

## ペアレント・トレーニングに向けた スタッフ・トレーニングプログラムの実施とその効果

小 関 俊 祐 (愛知教育大学学校教育講座)

小 関 真 実 (愛知教育大学学校教育臨床総合センター)

### Practice and effects of staff training program for parent training

Shunsuke KOSEKI (Department of School Education, Aichi University of Education)

Mami KOSEKI (Center for Clinical Practice in Education, Aichi University of Education)

**要約** 本研究の目的は、ペアレント・トレーニング実施のためのスタッフ・トレーニングプログラムを作成し、その有効性について検討することであった。本研究では、スタッフ・トレーニングへ参加することで獲得された知識や技能が、参加者の今後の活動に活かされることを期待し、教員養成系の大学に通い、将来教員として児童生徒と関わることを希望している学生を参加者として募集した。その結果、介入群として4名、対照群として2名の大学生が本研究における参加者となった。スタッフ・トレーニングは、応用行動分析および認知行動療法に関する知識および技能の習得を主な内容とし、実際にペアレント・トレーニングでスタッフとして活動する内容を含めた全5セッションで構成された。教師用応用行動分析チェックリストを用いた効果検証の結果、本スタッフ・トレーニングは知識の獲得に大きな効果をもつことが示唆された。本研究は、これまで体系的に実施されてこなかったペアレント・トレーニングにおけるスタッフ・トレーニングの手続きを整理し、その効果について実証的に検討したという点で意義がある。

**Keywords** : スタッフ・トレーニング, ペアレント・トレーニング, 認知行動療法

### 問 題

近年、子どもの問題行動や非機能的行動を改善し、適応行動を獲得および促進することを目的としたペアレント・トレーニングが、国内外において盛んに実施されている (Barlow, Smailagic, Ferriter, Bennett, & Jones, 2010など)。その内容や対象は多岐に渡っており、0歳から3歳の子どものもつ保護者を対象として感情調整や行動調整の方略を保護者に習得させるもの (Barlow, et al., 2010) や、発達障害をもつ児童生徒の保護者を対象として、学校との連携の方略を習得させるもの (三田村・松見, 2009)、ADHD (Carolyn, Webster-Strattona, Jamila, & Ted, 2011) や自閉症スペクトラム障害 (Matson, Mahan, & Matson, 2009) といった特定の障害をもつ子どもの保護者を対象としたもの、あるいは問題解決訓練を用いて、多様化する問題行動に対して包括的にアプローチする方略を習得させることを目的としたもの (小関・小関, 2011) などが実施され、一定の効果をあげている。

このようなペアレント・トレーニングの構成要素は、主に応用行動分析を基礎としており、三項随伴性に基づく行動の機能分析を中心として、子どもの特徴や状態像に合わせた強化刺激の活用方法や分化強化の手続きを習得させることが共通の要素としてあげられる。そのため、ペアレント・トレーニングの特に初期の内容としては、応用行動分析の考え方や知識の

習得に重きが置かれる場合が少なくなく、ペアレント・トレーニングの効果を検討するための指標としても、応用行動分析の知識を問うKBPAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children : O' Dell, Tarler-Benlolo, Flynn, 1979 ; 梅津, 1982) が用いられることが多い。すなわち、応用行動分析に基づく考え方や知識の習得が、ペアレント・トレーニングの対象となる保護者に対して求められていると考えられる。

しかしながら、ペアレント・トレーニングの有効性が報告され、ペアレント・トレーニングに対するニーズが高まっているにもかかわらず、特に日本においてペアレント・トレーニングの実施を困難としている要因の1つとして、ペアレント・トレーニングを担うスタッフの養成が十分に行われていないことがあげられる。日本において実施されているペアレント・トレーニングでは、応用行動分析や認知行動療法、あるいは臨床心理学を専門とする大学教員を中心とした研究室単位で行われており、大学教員がファシリテーター、大学生や大学院生がスタッフとして、グループワークの進行役や相談役を担う場合が少なくない。そのため、スタッフとしての役割が期待される大学生や大学院生は、事前に応用行動分析や認知行動療法の講義を受け、ペアレント・トレーニングにおいて課題となる知識や技能をあらかじめ習得しておくことが求められ

