

# 保育士を対象とした発達が気になる幼児の支援に関する研修の効果

朝岡 寛史<sup>1)</sup>, 明石 真奈<sup>2)</sup>, 是永 かな子<sup>3)</sup>

1) 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

2) A 市立教育研究所

3) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

## Effects of a Workshop for Nursery Teachers on Support of Children with Developmental Problems

ASAOKA Hiroshi<sup>1)</sup>, AKASHI Mana<sup>2)</sup>, KORENAGA Kanako<sup>3)</sup>

1) Research and Education Faculty, Humanities and Social Science Cluster, Education Unit, Kochi University

2) Institute of Education in A City

3) Professional School for Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

### 要 約

本研究では、保育士 21 名を対象に、発達が気になる幼児の支援に関する研修を実施し、「参加者と実施者の協働的な過程」を研修の要素に組み込むことの効果を質的に検討した。振り返りの場において、より効果的な支援や今後できそうな対応について、ビデオ映像や講師による助言などに基づき参加者と協議した。その結果、「ポジティブな目標を設定する」「子どもの実態に応じた支援・工夫をする」等について、参加者の気づきや変化がみられた。同時に、発達が気になる幼児を支援することに困難さを感じていることが示された。以上の結果を踏まえ、協働的な過程を研修の要素に組み込むことが、いかにして参加者の支援や対象園児の行動に影響を及ぼしたかを考察した。

キーワード：保育士 発達が気になる幼児 特別支援保育 研修 計量テキスト分析

### 1. 問題の所在と目的

従来、生活・行動面において“気になる子ども”の保育が大きな課題となってきた（例えば、刑部, 1998; 本郷・飯島・杉村・高橋・平川, 2005; 野村, 2018）。具体的には、「落ち着きのなさ」「こだわり」「ルールが守れない」「指示の通りにくさ」等の集団活動への不適応につながる行動や、「コミュニケーションがとりづらい」「周りの状況がつかめない」「対人トラブル」等の困難を示す（合原・虫明・加戸, 2017）。本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島（2003）は、“気になる子ども”を「何らかの障害あるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられる子ども」と定義している。そして、保育者が“気になる子ども”ということばを使うのは、幼児であるために診断がついていない場合や、子どもが示す行動が障害と環境

のどちらによるものなのかが分かりにくい場合が多いためとされる（久保山・齊藤・西牧・當島・藤井・滝川, 2009）。これらを踏まえて本研究では、発達障害の医学的診断の有無によらず、生活・行動面における困難さが発達に何らかの課題があることに起因すると広義に捉え、“発達が気になる子ども”と表記した。

発達が気になる子どもの保育における保育者支援として、巡回相談や研修などの外部専門家によるコンサルテーションが行われている。原口・望月・野呂（2013）は、他傷行動の改善を目的として、外部支援者が巡回相談を実施した。保育中の行動観察記録に基づく支援会議において、外部支援者と保育士は支援計画の作成、支援の継続・追加・修正に関する意志決定を行った。その結果、支援計画に沿った保育士による支援が行われ、対象児の

問題行動が改善し、保育活動への参加率が上昇した。また、藤原・野口（2014）は保育士を対象とした応用行動分析学（Applied Behavior Analysis; ABA）に基づくプログラムを用いた研修を実施した。研修は全8回のプログラムで構成され、「標的行動の選定」「記録の方法」「強化の原理」などが含まれていた。その結果、研修前に比べて研修後に応用行動分析学に関する知識の量を測定するKB PAC（Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children; O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979）の点数が上昇した。加えて、「ドアが閉まったときに泣く」という問題行動の頻度が減少したり、「おもちゃを貸す」「仲間に入れる」といった適切行動が増加したりした。

このように先行研究において発達に気になる子どもに対するコンサルテーションの効果が示されているが、さらなる実践や知見の蓄積が望まれる。保育者のように直接支援者を対象とした研修を実施するにあたっては、参加者と実施者の協働的な過程が研修、支援の満足度やその後の支援者の行動変容につながる重要な要素となると考えられている（藤原・野口, 2014）。そこで本研究では、保育士を対象に発達に気になる幼児の支援に関する研修を実施し、保育士の対応や支援と対象園児の行動の振り返りといった「参加者と実施者の協働的な過程」を研修の要素として組み込むことの効果を質的に検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 参加者および対象園児

