

# 自主学習グループにおける応用行動分析学習プログラムの効果

## Effectiveness of Applied Behavior Analysis Learning Programs in Independent Study Groups

今村 幸子  
Sachiko Imamura

鹿児島女子短期大学

近年、保育現場には気になる子どもが多く存在する。保育士はその対応を担う存在である。そこで、保育士の実践の中で気になる子どもの対応方法を考えるツールの一つとして応用行動分析がある。本研究では、保育士・教員を対象とした自主学習会において応用行動分析に関する学習プログラムを実施し、効果について検討を行った。結果、プログラムによって行動分析の知識について有意に上昇した。感情の状態については、活気・活力、友好の項目で上昇が見られ、混乱・当惑についてネガティブな変化が見られた。これは、これまで心に寄り添い援助してきた参加者が心ではなく行動に着目し、対応策を考えるプログラムを通し、長く親しんできた価値観や考え方を変更させる必要があったことが影響していると考えられる。今後は、プログラムにおいて学んだ内容を実際の保育実践において実施できているか調査し、更にプログラムの改善を行うことが必要であると考えられる。

**Keywords** : applied behavior analysis, training effectiveness, independent study groups, behavioral disorder, teaching method  
**キーワード** : 応用行動分析, 研修効果, 自主学習グループ, 行動障害, 指導法

### I. はじめに

#### 1. 気になる子どもの増加と保育士の困難感

保育ニーズの高まりと同時に質の高い保育の必要性が叫ばれ続けている。保育所保育指針には、「職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の習得、維持及び向上を図る」こと、さらに「保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学びあう姿勢と環境が必要」と記されている（厚生労働省, 2018）。近年では、発達に遅れや偏りがあるなど気になる幼児が多く存在することが知られており、保育の中で特別な配慮を行うことも保育士としての職務の一つであると考えられている。

郷間ら（2008）によると、保育士の障害児担当経験者は67.3%、気になる子どもの担当経験者は88%であり、保育者の多くが障害のあるまたは気になる子どもの保育を担当することになる現状が示された。池田（2007）の研究によると、気になる子どもの数は5年以上の経験がある保育士の75%が増えていると感じ、具体的な姿としては、話の聞けない子、多動で落ち着きのない子、切れやすい子、未熟な生活習慣の子、集団活動が苦手に参加できない子、感情が不安定である子が挙げられている。これらの姿は、発達障害の子どもの行動特性と似た部分が多い。そのことから、発達障害の子どもの特性理解や対応方法についての研修会等が多く開かれている。木曾（2012）の研究によると、保育士の困り感は子どもの問題の肥大化により蓄積されていくものの、保育士が個々の子どもに合わせた保育を行えるようになると、子どもの問題が縮小し、困り感が軽減していくプロセスが示された。

これらのことから、気になる子どもの増大に対応して、保育士が現場で実際にどのような活動や対応を行えば良いか具体的に学ぶ機会が必要とされている。

また、現場での実践において初めて気になる子どもについての保育を展開することになるが、現場に出てからの保育士の学習の場は地方都市の中には少ない地域もある。本研究は、そのような状況の中で学ぶ機会を求めて保育士や教員、療育関係者、保健関係職員が自主的に集まり始めた学習会をプログラム実施の場とした。

#### 2. 応用行動分析について

応用行動分析とは、米国のSkinner Burrhusによって創始された行動分析の知見を基礎として1960年代に登場し、日常生活場面での人間行動の理解とその変容を目的に子どもの行動問題を軽減し、望ましい行動を増やすための支援方法である（大石, 2011）。また、応用行動分析は「障害名といった医学的概念ではなく、その子どもと周囲の環境の相互作用の分析が問題の解決に重要である（肥後, 2010）」という考え方の下、子どもを取り巻く物的、人的環境を統制すること