る。しかし実際には、通常の講義や演習を代替する場合も少なくなく、また、スタッフ養成のための具体的な方略が確立されていないというのも現状である。

発達障害児の問題行動のアセスメントに関する面接者に対するトレーニングについて、原口・井上(2010)は、大学院生3名を対象として、機能的アセスメントや傾聴の態度に関するカウンセリングスキルについての講義や面接場面のロールプレイとビデオフィードバックを用いた面接者トレーニングプログラムを開発し、面接スキルの獲得効果を実証的に検討している。このような実践的検討は、個別面接の面接者を養成する場合に限らず、ペアレント・トレーニングを実施するスタッフ・トレーニングにおいても求められる観点である。また、近年、ペアレント・トレーニングの構成要素を参考に、学校の教員を対象としたティーチャーズ・トレーニングが実施されつつあり(Dunnington, & DaRosa, 1998; 加藤・小関・佐々木, 2008など)、教員の中にも、応用行動分析や認知行動療法に基づく観点から児童生徒の行動を理解する試みが行われつつある。これらの実践的な研究が進行する中で、プログラムを運営するスタッフを対象としたスタッフ・トレーニングプログラムの作成、およびその効果の検討も必要とされている。

そこで本研究では、ペアレント・トレーニング実施のためのスタッフ・トレーニングプログラムを作成し、その有効性について検討することを目的とする。その際、本研究におけるスタッフ・トレーニングが単にペアレント・トレーニング実施のためにのみ行われるものではなく、スタッフ・トレーニングに参加し、技能や知識を習得することが、参加者自身の今後の活動に活かされることを期待することから、スタッ

フ・トレーニングの参加者として、教員養成系の大学に通い、将来教員として児童生徒と関わることを希望している学生の中から募ることとする。

## 方法

### 1. 参加者の募集

国立大学に通い、将来教員として児童生徒と関わることを希望している学生で、今回の研究の趣旨を理解し、さらにスタッフ・トレーニング実施後のペアレント・トレーニングにも参加可能な学生として、大学内の講義および掲示物を通して参加を呼び掛けた。その結果、スタッフ・トレーニングの参加者として6名の学生が参加を希望し、そのうち4名が、あらかじめ定められたペアレント・トレーニングに参加可能であったため、4名を介入群として設定した。また、ペアレント・トレーニングに参加できない2名を、対照群として設定した。なお、募集の際に、本研究の意図や目的、生じうる利益と損益について説明し、同意を得た。本研究における参加者の内訳をTable 1に示す。

### 2. スタッフ・トレーニングプログラムの内容

スタッフ・トレーニングの内容は、Kaminski, Valle, Filene, & Boyle (2008) およびNixon (2002) のペアレント・トレーニングの有効性に関するレビューを参考に、「発達障害に関する知識の獲得」、「行動分析に関する知識の獲得」、「目標設定の理解」、「強化随伴性の理解」という要素を抽出した。あわせて、今回のスタッフ・トレーニングの成果を実践的に発揮する場として、1回のセッションによって構成されるペアレント・トレーニングを設定し、そこで扱われる内容である「問題解決訓練に関する内容」と「認知的再体制化に関する内容」を付け加えた。1セッションは90分で

