

# CBR の考えに基づく保護者トレーニングに関わる インストラクター養成プログラムの効果

肥 後 祥 治\*・今 村 幸 子\*\*

(2018年10月23日 受理)

Effects of an Instructor Training Program Based on the Idea of CBR for Parent's ABA Workshops

HIGO Shoji IMAMURA Sachiko

## 要約

我が国の障害児者サービスは、施設での専門家によるサービス提供という方針の下に教育、療育の充実が図られてきた。この方針下でのサービス提供は、専門家や施設の数的格差等の問題により受けられるサービスの地域間格差の問題が生じていた。ペアレント・トレーニングは、保護者が行動分析の理論を系統的に学び、家庭での子どもの支援を援助する方法である。保護者がプログラム実施者となることは、サービスの地域間格差の問題を解決する一つの方法であるが、ペアレント・トレーニングの専門家の少なさの問題により、保護者のペアレント・トレーニングへのアクセスは容易ではない現状がある。

本研究では、CBR の考えにもとづき教員・保健師・保育士等をペアレント・トレーニングのインストラクターとして養成するためのプログラムを実施し、プログラム期間中の参加者の知識・技術の獲得状況や、心理的な変化について分析した。プログラム参加者は整理・簡略化された講義による知識の習得と同時に、各自が設定した課題に取り組むことを通して、標的行動の選択や環境設定、記録の重要性について体験的に学習した。プログラム終了後の質問紙の結果から、行動分析の知識・技術に関する内容を十分に習得できたことが示唆された。また、参加者のプログラム受講前後の気分の状態の変化については、質問紙調査による有意な差はみられなかったが、プログラム終了後のアンケートやレポートから 90% 以上の参加者がプログラムに参加して良かった、楽しかったと答えている。さらに、プログラムについて周囲に広めたいという意見や、今後の活動に活かそうだという期待感、今後も学び続けたいという意欲も見られ、プログラムがエンパワーメント機能を持つ可能性も考えられた。

**キーワード：**保護者支援、ペアレント・トレーニング・インストラクター、CBR

\* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 教授

\*\* 鹿児島大学大学院 教育学研究科 院生

## I 問題と目的

2005年に制定された「発達障害者支援法」の下、多様なニーズに応えるための教育、療育の充実が図られ、体制整備が進められてきた。しかし、その方針は施設中心（institution based）的性格をもつものであり、専門家によるサービス提供を前提とする形態ととられてきた。そのため、施設のハード面が確立していなければ、サービスを受けることが難しく、地域によって受けられるサービスに差が生じていた（肥後,2003）。

ペアレント・トレーニングとは、「さまざまな障害をもつ子どもの保護者に、行動療法の理論を系統的に講義し、さらに実習してもらうことによって、自分の子どもの困った行動に対処できるようになってもらうもの」である（大隅・伊藤,2005）。同時に、「親の子育てのストレスを減らすことも大きな目的であり、親子とも生活での「困り感」を減らし、心地よく生活を送っていけるようにしていく。トレーニングは通常、専門性のある、またはトレーニングを受けたインストラクターによってグループで行われる」ものである（岩坂,2012）。このような活動を通して子どもにとって身近な保護者がプログラムの実施者となることは、専門家の有無によって療育サービスが影響を受けるという一般的な現在のシステム下における問題を改善する一つの方法といえる。しかし、保護者を支援者として位置づけるためには、ペアレント・トレーニングの機会へのアクセスを容易にすべきであるが、ペアレント・トレーニングに関わる専門家の数的状況はこのことを進める上で大きな障害となっている。

そこで、我々はペアレント・トレーニングを広める上で学校教員・保健師・保育士等の障害を持つ子どもと接する機会の多い職種にその役割を求める試みを行ってきた。これは、地域に根ざしたりハビリテーション（Community-Based Rehabilitation: CBR）の考えをヒントにしたものである。先のペアレント・トレーニングを地域へ広め、定着させていくためには既存の社会資源を今以上に機能させることが重要となる。教員・保健師・保育士等は子どもと関わる上での専門性が比較的高く、トレーニングを受けることによって地域の中核的指導者となり、保護者のサポートや所属機関での研修企画等に関わり影響を周囲に及ぼしていく可能性があることから有用な社会資源であると考え。彼らがペアレント・トレーニングのインストラクターとして子どもや保護者を支えていくことで、専門的な支援施設が少ない地域においても子どもの支援を行っていけると考える。

