

家庭場面における行動問題を示す幼児児童の行動支援計画に関する 教師研修の効果検討－保護者との協働による作成を仮定して－

Evaluation of Teachers Training to Plan Behavioral Support in the Home Setting for Children with Behavior Problem: Assuming collaborative teacher-parent planning

岡村章司* 井澤信三**
OKAMURA Shoji ISAWA Shinzo

本研究では、行動問題を示す幼児児童¹⁾を担当する教師が家庭場面における行動支援計画を作成する研修を行った。研修では、家庭場面における行動問題の改善に向けた知識や技術を学ぶことを目的とし、機能的アセスメントや計画立案に関する内容に加えて、「保護者役」とともに行動支援計画を作成する模擬ロールプレイを実施した。その結果、すべての参加者において、先行子操作や結果操作に関する計画立案の内容が具体化し、支援手続き数の増加がみられた。さらに、記述された支援手続きは、保護者が実行可能な支援内容であった。評価アンケートでは、行動問題の機能の重要性や保護者へのかかわりに関する気づきといった肯定的な評価がみられた。一方、行動の前後状況に関する情報では一部の参加者は記述の変化がなく、適切な行動の指導に関する支援手続きについては記述がない参加者がみられた。また、保護者に対する具体的なアプローチに関する記述はほとんどみられなかった。以上の結果より、講義と作成演習や模擬ロールプレイからなる研修は、保護者が実行可能な行動支援計画の作成を可能にしたものの、家庭場面における行動問題に関する情報収集と活用のための改善が必要であると考えられた。今後、保護者との協働を促すためのコミュニケーションスキルを扱うなど、保護者支援に関する系統的な研修プログラムの検討が求められると考えられる。

キーワード：行動問題、行動支援計画、教師研修、家庭場面、教師と保護者の協働

Keywords：behavior problem, behavior support plans, teacher training, home setting, teacher-parent collaboration

I. 問題と目的

発達障害児が示す行動問題は、本人の参加の制約や社会的な孤立、家族における療育や家庭生活の困難をもたらし、本人および家族の生活の質を低下させる (Lucyshyn, Horner, Dunlap, Albin, & Ben, 2002)。行動問題への支援は喫緊な課題であり、本人および家族の生活の質の向上を目的とした支援を実現する、発達障害児者にかかわる支援者の専門性の向上が求められると考えられる。

行動問題に対するアプローチの中心的方法論は、行動問題の機能的アセスメントに基づく包括的な行動支援計画の立案である (Horner & Carr, 1997)。機能的アセスメントに基づく行動支援は、行動問題の機能を同定するために、行動問題が起こりやすい環境的な条件を体系的に収集し、それらの情報に基づき行動支援計画を立案する。家庭場面における行動問題への支援については、家族のライフスタイルや家族環境に関する情報に基づき、家族が計画・実行・評価を行うために、家族との協働的な関係の重要性が強調される (Vaughn, Dunlap, Fox, Clarke, & Bucy, 1997)。

個別の教育支援計画を作成するにあたり、学校は保護者と十分に相談し、その意向を踏まえつつ、関係機関等の支援関係者と子どもの支援に関する情報の共有を図るよう、学校教育法施行規則が改正された (文部科学省, 2018)。家庭において機能的アセスメントに基づく行動支援を実施するにあたり、子どもの指導や保護者との接触機会を専門家よりも多く持つ、身近な支援者である教師と保護者の協働は、効率的であり効果が期待できると考えられる (岡村, 2014)。しかしながら、わが国においては、教師と保護者の子どもの捉え方のずれ (三宅, 2012) やコミュニケーションの問題 (三田村, 2011) などから、保護者と教師の連携や協働の困難が多く指摘されている。保護者との連携や協働を促す研修に関する研究論文は少なく、保護者と教師の協働を促進させる上で、効果的な講義や演習内容がどうあるべきかを検討し、知見を蓄積する必要があるだろう (岡本, 2017)。また、障害特性の理解を促したり保護者とのコミュニケーション方法を学んだりする教師研修の検討はみられるものの (Hays, 2005)、予防を含めた行動問題の改善に向けた保護者支援に関する教師研修に関する研究はみられない。学校で