Table 1 本研究における参加者

| 参加者        | 学年   | 性別 | 所属    | 参加の動機             |
|------------|------|----|-------|-------------------|
| <b>介入群</b> |      |    |       |                   |
| A          | 学部4年 | 男性 | 心理系   | 臨床心理学について学びたい     |
| B          | 学部2年 | 女性 | 心理系   | 発達障害について学びたい      |
| C          | 学部2年 | 女性 | 特別支援系 | 発達障害について学びたい      |
| D          | 学部1年 | 女性 | 特別支援系 | 発達障害児への対応法を身に付けたい |
| <b>対照群</b> |      |    |       |                   |
| E          | 学部2年 | 女性 | 教育学系  | 臨床心理学について学びたい     |
| F          | 学部2年 | 女性 | 教育学系  | 発達障害について学びたい      |

あり、全5回のセッションと、2回のフォローアップによって構成された。また参加者には、セッション実施前、セッション1、セッション5、フォローアップ1、フォローアップ2の全5回、質問紙への回答を求めた。質問紙および各セッションの実施時期と、スタッフ・トレーニングプログラムの内容をTable 2に示す。

### 3. 効果指標

参加者の応用行動分析および認知行動療法に関する知識の獲得の程度を測定するために、教師用応用行動分析チェックリスト（Applied Behavior Analysis Checklist for Teachers: ABACT；小関・森・加藤・佐々木，2010）を用いた。ABACTは、全25項目から

成る問題形式のチェックリストで、学校における子どもの問題行動場面を想起させるような質問項目に対して、応用行動分析に基づく解決策を、4つの選択肢から選ぶ形で回答するものである。小関ら（2010）によってその有効性が示されており、本研究におけるスタッフ・トレーニングの指標としても活用可能であると判断した。

また、セッション5およびフォローアップ2において、参加者に対する半構造化面接を実施し、スタッフ・トレーニングを通して得られた成果と、その成果が日常のどのような活動に活かされているか、あるいはスタッフ・トレーニングで身に付けておきたかった知識や技能の有無について、インタビュー調査を実施した。

Table 2 本研究におけるスタッフ・トレーニングプログラムの内容

| セッション                         | テーマ                        | 内容   | 形式                            |
|-------------------------------|----------------------------|--|-------------------------------|
| 実施前<br>(X年10月第3週)             | ベースラインの測定                  | 参加同意書の説明, 記入<br>質問紙への回答                                    | 個別に説明<br>個別に記入                |
| セッション1<br>(X年11月第1週)          | 概論                         | 質問紙への回答<br>発達障害について<br>三項随伴性について<br>行動の機能について              | 群ごとに記入<br>講義<br>行動の機能を同定するワーク |
| セッション2<br>(X年11月第2週)          | 問題解決訓練                     | 問題解決訓練の概論<br>子どもにあったほめ方を選ぶ問題解決訓練<br>子どもに習得させる行動を選択する問題解決訓練 | 講義<br>問題解決訓練のワーク              |
| セッション3<br>(X年11月第3週)          | 目標設定                       | スモールステップの概念<br>長期目標, 中期目標, 短期目標に分ける<br>問題解決訓練を用いた目標設定      | 講義<br>目標設定のワーク                |
| セッション4<br>(X年11月第4週)          | 認知的再体制化                    | 認知に気づく<br>非機能的な認知を変容させる<br>感情の変化に気づく                       | 講義<br>認知的再体制化のワーク             |
| ペアレント・トレーニング実施<br>(X年11月第4週末) | ペアレント・トレーニングへ<br>スタッフとして参加 | グループワークの進行, 補助   | 実践                            |
| セッション5<br>(X年12月第1週)          | 振り返り                       | ペアレント・トレーニングの振り返り<br>質問紙への回答                               | 全体での話し合い<br>群ごとに記入            |
| フォローアップ1<br>(X+1年3月第2週)       | 振り返り                       | スタッフ・トレーニングのその後の成果の聞き取り<br>質問紙への回答                         | 個別に聞き取り<br>個別に記入              |
| フォローアップ2<br>(X+1年10月第4週)      | 振り返り                       | スタッフ・トレーニングのその後の成果の聞き取り<br>質問紙への回答                         | 個別に聞き取り<br>個別に記入              |

