

# ティーチャー・トレーニング (ペアレント・トレーニング教師版)の実践的研究 —小学校における望ましいプログラムの在り方—

江 壽 和 子

九州女子短期大学 子ども健康学科

〒807-8586 福岡県北九州市八幡西区自由ヶ丘1番1号

(2012年6月7日受付、2012年7月19日受理)

## 要 旨

特別支援教育の支援策の一つとして、「ペアレント・トレーニング教師版」である「ティーチャー・トレーニング」がある。

本研究では、先行実践を基に「ティーチャー・トレーニング」プログラムを作成し、小学校において実践した。

参加者6名を対象に、実施前後に「教師の自信と学級の安定に関するアンケート」を行った。アンケート結果を得点化し、点数が高いほど好ましい傾向にあると判断した。「教師の自信」に関する平均得点は、実施前は38.2、実施後は38.9であった。平均得点が増えた項目は「児童の良い所に着目できる」「教科の指導が、計画通りにできる」「毎日の子どもたちの顔を見るのが楽しみだ」「子どもに対する援助を、他の先生にも頼める」「子どもの不適応行動に適切な対処をしている」の5項目であった。同じであった項目は「一日、一回以上児童をほめる」「チャイムの合図で授業がはじめられる」の2項目であった。減った項目は「一人で悩まずに、心配事は同僚などに相談する」「自分自身の健康や楽しみのために何かしている」の2項目であった。

「学級の安定」に関する平均得点は、実施前は31.7、実施後は34.0であった。平均得点が増えた項目は「グループ活動がうまくできる」「授業中の発表が多い」「静かに話を聞く」「けんかが少ない」「忘れ物が少ない」の5項目であった。同じであった項目は「話し合いがうまくできる」「欠席や遅刻が少ない」「掃除を熱心にする」の3項目であった。減った項目は「意欲的に学習に取り組む」の1項目であった。

「教師の自信」に関する項目と「学級の安定」に関する項目を合わせると、18項目中、15項目の平均得点が増えたか、あるいは同じであった。

自由記述の内容も合わせて考えると、本研究における「ティーチャー・トレーニング」のプログラムは一定の成果があったのではないかと推測される。

**キーワード** 発達障害 特別支援教育 ティーチャー・トレーニング

## 1. はじめに

「ペアレント・トレーニング教師版」として、「ティーチャー・トレーニング」の研修や実践が広まりつつある。「ペアレント・トレーニング」は、日本LD学会LD・ADHD等関連用語集【第2版】(1)によると、「広義には親が子どものしつけのために訓練を受けることであるが、狭義には本邦で主に注意欠陥/多動性障害 (ADHD) や学習障害 (LD) をもつ子どもの親が、子どもの様々な行動上の問題に対処するために、シリーズでトレーナーから訓練を受けることを指している。そもそも1980年に米国のUCLA (カルフォルニア州立大学ロサンゼルス校) でなされたプログラムであるが、現在は世界各国で幅広く行われ、ADHD・LD児の二次的障害を防ぐために有効であることが認められている。」と定義されている。しかし、「ティーチャー・トレーニング」の用語については、定義されていない。また、「ティーチャー・トレーニング」に関する詳細な実践報告や研究論文はほとんど見当たらなかった。

従って、本研究における「ティーチャー・トレーニング」という用語は、先行実践や研修会等で紹介されているように、下記の意味合いを含ませている。

- 「教師がADHDをはじめとする特別な支援の必要な子どもの理解とかかわり方について、保護者と共通した認識を持ち、一貫した対応を行っていくための戦略」
- 「学校場面において、行動面、情緒面、対人面などの困難性のみられる子どもを対象とした学級単位でのペアレント・トレーニング」
- 「ペアレント・トレーニングプログラムを日本の学校場面に合わせて一部改良したもの。一部の保育園、小中学校で導入されている。発達障害を持つ子どもたちだけでなく、定型発達の子どもたちにはより効果的」

## 2. 研究目的

本研究は、研究協力校において、「ティーチャー・トレーニング」プログラムを作成・実践し、成果と課題及び今後の実践の可能性やプログラムの在り方について検討することを目的に行った。

## 3. 研究方法

以下のような方法でプログラムを実践し、実施前後にアンケート調査を行い、今後のプログラムの在り方について検討した。

- (1) 研究協力校                    A小学校 (児童数約900名の大規模校)
- (2) プログラムの実施期間    平成21年11月20日～平成22年2月26日
- (3) プログラムの実施回数    6回
- (4) プログラムの実施時刻    17:00開始    1回につき90分

(5) プログラムの実施場所 保健室－4回 特別支援室－1回 会議室－1回

(6) プログラムの名称

ティーチャー・トレーニングプログラムの名称を、参加者が親しみやすく気軽に参加できるように、また参加者が一つ一つのステップを着実に踏みながら進めるようにという願いも込めて「ステップ」とした。(以後、A小学校で実践したティーチャー・トレーニングプログラムを「ステップ」と記述する。)

(7) 対象

A小学校内で「ステップ」参加者を公募し、以下の10名(D～M)とした。(以下、「メンバー」と記述する。)