*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授

平成31年4月25日受理

**兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース 教授

の行動問題の改善に向けた教師研修に関する研究がみられ始めたわが国において（平澤，2014；2017；2018a；2018b）、教師に対して、機能的アセスメントの情報収集や計画立案スキルの獲得にとどまらず、保護者とともに問題解決を図ることを目的とした協働のための知識や技術を提供する必要が高いと考えられる。

そこで、本研究では、行動問題を示す幼児児童を担当する教師が行動支援計画を作成する研修を行った。研修では、家庭場面における行動問題の改善に向けた知識や技術を学ぶことを目的とし、機能的アセスメントや計画立案に関する内容に加えて、「保護者役」とともに行動支援計画を作成する模擬ロールプレイを実施した。行動支援計画に記述された内容の変化から、研修の効果を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

筆者らが講師を担う、教員免許状更新講習「保護者と取り組もう！気になる行動を示す発達障害児に対する家庭での支援」に、20名の教師（幼稚園教諭4名、こども園教諭2名、保育所教諭1名、小学校教諭11名、特別支援学校小学部教諭2名）が参加した。そのうち、家庭場面における行動支援計画を作成した、幼稚園教諭2名、小学校教諭4名、特別支援学校小学部教諭1名の計7名を本研究の分析対象とした（Table 1）。対象児は、参加者が担当する、家庭や学校における行動面の支援が必要とされる幼児児童であった。

Table 1 参加者のプロフィール

参加者	学校種	対象児の行動問題
A	小	できないこと（例 宿題）には取り組みずかたまる
B	幼	窓から物を投げたり、ひっくり返したりする
C	小	地団駄を踏んで怒る 泣きわめく
D	幼	「ばか」と言う
E	小	暴言・叩く
F	特支小	（スーパーで）とっさに走り出す
G	小	（学校に）持ってきてはいけない物を堂々と持ってくる

幼—幼稚園 小—小学校 特支小—特別支援学校小学部

2. 時期・場所

本大学を会場として、8月に研修を実施した。

3. 研修手続き

(1) 教材

「ストラテジーシート」（井上・井澤，2007）と「行動問題情報シート」を用いた。「ストラテジーシート」には、先行事象、行動、後続事象、事前の対応の工夫、望ましい行動、ほめ方・楽しみな活動、行動問題が起こってし

まった時の対応の欄が設けられていた。その他に、O'Neil, Albin, Storey, Horner, and Sprague (2015)を参考に、①対象児のコミュニケーションの特徴、②望ましい行動・好きなこと、③行動問題に影響するかもしれない関連する状況、④望ましい効果的なかわり／避けるべきかわり、を書き出す「行動問題情報シート」を作成し、活用した。いずれのシートも A4サイズ1枚であった。

(2) 各時間の内容

研修の内容を Table 2に示した。講義と演習からなる5時限、320分の研修を行った。演習時には、筆者らは机間巡視を行った。演習に取り組んでいる最中の質問については適宜応答し、演習の取り組みに消極的である参加者に対しては、その理由を質問するなどして、演習に参加できるように配慮した。

1) 1時限（55分）

行動問題の具体的な記述に関する15分の講義の後、現在、もしくは過去に担当した対象児を想定し、家庭場面における行動問題を選定し、記述するよう促した。そのうえで、参加者は20分間で行動支援計画を作成した。なお、情報が不十分なため、家庭場面での行動支援計画を作成できない場合には、学校場面における行動支援計画を作成するよう教示した。

2) 2時限（105分）

行動問題の定義、ABC分析と行動問題の機能、適切な行動のアセスメントに関する講義の後、参加者は「ストラテジーシート」の上段部分である行動問題の先行事象と結果事象、「行動問題情報シート」を整理した。

