だと考えられる。それゆえ、全ての子ども達にその機会が提供可能な学校教育において、早期から取り組まれることが、推奨されている（International Union for Health Promotion and Education, 2009/2012）。

サクセスフルセルフ®は、児童期から成人期の人達を対象として、「社会の中で自分らしく生きる」基礎力を育むことをねらいとした心理教育である。自己洞察、困難への対処解決、ソーシャルスキルといった方法を用いて、感情面、認知面、行動面に働きかけることで、いじめや攻撃行動等の行動上の問題、うつ等の心理的問題を包括的に予防し、心の健康や社会的適応を育むことが報告されている。これまでの小中学生を対象とした実践研究から、週1回1時限、年間4回を目安に、毎年継続して実施することが望ましいことが明らかになっている（安藤、2007, 2008ab, 2012ab）。

さらに、これまで述べてきたような、いじめの加害・被害の低年齢化や深刻化、適切な人間関係を築き続ける力不足といった現状を踏まえ、小学1年生から中学3年生まで継続して、かつ小中学校が連携して実践が可能な内容へ、改訂を行った。この“サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”において、初めて小学校全体で取り組むことが可能な心理教育となった。そこで、協力の得られた小学校の全校児童を対象に、“サクセスフル・セルフ2011（児童生

徒版）”を用いた取り組みを行い、プロセス評価を行った（安藤、2012c）。介入前後に行った行動および心理社会的要因に関する自記式調査による検討の結果、学校全体としては、介入前から介入後に、衝動性・攻撃性のコントロール、いじめ・器物破壊・対人暴力・不登校の誘いを断る自己効力感の増加、不眠の減少が見られた。しかし、学年別の検討では、新たにプログラムを追加した1年生、2年生においては、明らかな肯定的変化は示されなかった。

この結果を踏まえ、小学1年生から心理行動上の問題を予防し心の健康を育む持続可能な心理教育となるために、小学1、2年生のレッスン内容、学年内・学年間のレッスン構成の見直し、連携の充実等について、検討を行い、“サクセスフル・セルフ2012（児童生徒版）”へと改訂を行った。

今回は、この版を用いて、レッスンの時期、間隔、実施者、学校規模が異なる2つの小学校の全児童を対象に行った実践について、効果に関する評価を行うことを目的とした。

方法

1. プログラムの評価対象および方法

1) 対象

中国地方の政令指定都市の市街地に近い住宅地にある各学年6～7学級から成る公立A小学校の児童1263名、中核市の市街地にある各学年2学級から成る公立B小学校の児童327名。

2) プログラムの実施方法

両校とも、前年度から“サクセスフル・セルフ”の取り組みを実施しており、今回は2年目の取り組みである。いずれの学校においても、校長の許可を得て、学校と筆者（プログラム開発者）との連携で行われた。1年目に、学校全体でプログラムの主旨を共有するために、全教師を対象に、プログラムの成り立ちと実施方法に関する講義と演習から成る2時間程度の研修会が行われた。

今回の取り組みにおいて、A小学校では、9月から開始し、特別活動・道徳の授業を活用し、学級単位で、凡そ月1回（平均間隔27.6日、最短2日～最長88日）、1レッスン1時限のペースで、学級担任によって行われた。プログラムは、いずれの学年も4レッスンで構成されているが、学年の状況に合わせて、1年生では2レッスンを行うことが計画された（Table 1a）。

B小学校では、6月から開始し、全レッスンを特別活動に位置づけ、学級単位で、凡そ週1回（平均間隔5.7日、最短2日～最長9日）、1レッスン1時

Table 1a A小学校の実施方法の概要

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
学級数	7	7	6	6	6	6
レッスン開始月	2月	9月	9月	9月	9月	2月
レッスン終了月	2月	3月	1月	11月	12月	3月
レッスン実施期間(日)	7	177	122	49	105	23
レッスン最短間隔(日)	7	2	22	7	7	2
レッスン最長間隔(日)	7	88	66	28	84	14
レッスン平均間隔(日)	7	59	40.7	16.3	35	7.7
介入前後の調査期間(日)		182	131	49		6
レッスン数	2	4	4	4	4	4
教科への位置づけ	特別活動	その他	道徳 特別活動	道徳	道徳	道徳
主実施者	担任	担任	担任	担任	担任	担任
“サクセスフル・セルフ 2012”からの変更箇所	L1, L2のみ 実施	なし	なし	L2「友達 について 考えよう」	L4「ストレ スと自己 コントロール」	L1「自分を 好きにな ろう」

Table 1b B小学校の実施方法の概要

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
学級数	2	2	2	2	2	2
レッスン開始月	2月	6月	9月	10月	11月	1月
レッスン終了月	3月	7月	9月	11月	12月	2月
レッスン実施期間(日)	22	19	13	18	9	7
レッスン最短間隔(日)	7	5	3	4	2	7
レッスン最長間隔(日)	8	8	7	9	5	7
レッスン平均間隔(日)	7.3	6.3	4.3	6	3	7
介入前後の調査期間(日)	48	31	25	36	29	22
レッスン数	4	4	4	4	4	2
教科への位置づけ	特別活動	特別活動	特別活動	特別活動	特別活動	特別活動
主実施者	養護教諭 担任	養護教諭 担任	養護教諭 担任	養護教諭 担任	養護教諭 担任	養護教諭 担任
“サクセスフル・セルフ 2012”からの変更箇所	なし	なし	なし	L2「友達 について 考えよう」	なし	L1, L2のみ 実施

