

ペアレントトレーニング手法を用いたスキルアッププログラムが 保育者・教師の子ども支援認知に及ぼす効果

福田 恭介*・小山 憲一郎**・中村 恵美子***・中藤 広美****・酒井 志織*****・香月 眞美*****

要旨

ペアレントトレーニングとは、親（保護者）に子どもの行動を観察・記録することを求め、子どもの不適切な行動を適切な行動に変えていけるように親に取り組んでもらうプログラムである。子どもの不適切な行動はわかりにくい環境や不適切な言葉かけから生じることが多いので、行動を分析することによって子どもの環境をわかりやすくしたり言葉かけを変えたりする。こういったペアレントトレーニングにもとづいた取り組みは、子どもの行動を日常的に観察できる立場にある保育者・教師にも有効なことが示されているが、その効果を数量的に示した研究は少ない。本研究の目的は、ペアレントトレーニングを用いた5回のプログラムに参加した保育者・教師が参加の前後で、子どもへの関わりやその知識がどのように変化したかを検討することであった。その結果、プログラムに参加すると保育者・教師の子どもに対する行動理論の知識は増加し、子どもへの対応も変化することが示された。とくに子どもの事例を紹介し取り組みを現場で実践した参加者ほど、子どもへの関わりの変化が大きいことが示された。このことから、保育者・教師がペアレントトレーニングを用いた子どもへの関わりを保育・教育現場において実践していくと、保育者・教師の子どもへの対応や認知を変化させることが示唆された。

目的

ペアレントトレーニング（以下、PTと略）とは、知的機能や発達機能に障害を持つ子どもの養育に困難を抱えている親（保護者）のためのトレーニングである。親（保護者）に、子どもができるようになって欲しい行動や、やめて欲しい行動をいくつかあげてもらい、その中から具体的な場面に限定して観察と記録を求めていき、どんなときにそれらの行動が起きやすかったり起きにくかったりするのかを話し合いながら、さまざまな手法にもとづいた対策を立てていく。このようなやり方によって、多くの親（保護者）の養育スキルが高まっていくことが示されている（免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995）。

日本におけるPTは、国立肥前療養所（現、独立行政

法人国立病院機構肥前精神医療センター）が開発したPTプログラム（山上, 1998：以下、肥前方式）と、米国のカリフォルニア大学ロサンゼルス校神経精神医学研究所（UCLA: University of California, Los Angeles）で開発されたプログラムをもとにした精研方式：国立精神・神経センター精神保健研究所（岩坂・井潤・中田, 2004；上林, 2009）によって始まった。両者の違いは、前者が行動変容アプローチを用いているのに対し、後者は関係強化アプローチを用いている点である（中田・温泉, 2013）。行動変容アプローチとは、学習と条件づけの原理を基礎とし、子どもの不適切な行動の直前に起きた事象や直後の結果を参考にしながら子どもの行動の意味を探り、適切な行動を増やしていくような取り組みである。それに対して、関係強化アプローチ

* 福岡県立大学大学院人間社会学研究科 心理臨床専攻 教授

** 福岡県立大学大学院人間社会学研究科 心理臨床専攻 講師

*** 直方市立直方第一中学校 教諭

**** 福岡県立大学人間社会学部/福岡県立大学附属研究所 生涯福祉研究センター 助教

***** 直方市役所こども育成課

とは、子どもの不適切な行動を減少させるために、肯定的なコミュニケーション、問題解決能力、好ましい情緒的な経験によって親子関係を強化するような取り組みである。

PTでは、多くの親（保護者）の、抑うつ度、ストレス度は軽減され、行動理論にもとづいた養育の知識は増えることが示されている（免田ら、1995）。また、肥前方式にもとづいて福岡県立大学で行われたPT（以下、県大方式PT）においても、上記と同様の結果が得られている（福田・中藤、2000；福田・中藤・本多・興津、2005）。県大方式PTは、肥前方式PTの医療モデルとは異なり、療育モデルに基づいたものと言える。医療モデルにもとづいた肥前方式PTに参加するためには、子どもが医師の診察を受け、子どもに発達障害あるいは知的障害であると診断を受け、その後、治療としてのPTを受講する必要がある。いっぽう、県大方式PTには、子どもに発達障害があるだけでなく、子どもの行動に困難を抱える親（保護者）でも参加することができる。両方のモデルに共通しているのは、子どもの行動を観察・記録し、そこから親（保護者）の養育行動を変化させ、その結果、子どもの行動が変容していくことを目指している。それに加えて、療育モデルの取り組みは、地域からの要求に基づいて、地域に広がりやすく、さらには保育・教育現場にも応用しやすい。医療モデルによるPTでは親（保護者）を共同治療者と呼ぶのに対して、療育モデルによるPTでは親（保護者）を共同療育者と呼ぶことができる。療育モデルの立場に立つと、PTを保育・教育現場に応用でき、現場で子どもたちの行動を日常的に観察できる立場にある保育者や教師に対して、同様の働きかけができるようになる。

これまでPTを保育・教育現場への応用した事例は多いにもかかわらず、その際の効果を統計的に検討した研究は少ない（岩坂・池島・小野・久松・藤原、2005；島宗・竹田、2010；山本・王・高岡・信吉・下山、2016）。岩坂ら（2005）や島宗・竹田（2005）においては個別のデータについて詳細な検討を行っているものの、データを統計的に解析するまでには至っていない。山本ら（2016）においては、これまでの教育現場におけるPTに関する事例研究を概観し今後の方向性を示唆しているが、効果研究を行っているわけではない。

PTプログラムの効果を検討するために、通常はコントロール群が設けられるが、関連のない集団をコントロール群としたとき、グループ間の違いのために、プログラム実施の何が効果をもたらしたのか明確にな

りにくい。それに対して、自発的にプログラムに参加した人たちを参加形態によって分けたほうが、より詳細にプログラムの効果を検討できると考えられる（中村・福田、2013）。

これまでわれわれは、PTプログラムを応用して、地域の保育者・教師が担当する子どもたちの行動改善を支援してきた（吉岡・福田・中藤、2010）。そのプログラムでは、参加者のほとんどが現場で担当する子どもの問題について事例紹介を希望し、議論したことを現場で実践することで問題解決を目指している。しかし、限られた時間内（約1時間）では全員の事例について検討することはできないので、子どもの事例を報告したいと申し出のあった中から数名を採用している。その意味では、参加者全員の参加動機は似通っていると考えられる。そのプログラムにおいて、受講者にとってもっとも役立ったものは講義で、その中でもとくに「行動の観察と記録の仕方」が役に立ったことが示されている（吉岡ら、2010）。しかしながら、そのプログラムによって、受講者の子どもたちへの対応がどのように変容し、子どもたちへの認知がどのように変わったのかは明らかにされていない。