鹿児島市では、平成25年度より上記のアイデアに基づくペアレント・トレーニングを導入し、支援の成果をあげている（有村・肥後ら,2018）。これを受けて、A市では鹿児島市で展開されているペアレント・トレーニングの導入を平成28年度から取り組み始めた。

本研究では、インストラクター養成プログラムの2回にわたる結果を通してA市でのプログラム導入の意義を検討することを目的とした。

## II 方法

### 1 参加者

X年（第1期）からX+1（第2期）年に実施されたインストラクタートレーニングに関する市からの参加者募集に応じたA市内の教職員（支援員を含む）、保育士、児童発達支援センター職員、保健師、母子保健課職員等、障害のある子どもやその保護者と関わる機会の多い職業に就いている人の中で自主的に参加を希望した者。参加人数は第1期31名、第2期17名であった。

### 2 期間

X年10月から翌1月にかけて第1期を、X+1年の10月から翌1月にかけて第2期をおこなった。それぞれ原則として隔週ごと、8回ずつ実施した。

### 3 プログラムの概要

実施されたプログラムの概要をTable 1に示した。1回目はプログラム全体のオリエンテーション及びプログラムの特徴の解説やグループワークを通じたチームビルディングが行われた。2回目以降は、理論及び実際の応用方法についての講義とグループワークを行い、各自が取り組む課題の設定などを行う。5回目以降は各自が設定した課題への取り組みについてグループワークの中で報告、検討をおこなっていく。また、6回目には保護者の障害受容の困難さを考えるロールプレイ、8回目にはチームでの問題解決のためのロールプレイなどが実施された。プログラムは、保護者のプログラムの内容をすべて包括する形で構成されていた。また、時間設定は保護者プログラムと同様に1回2時間で行われた。

Table 1 プログラムの概要

	テーマ	内 容
第1回	「私たちが目指すもの」	プログラムの概要の説明、グループワーク、チームビルディング
第2回	「行動分析の基本を知る」	行動分析の基本事項（講義）、課題選定
第3回	「形成の戦術」	行動を増やす手立て（講義）、経過報告
第4回	「行動低減の考え方」	行動を減らす時の方向性（講義）、経過報告と検討
第5回	「少しずつ少しずつ」	経過報告と検討
第6回	「障害の受容と理解の難しさ」	障害受容の困難さ（ロールプレイ）、経過報告と検討
第7回	「よりよい前進と広がり」	経過報告と検討
第8回	「チームの意味と可能性」	チームでの問題解決（ロールプレイ）、結果報告とシェアリング

### 4 データの収集方法

本プログラムの有効性を検討するために感情の状態の変化についての評価（POMS）、行動分析に関する知識獲得の評価（KB PAC）、参加者からの全体的評価（最終アンケート）、参加者の学びと経験（最終レポート）の4つの項目に関する資料の収集をおこなった。

### 1) 感情の状態の変化についての評価

感情の状態の変化についての指標として、POMS (Profile of Mood States-Brief From Japanese Version) を用いた。POMS は対象者がおかれた条件によって変化する一時的な気分、感情の状態を測定する質問紙であり、その短縮版を用いて参加者のプログラムの開始前と終了後の感情の状態について評価をおこなった。質問紙は 30 項目の質問項目で構成され、項目ごとに、その現在の時点での評価を「まったくなかった」(0点) から「非常に多くあった」(4点) までの 5 段階で評価を求めるものである。

### 2) 行動分析に関する知識獲得の評価

行動分析の知識獲得の指標として、KB PAC (Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children: O'dell, Traler-Senlolo and Flynn, 1979) の簡略版 (志賀, 1983) を用いた。KB PAC は行動分析に基づく養育技術の知識を評価するものであり、25 項目の質問から構成されており、それぞれの項目に対して 4 つ選択肢が示され、その中から最も適切なものを 1 つ選ぶ形式になっている。

### 3) 参加者のプログラムへの全体的評価

参加者のプログラムへの評価を検討するために第 8 回目のプログラム終了後「PTI (ペアレント・トレーニング・インストラクター) 最終アンケート」を実施した。このアンケートでは、プログラムによる知識や技術の習得やプログラムの感想などについて答えてもらった。

### 4) 参加者の学び・経験

参加者のプログラムでの学びと経験を評価するために、第 8 回目のプログラムにおいて、実際に期間中に取り組んだ課題についての報告レポートを提出してもらった。内容は、取り組んだテーマ、取り組んだ方法、子どもにとって良かった点、自分にとって良かった点やわかった点、わからなかった点、今後の修正点や目標を例示し、実際には各人の自由意志に任される形で提出してもらった。