限のペースで、学級担任と連携しながら養護教諭によって行われた。学年の状況に合わせて、6年生では2レッスンを行うことが計画された(Table 1b)。

両校とも、各レッスンの実施前に、教材や実施方法についての打ち合わせが、学年ごとに行われた。適宜筆者へコンサルテーションも行われた。

3) 調査期間

A小学校では、プログラム実施期間は、約2ヵ月

半(平均80.5日)であった。その前後に行う評価間隔は、約3ヵ月(平均99.5日)であった。

B小学校では、プログラムの実施期間は、約2週間(平均14.7日)であった。その前後に行う調査間隔は、約1ヵ月(平均31.8日)であった。

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、問題行動と統計的に有意な関連が見られ、かつプログラムによって変容可能と推測された、いじめ等の行動上の問題、うつ等の心理的問題、学校社会への適応、衝動性・攻撃性、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（安藤，2007）を用いた。小学1・2・3年生については、年齢を考慮し、具体的ないじめ行動、社会性に関する質問については、省略した。

この行動および心理社会的要因に関する自記式質問紙調査を、プログラムの前後で、対象児童に実施した。対象児童のうち、プログラムに1回以上かつ前後の調査に参加した1007名を、分析対象とした（Table 2）。なお、A小学校においては、内容的に実施が困難と当該学年教師によって判断された1年生、介入前のみを実施した5年生は、分析から除外した。介入前後の個人の変化を検討するために、プライバシーの保護に十分配慮した上で、記名式とした。個々の対象者が特定されないように、対象者は番号に置き換えてデータ処理を行った。

Table 2 分析対象者

学年		A小学校	B小学校	合計
1年生	男子		23	23
	女子		24	24
	全体		47	47
2年生	男子	57	27	84
	女子	60	25	85
	全体	117	52	169
3年生	男子	105	38	143
	女子	97	30	127
	全体	202	68	270
4年生	男子	102	22	124
	女子	91	25	116
	全体	193	47	240
5年生	男子		35	35
	女子		25	25
	全体		60	60
6年生	男子	88	22	110
	女子	83	28	111
	全体	171	50	221
合計	男子	352	167	519
	女子	331	157	488
	全体	683	324	1007

5) 分析方法

まず、ベースライン比較のために、3元配置の分散分析を行い、介入前の学校と学年と性の各尺度或

いは項目の平均得点の比較を行った。

次に、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）、学校2水準（被験者間：A小学校，B小学校）、性2水準（被験者間：男子，女子）を独立変数とし、各尺度・項目について、時間×性×学校の3要因分散分析を行った。さらに学年別に、分散分析を行った。

いずれの分散分析においても、交互作用が見られた場合には、引き続きBonferroni法による単純主効果の検定を行った。

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 Statistics19を用いて行った。

2. “サクセスフル・セルフ2012（児童生徒版）”

“サクセスフル・セルフ”（安藤，2007，2012a）では、個別の活動やグループ活動等を通して、自己理解をねらいとして自分を知る方法やストレス対処法、コミュニケーション向上をねらいとして友達関係の構築や維持の方法、解決が困難な状況への対処をねらいとして他者に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方や葛藤の解決法に関する心理教育を行う。各学年におけるレッスンは、自己理解、コミュニケーション、困難な状況への対処解決という3つのねらいのレッスンが、少なくとも1つは含まれるように構成した。心理社会的発達を考慮し、“サクセスフル・セルフ2011”で課題と考えられたレッスン内容について、改訂を行った。各学年が実施したレッスンの概要をTable 3に示した。

結果

1. ベースライン分析

各尺度の項目数、得点範囲、 α 係数は、Table 4に示した。質問紙調査の各尺度または項目の平均得点のベースライン比較を行った。その結果、いくつかの尺度、項目において、有意な学校差、性差、学年差が見られた（Table 5）。

学校×学年×性の交互作用は、「不登校（学校に行きたくないで学校を休んだ）」で見られ [$F(3, 985) = 3.73, p = 0.011$]、A小学校2年男子 ($M = 0.2, SD = 0.7$)の方が、A小学校2年女子 ($M = 0.03, SD = 0.2$)、A小学校6年男子 ($M = 0.01, SD = 0.1$)、B小学校2年男子 ($M = 0.0, SD = 0.0$)より高かった（順に、 $p = 0.029, p = 0.039, p = 0.035$ ）。B小学校3年男子 ($M = 0.2, SD = 0.8$)の方が、B小学校3年女子 ($M = 0.0, SD = 0.0$)、A小学校3年男子 ($M = 0.1, SD = 0.4$)より高かった（順に、 $p = 0.028, p = 0.039$ ）。

Table 3 “サクセスフル・セルフ 2012(児童生徒版)”における学年別レッスン概要

		レッスン1	レッスン2	レッスン3	レッスン4
小1	ねらい	自己理解	コミュニケーション	対処と解決	対処と解決
	テーマ	自分について知ろう	友達関係構築1	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう
	教材	マイ・ビンゴ	仲間について知ろう	「マジックのとりあいでも適切な自己主張」	「マジックのとりあいでも適切な自己主張の仲間あり」
小2	ねらい	自己理解	コミュニケーション	対処と解決	対処と解決
	テーマ	自分らしく生きよう	友達関係構築2	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう
	教材	サクセスフル・セルフへの道	友達関係について考えよう	「班活動での不適切な自己主張の言い合い」	「班活動」
小3	ねらい	自己理解	対処と解決	対処と解決	コミュニケーション
	テーマ	自分を好きになろう	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう	人間関係を磨こう3
	教材	肯定的自己表現	「悪口の誘い」	「悪口の誘いを断る」	「私は」ではじめるコミュニケーション
小4	ねらい	コミュニケーション	自己理解	対処と解決	対処と解決
	テーマ	友達関係構築1	自分を好きになろう	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう
	教材	ビンゴ： 仲間について知ろう	肯定的自己表現	「ドッチボールコートの取り合い」	「ドッチボールコートの取り合い」
小5	ねらい	自己理解	対処と解決	対処と解決	コミュニケーション
	テーマ	自分らしく生きよう	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう	人間関係を磨こう2
	教材	サクセスフル・セルフへの道	「委員決めで不適切な自己主張」	「やってみよう！仲間おりの仕方」	適切に自己主張しよう
小6	ねらい	コミュニケーション	対処と解決	対処と解決	自己理解
	テーマ	友達関係構築2	問題への対処解決1 気持ちを考えよう	問題への対処解決2 問題解決しよう	ストレスと自己コントロール
	教材	友達関係について考えよう	掃除の役割分担で「無理強い」	「いじめを見たとき」	ストレスマネジメント