われわれは、直方市と連携して、PTに基づいた保育者や教師のためのプログラムに取り組み、参加者から収集したデータを蓄積してきた。そこで本研究では、保育者・教師にPTプログラムを提供し、行動記録に基づいて子どもへの対応を実践してもらうことで、どのように保育者・教師の行動や認知が変容するかについて検討する。

方法

参加者：

福岡県立大学生涯福祉研究センターが主催する特別支援スキルアップ2016年度プログラムに参加した29

表1 特別支援教育スキルアッププログラムに参加した保育者・教師の内訳

開催時期	保育園 幼稚園	小学校 中学校	その他の 支援施設	
直方市				計
2016年1月～2月（全5回）	7名	6名	2名	15名
2017年1月～2月（全5回）	11名	11名	7名	29名
	計 18名	計 17名	計 9名	
福岡県立大学生涯福祉研究センター				計
2016年5月～7月（全5回）	3名	10名	16名	29名
2017年6月～7月（全5回）	17名	6名	7名	30名
	計 20	計 16	計 23	
	計 38名	計 33名	計 32名	総計 103名

ペアレントトレーニング手法を用いたスキルアッププログラムが保育者・教師の子ども支援認知に及ぼす効果

名、2017年度プログラムに参加した30名、および直方市が要保護児童対策の一環として主催する特別支援スキルアップ2015年度プログラムに参加した15名、2016年度プログラムに参加した29名、合計103名であった(表1)。

参加者の募集に当たって、福岡県立大学生涯福祉研究センターが主催する特別支援スキルアッププログラムはインターネットで参加を呼びかけ、参加者から5,000円を徴収した。直方市が主催する特別支援スキルアッププログラムは各保育園・小中学校に書面で参加を呼びかけ、参加料は無料であった。各プログラムにおいて事例を検討するにあたって、担当の保育者・教師から保護者への同意を書面で求めた。スキルアッププログラムへの参加者にはプログラムに期待することを書面で書いてもらった。講義の後、職種や子どもの年齢に応じて福岡県立大学では3グループ、直方市では2グループに分かれてグループワークを行った。

スタッフ：

福岡県立大学においては、教員3名と臨床心理士の資格を持ちPT実施を経験している中学校教員および臨床心理士各1名、さらに親(保護者)向けのPT実施を経験して参加を希望した大学院生6名がスタッフとして参加した。直方市においては、上記スタッフに加えて、市役所職員6名が参加した。その中には、保健師、保育士、臨床心理士の資格を持つ者が含まれていた。

プログラム：

全部で5回のプログラムからなり、各プログラムは2週間おきに実施された。各プログラムは、前半が講義、後半がグループワークから成り立っていた(表2)。

表2 特別支援教育スキルアッププログラムの日程

		18:30		19:30		21:00		
月日	10分	講義 50分	15分	グループワーク 1時間				
1	X月X日	事務連絡	ペアレントトレーニングの実際と特別支援への応用	休憩 アイス ブレイク	グループに分かれる自己紹介 事例に取り組む先生を選ぶ 観察・記録できる行動を選ぶ			
2	X月X日 +14日	講義 50分	観察と記録の仕方	休憩 10分	グループワーク 1時間30分			
3	X月X日 +28日	環境の整え方と手助けの仕方			目標行動の設定 記録の仕方の検討			
4	X月X日 +42日	困った行動を減らし、望ましい行動を増やすには			記録に基づいた検討			
5	X月X日 +56日	事例発表会 質疑応答						

毎回のプログラムは隔週金曜日の18:30から21:00

までであった。金曜日の夜に設定したのは、翌日が休日であり、保育者・教師が参加しやすいと考えたからである。

実施手続き

1回目：

受付を済ませた参加者に資料を配布し、全員が席に着いたことを確認して事務連絡の後、今後のスケジュール(表2)についてスクリーンに呈示しながら説明を行った。また、各グループワークにおいて紹介される子どもについては匿名を守り、守秘義務を負うこと、グループワークで配布された資料は終了後に回収することを確認した。プログラム前半の講義では、これまで取り組んできた家庭におけるPTに加えて、保育・教育現場におけるPTの事例も紹介しながら、PTがなぜ保育・教育現場に適用できるのかについて、福田(2011)にもとづいて紹介した。さらに、応用行動分析に基づいて子どもの行動を記録することの重要性やその効果について説明を行い、今後の見通しを立てやすいようにした。休憩・アイスブレイクの後、プログラム後半では、前もって設定した2あるいは3グループに分かれて約10人からなるグループワークを行った。各グループワークでは、自分が担当している子どものことを簡単に紹介し、その中から今後の各グループワークにおいて2つの事例を検討していくことを確認した。したがって、全体としては20名の参加者が事例を紹介していくことになった。事例を紹介する参加者は、現場において観察・記録できる行動の中でどのような行動が目標行動として設定できるか、その行動の意味について話し合い、次回までに、どのような状況でそういった行動が起り、周りがそれにどのように対応しているかというABC行動分析(Antecedent-Behavior-Consequence)に基づいた記録をおこなって行くことになった。

2回目：

前半の講義においては、観察と記録の仕方について講義を行った。そこでは、ABC行動分析、ステップに分けた行動記録、行動の時間や回数の記録、限定された時間帯における行動記録について紹介し、そこから子どもの行動の意味についてどんなことがわかるかを話した。さらに、子どもの行動を記録するには具体的な行動に限定したほうが、行動の意味がわかりやすいことを紹介した。記録を行うには、観察したことをすぐに記録できるように、その場で付箋紙やメモ用紙に走り書き程度にメモをしておき、子どもたちが帰

た後で記録し直すことを紹介した。後半のグループワークでは、事例を紹介する参加者が記録してきた資料をもとに、グループで子どもの行動の意味を考え、具体的な目標行動を設定した。さらに目標行動を達成するために、記録内容から、不適切な行動がどのようにエスカレートしており、どのような適切な行動を増やせば不適切な行動が減るかを話し合った。事例を紹介する参加者については、子どものどのような行動をどのような書式で記録ができるかを前半の講義を参考に紹介し、その書式に基づいて記録を行うことを求めた。