## 5. 倫理的配慮

本研究は、その目的、方法について口頭や文書で対象者に説明し、分析・検証することについては、同意の上で行われた。

## III 結果

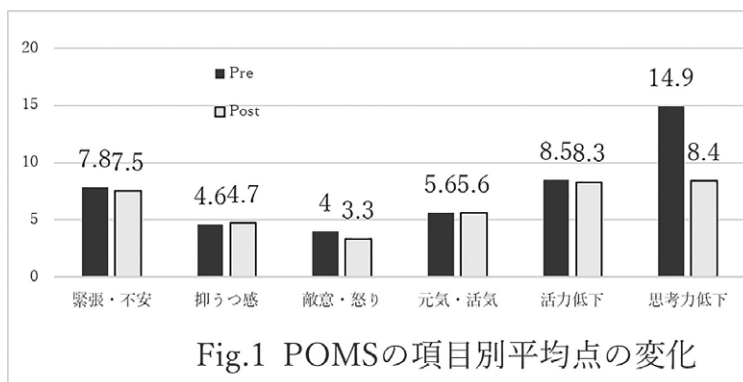
### 1 感情の状態の変化についての評価

POMS 短縮版では一時的な気分感情の状態を測定することができる。

各項目については、T-A は緊張・不安感、D は抑うつ感、A-H は敵意・怒り、V は元気・活力、F は活力の低下、C は思考力低下を示す。V 以外の項目については得点が高いほど対象者がネガティブな感情状態にあり、V については得点が低いほどネガティブな状態であることを意味するものである。

全項目に回答した参加者 27 名を分析対象とし、その素点の平均を Fig.1 に示した。各項目

毎の受講前後の平均値について有意差は見られなかった。また、V 得点以外の素点の合計から V 得点を引いた TMD 得点の平均は受講前 27 点、受講後 26.15 点であり得点の低下は見られたが有意差は見られなかった。また、D 得点（抑うつ）に注目すると 10 名において低下が見られた。さらに、V 得点（元気・活力）においては 13 名に上昇が見られた。

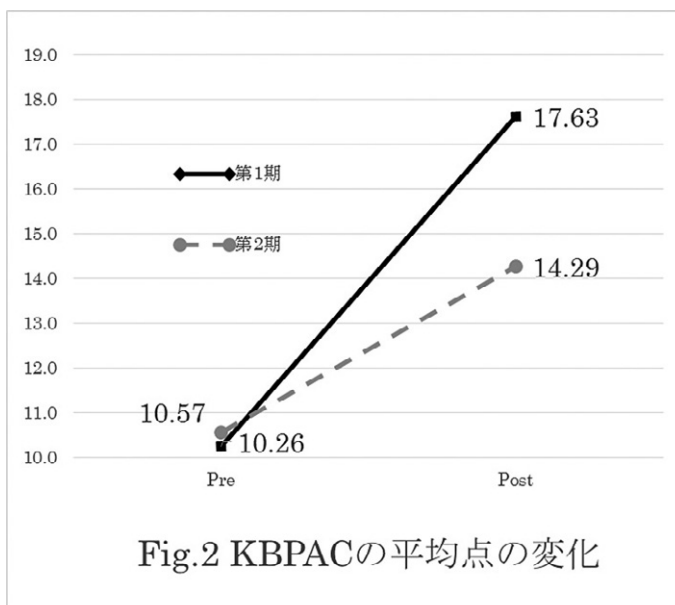


## 2 行動分析の知識獲得への影響

KBPAC の結果を第 1 期、第 2 期ごとに前 (pre) 後 (post) に分けて示したものが Fig.2 である。第 1 期、第 2 期それぞれ 27 名、14 名であった。

各群毎の実施前後の平均値に関して t 検定にかけたところ、第 1 期、第 2 期の両方において 1%水準での統計的な有意差が認められた。(第 1 期  $p < 0.01$ ,  $t = -8.3245$ , 自由度 = 26 第 2 期  $p < 0.01$ ,  $t = -4.847$ , 自由度 = 13)

また、対象者全 41 名のうち、37 名 (90.2%) に得点の上昇が見られた。



### 3 参加者のプログラムの全体的評価

プログラムの全体評価を検討するために第8回目のプログラム終了後「PTI（ペアレント・トレーニング・インストラクター）最終アンケート」を実施した。アンケートの内容は知識や技術の習得、プログラムの感想・評価などについてリッカート法（4件法）で情報を収集した項目が4項目、さらに自由記述により具体的な内容を書いてもらう質問が4項目、プログラム全体に対する感想について自由記述してもらう項目が1項目の計9項目で構成されていた。最終アンケートは参加者全員が提出し、回収率は100%であり、そのすべてを分析の対象とした。