「泣く・泣きたい」においても2次の交互作用が見られ $[F(3, 983) = 3.39, p = 0.017]$, B小学校1年女子 ($M = 1.7, SD = 1.6$)の方が, B小学校1年男子 ($M = 0.6, SD = 1.0$)より高かった ($p = 0.002$)。A小学校3年男子 ($M = 1.0, SD = 1.3$)の方が, A小学校6年男子 ($M = 0.6, SD = 0.9$)より高かった ($p = 0.034$)。B小学校4年女子 ($M = 1.7, SD = 1.5$)の方が, B小学校4年男子 ($M = 0.6, SD = 1.1$), A小学校4年女子 ($M = 1.1, SD = 1.2$)より高かった (順に, $p = 0.002, p = 0.033$)。A小学校4年男子 ($M = 1.1, SD = 1.2$)の方が, A小学校6年女子 ($M = 1.2, SD = 1.1$), A小学校6年男子より高かった (順に, $p = 0.001, p = 0.014$)。

「不眠」においても2次の交互作用が見られ $[F(3, 983) = 5.03, p = 0.002]$, B小学校1年女子 ($M = 2.1, SD = 1.7$)の方が, B小学校1年男子 ($M = 1.1, SD = 1.6$), B小学校3年女子 ($M = 0.8, SD = 1.3$), B小学校5年女子 ($M = 0.6, SD = 1.0$), B小学校6

年女子 ($M = 0.9, SD = 1.2$)より高かった (順に, $p = 0.018, p = 0.016, p = 0.004, p = 0.043$)。A小学校2年男子 ($M = 1.8, SD = 1.7$)の方が, A小学校2年女子 ($M = 1.2, SD = 1.2$), A小学校6年男子 ($M = 0.8, SD = 1.2$), B小学校2年男子 ($M = 0.9, SD = 1.2$)より高かった (順に, $p = 0.032, p < 0.001, p = 0.008$)。B小学校3年男子 ($M = 2.0, SD = 1.6$)の方が, B小学校3年女子 ($M = 0.8, SD = 1.3$), A小学校3年男子 ($M = 1.2, SD = 1.4$)より高かった (順に, $p = 0.001, p = 0.004$)。A小学校4年男子 ($M = 1.5, SD = 1.6$)の方が, A小学校4年女子 ($M = 1.1, SD = 1.2$), A小学校6年男子 ($M = 0.8, SD = 1.2$)より高かった (順に, $p = 0.043, p = 0.008$)。

学年×性の交互作用は、「いじめ」において見られ $[F(1, 983) = 3.21, p = 0.007]$, 1年生 (男子 $M = 0.8, SD = 1.5$; 女子 $M = 0.3, SD = 0.8$), 2年生 (男子 $M = 0.9, SD = 1.2$; 女子 $M = 0.2, SD = 0.4$), 3年生 (男子 $M = 0.6,$

$SD = 1.1$; 女子 $M = 0.3$, $SD = 0.7$), 4年生 (男子 $M = 0.4$, $SD = 0.9$; 女子 $M = 0.1$, $SD = 0.5$) とともに、男子の方が女子より高かった (順に, $p = 0.035$, $p < 0.001$, $p = 0.001$, $p = 0.005$)。男子では, 1年生, 2年生, 3年生の方が, 5年生 ($M = 0.1$, $SD = 0.4$) より (順に $p = 0.016$, $p < 0.001$, $p = 0.009$), また6年生 ($M = 0.2$, $SD = 0.7$) より (順に $p = 0.007$, $p < 0.001$, $p = 0.001$) 高かった。さらに2年生は, 4年生より高かった ($p = 0.008$)。

「授業中の私語」 [$F(5, 985) = 3.72$, $p = 0.002$] では, 2年生 (男子 $M = 1.4$, $SD = 1.3$; 女子 $M = 0.7$, $SD = 1.0$), 3年生 (男子 $M = 1.1$, $SD = 1.1$; 女子 $M = 0.6$, $SD = 0.9$), 4年生 (男子 $M = 1.3$, $SD = 1.2$; 女子 $M = 0.8$, $SD = 0.9$) とともに、男子の方が女子より高かった (順に, $p < 0.001$, $p < 0.001$, $p < 0.001$)。また男子では, 2年生, 4年生の方が, 5年生 ($M = 0.6$, $SD = 0.8$) より高かった (順に, $p = 0.012$, $p = 0.005$)。

「落ち込み」 [$F(5, 979) = 2.25$, $p = 0.047$] において, 6年生で, 女子 ($M = 1.3$, $SD = 1.2$) の方が男子 ($M = 0.7$, $SD = 1.1$) より高かった ($p < 0.001$)。また男子で, 2年生 ($M = 1.2$, $SD = 1.4$) の方が6年生 ($M = 0.7$, $SD = 1.1$) より高かった ($p = 0.002$)。

「学校社会への適応」 [$F(5, 972) = 2.33$, $p = 0.041$] において, 2年生 (男子 $M = 19.6$, $SD = 3.3$; 女子 $M = 21.0$, $SD = 2.5$), 3年生 (男子 $M = 18.1$, $SD = 4.5$; 女子 $M = 19.9$, $SD = 3.2$), 4年生 (男子 $M = 18.4$, $SD = 3.8$; 女子 $M = 20.1$, $SD = 2.9$) とともに、男子の方が女子より低かった (順に, $p = 0.005$, $p < 0.001$, $p < 0.001$)。また女子において, 6年生 ($M = 19.5$, $SD = 3.3$) の方が2年生より低かった ($p = 0.011$)。