3回目：

前半の講義においては、環境の整え方と手助けの仕方について講義を行った。環境をわかりやすくするだけで子どもの問題行動がかなり減少すること、できないときには手がかりを示したり手助けを行ったりし、最終的には手がかりや手助けを減らしていくことで子どもが一人でできていくように目指していくことを紹介した。後半のグループワークでは、事例紹介者が記録してきた資料をもとに話し合った。記録から気づいた点やそれに応じて取り組んだ点が事例紹介者から語られ、他の参加者からもそれらの取り組みに対する助

言や感想が語られ、相互に討論する場となっていく。前半の講義を参考に、これからどのような手がかりや手助けが可能かについても話し合った。

4回目：

前半の講義においては、望ましい行動を増やし困った行動を減らすための方法について講義を行った。子どもがやるべき行動を具体的にしていき、必要に応じて適切な好子を与えていくこと、注意引きによって不適切な行動を起こしている場合には計画的無視、不適切な行動に変わる適切な行動を強化していくことを紹介した。後半のグループワークにおいては、事例紹介者から記録にもとづいて取り組んだ点が語られ、将来に向けてどのように支援していくかについて相互に討論を行った。事例紹介者には次回の発表会に向けて、表3のような形式でまとめてくることを求めた。表3は、これまで取り組んだことを構造化することで、事例紹介者がどのような内容を発表すればよいかのわかりやすくなり、発表の際に混乱しないようにするためのものである。事例紹介者には、これまでの資料を基に各グループにスタッフとして参加している大学院生が、次回の発表会の際にスクリーンに呈示して説明することを示した。

表3 発表のためのステップ

-
1. 目標行動
 2. なぜ、これを目標行動にしたのか
 3. 目標とした行動について、どのように記録してきたのか
 4. どのような記録ができたか（特に強調したい記録を記述）
 5. 記録からどのようなことに気づいたか（どのようなことを話し合ったか）
 6. 記録を参考にして、どのように対応（担当者の声かけ、環境の整理、支援の仕方など）したのか
 7. 子どもの行動はどのように変化していったか
 8. まとめ（うまくいった点、うまくいかなかった点）
 9. 今後への課題
 10. 感想
-

5回目：

受付において参加者は質問紙を手渡され、プログラムが始まる前に記入を求められた。この質問紙に記入された内容が、参加後の結果となった。グループ全員が集まって、事例を各グループで紹介した参加者は、その取り組みを表3のステップにもとづいて発表した。その後、大学院生が各グループワークにおいて集められた資料をもとに各事例をスクリーンに呈示して、それまでの取り組みによって子どもたちがどのように変化していったかを紹介した。質疑応答の後、各

グループのスタッフが、これまでの取り組みについて参加者ががんばった点などを紹介して、その労をねぎらった。

評価方法

参加前後の評価に当たっては、参加前と参加後に同一の質問項目に答えてもらい、どのような形態で参加したかの記入を求め、参加後の感想を記入してもらった。その際、プログラム参加の前後において同一の参加者からの記入であることを確認するために、パスワ

ードとして参加者の携帯番号下4桁の記入を参加前と参加後で求めた。

参加形態とは以下の3つの群からなる。「紹介群」は、講義を聴いた後、グループワークにおいて自分が現場で担当する子どもの事例を紹介し、話し合った結果を保育室・教室に戻って担当する子どもに試した。「実施群」は、講義を聴いた後、グループワークにおいて事例を紹介することはしないが話し合ったことを参考に現場に戻って担当する子どもに試した。「聴講群」は、講義を聴いた後、グループワークの内容を聴講し、保育室・教室では特に実施しなかった。

1. 行動理論に関する知識：

KBPAC 日本語版 (Knowledge of Behavioral Principle As Applied to Children: O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979; 幸田・梅津・青山・井戸・三好・角張・佐藤, 1982) の中から20項目を選んで用いた。KBPACは、子どもを養育する際に行動理論を応用できるかの知識を問うもので、50項目の質問紙からなっている。各質問に4つの選択肢があり、行動理論の立場から見てもっとも適切なものを1つ選ぶようになっている。その中でこのプログラムにもっとも関連が深いと思われるものを20項目選んだ。保育・教育現場での対応を聞くものなので、家庭に限定した質問項目については変更を行い、親と表現してあるものは保育者・教師に直した。プログラムの前後において、紹介群、実施群、聴講群の3つに分類して正解率を比較した。また、20個の各質問項目について紹介群、実施群、聴講群の参加前後における正解者数の変化を χ^2 検定で見た。得られたデータについて、有意確率5%未満のものを効果があったものとして採用した。

2. 子どもへの関わり方：

森下 (2010) を元に「子どもの望ましくない行動が続いている時間を記録する」、「活動の流れの見通しが持てるようにスケジュールを示している」など、子どもへの関わり方を記述した20項目について、「取り組んだことない」から「ほとんど毎日取り組んでいる」まで5件法で参加の前後で評価を求めた。ここでいう子どもとは、質問紙の中では特定の子どもを指定してはいないが、多くの参加者にとっては現場で担当している気になる子どもが浮かんだものと思われる。分析に当たっては、参加者内変数として参加前後 (2) × 参加形態 (3: 紹介群, 実施群, 聴講群) を参加者間とする2要因混合分散分析を行った。得られたデータ

について、有意確率5%未満のものを効果があったものとして採用した。

結果

分析に際しては、2つの場所におけるプログラムではあったが、同一の内容の講義を行ったので、全員をまとめて分析の対象とした。行動理論に関する知識、子どもへの関わり方について、プログラムの前後で比較した。参加前と参加後で個人内の変化を求める場合は、分析に際してパスワードの記載がないもの、データの欠損が見られたものについては分析から除外した。

1. 行動理論に関する知識の分析：

図1は、スキルアッププログラムのグループワークにおいて、自分が担当する子どもの事例を紹介した者 (紹介群18名)、子どもの事例は紹介しなかったが現場に戻ってPTのやり方を子どもに実施した者 (実施群21名)、プログラムおよびグループワークを聴講したが現場ではとくに実施しなかった者 (聴講群20名) について参加の前後でKBPACの成績を比較したものである。参加前後 (2) × 参加形態 (3) による2要因混合分散分析を行った結果、参加前後に有意な主効果がみられたが ($F(1, 56) = 33.18, p < 0.01, f = 0.77$)、参加形態の主効果 ($F(2, 56) = 2.23, ns, f = 0.28$)、および交互作用 ($F(2, 56) = 0.19, ns, f = 0.08$) は見られなかった。このことから、参加前から参加後にかけてKBPACの成績は上昇したが、参加形態による差は見られないことが示された。