3) 3時限（60分）

適切な行動を増やす指導、適切な行動を促す先行子操作、結果操作について解説し、最後に保護者とのコミュニケーションにおける配慮や工夫、保護者のアセスメントに基づく支援の実行可能性に関する講義を行った。

4) 4時限（80分）

参加者は「教師役」と「保護者役」に分かれて、二者で模擬面談のロールプレイを行った。開始前に改めて、保護者に対するコミュニケーション上の配慮点について簡潔に解説を行った。「保護者役」は、2時限目に自ら「ストラテジーシート」に整理した情報を「教師役」に語り、ともに行動支援計画を作成していった。1回のロールプレイは40分とし、役割を交替して計80分行われた。

5) 5時限（20分）

参加者は研修前に作成した行動支援計画に朱字で追記や修正を行った。

4. 倫理的配慮

研究の目的、方法、個人情報保護に関する説明を口頭で行い、全参加者に同意を得た。

Table 2 研修の内容

時限	時間 (分)	講義の内容	演習の内容
1	55	行動問題の具体的な記述	行動問題の選定, 記述 行動支援計画作成
2	105	行動問題の定義 ABC分析と行動問題の機能 適切な行動のアセスメント	行動問題の先行事象と結果事象, 「行動問題情報シート」の記述
3	60	適切な行動を増やす指導, 先行子 操作, 結果操作 保護者とのコミュニケーションに おける配慮や工夫, 保護者のアセ スメントに基づく支援の実行可能 性	—
4	80	—	行動支援計画作成演習: 「教師 役」と「保護者役」による模擬面 談のロールプレイ
5	20	—	研修前に作成した行動支援計画の追記や修正

5. 評価方法

(1) 対象者が作成した行動支援計画

研修前（1時限目）と研修後（5時限目）に作成した行動支援計画を評価した。参加者に対して、対象児の行動問題を対象として、問題解決のために、どんな情報（行動問題の改善のために役立つ情報）をもとに、どんな支援を計画しているかについて、用紙に書き出してもらった。それらの行動支援計画について、平澤（2018b）を参照し、情報収集に関する2項目（先行事象、結果事象）と計画立案に関する4項目（先行子操作、適切な行動の指導、結果操作）を「記載なし（0点）」「記載あり・具体的でない（1点）」「記載あり・具体的（2点）」により評価した。さらに、計画立案に関する4項目（先行子操作、適切な行動の指導、結果操作）については、それぞれの項目の支援手続き数を事例ごとに算出した。併せて、支援手続きに関しては、保護者による支援の実行可能性を、「実行できない（0点）」「実行できるが、負担が大きい（1点）」「実行でき、負担も少ない（2点）」により評価した。なお、情報収集や計画立案に関する項目については、情報が追記・修正されていない場合には、研修前の評価と同様とした。上記の評価に加え、保護者に対するアプローチに関する記述があった場合には記録した。なお、研修で作成した行動支援計画については、行動分析学を専門とする大学教員である第一筆者が評価しデータ化した後、データをもとに行動分析学を専門とする大学教員である第二筆者が評価した。すべての評価間の一致率は97%であった。

(2) 評価アンケート

研修終了後に、参加者は大学が実施する免許状更新講習受講者評価アンケートに回答した。参加者に対して、①講習の内容・方法、②参加者の知識・技能の習得の成果について、「よい」「だいたいよい」「あまり十分でない」

「不十分」の4段階で評価してもらい、各項目の平均値を算出した。また、受講しての感想に関する自由記述を分析した。なお、7名のアンケートを特定できなかったため、7名分を含む20名分のアンケートの分析を行った。

III. 結果

1. 行動支援計画の記述の変化

情報収集と計画立案に関する評価結果を Table 3 で示した。情報収集の項目については、研修後に「記載あり、具体的（2点）」であった参加者は、先行事象で4名、結果事象で5名であった。参加者 A については、研修前後ともに記述がみられず、参加者 B については、記述されているものの具体的ではなかった。また、参加者 G 以外には、先行事象や結果事象の情報が不十分な結果であった。