「衝動性・攻撃性」 [$F(5, 972) = 4.45$, $p = 0.012$] において, 2年生 (男子 $M = 6.9$, $SD = 6.3$; 女子 $M = 3.6$, $SD = 4.1$), 3年生 (男子 $M = 7.2$, $SD = 6.1$; 女子 $M = 4.1$, $SD = 4.7$), 4年生 (男子 $M = 7.4$, $SD = 5.7$; 女子 $M = 4.4$, $SD = 3.8$), 5年生 (男子 $M = 7.1$, $SD = 4.9$; 女子 $M = 3.8$, $SD = 4.2$) とともに、男子の方が女子より高かった (順に, $p < 0.001$, $p < 0.001$, $p < 0.001$, $p = 0.017$)。また女子において, 6年生 ($M = 7.2$, $SD = 5.5$) の方が, 2年生, 3年生より, 高かった ($p = 0.009$, $p = 0.001$)。

「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」 [$F(5, 982) = 2.64$, $p = 0.022$] において, 2年生で, 男子 ($M = 2.5$, $SD = 1.6$) の方が女子 ($M = 3.0$, $SD = 1.4$) より低かった ($p = 0.002$)。女子では, 6年生 ($M = 2.3$, $SD = 1.2$) の方が1年生 ($M = 3.3$, $SD = 1.3$), 3年生 ($M = 2.9$, $SD = 1.3$) より低かった (順に, $p = 0.041$, $p = 0.008$)。

学年×学校の交互作用は, 「落ち込み」 [$F(3, 979) = 5.591$, $p = 0.001$] で見られ, B小学校において, 2年

生 ($M = 1.8$, $SD = 1.5$) の方が, 1年生 ($M = 1.0$, $SD = 1.5$), 3年生 ($M = 1.1$, $SD = 1.2$), 5年生 ($M = 0.9$, $SD = 1.0$), 6年生 ($M = 0.9$, $SD = 1.1$) より高かった (順に, $p = 0.029$, $p = 0.033$, $p = 0.005$, $p = 0.006$)。

「器物破壊」 [$F(3, 981) = 3.133$, $p = 0.025$] において, 6年生で, A小学校 ($M = 0.2$, $SD = 0.63$) の方が, B小学校 ($M = 0.00$, $SD = 0.0$) より高かった ($p = 0.004$)。

「器物破壊を断る自己効力感」 [$F(3, 978) = 2.90$, $p = 0.034$] において, 2年生で, B小学校 ($M = 2.9$, $SD = 1.7$) の方が, A小学校 ($M = 3.5$, $SD = 1.2$) より低かった ($p = 0.001$)。B小学校では, 2年生の方が6年生 ($M = 3.6$, $SD = 1.0$) より低かった ($p = 0.010$)。

「不登校の誘いを断る自己効力感」 [$F(3, 981) = 3.78$, $p = 0.010$] において, 2年生ではB小学校の方が ($M = 3.0$, $SD = 1.7$), A小学校 ($M = 3.7$, $SD = 1.0$) より低かった ($p = 0.001$)。B小学校では, 2年生 ($M = 3.0$, $SD = 1.7$) の方が, 1年生 ($M = 3.8$, $SD = 0.8$), 6年生 ($M = 3.8$, $SD = 0.7$) より低かった (順に, $p = 0.007$, $p = 0.012$)。

学校×性の有意な交互作用は, 何れの尺度・項目でも, 有意ではなかった。また, 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。

学校の主効果は, 「夜遊び」 [$F(1, 983) = 7.86$, $p = 0.005$] で見られ, A小学校 ($M = 0.4$, $SD = 1.0$) の方が, B小学校 ($M = 0.2$, $SD = 0.8$) より高かった ($p = 0.002$)。

性の主効果は, 「対人暴力」 [$F(1, 982) = 30.72$, $p < 0.001$] で見られ, 男子 ($M = 0.7$, $SD = 1.1$) の方が, 女子 ($M = 0.3$, $SD = 0.8$) より高かった ($p < 0.001$)。

「夜遊び」 [$F(1, 983) = 18.01$, $p < 0.001$] でも, 男子 ($M = 0.5$, $SD = 1.2$) の方が女子 ($M = 0.2$, $SD = 0.6$) より高かった ($p < 0.001$)。「身体言語間接的いじめ加害」 [$F(1, 502) = 8.716$, $p = 0.003$] でも, 男子 ($M = 1.7$, $SD = 3.0$) の方が女子 ($M = 0.9$, $SD = 2.0$) より高かった ($p = 0.003$)。「身体言語間接的いじめ被害」 [$F(1, 463) = 7.860$, $p < 0.001$] においても, 男子 ($M = 1.5$, $SD = 2.8$) の方が女子 ($M = 0.9$, $SD = 2.0$) より高かった ($p = 0.004$)。「社会性」 [$F(1, 489) = 9.76$, $p = 0.002$] において, 男子 ($M = 20.1$, $SD = 8.9$) の方が女子 ($M = 23.1$, $SD = 7.6$) より低かった ($p = 0.005$)。

学年の主効果は, 「社会性」で見られ [$F(2, 489) = 3.685$, $p = 0.026$], 4年生 ($M = 20.4$, $SD = 9.4$) の方が5年生 ($M = 23.5$, $SD = 7.2$) より低かった ($p = 0.035$)。