1年生担任－3名 2年生担任－2名 3年生担任－1名

4年生担任－1名 5年生担任－1名 特別支援学級担任－1名

養護教諭－1名

「ステップ」を進めるに当たって、リーダーファシリテーターを筆者が行い、サブファシリテーターをA小学校のB教諭(特別支援コーディネーター)とC養護教諭が担った。

なお、筆者は、奈良教育大学特別支援教育研究センター主催の「第3回ティーチャー・トレーニングインストラクター(指導者)養成講座」を受講している。

(8) 「ステップ」の内容

プログラムは、奈良教育大学特別支援教育研究センター主催の「第3回ティーチャー・トレーニングインストラクター(指導者)養成講座」で紹介されたプログラムを一部改編し、使用した。以下に示す。

回	内容
1	①オリエンテーション ②アンケート記入 ③自己紹介(他己紹介) ④ADHDとティーチャー・トレーニング
2	①ウォーミングアップ ②ホームワーク報告 ③子どもの行動の観察と理解・行動の3つのタイプ分け ④ホームワークの説明
3	①ウォーミングアップ ②ホームワーク報告 ③上手なほめ方(ロールプレイをやってみよう!) ④ホームワークの説明
4	①ウォーミングアップ ②ホームワーク報告 ③前半の振り返り ④子どもが達成しやすい(従いやすい)指示の出し方(ロールプレイをやってみよう!) ⑤ホームワークの説明
5	①ウォーミングアップ ②ホームワーク報告 ③上手な「無視」の仕方<注目を外す、ほめるために待つ>(ロールプレイをやってみよう!) ④ホームワークの説明
6	①ウォーミングアップ ②ホームワーク報告 ③トークン表(めあて表) ④限界設定(制限を設ける) ⑤まとめ ⑥アンケート記入

(9) 1回の「ステップ」の流れ

1回目に、メンバーのクラスの中から「ステップ」のターゲットにする子どもを、発達障害の診断名の有無にかかわらず、1名選ぶ。2回目以降に毎回実施する「ウォーミングアップ」というのは、その子どもの「よいところ見つけ」をするというものである。

毎回、ウォーミングアップ後、ファシリテーターの小講義やロールプレイの体験を行う。「ホームワーク」つまり宿題として、次回までにターゲットの子どもを観察し、学んだ内容に従ってその子どもに対応し、その結果を記録用紙に記入する。

#### 4. 研究結果

(1) 「教師の自信度と学級の安定に関するアンケート」より

「教師の自信と学級の安定に関するアンケート」は奈良教育大学特別支援教育研究センター主催の「第3回ティーチャー・トレーニングインストラクター(指導者)養成講座」で紹介されたもの(表2)で、「ステップ」では第1回と第6回に自記式記名方式で行った。メンバー10名のうち、第1回と第6回共に参加したメンバーに記入してもらった。6名の内訳は右の通りである(表1)。

アンケートは選択した番号を得点として換算し、得点が高いほど「教師の自信」や「学級の安定」が好ましい傾向にあると判断した。

項目別に、各メンバーの「ステップ」前後の得点をグラフ化したもの、6名の平均得点をグラフ化したものを以下に示す。

表1 アンケート記入メンバーの内訳

F	1年生担任	J	4年生担任
H	2年生担任	K	5年生担任
I	3年生担任	L	特別支援学級担任

表2 アンケート項目

教師の自信と学級の安定に関するアンケート  
 名前( )

以下の項目について、今のあなた、またはあなたの学級について、最もあてはまる数字一つに○をつけてください。  
 5=全くその通り 4=ややその通り 3=どちらともいえない  
 2=ややあてはまらない 1=全くあてはまらない

あなたについてお答えください。

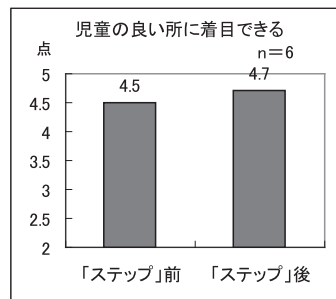
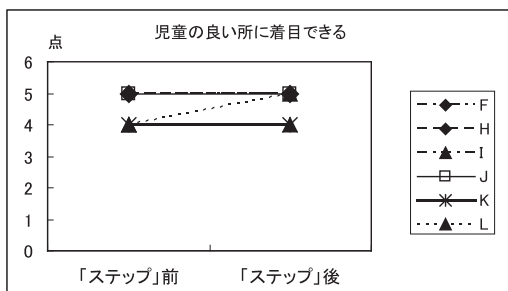
1. 児童の良い所に着目できる	5-4-3-2-1
2. 一日、一回以上児童を促める	5-4-3-2-1
3. 教科の指導が、計画通りにできる	5-4-3-2-1
4. チャイルムの含意で授業がはじめられる	5-4-3-2-1
5. 毎日の子どもたちの顔を見るのが楽しみだ	5-4-3-2-1
6. 子どもに対する援助を、他の先生にも頼める	5-4-3-2-1
7. 一人で悩まずに、心配事は同僚などに相談する	5-4-3-2-1
8. 子どもの不審な行動に適切な対応をしている	5-4-3-2-1
9. 自分自身の健康や楽しみのために何かしている	5-4-3-2-1