計画立案の項目については、すべての参加者において、研修後で、先行子操作や結果操作に関する評価点が「記載あり・具体的（2点）」であった。しかしながら、適切な行動の指導の項目については、研修前には参加者 A 以外で記述がみられず、研修後でも3名の参加者で記述がなかった。支援の実行可能性については、参加者 G 以外には評価点が「実行でき、負担も少ない（2点）」であった。

2. 計画立案した支援手続き

参加者が研修前後で回答した、立案した支援手続き数の結果を Fig. 1 に示した。研修前の先行子操作は12件、適切な行動の指導は1件、結果操作は3件であった。研修後の先行子操作は24件、適切な行動の指導は3件、結果操作は17件であった。ほとんどの参加者が研修後に支援手続き数の増加がみられたものの、参加者 D については結果操作の記述が1件増加したのみであった。

Table 3 情報収集と計画立案に関する評価結果

参加者	情報収集				計画立案							
	研修前		研修後		研修前				研修後			
	先行事象	結果事象	先行事象	結果事象	先行操作	行動の指導	結果操作	実行可能性	先行操作	行動の指導	結果操作	実行可能性
A	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	2	2
B	1	0	1	1	2	0	0	2	2	2	2	2
C	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2
D	1	2	1	2	1	0	1	1	2	0	2	2
E	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2
F	2	1	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2
G	0	0	2	2	1	0	0	0	2	0	2	1

情報収集（先行事象、結果事象）と計画立案（先行子操作、適切な行動の指導、結果操作）—0点（記載なし）、1点（記載あり・具体的でない）、2点（記載あり・具体的）
 保護者による支援の実行可能性—0点（実行できない）、1点（実行できるが、負担が大きい）、2点（実行でき、負担も少ない）
 網掛けは研修前と比較し、研修後に変化があったことを示す。

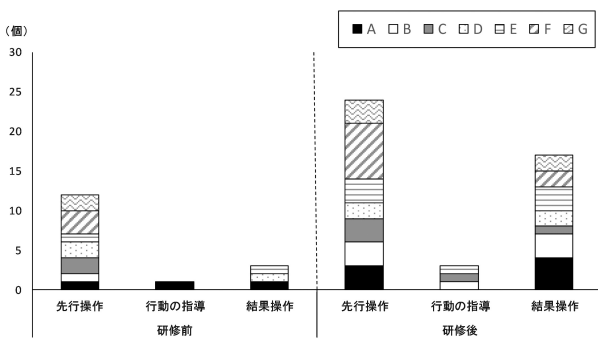


Fig. 1 参加者が立案した支援手続き数の結果

3. 保護者に対するアプローチに関する記述

保護者へのアプローチに関する記述は、参加者 B、D、E の 3 名にみられた (Table 4)。

4. 評価アンケートの結果

評価アンケートの結果を Table 5 で示した。本講習の内容・方法、参加者の知識・技能の習得の成果については、ともに平均 3.8 点であり高評価であった。自由記述で

は、演習や行動問題の支援について具体的に考えることに対する肯定的な評価の記述が多くみられた。自分に関する気づきについては、機能の重要性を指摘する記述が多く、行動問題を強化していたこれまでの自分の対応をふり返っていた。保護者に関する気づきについては、演習で「保護者役」をしたことにより、今後のかかわり方や自らのコミュニケーションのあり方をふり返る記述がみられた。また、「保護者の話を上手く引き出す具体的スキルも身に付けたい」と今後の研修に関する要望を記述した参加者もみられた。

IV. 考察

本研究では、行動問題を示す幼児児童を担当する教師に対して、家庭場面における行動問題の改善に向けた知識や技術を学ぶことを目的とした、行動支援計画を作成する研修を行った。研修では、機能的アセスメントや計画立案に関する内容に加えて、「保護者役」とともに行動支援計画を作成する模擬ロールプレイを実施した。その

Table 4 保護者に対するアプローチに関する記述

参加者	研修前	研修後
A	—	—
B	—	園と家庭で一貫した態度を示す
C	—	—
D	—	母親は本児のマイナス面に目が向いてしまいがち。いい所を伝える。お母さん自身の異国での頑張りも認める
E	お父さんと会い、話せる関係になる。子どものよい成長を考えられていることを確認する	—
F	—	—
G	—	—