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、学校、性、学年の主効果は有意ではなかった。

2. 全学年のプログラム前後の検討

ベースライン比較の結果を考慮し、各尺度・項目について、全分析対象者による時間（介入前・介入後）×性×学校の3要因分散分析を行った（Table 4）。

分析の結果、「対人暴力」で時間×学校×性の交互作用が見られ $[F(1, 996) = 4.80, p = 0.029]$ 、B小学校男子で、介入前から介入後で減少が示された ($p < 0.001$)。

また、時間×学校の交互作用が、「器物破壊の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 990) = 11.01, p = 0.001]$ 、「夜遊びの誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 997) = 5.725, p = 0.017]$ 、「不登校の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 996) = 6.66, p = 0.010]$ 、「授業中の私語を断る自己効力感」 $[F(1, 990) = 5.34, p = 0.021]$ で見られ、いずれもB小学校で増加が示された（順に、 $p < 0.001, p = 0.002, p = 0.001, p = 0.044$ ）。また、「学校社会への適応」 $[F(1, 975) = 6.658, p < 0.001]$ において、B小学校で増加が見られた ($p < 0.001$)。

時間×性の交互作用については、「いじめ」 $[F(1, 998) = 4.475, p = 0.035]$ で見られ、男子で減少が示された ($p = 0.001$)。「泣く・泣きたい」 $[F(1, 993) = 5.27, p = 0.022]$ では、女子でも ($p = 0.006$)、男子でも ($p = 0.049$)、夫々減少が示された。

時間の主効果は、「身体言語間接的いじめ被害」 $[F(1, 495) = 3.92, p = 0.048]$ 、「授業中の私語」 $[F(1, 996) = 5.06, p = 0.025]$ 、「落ち込み」 $[F(1, 936) = 11.32, p = 0.001]$ 、「不眠」 $[F(1, 999) = 36.35, p < 0.001]$ 、「衝動性・攻撃性」 $[F(1, 966) = 16.65, p < 0.001]$ で見られ、介入前から介入後で減少が示された。また、「いじめの誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 994) = 10.60, p = 0.001]$ 、「対人暴力の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 994) = 6.90, p = 0.009]$ 、「社会性」 $[F(1, 462) = 18.86, p < 0.001]$ で、増加が示された。

3. 各学年のプログラム前後の検討

学年ごと、1年生と5年生は、時間×性の2要因分散分析を行った。2, 3, 4, 6年生は、時間×性×学校の3要因分散分析を行った。

1) 1年生の検討

1年生で、時間×性の交互作用は見られなかった。

介入前から介入後で、「授業中の私語」（介入前 $M = 0.85, SD = 1.22$; 介入後 $M = 0.40, SD = 0.77$ ） $[F(1, 45) = 5.71, p = 0.021]$ 、「学校社会への適応」（介入前 $M = 18.98, SD = 3.52$; 介入後 $M = 21.26, SD = 3.41$ ）

$[F(1, 45) = 24.73, p < 0.001]$ 、「衝動性・攻撃性」（介入前 $M = 4.80, SD = 5.06$; 介入後 $M = 3.43, SD = 4.94$ ） $[F(1, 44) = 4.73, p = 0.035]$ 、「器物破壊の誘いを断る自己効力感」（介入前 $M = 3.45, SD = 1.27$; 介入後 $M = 3.81, SD = 0.83$ ） $[F(1, 45) = 4.36, p = 0.042]$ で、有意な時間の主効果が見られた。

2) 2年生の検討

2年生では、時間×学校の交互作用は、「落ち込み」 $[F(1, 163) = 17.82, p < 0.001]$ で見られ、B小学校で減少が示された（介入前 $M = 2.87, SD = 1.73$; 介入後 $M = 3.83, SD = 0.73$ ） ($p < 0.001$)。「器物破壊の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 163) = 17.82, p < 0.001]$ において、B小学校で増加が示された（介入前 $M = 2.83, SD = 1.73$; 介入後 $M = 3.83, SD = 0.73$ ） ($p < 0.001$)。「対人暴力の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 164) = 7.27, p = 0.008]$ においても、B小学校で増加が示された [介入前 $M = 2.94, SD = 1.69$; 介入後 $M = 3.60, SD = 0.98$] ($p = 0.001$)。「不登校の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 165) = 24.21, p < 0.001]$ においても、B小学校で増加が示された（介入前 $M = 3.00, SD = 1.70$; 介入後 $M = 3.94, SD = 0.42$ ） ($p < 0.001$)。「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」 $[F(1, 159) = 3.93, p = 0.049]$ においても、B小学校で増加が示された（介入前 $M = 2.48, SD = 1.73$; 介入後 $M = 3.27, SD = 1.11$ ） ($p < 0.001$)。

時間の主効果は、「泣く・泣きたい」（介入前 $M = 1.32, SD = 1.35$; 介入後 $M = 1.10, SD = 1.33$ ） $[F(1, 163) = 4.528, p = 0.035]$ 、「いじめの誘いを断る自己効力感」（介入前 $M = 3.17, SD = 1.43$; 介入後 $M = 3.45, SD = 1.22$ ） $[F(1, 164) = 9.649, p = 0.002]$ 、「夜遊びの誘いを断る自己効力感」（介入前 $M = 3.12, SD = 1.45$; 介入後 $M = 3.34, SD = 1.34$ ） $[F(1, 165) = 6.47, p = 0.012]$ で示された。

3) 3年生の検討

3年生では、時間×性の交互作用が「対人暴力」 $[F(1, 264) = 4.91, p = 0.027]$ で見られ、男子で減少が示された（介入前 $M = 0.72, SD = 1.10$; 介入後 $M = 0.57, SD = 1.00$ ） ($p = 0.018$)。

時間の主効果は、「不眠」で示された $[F(1, 264) = 7.01, p = 0.009]$ （介入前 $M = 1.28, SD = 1.46$; 介入後 $M = 0.97, SD = 1.32$ ）。