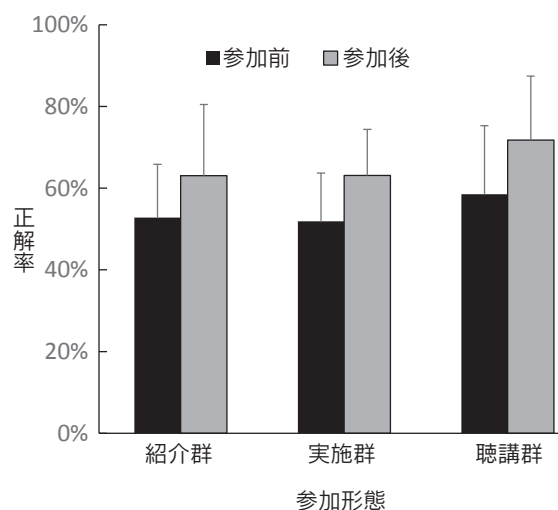


図1 紹介群, 実施群, 聴講群の参加前後におけるKBPAC正解率の変化

参加形態による差がみられなかったので、3群を含めて全体とし、KB PACの20個の各質問項目について参加前後での正解者数の変化を見た。表4は、20個のKB PAC各質問項目に対する正解者数の割合の変化を参加の前後で比較し、統計値(参加前後における正解率、 χ^2 値、 p 値：有意水準、Cramer's V ：効果量)を示したものである。ここでは、参加前後で有意な変化(有意確率5%未満)が見られたもののみについて述べていく。

「(2) いまから行動を変化させようというとき、忘れてはいけない大事なことは：」の問いについて、「望ましい行動が起こるたびにほうびを与える」とする正

解者数の割合は参加前38.3%から参加後64.6%に有意に増加し($\chi^2(3) = 12.44, p < 0.01$, Cramer's $V = 0.36$)、不正解である「行動を変えねばならない理由を子どもによく理解させる」とする割合は44.7%から14.9%に有意に減少した。「(3) 子どもの問題行動の大半は：」の問いについて、「偶然、身についたものであろう」とする正解者数の割合は参加前11.1%から参加後36.2%に有意に増加し($\chi^2(3) = 10.70, p < 0.05$, Cramer's $V = 0.34$)、不正解である「背後にある情緒的な問題への反応であろう」とする割合は84.4%から60.0%に有意に減少した。「(6) 次のうち3つは穏やかで効果的な罰です。厳しい割に効果のな

表4 20個のKB PAC質問項目に対する正解率の変化と χ^2 値および効果量 (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$)

	正解率		$\chi^2(3)$ 値	p 値	Cramer's V
	参加前	参加後			
1 望ましい行動も望ましくない行動もともに：	13.0%	34.8%	7.103	0.069	0.278
2 いまから行動を変化させようというとき、忘れてはいけない大事なことは：	38.3%	64.6%	12.440	0.006 **	0.362
3 子どもの問題行動の大半は…	11.1%	36.2%	10.702	0.013 *	0.341
4 良い行動に対してふんだんにほうびを使い、罰をほとんど使わないという両親の子どもはどうなると思いますか？	21.3%	32.6%	5.056	0.318	0.233
5 子どもに宿題をさせるうえで最も効果的なのはどれですか？	56.5%	83.0%	ns	ns	ns
6 次のうち3つは穏やかで効果的な罰です。厳しい割に効果のないものを1つ見つけてください	59.6%	85.4%	8.829	0.032 *	0.305
7 子どもに屋外へ出てはいけない理由を説明したところ、子どもが泣き出しました。保育者/教師はどう対処すべきでしょうか？	6.5%	16.7%	6.889	0.076	0.271
8 行動変化の方向を記録したりグラフに描いたりするのは：	91.5%	97.9%	ns	ns	ns
9 保育者/教師が子どもにバットで球を打つのを教えています。打ち方を覚えさせるのに一番役立つ方法はどれですか？	84.8%	95.7%	3.704	0.295	0.200
10 望ましくない行動を消す方法としての罰は、どんなときに使うのが一番よいでしょう？	80.9%	84.4%	ns	ns	ns
11 子どもの行動を変化させたいとき、不必要なステップはどれですか？	84.8%	91.5%	1.661	0.646	0.134
12 ちよつと気にさわることがあるとすぐ泣き叫ぶ子どもがいます。この子の泣きを減らすのに両親はどうしたらよいでしょう？	21.3%	48.9%	8.604	0.035 *	0.303
13 食事中、子どもが「～ください」とか「ありがとう」などをちゃんと言うようにしたければ、一番大事なのは：	87.2%	93.8%	ns	ns	ns
14 問題行動を変えるための最初の段階は：	87.0%	89.6%	ns	ns	ns
15 行動を変える際に用いるもので最も重要なものは：	68.1%	89.4%	11.751	0.008 **	0.354
16 子どもをほめるのに一番よい例はどれでしょう？	93.6%	89.6%	ns	ns	ns
17 子どもに、望ましい行動をさせる上で一番役に立つのはどれですか？	44.7%	80.4%	14.348	0.002 **	0.393
18 保育者/教師がいるときに限って、わいせつな言葉を口にする子どもがいます。保育者が嫌がってみせても治りません。どう対処すればよいでしょう？	67.4%	85.4%	ns	ns	ns
19 ある行動を習慣化して長続きさせたいときには、どうすべきでしょう？	46.8%	66.7%	12.509	0.006 **	0.363
20 ある行動が、どのくらい頻繁に起こるかは：	10.6%	26.1%	10.937	0.012 *	0.343

ns: セル内の値0が2個以上ある場合は χ^2 値を求められなくなる

* $p < 0.05$,

** $p < 0.01$

効果量 Cramer's V 1 $\geq V \geq 0.5$ 大, 0.5 $\geq V \geq 0.25$ 中, 0.25 $\geq V \geq 0.1$ 小

