

吉備国際大学研究紀要
 (人文・社会科学系)
 第32号, 95-102, 2022

「強み介入」を用いたストレスマネジメント教育が 中学生のストレス低減に及ぼす効果

藤原 直子*・大野 颯斗**・日下部 あゆみ**

The effect of stress management education using “strength intervention” on stress reduction in junior high school

Naoko FUJIWARA*, Hayato OHNO**, Ayumi KUSAKABE**

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of stress management program with the strength intervention in the character strength knowledge, stress, and school adjustment. Two hundred fifty-seven junior high school students (148 boys and 109 girls) participated in the program twice. In the first session, we explained a mechanism by which the recognition of events generated stress and encouraged them to understand their way of thinking. In the second session, students did a task to find their own and their friends' strength. At the post-intervention, the score of strength knowledge and stress in the intervention group increased and decreased, compared to the control group. Then, we conducted the same program for the control group and obtained the same results as in the intervention group. Finally, we discussed the need for a follow-up procedure to investigate the long-term effects of strength intervention in future research.

Key words : stress management, psychoeducation, strength, junior high school students
 キーワード : ストレスマネジメント, 心理教育, 強み, 中学生

問題と目的

児童生徒の不適応の背景には、ストレスに対する耐

性の弱さやストレスマネジメントスキルの未熟さが影響していると考えられ、ストレスマネジメント教育の重要性が提唱されている（三浦・岡安，2011）。学級

* 吉備国際大学心理学部
 〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町 8
School of Psychology, Kibi International University
8, Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

** 吉備国際大学大学院心理学研究科
 〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町 8
Graduate School of Psychology, Kibi International University
8, Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan (716-8508)

を対象としたストレスマネジメント教育は、不適応行動や心身症状の背景に存在する心理的ストレスを軽減させ、ストレス耐性を高めることを目指した介入である（嶋田・坂井・菅野・山崎，2010）。子どもの生活と直結する内容を扱うことから、学校生活における諸問題の予防的介入として有効とされている（竹中・富永，2011）。実際に、学校でストレスマネジメント教育を実施し、ストレス反応や認知的評価に改善がみられたとの報告があり（宮城・比嘉・大城，2005；宮下・田中，2020），その効果検証も行われている。

一方、児童生徒のストレスや不安と「強み（Strength）」との関連が注目され、子どもの強みの形成は健やかな心身の発達につながる事が指摘されている（Park，2009）。強みとは、思考、感情、行動に反映されるポジティブな特性で（Peterson & Seligman，2004），近年、大人を対象とした研究を中心に、強み介入が幸福感の向上や抑うつ症状の低減に対して有効であることが報告されている（Seligman，Steen，Park & Peterson，2005）。強み介入とは、自己の強みを特定したり活用・育成したりする介入のことである（Ghielen，van Woerkom，& Meyers，2018）。子どもにおいても、認知的側面から強みを自覚し活用することは抑うつ改善や予防になることが示され（丸山・石川，2016），まだ自らの強みに自覚的ではない児童期から強みの活用を扱うことが重要といわれている（高橋・森本，2015a）。しかし、児童生徒を対象に個人の強みを検討した研究は我が国では少なく、大学生を対象としていることが多い（山本・佐々木・新開・松村，2012）。中学生を対象とした実践報告（阿部・岸田・石川，2019）はあるが、統制群を設定していないことを課題にあげている。また、日常生活におけるストレス軽減への効果を検証した実践も少ない。

そこで、本研究では、中学生を対象に、強み介入のうち「強みとは何かを知り自覚すること」を取り入れたストレスマネジメント授業を実施し、強みの認識やストレス、そして学校適応感に及ぼす影響を検討した。

学校適応感とは、学校環境の中でうまく生活しているという個人的かつ主観的な感覚（中井・庄司，2008）と定義され、生徒の自尊感情が関与していること（松下・石津・下田，2011）や、ストレスの軽減によって適応感が上がる事が報告されている。自己の強みを自覚することは、ストレスの軽減とともに学校適応感にも影響を与えられられる。