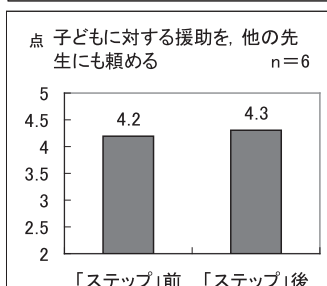
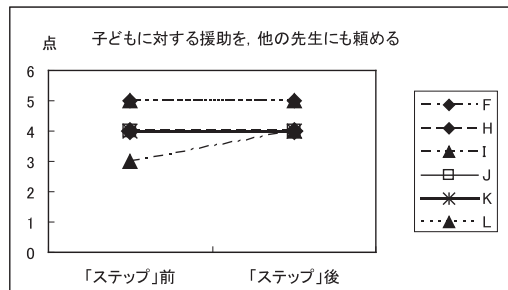
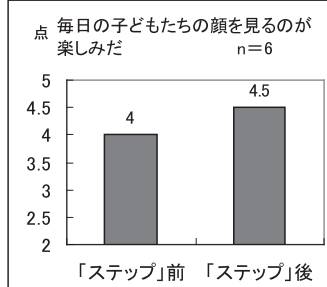
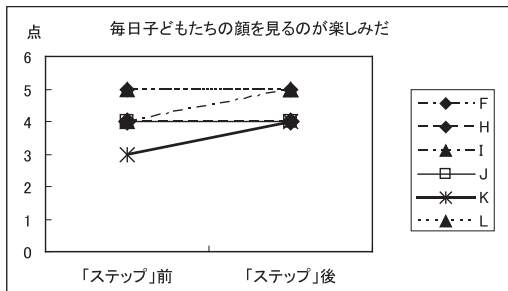
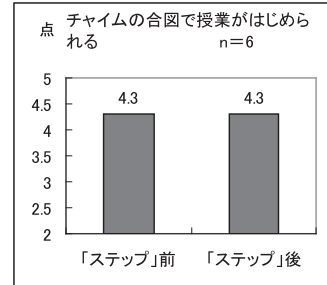
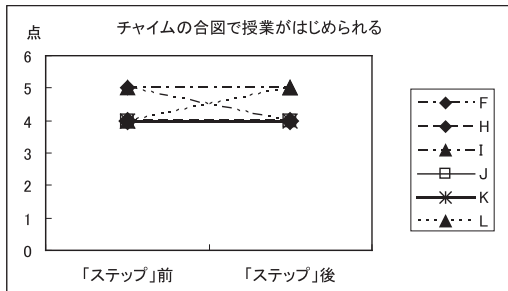
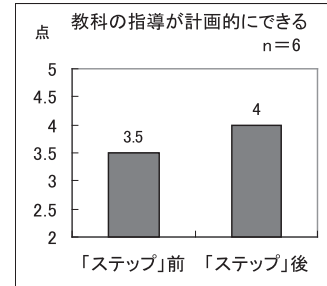
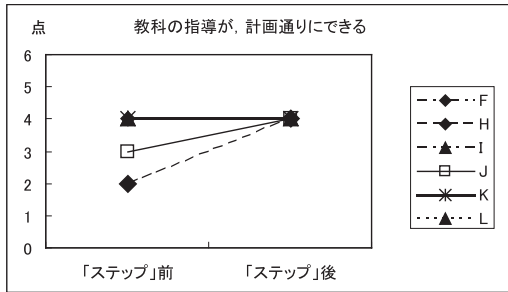
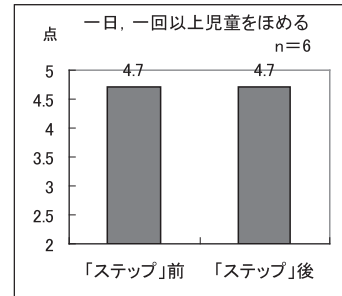
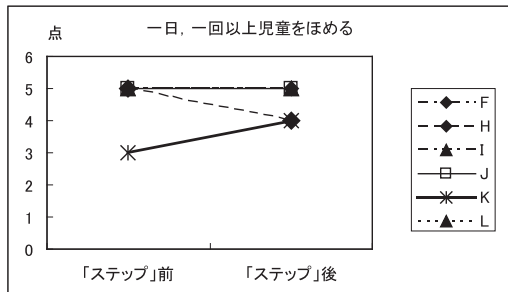
あなたの学級についてお答えください。

