

第2章

トータルパッケージ（TP）伝達プログラムの 設計、開発、実施、評価

第2章 トータルパッケージ（TP）伝達プログラムの設計、開発、実施、評価

第1章では、ADDIEモデルに基づき、就労支援機関等におけるTPについての「情報提供に関するニーズ」について「分析」し、TP伝達プログラムの開発とTPツールの活用事例集の作成を決定した。また、伝達プログラムについては以降もADDIEモデルに沿って開発することとして、「情報提供に関するニーズ」以外のニーズについて「分析」したが、本章ではそれに続く「設計」から「評価」に至るまでの過程を報告する。

第1節 伝達プログラムの設計

第1章第3節で概説したADDIEモデルでは、「設計」を「何を教えるか（構造化）」、「どの順番に教えるか（系列化）」、「どう教えるか（方略）」を決める過程として位置づけている（柴田，2014）。Gagneら（2004 鈴木ら監訳 2007）はこの過程を以下の6つの手順に整理している。

- ① コースの目的を主要なコース目標へ変換する
- ② インストラクションの主要単元又はトピックスと、それぞれの単元の主要な学習成果及び各単元にかかる時間を決定する
- ③ 各単元における学習成果を特定し、単元の目的を詳細に具体化する
- ④ 単元をレッスンと学習活動に分解する
- ⑤ レッスンと学習活動のための仕様書を開発する
- ⑥ 受講者が何を学んだのかを評価するための仕様書を設計する

以下、この手順に沿って伝達プログラムをどのように設計したかについて説明する。ここでは「1 伝達プログラムの目的を学習目標へ変換」（上記①に該当）、「2 学習目標に応じたカリキュラムの決定」（上記②③④⑤に該当）、「3 学習成果を評価するための仕様の設計」（上記⑥に該当）に整理して説明する。

1 伝達プログラムの目的を学習目標へ変換

上記のGagneら（2004 鈴木ら監訳 2007）でいう「コース」は、本研究では「伝達プログラム」に相当する。したがって、コースの目的とは伝達プログラムの目的に当たる。伝達プログラムの目的、ゴールは第1章第4節で定義したとおり「支援者がTPの理論的知識を実践に生かせること」である。この目的を達成するため、図表2-1-1に示した「TPの理論的知識に基づく支援行動が実践できるようになること」を伝達プログラムの学習目標として設定した。なお、これらの「TPの理論的知識に基づく支援行動」の具体的な行動を示した項目は、障害者職業総合センター（2004）に示されたTPのポイントを研究担当者が抽出したもので、それらを5領域25項目に整理した。

図表 2-1-1 伝達プログラムの学習目標 (1/2)

伝達プログラムの学習目標に関する【領域】及び 項目

【Ⅰ 作業上の支援対象者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う】

1. 支援対象者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。
2. 支援対象者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。
3. 支援対象者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。
4. 作業訓練開始前に支援対象者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。
5. 支援対象者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。

【Ⅱ 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する】

1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・レ点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。
4. 補完手段・行動は支援対象者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。
5. 補完手段・行動は、機能分析に基づき、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。

【Ⅲ ストレス・疲労への対応を行う】

1. 支援対象者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。
2. 支援対象者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、支援対象者と共有している。
3. 支援対象者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を支援対象者と共同で検討している。
4. 支援対象者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。
5. ストレス・疲労の対処方法を、支援対象者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。

【Ⅳ 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)】

1. 支援対象者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを支援対象者に的確に伝え(誉め)ている。
2. 支援対象者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて支援対象者に伝え(誉め)ている。
3. 支援対象者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、支援対象者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。
4. 支援対象者の認識や考え方の変化は、相談場面等で支援対象者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。
5. 支援対象者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。

図表 2-1-1 伝達プログラムの学習目標 (2/2)

伝達プログラムの学習目標に関する【領域】及び 項目

【V 段階的なトレーニングの実施】

1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。
 2. 支援対象者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。
 3. 最終的に指導者がいなくても、支援対象者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。
 4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、支援対象者と共同で行っている。
 5. 支援対象者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、支援対象者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。
-

2 学習目標に応じたカリキュラムの決定

学習目標に応じた学習内容を決定する際に、最初に検討したのは TP の実践場面による学習内容の違いである。学習目標として設定した支援行動のうちどの行動を重点的に扱うべきかは、TP の実践が想定されている場面、すなわちアセスメント、作業訓練、セルフマネジメントといった実践場面の種類によって異なる。そして、どの実践場面に関する学びを必要としているかは研修を受ける支援機関の機能・役割によって異なる。そこで、3種類の実践場面に応じた研修プログラムを「第1回 アセスメント」「第2回 作業訓練」「第3回 セルフマネジメント」として作成することにした。

次に、全3種類の研修プログラムについて、学習内容を学習目標に対応する形で作成した。図表 2-1-2 に各学習目標と学習内容の対応関係を示す。表中では複数の研修プログラムについて同じ内容の学習内容が含まれているように見える箇所もあるが、実際は実践場面に応じて説明の仕方を変えている。

「第1回 アセスメント」は主に初期の支援であるアセスメント場面での実践に必要なポイントから構成した。伝達プログラムの学習目標として設定した支援行動を実践するための手続や留意点の解説を学習内容の中心に据えた。「第2回 作業訓練」は第1回の内容を踏まえた上で、中・長期的な作業訓練場面で必要とされるポイントから構成した。「第3回 セルフマネジメント」は第1回及び第2回の内容を踏まえた上で、支援対象者が自律的・自発的に作業に取り組むためのトレーニングを行うために必要なポイントから構成した。第3回の内容の特徴は、第1回、第2回よりも機能分析や課題分析をはじめとした応用行動分析に関する知識伝達・事例検討に時間を大きく割いたことにある。「自己管理スキルによって自分自身の標的行動を変える又は維持する過程」であるセルフマネジメントに関するスキルは、応用行動分析学の基本的な分析枠である三項随伴性に基づいて体系的に整理できることが報告されている(竹内ら, 2007)。そのため、セルフマネジメントに関するスキル習得に焦点を当てる第3回においては、三項随伴性¹の枠組で支援対象者の行動を把握できるようになるよう、応用行動分析に関する解説や事例検討に時間を割くことが必要であると考えた。なお、各回の研修は講義による知識伝達と受講者間の対話(事例検討・意見交換)の2種類の学習活動で構成することとした。

最後に、学習活動ごとの時間を決定した。図表 2-1-3 に各回の時間配分を示した。

図表2-1-2 学習目標（網掛け部）と学習内容の対応（1/2）

第1回 アセスメント	第2回 作業訓練	第3回 セルフマネージメント
【Ⅰ 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う】		
1. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。		
<ul style="list-style-type: none"> エラーパターンの理解に必要な「保続性」について説明 エラーパターンに対応した対応策の例を紹介 MWSの難易度(レベル)の考え方について説明 支援対象者への指示の出し方に関する技法の紹介 <ul style="list-style-type: none"> - システマティック・インストラクション - プロンプト・フェイディング法 MWSにおける教示の仕方、質問への対応方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> エラーパターンの理解に必要な「保続性」について説明 エラーの特徴・パターンの把握にMWS(訓練版)を用いる利点を説明 作業支援場面の設定における留意点を説明 行動観察による評価について説明 	
2. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。		
<ul style="list-style-type: none"> エラーの原因を把握するための方法として課題分析を説明 支援方法を具体化するための分析方法を説明 支援方法の例を紹介 	<ul style="list-style-type: none"> エラーの原因を把握する際の要点を説明 MWS(訓練版)を用いたエラーの原因の把握方法を説明 	
3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。		
<ul style="list-style-type: none"> 休憩の取得に関するセルフマネージメントの必要性を説明 MWSを活用した集中時間の評価方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> MWS(訓練版)を用いた集中力の持続時間の把握方法を説明 	
4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。		
<ul style="list-style-type: none"> 作業訓練場面におけるアセスメントの方法を説明 MWSを用いたレベル設定の考え方を説明 	<ul style="list-style-type: none"> 作業訓練開始前における効果的な作業訓練課題の検討における要点を説明 	
5. 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。		
<ul style="list-style-type: none"> 支援対象者の興味・関心を考慮した作業課題の設定方法を説明 支援対象者の興味・関心を考慮したMWSの活用方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> 支援対象者の興味・関心を考慮したMWSの活用方法を説明 	
【Ⅱ 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する】		
1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。		
<ul style="list-style-type: none"> 補完手段を提案する際のポイントを説明 補完手段を導入する際の手続を説明 補完手段の例を紹介 	<ul style="list-style-type: none"> 補完手段を形成する際のポイントを説明 	<ul style="list-style-type: none"> 機能分析に基づく補完手段の適用方法の説明
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・レ点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。		
<ul style="list-style-type: none"> 補完行動を提案する際のポイントを説明 補完行動を導入する際の手続を説明 補完行動の例を紹介 	<ul style="list-style-type: none"> 補完行動を形成する際のポイントを説明 	<ul style="list-style-type: none"> 機能分析に基づく補完行動の適用方法の説明
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。		
<ul style="list-style-type: none"> 作業課題ごとの指導・支援の例を紹介 		
4. 補完手段・行動は利用者が職場などで継続的に用いることができる方法を選択している。		
<ul style="list-style-type: none"> M-メモリーノートの構成要素の紹介 M-メモリーノートとMWSの関連性を説明 		<ul style="list-style-type: none"> 職場環境の構造化について説明
5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。		
<ul style="list-style-type: none"> 補完手段・行動による作業環境の構造化の方法を説明 応用行動分析における三項随伴性の枠組を説明 導入における他者による指導・支援の役割を説明 	<ul style="list-style-type: none"> MWS(訓練版)の基本的流れを説明 	
【Ⅲ ストレス・疲労への対応を行う】		
1. 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。		
<ul style="list-style-type: none"> 障害受容等の基礎情報の把握における要点を説明 MSFASのMedical History Sheetを紹介 	<ul style="list-style-type: none"> MSFASの記載内容とMWS(訓練版)における作業訓練の様子の比較方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> 障害受容等の基礎情報の把握における要点を説明 事例による障害認識の把握方法の説明
2. 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共有している。		
<ul style="list-style-type: none"> MSFASの紹介 MSFASによるストレス・疲労のサインの共有方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> MSFASの構成要素の紹介 MSFASの活用事例の紹介 	<ul style="list-style-type: none"> MSFASによるストレス・疲労のサインの共有方法を説明
3. 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。		
<ul style="list-style-type: none"> 支援対象者の職業経験の共有をとおした環境の構造化の検討方法について説明 	<ul style="list-style-type: none"> MSFASの活用によるストレス・疲労のサインの把握及び対処方法の検討方法の説明 	<ul style="list-style-type: none"> 「休む」という習慣を確立することの意義を説明 ストレス・疲労のセルフマネージメントトレーニング
4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。		
<ul style="list-style-type: none"> MSFASのMedical History Sheetによる情報整理をとおした自己認識のアセスメント方法について説明 	<ul style="list-style-type: none"> 訓練の経過の振り返りによる自己認識の変化の共有方法を説明 MWSとMSFASの併用による自己認識の深化方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> セルフマネージメントトレーニングによる自己認識の深化について説明
5. ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネージメントできるように支援計画を立案している。		
<ul style="list-style-type: none"> MSFASによるストレス・疲労の対処方法についての検討方法を説明 	<ul style="list-style-type: none"> 機能分析によるセルフマネージメントの説明 	<ul style="list-style-type: none"> TPツールを用いた支援計画の検討における要点の説明