## 結 果

### 1. スタッフ・トレーニングに対する出席率

介入群の4名は、全5回のセッションとペアレント・トレーニング、セッション5の3ヶ月後に実施したフォローアップ1のすべてに出席した。セッション5の10ヶ月後に実施したフォローアップ2に出席できたのは、参加者Aと参加者Bの2名であった。

対照群の2名は、実施前、セッション1、セッション5、フォローアップ1の4回に渡って、ABACTへの回答を行った。

### 2. 効果の測定

#### (1) ABACTを用いた効果の検討 (Table 3)

ABACTを用いた参加者の知識の獲得について比較することで、本研究におけるスタッフ・トレーニングの効果について検討を行った。本研究における分析対象者は、介入群4名、対照群2名の計6名であることから、各評価測度における得点の分散が大きくなることが予測され、分散分析を用いた効果の評定は不適切であると考えられる。そこで本研究における効果の評定は、Cohen's *d*の効果量 (Cohen, 1988) を用いて検討を行った。Cohen's *d*は、*d*値が.30未満の場合には小さな効果が得られたことを示し、.30から.79程度の場合には中程度の効果、.80以上の場合には大きな効果が得られたことを示すことが、複数の研究に基づいて支持されている (Cohen, 1988; Daniel, 1998; McLean, & Ernest, 1998)。これらの基準を採用し、

本研究においてもCohen's *d*の効果量を用いてスタッフ・トレーニングの効果について検討を行うこととする。

まず、介入群におけるスタッフ・トレーニングの効果について検討するために、実施前におけるABACTの得点を基準とし、セッション1、セッション5、フォローアップ1、フォローアップ2の時点におけるABACTの得点について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、介入群のセッション1時点における効果量は $d=0.28$ 、セッション5時点における効果量は $d=1.10$ 、フォローアップ1時点における効果量は $d=1.71$ 、フォローアップ2時点における効果量は $d=0.53$ であった。

一方、対象群におけるスタッフ・トレーニング期間のABACT得点の変化について検討するために、介入群と同様の比較を行った。その結果、対象群のセッション1時点における効果量は $d=0.63$ 、セッション5時点における効果量は $d=-0.63$ 、フォローアップ1時点における効果量は $d=-1.00$ であった。

次に、介入群と対象群のABACT得点の変化を比較するため、各測定時期における介入群と対照群の得点について、Cohen's *d*の効果量を算出した。その結果、実施前における効果量は $d=0.09$ 、セッション1における効果量は $d=1.17$ 、セッション5における効果量は $d=2.09$ 、フォローアップ1における効果量は $d=5.18$ であった。

Table 3 参加者ごとのABACT得点およびCohen's *d*の効果量

| 参加者                          | 実施前   | セッション1 | セッション5 | フォローアップ① | フォローアップ② |
|------------------------------|-------|--------|--------|----------|----------|
| 介入群                          |       |        |        |          |          |
| A                            | 21    | 21     | 21     | 21       | 23       |
| B                            | 13    | 14     | 22     | 22       | 19       |
| C                            | 20    | 21     | 22     | 23       | -        |
| D                            | 13    | 15     | 16     | 20       | -        |
| 介入群平均値                       | 16.75 | 17.75  | 20.25  | 21.50    | 21.00    |
| 介入群標準偏差                      | 3.77  | 3.27   | 2.49   | 1.12     | 10.59    |
| Cohen's <i>d</i> を用いた実施前との比較 | -     | 0.28   | 1.10   | 1.71     | 0.53     |
| 対照群                          |       |        |        |          |          |
| E                            | 16    | 17     | 16     | 17       | -        |
| F                            | 18    | 18     | 17     | 15       | -        |
| 対照群平均値                       | 17    | 17.5   | 16.5   | 16       | -        |
| 対照群標準偏差                      | 1.00  | 0.50   | 0.50   | 1.00     | -        |
| Cohen's <i>d</i> を用いた実施前との比較 | -     | 0.63   | -0.63  | -1.00    | -        |
| Cohen's <i>d</i> を用いた両群の比較   | 0.09  | 1.17   | 2.09   | 5.18     | -        |