方 法

1 対象生徒

A市にある公立B中学校に在籍する3年生7クラス257人（男子148人，女子109人）が参加した。

授業は、クラスの並び順によって2群に分け、時期をずらして実施した。本研究では、先に実施した4クラス146人（男子83人，女子63人）を実施群、後半に実施した3クラス111人（男子65人，女子46人）を統制群とし、前半の時期は、統制群は質問紙のみを実施した。

2 実施時期

X年10月から11月に実施した。本来は5月から6月に実施する予定であったが、新型コロナウイルス感染症の影響により学校行事や授業計画が大幅に変更されたため、本授業の実施時期も変更した。

3 授業の概要

実施校が総合学習として取り組んでいる社会性や感情に関する授業の一環で実施し、1回50分の授業を、1週間に1回、1クラスにつき計2回行った。主な授業内容を表1に示す。

授業は第一著者と第二著者が交代で進行し、生徒の活動やワークシート記入時の補助として第三著者や担任教師が参加した。第一著者は臨床心理学を専門とする大学教員で、第二および第三著者は心理学を専攻する大学生であった。教授するポイントや教示は、教室前方の電子黒板に投映して授業を進めた。主な内容は

表1 主な授業内容

| |
|--------------------|
| 第1回テーマ：ストレスとは何か |
| ○ストレスが生じる仕組み |
| ・ストレス発生のプロセスを理解する |
| ・出来事－認知－感情の関係を理解する |
| ○認知（考え方のクセ）とは何か |
| ・誰にでも認知特性があることを知る |
| ・自分の認知特性をチェックする |
| 第2回テーマ：自分の強みを知ろう |
| ○自分の強みを知ろう |
| ・「強み」とは何かを理解する |
| ・自分の強みを、24の強みから探す |
| ・グループで、友だちと強みを探し合う |
| ○強みの使い方 |
| ・間違った使い方、適切な使い方を知る |
| ・これからの強みの使い方を考える |

以下の通りである。

(1) 第1回

まず、ストレスとは、ストレッサーとなる刺激を受けた時に生じる心や体のゆがみであること、人間関係、勉強等の忙しさ、気温・環境の変化等、様々な刺激によってストレスが生じることを説明した。

次に、「友だちが重い荷物を持ってくれた」という場面を提示し、「出来事」に対する「認知」によって「感情」が生じるストレス発生の仕組みを説明した。その後、記入式のワークシートに「待ち合わせをした人が来ない」「友だちにメール等を送ったけど返信がない」といった日常場面について自分の認知や感情を記入させ、同じ状況でも人によって認知や感情が異なること、否定的な認知や不確かな思い込みによって不安、心配、怒り等のストレス感情が生じること、認知によって感情もストレスも変わることを確認した。

授業後半では、認知には人それぞれ特徴があり、ストレスが生じやすい認知があることを説明し、竹田(2012)を参考に陥りやすい認知の歪みを紹介した。その後、自分の認知をチェックするワークシートを配布し、あてはまるものに印をつけるよう教示した。自分の認知特徴を自覚させたうえで、「本当にそう？」「他

の考え方はない？」等と自分に問いかけて認知を広げることができることを助言した。

(2) 第2回

強みについて、「目に見える特徴だけではなく、その人が持っているその人らしさ、考え方や性格的な特徴のこと」と説明した。その後、24の強みと特徴(足立, 2017; 2020)が記載されたプリントを配布し、24の強みから自分に当てはまる強みを選び、選んだ理由も考えるよう教示した。次に、5名ないし6名のグループに分かれ、強みが書かれたカードを用いて友だちの強みを見つけるワークを行った。そして、自分が見つけた強みと友だちに見つけてもらった強みの違いや、グループワークの感想を発表してもらい共有した。

授業後半では、強みを上手く使うと心が元気になったり困難を乗り越える力になったりすること、今よりもっと自分に自信が持てるようになることを説明した。その後、ワークシートを配布して、自分が強みを使った場面を思い出すよう教示して記述させた。そして、強みの使い方として、例えば「勇敢さ・勇気」では、「自分の意見が他の人と異なっても勇気を出して発言する」は上手な使い方、「信号が赤に変わりそうな時、これくらい大丈夫と言って突っ込む」は間違った使い方であること、「自制心」では、好きなゲームや漫画を我慢して勉強するのは良いが、全てを我慢し過ぎて感情が爆発してしまうのは行き過ぎた自制心であるといった例を紹介し、その場にあった強みを適切に使うことが大切であると確認した。最後に、これから自分の強みをどの様に使っていくかを考えて記述するよう教示し、発表してもらい共有した。