で子どもの行動上の問題等を解決する手法である。

高橋 (2021) は、保育現場における保育者は日々の保育に精一杯であり、一人一人の違う行動をどのように受け止めていくか見通しが持ちにくく、葛藤も多いが、そのような状況において、行動分析学の視点は、「どうしてだろう？」と子どもの行動を分析し、状況を読み取って支援の方法を探る視点を与えてくれると述べている。田中ら (2014) の研究では、指導的立場の保育者を対象として応用行動分析の研修プログラムを実施し、研修参加者や参加者に指導を受ける立場の保育者、対象の子どものそれぞれにどのような効果があるか検討している。その結果、参加者や参加者に指導を受ける保育者の両方に、適切行動に対する言語賞賛が増え、不適切行動への対応が減少した。また、猪子ら (2014) の研究では、保育者を対象に応用行動分析に関する研修を行い、その効果を測定している。その結果、参加した保育者は子どもの行動の原因の推測について原因と解決策の対応度や回答の速度等の上昇が見られ、行動分析を学ぶ事が気になる子どもの対応力の上昇につながる事が示唆された。更に、塩田 (2014) によると、行動分析の研修により保育士の子どもの行動への対応力が向上することが示された。また、保育士としての自己効力感が高いほどストレス評定が低いことも同時に示されている。しかし、行動分析を学び、行動に対応する力がつくことと保育士としての自己肯定感が高まることは相関が見られないことが示された。

以上のことから、行動分析の知識を身につけるための研修は、現在様々な場所において試みられており、子どもの行動への対応法を学ぶ上で一つの効果的な内容であることが示されている。しかし、気になる行動を示す子どもの存在が保育士に与えるストレスや困難感についても同時に多く報告されている。これらのことから、行動分析の知識を用いて子どもの行動調整を行うスキルを身につけ、その過程で保育士の自己肯定感を高めていくようなプログラムが求められている。

## II. 目的

保育士、教師、その他子どもの発達支援に関わる職業に就く人を対象とした自主学習会における応用行動分析に関する学習プログラムによる学習効果を検討することを目的とする。

## III. 方法

### 1. 対象

月1回実施している保育士・教員の特別支援教育・保育に関する自主学習会に参加する保育士および教師、療育関係者等の子どもを支援する仕事に就く者のうち、行動分析学習プログラムに参加した者延べ114名のうち、プログラム期間中に3回以上参加した者13名を分析対象とした。

### 2. 期間

X年5月～X年9月に月1回、1回2時間で行われた。

### 3. プログラム概要

実施したプログラムの概要を表1に示した。1回目はこの学習プログラム全体の説明 (5回1セットのプログラムになっていること、参加は任意でありいつでも参加不参加の変更が可能なこと等)、参加者の交流として自己紹介と参加目的についての共有、行動分析を用いた指導法の基礎、ほめるということの効能について扱った。2回目は、子どもの行動を増やしたいと考えたときに有効な行動形成の方法についての講義とグループワークを用いて自身が生活の中で取り組んでみたい課題の設定を行った。3回目は、子どもの望ましくない行動を減らしたいと思った時の考え方についての講義を行った。4回目は、子どもの要求を変えずに社会的に認められる表現方法を育てるときの考え方と具体的方法について講義を行い、グループワークを用いて具体的にどのような場面があるか出し合い、その指導法の検討を行った。第5回目は、全体で一つの事例を取り上げて行動分析を用いた指導法の検討を行った。その際に、園や学校等の職場で事例検討を行う場合のコツについての講義も行った。

表1 プログラムの概要

|     | テーマ              | 内容              |
|-----|------------------|-----------------|
| 第1回 | 子どもの行動の理由を探る     | 行動分析の基礎、ほめる効能   |
| 第2回 | 子どもの行動を育てる方法     | 行動を増やす手立て、課題設定  |
| 第3回 | 子どもの行動を減らしたいときには | 子どもの行動を減らす時の方向性 |
| 第4回 | 表現方法を変える         | 望ましい形の表現        |
| 第5回 | 上手な話し合い方         | 事例検討の練習         |