4) 4年生の検討

4年生では、時間×学校×性の交互作用が、「器物破壊」で見られ $[F(1, 233) = 7.83, p = 0.006]$ 、B小学校男子（介入前 $M = 0.41, SD = 1.01$; 介入後 $M =$

0.14, $SD = 0.47$) で、減少が示された ($p = 0.017$)。「対人暴力の誘いを断る自己効力感」において [$F(1, 233) = 7.471, p = 0.007$], A小学校女子 (介入前 $M = 3.46, SD = 1.24$; 介入後 $M = 3.79, SD = 0.79$) で、増加が示された ($p = 0.023$)。

時間の主効果が、「落ち込み」(介入前 $M = 0.95, SD = 1.23$; 介入後 $M = 0.80, SD = 1.05$) [$F(1, 232) = 5.074, p = 0.025$], 「泣く・泣きたい」(介入前 $M = 1.10, SD = 1.26$; 介入後 $M = 0.91, SD = 1.64$) [$F(1, 234) = 5.89, p = 0.016$], 「不眠」(介入前 $M = 1.32, SD = 1.48$; 介入後 $M = 0.71, SD = 1.19$) [$F(1, 236) = 34.18, p < 0.001$], 「社会性」(介入前 $M = 20.24, SD = 9.40$; 介入後 $M = 22.12, SD = 19.00$) [$F(1, 221) = 10.856, p = 0.001$] で示された。

5) 5年生の検討

5年生では、時間×性の交互作用は、「泣く・泣きたい」 [$F(1, 57) = 7.52, p = 0.008$] で見られ、女子で減少が示された (介入前 $M = 1.24, SD = 1.20$; 介入後 $M = 0.48, SD = 1.01$) ($p < 0.001$)。また、「対人暴力」 [$F(1, 57) = 4.11, p = 0.047$] でも見られ、男子で (介入前 $M = 0.76, SD = 1.02$; 介入後 $M = 0.44, SD = 1.02$) 減少が示された ($p = 0.008$)。

時間の主効果が、「身体言語間接的いじめ加害」(介入前 $M = 1.13, SD = 1.94$; 介入後 $M = 0.54, SD = 1.50$) [$F(1, 54) = 5.88, p = 0.019$], 「身体言語間接的いじめ被害」(介入前 $M = 3.78, SD = 5.85$; 介入後 $M = 1.90, SD = 4.40$) [$F(1, 56) = 9.73, p = 0.003$], 「落ち込み」(介入前 $M = 0.91, SD = 1.00$; 介入後 $M = 0.57, SD = 1.09$) [$F(1, 56) = 8.38, p = 0.005$], 「学校社会への適応」(介入前 $M = 19.47, SD = 3.34$; 介入後 $M = 20.35, SD = 3.92$) [$F(1, 58) = 4.58, p = 0.037$], 「衝動性・攻撃性」(介入前 $M = 5.67, SD = 4.83$; 介入後 $M = 3.93, SD = 4.09$) [$F(1, 56) = 12.34, p = 0.001$], 「不登校の誘いを断る自己効力感」(介入前 $M = 3.38, SD = 1.36$; 介入後 $M = 3.71, SD = 0.96$) [$F(1, 56) = 4.62, p = 0.036$], 「いじめの誘いを断る自己効力感」(介入前 $M = 3.26, SD = 1.32$; 介入後 $M = 3.60, SD = 1.01$) [$F(1, 56) = 4.74, p = 0.034$], 「夜遊びの誘いを断る自己効力感」(介入前 $M = 2.98, SD = 1.34$; 介入後 $M = 3.40, SD = 1.12$) [$F(1, 56) = 8.22, p = 0.006$], 「社会性」(介入前 $M = 23.60, SD = 7.29$; 介入後 $M = 26.29, SD = 9.85$) [$F(1, 56) = 4.83, p = 0.032$] で示された。

6) 6年生の検討

6年生では、時間×学校の交互作用が「対人暴力」 [$F(1, 216) = 4.54, p = 0.034$] で見られ、A小学校 (介入前 $M = 0.71, SD = 1.04$; 介入後 $M = 0.53, SD = 0.84$)

で、減少が示された。「落ち込み」 [$F(1, 215) = 5.10, p = 0.025$] でも見られ、A小学校 (介入前 $M = 1.05, SD = 1.16$; 介入後 $M = 0.79, SD = 1.13$) で減少が示された。

時間の主効果は、いずれの要因においても見られなかった。

考察

Table 5に、学校・学年・性からみた介入前の特徴、Table 6に介入前後の変化をまとめた。

1. 介入前の学校・性・学年からみた行動および心理社会的要因の検討

学校×学年×性の交互作用が見られたのは、うつ傾向や不登校傾向を反映する要因であった。このような感情面に関わる要因は、学校、性、学年といった要因が複雑に関連している可能性が示唆された。

各学校の特徴としては、A小学校では夜遊び、高学年のみではあるものの器物破壊が多く行われており、B小学校に比べると、行動上の課題を抱えている子どもが多い可能性が示唆された。一方、B小学校では、低学年のみではあるものの、生徒指導上問題となる行動を友達から誘われたとき断る自己効力感がもちにくかったり、気持ちが沈んで落ち込むと認識しており、A小学校に比べると、特に低学年では、友達から不適切な行動に誘われた時に適切な自己主張をする自信の低さや感情面の課題を抱えている子どもが多い可能性が示唆された。

性差については、男子の方が、衝動性・攻撃性が高く、攻撃行動を多く行っていた。また学年の特徴は明らかではないものの、性を考慮すると、低中学年男子では低中学年女子よりも、いじめ加害や授業中の私語が多く、学校適応が低い傾向にあることが示唆された。このような男子の攻撃性やいじめ等の攻撃行動の高さは、他の研究でも報告されている (e.g., Hong & Espelage, 2012; Johnson, Leedom, & Muhtadie, 2012)。