4 評価方法

質問紙は、各クラスで担任教師が実施した。実施時期は、第1回の授業前1週間以内と、第2回の授業後1週間以内であった。

(1) 日本語版強み認識尺度

高橋・森本(2005b)が作成した、個人の性格特性

的な強みを測定する質問紙である。大学生を対象に信頼性と妥当性が確認され、同じ内容の児童用強み認識尺度も妥当性が確認されている（小國・大竹，2017）。文言が平易であるため、本研究ではそのまま使用し、全8項目について「とてもそう思う（4点）」から「全然そう思わない（1点）」の4段階評定で実施した。本研究における信頼性は、実施前 $\alpha = .92$ 、実施後 $\alpha = .90$ であった。

(2) 心理的ストレス反応尺度

鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）が作成し、抑うつ・不安（6項目）、不機嫌・怒り（6項目）、無気力（6項目）の3因子、計18項目で構成されている。高校生から成人を対象に信頼性と妥当性が確認され、幅広い年代に使用可能であるとされ中学生にも使用されている。「そのとおりだ（3点）」から「全くちがう（0点）」の4段階評定で実施した。本研究における信頼性は、実施前 $\alpha = .95$ 、実施後 $\alpha = .93$ であった。

(3) 学校適応感尺度

石田（2009）が作成し、中学生を対象に信頼性・妥当性が確認されている。友人関係（4項目）、学習関係（4項目）、学校全体（4項目）、教師関係（4項目）の4因子、計16項目で構成されている。「とてもあてはまる（5点）」から「全く当てはまらない（1点）」の5段階評定で実施した。本研究における信頼性は、実施前 $\alpha = .87$ 、実施後 $\alpha = .86$ であった。

(4) 生徒による授業評価

毎回の授業時間の最後に、自作の振り返りプリントを配布し、記入後に回収した。授業内容に関する評価3項目に対して「そう思う（3点）」「まあまあそう思う（2点）」「そう思わない（1点）」の3段階で評価し、授業に対する感想を自由記述で尋ねた。

5 倫理的配慮

本研究は、吉備国際大学倫理審査委員会の承認（受理番号20-23）を得て実施した。実施にあたって、校長と主任教諭に授業内容、実施期間、研究趣旨、個人

情報の保護の説明を行い、同意を得た。

質問紙の実施にあたって、回答は生徒の自由意志に基づき、学校の成績には関係ないこと、答えた内容が外部に出ることはないことを表紙に明記し、学級担任からも伝えるよう依頼した。

結 果

1 質問紙による効果測定の結果

授業前と後のいずれも回答し、記入に不備のなかった実施群144名（男子82名、女子62名）、統制群108名（男子63、女子45名）を分析対象とし、各質問紙の得点に正規性が仮定されなかったためノンパラメトリック検定を用いて分析した。

はじめに、授業実施前における2群の違いを把握するため、各質問紙の得点をMann-WhitneyのU検定によって比較した結果、いずれも有意差はないことが確認された。その後、実施群、統制群それぞれに、実施前と実施後の得点をWilcoxon順位和検定によって比較した（表2）。

(1) 強み認識度

強み認識尺度の得点は、実施群の強み認識得点に有意差が認められ、実施前より実施後の得点が上昇した（ $Z = -3.18, p < .01$ ）。

統制群では、強み得点に有意差は見られなかった。

(2) ストレス反応

心理的ストレス反応尺度の得点は、実施群のストレス合計（ $Z = -2.30, p < .05$ ）と無気力（ $Z = -2.60, p < .01$ ）において有意差が見られ、実施前より実施後の得点が減少した。