いものを1つ見つけてください」の問いについて、「叱りつける」とする正解者の割合は参加前59.6%から参加後85.4%に有意に増加し ($\chi^2(3) = 8.83, p < 0.05$, Cramer's $V = 0.31$)、不正解である「望ましくない行動を無視する」とする割合は12.8%から2.1%に有意に減少した。「(12) ちょっと気にさわることもあるとすぐ泣き叫ぶ子どもがいます。この子の泣きを減らすのに両親はどうしたらよいでしょう?」の問いについて、「子どもが泣かなかつたらほうびを与える」とする正解者の割合は参加前21.3%から参加後48.9%に有意に増加し ($\chi^2(3) = 8.60, p < 0.05$, Cramer's $V = 0.30$)、不正解である「何かいやなか見つけ出して処置する」とする割合は74.5%から48.9%に有意に減少した。「(15) 行動を変える際に用いるもので最も重要なものは:」の問いについて、「子どもにとってほうびとなるような事柄」とする正解者の割合は参加前68.1%から参加後89.4%に有意に増加し ($\chi^2(3) = 11.75, p < 0.01$, Cramer's $V = 0.35$)、不正解である「みなが良いという方法」とする割合は19.1%から2.1%に有意に減少した。「(17) 子どもに、望ましい行動をさせる上で一番役に立つのはどれですか?」の問いについて、「子どもの行動の後にいつも一定の結果を与える」とする正解者の割合は参加前44.7%から参加後80.4%に有意に増加し ($\chi^2(3) = 14.35, p < 0.01$, Cramer's $V = 0.39$)、不正解である「善悪の基準がわかるように説明する」とする割合は25.5%から4.3%に有意に減少した。「(19) ある行動を習慣化して長続きさせたいときには、どうすべきでしょう?」の問いについて、「その行動をする度にほうびを与える」とする正解者の割合は参加前46.7%から66.7%に増加した ($\chi^2(3) = 12.51, p < 0.01$, Cramer's $V = 0.36$)。「(20) ある行動が、どのくらい頻繁に起こるかは:」の問いについて、「その行動が生じた直後に起きる事柄によって左右される」とする正解者の割合は参加前10.6%から参加後26.1%に増加した ($\chi^2(3) = 10.94, p < 0.05$, Cramer's $V = 0.34$)。

2. 子どもへの関わり方:

表5は、スキルアッププログラム・グループワークへの参加形態(紹介群, 実施群, 聴講群)をA要因、子どもへの関わり方の変化を参加前後B要因で見たもので、統計値については参加前後における関わり方の程度(1~5点)、 F 比、 p 値、効果量 f を示したものである。各項目について、参加者間変数を参加形態(3) × 参加の前後(2)を参加者内変数とする2要因混合分散分析

を行った。ここでは、有意な主効果や交互作用(有意確率5%未満)が見られた項目について、単純主効果検定や多重比較の結果を述べていく。

「(1) 子どもがどんな行動をしたか記録する」において、有意な交互作用が見られた ($F(2, 41) = 5.15, p < 0.05, f = 0.50$) ので単純主効果検定を行うと、参加前では取組の仕方に参加形態による単純主効果は見られなかったが ($F(2, 41) = 1.07, ns$)、参加後では参加形態の単純主効果が見られた ($F(2, 41) = 11.35, p < 0.01$)。また、紹介群では参加前後の単純主効果が得られた ($F(1, 41) = 16.65, p < 0.01$) のに対して、実施群 ($F(1, 41) = 1.28, ns$) および聴講群 ($F(1, 41) = 0.16, ns$) では単純主効果は見られなかった。また、参加後において多重比較を行ったところ ($MSe = 1.37, p < 0.05$)、取組の仕方は紹介群 = 実施群 > 聴講群の順となった。

「(2) 子どもの望ましくない行動がどんな時に起きたか記録する」において、有意な交互作用が見られた ($F(2, 41) = 3.43, p < 0.05, f = 0.41$) ので単純主効果検定を行った結果、参加前では取組の仕方に参加形態の単純主効果は見られなかったが ($F(2, 41) = 0.33, ns$)、参加後では参加形態の単純主効果が得られた ($F(2, 41) = 5.89, p < 0.01$)。また、紹介群 ($F(1, 41) = 15.84, p < 0.01$) および実施群 ($F(1, 41) = 7.76, p < 0.01$) では前後の単純主効果が得られたのに対して、聴講群では前後の単純主効果は見られなかった ($F(1, 41) = 0.12, ns$)。参加後において多重比較を行ったところ ($MSe = 1.59, p < 0.05$)、取組の仕方は紹介群 = 実施群 > 聴講群の順となった。

「(3) 子どもの望ましくない行動の回数を記録する」において、有意な交互作用が見られた ($F(2, 41) = 6.31, p < 0.01, f = 0.56$) ので単純主効果検定の結果、参加前では参加形態の単純主効果は見られなかったが ($F(2, 41) = 2.56, ns$)、参加後では参加形態の単純主効果がみられた ($F(2, 41) = 12.02, p < 0.01$)。また、紹介群 ($F(1, 41) = 18.97, p < 0.01$)、および実施群 ($F(1, 41) = 13.58, p < 0.01$) では参加前後の単純主効果が得られたが、聴講群 ($F(1, 41) = 0.09, ns$) では単純主効果は見られなかった。参加後において多重比較を行ったところ ($MSe = 1.73, p < 0.05$)、取組の仕方は紹介群 > 実施群 > 聴講群の順となった。

「(4) 子どもの望ましくない行動が続いている時間を記録する」において、参加形態の有意な主効果がみられた ($F(2, 41) = 5.60, p < 0.01, f = 0.52$) ので、多重比較を行ったところ ($MSe = 2.50, p < 0.05$)、取