結果、すべての参加者において、先行子操作や結果操作に関する計画立案の内容が具体化し、支援手続き数の増加がみられた。さらに、記述された支援手続きは、保護者が実行可能な支援内容であった。評価アンケートでは、行動問題の機能の重要性や保護者へのかかわりに関する気づきなどの肯定的な評価がみられた。一方、行動の前後状況に関する情報では一部の参加者は記述の変化がみられず、適切な行動の指導に関する支援手続きについては、3名の参加者で記述がみられなかった。この結果は、講義や演習からなる研修により、計画立案のスキルが向上するという先行研究の結果（平澤, 2018a; 2018b; 神山, 2017）を支持するものであったが、情報収集に関しては先行研究の結果（平澤, 2018a; 2018b）と異なった。

先行子操作や結果操作に関する支援手続きが具体化し、内容も増加したことは、対象児の実態を共有し参加者同士で検討することで、短時間の研修であっても、支援の計画が可能であったことが示唆される。また、「保護者役」とともに行動支援計画を作成する模擬ロールプレイにより、保護者が実行可能な支援手続きを検討することを可能にしたと考えられる。保護者へのかかわりに関する気づきがみられた評価アンケートからは、模擬ロールプレイにより自らの保護者とのかかわりを振り返る機会にもなったと示唆される。さらに、先行研究（平澤, 2018a; 2018b; 神山, 2017）とは異なり、模擬ロールプレイにおいて、自分の担当ではない「保護者役」の対象児の行動支援計画を作成したことが、自らの対象児の

行動支援計画の作成につながったと考えられる。一方、適切な行動の指導に関する支援手続きの記述が不十分であったが、演習時に使用した「ストラテジーシート」が影響したと考えられる。「ストラテジーシート」には望ましい行動を記載する欄はあるものの、望ましい行動を促すための先行子操作と結果操作以外の支援手続きを記入する欄はなかった。今後は、演習時に用いるシートの内容の検討が求められる。

行動の前後状況に関する情報収集では一部の参加者に変化がみられず、ほとんどの参加者は先行事象や結果事象の情報が不十分であった。不十分なアセスメント情報であっても、保護者による実行可能な支援手続きを記述することができたのは、学校や園で日々実践している支援内容や方法を応用した結果であると推察される。しかしながら、アセスメント情報に基づかない支援手続きである場合には、対象幼児児童の実態に沿った支援になり得ないことが予測される。さらに、20名の参加者のうち、13名は学校場面の行動支援計画を作成し、家庭場面における行動支援計画を作成したのは7名のみであった。講習のシラバスでは、「これまでの気になる行動を示す発達障害児をもつ保護者との連携に関する自らの実践を振り返り、課題を整理しておくことが望ましいです」と明記していたが、13名の参加者は家庭場面における情報をほとんど把握していなかった。平澤・坂本（2018）は、就学前から小学校への支援情報の引継ぎに関する調査において、行動問題や具体的な支援に関する情報は不足していることを明らかにしている。教師間での行動問題に関