統制群では、合計得点および各因子において、いずれも有意差は見られなかった。

(3) 学校適応感

学校適応感尺度の得点は、実施群、統制群とも、合計得点および各因子において、いずれも有意差は見られなかった。

表2 実施群と統制群の平均および検定結果

| | | Pre | | Post | | Z 値 |
|--------|-----|-------|---------|-------|---------|----------|
| | | 平均 | (SD) | 平均 | (SD) | |
| 強み認識 | 実施群 | 22.53 | (5.18) | 23.55 | (4.75) | -3.18 ** |
| | 統制群 | 22.39 | (5.20) | 22.74 | (5.20) | -1.08 |
| ストレス合計 | 実施群 | 9.98 | (9.51) | 8.82 | (10.21) | -2.30 * |
| | 統制群 | 9.53 | (10.69) | 9.66 | (11.19) | -0.17 |
| 抑うつ・不安 | 実施群 | 3.27 | (3.74) | 2.95 | (3.60) | -1.39 |
| | 統制群 | 3.28 | (4.29) | 3.52 | (4.22) | -0.52 |
| 不機嫌・怒り | 実施群 | 2.24 | (3.55) | 2.15 | (3.86) | -0.40 |
| | 統制群 | 2.16 | (3.70) | 2.29 | (3.74) | -0.07 |
| 無気力 | 実施群 | 4.47 | (3.76) | 3.71 | (4.08) | -2.60 ** |
| | 統制群 | 4.08 | (4.28) | 3.86 | (4.32) | -0.69 |
| 学校適応感 | 実施群 | 48.81 | (8.21) | 48.88 | (8.73) | -0.28 |
| | 統制群 | 48.86 | (7.34) | 48.71 | (7.69) | -0.35 |
| 友人関係 | 実施群 | 13.53 | (1.92) | 13.90 | (3.36) | -1.38 |
| | 統制群 | 13.98 | (1.80) | 13.50 | (1.97) | -2.99 |
| 学習関係 | 実施群 | 11.53 | (2.48) | 11.37 | (2.55) | -0.76 |
| | 統制群 | 11.31 | (2.44) | 11.63 | (2.52) | -1.75 |
| 学校全体 | 実施群 | 11.58 | (2.93) | 11.56 | (2.80) | -0.37 |
| | 統制群 | 11.44 | (2.89) | 11.47 | (2.74) | -0.13 |
| 教師関係 | 実施群 | 12.17 | (2.66) | 12.04 | (2.72) | -0.74 |
| | 統制群 | 12.12 | (2.47) | 12.21 | (2.51) | -0.31 |

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

2 統制群の授業後の質問紙の結果

統制群についても、授業実施前と実施後の質問紙の得点を比較した。

その結果、強み認識尺度の得点は、実施前より実施後の方が有意に上昇した ($Z = -5.34, p < .01$)。心理的ストレス反応尺度の得点は、ストレス合計 ($Z = -3.97, p < .01$)、抑うつ ($Z = -5.34, p < .01$)、不機嫌 ($Z = -2.31, p < .05$)、無気力 ($Z = -3.60, p < .01$) において、実施前より実施後の得点が有意に減少した。学校適応感尺度の得点は、合計および各因子いずれも有意差は見られなかった。

3 授業に対する評価

回答した生徒は、延べ257名であった。各質問に対して「そう思う(3点)」「まあまあそう思う(2点)」「そう思わない(1点)」の3段階で評価し、それぞれの回答割合と平均点を算出した(表3)。その結果、全ての項目で平均2.6以上の高い評価で、「そう思う」あるいは「まあまあそう思う」という肯定的な評価が多かった。

自由記述による感想は、同様の記述が10名以上あったものを表4に示す。第1回は、「ストレスが生じる仕組みが理解できた(82名)」や「自分の認知(考え方のクセ)がわかった(79名)」といった回答が多かった。第2回は、「自分の強みを生かしていきたい(83名)」