表5 グループワークへの参加形態における参加前・参加後の子どもへの関わり方の変化

		A			F比			効果量 <i>f</i>			
		紹介 群	実施 群	聴講 群	A 主効果	B 主効果	A×B	A	B	A×B	
1	子どもがどんな行動をしたか記録する	参加前	3.50	3.71	2.88	4.52*	7.69**	5.15*	0.47	0.43	0.50
		参加後	4.79	4.07	2.75						
2	子どもの望ましくない行動がどんな時に起きたか記録する	参加前	2.93	3.29	2.81	2.10	16.87**	3.43*	0.32	0.64	0.41
		参加後	4.36	4.29	2.94						
3	子どもの望ましくない行動の回数を記録する	参加前	2.21	1.14	1.81	8.07**	20.01**	6.31**	0.63	0.70	0.56
		参加後	4.07	2.71	1.69						
4	子どもの望ましくない行動が続いている時間を記録する	参加前	2.29	1.21	1.56	5.60**	22.10**	1.90	0.52	0.73	0.30
		参加後	3.71	2.43	2.00						
5	子どもへの自分の言葉かけの内容を記録する	参加前	2.29	2.14	2.38	1.13	33.38**	5.18*	0.24	0.90	0.50
		参加後	4.29	3.64	2.69						
6	子どもが望ましくない行動をした時、周囲がどのような反応をしたかを記録する	参加前	2.43	2.07	1.88	3.23*	13.13**	1.30	0.40	0.57	0.25
		参加後	4.00	3.21	2.31						
7	スケジュールが変更される時は、前もって教えている	参加前	4.64	3.71	3.38	2.98	5.17*	1.39	0.38	0.36	0.26
		参加後	4.71	4.64	3.81						
8	指示する前に「今からお話しします」など、注意を引く工夫をしている	参加前	4.57	4.93	3.75	4.81*	3.97	0.99	0.48	0.31	0.22
		参加後	4.93	4.93	4.13						
9	注意をこちらに向けさせる時、子どもの名前を呼んでから話している	参加前	4.71	4.93	4.19	2.44	0.44	0.44	0.34	0.03	0.04
		参加後	4.79	4.93	4.19						
10	指示をする時は、一つずつ子どもの行動を確認してから伝えている	参加前	4.43	4.93	3.63	4.56*	1.95	0.94	0.47	0.22	0.21
		参加後	4.71	4.86	4.00						
11	指示する時は、近付いて行って個別に声をかけている	参加前	4.50	4.43	3.88	1.70	6.91**	0.55	0.29	0.41	0.16
		参加後	4.64	4.86	4.19						
12	ちゃんと順番を守れたね」など、具体的にほめるようにしている	参加前	4.64	4.79	4.06	1.76	0.57	0.23	0.29	0.12	0.11
		参加後	4.71	4.79	4.25						
13	望ましくない行動をしたときは、否定しないで今は何をするときか伝えている	参加前	4.29	4.07	3.63	1.55	8.83**	0.34	0.28	0.46	0.13
		参加後	4.64	4.57	3.88						
14	指示に従えなかったり感情的に反応したりした場合でも、穏やかに静かな声で対応している	参加前	4.21	4.07	3.56	1.00	2.12	0.35	0.22	0.23	0.13
		参加後	4.36	4.14	3.88						
15	かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着ける場所（コーナー）を用意している	参加前	3.71	3.64	2.75	1.25	5.46*	0.56	0.25	0.36	0.17
		参加後	3.93	4.29	3.56						
16	かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着くまでそっとしておく	参加前	4.21	4.21	3.44	2.27	5.28*	0.01	0.33	0.36	0.02
		参加後	4.57	4.57	3.75						
17	かんしゃくが落ち着いたら、すぐに声かけするようにしている	参加前	4.14	4.50	3.56	2.33	2.85	0.49	0.34	0.26	0.15
		参加後	4.57	4.57	3.81						
18	活動の流れの見通しが持てるように一日、もしくはその時間のスケジュールを示している	参加前	3.64	3.79	3.19	0.09	2.38	1.38	0.07	0.24	0.26
		参加後	3.71	3.86	3.94						
19	絵カードやシールを使って指示を出している	参加前	2.93	2.14	2.69	0.03	2.06	2.45	0.04	0.22	0.35
		参加後	2.71	3.21	2.88						
20	課題に手間取っている時は、自分が手本を示して指導している	参加前	4.07	4.50	3.75	1.97	6.96**	0.75	0.31	0.41	0.19
		参加後	4.64	4.71	4.00						

* $p < .05$, ** $p < .01$ 効果量大 $f \geq 0.40$, 効果量中 $f \geq 0.25$, 効果量小 $f \geq 0.10$

組の仕方は紹介群>実施群=聴講群の順となった。また、参加前後の有意な主効果が見られた ($F(1, 41) = 22.10, p < 0.01, f = 0.73$)。

「(5) 子どもへの自分の言葉かけの内容を記録する」において、有意な交互作用が見られた ($F(2, 41) = 5.18, p < 0.05, f = 0.50$) ので、単純主効果検定の結果、参加前では参加形態の単純主効果は見られなかった ($F(2, 41) = 0.07, ns$) のに対して、参加後では参加形態の単純主効果が見られた ($F(2, 41) = 4.47, p < 0.05$)。また、紹介群 ($F(1, 41) = 27.56, p < 0.01$)、および実施群 ($F(1, 41) = 15.50, p = 0.00$) では参加前後の単純主効果が得られたのに対して、聴講群 ($F(1, 41) = 0.67, ns$) では単純主効果は見られなかった。多重比較の結果 ($MSe = 1.94, p < .05$)、取組の仕方は紹介群>聴講群となり、紹介群=実施群、実施群=聴講群であった。

「(6) 子どもが望ましくない行動をした時、周囲がどのような反応をしたかを記録する」において、参加形態の有意な主効果が得られた ($F(2, 41) = 3.23, p < 0.05, f = 0.40$) ので多重比較をおこなった。その結果 ($MSe = 2.83, p < .05$)、取組の仕方は紹介群>聴講群となり、紹介群=実施群、実施群=聴講群であった。また、参加前後の有意な主効果が見られた ($F(1, 41) = 13.13, p < 0.01, f = 0.57$)。

「(7) スケジュールが変更される時は、前もって教えている」において、参加前後の有意な主効果が見られ ($F(1, 41) = 5.17, p < 0.05, f = 0.36$)、参加前より参加後の方が取り組むと答える程度が上昇した。

「(8) 指示する前に『今からお話しします』など、注意を引く工夫をしている」において、参加形態による有意な主効果がみられた ($F(2, 41) = 4.81, p < 0.05, f = 0.48$) ので多重比較を行った。その結果 ($MSe = 1.69, p < .05$)、取組の仕方は紹介群=実施群>聴講群の順であった。

「(10) 指示をするときは、一つずつ子どもの行動を確認してから伝えている」において参加形態による有意な主効果が見られた ($F(2, 41) = 4.56, p < 0.05, f = 0.47$) ので多重比較を行った。その結果 ($MSe = 1.97, p < .05$)、取組の仕方は、紹介群=実施群>聴講群の順であった。

「(11) 指示する時は、近づいて行って個別に声をかけている」 ($F(1, 41) = 6.91, p < 0.01, f = 0.41$)、「(13) 望ましくない行動をしたときは、否定しないで今は何をするときか伝えている」 ($F(1, 41) = 8.83, p < 0.01, f = 0.46$)、「(15) かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着ける場所 (コーナー) を用意している」 ($F(1,$

$41) = 5.46, p < 0.05, f = 0.36$)、「(16) かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着くまでそっとしておく」 ($F(1, 41) = 5.28, p < 0.05, f = 0.36$)、「(20) 課題に手間取っている時は、自分が手本を示して指導している」において、参加前後の有意な主効果が見られた ($F(1, 41) = 6.96, p < 0.01, f = 0.41$) (表5)。このことから、(11)、(13)、(15)、(16)、(20)の取り組みを問う質問項目について参加前より参加後の方が取り組む程度が上昇したことが示された。