研修の参加者は21名の保育士であった。A市のすべての公立保育園6園から、参加者が生活・行動面において“気になる子ども”として取り上げた園児（以下、対象園児）の担任保育士が参加した。園によっては、対象園児の加配保育士や他のクラスの保育士、園長が参加することがあった。参加者はすべて女性で、保育平均経験年数は14.0年（Range=1年～39年、SD=11.2）であった。また、対象園児は計23名、各園3～6名であった。発達障害に関する医学的診断の有無に関して、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder; ASD）、注意欠如・多動症（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; ADHD）の診断を受けた幼児がそれぞれ1名、3名、計4名が含まれていた。

### (2) 講師

本研修は、2名の講師（第一・第二著者）によって実施された。第一著者は発達障害や応用行動分析学、特別支援教育を専門とする大学教員、第二著者はA市の特別

支援保育コーディネーターであった。講師は研修の進行や参加者に対する助言などを行った。第三著者は研修全体をスーパーバイズした。

### (3) 発達に気になる幼児の支援に関する研修

1) 構成と時期：研修は全2回で構成され、各回の実施時間は3時間であった。第1回を20xx年6～7月に、第2回を同年10～11月に各園で実施した。

2) 内容：研修前に、第二著者は対象園児の生活・行動面における実態や変容を担当保育士より聞き取って研修資料（Fig. 1）を作成し、第一・第三著者と共有した。各回の研修は本資料に基づき、①担任保育士との打ち合わせ、②対象園児の直接観察、③写真・ビデオ映像を用いた振り返り、④講師による助言の順に進行した。研修全体の流れをFig. 2に示した。

研修当日において、①資料作成後の対象園児の変容や情報の補足に関するエピソード（例えば、「運動会後に活動への参加が難しくなった」）を担当保育士に確認した。あわせて、保育活動や内容（例えば、「遠足や運動会での思い出をクレヨンで描く」「折り紙でどんぐりを折る」「プールやなわとび等、身体を動かす」）、保育士の願いとしての対象園児の行動目標（例えば、「加配保育士と一緒に折り紙でどんぐりを折る」）、保育士の支援・工夫（例えば、「折り紙の工程を視覚的に示す」「折り紙の色を選択させる」「対象園児が好きなハサミを製作活動に取り入れる」）を聞き取った。

続いて、②研修資料に記載された対象園児の「実態」「目標」を中心に、保育士の対応や子どもの様子を写真・ビデオ撮影、筆記記録した。例えば、「集団活動の開始時には来るが、理解が難しく、すぐに場を離れることが多い」という課題においては、「折り紙する？」という保育士による働きかけに対して、対象園児が「イヤ！」と拒否したり、ブロックで遊んだりする場面を記録した。加えて、様々な色の折り紙を提示して「どの色の折り紙にする？」という保育士の問いかけに対し、対象園児が「赤！」と表出して折り紙を折るというように、望ましい行動が生じた場面を記録した。

観察後に、③担任・加配保育士は、活動を振り返っての感想や気づき（例えば、「イメージしやすいように楽しかったことを振り返ってから取り組んだ。絵が苦手な子ども得意な子を見ながら、真似して書いてみる姿が出てきた」）を述べた。そして、写真や動画を観ながら振り返りを行った。より効果的な支援や今後できそうな対応を実際の場面から振り返ることで、子どもの姿に即して検討