表3 授業に対する評価の回答割合および平均点

| 回 | 質問項目 | 回答割合 (%) | | | 平均点 |
|---|---------------------------------|----------|------|-----|------|
| | | 3点 | 2点 | 1点 | |
| 1 | (1) 今日の授業は、興味・関心のある内容だった | 71.6 | 26.7 | 1.7 | 2.67 |
| | (2) ストレスが起きる仕組み（出来事→認知→感情）がわかった | 88.6 | 11.4 | 0.0 | 2.89 |
| | (3) 自分の認知（考え方のクセ：ユガミン）がわかった | 75.9 | 23.3 | 0.8 | 2.75 |
| 2 | (1) 今日の授業は、興味・関心のある内容だった | 76.3 | 23.7 | 0.0 | 2.76 |
| | (2) 自分の強みがわかった | 81.5 | 18.1 | 0.4 | 2.81 |
| | (3) 自分の強みを生活に生かしていこうと思う | 83.6 | 16.0 | 0.4 | 2.83 |

表4 授業後の感想（10名以上が記述した内容）

| 記述内容 | 記述数 |
|------------------------|-----|
| 第1回 | |
| ストレスが生じるしくみが理解できた | 82 |
| 自分の認知（考え方のクセ）がわかった | 79 |
| 人それぞれ認知が違うことがわかった | 34 |
| ストレスや認知とうまく付き合っていきたい | 34 |
| 認知（考え方）を変えていこうと思った | 27 |
| 誰にでも認知のゆがみがあるとわかった | 20 |
| 相手の気持ちも考えて行動していきたい | 10 |
| 第2回 | |
| 自分の強みを生かしていきたい | 83 |
| 自分の強みがわかった、たくさんあった | 67 |
| 友達に言われた強みが自分の考えと違って驚いた | 25 |
| 自分の強みについて知ることができた | 17 |
| 自分の強みについて自信がもてた | 17 |
| 自分自身を知ることができた | 12 |

や「自分の強みがわかった、たくさんあった（67名）」といった回答が多かった。

考 察

本研究の目的は、強み介入を取り入れたストレスマネジメント教育が、中学生の強み認識やストレスに及ぼす影響を検討することであった。実施群と統制群を比較した結果、実施群のみに「強み認識度」の上昇と「ストレス反応」の減少が認められ、ストレスマネジメント教育の効果が示された。さらに、統制群についても授業実施前と実施後を比較した結果、「強み認識

度」および「ストレス反応」に改善が認められ、実施群と同様に効果が示された。

ストレス反応の減少には、特に第1回の授業内容が影響を与えたと考えられる。授業後、「ストレスが起きるしくみがわかった」に対して全員が「そう思う」あるいは「まあまあそう思う」と評価しており、感想からもストレスの仕組みや自分の認知について理解を深めたと推察できる。さらに、ストレス因子「無気力」の減少には、第2回の授業で自分の強みを自覚したことも影響した可能性がある。「自分の強みを生かしていきたい」や「自分の強みがわかった」という感想が多く、「自分の強みを生活に生かしていこうと思う」に対して83.6%が「そう思う」16.0%が「まあまあそう思う」と評価している。自分の強みを認識し、生活に生かしていく重要性を学んだことは、日常生活における意欲の向上に影響を与えたと考えられる。

一方、学校適応感には変化が認められなかった。強みの自覚やストレス軽減が影響を与えると推察していたが、2週間という短期間では学校生活における感覚にまでは影響を与えなかった可能性がある。先行研究では強みを活用するホームワークを実施して生活満足度が改善したと報告しており（阿部ら，2019）、今後は強みの活用を促進したり認めたりしていくことが必要と考える。

本研究の結果は、強み介入によって中学生の精神的健康や強み認識が向上することを示した先行研究（阿部ら，2019）の報告を支持するものであり、本研究で

は実施群と統制群の比較を行い、実施による効果も明らかにすることができた。これまで、強み介入が抑うつ症状の低減に有効であると報告されてきたが（丸山・石川, 2016; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009）、ストレス低減にも有効であることが示唆された。また、学校における強み介入は、回数が多く長期間に亘る実践が多いが（Madden & Grant, 2010; Seligman et al., 2009）、学校で心理教育を行う課題として時間の確保が指摘されている（宮城ら, 2005; 宮下・田中, 2020）。2回という少数回で効果が確認された本研究の知見は、学校における心理的支援の方策を示したと考えている。ストレスに関する知識や理解を促進させること、自己の強みを自覚して日常生活に活かしていくことは全ての児童生徒に必要な