#### 1) リッカート法の結果

最終アンケート内の4件法の回答結果について、Table 2に示す。

「プログラムによって新しい知識の習得がなされたか」の質問について、大変そう思うが20名（41.6%）、そう思うが27名（56.3%）であり、これを合わせると知識の習得がされたと感じた人は47名（98%）であった。「新たな技術の習得がされたか」の質問に対しては、大変そう思う12名（25.5%）、そう思う33名（70.2%）であり、これらを合わせると新しい技術の習得がされたと答えた人は45名（95.7%）であった。

また、「プログラムに参加して良かったか」の質問では、大変そう思う24名（50%）、そう思う23名（47.9%）であり、これらを合わせるとプログラムに参加して良かったと答えた人は47名（97.9%）であった。「プログラムは楽しい経験であったか」に対しては、大変そう思う20名、そう思う25名（52.1%）であり、これらを合わせるとプログラム参加が楽しかったと答えた人は45名（93.8%）であった。

Table 2 リッカート法の結果

	大変そう思う	そう思う	あまり思わない	全く思わない
新たな知識の習得	20 (41.6%)	27 (56.3%)	1 (2.0%)	0
新たな技術の習得	12 (25.5%)	33 (70.2%)	2 (4.26%)	0
参加して良かったか	24 (50%)	23 (47.9%)	1 (2.0%)	0
楽しかったか	20 (41.7%)	25 (52.1%)	3 (6.3%)	0

#### 2) 自由記述項目について

最終アンケートの自由記述項目については、リッカート法による質問項目それぞれに対応する項目と、プログラム全体に対する評価に関する項目の5項目について回答してもらったが、その回答の内容は重複や関連する部分が多く見受けられたため、自由記述の項目すべての回答をまとめて整理、分析の対象とした。その際、川喜田（1967）のKJ法の手続きを踏襲して整理、分析を行った。

全回答は211のカテゴリーに分けられた。それをグループ化し、34のグループに分類した。さらにそのグループを15の上位カテゴリーに分類し、それぞれの関係性について整理した。