#### 4. 資料の収集

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-2）、行動分析に関する知識獲得についての評価（KBPAC）、参加者からの全体的評価（最終アンケート）、参加者の実践における困難場面とその対応（記述式調査）の4つの資料の収集を行った。

##### 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-2を用いた。POMS-2は、対象者が置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参加前と終了後の感情の状態について評価を行った。

##### 2) 行動分析に関する知識獲得についての評価

行動分析の知識獲得の指標として、KBPAC（Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children: O'dell, Tral-er-Senlolo and Flynn, 1979）の簡略版（志賀，1983）を用いた。KBPAC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に関する全体的評価

参加者のプログラム全体に関する評価を検討するために第5回目のプログラム終了後に「行動分析学習会プログラム最終アンケート」に回答してもらった。アンケートの内容は、プログラムの受講によって新しい考え方に出会うことができただろうか、プログラムに参加することを通して参加者自身の生活において変化が生じたか、プログラムを受講してみて行動分析について更に学んでみたいと思ったか、同じような学習プログラムがあったとしたらまた参加したいと思うか、プログラム全体を通して印象に残った事や感想であった。回答はリッカート法及び自由記述式での回答を求めた。

##### 4) 参加者の実践における困難場面とその対応法の変化

参加者の学びの結果として、プログラム前後の子どもへの対応の仕方について答えてもらった。プログラム開始前に日ごろや過去に経験した子どもの困った姿や対応迷った場面について記述してもらい、その時にとった対応またはとるべきと考えている対応について回答してもらった。プログラム熟考後には、プログラム前に参加者自身が挙げた子どもの困った行動や対応に迷った場面について、受講後の今であればどのような対応をしたいと思いますか?と問い、以前答えた対応方法は見せずに現在考える対応方法について回答してもらった。その対応方法の変化をプログラムの効果を読み取る材料とした。なお、保健師等職業上は継続して同じ子どもに関わることがない場合は、自身の子どもについて回答することや回答しないことも良しとした。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、その目的、方法について口頭及び文書で対象者に説明し、分析及び公開の可能性について同意の上で行われた。

### IV. 結果

#### 1. 感情の状態についての変化

POMS-2短縮版では、一時的な気分感情の変化を測定することができる。プログラムの参加者には、プログラムの開始前と終了後の2回POMS-2短縮版の記入をしてもらった。

POMS-2短縮版の各項目については、AHは怒り・敵意、CBは混乱・当惑、DDは抑うつ・落ち込み、FIは疲労・無気力、TAは緊張・不安、VAは活気・活力、Fは友好を示す。VAとFは得点が高いほどポジティブな状態を示し、

AH, CB, DD, FI, TA は得点が高いほどネガティブな状態を示す。TMD は  $AH+CB+DD+FI+TA-VA$  で算出される総合得点であり、得点が高いほどネガティブな状態を示す。

POMS-2短縮版のプログラム前後の平均得点の変化を図1に示した。プログラム前後の得点について有意さは見られなかった。TMD, TA, AHについては、プログラム前後でほとんど変わらない値であった。F, CB, VAについてはプログラム前後で得点の上昇が見られた。DD, FIについては、プログラム前後で得点の減少が見られた。得点の上昇が見られたFとVAについては、活気・活力(F)、友好(VA)については、有意差はないもののポジティブに変化した。混乱・当惑(CB)については、ネガティブな変化が見られ、プログラム参加前より終了後の方が混乱した状態にあるということが示された。さらに、抑うつ・落ち込み(DD)と疲労・無気力(FI)については、プログラム参加前に比べて終了後は抑うつや無気力な状態が減り、活気のある状態へと変化したことが示された。