図表 2-1-2 学習目標と学習内容の対応 (2/2)

第1回 アセスメント	第2回 作業訓練	第3回 セルフマネージメント
【IV 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)】		
1. 利用者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え(誉め)ている。	・「何をフィードバックすべきか」について説明	・「何をフィードバックすべきか」について説明 ・不安を獲得感や肯定感に変えるフィードバックの意義と方法を説明 ・応用行動分析に基づく行動の強化方法を説明
2. 利用者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて利用者に伝え(誉め)ている。	・リアルフィードバックの意義及び方法について説明	・リアルフィードバックの意義及び方法について説明
3. 利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。	・課題を乗り越えた時のフィードバックの意義を説明	・課題を乗り越えた時のフィードバックの意義を説明
4. 利用者の認識や考え方の変化は、相談場面等で利用者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。	・自己監視及び自己強化を促す意義を説明	・自己監視及び自己強化を促す意義及び方法を説明
5. 利用者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。	・面接・相談場面におけるフィードバックに基づく目標の設定方法を説明	・一つ一つの成功体験を明確にするフィードバックの意義を説明 ・課題分析による目標設定の方法を説明
【V 段階的なトレーニングの実施】		
1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。	・シングルケースデザインと要点を説明 ・MWSの効果測定におけるシングルケースデザインの適用方法を説明	
2. 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。	・MWS(訓練版)による段階的な職場環境の移行方法を説明 ・復職事例を用いた具体的な移行方法の紹介	・TPツールの包括的な活用による段階的な職場環境の移行方法を説明
3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネージメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。	・セルフマネージメントの3段階モデル(自己監視→自己評価→自己強化)の説明 ・セルフマネージメントの発達を促す段階的支援の説明	・セルフマネージメントトレーニングの例を紹介 ・セルフマネージメントの3段階モデル(自己監視→自己評価→自己強化)の説明 ・セルフマネージメントの発達を促す段階的支援の説明 ・マネージメントの主体の段階的な移行方法を説明 ・セルフマネージメントトレーニングの要点を説明 ・セルフマネージメントトレーニングにおけるTPツールの活用方法を説明
4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共にやっている。	・支援対象者と支援者による協同での目標設定の方法を説明	・支援対象者と支援者による協同での目標設定の方法を説明 ・行動を強化するジョブコーチ支援における目標設定の考え方を説明
5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補充方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。	・面接・相談場面におけるフィードバックの要点を説明	・ストレス・疲労への対処行動の強化における要点を説明 ・不安を獲得感や肯定感に変える支援の意義と方法を説明

1 (先行条件) - (行動) - (結果) という3つの枠組みで行動を捉えること。応用行動分析の考え方に基づく。



第1回 (アセスメント) の時間配分

15分	はじめに	自己紹介・普段のMWSの活用状況
75分	トータルパッケージの基本的考え方 MWSによるアセスメントのポイント	特性の現れ方、作業遂行力の把握
		補完手段・補完行動等の適切な形成
		意見交換・質疑応答
休憩 10分		
45分	就労支援機関でのアセスメントのポイント	ストレス・疲労の対処状況をアセスメント
		就労支援機関でのアセスメントの進め方
		意見交換
35分	効果的なアセスメントに向けた事例検討	MWSによるアセスメントの実際
		事例検討

2



第2回 (作業訓練) の時間配分

15分	MWSの訓練場面での活用状況	自己紹介
		MWSの訓練場面での活用状況
75分	MWSによる訓練のポイント	特性の現れ方、作業遂行力の把握 (訓練場面)
		段階的なトレーニングの実施 (訓練場面)
		補完手段・補完行動等の適切な行動を形成 (訓練場面)
休憩 10分		
40分	ストレス・疲労への訓練のポイント	十分にフィードバックする
40分	効果的な支援に向けた質疑応答	ストレス・疲労への対応を行う
		MWSを支援の中で効果的に使うために 質疑応答



第3回 (セルフマネージメント) の時間配分

15分	自己紹介 本日のテーマ	自己紹介
		本日のテーマ
75分	セルフマネージメントトレーニングの流れ	セルフマネージメントトレーニングの流れ (ストレス・行動の対処)
		事例で学ぶセルフマネージメントトレーニングの流れ
休憩 10分		
50分	機能分析	問題行動をアセスメントするための視点
15分	事例検討	事例検討

図表 2-1-3 学習内容別の時間配分

3 学習成果を評価するための計画

この手続は「評価の計画」と呼ばれている（Gagne ら 2004 鈴木ら監訳 2007）。本研究で開発する伝達プログラムの目的は、支援者がプログラムの受講により学習した TP を実践することにより、支援対象者にセルフマネジメントスキルを獲得させたり、自己効力感を向上させたりすることで、ひいては支援対象者が就労による社会参加に資することであった。また、受講者が所属する組織の他の構成員と学習内容を共有したり、学習した支援を実践する姿を見せたりすることで、他の構成員にも学習効果を波及させることもねらっていた。つまり、学習効果は受講者本人にとどまらず、受講者が所属する組織、受講者の支援を受ける支援対象者にまで広がることを想定していたため、評価の計画は受講者内部にとどまらない規模のものにする必要があった。

このような規模の計画を設計するため、本研究では政策評価等に用いられているロジックモデルを作成した。ロジックモデルは、プログラムをどのように運用すると、アウトカムがもたらされるのか、プログラムがどのように作用するのかの論理をモデル化したものである（山谷ら, 2020）。

ロジックモデルの基本要素は以下の4つであり、これらの基本要素を「もし～をしたら、～がおこるだろう」といった連鎖関係で表す（山谷ら, 2020）。

- ・ インプット：プログラム実施に必要な人、モノ、カネ、情報、計画など
- ・ 活動：インプットを使い実施する活動の詳細
- ・ アウトプット：活動の結果／活動実施により生み出される財、サービス状態
- ・ アウトカム：プログラムの介入後にターゲット集団や組織・社会に現れる変化

したがって、ロジックモデルは「インプットを使い、活動を行えばそのアウトプットを実現でき、それがターゲット集団や社会に変化をもたらすであろう」という仮説を示すものである。

本研究で作成したロジックモデルを図表2-1-4に示す。なお、図中の遠位のアウトカムとは、プログラムが集団や組織・社会のレベルでどのような状況の変化を目指すのかについての目標である。また、近位のアウトカムとは遠位のアウトカムを達成するために、より直近ではどのような変化を目指すのかについての目標である。

以下、作成したロジックモデルについて、インプットからアウトカムに至るまでの過程に沿って説明する。なお、ここでは具体的な実施手順をイメージしやすいよう、「伝達プログラム」を「研修」と表記している。

(1) インプット

研修を提供するための人材として、研修を運営するスタッフ及び研修講師が必要である。ただし、研修講師は研修を運営するスタッフとの兼任が可能である。研修講師の要件としては、TP ツールを利用した支援を行った経験（3年程度）があること、TP の基本的技法である応用行動分析についての知識を有していることが挙げられる。また、研修を実施するための物資としては、Web による研修（第1章第4節2（4）参照）を実施するための Web 会議システム（本研究では『Microsoft Teams』を使用）のほか、参加者の募集チラシや研修資料を作成するための文書作成ソフト及びプレゼンテーションソフトが必要である。研修の実施に必要な予算としては Web 会議システムの使用料、インターネットの使用料、広報費用などがある。

(2) 活動

活動は大きく分けると、①研修の運營業務、②研修資料の作成、③研修の実施の3つのプロセスから成る。①では、参加者の募集チラシを作成し、それを研修のニーズがあると想定される関係機関に配布することで参加者の募集活動を行う。参加希望者から研修運営スタッフに連絡があり次第、希望する研修の種類を確認し、研修の実施日時等に関する調整を行う。研修の実施日程が決まったら、Web 会議システムを操作し、会議の予約設定を行う。そして、Web 会議に参加するために必要な招待用アドレスを取得したら、参加予定者にあらかじめ通知しておく必要がある。

これと並行して②では、研修講師が研修で使用する講師用手引、プレゼンテーションソフトで使用する研修スライドを作成する。これらの作成した研修資料を用いて「③研修を実施」する。

(3) アウトプット

研修を提供する機関は20機関で、1機関につき2人程度の参加を見込んで受講者は40人とした。なお、実際の研修参加機関数及び参加者数は第2章第4節で報告する。

(4) 近位アウトカム

近位アウトカムは支援者（受講者）に対するものと支援対象者（受講者による支援の対象者）に対するものの2種類に大別できる。まず、支援者については、当研修に参加することでTPの理解が深まると共に、TP実施への意欲が高まることが期待できる。また、研修に参加した支援者が所属する組織や連携している機関の支援者にTPを共有することも期待できるであろう。