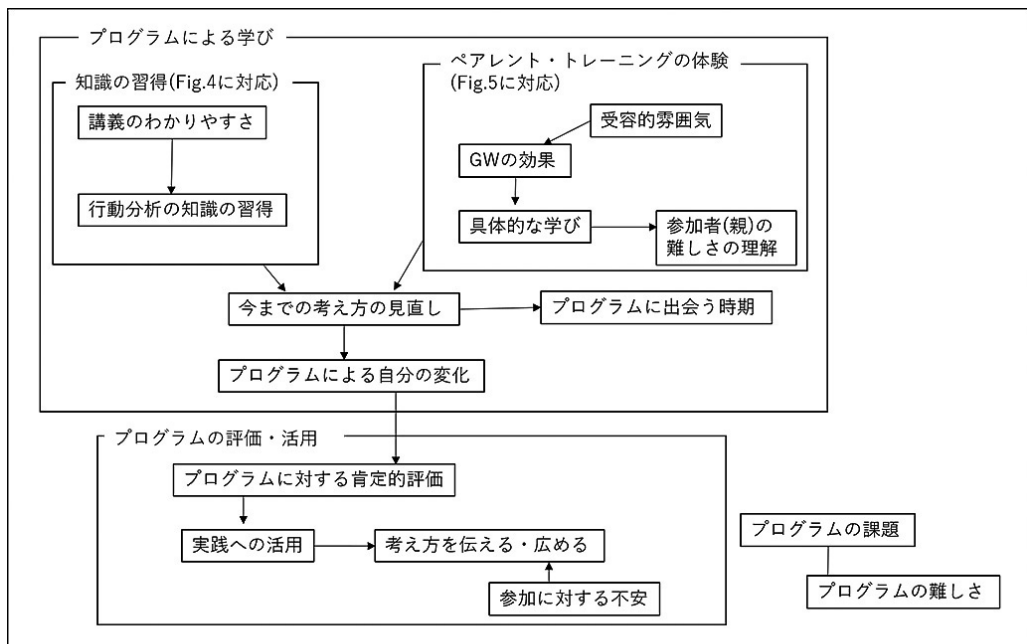


Fig.3 最終アンケート 自由記述

得られた分析結果を Fig.3～5 に示し、内容について以下に簡単に説明する

Fig.3は自由記述の結果を分析し、関係性について整理したものである。記述されていた内容は、プログラムによる学びについて、プログラムの評価・活用について、プログラムの課題についての3つに大きく分けられる。プログラムによる学びは、さらに知識の習得とペアレント・トレーニングの体験の二つに分けられた。知識の習得では、講義のわかりやすさにより行動分析の知識のスムーズな取得が可能になった。また、ペアレント・トレーニングの体験では、受容的な雰囲気の中でGWが行われることによってGWの効果が実感でき、具体的な学びが得られた。また、実際に保護者が行うプログラムをインストラクター自身が経験することにより、保護者がこれから経験する難しさを理解できるようになった。知識の習得とプログラムの体験によって得られた学びから、参加者は今までの考え方の見直しを行い、自身の考えや実践における変化を報告している。そのことから、もっと早くこのプログラムに出会いたかったと回答している参加者もいた。

これらの学びを経験することで、参加者の中にはプログラムに対する肯定的な評価が生まれている。そのことから、今回の学びを自身の実践へ活用したいと答えている。そのためには、同僚などにペアレント・トレーニングの考え方を伝え、広めるとスムーズだと考える。しかし、プログラムに参加するには、時間や仕事との調整に不安があることが多いことからプログラム開催についての工夫が必要である。また、数名の参加者からは書籍の紹介があると良い、さらに専門的なプログラムがほしいといったプログラムに対する課題や要望が挙げられていた。

Fig.4は、Fig.3の「知識の習得」の中に含まれるグループについてのさらに詳しい結果につ

いて示したものである。講義がわかりやすい内容だったことから、行動分析の基礎の習得が行われた。行動分析の基礎の内容としては、「行動の理由」という視点や記録の大切さがあがっている。その2つを踏まえて記録を活かした対応を考える。その中には、プログラムの中で扱われたご褒美の与え方や、うまくいかなかった時の対処の仕方が含まれている。