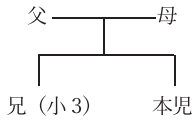
第2回研修資料		20xx年11月1日	
B 保育園		家族構成	
4 歳児 (女兒)	ふりがな 氏名 生年月日	こうち はなこ 高知 花子 20yy年5月5日	
実 態	・生育歴等の経過      ことばの遅れがあり、視線が合いにくかった。 ・乳幼児健診での結果      3歳児健診にてフォロー。 ・医療等のつながり      4歳時に自閉スペクトラム症の診断を受けた。C病院にて定期受診中。		
	●指導計画をもとにした顕著な点（細字は1回目、太字は2回目の研修時の様子） ・声かけは必要だが、荷物の始末等、身辺自立は概ねできている。 ・排泄自立は、できつつあるが、確立はしていない。 →確立しつつある。 ・簡単な質問への返答ができ、語彙力はある。 ・会話は一方的なことが多く、深いやりとりは難しい。 →ほぼ変化はみられない。好きなキャラクターになりきって話すことが多い。 ・困ったことや不安なことがあると、泣く姿がみられる。特に、初めての環境への不安感が高い。 →泣くことは減った。加配保育士の近くに行くことができるようになった。 ・友だちと遊ぶよりも、一人で遊ぶことや保育士と一緒に遊ぶことが多い。 →保育士がついていれば、友だちと遊ぶ姿がみられるようになった。 ままごと遊びでは、ことばでのやりとりはないが、笑顔がみられる場面が増えた。		
目 標	●一年間を通して、本児に育てほしい姿・育てたい力 （指導計画での短期・長期目標をもとに） ・困ったときに助けを求めることができる。 （いろいろな方法でコミュニケーションがとれるよう考えたい。） ・「Dちゃん、遊ぼう」といったように、友だちに自分から話しかけることができる。		
	●研修において、特にアドバイスをいただきたいこと ・本児が過ごしやすい環境設定や、本児なりに楽しめる活動への参加の手がかりについてアドバイスをいただきたい。		
メ モ	●第1回の研修後に行った支援・工夫と子どもの様子 ・新しい活動や急な変更などがあるときには、事前に予告したり、視覚的に示したりすることで不安感は軽減する様子がみられた。 ・視覚的な支援では、イラストや写真とともに、加配保育士と一緒にやってみるとより分かりやすいようである。		
	●日々の保育の中での気づきや変化 ・運動会といったイベントの後に状態が崩れやすくなる。 ・ハイタッチをしたり、くすぐったりするとうれしそうにする。 ・最近には虫に加えて、花の名前を覚えることに夢中になっている。		

Fig. 1 研修資料の例

プロフィール、実態、目標、メモ等に記載した内容は、すべて仮想事例を想定して作成したものである。

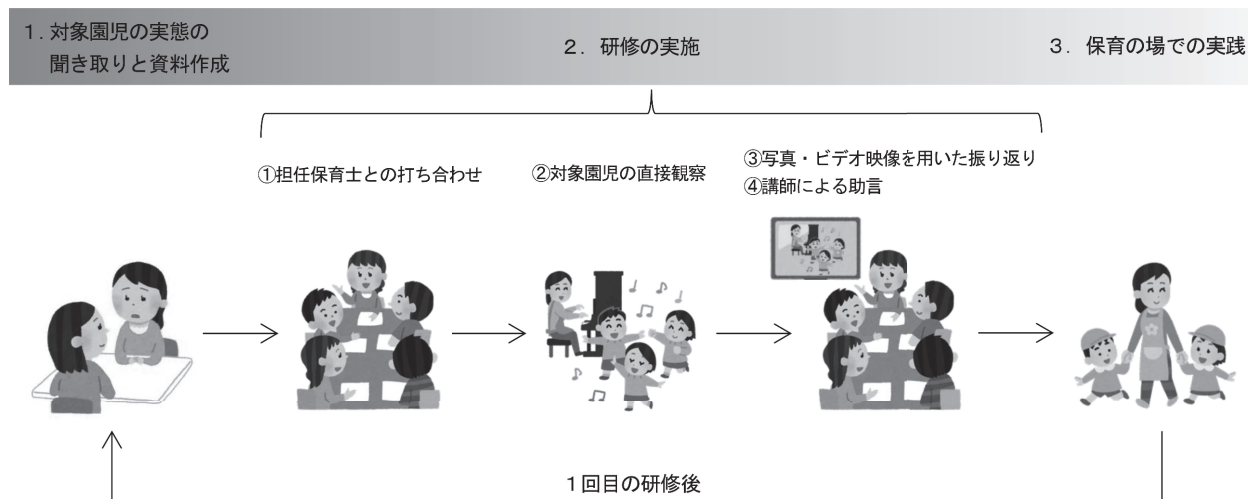


Fig. 2 研修全体の流れ

した。担任あるいは加配保育士と対象園児とのやりとりの場面では、保育士の支援・工夫と対象園児の行為について、講師と保育士が一つひとつ言語化、意味づけしながら進めていった。例えば、保育士と講師が様々な色の折り紙を提示して「どの色の折り紙にする？」という保育士の問いかけに対し、対象園児が「赤！」と表出して折り紙を折る場面の映像を観て、一連の相互作用を言語化した。さらに、講師が活動や活動で使用するものを選択肢を提示することが活動への従事を促しているといったように意味づけを行った。