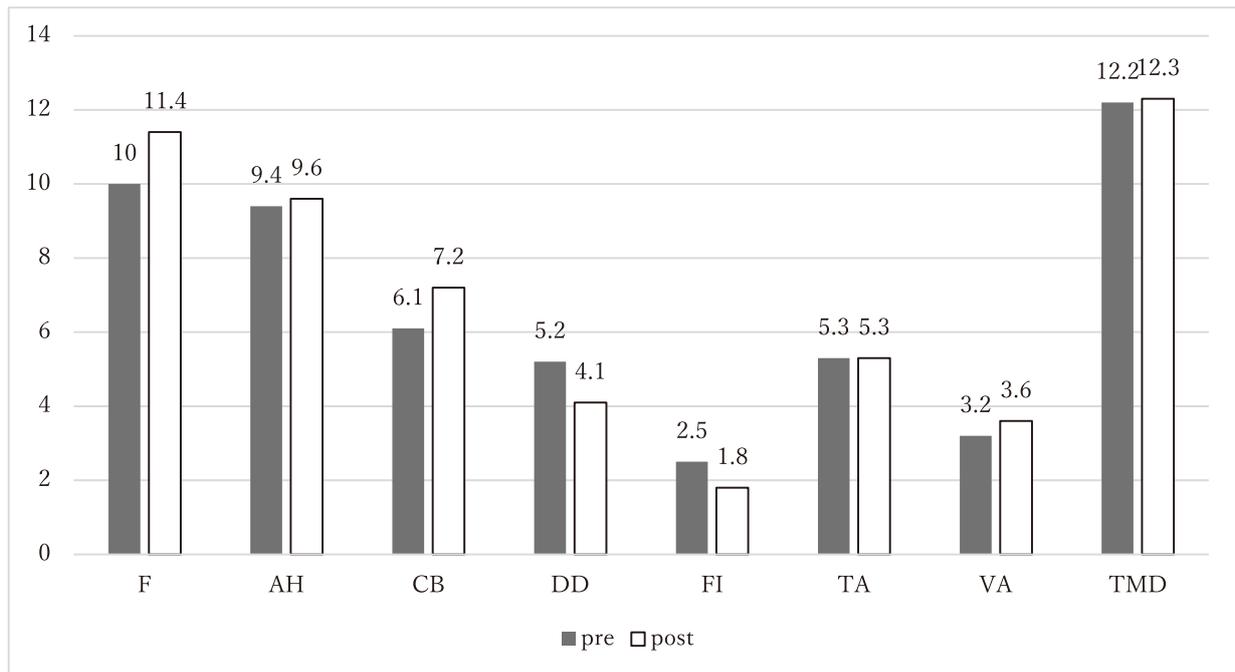


図1 POMS-2の平均得点の変化 (T 得点)