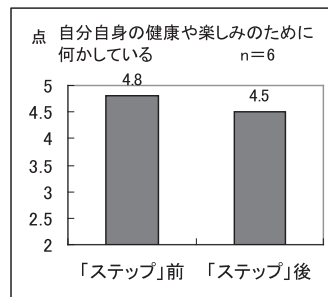
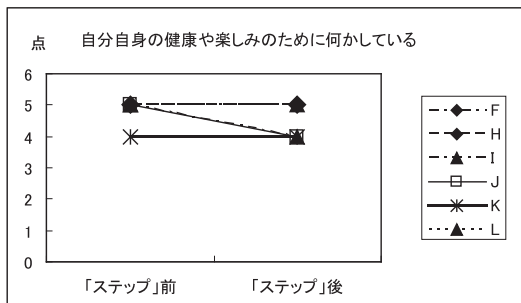
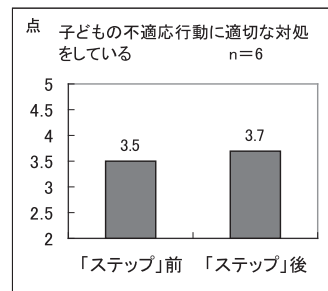
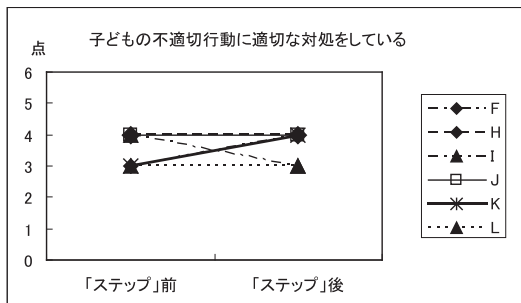
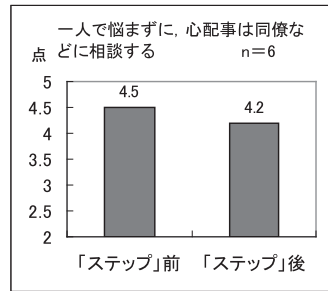
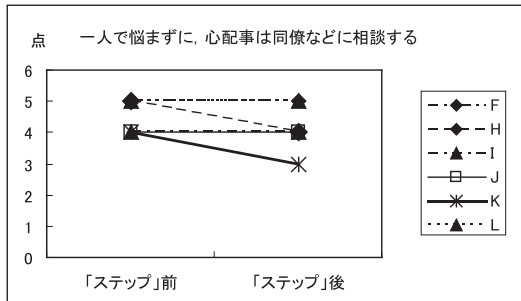
1. 意欲的に学習に取り組み	5-4-3-2-1
2. 話し合いがうまくできる	5-4-3-2-1
3. グループ活動がうまくできる	5-4-3-2-1
4. 授業中の発表が多い	5-4-3-2-1
5. 静かに話を聞く	5-4-3-2-1
6. けんかが少ない	5-4-3-2-1
7. 忘れ物が少ない	5-4-3-2-1
8. 欠席や遅刻が少ない	5-4-3-2-1
9. 掃除を熱心にする	5-4-3-2-1

ご協力ありがとうございました。

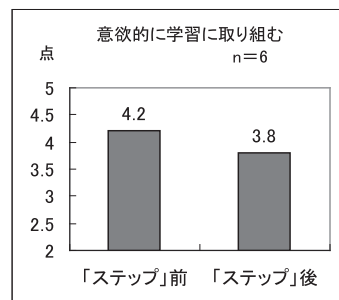
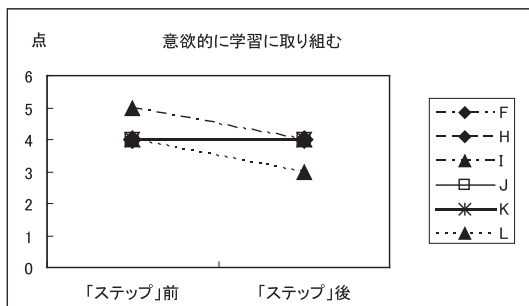
#### 【教師の自信】項目

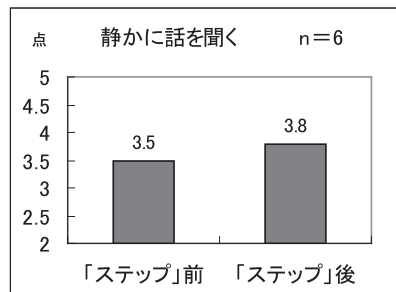
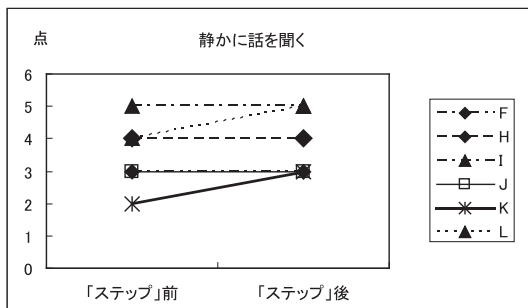
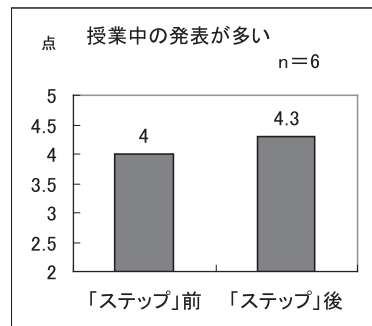
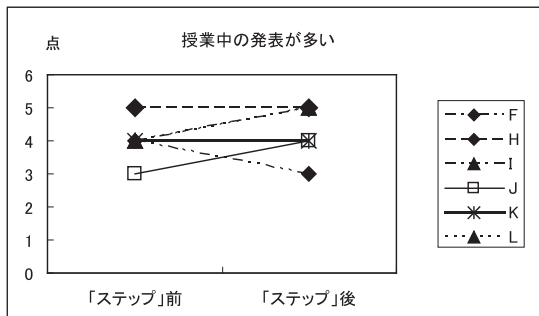
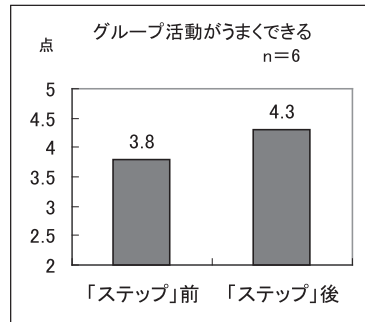
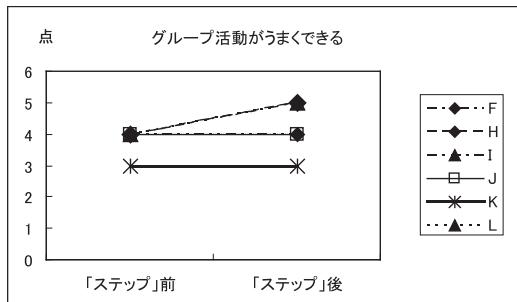
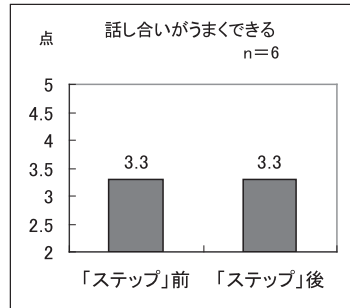
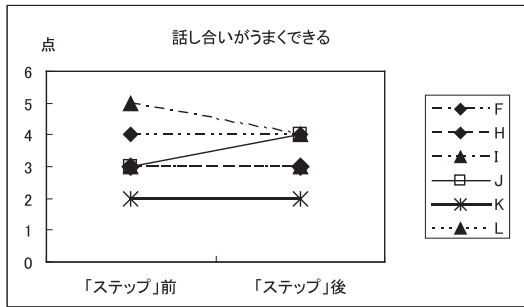