最後に、④第一著者が参加者に対して助言を行った。「子どもの実態に応じた支援・工夫」として、改めて望ましい行動が生じた直前・直後の保育士の対応をスクリーン上に示しながらフィードバックした。さらに、「ポジティブな目標設定（例えば、具体的である・一定の機会がある・達成可能性が高い）」「子どもが好きな活動やものを取り入れる」「席の位置や教材の提示方法」「スケジュールや工程などを視覚的に示す」「プロンプト（言語指示・ジェスチャー・モデル・手添え）の方法」「対象園児の行動の理由（例えば、場を離れることは保育士の注目によって維持されている可能性がある）」「記録をとること」「担任保育士と加配保育士の連携」の項目から、対象園児の実態や目標に応じて、効果が期待される支援を説明、助言した。

なお、「④講師による助言」で用いた資料と、記録が可能な体制の場合は「③写真・ビデオ映像を用いた振り返り」「④講師による助言」において、保育士と講師が協議した内容を後日保育園に送付した。

#### (4) 研修効果の評価と分析方法

第2回研修の際に、アンケート用紙を参加者に配布し、記入を依頼した。その際、調査の目的、調査への協力は自由意志であること、協力できない場合も不利益がないことを口頭および書面にて説明し、回答が得られたものを分析対象とした。アンケートは研修の満足度とその関連要因について、5段階のリッカート尺度で評価する項目と自由記述から構成されていた。

1) 選択式：質問項目は、「1. 研修の内容は分かりやすかったですか?」「2. 研修で聞いたことは、子どもに接するときの参考になりましたか?」「3. ビデオでの振り返りは、子どもの行動を理解するのに役に立ちましたか?」「4. 研修に参加して、自分の意識や行動に変化がありましたか?」「5. 自分のかかわりで子どもに変化がありましたか?」「6. 研修の回数・頻度・時間は適切でしたか?」「7. これから先、子どもが示す問題にうまく対処できると思いますか?」「8. 研修に参加して良かったですか?」「9. またこのような研修があれば、参加したいですか?」「10. 他の園の職員にも、研修を薦めたいですか?」の全10項目であった。各質問項目について、平均と範囲を分析した。

2) 自由記述：質問は、「1. 研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」「2. もっと詳しく聞きたかったこと・学びたかったこと」「3. 研修全体に関する感想」の3項目から構成され、以下の2つの分析を行った。

①記述内容の分類：各参加者における「1. 研修を通し

て気づいたこと・自分自身の変化」の具体的内容を明らかにするために、以下の a) ~j) に基づき、記述内容を分類して内容ごとにその合計数を算出した。内容は、「a) ポジティブな目標を設定する」「b) 子どもの行動の記録をとる」「c) 子どもの行動の理由を理解する」「d) 担任保育士と加配保育士が連携する」「e) 子どもの実態に応じた支援・工夫をする」「f) 子どもが好きな活動やものを取り入れる」「g) 席の位置や教材の提示方法などを工夫する」「h) スケジュールや工程などを視覚的に示す」「i) 分かりやすい言葉かけをする」「j) 自分でできたという経験を積む」の10項目であった。なお、f) ~i) は「e) 子どもの実態に応じた支援・工夫」に含まれるが、「個々にあった支援が大事だと思った」といったように、「支援」「対応」「工夫」の具体的内容が記載されていない場合は e) と評定した。具体的な支援や対応、工夫が記述されている場合は、f) ~i) のいずれかに分類した。加えて、参加者ごとに a) ~j) の最大数は1とし、同じ内容を異なる言い方で記述している場合は重複してカウントしなかった。例えば、参加者が「記録し支援方法を振り返ることの大切さをすごく感じました。加配保育士とも分担し記録をとれるときはとっています、記録のとり方についても今回学んだことを参考にしていきたいと思います」と記載した場合、「b) 子どもの行動の記録をとる」を1回とカウントした。