考察

本研究では、保育者・教師にPTプログラムを提供し、行動記録に基づいて子どもへの対応を実践してもらうことで、どのように保育者・教師の認知や行動が変容するかについて検討した。ここでは、保育者・教師の行動理論に関する知識と子どもへの関わり方がどのように変化したかについて述べていく。

1. 行動理論に関する知識の変化：

KBPAC正解率のプログラム前後における変化を、紹介群、実施群、聴講群の3つの参加形態に分けて検討した。その結果、正解率は参加前から参加後にかけて上昇したが、参加形態による差は見られなかった。すなわち、行動理論に関する知識は、プログラムに参加するだけでも上昇することが示された。そこで、個々の質問項目の中で有意な統計値が得られた項目について関連づけながら見ていくことにする。

「3. 子どもの問題行動の大半は：」の正解「ウ.偶然、身についたものであろう」は、適切な行動も不適切な行動も学習によって成り立ち、行動直後の結果によって左右されることを示す学習理論に基づいたものである。この問題については日常の知識からは答えにくい。この正解者数の割合の伸びについては、4回目の講義「望ましい行動を増やし困った行動を減らすには」で取り扱った内容が関連していると考えられる。大人は子どもの不適切な行動に注目しがちで、子どもの適切な行動にはできて当然だと注目しないことが多い。その結果、子どもは不適切な問題行動に注目を浴びたために、不適切な行動を偶然誤って学習してしまいやすいことを講義で紹介した。その考えを逆転させて適切な行動に注目していくことで、適切な行動が学習されていくことを紹介し、グループワークにおいても現場で試すことができるように実例を紹介した。こういった取り組みが正解者数の割合の増加に関連していると考えられる。

「2. いまから行動を変化させようというとき、忘れてはいけない大事なことは:」の正解は「イ. 望ましい行動が起こるたびにほうびを与える」である。「12. ちょっと気にさわることがあるとすぐ泣き叫ぶ子どもがいます。この子の泣きを減らすのに両親はどうしたらよいでしょう?」の正解は「ア. 子どもが泣かなかつたらほうびを与える」である。「15. 行動を変える際に用いるもので最も重要なものは:」の正解は「イ. 子どもにとってほうびとなるような事柄」である。「19. ある行動を習慣化して長続きさせたいときには、どうすべきでしょう?」の正解は「イ. はじめはそのつどほうびを与え、徐々にときどき与えるようにしていく」である。これら4つの問いは強化のために好子の使い方をたずねたものである。4回目の講義では、行動を強化するための好子として食べ物、飲み物、品物、活動・遊び、だけでなく言葉や態度などの関わりがあることを紹介した。さらに好子を用いる場合の留意点についても、好子の効果を確認し、子どもが何を強化されているかがわかるようにし、好子の機会を多くする量は多すぎないようにし、初めのうちは毎回強化し、好子を減らすのは行動が完全に定着してから、といったことを紹介した。子どもの適切な行動の直後に好子があることによって、その行動が増えていく、といった講義内容が正解者の割合を増加させたと考えられる。

「17. 子どもに、望ましい行動をさせる上で一番役に立つのはどれですか?」の正解は「子どもの行動の後にいつも一定の結果を与える」である。「20. ある行動が、どのくらい頻繁に起こるかは:」の正解は「その行動が生じた直後に起きる事柄によって左右される」である。この2つの問いについては、2回目の講義でABC行動分析に基づいた記録について、子どもの行動の後に起こる事象によって、子どもの行動は大きく変わることを話した。この内容が正解者の割合を増加させたと考えられる。

「6. 次のうち3つは穏やかで効果的な罰です。厳しい割に効果のないものを1つ見つけてください」の正解は「エ. 叱りつける」である。このことについて、本プログラムにおいては、適切な行動に注目していくことを強調した。この問いにおける選択肢の「ア. 望ましくない行動を無視する」は計画的無視、「イ. 退屈な部屋に2-3分間入れておく」はタイムアウト、「ウ. 子どもの好きなもの(夕食後のデザートなど)をとりあげる」はレスポンスコストである。これらの内容は4回目の講義で話された。これらのプログラムを

通して、行動理論における計画的無視、タイムアウト、レスポンスコスト、強化の仕方、問題行動発生の仕組み、行動の随伴性といった考え方に対する正解者の割合が増加したと考えられる。

いっぽうで、5週間のプログラムの中で、正解者数に変化のなかった項目も見られた、効果量であるCramer's Vは、 $0 \leq V \leq 1$ の値をとるので(大久保・岡田, 2014)、0.1以下のものは前後における変化がほとんどなかったと考えられる。それに当てはまる項目は、「9. 保育者/教師が子どもにバットで球を打つのを教えています。打ち方を覚えさせるのに一番役立つ方法はどれですか?」、「10. 望ましくない行動を消す方法としての罰は、どんなときに使うのが一番よいでしょう?」、「14. 問題行動を変えるための最初の段階は:」、「16. 子どもをほめるのに一番よい例はどれでしょう?」である。これらに対する正解は、9. には「エ. よい動作をするたびに、今はよい、と言ってやる」、10. には「ウ. 行動が危険だと思われるとき」、14. には「その行動を詳しく観察する」、16. には「ウ. 上手にお皿を片付けてくれたね」である。これらの項目は、参加前から正解率が80%を超えていたもので、参加後において正解率が高くなっても大幅な伸びとはならなかったものである。すなわち、子どもに対するこれまでの常識的な対応を示したのと言えらるだろう。このことから、これらの項目は特別支援スキルアップの効果を見るには妥当ではないと考えられる。

2. 子どもへの関わり方の変化:

子どもへの関わり方について、参加の形態によって関わりがどのように変化したかを検討した。ここでは、参加の前後と形態で有意な交互作用がみられたものについて述べていく。

有意な交互作用がみられ、紹介群においてのみプログラムの前後で有意な変化がみられた項目は「1. 子どもがどんな行動をしたか記録する」、紹介群と実施群において前後の有意な変化がみられた項目は「2. 子どもの望ましくない行動がどんな時に起きたか記録する」「3. 子どもの望ましくない行動の回数を記録する」「5. 子どもへの自分の言葉かけの内容を記録する」であった。これら4つの項目にはすべて記録が含まれており、このことはグループワークにおいて話し合ったことを保育・教育現場に戻って自分が担当する子どもに試した者ほど、子どもの行動を記録する割合が参加前より参加後では高くなった。さらに、現場での記録を紹介した者ほど記録を日常的に行っていることが