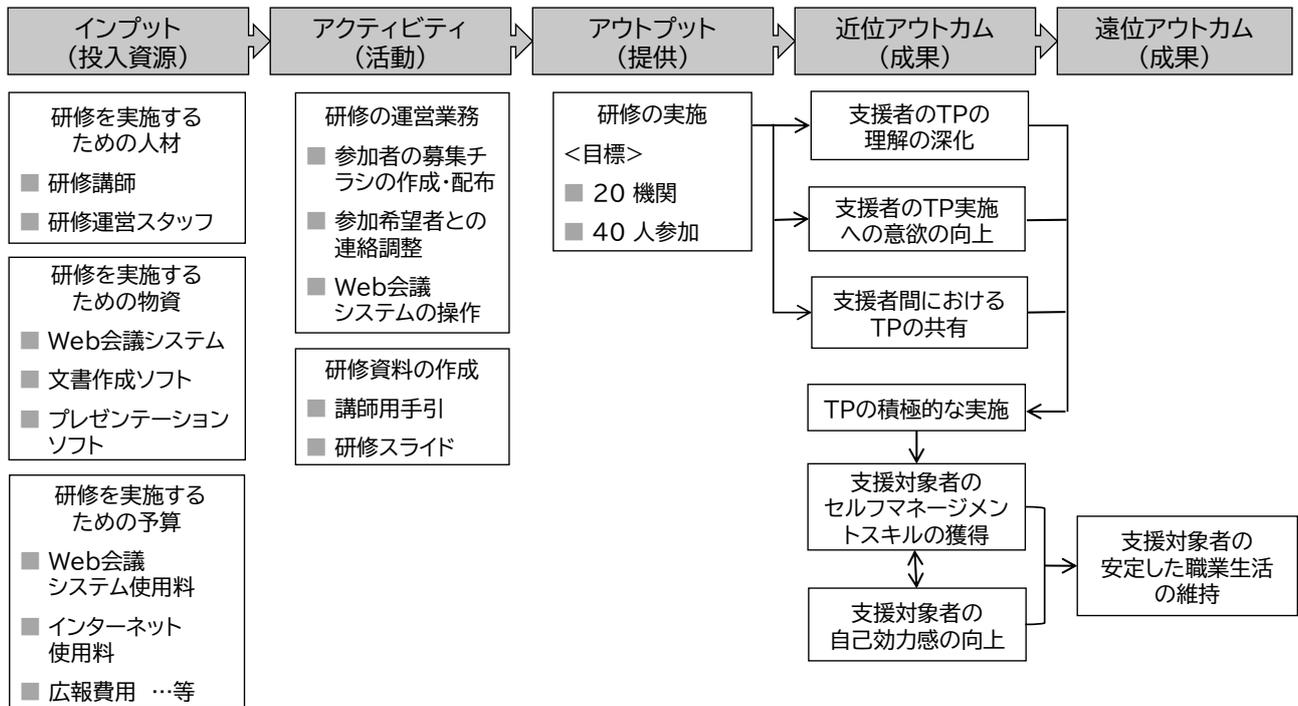
TPが各支援機関で積極的に実施されるようになれば、支援対象者に対する効果を期待することができる。具体的には、支援対象者がTPの目標の一つである「セルフマネジメントスキルの獲得」を達成することにより、自己効力感が高まるとであろう。自己効力感とは、ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評価で、遂行できるという確信の程度と定義される（江本, 2000）。セルフマネジメントスキルとは状況（例えば、自身のストレス状態）を変化させる手段に他ならないため、セルフマネジメントスキルの獲得は自己効力感の向上につながると考えることは自然であろう。

なお、図表2-1-4では「セルフマネジメントスキルの獲得」と「自己効力感の向上」が双方向の矢印で結ばれている。この双方向性はセルフマネジメントや自己効力感に関する先行研究に基づき想定したものである。自己効力感の概念分析を行った江本（2000）は、自己効力感の認識に影響する要因の1つに、行動をコントロールする体験である「制御体験」があるとする一方で、自己効力感を得た結果、生じるものとして「行動の達成」を挙げている。つまり、自分の行動をコントロールすることを意味する「セルフマネジメント」と自分の行動をコントロールできるという確信を意味する「自己効力感」は循環的な関係にあると考えられる。「セルフマネジメントスキルの獲得」と「自己効力感の向上」の間を結ぶ双方向性の矢印はこのような循環性を表現している。

(5) 遠位アウトカム

遠位アウトカムには、支援対象者である障害者の安定した職業生活の維持を設定した。なお、近位アウトカムである自己効力感は、就労による社会参加に特に影響を及ぼすと考えられる。例えば、職業選択過程に関するLentらの社会・認知的キャリアモデルでは、自己効力感と自分の行動がもたらす結果を予測する「結果予期」が職業への関心を喚起し、維持するように影響し、ひいては職業選択、職業へ

の従事にも影響することが示唆されている（Lentら, 2014）。実際に、Allaireら（2005）は職業的障害のリスクがあるリウマチ性疾患のある人を対象にした無作為化試験によって、就労に関する自己効力感を改善する介入によって職業生活の維持を支援できることを示唆している。以上のことから、セルフマネジメントスキルの獲得と自己効力感の向上が期待できる本研修の遠位アウトカムとして、安定した職業生活の維持を設定することにも無理がないと考える。



図表 2-1-4 伝達プログラムのロジックモデル

本研究では、作成したロジックモデルにそって、近位アウトカムを測定する指標を設定し評価を実施した。どのような指標により近位アウトカムを測定したかについては、第2章第3節で報告する。なお、本研究では研究期間の制約から評価の対象範囲は近位アウトカムに限定し、遠位アウトカムは対象としない。

第2節 伝達プログラムの開発

ADDIEモデルの第3段階である「開発」においては、前節の「設計」で作成した「伝達プログラムの目的や学習目標」、「学習成果を評価するための計画」（以下「仕様」という。）をもとに、伝達プログラムで使用する教材（研修用スライド、資料5を参照）を作成した。伝達プログラムの開発にあたっては、TPに関する既存の教材も組み合わせながら、新たな教材を作成するという考え方で進めたため、既存のマニュアルや研究報告書の中でTPを実践するうえで参考となる内容は伝達プログラムで紹介した。

1 伝達プログラムの開発における工夫

ADDIEモデルによると「設計」で作成した仕様をもとに、会場の準備、教材の作成、eラーニングシステムであればシステムで活用できる機能の決定など、実施に向けての具体化をこのタイミングで行うことになっている（鈴木, 2017）。

伝達プログラムが魅力的なものとなるよう工夫をするためのモデルである「ARCSモデル」に基づき、教材も含めプログラム全体について確認を行った。

（1）ARCSモデル

ARCSモデルは、その実用性の高さから、学校などの教育の場を始め、企業における研修などの幅広い分野において活用されており（鈴木, 1995）、「受講者・学習者のモチベーションを引き出す」という目的を達成するために重要な視点を提示している（Keller, 2010 鈴木監訳, 2010）。多くの研修において、ただ単に一生懸命教えるだけでは、受講者の向上心を引き出すことは難しく、受講後の自学自習につながっていかない。更には指導者の意図に反して目に見える成果が表れないと、講師も受講者も双方が意欲を失い、効果的に研修が進まないケースも考えられる。このような課題に対応できるよう、学習意欲を4つの側面から捉えるモデルがARCSモデル（図表2-2-1）である。



図表2-2-1 ARCSモデル

ARCSモデルでは、人材教育の場において効果的な学習を企画する場合に、指導者が取るべき行動や、伝えるべき伝達内容を具体的に示している。学習者の注意や関心を引き出して学習内容に対する親しみを持たせた後、学習を通して自信と満足感を味わえるようにする。併せて自発的な学びの環境を整える

TP支援のポイント (不安感・喪失感への対応)

6



→ 行動を強化するためのTP支援の対象者は、自分自身の行動や作業の結果、リアルフィードバック等から、**様々な課題が具体化される**ことになる。



さまざまな課題を認識することにより、対象者は不安感や喪失感を感じる。対象者が感じる**不安感や喪失感に対応**することは大切。

そのための、**フィードバック**の方法や対象者との**相談場面**（応用行動分析による支援技法の活用場面を含む）のあり方を工夫することは**重要**です。

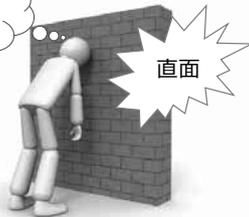
支援の現場で比較的発生しやすい事象と、その事象に関する支援ポイントを視覚的に理解できるよう工夫した。

適切な目標設定による効果

～目標を乗り越えることによる獲得感や肯定感～

60

不安
喪失感



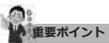
受け入れられない!!

- 以前の能力を失ったことへのショック
- 障害に直面することそのもの
- 自分に必要とされる特別な対応



乗り越えられる!!

- 自分の存在の是非
- 自分自身の障害を本当に乗り越えられるのか?