注1) ABACT(教師用応用行動分析チェックリスト)の得点可能範囲は0点から25点である。

注2)「-」は、質問紙への回答が得られなかったことを示す。

注3) 小関ら(2010)における現職教師のABACTの総得点の平均は17.15点(SD=3.83)であった。

## (2) 半構造化面接を用いた効果の検討

セッション5において、介入群の参加者4名を対象に、スタッフ・トレーニングを通して得られたと感じている成果について、参加者ごとに、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。

スタッフ・トレーニングを通して得られた成果として、「発達障害に関する知識を獲得することができた」、「発達障害と発達障害の診断のついていない子どもの違いに注目するのではなく、行動に注目することが大事であることがわかった」、「行動を理解するときには『きっかけ』、『行動』、『結果』に分けて観察して理解することが重要であることがわかった」、「問題解決訓練や認知的再体制化の手続きを知った」などが介入群のすべての参加者に共通して得られた観点であった。また、「同じ診断を受けていても、子どもによって抱えている問題や対処方法が異なることに気づいた（参加者A）」、「現時点の問題だけではなく、長期的な観点で目標設定することが必要であると気づいた（参加者C）」などの観点も得ることができた。

スタッフ・トレーニングを通して得られた成果が日常のどのような活動に活かされているかという点に関しては、「ボランティアで肢体不自由の子どもに関わっているが、声掛けの仕方を工夫するようになった（参加者C）」という話が出てきたが、その他の参加者は、現時点では活用は少ない、とのことだった。

スタッフ・トレーニングで身に付けておきたかった知識や技能があるかどうかについては、「保護者を通して子どもの様子をうかがうことはできたが、実際に子どもに関わっていないため、イメージと実態が食い違うことがあり、実際に子どもにも関わりたいと思った（参加者B、D）」という意見が得られた。

同様の内容についての半構造化面接を、フォローアップ2において、参加者Aおよび参加者Bに対して実施した。参加者Aは、X+1年4月から小学校教員として1年生の担任をしていた。また、参加者Bは、近隣の小学校にボランティアとしてX+1年4月から週1回活動し、またX+1年9月末から4週間、小学校へ教育実習生として活動していた。これらの経験を踏まえ、半構造化面接への参加を求めた。

スタッフ・トレーニングを通して得られた成果として、「行動の前後に注目して、対応方法を考えるという観点は今も覚えており、実践している」、「発達障害に関する知識については今も覚えている」という内容は、2人の参加者の両方から得られた。一方、「問題解決訓練や認知的再体制化の内容は、話題に出ると思いたすが、詳細な手続きなどは忘れてしまった（参加者B）」という意見もあった。

スタッフ・トレーニングを通して得られた成果が日常のどのような活動に活かされているかという点に関し

ては、「担任教師として、保護者と話す機会が多いため、スタッフ・トレーニングで学んだ観点や、ペアレント・トレーニングで実際に保護者の方と話をした経験が役立っている（参加者A）」、「1年生の担任をしているので、特に望ましい行動に対しては言語的賞賛を用いるよう心がけ、望ましくない行動が起きたあとも、積極的にほめるような対応をしている（参加者A）」、「ボランティアで子どもと関わるときに、良い行動を増やそうとして、子どもの行動を具体的にほめることを意識して活動している。授業中、いつもおしゃべりをしてしまう1年生の児童がいたが、姿勢が良いことをほめて強化したら、良い姿勢が維持し、おしゃべりも減った。問題行動の消去と適応行動の獲得が成立した（参加者B）」という意見が得られた。