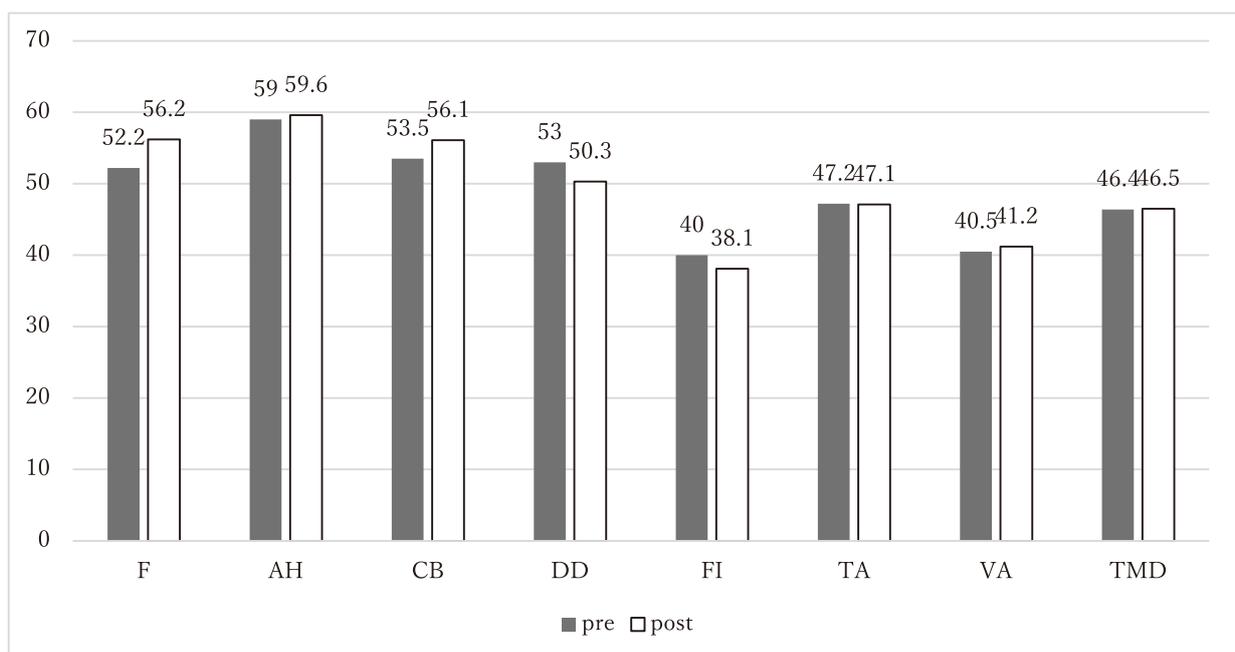


図2 POMS-2の平均得点変化 (素点)

## 2. 行動分析に関する知識獲得についての影響

プログラム実施前と終了後に行動分析の知識獲得の状態を図る KBPAC 短縮版に回答してもらった。

プログラム実施前の KBPAC 短縮版の平均得点は16.69点であった。プログラム終了後の平均得点は、19.46点であり得点の上昇が見られた。T 検定を実施したところ、この得点の変化について1%水準での統計的な有意差が認められた。(P=0.0006<0.01, t=4.749, 自由度=12) また、プログラムに3回以上参加した参加者13名について、13名全員に得点の上昇が見られた。

## 3. 参加者のプログラムに関する全体的評価

プログラムの全体的な評価を検討するために、第5回目のプログラム終了後「行動分析学習プログラム最終アンケート」を実施した。アンケートの内容は、新しい考えの修得、プログラムの感想・評価についてリッカート法（4件法）で情報を収集し、それぞれについて自由記述で詳しくその内容について問う形で構成された。プログラムへの参加が3回以上であった分析対象者に関して、アンケートの回収率は100%であった。

最終アンケートの4件法の回答結果について表2に示した。

「このプログラムによって新しい考え方を習得したか」の質問に対して、とてもそう思うが4名（30.8%）、そう思うが8名（61.5%）、あまり思わないが1名（7.7%）であった。「プログラムに参加して自身の行動や考え方に変化がありましたか」の質問については、とてもそう思うが5名（38.5%）、そう思う7名（53.8%）、あまり思わないが1名（7.7%）であった。「行動分析について更に学びたいと思ったか」の質問については、とてもそう思うが5名（38.5%）、そう思うが8名（61.5%）であった。「同じようなプログラムがあった場合、また受講を希望するか」という質問については、とてもそう思うが4名（30.8%）、そう思うが9名（69.2%）であった。

表2 参加者のプログラムに関する評価

|                 | とても思う | そう思う | あまり思わない | 思わない |
|-----------------|-------|------|---------|------|
| 新しい考え方を習得したか    | 4名    | 8名   | 1名      | 0名   |
| 自身に良い変化があったか    | 5名    | 7名   | 1名      | 0名   |
| 行動分析について更に学びたいか | 5名    | 8名   | 0名      | 0名   |
| また受講したいか        | 4名    | 9名   | 0名      | 0名   |