不安を**獲得感**や**肯定感**に変える支援

TP のポイントを視覚的に理解できるよう工夫した。

意見交換（30分）

- ① 応用行動分析・機能分析について質問など
- ② TPチェックリストの共有「どの項目がチェックが多く」「どの項目が少ない」
※それぞれの機関の特徴を知りましょう
- ③ TP事例の情報共有

TPに関する意見交換を受講者間で行うこととした。

イ R (Relevance) - 関連性の側面

学習内容に対する親しみや意義を持たせ、自ら学ぶ姿勢を形成する側面である。学習内容の将来的な価値や学習プロセスの楽しさを実感できるようにすることで、学習者に「やりがい」をもたせる。

この関連性の側面について、伝達プログラムでは、ARCSモデルに示されている「親しみやすさ」、「目的指向性」、「動機との一致」という3つの項目に留意し、「今後の支援に役立ちそうだ」、「これを学べばもっとよい支援ができるかもしれない」と思ってもらえるような学習内容を設定することで、受講者が研修受講後も主体的にTPに取り組めるようになることを目指した。

以下、教材として作成したスライドの一部を例示する。

ストレス・疲労への対応を行う4

MWSと組み合わせたMSFASの活用

MSFASの活用	MWSの活用
<p>第一段階</p> <p>経験不足や自己理解の不足</p> <ul style="list-style-type: none"> ●得意・苦手 ●必要な環境 ●疲労やストレスの感じ方 	<p>●エラーの発現・原因の探求</p> <p>●疲労・ストレスの表面化</p>
<p>第二段階</p> <p>自己理解・対処法に気づく</p> <ul style="list-style-type: none"> ●作業の得意・苦手に気づく ●どんな時にエラーが出るか ●疲労やストレスを感じる時 	<p>●どうすればエラーが防げるか</p> <p>●どうすれば疲労・ストレスが軽減できるか</p> <p>●補充方法・環境調整</p>
<p>第三段階</p> <p>対処法の獲得・行動変容</p> <ul style="list-style-type: none"> ●対処方法について支援者と相談 ●職場の環境設定について支援者と検討 ●エラーに対する補充方法を獲得 	

- 1 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。
- 2 利用者が作業の時に感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共有している。
- 3 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。
- 4 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。
- 5 ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。

MWSとMSFASをどのように使用するかについて、事例を用い具体的なイメージが浮かぶようにした。

多様な機関によるトータルパッケージ活用の実例①-1 地域障害者職業センター

80

マルチタスク

複数の作業課題（MWSやMWS以外の作業）を同時進行で行うことにより、課題の難易度があがる。
ミスやエラー、ストレスや疲労の発生に関してさまざまな情報を得ることができるとともに、訓練のレベルを段階的に調整することもできる。

(例)
(今日は数値チェックレベル3と物品請求書レベル2とピッキングのレベル4を行ってください)



グループで役割分担を検討

TP を効果的に行っている機関の実践事例を紹介することで、受講者の所属機関の実践にも生かせるようにした。

ウ C (Confidence) – 自信の側面

学習過程で成功体験を味わってもらい、その成功が自分の能力や努力によるものだと思わせることで「やればできる」という自信につなげる側面である。

ARCS モデルに示されている「学習欲求」、「成功の機会」、「コントロールの個人化」という3つの項目に留意し、伝達プログラムの中に演習や事例検討を設けることで、学習したことが身に付いているかどうかを確認できる機会を設け、学習成果の自覚につながるようにした。

以下、教材として作成したスライドの一部を例示する。

幕張さんの事例

43



ここでポイント
ケーススタディー

今回のテーマは「**ストレス・疲労の対処行動**」です

考える内容



みんなで一緒に
考えましょう！

- 高次脳機能障害者の場合、医療的な診断による障害程度（重度・軽度）と、利用者自身の以前の自分との差異からくる不安や喪失感は一貫しない場合があります。
- 幕張さんの場合も、医療的な診断では、失語や記憶障害の程度は軽度でしたが、幕張さんが自身を客観視する力があるため、以前の自分との違いを的確に認識して、不安や喪失感が高くなったものと考えられます。
- 幕張さんのような事例もふまえ、**障害状況・ストレス・疲労のサイン・障害受容等の基礎情報の把握を行う際に、どのような点を留意していけばよいか、考えてみましょう。**

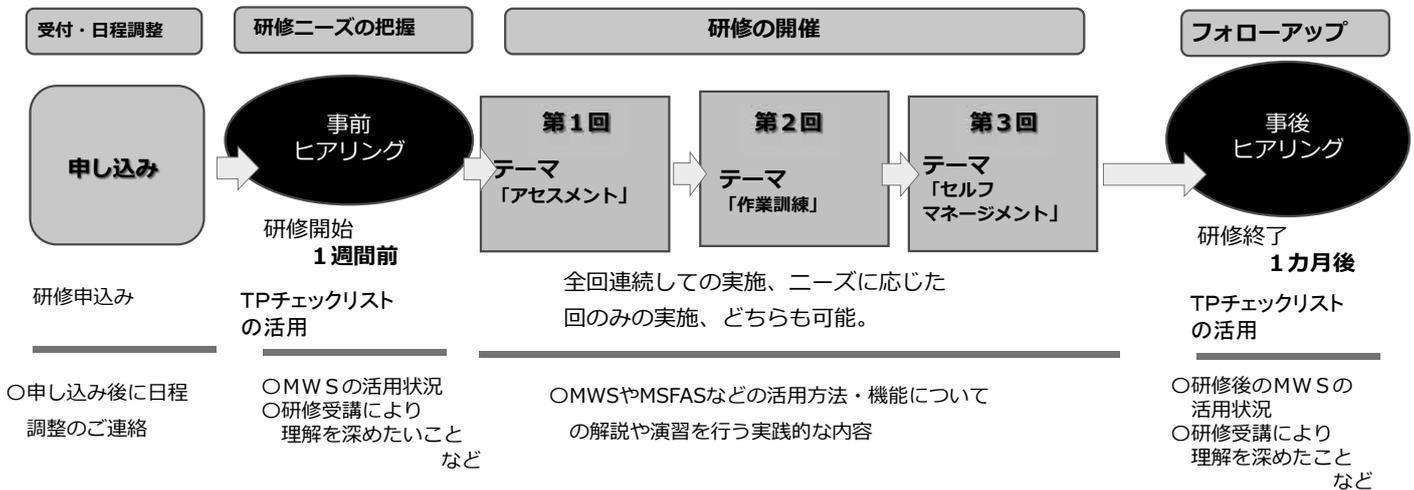
事例検討において意見交換を設定し、学習成果を自覚してもらえるようにした。

エ S (Satisfaction) –満足感の側面

学習過程での努力や身に付けた技能の有効性を実感させることで、「やってよかった」という満足感を与え、新たな学習意欲を引き出す側面である。

ARCS モデルに示されている「内発的な強化」、「外発的刺激」、「公平さ」という3つの項目に留意し、受講を希望するすべての事業所に事前・事後面接を実施することとした。事前面接においては、受講者の個別のニーズや受講目的を確認して、伝達プログラムの内容が個別のニーズや受講目的に応えられるかどうかを確認するようにした。また、受講後の感想を事後面接で確認するようにした。事後面接において、伝達プログラムが受講者や組織に与えた影響を受講者が言語化することで、満足感を喚起するようにした。

伝達モデルの実施に当たっての流れは図表2-2-2に示すとおりである。受講者の募集に当たってはこの図により事前・事後に面接があることを示した。



図表2-2-2 伝達プログラム実施の流れ

2 伝達プログラムの構成の確認

(1) ガニエの9事象を踏まえた確認

鈴木 (2017) は、学習者に提供されるプログラムを「学習プロセス」という視点で分析を行った結果、9種類の働きかけにより構成された学習プロセスが有効であるという結論に至り、その9つを「ガニエの9事象」と名付けた。ARCS モデルを踏まえて開発した伝達プログラムの流れが、効果的な構成となっているかの最終確認をするために「ガニエの9事象」を用いた (図表2-2-3)。

◆事象1	学習者の注意を獲得する
◆事象2	学習者に目標を知らせる
◆事象3	前提事項を思い出させる
◆事象4	新しい事項を提示する
◆事象5	学習の指針を与える
◆事象6	練習の機会を与える
◆事象7	フィードバックを与える
◆事象8	学習の成果を評価する
◆事象9	保持と転移を高める

図表 2-2-3 ガニエの9事象

(2) 伝達プログラムの導入部分における確認

伝達プログラムの導入部分においては、「学習者の注意を獲得する」→「学習者の目標を知らせる」→「前提事項を思い出させる」という3つのプロセスによって構成されているかを確認した。

ア 学習者の注意を獲得する

導入部分において受講者がプログラムに入り込めるように工夫したことを確認した。

イ 学習者に目標を知らせる

研修の各回の開始前に必ず各回のテーマや目的を伝える構成となっていることを確認した。

ウ 前提事項を思い出させる

伝達プログラムは合計3回に渡って実施されるため、前回のポイントのおさらいをする内容を導入部分に入れていることを確認した。

(3) 伝達プログラムの講義部分における確認

ア 新しい事項を提示する

MWS の市販マニュアルなどでは具体的に説明されていなかった以下の事項を、伝達プログラムの内容の中に新しい事項として提示する。

「新しい提示事項」

① レベルの運用に関して

MWS は、一つのレベルを終了したら、必ず次のレベルに移行し、できるだけ難易度の高いレベルに移行していくこと、すなわち作業遂行力を向上させていくことだけが、支援の目的であるという誤解がある。しかし、MWS は、単に作業を行い、その経験を積み重ねることにより作業遂行力を向上させるだけでなく、セルフマネジメントスキルの向上を目標に行うことも推奨されている（障害者職業総合センター調査研究報告書 No.57, p112）。そこで、セルフマネジメントを指向した MWS の活用にあたっての支援方法や視点を提示していく。

② 教示方法に関して

「MWS は、マニュアルに定められた教示方法のみで教示する。なお、教示する際に、支援対象者がマニュアルの教示方法では作業手順を理解できないと分かった後でも、教示の方法は変えてはいけない。また、このことに関する質問を支援対象者から受けても決して答えてはいけない」との誤解がある。

しかし、MWS の指示・支援については、システマティック・インストラクション¹が常に意識されるべき重要な指導方法の一つであると提示されていることから（障害者職業総合センターNo.57 調査研究報告書 p.21）、教示方法を不変のものとして扱うことは適当ではない。

実際の場面で利用者がマニュアルの教示方法では作業手順を理解できないと分かった後は、より簡単な指示方法から始め、少しずつ指示の仕方を手厚く変えることにより対象者に最適な指示の方法を見つけ、合理的な支援を行うこととされている。さらに、対象者が課題に習熟するに従い、今度は指示の方法を徐々に簡単な方法に置き換えたり、指示を出すタイミングを遅らせることで、最終的には、その場に指導者がいなくても対象者が課題を遂行できるように支援していくこととされている。これらの支援方法を提示していく。