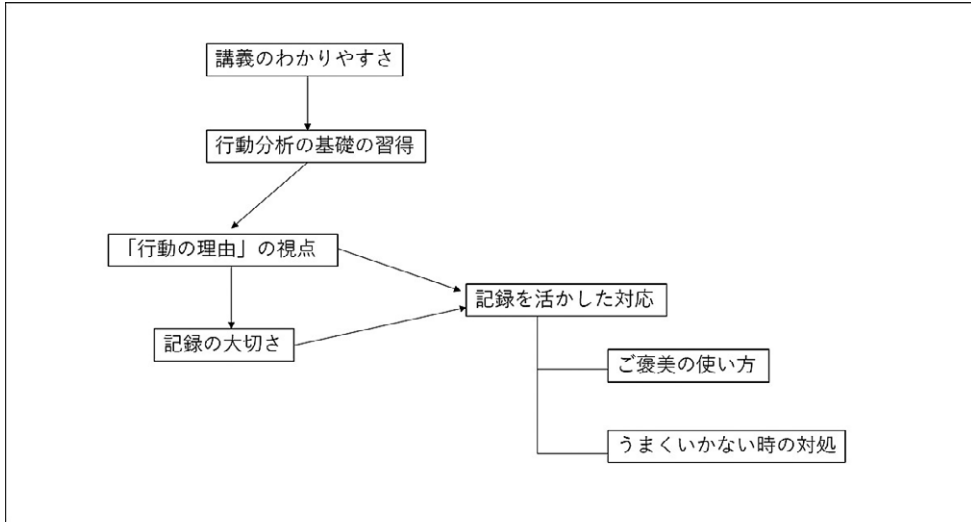


Fig.4 知識の習得

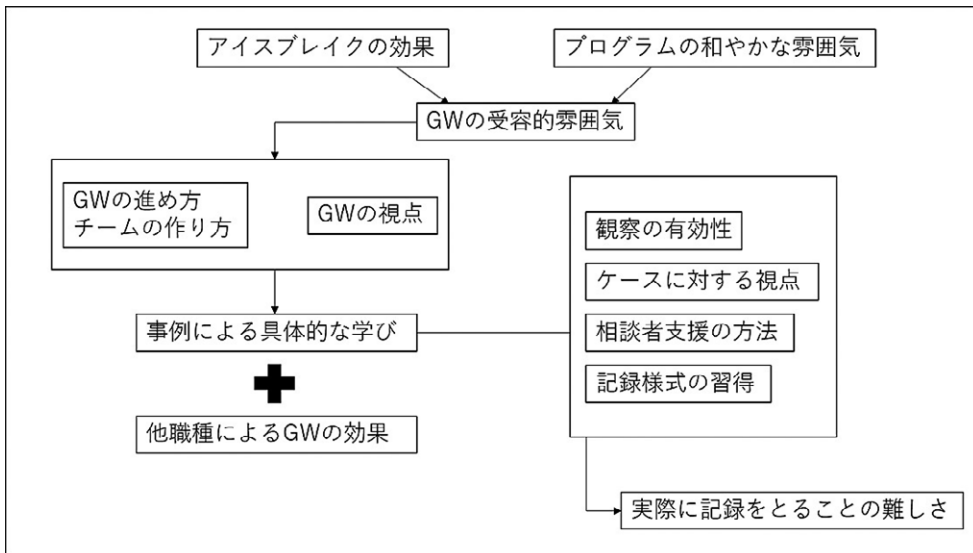


Fig.5 ペアレント・トレーニングの体験



Fig.5は、Fig.3の「ペアレント・トレーニングの体験」に含まれるグループについての分析結果の詳細である。アイスブレイクの効果やプログラムの和やかな雰囲気によるGWの受容的な雰囲気の中でワークが行われた。GWにおいては事例による具体的な学びと他職種によるGWの有効性が感じられ、その中でGWの進め方やチームの作り方、GWの視点についての学びがあった。具体的な内容には、観察の有効性、ケースに対する視点、相談者支援の方法、記録様式の習得が含まれる。記録に関するところでは、実際にプログラムを体験することで、記録をとることの大切さだけでなく楽しさも体験していたことがわかった。

## 4 参加者の学び・経験の評価

### 1) テーマと用いた方法

最終レポートでは、プログラム実施期間中に取り組んだ課題についての報告をしてもらった。この提出は任意であったが、21件の提出があった。これらのテーマは、日常生活場面において増やしたい、または減らしたい対象行動を定め、行動分析的な手法を用いてアプローチした経過をプログラム中のグループワーク内で報告してもらっていたものである。

最終レポートのテーマになった取り組みを整理したものをTable 3に示した。食事のマナーに関するものからパニック、不適切と考えられる行動上の問題の低減や不登校への対処、望ましい行動の増加と多岐にわたっていた。

最終レポートに記されている用いた方法を整理したものをTable 4に示した。38件の方法が記されいたが①～⑧は、行動分析の手法の使用がうかがわれるもので、全体の84.2%を占めている。⑨～⑩の方法は、行動分析ではないが、対人サービスに係るものであれば常識的に行うものであり、特定の場面をのぞいて、行動分析を用いた取り組みとは基本的には矛盾しないと思われる。しかし、傾聴、本人の意思の尊重が、事実や記録といった観察可能なものに基づいていない場合は、係る側の独りよがりになる可能性があるため、注意を必要とするが、今回の取り組みは基本的に行動分析的な取り組みをベースとした上でこれらの方法や考え方が用いられていた。

Table 3 最終レポート (テーマ)

扱ったテーマ	件数 (比率)
①食事に関するマナー	5 (23.8%)
②パニックの低減	3 (13.0%)
③望ましくない行動の低減	3 (13.0%)
④登園時の行動について	3 (13.0%)
⑤望ましい行動を増やす	2 (9.5%)
⑥登校行動を増やす	1 (4.8%)
⑦その他	4 (19.0%)

Table 4 最終レポート (用いた方法)

用いた方法 (複数回答可)	件数 (比率)
①記録 (をもとに対応する)	7 (22.6%)
②標的行動以外の時の行動への対応	7 (22.6%)
③標的行動後の対応の工夫	4 (12.9%)
④声かけ	3 (9.7%)
⑤トークンの利用	1 (3.2%)
⑥環境の調整	1 (3.2%)
⑦周囲への働きかけ (職員の共通理解、他児へに話等)	6 (19.3%)
⑧保護者への働きかけ	3 (9.7%)
⑨傾聴	3 (9.7%)
⑩本人の意思の尊重	3 (9.7%)

## 2) レポートの記述について

最終レポートの自由記述項目については、川喜田 (1966) の KJ 法の手続きを踏襲して整理、分析を行った。その際、レポートの記述を意味ごとに切片化し、それを一つのカードとして扱った。全カードは 130 であった。それらをグループ化し、それらを 31 のグループに集約した。さらにそのグループから 17 の上位カテゴリーを生成しそれぞれの関係性について整理したものが Fig.6 である。