「2. もっと詳しく聞きたかったこと・学びたかったこと」と「3. 研修全体に関する感想」についても、記述内容を整理した。

②「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する計量テキスト分析：全体的な記述傾向を明らかにするために、「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」について、計量テキスト分析(テキストマイニング)を行った。計量テキスト分析とは、テキストデータのような質的データを計量的に分析する方法であり、信頼性・客観性を向上させながら、データの全体像を把握することが可能な分析方法である(樋口, 2014)。本研究では、分析に「ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>)」を用いて記述全体の共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、出現パターンが似通った語、つまり、共起の程度が強い語を線で結んだネットワークであり、語の関連から記述データの傾向を解釈することが可能となる(樋口, 2014)。まとめると、「①記述内容の分類」において内容ごとに整理し、「②計量テキスト分析」において各内容がどのように関連づけられるかを分析した。

### 3. 結果

Table 1 に研修の満足度に関するアンケート調査の結果を、Fig. 3 に「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する記述内容の分類を、Fig. 4 に「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する共起ネットワークをそれぞれ示した。

#### (1) 研修の満足度に関するアンケート調査

研修の満足度に関するアンケート調査では、概ね肯定的な結果が得られた(Table 1)。ただし、「5. 自分のかわりで子どもに変化がありましたか?」「7. これから先、子どもが示す問題にうまく対処できると思いますか?」の平均値は他の項目のそれと比べてやや低かった。

#### (2) 自由記述における記述内容の分類

「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」の記述内容の分類では、「e) 子どもの実態に応じた支援・工夫をする」が最も多く、次いで「a) ポジティブな目標を設定する」が多かった(Fig. 3)。具体例として、「a) ポジティブな目標を設定する」において、ある参加者は「支援の必要な子どもとクラス全体の子どもたちにも、どんな力をつけたいのか、クラス担任、支援保育士が明確にもつ」と記載した。また、「c) 子どもの行動の理由を理解する」では、「今日の活動を含め、日々の生活の中で〇〇さん(対象園児の名前)がつかずいた場面を思い返すと、活動の中でつかずいたり、トラブルが起きたときに最後のことだけが残り、パニックになったりしていることが多いと感じた」と記載した。「g) 席の位置や教材の提示方法などを工夫する」では、「製作活動において、集中してできる環境(製作が苦手な子どもは見えやすいように、保育者の近くの席に座る。友だちのしていることに興味をもてるように、仲の良い友だちと同じ机に座る)を考える」と記載した。「j) 自分でできたという経験を積む」では、「自分で(折り紙を)折れたという満足感やその過程でできていることを認める」と記載した。

「2. もっと詳しく聞きたかったこと・学びたかったこと」では、「研修時間や頻度を増やして、支援・工夫についての詳細や研修で対象にならなかった子どもの支援について協議したい(記述数=5)」「就学に向けて、保育の中でどのような支援をして小学校につなげていけば良いか(記述数=2)」「家庭で取り組むことができるかわり方(記述数=1)」「支援が上手くいった/上手くいかなかった場合に次の支援をどのように考えれば良いか(記述数=1)」といった意見が挙げられた。

「3. 研修全体に関する感想」では、「普段のかかわりの中では気づけていない子どもの成長した姿や変化に気づくことができた(記述数=9)」「ビデオの振り返りが分かりやすかった(記述数=4)」「担任以外の先生が参観することで、園全体で思いを共有することができた(記述数=1)」等の記述がみられた。

(3) 「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する共起ネットワーク

計量テキスト分析により、語の結びつきが比較的強いカテゴリが3つ抽出された (Fig. 4 内の囲み)。そして、

カテゴリ 1~3 は次のように関連づけられた。支援が必要な子どもたちを保育する上で (カテゴリ 1)、参加者は子どもたちにとって分かりやすい環境を設定したり、保育をしたりすることにより、子どもたちの参加や取り組み、安心感を高めること (カテゴリ 2) に気づいたり、自分自身に変化があったと記述する傾向がみられた。その前提として、子どもたちの実態に応じた支援の仕方を振り返ることが必要であると考えているが、同時に難しさを感じていることが示された (カテゴリ 3)。