示された。子どもの行動記録が身につくにはプログラムに参加し、現場に戻って試してみることが効果的であることを示している。事例を紹介した群は、現場で子どもの行動を記録するために、本来であれば子どもの不適切な行動に注目してそのことを子どもに注意するはずだったが、不適切な行動をメモ用紙に記録するために一時的に注目できなくなり、その結果、子どもの不適切な行動が減っていくことを経験した。子どもの行動変容を記録したものをグループワークで紹介すると、メンバーからの支持的な雰囲気の中でさらに記録をするという行動が増加していったと考えられる。

プログラムの前後で変化がみられた項目は、1, 2, 3, 5以外に「6. 子どもが望ましくない行動をした時、周囲がどのような反応をしたかを記録する」、「7. スケジュールが変更される時は、前もって教えている」、「11. 指示する時は、近づいて行って個別に声をかけている」、「13. 望ましくない行動をしたときは、否定しないで今は何をするときか伝えている」、「15. かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着ける場所（コーナー）を用意している」、「16. かんしゃくを起こしてしまったとき、落ち着くまでそっとしておく」、「20. 課題に手間取っている時は、自分が手本を示して指導している」であった。これらの項目は、紹介群、実施群、聴講群のいずれでも前後で変化していることを示している。これらのことから、プログラムに参加することによって記録、予告、個別の声かけ、叱りつけない、タイムアウト、適切な行動への注目、モデリングといった関わりが増えたことが示唆された。

結論

特別支援スキルアッププログラムでは、保育者・教師に対してペアレントトレーニングの考え方が保育・教育現場でも応用可能であることを示すために、さまざまな情報を提供し、実際に現場で担当している子どもたちに試してもらった。その結果、保育者・教師は行動理論に関するさまざまな知識を身に付け、その結果、子どもへの関わり方も記録を行ったり、前もって予告したり、不適切な行動をあえて無視し適切な行動へ注目するようになっていった。こういった行動が身についたのは、単に講義を聴くことを超えて、自ら子どもの行動を記録し、その背景にある行動の意味を考えていく中で、子どもの行動を否定的ではなく肯定的にとらえていくことが体験的に身についたためだと考えられる。

子どもへの関わりが最も変化したのは、グループワークで自分が担当する子どもの事例を発表した者であった。自ら担当する事例の記録内容を発表することで、子どもの行動の意味が分かり、それによって次の記録にも積極的に取り組み、次の週に記録してきた内容についてグループ内で称賛されることで、さらに動機づけが高まり、子どもへの対応も穏やかなものになっていったと考えられる。事例を紹介しないが現場で試した者は、同様の子どもを担当している紹介者の取り組みを見ながら、現場に戻って新たに取り組むことによって成果を感じることができたと考えられる。聴講のみの参加者であっても、行動理論の知識は他の群と同様に身につけ、予告、適切な行動への注目、叱りつけないといった関わりは前後で変化していた。これらのことからスキルアッププログラムに参加することで、知識は増大し、身に着けた知識を子どもたちに試してみることで行動や認知まで変わることが示唆された。

本研究では、保育者・教師の知識や子どもへの関わりを変えることについては示すことができたが、子どもの行動がどのように変化したかについては、まだ示されていない。今後は、プログラム前後における子どもの行動の変化についても検討していくことで、これらのプログラムの有効性をさらに検討していくことが望まれる。その際には、子どもの個人情報に配慮する必要がある。

引用文献

- 福田恭介・中藤広美 (2000) 福岡県立大学における発達遅滞児の親訓練プログラムの評価 福岡県立大学紀要 9 (1), 87-94.
- 福田恭介・中藤広美・本多潤子・興津真理子 (2005) 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価 (2) 福岡県立大学紀要 14 (1), 35-49.
- 福田恭介 (編著) (2011) ペアレントトレーニング実践ガイドブックーきつとうまくいく子どもの発達支援ー あいり出版
- 岩坂英巳・井濶知美・中田洋二郎 (2004) AD/HD 児へのペアレント・トレーニングガイドブックー家庭と医療機関・学校をつなぐ架け橋ー じほう
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子 (2005) 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試みー特別なニーズのある子どもへの対応としてー 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 141-145.

上林靖子（監修）（2009）発達障害の子の育て方がわかる！ペアレント・トレーニング（健康ライブラリー）講談社

幸田栄・梅津耕作・青山均・井戸美恵子・三好隆史・角張憲正・佐藤ゆみ（1982）自閉症児の行動療法（XV）一質問紙KBPACによる親・教師の行動理論的知識の特徴－精神医学研究所業績集 **22**, 15-27.

免田賢・伊藤啓介・大隈紘子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子（1995）精神遅滞児の親訓練プログラムとその効果に関する研究 行動療法研究, **21**（1）, 25-38.

森下万貴子（2010）問題行動を示す児童の理解・支援のためのプログラム開発－ペアレントトレーニングの学校現場への応用について－福岡県立大学大学院人間社会学研究科修士論文（未公刊）

中村恵美子・福田恭介（2013）ペアレントトレーニングを保育・教育現場へ応用するためのボトムアップによる個別型・チーム型支援プログラム 福岡県立大学大学人間社会学部紀要 **22**（1）, 41-53

中田洋二郎・温泉美雪（2013）ペアレントトレーニング 医師薬出版 *Journal of Clinical Rehabilitation*, **22**（2）, 201-205

O'Dell, S.L., Tarler-Benlolo, L., & Flynn, J.M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, **10**（1）, 29-34.

大久保街亜・岡田謙介（2014）伝えるための心理統計－効果量・信頼区間・検定力－勁草書房

島宗理・竹田真理子（2010）特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援 法政大学文学部紀要 **61**, 153-173.

山上敏子（監修）（1998）お母さんの学習室 二瓶社

山本瑛美・王夢琪・高岡佑壮・信吉真璃奈・下山晴彦（2016）発達障害のペアレント・トレーニングの学校現場での効果に関する検討 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース下山研究室報告書 25-33

吉岡和子・福田恭介・中藤広美（2010）保育・教育現場における特別支援へのペアレントトレーニングの応用 福岡県立大学心理臨床研究 **2**, 57-69.

（2017年12月15日受稿；2018年2月2日受理）

付記

・このプログラムにご参加いただいた保育・教育現場の先生方に感謝申し上げます。

・このプログラム運営を手伝ってくださった直方市職員の方々および福岡県立大学大学院生の方々に感謝申し上げます。