さらに、自由記述の項目委に関して表3に示した。「新しい考え方」については、子どもの行動を増やす際のご褒美の使用について、困った行動を減らす時に別な行動を増やすことで相対的に困ったことを減らすという考え方について、また、行動分析の基本的な考え方である子どもの行動は、大人の対応の仕方によって起きているために、子どもの行動を変化させるためには大人が対応を変化させる必要があるということについて触れられていた。「プログラム受講による自身の変化」については、子どもを捉えるために記録をとるようになった、子どもの望ましくない行動に直面した場合にど動けば良いかがわかるようになった、子どもとのポジティブな関りを重視し、好きな活動や物についての関心が向くようになった等の回答があった。「プログラム全体を通しての感想や印象に残ったこと」について、大人の行動次第で子どもの行動を変化させることができるということ、望ましい行動を教えることや年齢の低いうちにアプローチする大切さ、また、一緒に研修を受ける仲間と出会いが良かった等の回答があった。

表3 最終アンケートの記述内容

| 項目     | 回答内容（抜粋）  |
|--------|---|
| 新しい考え方 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・代替行動の考え方</li> <li>・ご褒美を与えても良いということ</li> <li>・子どもの行動の記録の取り方</li> <li>・困った行動の対応の仕方</li> <li>・課題は本人よりも環境の方にあることが多いということ</li> <li>・気持ちや原因ばかりが気になってしまう自分の考え方の癖に気づき、行動を見るという考え方があることを知った</li> </ul> |

|             |   |
|-------------|---|
| 自身の変化       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・客観的事実を捉えたい、記録しようと思えるようになった</li> <li>・どうしたら良いの?と立ち尽くさず、動けるようになった</li> <li>・子どもの好きなことや喜ぶことを中心に考えるようになった</li> <li>・うまくいった対応を続け、うまくいかない対応は躊躇せず変えられるようになった</li> </ul>                                |
| 印象に残ったこと・感想 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・多くの方が同じように悩み子どもの成長に向き合っていることを知って嬉しかった</li> <li>・子どもの行動は、私たち大人の行動を変えれば変化させることができるということ</li> <li>・望ましい行動を教えてあげればよいだけ</li> <li>・助けてというスキルを身に着ける重要性</li> <li>・小さいうちに、接触を喜んでくれるうちに形成する大切さ</li> </ul> |

#### 4. 参加者の実践における困難場面とその対応法の変化

プログラムでの学びの効果を検討するために、実践における困難場面とその対応法について自由記述式で回答してもらった。プログラム実施前にこれまでに参加者自身が経験した子どもの困った姿や対応に迷った場面等について記述してもらい、その時に行った対応や今の時点でのべきだと考えている対応法について記述してもらった。さらに、プログラム受講後に同じ子どもの姿や困難な場面に対して、現在の参加者であればどのような対応を行うと考えるかについて、以前書いた事例部分のみを見せ、以前書いた対応法は見せずに回答してもらった。本稿では、行動分析の知識獲得の指標である KBPAC 短縮版の得点上昇が最も大きかった参加者 1 名 (76 点上昇, 参加者 A) と最終的な KBPAC の得点が最も高かった参加者 (22 点) 3 名のうち、プログラム前後の事例について回答のあった 2 名 (参加者 B, C) の回答について取り上げる、まとめたものを表 4 に示す。