Table 5 評価アンケート結果

対保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者役になることで、どんな思いだろうかとゆっくりと相手の思いにも寄り添う努力が必要だと改めて感じました ・保護者と…というところで自分も保護者の立場になったので共感するところも多く、何でも否定的な考え方やアプローチの仕方は良くないし、いいところを…という考え方で取り組みたいと思った ・担任として見る課題をロールプレイで保護者になったつもりで見ていることでこちらの保護者との話し方、関わり方にも意識が向き新たな気づきとなった ・子ども達の成長をサポートしていくためには、まず教師が保護者ときちんと話し合う機会を持たなければいけないと改めて感じました。自校では9月に保護者との面談があるので、今日じっくり考えたことを実際におうちの方に伝えたいと思っています
対自分	<ul style="list-style-type: none"> ・「行動問題」と捉えること自体、私のこれまでの考え方が違っていたと思い知らされた ・自分達の対応によって、子ども達の行動問題を引き起こしている可能性を改めて考えさせられたよい機会となりました ・自分と考えていたことと違う視点による見方を教えていただき、なぜこの子がこの行動を起こしていたのか考えることができ、とても良い学びになった ・行動から得られる「機能」を知ること、望ましい行動が何か、そのためには事前、事後の対応をどう工夫するのが明らかになった ・今まで良かれと思ってやってきた指導や支援が、児童の行動問題を助長していたかも、していたということに気づきました。なぜそのような行動を取るかの理解が足りなかったことを痛感しました ・日々の保育の振り返りの場となり、大変充実した時間を過ごせました ・自分が考えていたことと違う視点による見方を教えて頂き、なぜこの子がこの行動を起こしていたのか考えることができ、とても良い学びになった。2学期からの子どもの見方、環境のつくり方、自身の支援の仕方を今日の学びを生かして考えていきたい ・保護者の話を上手く引き出す具体的スキルも身に付けられたらと思いました

する情報の引継ぎが不十分であるだけでなく、教師は保護者に対する家庭場面における行動問題に関する情報収集を十分に行っていない可能性が高いことが考えられる。本研究のように短時間の研修を実施する場合には、受講者に対して、家庭場面における行動問題に関する情報収集を行ってから研修に臨むよう、研修の目的やホームワークの内容など事前のアナウンスの仕方の工夫が求められるだろう。また、学校生活での支援にとどまらず、保護者と協働して家庭場面における行動問題へアプローチすることは困難であると教師は捉えているとも推察される。このことから、家庭場面における行動問題に関する情報収集と活用のための教師に対する支援を検討する必要があるといえよう。本研究では、計画立案にとどまり、計画立案した手続きを日々の支援において実施することを行わなかった。講義や演習による研修に加えて、実際に保護者と協働しながら情報収集や計画立案を行い、日々の支援の結果をふり返るといった内容を含むことが効果的であると考えられる。平澤 (2018b) は、就学前の行動の前後状況に関する情報を用いて、小学校1年の担任が特別支援教育コーディネーターとペアになり行動支援計画を検討したことが有効であったと示している。実際に保護者と協働して問題解決を行っていく際に、特別支援教育コーディネーターがコンサルタントとなり、保護者と担任をコンサルティとして、家庭場面における行動問題に関する検討を行うコンジョイント行動コンサルテーションを実施することも一つの方略として有益であろう (岡村, 2014)。

本研究は、家庭場面における行動問題の改善に向けた知識や技術を学ぶことを目的とした。評価アンケートでは、ロールプレイを通じた、保護者の思いや保護者とのコミュニケーションについて振り返る記述がみられた。さらに、保護者の話を促す具体的なスキルを学ぶ研修の必要性を訴える参加者もいた。一方、保護者との協働における具体的なアプローチに関する記述は、3名の参加者のみの限定された結果であり、子どもの成長や強みを共有するなどの内容であった。保護者との面談を想定したロールプレイにより、保護者とのコミュニケーションに関する気づきがみられたものの、保護者と協働するにあたっての研修内容については不十分であったことは否めない。保護者との連携において、教師は、①子どもの学校生活を充実させるために保護者と協力する、②学校での適切な行動や生活習慣を家庭に波及させるために支援する、③家庭場面における行動問題を改善するために支援することが求められる (加藤, 2007)。本研究のような保護者と協働し家庭場面における行動問題への支援を目的とした研修を実施する前に、①や②といった連携状況に応じた、保護者支援に関する系統的な教師研修プログラムの検討が必要であると考えられる。例えば、①を

実現するため、保護者自身のアセスメント内容や方法、および保護者との基本的なコミュニケーションスキルに関する研修が必要であろう (大脇・岡村, 2017)。学校が否定的な事象ばかりを伝え続け保護者を追い詰めたり (楠, 2009)、行動問題の対応について保護者と関わる中で教師のバーンアウトを引き起こしたりする (久保田, 2013) ことがないよう、学校および家庭場面における行動問題への支援に関する保護者と教師の日々のコミュニケーションが実現するための、教師に対する研修や支援が求められていると考えられる。