一方、高学年女子の特徴として、高学年男子に比べて、落ち込みが強く、抑うつ傾向が高い傾向が示唆された。このような性差は、他の研究でも報告されている (e.g., Costello, Copeland, & Angold, 2011; Keenan & Hipwell, 2005)。

行動および心理社会的要因は、地域、性、学年による差があることが示された。これらの差があることを踏まえた上で、心理教育を行うことが必要だと考えられた。

2. 介入前後における効果の検討

レッスンの間隔や実践者、学校規模が異なる2校

Table 5 2小学校における学校、性、学年からみた介入前の心理社会的および行動要因の特徴 (N=1007)

変数	学校×学年×性の交互作用				
	不登校	2男A>2女A, 6男A, 2男B		3男B>3女B, 3男A	
泣く・泣きたい	1男B<1女B	3男A>6男A	4男A>6男A<6女A	4女B>4男B, 4女A	
不眠	1女B>1男B, 3女B, 5女B, 6女B		2男A>2女A, 6男A, 2男B		3男B>3女B, 3男A

変数	学年×学校の交互作用		
	2年	6年	B小
器物破壊		A>B	
落ち込み	A<B		2>1, 3, 5
器物破壊の誘いを断る自己効力感	A>B		2<6
不登校の誘いを断る自己効力感	A>B		2<1, 6

変数	学年×性の交互作用							
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	男子	女子
いじめ	男>女	男>女	男>女	男>女			1, 2, 3>5, 6	2>4
授業中の私語		男>女	男>女	男>女			2>5	4>5
落ち込み						男<女	2>6	
学校社会への適応		男<女	男<女	男<女				2>6
衝動性・攻撃性		男>女	男>女	男>女	男>女			2, 3<6
授業中の私語の誘いを断る自己効力感		男<女						1, 3>6

変数	主効果		
	学校	性	学年差
対人暴力		男>女	
夜遊び	A>B	男>女	
身体言語間接的いじめ加害		男>女	
身体言語間接的いじめ被害		男>女	
社会性		男<女	4<5

注) 介入前の学校と学年と性の各尺度或いは項目の平均得点の比較を行った結果、統計的に有意な差が見られた変数のみを示した。

Table 6 2小学校の全体と学年別の男女の介入前後の心理社会的および行動要因の変化のまとめ

変数	全体		1年生		2年生				3年生				4年生				5年生		6年生					
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		男子		女子		男子		女子		男子		女子	
	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小	A小	B小
いじめ	↗	↘																						
器物破壊																								
対人暴力										↗	↘													
夜遊び																						↗	↘	
不登校																								
授業中の私語	↗	↘	↗	↘	↗	↘															↗	↘		
身体言語間接的いじめ加害																								
身体言語間接的いじめ被害	↗	↘	↗	↘																				
落ち込み	↗	↘	↗	↘			↗	↘	↗	↘														↗
泣く・泣きたい	↗	↘	↗	↘																				
不眠	↗	↘	↗	↘								↗	↘	↗	↘									
学校社会への適応	↗	↘	↗	↘	↗	↘															↗	↘		
衝動性・攻撃性	↗	↘	↗	↘	↗	↘															↗	↘		
いじめの誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘											↗	↘		
器物破壊の誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘														
対人暴力の誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘														
夜遊びの誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘											↗	↘		
不登校の誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘											↗	↘		
授業中の私語の誘いを断る自己効力感	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘														
社会性	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘	↗	↘											↗	↘		

注) 介入前後における学校と学年と性の各尺度或いは項目の平均得点の比較を行った結果、統計的に有意な差が見られた変数のみを示した。
「↗」介入前から介入後へ増加。「↘」介入前から介入後へ減少。空白セルは、有意差なしを示す。灰色セルは、調査を実施していない。

達から誘われた時に断る自己効力感、社会性の向上、衝動性・攻撃性、うつ傾向、いじめ被害等の減少が見られた。また、男子ではいじめ加害の減少、B小学校では学校適応の向上も見られた。

このように、多面的に肯定的な変化が得られたのは、今回の取り組みが両校とも2年目の実践であることから、教師は実践に精通し、教師も児童もこの取り組みに対する理解が深まっていたこと、適宜コンサルテーションを行いながら実施したことが、関連していると推測された。

また1年目にあたる前年の実施よりも、2年目にあたる今回の取り組みの方が、多くの学年で、多くの行動および心理社会的要因で肯定的変化が示された。特に、2年目にあたる今回の実践では、いじめ等生徒指導上の問題とされる行動に友達から誘われた時に断る自己効力感、いじめ被害、「落ち込み」、「泣く泣きたい」、「不眠」といったうつ傾向、社会性で、肯定的変化が示された。継続して実践することの重要性が示唆された。

さらに、肯定的変化は、男子におけるいじめ・対人暴力・器物破壊といった攻撃行動、A小学校における夜遊び、B小学校における問題行動の誘いを断る自己効力感・落ち込み等、介入前に深刻度が高かった群において、介入後に改善が見られた。より深刻な状態にある群へのアプローチとして、意味がある可能性が示唆された。

以上のような、行動および心理社会的要因の効果に関する検討から、「サクセスフル・セルフ2012（児童生徒版）」は、衝動性・攻撃性のコントロールが向上し、友達から本当はしたくない行動上の問題に友達から誘われた時に断る自己効力感や社会性が向上し、うつやいじめを予防する可能性が示された。

今回の実践から、事前研修やその後のコンサルテーションを丁寧に行い、教師をはじめ関係者が連携・協働し、支援し合い、学校全体の取り組みとして継続して行うことが可能であれば、学校の規模や1学年の学級数の多少にかかわらず、実施者が学級担任でも養護教諭でも、レッスン間隔が1週間～1ヵ月程度の場合、子ども達の心理・行動上の問題を予防することが可能であることが示された。