参加者 A の回答は、1 事例に関しては、プログラム開始前は子どもの望ましくない行動に対して、寄り添い思いを遂げさせるようにサポートする内容となっている。この対応方法では、望ましくない行動が本人にとって良い結果をもたらす行動であるというご学習をさせる可能性が高い。プログラム実施後は、本人の気持ちの表出に関して望ましい形を教え、その行動の後には本人にとって良い結果があることを示すという内容に変化していた。2 事例に目に関して、プログラム実施前は、子どもの望ましくない行動の望ましくない理由を説明するということに注力していたが、プログラム受講後は、望ましくない理由の説明よりも正しい行動の在り方を具体的に教えることに重点が置かれていた。参加者 B に関して、1 事例目は、望ましくない行動が見られるとすぐに個別対応としていた対応方法が、プログラム受講後は望ましくない行動の時はあまり対応しすぎず、今までは対応してこなかった望ましい行動の時に多くかかわるという対応方法に変化が見られた。2 事例目は、かんしゃくが起きたときは、継続の参加を断念し、活動に参加する回数を増やすことを目標としていたが、プログラム受講後は、パニックが起きたときは、落ち着かせることを優先しつつ、行動観察を行い、パニックが「怒りにくい活動にのみ部分的に参加させることでパニックの回数を減らす」という対応に変化していた。参加者 C について、1 事例目は、目標の行動ができた後にご褒美を決めておくことで頑張れるようにしていたという回答であったが、プログラム受講後は目標の行動ができたときのご褒美に加えて望ましい行動に挑戦している最中に認め称賛するサインを送る手続きが加えられていた。2 事例目は、プログラム実施前は、遅く食べ終わったらご褒美という約束は決めて取り組んでいた。プログラム実施後は、本人に要求する遅く食べるということが具体的には 5 回以上嘔むことであるということを示した上で、行動の最中にも注目していることを伝える形でサポートするということが記述されていた。3 事例目は、できている瞬間を見逃さずすぐにほめるという回答がプログラムの実施前後で共通しており、特に変化は見られなかった。参加者 A と B は、プログラムの前後で子どもに対するアプローチ方法そのものに変化があった。参加者 C は、プログラム実施前から行動分析を用いた指導法に近い形の指導を行っており、大きな方向性の変化は見られなかったが、プログラム受講前野アプローチに足りなかった子どもの行動の最中のタイミングに行うアプローチについて付け加えられたような記述内容が見られた。

表4 参加者の対応方法の変化

| 参加者 | 事例   | プログラム前の対応  | プログラム後の対応  |
|-----|--|--|--|
| A   | 園庭で遊んでいて部屋に入る時、まだ遊びたいとなき、担任が話しをしても聞かずに泣き続けた                  | 担任と変わってどうしたいのか話を聞くと、滑り台がしたかったというので、私と2人で園庭に出て滑り台をした。本人が10回滑ると言ったので、10回ねと約束すると10回滑って機嫌よくお部屋に帰りました | ・部屋に入ったら、楽しいことがあると伝える。入ることが出来たら褒める。<br>・泣かずに言葉でどうしたいのか伝えてくれるように話す              |
| A   | 友だちのおもちゃを無音で横取りしたり、おもちゃで友だちを叩いたり、ひっかいたりする                    | 1体1で「貸して」を言うことおもちゃで叩くと痛いことをなん度も伝えるが、目が合わないことが多く、どこまで伝わっているかわからない                                 | 「貸して」「ちょうだい」「長い針が○の所に来たら交代」等、友だちと喧嘩しなくてもおもちゃを手に入れる方法があることを知らせる                 |
| B   | 先生が説明しているときに口出しする子がいる  | 集団の中では対応が難しいので、個別対応をした   | 口出しには対応せず（消去）<br>静かにしていたときに褒める（強化）   |
| B   | かんしゃくが強く事業所の活動に参加できない  | 活動参加の時間ではなく、回数を増やすように参加を促した  | ・パニックになった時には落ち着かせることを探す<br>・かんしゃくの起こらない活動から部分的に参加を促し、スモールステップで前活動への参加を促す       |
| C   | 幼稚園のおゆうぎかいで、（今までは「恥ずかしい」といって不安で立ったままのことあり）最後まで大きく踊れない可能性があった | 「最後まで自分の持ち場でニコニコ大きくおゆうぎできたら本人の念願のうずまきアイスをご褒美で食べる」というご褒美を用意する<br>⇒本番できたので帰宅後すぐにアイスを与えた            | 大きく踊ったり、発表できたら（本人希望の）ケーキご褒美を約束。ステージ上の本人へはなまる OK サインを送り、帰宅後すぐにホールケーキをプレゼントし、食べる |
| C   | 良く噛まず早食い。結果、食べ過ぎて太る一夫であった（一口の量が多い）                           | 「お姉ちゃんより遅く食べ終わったら明日のおやつを1つ増やす」と伝える<br>⇒少しずつ口に運ぶようになる<br>⇒明日のおやつをテーブルにのせて見せる（翌日与える）               | 5回噛めたとき、口を空っぽにしてから次を食べられたときすぐ褒める。また出来ているとき、実況中継で出来ていることを伝え、褒める                 |
| C   | 姿勢が悪く、片付けない。など、今まで口うるさく注意していた                                | 一瞬でも姿勢が良い（立腰）ができればすぐにほめる。片付けた瞬間を見逃さずほめる。競争や手渡しなどお手貸しして「できたね」と互いにつこりする                            | 「姿勢（腰）を伸ばしてね」と伝えた後、一瞬でも伸びたらすかさず褒める   |