Table 1 研修の満足度に関するアンケート調査の結果

質問項目	平均値 (範囲)
1. 研修の内容は分かりやすかったですか?	4.8 (4~5)
2. 研修で聞いたことは、子どもに接するときの参考になりましたか? *	4.9 (4~5)
3. ビデオでの振り返りは、子どもの行動を理解するのに役に立ちましたか?	4.8 (4~5)
4. 研修に参加して、自分の意識や行動に変化がありましたか? *	4.6 (4~5)
5. 自分のかかわりで子どもに変化がありましたか? *	3.9 (2~5)
6. 研修の回数・頻度・時間は適当でしたか?	4.4 (3~5)
7. これから先、子どもが示す問題にうまく対処できると思いますか?	3.9 (3~5)
8. 研修に参加して良かったですか?	4.9 (4~5)
9. またこのような研修があれば、参加したいですか?	4.9 (4~5)
10. 他の園の職員にも、研修を薦めたいですか?	4.8 (3~5)

参加者は「5 = とてもそう思う, 4 = 少しそう思う, 3 = どちらともいえない, 2 = あまりそう思わない, 1 = 全くそう思わない」から選択した。\*印がついた質問項目では、第1回の研修から記入した期間において、参加者は研修が参考になったか、自分や対象園児に変化があったかどうかを評定した。