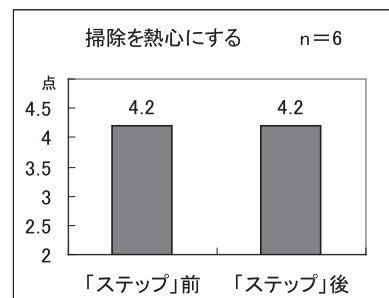
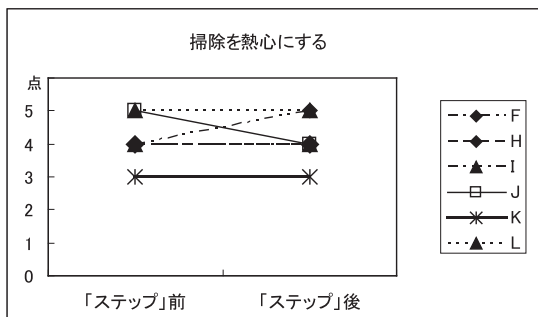
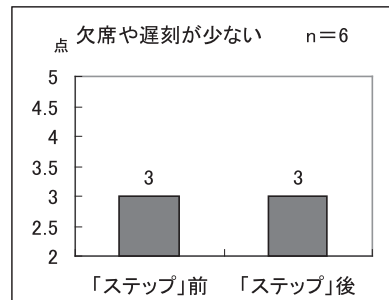
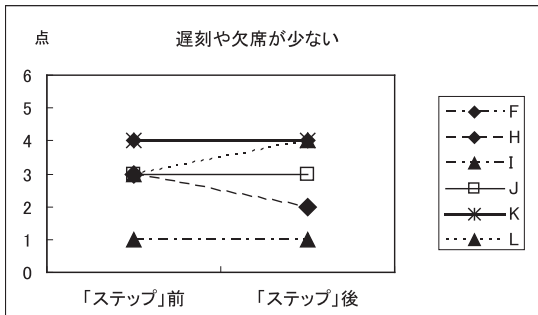
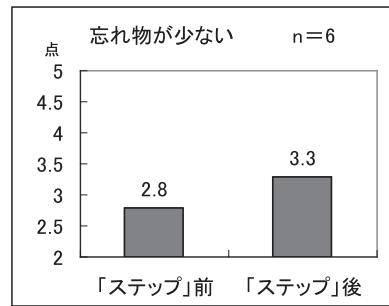
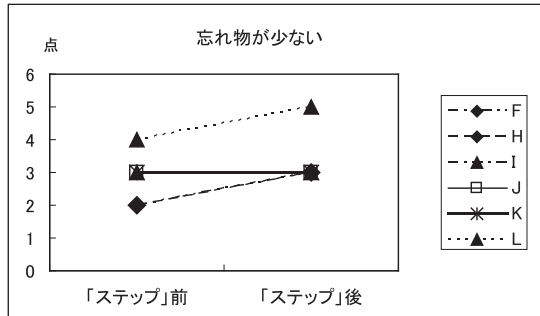
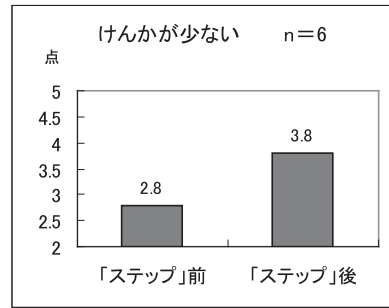
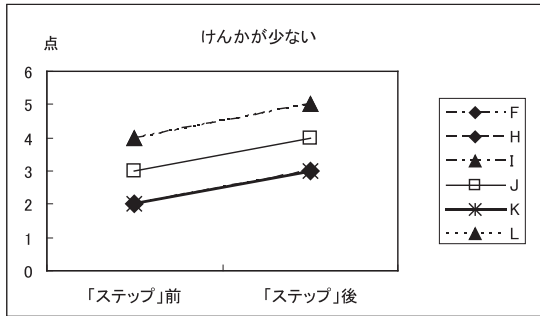