③ フィードバックに関して

MWS には一般参考値が示されていることもあり、作業結果についてとかく「出来なかった」ことに焦点が当てられがちである。

しかしながら、MWS は、作業でエラーが発生したら、リアルフィードバックでエラー箇所を指摘し、再びエラーをしないように促し、対象者の障害認識を促進することだけではなく、対象者がうまくできたことに焦点をあて、成功体験を明確にする方法や、対象者自身が成功体験を十分に味わえるように支援することが重要である（障害者職業総合センター調査研究報告書 No.57, p.24）とされており、この点を提示していく。

上記のように、本研究で開発する伝達プログラムでは、TP の理論が限定的、部分的に伝達されている現状を考慮して、TP の背景理論を踏まえた提示を行うこととする。

イ 学習の指針を与える

伝達プログラムは、第1節2「学習の目標に応じたカリキュラムの決定」の項で述べたように、1回目の講義部分で「MWS によるアセスメントのポイント」、第2回目の講義部分で「MWS による訓練のポイント」、第3回目の講義部分で「セルフマネージメントトレーニングの流れ」という、テーマに沿った指針・ポイントを伝える内容となっていることから、学習の指針を与えるものとなっていることを確認した。

（4）伝達プログラムの演習部分における確認

ア 練習の機会をつくる

伝達プログラムでは、講義部分で各回のテーマに沿った指針・ポイントを解説した後に、必ず演習や

¹ 対象者への指示の出し方を計画的に行う技法である。指示の方法を①口頭による指示、②ジェスチャー、③モデリング、④身体的ガイダンスの4段階に整理している。詳しくは障害者職業総合センター（2004）、調査研究報告書 No.57 に記載してある。

事例検討を行う内容となっていることから練習の機会を設定していることを確認した。

イ フィードバックを与える

伝達プログラムでは、演習や事例検討を行った後、その検討結果を受講者と共有し感想を伝える機会を確保していることから、フィードバックを与える内容となっていることを確認した。

(5) 伝達プログラムの評価部分における確認

ア 学習の成果を評価する

伝達プログラムの効果を評価するためのデータ提供に同意した受講者は、学習の成果の評価活動に参加することになる。例えば、受講後の面接調査では学習成果を受講者や受講者の上司に確認することから、学習の成果を評価するものとなっていることを確認した。

イ 保持と転移を高める

「保持」とは研修で学んだことを「覚えているか」ということ、「転移」とは「現場で使えているか」ということである。保持や転移を高める取組として、単に講師の話を一方的に聞くのではなく、研修で聞いた知識を活用する演習や事例検討の機会を確保していることから、保持と転移を高める構成となっていることを確認した。

以上から、ADDIE モデルや ARCS モデルに基づき開発した伝達プログラムはガニエの9事象を踏まえた構成になっていることが確認できた。この開発した伝達プログラムを実施し、その効果を評価した結果は本章第4節で報告する。その前に次の第3節においてプログラムの成果に関する評価に使用した方法を説明する。

第3節 伝達プログラムの評価方法

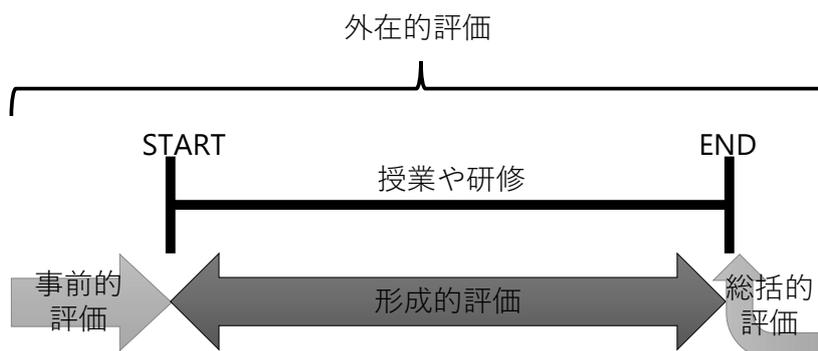
ここまで、IDにおけるADDIEモデルに沿ったTP伝達プログラム開発の経緯を述べた。本節では、開発したTP伝達プログラムの実施に先立って、その効果を評価する方法を述べ、次節で、実施と評価の実際について述べる。なお、評価方法の説明を先行するのは、評価にあたり実施に先立って把握する情報もあるためである。

本節では、ADDIEモデルにおける「評価」の本研究への適用について、第1項で評価の考え方を述べ、第2項で具体的な方法を述べる。

1 評価の位置づけ：形成的評価

ADDIEモデルの「評価」段階は、第1章第4節で設定した目標「支援者がTPの理論的知識を実践に生かせること」に対し、その後のプロセス（「設計」「開発」「実施」）で提示した解決策である伝達プログラムの実施が成功したかどうか、どの程度成功し、何が課題として残ったかを判断するフェーズである。

一般に、本研究で扱う研修などの教育・伝達プログラムの評価は、「事前的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」、「外在的評価」があるとされる（梶田，2010；橋本，2006a；図表2-3-1）。



図表2-3-1 教育評価の関係（橋本，2006a）

このうち、「事前的評価」は、教育活動の前に活動を展開させるために行う評価であり、ADDIEモデルの「分析」のフェーズにあたる。本研究では、第1章第4節で実施した。また、「総括的評価」は、作成した教材や実施した教育活動の価値や意義を最終的に評価するものであり、本研究においては、この調査研究報告書の結論がその役割を果たすことになる。「外在的評価」は、教育活動を客観的に捉え、その内容や制度的な環境を評価するものであり、教育プログラムのデザインプロセス全体の評価を行う。その意味で、IDにおける「プロセス評価」とも通じる（Gagneら，2004 鈴木ら監訳 2007）²。本報告書内で「プロセス評価」まで十分に実施することはできないが、プロセスを詳細に記述することで、報告書全体を通して、それを部分的に代行できると考える。

² ガニェらによると、プロセス評価とは、「ISD [引用者注：教育システムデザイン, instructional system design] プロセスの各フェーズがどの程度しっかり実施されたかを吟味する」ものであり、各フェーズについて、「プロジェクト・チームのメンバーや外部評価者が書類を吟味し、そのフェーズがいかにか効果的・効率的に実施されたかや、改善を要する点がないかといった点を調査する」ものである（Gagneら，2004 鈴木ら監訳 2007）。

そのうえで、本研究の伝達プログラム作成における「評価」段階の中心になるのは、「形成的評価」である。橋本（2006a）によれば、「形成的評価とは、ある学習目標を達成するために、教育活動の途中で行う評価のこと」である。また、この概念の提唱者のスクリバン（Scriven, M）は、「カリキュラムの内的構成をよりよいものとするために、その開発の途上において行われる各種の評価活動の総称」としており（梶田, 2010）、「形成的評価」という単一の方法があるわけではない。市川（2016）は、「教材」作成における形成的評価のプロセスとして、「1対1評価」→「小集団評価」→「実地テスト」という3つの段階を踏んで行われることが望ましいとしている。

本研究は教材の作成が目的ではなく、伝達プログラムの作成が目的であり、伝達プログラムのボリュームから、丁寧な「1対1評価」を限られた研究期間内で実施することは困難と考えられる。そこで、形成的評価の期間を、大きく「第1評価期」と「第2評価期」の2つに分け、「第1評価期」で評価指標そのものの有効性を検討するとともに、伝達プログラムの調整を行い、「第2評価期」でそれらを用いて伝達プログラムの効果を検証することとした。

2 評価項目の設定：カークパトリックの4段階評価

続いて、どのような点に注目して評価を行うのか、すなわち評価の視点を検討する。そのうえで、評価項目を設定する。

（1）カークパトリックの4段階評価

IDにおいては、教育効果の評価は、カークパトリック（Kirkpatrick, D）が提唱した4段階評価がデファクトスタンダードであるとされ（鈴木, 2019）、企業内教育においても長く用いられてきたという（橋本, 2006b）。橋本（2006b）によれば、カークパトリックの4段階評価の特徴は、① 評価に4つのレベルがあること、② それぞれのレベルで適切な評価方法を採用する必要があること、③ それぞれの評価で知りうるものが異なることが挙げられる。その際、①の評価の4つのレベルは、反応（Reaction）、学習（Learning）、行動（Behavior）、結果（Result）の4つとされる（図表2-3-2）。

図表2-3-2 カークパトリックの4段階評価（鈴木, 2015）

レベル	評価項目	データ収集ツール
1. 反応 [Reaction]	参加者は教育に対してどのような反応を示したか？	・受講者アンケート
2. 学習 [Learning]	どのような知識とスキルが身についたか？	・事後テスト ・パフォーマンステスト
3. 行動 [Behavior]	参加者はどのように知識とスキルを仕事に生かしたか？	・フォローアップ調査 ・上長アンケート
4. 結果 [Result]	教育は組織と組織の目標にどのような効果をもたらしたか？	・効果測定チェックリスト ・ROI 指標

以下、カークパトリックの4段階評価について、主として鈴木(2015)にしたがって、簡単に述べる。

レベル1(反応)は、研修や講座の満足度や好感度を評価するものである。一般に、研修や講座の終了直後に行われることが多く、多くの場合、受講者アンケートによって測られる。Gagneら(2004 鈴木ら監訳 2007)によれば、研修や講座の教授内容の明確さや論理性、教授方略や講師の質、学習環境の快適性などの項目について、多段階評価で回答させることが多い。ただし、レベル1で、例えば「とても良い」などの良好な反応を得ても、十分に知識やスキルを学習できたかはわからない。そのため、レベル1とあわせて、レベル2以上の水準の評価が行われる必要がある。

レベル2(学習)は、研修を受講したことでどのような知識やスキルが身についたのかといった、学習成果そのものについて評価する。これらは、主に筆記や実技による事前・事後テストで測られる。なお、研修当日に評価できるのはこのレベル2までとなる。なお、この水準で測られるのは、学習が成立したか否かまでであり、それが職場等での実践に活かされているかどうかまでは測定できない。それを確認するためには、レベル3以上の水準の評価が行われる必要がある。

レベル3(行動)は、受講者本人が、研修や講座で得た知識やスキルをどのように日々の仕事や生活に生かしているか、すなわち、行動の変化として現れる学習効果を評価する。これは研修や講座を受講した一定期間の後に受講者が職務中の行動を自身で評価したり、上長へのアンケート調査をしたりすることによって測られる。一般に、この水準まで評価できてはじめて、「役に立つ研修」であったかどうかを検討可能になる。