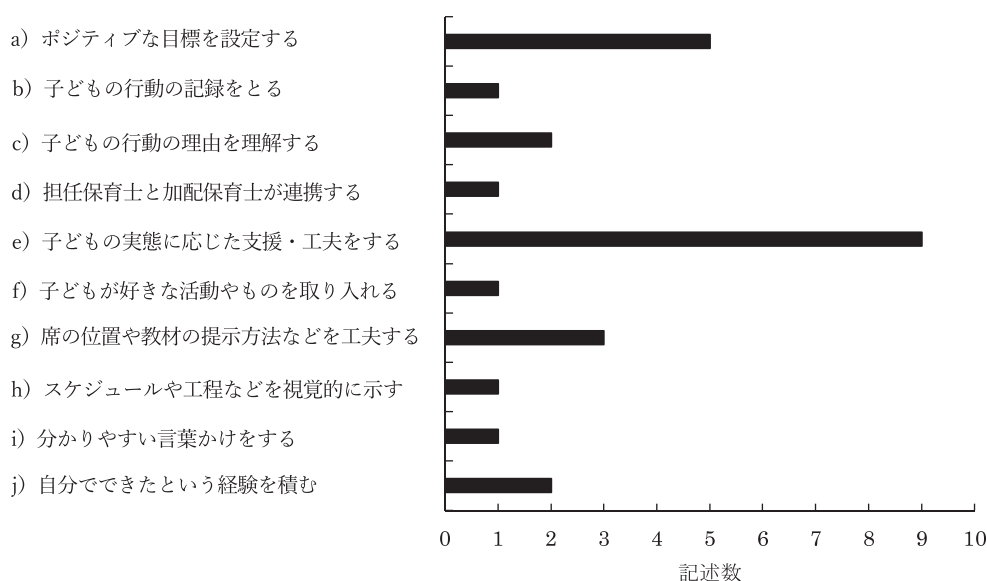


Fig. 3 「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する記述内容の分類

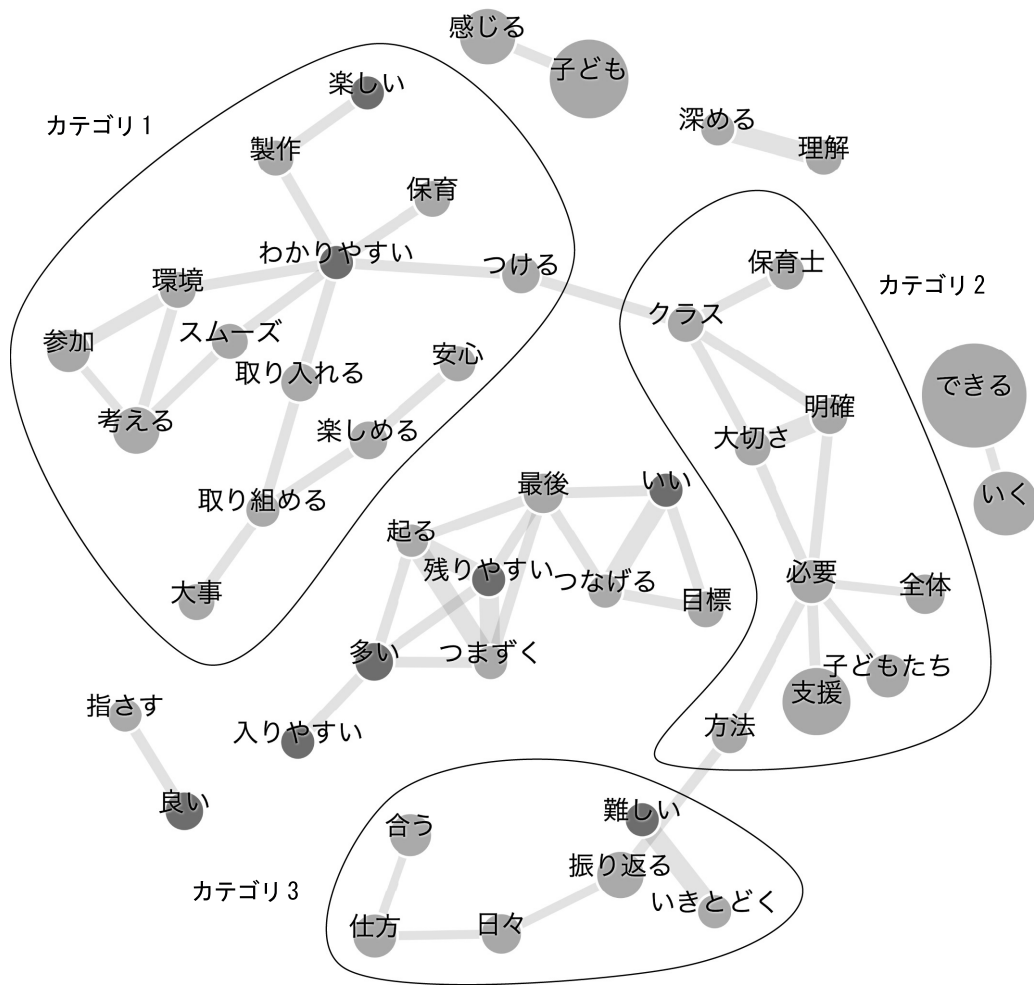


Fig. 4 「研修を通して気づいたこと・自分自身の変化」に関する共起ネットワーク

図中の各正円は抽出後の語を示し、四角等の囲みは抽出された主なカテゴリを示す。図全体は出現パターンが似通った語を線で結んだネットワークを示し、出現数が多い語ほど大きく、共起の程度が強いほど太い線で描画されている。

#### 4. 考察

本研究では、保育士 21 名を対象に、発達が気になる幼児の支援に関する研修を実施し、「参加者と実施者の協働的な過程」を研修の要素に組み込むことの効果を質的に検討した。その結果、保育士の支援や対象園児の様子を振り返ることによって「ポジティブな目標を設定する」「子どもの実態に応じた支援・工夫をする」等の気づきや変化がみられた。その一方で、「自分のかかわりで子どもに変化があったか」「これから先、子どもが示す問題にうまく対応できると思うか」という質問項目の得点が他の項目のそれと比べてやや低く、また計量テキスト分析の結果から、子どもの実態に応じた支援・工夫することに難しさを感じていることが示された。以上の結果を踏まえて、「参加者と実施者の協働的な過程」を研修の要素に組み込むことが、いかにして参加者の支援や対象園