【学級の安定】項目



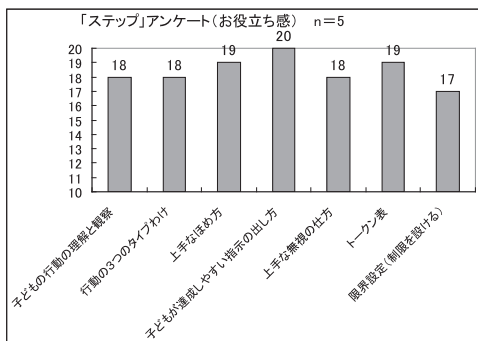






## (2) 「ステップアンケート」より

「ステップ」のプログラムについての役立ち感をみるために、4件法による自記式記名方式のアンケートを作成し、実施した。全項目に記入されていた5名について回答を得点化し、集計した。結果をグラフ化したものを以下に、自由記述の結果を表3に示す。



## 5. 考察

第1回「ステップ」と第6回「ステップ」でアンケートを記入した6名(F・H・I・J・K・L)について集計した。

「教師の自信」の平均得点は、実施前は38.2、実施後は38.9であった。

項目別の平均得点を見てみると、増えた項目は「児童の良い所に着目できる」「教科の指導が、計画通りにできる」「毎日の子どもたちの顔を見るのが楽しみだ」「子どもに対する援助を、他の先生にも頼める」「子どもの不適応行動に適切な対処をしている」の5項目で、同じであった項目は「一日、一回以上児童をほめる」「チャイムの合図で授業がはじめられる」の2項目であった。

減った項目は「一人で悩まずに、心配事は同僚などに相談する」「自分自身の健康や楽しみのために何かしている」の2項目であった。

この2項目が減ったのは様々な要因が考えられるが、実施後のアンケート記入が、教員の人事異動関連の悩みが浮上する時期であったり、年度末の多忙を極める時期であったりしたことも反映されているかもしれない。

一方で、増えた5項目についても「ステップ」の実施だけでなく、様々な要因が考えられる。「ステップ」に参加しようというほどの熱心な教師であれば、他の研修にも積極的に参

表3 「ステップ」アンケートの自由記述

- ティーチャートレーニングに参加して、自分ではどうしてしければよいかわからなかったことがよくわかり、指示の出し方、ほめ方、しかり方等全て具体的に知ることができました参加して本当に良かったと思っています。焦点化していた児童のみならず、クラス全ての子どもたちに当てはめて使える技がたくさんあり、とても役に立ちました。ありがとうございました。
- 1人の児童に焦点を当てることで、より想像しやすく、より実践しやすく、より明確に児童理解へとつながったと思います。意識して接することがその児童との信頼関係も築くことができたのではないかと思います。来年度も生かしていきたいです。
- 根気よく待つこと。そして、何よりも「ほめまくる。」ということが大切だとよく分かりました。また、自分を月に1回振り返ることで反省もできたり冷静になりました。最近、より子どもがかわいくなって仕方なくなりました！短い間でいろいろなことが本当に勉強になりました。ありがとうございました。
- ティーチャートレーニングありがとうございました。今回ターゲットにした児童に接するためのヒントをいただき役に立っています。S児の場合は、外に表れる行動も気になるものが多く、限界設定などは難しい点もあるように感じました。クラスの他の気になる児童にもティーチャートレーニングの視点を持ちながら関わっていきたいと思います。
- ありがとうございました。常に子どもたちと一緒に、同じ環境にいると自分のやり方が全て正しいと勘違いをしていたと思います。一人一人の対応に様々なやり方があるし、いろいろな方法があることを学ぶことができました。また、一番気を付けたいことは、「ほめる」ことの大切さです。子どもたちを叱って伸ばすより、やっぱりいろんなことでほめることでいい方向にもっていくことを学びました。子どもが「自分の力で」『できた!!』という顔になれるように、今後も関わっていきたいです。
- 子どもの行動はすべて意味があるので、そこをぜひに見てあげること、あるいは記録し、その行動を少しでもへらしたり、増やすことができる。そのためにはこのようなティーチャートレーニングという場でいろいろ教えていただいたことがとても役に立つと感じました。

加するであろうし、校内研修でも様々なことを吸収するであろう。「ステップ」以外での教師の学びが反映されていることも考えられる。

しかし、「毎日の子どもたちの顔を見るのが楽しみだ」という項目の得点で、4名は実施前と同じであったが2名は実施前より増えていたという点や、自由記述で「最近、より子どもがかわいくて仕方なくなりました。」と書かれていた点などは「ステップ」の成果ではないだろうか。

「学級の安定」の平均得点は、実施前は31.7、実施後は34.0であった。項目別の平均得点を見ると、増えた項目は「グループ活動がうまくできる」「授業中の発表が多い」「静かに話を聞く」「けんかが少ない」「忘れ物が少ない」の5項目であった。同じだった項目は「話し合いがうまくできる」「欠席や遅刻が少ない」「掃除を熱心にする」の3項目であった。減った項目は「意欲的に学習に取り組む」の1項目であった。

「学級の安定度」も「教師の自信度」と同様に様々な要因が考えられる。両者合わせて18項目中、15項目が増えたか、同じであった。同じであった項目の中には、もともと実施前から高い得点の項目もあり、これ以上増えることはないというふうにも考えられる。

このような結果をみると、「ステップ」のプログラムには一定の成果があったのではないかと推測される。

今回の実践を踏まえ、今後の「ティーチャー・トレーニング」プログラムを以下のように考察した。

#### ①開催時期

開催時期は学級開きが行われる4月か、5月がよいと考える。「ティーチャー・トレーニング」プログラムは年度当初に、担任に求められる「人間関係づくり」「児童理解」「学級のルールづくり」等には寄与すると思われる。