各学年の検討から、いずれの学年においても、なんらかの要因で肯定的な変化が示された。今回は、前回まで肯定的な変化が示されなかった、1年生、2年生においても、肯定的な変化が示された。発達段階に沿った内容に変更することで、低学年でも適応可能になり、有効な実践を行い得ることが示唆さ

れた。

しかし、2回のみの実施だったB小学校6年生では、明らかな有意な変化が見られなかった。このような結果は、これまでと同様である（安藤，2008ab, 2012ac）。マイナスの方向へ変化するわけではないものの、何らかの肯定的な変化を得るには、少なくとも年間4回のレッスンは必要だと考えられた。実施されなかった2レッスンを取り入れることで、さらなる肯定的な変容が期待されると考えられた。

調査の実施期間が、A小学校で約3ヵ月、B小学校で約1ヵ月と違いが見られた。しかし、調査期間による介入前後の影響は、明らかではなかった。今回の肯定的な変化は、「サクセスフル・セルフ」の実践だけによるのではなく、日頃の各学校における問題行動を予防し心の健康を育む取り組みとの相乗効果によるものだと考えられた。また、「サクセスフル・セルフ」の取り組みを継続して行うことが、学校全体にこれまで以上に、心の健康の大切さを認識する機会になっているとも考えられた。

心理教育を実践している或いは実践を計画している教師のアンケート調査から、「サクセスフル・セルフ」を実践している或いは実践を計画している教師は、そうでない教師に比べて、集中力、道徳性、攻撃性・衝動性のコントロール、勤勉さ、ストレス対処、社会性、自己肯定感、他者尊重、規範意識が、児童生徒に不足していると感じており、生徒指導上の諸問題を予防・対処したいと考えていた（安藤，2013）。教師の心の健康への関心の高さや心理教育へのモチベーションが、肯定的変化に関連している可能性もある。

3. プログラム実施の課題と今後の展望

今回、2小学校ではあるものの、学校全体での取り組みとして、心理・行動上の問題行動を予防し心の健康を育む心理教育に取り組むことができた。

プログラムを実施していない統制群を設けていないことから、今回示された肯定的な変化が、本心理教育によるものか、時間経過によるものかは、明らかではない。しかし、継続して実施することで、小規模校でも大規模校でも、学級担任でも養護教諭でも、週1回～月1回間隔で4レッスンを実施することは、子ども達の衝動性・攻撃性のコントロールの向上、友達からしたくないことを誘われた時に断る自己効力感や社会性の向上、いじめ等の行動上の問題、うつ等の心理的問題を予防し得ることが明らかになったことは、成果である。

有効性が報告されているいじめ等を予防するプロ

グラムでは、多面的に実施し、なかでも保護者へのアプローチが重要な要素の一つとして挙げられている (e.g., Jiménez, Ruiz, Esteban, & García, 2012)。継続して実践していくために今後は、保護者との連携をすすめていく必要があると考えられた。

謝辞

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

また本研究の一部は、科研費 (24530870) の助成を受けました。

引用文献

- 安藤美華代. (2007). 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.
- 安藤美華代. (2008a). 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.
- 安藤美華代. (2008b). 小学生の情緒の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.
- 安藤美華代. (2012a). 児童生徒のいじめ・うつを予防する心理教育 “サクセスフル・セルフ”. 岡山大学出版会, 岡山.
- 安藤美華代. (2012b). 小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育—“サクセスフル・セルフ 2010”を用いた実践研究—. 岡山大学教育学研究科研究集録, 151, 13-22.
- 安藤美華代. (2012c). 小学生の心理・行動上の問題を予防する持続可能な心理教育—“サクセスフル・セルフ 2011 (児童生徒版)”のプロセス評価研究—. 岡山大学教育学研究科研究集録, 150, 25-33.
- 安藤美華代. (2013a). サクセスフル・セルフ. 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育, pp. 304-314. 金子書房, 東京.
- 安藤美華代. (2013). いじめを予防する心理教育 “サクセスフル・セルフ”. 八尋華那雄 (監修), 臨床心理学の実践 アセスメント・支援・研究, pp. 239-255. 金子書房, 東京.
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in

- school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) (2009) Achieving health promoting schools: guidelines for promoting health in schools. Version 2 of the document formerly known as ‘protocols and guidelines for health promoting schools’. IUHPE. [安藤美華代訳 2012 ヘルスプロモーションスクールをめざして: 学校におけるヘルスプロモーションのガイドライン (ヘルスプロモーションスクールの規約とガイドライン第2版) 検索日 2013年8月30日 [http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific_Affairs/CDC/School%20Health/Guidelines_Japanese_Final_WEB.pdf]
- Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Johnson, S. L., Leedom, L. J., & Muhtadie, L. (2012). The dominance behavioral system and psychopathology: Evidence from self-report, observational, and biological studies. *Psychological Bulletin*, 138(4), 692-743.
- Keenan, K., & Hipwell, A. E. (2005). Preadolescent Clues to Understanding Depression in Girls. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(2), 89-105.
- 文部科学省. (2013) 平成23年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の確定値及び訂正值の公表について. 検索日 2013年8月30日 [http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/03/1331725.htm]
- 越良子・安藤美華代. (2013). 日本の予防教育における予防教育の現状と課題. 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編), 世界の学校予防教育, pp. 263-280. 金子書房. 東京.
- 岡崎由美子・安藤美華代. (2012). 心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 2, 33-42.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*

48(9), 583-590.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. In D. Strohmeier & G. G.

Noam (Eds.), *New directions for youth development: Theory practice research. Evidence-based bullying prevention programs for children and youth* (pp. 85-98). San Francisco: Jossey-Bass.