ことであり、不適応予防の対策として学校現場で導入できるであろう。

最後に、今回の実践は同じ中学校の3年生のみを対象としている。さらに、実施したのは新型コロナウイルスの感染拡大に伴って例年とは異なる生活を余儀なくされた年度であったため、生徒の日常生活やストレス状態が従来と異なっていた可能性を排除できない。同様の実践を他学年や他地域においても実施し、比較検討していくとともに、今後は、強みの「活用」を授業内容に入れることや、授業後の学校生活においてその「活用」を促進させる方法を検討していきたい。学校内で継続的なフォローアップや追跡調査を行うことにより、強み介入による学校生活への影響について検討していくことが必要である。

引用文献

- 阿部望・岸田広平・石川信一（2019）学校での強み介入が中学生の精神的健康に及ぼす影響 日本心理学会第83回大会 発表論文集, 074.
- 足立啓美・岐部智恵子・鈴木水季・緩利誠（2017）イラスト版子どものためのポジティブ心理学：自分らしさを見つけやる気を引き出す51のワーク 合同出版.
- 足立啓美・吾郷智子（2020）見つけて伸ばそう自分の「強み」 小学館.
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2018) Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review, *The Journal of Positive Psychology*, **13**, 573-585.
- 石田靖彦（2009）学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討：生徒評定と教師評定を用いた他特性—他方法相関行列からの検討 愛知教育大学教育実践総合センター, **12**, 287-292.
- Madden, W., Green, S., & Grant, T. (2010) A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope, *International Coaching Psychology Review*, **6**, 71-83.
- 丸山亮光・石川郁夫（2016）子供の強みが抑うつ傾向に及ぼす影響の検討 東京成徳大学臨床心理学研究, **16**, 104-112.
- 松下良策・石津憲一郎・下田芳幸（2011）学級適応感を支える要因の検討：自尊感情、非排他性、肯定的フィードバックの観点から 教育実践研究, **5**, 61-68.
- 三浦正江・岡安孝弘（2011）中学生におけるストレスマネジメント教育の予備的研究 東京家政大学研究紀要, **51**, 105-112.
- 宮城政也・比嘉依里子・大城邦夫（2005）中学生におけるストレスマネジメント教育効果について 琉球大学教育学部紀要, **67**, 87-92.
- 宮下敏恵・田中圭介（2020）スクールカウンセラーによる中学生を対象にしたストレスマネジメント教育の効果—質と量からの評価— 上越教育大学研究紀要, **39**, 457-465.
- 中井大介・庄司一子（2008）中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68.

- 小國龍治・大竹恵子（2017）児童用強み認識尺度と児童用強み活用感尺度の作成及び、信頼性と妥当性の検討 パーソナリティ研究, **26**, 89-91.
- Park, N. (2009) Building strengths of character: Keys to positive youth development, *Reclaiming Children and Youth*, **18**, 42-47.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004) *Character strengths and virtues: A hand book and classification*, New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford review of education*, **35**, 293-311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005) Positive psychology progress: Empirical validation of interventions, *American Psychologist*, **60**, 410-421.
- 嶋田洋徳・坂井俊敏・菅原純・山崎茂雄（2010）中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート ストレスマネジメント教育で不登校も変わった 学事出版.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・石埜野力也・坂野雄二（1997）. 新しい心理的ストレス反応尺度（SRS-18）の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, **4**, 22-29.
- 高橋誠・森本哲介（2015a）日本語版強み活用感尺度（SUS）作成と信頼性・妥当性の検討 感情心理学研究, **22**, 94-99.
- 高橋誠・森本哲介（2015b）日本語版強み認識尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, **24**, 170-172.
- 竹田伸也（2012）思考と上手につきあう認知療法トレーニング・ブッケー心の柔軟体操でつらい気持ちと折り合う力をつける 遠見書房.
- 竹中晃二・富永良喜（2011）日常生活・災害ストレスマネジメント教育 サンライフ企画.
- 山本真理子・佐々木絢子・新開玲奈・松村茜（2012）ストレングスダイアリー・ストレングスグッズ・ストレングスイベントが大学生のストレス反応と抑うつ低減に及ぼす影響 久留米大学心理学研究, **11**, 35-44.