児の行動に影響を及ぼしたかを考察した。

参加者と講師がビデオを観ながら担任・加配保育士の対応・支援と対象園児の行動を“振り返る”という協働的な過程が、「ポジティブな目標設定」「子どもの実態に応じた支援・工夫」等の気づきや変化をもたらしたと考えられる。ビデオを用いた振り返りの有効性は、「普段のかわりの中では気づけていない子どもの成長した姿や変化に気づくことができた」「ビデオの振り返りが分かりやすかった」という結果からも裏付けられる。そして、第 1 回の研修後に保育士が実践することにより、Fig. 1 にゴシックで示したように、第 2 回の研修時において対象園児の行動変容が部分的に促された可能性がある。自身の対応を客観的に振り返ることの効果に関して、Asaoka and Noro (2020) は、親子間の相互作用から高頻度で生じる問題行動に対して、母親がその直前・直後の自身の

かわりを適切に振り返ることにより、子が示す問題行動が低減したことを示している。本研究の結果はこの知見を支持するといえよう。まとめると、参加者の主体的な参加を促すことが、研修の満足度や保育の場での支援に結びついたと考えられる。ビデオによる振り返りに加え、「担任保育士との打ち合わせ」「担任・加配保育士が活動を振り返って感想や気づきを述べる場の設定」「講師による助言」といった研修に内包される一連の要素も、対象園児の行動変容に効果をもたらした要因として示唆される。一人ひとりの子どもの実態を客観的に把握し、保育者間での共通理解を図るとともに個々のニーズに適した支援を行い、就学先に有効な支援情報を引き継いで切れ目ない支援を行っていくためにも（合原ら, 2013）、さらなる実践の積み上げが求められる。

そのためには、以下の3つの課題を今後検討していく必要がある。第一に、本研究では第1回と第2回の研修の間に、藤原・野口（2014）や原口ら（2013）のように、支援の継続・追加・修正に関する意志決定を行っていない。これらのことが、「子どもの実態に応じた支援・工夫をすることの難しさ」につながる一因として推察される。加えて、「研修時間や頻度を増やして、支援・工夫についての詳細や研修で対象にならなかった子どもの支援について協議したい」というアンケート結果から、研修時間・頻度が保育士および対象園児の行動に影響を及ぼしたことが考えられる。今後の実践・研究では、適切な研修時間や頻度を検討するとともに、対象園児の行動記録を継続的にとり、支援を評価することが求められる。第二に、「講師の助言」の内容は園ごとに明確な基準を設けていなかった。「ポジティブな目標設定」「子どもが好きな活動やものを取り入れる」等から、参加者の困り感や対象園児の実態、園の環境などに応じて選択し、系統的に実施すべきであろう。第三に、研修の効果について長期的なフォローアップを行っていない。今後の研究では、効果の維持を確認する必要がある。

## 謝辞

本研究にご協力いただきましたA市保育園の先生方、高知大学教育学部の高芝桃香さん、西岡夏妃さんに心から感謝申し上げます。また本論文の執筆に際し、筑波大学人間系の藤原あや先生より助言を得ました。

## 文献

- 合原晶子・虫明淑子・加戸陽子（2017）就学前の“気になる”子どもの理解とアセスメント．子ども・子育て支援研究センター年報, 7, 13-21.
- Asaoka, H. & Noro, F. (2020) Effects of self-monitoring of antecedents and consequences on the mother of an adolescent child exhibiting behavior problems. *Child & Family Behavior Therapy*, 42(3), 186-205.
- 藤原あや・野口幸弘（2014）応用行動分析に基づくプログラムを用いた保育士全体の支援能力向上を目指す研修について：コンサルテーション過程からの検討．福祉心理学研究, 11(1), 81-88.
- 刑部育子（1998）「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析．発達心理学研究, 9(1), 1-11.
- 原口英之・望月春花・野呂文行（2013）保育園における行動観察記録に基づいた支援会議の有効性の検討—巡回相談による自閉症幼児への支援—．自閉症スペクトラム研究実践報告集, 10(4), 15-25.
- 樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—．ナカニシア出版.
- 本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・高橋千枝・平川昌宏（2005）保育の場における「気になる」子どもの保育支援に関する研究．教育ネットワーク研究室年報, 5, 15-32.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子（2003）保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究．発達障害研究, 25(1), 50-61.
- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査．国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 55-76.
- 野村朋（2018）「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題．保育学研究, 56(3), 70-80.
- 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.