## V. 考察と今後の課題

本研究において実施した行動分析学習プログラムによって、参加者の行動分析に関する知識量が有意に増加した。また、感情の状態について、分析対象者の人数が少ないために有意差は認められなかったが、プログラム実施前に比べてプログラム受講後は活気・活力、友好についての値が上昇していた。これは、新しい考え方を身につけ、問題解決する経験を通して活気が出たこと、また、グループワークを多用した学習プログラムであったために、悩みや考え方について相談する仲間が出来たことで友好の値が上昇したものと考えられる。しかし、日頃子どもの心に着目して対応を考えてきた参加者にとって、子どもの心をあえて考えずに行動に着目して対応策を考える学習内容は、これまでの考え方を一新する必要があり、混乱の値が上昇したことに繋がったと考える。

また、参加者の経験した困難場面における対応方法について、プログラムの実施前と受講後で変化が見られた。多かった変化は、正しい行動を教えること、細かく課題設定を行い、達成したときのご褒美を用意すること等であった。プログラム実施前には対応の仕方がわからないと答えていた参加者もプログラム受講後には何かしらの対応方法を答えることが出来ており子どもの困った行動に対する対応を考えるツールの一つとして行動分析の知識が役立てられたと考える。

しかし、今回の調査では、参加者の実際の実践が遂行しやすくなったか、困難感が軽減したかというところについては調査できていない。今野は、学習した内容を実際の保育の中で実践できているか調査し、実践に役立つ学習内容について更に検討する必要がある。

さらに、本研究では保育士等が自主的に作った学習グループにおいて行動分析学習プログラムを実施した。現場に出てから学びの必要性を感じながらもそのような機会に恵まれない環境にいる場合も少なくないと推察する。今後は、プログラムの開発と共に現場に出た後の保育士が学べる場の創出についても検討する必要がある。

## 引用文献

- 1) 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 (2008) 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育場の困難さについての調査研究, 京都教育大学紀要 113, 81-90
- 2) 肥後祥治 (2010) 子どもたちの抱える行動上の問題への挑戦, 明治図書
- 3) 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 (2007) 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究, 小児保健研究66(6), 815-820
- 4) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針
- 5) 野呂文行・高橋雅江 (2021) 保育者ができる気になる行動を示す幼児への支援, 学苑社
- 6) 大石幸二 (2011) 行動分析学の考え方とその実際, 発達支援学—その理論と実践—, 協同医書出版社, 94-100
- 7) 田中善大・馬場ちはる・鈴木ひみこ・松見淳子 (2014) 指導的立場の保育士を対象とした応用行動分析の研修プログラムの波及効果—適切行動に対する言語称賛スキルの向上—, 特殊教育学研究 52(3) 169-179

※本研究は、科研費研究活動スタート支援 (21K20253) の助成を受けたものです。

(2022年11月24日 受領/2022年12月8日 受理)