註

- 1) 幼児期、児童期の子どもを総称して、「幼児児童」とした。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP18K02753の助成を受けたものです。また、研究にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。

V. 文献

- Hays, A. (2005) Parent-teacher collaboration for students with autism spectrum disorders: The role of teacher training. *Illinois Wesleyan University Horner Projects*.
- 平澤紀子 (2014) 発達障害幼児の支援教室担当者を対象とした行動支援計画作成シートに関する検討. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 62, 263-270.
- 平澤紀子 (2017) 小学校教師を対象とした行動支援計画作成シートに関する検討—機能的アセスメントの情報収集を中心として—. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 66, 205-212.
- 平澤紀子 (2018a) 小学校教師を対象とした行動支援計画の作成研修に関する検討: 3項随伴性情報の効果から. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 67, 121-127.
- 平澤紀子 (2018b) 行動問題を示す発達障害児を担当する小学校1年の担任を対象とした機能的アセスメント研修に関する検討—就学前の支援情報を用いた特別支援教育コーディネーターとのペア研修の効果から—. 発達障害研究, 40, 381-391.
- 平澤紀子・坂本裕 (2018) 小学校1年生通常学級担任における就学前情報の入手と活用に関する実態調査—入学当初に行動問題を示した子どもを中心として—. 発達障害研究, 40, 175-181.
- Horner, R. H. & Carr, E. G. (1997) Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education*, 31, 84-104.
- 井上雅彦・井澤信三 (2007) 自閉症支援: はじめて担任

- する先生と親のための特別支援教育. 明治図書.
- 神山努 (2017) 社会福祉法人における基本版機能的行動アセスメントに基づいた行動問題支援研修の評価. 発達障害研究, 39, 104-119.
- 加藤哲文 (2007) 教師から保護者へのコンサルテーション. 柘植雅義・井上雅彦 (編著), 発達障害の子を育てる家族への支援. 金子書房, 102-110.
- 久保田真功 (2013) 保護者や子どもの問題行動の増加は教師バーンアウトにどのような影響を及ぼしているか?. 日本教育経営学会紀要, 55, 82-97.
- 楠凡之 (2009) 発達障害児の特別なニーズと家族支援. 障害者問題研究, 37, 12-20.
- Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., Dunlap, G., Albin, R. W., & Ben, K. R. (2002) Positive behavior support with families. In J. Lucyshyn, G. Dunlap, & R. Albin (Eds.), *Families & positive behavior support: Addressing problem behavior in family contexts*. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland, 3-43.
- 三田村仰 (2011) 発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査: 効果的な支援のための保護者による依頼と相談. 心理臨床科学, 1, 35-43.
- 三宅幹子 (2012) 特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師との連携における課題—学校における保護者の支援ニーズへの対応—. 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 73-80.
- 文部科学省 (2018) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について (通知).
- 岡本邦広 (2017) 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向. 特殊教育学研究, 55, 233-243.
- 岡村章司 (2014) 学校との協働を通じた行動問題を示す発達障害児の保護者への支援—コンジョイント行動コンサルテーションを中心に—. 特殊教育学研究, 52, 305-315.
- O'Neil, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015) *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3rd ed.). Cengage Learning, Stamford, Connecticut. 三田地真実・神山努監訳 岡村章司・原口英之訳 (2017) 子どもの視点でポジティブに考える問題行動解決支援ハンドブック. 金剛出版.
- 大脇知子・岡村章司 (2017) 特別支援学校における保護者面談に関する教員研修の効果の検討—グループによるロールプレイを通して—. 日本特殊教育学会第55回大会発表論文集.
- Vaughn, B. J., Dunlap, G., Fox, L., Clarke, S., & Bucy, M. (1997) Parent-professional partnerships in behavioral support: A case of community-based interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 38-45.