レベル4(結果)は、研修や講座が、受講者が所属する組織全体にもたらした価値を評価するものであり、レベル3の行動変容が組織全体としてプラスになったかどうかに着目する。個人の行動変容(レベル3)の組織目標等への影響、及びより高いレベルの成果、例えば、組織全体の売り上げや製造工程における不良品発生率の低下の度合い、又は財務データに基づく投資対効果(Return on Investment: ROI)といった指標についての成果をレベル4水準の教育効果として記述することもある(Gagneら, 2004 鈴木ら監訳 2007)³。それらは、何らかの数値的なデータによって確認する方法と面接調査による質的なデータによって確認する方法がある。

なお、研究によっては、すべてのレベルの評価を行わないこともある。たとえば、Smidtら(2009)は、知的障害のある成人の支援を行うスタッフに対する研修についての研究12件を取り上げ、どのような水準の研修評価を行っているか、カークパトリックの4段階評価を用いて検討している。Smidtら(2009)によると、4段階すべてが実施されている研究は少なく、コミュニケーションをテーマとした6つの研修ではレベル2の評価がほとんどなく、レベル1と3の評価が多かった。一方、危険な行動の管理に関する6つの研修の場合、レベル2の評価を行う研究が多く、レベル1と3の評価を行う研究が少なかった。これについて、Smidtら(2009)は、① コミュニケーションに関わる知識やスキルそのものの測定が、危険な行動の管理に関する知識やスキルと比べ困難なこと、② コミュニケーションをテーマとした研修が9~24名を対象とした比較的小規模な研修であるのに対し、危険な行動の管理に関する研修では21~109名と受講者数が多くなる傾向があることを挙げ、教授内容や受講者数などで実施しやすいレベ

³ ROIをレベル5とする研究者もいるが、カークパトリックはあくまでレベル4の一部であると主張している(鈴木, 2015)。

ルと実施しにくいレベルが存在することを示唆した。

しかし、この4段階評価を開発したカークパトリック自身は、評価の結果がどのような理由によって生じたかを明らかにするため、「評価をする場合、4つのレベルを全部カバーすべき」としている(鈴木, 2015)。本研究で実施する研修は小規模であるため、レベル3以上の評価を比較的行いやすく、レベル1及び2の取得も不可能ではないことから、本研究では、4つの段階すべてでの評価を目指す。そのための指標の設定については、次項で説明する。

(2) 本研究におけるカークパトリックの4段階評価を用いた伝達プログラムの評価方法

本研究では、第2章第1節で示したロジックモデルの、特に「近位アウトカム」を評価することを目的とし、カークパトリックの4段階評価の枠組に従って、伝達プログラムを評価するための指標を整備した。カークパトリックの4段階評価における各レベルの評価指標を図表2-3-3に示す。

図表2-3-3 カークパトリックの4段階評価に基づく効果測定レベルと本研究の評価指標

	事前 (1週間前～)		研修期間直後		事後 (1か月後)	
	対象者	評価指標	対象者	評価指標	対象者	評価指標
レベル1 (反応)			受講者	満足度アンケート		
レベル2 (学習)	受講者	・獲得度テスト	受講者	獲得度テスト		
レベル3 (行動)	受講者	・TPチェックリスト			受講者	・TPチェックリスト
レベル4 (組織)	施設責任者	・TPチェックリスト			施設責任者	・TPチェックリスト
	施設利用者	・自己効力感尺度			施設利用者	・自己効力感尺度
					受講者他	・面接調査

図表2-3-3では、それぞれの指標を取得するタイミングも併せて示している。研修の1週間前から当日までのあいだに取得する指標を左列(「事前(1週間前～)」列)、研修期間直後に取得する指標を中列(「研修期間直後」列)、研修後1か月程度で取得する指標を右列(「事後(1か月後)」列)に示した。ここに示した評価の各レベルは、ロジックモデルの「近位アウトカム」に示した項目と一対一の対応関係にはないが、おおむね、レベル1が「支援者のTPの理解の深化」、「支援者のTP実施への意欲の向上」、「支援者間におけるTPの共有」に、レベル2が「支援者のTPの理解の深化」に、レベル3が「TPの積極的な実施」に、レベル4が「支援対象者への効果」にそれぞれ対応する。なお、レベル4に分類した面接調査は、組織的な効果を聞くとともに、本項オに後述するように、それ以外のレベルに相当する内容も聞く補完的な内容とした。

なお、表中に評価指標としてあげられている「TPチェックリスト」とは、TP支援の実施状況をチェックするものである(詳細は本項のウで述べる)。

以下、評価指標をカークパトリックの4段階評価のレベル1から順に説明する。

ア レベル1（反応）の評価指標

レベル1（反応）は、「満足度アンケート」によって、受講者の伝達プログラムに対する満足度や好感度を測る。本研究では、この指標の回答者を研修受講者とし、実施のタイミングを研修期間が終了した直後（当該受講者が参加する研修の最終回終了後）とした。

質問は、①事前準備、②学習内容、③事後情報、④その他の4領域とし、①～③で選択式11項目、④で自由記述2項目とした。①では研修前の準備状況を実施か未実施かの2件法で、②では研修自体の感想を「非常にそう思う」から「非常にそう思わない」までの5件法で、③では学習内容の今後の業務での活かし方を「非常にそう思う」から「非常にそう思わない」までの5件法で聞いた（図表2-3-4）。

図表2-3-4 満足度アンケートの質問項目

大項目	質問	回答方法
①事前準備	1-1 トータルパッケージについて本やマニュアルを読むなど事前に学習をしたことがある	はい/いいえ
	1-2 研修の目的・目標について、上司や同僚と事前に話し合いをした	はい/いいえ
②学習内容	2-1 学習内容の範囲は期待通りだった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	2-2 学習内容の難易度は適切だった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	2-3 学習の量は適切だった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	2-4 研修を通じて、他の受講者から学ぶ点があった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	2-5 講師の説明はわかりやすかった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	2-6 資料はわかりやすかった	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
③今後の業務	3-1 学習した内容を自身の業務に反映させる	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	3-2 学習した内容を上司や同僚と共有する	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
	3-3 学習した内容を他機関の支援者と共有する	非常にそう思う～非常にそう思わない（5件）
④その他	今回の研修で学んだことで、実践してみたいこと、同僚などと共有したいことはどのようなことですか	自由記述
	他にご意見・ご感想があれば自由にお書きください	自由記述

イ レベル2（学習）の評価指標

レベル2（学習）は、受講者の学習の到達度を測るものである。本研究における研修のゴールは、第1章第4節で述べたように、「支援者がTPの理論的知識を実践に生かせること」である。そのため、知識の獲得の度合いとともに、知識の運用可能性の把握も検討することが妥当であると考えられる。

知識の運用可能性を検討する評価指標を開発した例として、猪子ら（2014）がある。猪子ら（2014）は、保育士を対象とした応用行動分析学の研修を行い、その効果の測定にあたって、「原因・解決策記入

テスト」を導入している。これは、問題行動の簡単な事例を提示し、その原因と解決策を考え付く限り書きだすよう求めるテストである。評価にあたっては、記入数の他に、応用行動分析学の考え方に沿って回答しているかなども考慮する。このようなテストであれば、知識の獲得度合いとともにその運用可能性も把握できる。

図表 2-3-5 獲得度テストの問題

	a	b
問題文	あなたはどのように答えますか？下に自由にご記入ください。	
第1 評価期 事例	<p>A事業所では、MWSの実務作業を利用者に対して実施しています。ある時、あなたは、後輩の指導員から次のような質問をうけました。</p> <p>「マニュアルによると、MWSでは、まず口頭指示を行うことが必須であり、その際に利用者から質問があっても回答しないようにと書かれてあります。でも、口頭指示だと理解できない人もいます。その時はどのように利用者を支援すればよいのでしょうか？」</p>	
第2 評価期 問題文	<p>下の事例を読んで、問題の原因と、その解決方法をできるだけ、たくさん考えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題文に書かれていないことは想像して書いてください。 ・まず最初に思いつく「原因」を書き、思いつかなくなったら記入をやめます。次に、「原因」に対する「解決策」を記入してください。「解決策」が思いつかないものは、とばして次の「原因」にうつってください。すべての「解決策」を書くか、10分を経過したら記入を辞め、終了時刻を記入してください。 ・最大記入時間 原因10分 解決策10分 	<p>下の事例を読んで、問題の原因と、その解決方法をできるだけ、たくさん考えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題文に書かれていないことは想像して書いてください。 ・まず最初に思いつく「原因」を書き、思いつかなくなったら記入をやめます。次に、「原因」に対する「解決策」を記入してください。「解決策」が思いつかないものは、とばして次の「原因」にうつってください。すべての「解決策」を書くか、10分を経過したら記入を辞め、終了時刻を記入してください。 ・最大記入時間 原因10分 解決策10分
事例	<p>A事業所では、MWSのOAワークの課題を利用者に対して実施しています。ある時、あなたは、後輩の指導員から次のような質問をうけました。</p> <p>「Aさんの作業エラーが多いため、手順書を机に貼って、毎回手順書を見てから、作業に取り組むように指導したのですが、その後も手順書を見ずに作業をしてしまい、作業エラーを頻発させています。どのようにAさんを支援すればよいのでしょうか？」</p>	<p>B事業所では、MWSのピッキングの作業課題を利用者に対して実施しています。ある時、あなたは、後輩の指導員から次のような質問をうけました。</p> <p>「Bさんの作業エラーが多いため、メモリーノートの重要メモに、Bさんが間違えないためのポイントを書き込んでおいて、毎回作業を始める前に重要メモを見てから、作業に取り組むように指導したのですが、その後も重要メモを見ずに作業をしてしまい、作業エラーを頻発させています。どのようにBさんを支援すればよいのでしょうか？」</p>