スタッフ・トレーニングで身に付けておきたかった知識や技能があるかどうかについては、「子どもと実際に関わるうえで、何かしらのアプローチを行う上では、一定以上の効果が得られるように、アセスメントの面も重視しながら介入方法を決める必要があると感じている（参加者A）」、「障害特性自体は知識として得ていたが、特別支援が必要な子どもの個々の特性を理解した支援につなげることが難しい（参加者B）」との意見が得られた。

## 考 察

本研究の目的は、ペアレント・トレーニング実施のためのスタッフ・トレーニングプログラムを作成し、その有効性について検討することであった。本研究の結果から、本研究で実施したスタッフ・トレーニングが、応用行動分析に関する知識の獲得に有効であることが示唆された。また、半構造化面接の結果から、本スタッフ・トレーニングで獲得した知識は、スタッフ・トレーニング終了後も、主として子どもと関わる機会において活用可能であることが示唆された。

ABACTによって測定された参加者の知識の獲得についてのCohen's *d*を用いた検討の結果から、実施前に比べて、セッション5終了時、およびセッション5から3ヶ月後のフォローアップ1のABACT得点が高くなっており、Cohen's *d*の基準によると、大きい効果が得られたと考えることができる。また、セッション5から10ヶ月後のフォローアップ2においても、実施前に比べてABACT得点が高く、中程度の効果サイズが得られている。以上のことから、全5回のセッションとペアレント・トレーニングへのスタッフとしての参加の経験が、応用行動分析に関する知識の獲得に有効であると考えられる。このことは、対照群との比較した結果からも同様の効果を推察することが可能であり、介入群と対象群を比較した際のセッション5およびフォローアップ1の効果サイズはいずれも高い値となっている。

また、半構造化面接を実施した結果から、介入群のすべての参加者が、スタッフ・トレーニングの効果として応用行動分析や認知行動療法に関する知識の獲得の効果が得られたと内省していることが明らかになった。また、スタッフ・トレーニングの効果がフォローアップ1まで維持していたことが、ABACTの結果および半構造化面接の結果から推察された。

しかしながら、ABACTおよび半構造化面接を用いた結果の評価だけでは、本スタッフ・トレーニングプログラムが有効性の高い内容であるとは言い難い。まず、フォローアップ1までの分析対象者は介入群の4名、フォローアップ2の時点での分析対象者は介入群のうち2名と、少ない人数を対象としていることから、統計的に十分に妥当性の高い成果が得られているとはいえない。また、介入群が4名と比較的少人数であったために、一定の効果をあげることが可能になったものの、対象となる人数規模が大きくなることによって、トレーニングの効果が減弱する可能性も考えられる。本研究におけるスタッフ・トレーニングが応用行動分析および認知行動療法の知識を習得するためのプログラムとして一定の効果をもつことを実証するためには、対象を拡大することに加え、セッションごとの効果測定を行うことによって、プログラム内容を精緻化する手続きが必要になると考えられる。

また、本研究で実証的に検討されたスタッフ・トレーニングの効果としては、ABACTを用いて測定された知識の獲得が主側面であり、実際にペアレント・トレーニングで求められる保護者に対する声掛けなどの行動面の指標は測定されていない。原口・井上(2010)で行われた面接者トレーニングにおいても、カウンセリングスキル自体の操作的定義が十分に行われていないことが課題として挙げられている。心理面接における必要な行動的要素として、言語的な要素と非言語的な要素(菅野, 1982)など、概念としての重要性は十分指摘されてきたが、実際の面接場面において、何をもちいて適切な心理面接が行えたか、という観点も含めて、スタッフ・トレーニングの効果を検討する必要があると考えられる。たとえば、十分に心理面接の経験をもつ第三者が、ペアレント・トレーニングにおけるスタッフの保護者に対する関わり方を評価することや、ペアレント・トレーニングの参加者である保護者に対して、スタッフの満足度などの観点から評価を求めるなどの手続きをとることで、知識だけではなく、行動的にも十分な能力をもつスタッフを養成するためのプログラムを実施していくことが重要であると考えられる。