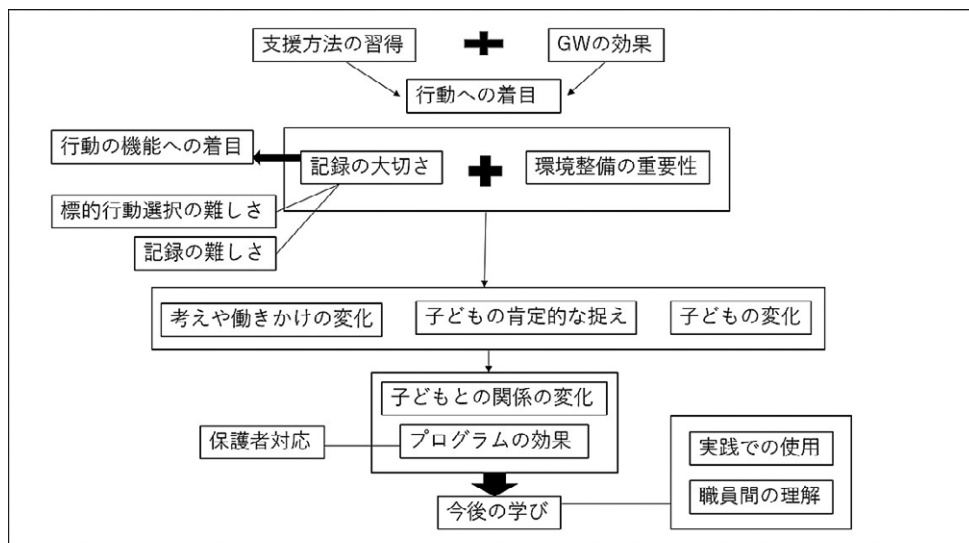


Fig.6 最終レポート

プログラムの講義と GW から行動へ着目する意識ができ、記録の重要性や環境の重要性について認識された。また、記録を大切にすることにより、行動の機能への気づきや着目がされるようになっていた。しかし、記録を取る上で、参加者は標的行動の選択の難しさや記録を続けることの難しさを感じていた。また、プログラム中、生活の中で実際に記録を取り標的行動

に関して取り組んでみたことで、考え方や働きかけの変化や子どもの肯定的な捉えといった自分自身の変化や子どもの変化を体験していた。こうした教師や子どもそれぞれの変化から子どもとの関係の変化がおり、プログラムの効果の実感を報告した人もいた。また、今回の学びを保護者対応に活かしたいという声や、今後実践で使用するために、また他の職員へも広めていくためにさらに学びたいという意見もあった。

#### IV 考察

##### 1 行動分析の知識・技術の習得

プログラムを通じた知識・技術の習得に関して、最終アンケートにおいて97.9%の参加者が新しい知識を習得できたと答えていた。また、95.7%の参加者が新しい技術を習得できたと答えていた。自由記述の項目では、簡略化されたわかりやすい講義によって行動分析の知識の習得がスムーズだったという回答や、グループワークによる具体的事例を使った学習により行動分析の知識や技術が習得しやすかったという回答があった。これらのことから、参加者たちは講義で学んだ知識をもとに実践し、グループワークの中で具体的な実践について他の参加者と検討を繰り返す中で新しい知識や技術が身についたという実感をもったと考えられる。また、参加者が実感している知識・技術の獲得については、行動分析の知識の評価を行う質問紙であるKBPAの成績が有意に上昇していることから客観的にも確認できた。これらのことから、今回のプログラムは行動分析の知識・技術を向上させるために十分な内容だったと考えられる。

##### 2 参加者の気分の変化

参加者の気分の変化について、一時的な気分の状態を評価する質問紙であるPOMS短縮版の結果ではプログラムの前後で有意差は見られなかった。しかし、最終アンケートの結果を見ると、97.9%の参加者がこのプログラムに参加して良かったと答えていた。また、93.8%の参加者がプログラムについて楽しい経験だったと答えていた。自由記述の項目では、講義中の和やかな雰囲気について言及していた参加者が3名、グループワークの受容的な雰囲気について言及していた参加者が5名いた。このことから、参加者はこのプログラムに安心した状態で参加できていたと推測できる。さらに、今後の仕事に活かせる期待感について言及していた参加者が4名、このプログラムでの学びを周囲に広めていきたいと回答した参加者が6名いたことから、プログラム終了後も学んだ内容について活かしていこうとする前向きな状態であると考えられる。しかし、参加者の中には、話すことに苦手意識がありグループワークが不安だったという意見や、開始時間の問題などからプログラムに参加すること自体に不安を感じていたという意見もあったことから、グループワークの進め方やプログラムの時間設定等についてさらに検討することが必要である。