そこで、本研究では、研修で伝達した知識の運用可能性を確認するため、「獲得度テスト」（図表 2-3-5）を実施した。研修実施の前後で、簡単な架空の事例を提示し、自分ならどのように対処するかを書きだすことを求めた。第1評価期では、回答方法について特に指示をしなかったが、知識の変化を捉えるには不適であったため（詳細は本章第4節1（9）で述べる）、第2評価期では、TPの基本的な技法である「応用行動分析」の、とりわけ「機能分析」と呼ばれる考え方を問うことを目的として、架空の事例において問題となっていることの原因と対処方法を列挙することを求めた。応用行動分析における機能分析とは、対象者のある特定の行動（標的行動）の生起／非生起の理由や意味を知るため、その行動に随伴する結果を観察し、その行動の機能を推測するものである（島宗，2019）。

獲得度テストの問題は、第1評価期に1問、第2評価期に2問の合計3問作成した。事例は、TPを活用している就労支援施設を舞台に、TPの活用方法をめぐる後輩職員からの質問というかたちで示されており、受講者はこの後輩職員の疑問を解消することを想定して、回答することを求められた。なお、これらの事例は、研修に含まれる項目のなかで、特に質問が多いものを題材に、研究担当者が創作した。

実施方法は、第1評価期は、事前と事後の結果を比較することで学習効果を評価するため、準実験的な評価手法として知られるパイプライン・アプローチの考え方を採用した (Igei ら, 2020)。これは、政策等の介入時期の違いに着目し、「すでに介入を受けたグループ (介入群)」と「これから介入を受けるグループ (比較群)」を比較する評価手法である。本研究では、研修前後の両時点においてデータ提供を必要としないパイプライン・アプローチを採用することで受講者のデータ提供にかかる負担を軽減しようとした。受講者を「前テスト群」と「後テスト群」の2つのグループに分け、「前テスト群」に割り当てられた受講者には受講前に、「後テスト群」に分類された受講者には受講直後にテストを実施した。しかし、この方法では「後テスト群」の回収率が悪かったことから、第2評価期では、実施前にa、実施後にbのテストを実施する形式に切り替えた (詳細については、第4節の1の(9)のイで述べる)。

また、獲得度テストの結果は、第1評価期では、回答の文章を意味ごとに分節化したうえで、研究担当者5人で協議し、それらを内容によって分類し、その分類ごとの正誤を決定した。第2評価期では、以下の4つの指標を用い、受講者が機能分析を実施する際の正確さ及び速さを評価することとした。

- ・ 原因正答率：問題の原因として回答された内容が妥当であるものを正答とし、正答の総数を挙げられた原因の総数で除した上で100を乗じたもので、原因をどのくらい正確に推定できているかを表す。
- ・ 解決策正答率：問題の解決策として回答された内容が妥当であるものを正答とし、正答の総数を挙げられた解決策の総数で除した上で100を乗じたもので、解決策をどのくらい正確に推定できているかを表す。
- ・ 原因記入速度：挙げられた原因の総数を原因の記入に要した時間(分)で除したもので、1分あたり原因をどのくらい多く思いついたかを表す。
- ・ 解決策記入速度：挙げられた解決策の総数を解決策の記入に要した時間(分)で除したもので、1分あたり解決策をどのくらい多く思いついたかを表す。

受講者が挙げた原因又は解決策の数を数えるにあたって、同じ受講者が同じ原因又は解決策を同じテストの中で繰り返し記入していた場合は「1」と数えることで、重複した分はカウントの対象から除外した。また、記入された原因または解決策の正誤の評定は、障害者職業カウンセラーでもある2人の研究担当者(以下「評定者」という。)が別々に行った。なお、正誤の評定に迷う回答については判断を保留することも許容した。各自が全ての分析対象者についての評定を行った後、評定結果が一致しなかった箇所(一方の評定者が正誤いずれかの判定を行っていたが、他方の評定者が判断を保留した箇所も含む)について、協議を行うことで評定結果を統一した。

ウ レベル3(行動)の評価指標

レベル3(行動)は、研修前後の受講者の行動の変化を測る。

行動の変化を把握するためには、チェックシートが用いられることが多い。例えば、宮崎ら(2013)

は、特別支援教育におけるトレーナー養成のための研修プログラム開発を行っているが、評価指標の一つに「指導を評価するための質問紙」(チェックシート)を用いている。これは研修の実施者が受講者の行動をチェックするためのものであるが、本研究では、伝達プログラムは、第1章4節で述べたとおり、Web 会議システムを用いた研修形式で実施され、実施者が現地で受講者の行動をチェックすることができないため、受講者が自身の行動を評価するセルフチェック形式を用いることとした。

内容は、障害者職業総合センター(2004)に示されたTP支援のポイントを抽出し、それを5領域20項目にまとめ、「全く当てはまらない」から「非常によく当てはまる」の4件法で回答を求めた(図表2-3-6)。これら20項目は、TPに関する支援項目がリスト状に並ぶことから、まとめて「TPチェックリスト」と呼ぶ。また、研修の事前(1週間前～直前)と事後(1か月後)で1度ずつ、合計2度実施する。

図表2-3-6 TPチェックリストの項目

領域	項目
I 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う	I-1 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。
	I-2 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。
	I-3 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。
	I-4 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。
	I-5 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。
II 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する	II-1 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。
	II-2 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・レ点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。
	II-3 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。
	II-4 補完手段・行動は利用者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。
	II-5 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。
III ストレス・疲労への対応を行う	III-1 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。
	III-2 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共に共有している。
	III-3 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。
	III-4 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。
	III-5 ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。
IV 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)	IV-1 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。
	IV-2 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。
	IV-3 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。
	IV-4 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共に共同で行っている。
	IV-5 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。

エ レベル4（組織）の評価指標

レベル4では受講者の所属する組織全体に与えた影響について測る。その際、例えば、組織のパフォーマンスについて、製品の不良率や組織の財務データなどによって評価するとされる（Gagne ら, 2004 鈴木ら監訳 2007）。就労支援を目的とする機関における組織的パフォーマンスとして、一般に、利用者数、就職者数、定着率等が考えられるが、長期的かつ大規模な調査が必要であるため、そのようなパフォーマンスを測定することは困難である。そこで、本研究では、組織が行う支援内容の研修前後での変化に注目する。測定には、上記ウで用いたチェックシートと同じ項目を用いる（図表2-3-6参照）。ただし、回答者は、受講者が所属する組織の就労支援サービスの責任者とし、回答方法も実施か未実施かの2件法とした。レベル3におけるTPチェックリスト同様、研修の事前（1週間前～直前）と事後（1か月後）で1度ずつ、合計2度実施する。

また、必ずしも研修の直接的な効果とは言えないが、受講者が所属する組織の利用者に対しての影響も検討する。本研究では、標準化された「特性的自己効力感尺度」を用いる（成田ら, 1995）。自己効力感とは、「自分が行為の主体である」という確信や、「自分の行為について自分がきちんと統制している」という信念であり（松田, 1999）、① セルフマネジメントと同様に自身の行為の統制・管理に関する概念であること、② 人間の行為を意欲（動機づけ）の側面から統制すると考えられていること、③ 就労支援の目標の一つとして設定されていることから、利用者への波及効果の一つとして設定した。なお、回答は「そう思う」から「そう思わない」までの5件法で求め、研修の事前（1週間前～直前）と事後（1か月後）で2回実施する。項目を図表2-3-7に示す。

ただし、直接的な受益者である受講者と比べて間接的な受益者である利用者からデータ提供の協力を得ることは簡単ではないこと、本研究が追跡できるのは非常に短い期間にすぎないことから、自己効力感尺度では研修効果の把握ができないことが考えられる。そこで、併せて支援者（受講者及び当該施設の就労支援の責任者）への事後の面接調査を行い、利用者の行動的な側面の変化について聴き取ることにした。聞き取る内容は、オで記す。

図表 2-3-7 特性的自己効力感尺度の項目（成田ら，1995）

-
- 1 自分が立てた計画はうまくできる自信がある。
 - 2 しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。
 - 3 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。
 - 4 新しい友達を作るのが苦手だ。
 - 5 重要な目標を決めても、めったに成功しない。
 - 6 何かを終える前にあきらめてしまう。
 - 7 会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く。
 - 8 困難に出合うのを避ける。
 - 9 非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない。
 - 10 友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう。
 - 11 面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。
 - 12 何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。
 - 13 新しいことを始めようと決めても、出だしてつまづくとすぐにあきらめてしまう。
 - 14 最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする。
 - 15 思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない。
 - 16 難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない。
 - 17 失敗すると一生懸命やろうと思う。
 - 18 人の集まりの中では、うまく振る舞えない。
 - 19 何かしようとする時、自分にそれができかどうか不安になる。
 - 20 人に頼らない方だ。
 - 21 私は自分から友達を作るのがうまい。
 - 22 すぐにあきらめてしまう。
 - 23 人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない。
-

オ 事後の面接調査：レベル3及び4の補完的調査

伝達プログラムの実施及びその効果検証を行うにあたり、量的なデータとしては、必ずしも十分なサンプルサイズを確保できる保証はなかったことから、質的なデータによる補完を行うため、研修実施の1か月後に、Web 会議システムを用いて、受講者及び責任者に対する面接調査を行った。面接調査は、図表 2-3-8 に示したガイドに従って、半構造化面接によって実施した。聞き取る内容は、受講者の情報、研修を受けての取組、研修の方法、受講者が担当している支援対象者の変化、研修を受けた意味・価値の5領域について、12項目とした。ただし、原則としてインタビューガイドの順に聞いていくが、他の質問で既に該当する答えを聞いていた場合は質問を飛ばす等、話の流れによって順序を変えても良いこととした。なお、可能な限り、責任者の同席を求めた。また、面接調査は、被調査者の同意があった場合に限り、ICレコーダーによる録音を行った。