さらに、スタッフ・トレーニングの講義の中では、一般的な障害特性についての説明などは行われていたものの、個々の子どもの行動特徴を理解するためには行動観察の手続きが不可欠であり、知識として得た三

項随伴性の観点と、実際の面接場面や教育場面における行動観察に基づく子どもの理解の観点が十分にむずびついていない参加者もいた。このような問題に対しては、事前に小学校や中学校にボランティアとして参加させていただき、行動観察の観点を実践的に養う手続きや、ホームワークなどを用いて、日常生活における友人や家族の行動を機能分析する練習などの手続きを用いることで、習得した知識と行動を結び付けることが必要であると考えられる。

本研究は、これまで体系的に実施されてこなかったペアレント・トレーニングにおけるスタッフ・トレーニングの手続きを整理し、その効果について実証的に検討したという点で意義がある。本研究のような、実践的な取り組みの成果を蓄積することによって、ペアレント・トレーニングの実施に不可欠なスタッフを機能的に養成することが可能となり、ペアレント・トレーニングを広く提供することや、その効果を高める手続きとなることが期待される。さらに、教員を志す学生を対象とすることで、本スタッフ・トレーニングを通して得られた効果が、さまざまな場面において、長期に渡って活用されることが期待される。

## 引用文献

- Barlow, J., Smailagic, N., Ferriter, M., Bennett, C., & Jones, H. (2010). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *Cochrane Database Systematic Review*, *17*, 1469-1493.
- Carolyn, H., Webster-Strattona, M., Jamila, R., & Ted, B. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*, 191-203.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences 2nd ed.* Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Daniel, L. G. (1998). Statistical significance testing: a historical overview of misuse and misinterpretation with implication for the editorial policies of educational journals. *Research in the Schools*, *5*, 23-32.
- Dunnington, G., L., & DaRosa, D. (1998). A prospective randomized trial of a residents-as-teachers training program. *Academic Medicine*, *73*, 696-700.
- 原口英之・井上雅彦 (2010). 発達障害児の問題行動のアセスメントに関する面接者トレーニングの効果行動療法研究, *36*, 131-145.
- Kaminski, W. J., Valle, A. J., Filene, H. J., & Boyle, L. C. (2008). A meta-analytic review of components

- associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **36**, 567-589.
- 菅野 純 (1982). カウンセリングにおけるノンバーバル行動 サイコロジー, **31**, 3641.
- 加藤美朗・小関俊祐・佐々木和義 (2008). 短期ティーチャーズ・トレーニングの効果について—特別支援学校教員対象の3回セッションの試み—日本行動療法学会第34回大会発表論文集, 266-267.
- 小関俊祐・小関真実 (2011). 発達障害をもつ子どもの保護者を対象とした問題解決訓練を取り入れたペアレント・トレーニングの効果 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, **1**, 33-40.
- 小関俊祐・森 淳子・加藤美朗・佐々木和義 (2010). 教師用応用行動分析チェックリスト作成の試み 早稲田大学臨床心理学研究, **9**, 87-99.
- Matson, L. M., Mahan, S., & Matson, L. J. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, **3**, 868-875.
- McLean, J. E., & Ernest, J. M. (1998). The role of statistical significance testing in educational research. *Research in the Schools*, **5**, 15-22.
- 三田村仰・松見淳子 (2009). 発達障害児の保護者向け機能的アサーショントレーニング 行動療法研究, **35**, 257-270.
- Nixon, D. R. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical Psychology Review*, **22**, 525-546.
- 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**, 29-34.
- 梅津耕作 (1982). KBPAC (Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children) 日本語版.

### 謝 辞

本研究に参加していただきました、参加者の皆さまに心より感謝申し上げます。また、本研究の実施にあたり、愛知教育大学教育臨床総合センターの協力を得ました。心より感謝いたします。

### 付 記

本研究は、2010年度大学教育研究重点配分経費（研究代表：小関俊祐）の一部として、助成を受けて実施された。