##### 3 参加者の学びとプログラムへの評価

参加者の学びを見てみると、講義による学び、グループワークによる学び、実践による学び

の大きく3つに分けられると考えられる。講義について、行動分析の講義を受けることが難しそうに感じていたや講義に対して不安だったという記述があったが、実際にプログラムが行われると、簡略化された内容とグループでの学びの共有により行動分析の基礎について身についたと記述している参加者が多かった。グループワークによる学びでは、具体的にはグループワークの場面で主に新しく学んだことの共有や実践したことの報告・検討が行われている。その場で同じことに悩む人との出会いや多職種の集団ならではの異なる視点からの意見を聞く機会などを経験することとなった。また、各自の実践をグループで共有することで多くの事例から学ぶことができたという記述もあった。グループワークの有効性についてはアンケート中に22の記述がみられた。実践による学びについて、プログラム中に実際に行動分析の手法を用いて各自が設定した課題に取り組んだ。その中で、記録の重要性に気づいたという記述が15、行動や行動の機能への気づきに関する記述が9つあった。また、実践する中で子どもの好ましい変化が起こったという記述が8、自分の接し方の変化についての記述は9つあった。これらのことから参加者は講義で得た学びを実践することで行動分析の手法の有効性について実感しながら学びを進められていたと考えられる。以上の3つの学びを通して、自分の考え方の変化についての記述が5、価値観の変化についての記述が7つあった。さらに、今回学んだ内容を実践に活かそうだという記述や行動分析の考え方を広めたい、今後も学んでいきたいという記述もみられた。これらのことから、参加者がこのプログラムによって新しい考え方に出会い、グループで学び合っただけで習得し、実践によって効果を実践することで学びが深まったと考えられる。

一方で、仕事とプログラム参加の両立が大変だったという記述や、職種によってはプログラム中に実践する場がなかったという記述があり、今後インストラクターを増やしていくためには様々な職種の参加に対応するプログラム内容や参加しやすいプログラムの開催のあり方についてさらに検討する必要がある。

#### 4 まとめと今後の課題

本研究は従来専門家による専門的なプログラムの提供の問題点を解決するところみとして、従来ペアレント・トレーニングのインストラクターの資源としてあまり注目をされていなかった教員・保健師・保育士等の職種をインストラクターとして開発できないかとのアイデアにもとづいておこなったプログラムであった。結果として知識・技術の習得や行動分析自体の特徴である「環境の変化による子どもの変化」という考え方を伝えていく方法としての可能性が示されたと考えられる。今後は、プログラム参加者とともに保護者支援の実践を積み重ねていく取り組みを進めながら、施設中心 (institution based) のアイデアによって作り上げられた障害児者およびその家族の支援システムをどのように地域に根差したもの (Community-Based) に転換していき、より多くの地域での展開を可能にするための手段を考えつづけなければならないと考えている。

## 文献

- 1) 肥後祥治 (2003) 地域に根ざしたリハビリテーション (CBR) からの日本の教育への示唆, 特殊教育学研究, 41 (3), 345-355
- 2) 肥後祥治・有村玲香・脇博美・前野明子・紀章子・衛藤裕司・齋藤宇開 (2018) 地域に根ざした保護者支援システム構築の試み—既存の社会資源としての教職員の可能性と課題—, 日本特殊教育学会第56回大会発表論文集, 自主シンポジウム 4-01.
- 3) 岩坂英巳 (2012) 困っている子をほめて育てる ベアレント・トレーニングガイドブック, じほう.
- 4) 川喜田二郎 (1967) 発想法 創造性開発のために, 中公新書.
- 5) O'dell S. L., Traler-Senlolo L. and Flynn J. M. (1979) : An Instrument to Measure Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children. J. Rehav. Ther. & Psychit. 10, 29-34.
- 6) 大隅絃子・伊藤啓介 (2005) 肥前方式親訓練プログラム, AD/HDをもつ子どものお母さんの学習塾, 二瓶社.
- 7) 志賀利一 (1983) 行動変容と親トレーニング (その知識の獲得と測定), 自閉症教育研究, 6, 31-45.