#### ②会場

今回、1校に限定して実践した。メリットは「メンバーが参加しやすい。」「研修内容を共有できる」等が考えられる。しかし、どうしても遅刻、早退、中断などでメンバーが欠けることもあった。それは校務で仕方のないことだけれど、メンバー自身も落ち着いてプログラムに集中できないのではないだろうか。

従って、今後は、教育委員会等の公的研修施設で行うか、遠方で参加しにくい場合は、学校を会場にするにしても近隣校からメンバーを募集するなど、日頃の校務から離れて集中できる会場がよいと考える。

#### ③参加者（メンバー）

「ステップ」は1校の教職員、いわば同僚であった。そのメリットは今回、欠席をしても「研修内容を共有できる。」「緊張が低く、気軽に参加できる。」「メンバーの悩みや、困っていることを共感しやすい。(子どもを知っているので)」等のメリットが表出されていた。

一方で、グループ以外には出会わないメンバーとの交流も「学校での人間関係を気にすることなく話せる。」「学校にない情報を得られる」等のメリットがある。前項の「プログラムに集中する」と言うことも合わせると、今後は様々な学校のメンバーが集まるのが望ましいと考える。

「ステップ」で第1回に集まったメンバーの学年は低学年4人、中学年4人、高学年2人であった。「ステップ」を進めていくうちに高学年児童への対応の難しさを感じた。特に5年生児童はその「こだわり」の強さや、思春期特有の他者への関わりから、「ステップ」プログラムの限界を感じた。

従って、概ね低・中学年の担任グループ、高学年の担任グループ、中学生の担任グループに分かれ、発達の特性に合ったプログラムを開発していく必要がある。

「ステップ」1回の平均参加人数は6.5人であった。所要時間等やメンバーの、自分の思いを言えるという満足感を考えると、6人～8人ぐらいが適当であると考ええる。

#### ④実施回数・所要時間

「ステップ」は6回のプログラムであった。開始当初は6～7回という予定で流動的に扱った。しかし、結果的に学校や筆者の都合を合わせると6回という回数になった。従って「トークン表」「限界設定」については紹介だけに終わった。

しかし、アンケートで、メンバーは「トークン表」や「限界設定」も役立ち感を感じているのでホームワークとして実践した後、交流する意味はあると考える。「ペアレント・トレーニング」が通常10回ということと合わせると、7回～8回が適当であると考ええる。所要時間は90分であったが、適当であったと考える。

#### ⑤プログラムの流れ

「ステップ」は「ウォーミングアップ（良いところさがし）」→「ホームワーク報告」→「本日のテーマ（ロールプレイも含む）」→「ホームワークの説明」という流れであった。実施してみると、メンバーが「ウォーミングアップ」と「ホームワーク報告」で同じ内容を話すことが時々あった。従って「ウォーミングアップ」は省き、「ホームワーク」報告の時間を十分取るという方法も検討すべきである。

また、6回分の流れをみると「ステップ」では「上手なほめ方」→「指示の出し方」→「無視」という流れであったが、「上手なほめ方」の次に「無視」の方がわかりやすいのではないかと思った。

#### ⑥ロールプレイ

「ステップ」では、ロールプレイを3回行った。毎回盛り上がり、メンバーも真剣に役割を演じていた。また、ファシリテーターが用意したシナリオ以外に、メンバー自身が本人の希望により、日頃教室で行っているスキルを演じてもらうこともあり、交流の場にもなった。今後も是非、加えたい。

⑦改訂「ティーチャー・トレーニング」プログラム

以上のような考察を踏まえた、「ティーチャー・トレーニング」プログラム例を右に提示する。

今回、ターゲットの子どもに5年生児童がいたが、その「こだわり」の強さや、思春期特有の他者への関わりから「ステップ」プログラムに限界性を感じたことについては先に述べた。

では、どのようなプログラムが適切であろうか。

奈良教育大学特別支援教育研究センター主催の第3回ティーチャー・トレーニング指導者養成講座資料から、紹介する。

林(当時橋本市立紀美中学校教諭)は「ティーチャー・トレーニングPDD対応版」を提示している。「目的」の中で「2004年より、行動面や対人関係などの困難さから、学校において不適応行動を起こしやすい子どもたちを担任している教師を対象に始められたティーチャー・トレーニング(以下Tトレ)であるが、対象児の中に、ADHDよりもPDDの特徴が濃厚な子どもが混じっており、焦点が絞り切れなかったり、ADHD版をそのまま適用することの難しさが、第1期から課題であった。・・・<略>・・・様々な特徴や行動を示すPDDの子供に対応するため、ABAの基本により忠実に、行動の機能分析に重点をおいたものになるよう、新たに立ち上げた。」と記述し、プログラムを提示している。また、課題として「二次障害への対応」と「愛着障害抑制型とPDDとの鑑別」を指摘している。

ティーチャー・トレーニングプログラム例	
第1回	オリエンテーション <低・中学年用> (行動療法について)
第2回	子どもの行動の観察と理解
第3回	子どもの行動へのよい注目の仕方
第4回	無視(ほめるために待つ)
第5回	振り返り 子どもが従いやすい指示の出し方
第6回	トークン表(めあて表)
第7回	限界設定とこれまでのまとめ
第8回	フォローアップ
* 毎回HWを提示する。	

## 6. おわりに

行動療法の理論に基づくペアレント・トレーニングはその有効性について様々な報告がなされている。

しかし、「ペアレント・トレーニング」のプログラムを学校現場の教師に対応させた「ティーチャー・トレーニング」の有効性についてはほとんど報告されていない。今回、研究協力校に於いて、ティーチャー・トレーニングを実施した。

研究方法の脆弱さから、有効性の検証には限界があったが、精選したプログラムや実践方法であれば、現場の教師に対する特別支援教育推進のためのより有効な支援になるのではないかという感触を得た。

一方で、筆者は平成21年2月27日(土)に、京都市総合教育センター主催の「第11回教育研究発表会」に参加した。「指導力向上をめざした研修のさらなる充実をはかるために—若手教員の意識からみた研修ニーズ—」の発表で、西田は採用2・3年目の教員が「学習指

導に関して優先的に受けたい研修内容」として、小学校の1位と中学校の2位が「発問・指示」であったことを報告している。これは「ステップ」の役立ち感のアンケートで、メンバーの5名全員が「とても役に立っている（とても役に立つと思う）」項目として「子どもが達成しやすい（従いやすい）指示の出し方」を挙げていた結果と合致するように思う。

前者は「授業中での発問・指示」、後者は「日常での指示」という違いはあるかもしれないが、「教師に求められる子どもとのコミュニケーション能力」という視点では同じではないだろうか。

従って、担任が、「ティーチャー・トレーニング」のスキルを身につけることは、子どもたちの学習支援に直接繋がっていくと考える。

筆者はかつて養護教諭として勤務していた複数の学校で、子どもは誰よりも「『担任の先生』に愛されたい、わかってほしいと思っている」ことを実感した。つまり、子どもは担任から常に注目されたいと思っている。そんな子どもに、担任が意図的に関われば、必ず良循環の関係が生まれるであろう。「ティーチャー・トレーニング」は、そのための具体的なスキルを学べるプログラムではないかと実感している。

## 7. 文 献

### 【引用】

- 1) 日本LD学会編「日本LD学会LD・ADHD等関連用語集【第2版】」 日本文化科学社 p.124

### 【参考】

- 奈良教育大学特別支援教育研究センター2009年度ティチャートレーニング・インストラクター養成講座資料
- 平成21年度学校メンタルヘルス学会、河内美恵「学校現場における『ペアレント・トレーニング』手法を用いた子どもへの対応」ワークショップ資料
- 岩坂英巳・中田洋二郎・井澗知美：「AD/HDのペアレント・トレーニングガイドブック」株式会社じほう
- シンシア・ウィットム著、上林靖子・中田洋二郎・藤井和子・井澗知美・北道子訳「読んで学べる ADHDのペアレント・トレーニングーむずかしい子にやさしい子育てー」明石書店
- 上林靖子監修、北道子・河内美恵・藤井和子編集「こうすればうまくいく 発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル」中央法規
- DVD「学校での対応ビデオ」日本イーライリリー株式会社
- 岩坂ら：「学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み」『教育実践総合センター研究紀要』奈良教育大学 教育実践センター 第14号 2005.3

○山本ら：「エビデンスにもとづいた発達障害支援：応用行動分析学の貢献」行動分析研究  
2009 VOL23 no.1 別冊

○京都市総合教育センター：「平成21年度第11回教育研究発表会」資料

## 謝 辞

研究協力校A小学校の教職員の皆様、「ティーチャー・トレーニング」の先駆者として、  
ご指導いただきました、奈良市立神功小学校（当時） 久松節子先生に心から感謝申し上げます。

## **Study of Teacher Training (Parent Training for Teachers) –Ideal Programs for Elementary Schools–**

Kazuko EZAKI

Kyushu Women's Junior College, Department of Childhood Care and Education

### Abstract

One measure for supporting special needs education includes “Teacher Training,” which is “Parent Training for Teachers.”

This study prepared a program for “Teacher Training” based on a pilot test and put it into practice at an elementary school.

Questionnaires regarding “teacher confidence and class stability” were conducted on the six participants before and after the program.

The questionnaires were converted to scores, with higher scores showing more desirable results.

The average score for “teacher confidence” was 38.2 before the program and 38.9 after.

There were five items in which scores grew: “I can direct attention to children's good point,” “I can teach subjects according to plan,” “I look forward to seeing the children each day,” “I can request help from other teachers to support the children,” and “I handle children's maladaptive behavior appropriately.” Two items stayed the same: “I praise the children more than once a day,” “I can start classes when the bell rings.” There were also two items with lower scores: “Instead of worrying alone, I consult colleagues about my troubles,” and “I do something for my own health or enjoyment.”

The average score for “class stability” was 31.7 before the program and 34.0 after.

There were five items in which scores grew: “Group activities work well,” “Children often speak up during class,” “Children listen quietly,” “Children don't fight often,” “Children don't often forget things.” Three items stayed the same: “Children discuss things well,” “Children are not often absent or tardy,” and “Children clean the classroom carefully.” One item fell: “Children are motivated to learn.”

Of all 18 items with both “teacher confidence” and “class stability,” 15 items

either grew in score or stayed the same.

When considering this and the answers in the free-answer questions, this study's "Teacher Training" program seems to have had some valuable results.

keywords: developmental disabilities special needs education teacher Training