図表 2-3-8 インタビューガイド

(1) 受講者の情報について	Q 1 受講者の支援年数・TPツール（MWSだけでもいい）の使用年数	
(2) 研修を受けての取組について	Q 2 研修によって身に付いたTPに関する新たな知識、考え方。研修中、理解しにくかった箇所	
	Q 3 支援を行う上で、研修を受けて取り入れた方法や考え方、利用者に対する接し方 研修を受けて取り入れたいと思ったが、実際の支援において取り入れることが難しかった方法や考え方とその理由	
	Q 4 研修後、TPツールを用いた支援について、上司や同僚と話し合うことはあったか あったとすればどのような内容を話したか その話し合いは貴施設の支援サービスに変化をもたらしたか。それはどのような変化か	
	Q 5 TPを用いた支援について、まだ実現していないが、個人レベル、組織レベルで今後取り組んでみたいこと	
	Q 6 理論的な説明はわかりやすかったか／わかりにくかったか。また、その箇所	
(3) 研修の方法について	Q 7 具体的な事例やノウハウの説明はわかりやすかったか。また、その箇所	
	Q 8 （多機関で研修を実施した場合）他の機関の話聞く機会があったことをどう思うか （多機関ではないが複数で研修を実施した場合）同僚の方の話聞く機会があったことをどう思うか	
	Q 9 研修がWEB形式で実施されたことについて、良かった点、または悪かった点	
	Q 10 研修の実施方法や内容について変えたら良くなると思うこと	
(4) 受講者が担当している利用者の変化	Q 11 以下の事項について、研修を受ける前後で、利用者に変化はあったか。あったとすれば、どのような変化か <input type="checkbox"/> 自分の作業遂行能力についての理解 <input type="checkbox"/> 自分の障害特性が作業場面でどのように現れるかについての理解 <input type="checkbox"/> 安定して効率的に仕事ができる職場環境や補完方法についての理解 <input type="checkbox"/> 関心・興味がある作業についての理解 <input type="checkbox"/> 障害受容 <input type="checkbox"/> 仕事のスケジュールや進め方の管理 <input type="checkbox"/> 安定して効率的に仕事をするための補完方法 <input type="checkbox"/> ストレス・疲労の対処方法	
	(5) 研修を受けた意味・価値	Q 12 研修に参加したことはどのような意味・価値があったか

3 作業仮説

伝達プログラムの評価に関する研究設問及び作業仮説は以下のとおりである。

<研究設問>

伝達プログラムは受講者の TP に対する意欲、知識、実践にどのような影響を与えるのだろうか。

<作業仮説>

- ① 伝達プログラムが受講者の TP に対する意欲を向上させるのならば、受講直後に実施する「満足度アンケート」における「学習した内容を自身の業務に反映させる」という項目に同意するであろう。
- ② 伝達プログラムが受講者の TP に関する知識を付与するのならば、「獲得度テスト」で測定する TP に関する知識の量が受講後の方が受講前より多くなるであろう。
- ③ 伝達プログラムが受講者の TP の実施可能性を高めるのならば、受講前後に実施する「TP チェックリスト」で測定する TP の実践度が受講後の方が受講前より高くなるであろう。
- ④ 伝達プログラムにより受講者が TP を効果的に実践できるようになるのであれば、受講者の支援を受けた利用者はセルフマネジメントスキルを獲得することができるため、自己効力感が向上するであろう。

第4節 伝達プログラムの実施及び評価

本節では、伝達プログラムの実施及び評価の結果について報告する。前節で説明したとおり、本研究では「実施」と「評価」を1サイクルとし、2サイクル実施した。

1サイクル（1サイクル目を「第1評価期」、2サイクル目を「第2評価期」とした。）設定した理由は以下のとおりである。まず、本研究が準拠した ADDIE モデルでは、評価を「実施したプログラムが当初に想定した目的を達成したか確認する段階」と位置付けている。このように評価が機能するためには、第2章第3節で説明した評価指標や測定方法がプログラムの効果を検証するために必要なデータを把握できるものになっている必要がある。そこで、第1評価期において用意した評価指標や測定方法が想定どおりに機能するかどうかを確かめ、効果検証に必要なデータの質及び量を確保できない要因が発見されれば、評価指標又は測定方法を改善した上で第2評価期での評価を行うこととした。また、評価デザインだけでなく、必要に応じてプログラムの内容の調整も行うこととした。

以下では、各期の研修の実施結果とアウトカムの結果を報告する。

1 第1評価期

(1) 受講者

受講者を募集するため、2020年12月中旬に研修を案内する電子メールを送信した。送付先はTPの活用に関する実態調査（第1章第2節を参照）において「回答内容等について、研究担当者からお問い合わせをさせていただいてよろしいでしょうか」という質問に対し「はい」と回答し、連絡先としてメールアドレスを記載した109機関であった。

その結果、15機関18人から研修の受講を希望する返信があった。図表2-4-1に受講機関と受講者の内訳及び研修内容別の受講者数を示す。以下、文中のアルファベットは図表2-4-1で対応づけた機関IDを示す。

なお、本研修の受講要件は「職リハないし就労支援の実務に携わっている者であり、かつTPツールを入手しており、実施手続について理解している者」（第1章第4節参照）としていたが、実施手続についての理解の程度は問わないこととし、希望者は全員参加を受け入れた。

(2) 研修の実施

研修を案内する電子メールには、研修内容を説明するチラシを添付し、受講を希望する場合、図表2-4-2に示した3種類の研修内容のうち、受講を希望するもの（複数選択可）を連絡するよう求めた。

第1回から第3回の研修は2021年1月中旬から3月上旬において各回3時間で週1回のペースで実施した。研修は受講者の希望を調整して実施したことから、各回の研修とも複数回実施することになった。1回の研修あたりの受講機関数の範囲は2～7であった。

図表 2-4-1 第1評価期における受講機関数、受講者数

機関の種類 (数)	機関ID	受講者数	研修内容別の受講者数		
			第1回	第2回	第3回
就労移行支援事業所 (5)	A	1		1	1
	B	1		1	
	C	1		1	
	D	1		1	1
	E	1	1	1	
就業・生活支援センター (2)	F	1	1	1	
	G	2	1	1	
自治体設置の就労支援機関 (3)	H	1	1	1	
	I	1			
	J	2			
多機能型事業所 (3)	K	1	1	1	1
	L	2	1	1	1
	M	1		1	1
医療リハビリテーション機関 (1)	N	1			1
	O	1	1		
計		18	7	11	6

図表 2-4-2 研修の種類と概要

種類	テーマ	概要
第1回	アセスメント	MWSをアセスメントツールとして使う支援者向きの内容である。MWSの理論に沿った活用方法をアセスメント段階から解説する。
第2回	作業訓練	MWSを作業訓練で活用している支援者向きの内容である。MWSを用いて多様なニーズや特性を持つ支援対象者をどのように支援するのかについて解説する。
第3回	セルフマネジメント	MWSをある程度活用している支援者向きの内容である。 MWSに支援対象者が意欲的に取り組めていない場合の支援方法を解説する。

(3) 評価指標の測定

受講機関に対する評価指標の測定に関する協力依頼は、研修の実施1か月前を目途に電話で行った。協力の意向を示した受講機関には協力内容に関する説明文書と同意書を送付し、受講者並びに受講者の所属機関の責任者及び受講者の支援対象者が署名した同意書を返送した者を研究協力者(以下「協力者」という。)とみなした。協力者には以下に示すタイミングで評価指標を測定するための質問票を送付し、回答したものを返送するように求めた。

- ・ 満足度アンケート：受講直後に送付した。
- ・ 獲得度テスト：研修を受講する前の時点で回答する者と研修受講直後の時点で回答する者の2群を

設定し、両群の協力者の数が同数になるよう協力者を無作為に割り当て、該当する時点で送付した。

- TP チェックリスト及び自己効力感尺度：研修受講前と研修受講直後の各時点で送付した。受講前後で同一の受講者又は支援対象者が回答するよう求めた。

評価指標のうち、受講者の所属機関における就労支援の責任者に回答を求める「TP チェックリスト（責任者）」については、受講者が所属機関の責任者ではない場合は、責任者向けに作成した協力内容に関する説明文書及び同意書を受講者に送付し、これらを用いて受講者から責任者に研究協力の打診を行うよう依頼した。責任者により署名された同意書を受領した場合、「TP チェックリスト（責任者）」を受講者に送付し、責任者が回答したものを返送するように依頼した。

また、受講者の支援対象者に回答を求める「自己効力感尺度」については、支援対象者向けに作成した協力内容に関する説明文書及び同意書を受講者に送付し、これらを用いて受講者から支援対象者に研究協力の打診を行うよう依頼した。支援対象者により署名された同意書を受領した場合、自己効力感尺度を受講者に送付し、支援対象者が回答したものを返送するように依頼した。

図表 2-4-3 に第 1 評価期における評価指標別のデータ提供者数を示した。第 1 評価期の研修を受講した 15 機関のうち、データ収集に同意した機関は 6 機関 21 人（受講者 8 人、責任者 5 人、支援対象者 8 人）であった。なお、受講者と責任者は全て別人である。

図表 2-4-3 第 1 評価期における評価指標別のデータ提供者数

機関の種類 (数)	機関ID	満足度 アンケート (受講者)	獲得度テスト (受講者)		TPチェックリスト (受講者)		TPチェックリスト (責任者)		自己効力感尺度 (支援対象者)	
			研修前	研修直後	研修前	研修後	研修前	研修後	研修前	研修後
就労移行支援事業所 (1)	E	1								
就業・生活支援センター (1)	G	1	2		2		1			
自治体設置の就労支援機関 (1)	H				1		1			
多機能型事業所 (3)	K	1		1	1	1	1	1	3	3
	L	2	2		2		1		2	1
	M	1	1		1	1	1	1	3	3
計		6	5	1	7	2	5	2	8	7

(4) 面接調査

研修実施後から 1 か月後を目途に、受講機関を対象に研修の効果の評価するための面接調査を実施した。面接調査は Web 会議システムを用いて研究担当者 2～3 名が参加に同意した受講者と機関の責任者を対象に、1 時間を目途にして半構造化面接の形式で実施した。なお、面接調査は機関単位で実施し、責任者が協力者である場合は面談に同席してもらった。面接調査では、研修で学んだ TP に関する知識や考え方、理解しにくかった箇所、研修が受講者の実践活動に与えた影響、所属する組織に与えた影響、TP に関して今後取り組んでみたいこと、研修の感想や改善事項などを尋ねた。

参加者は図表 2-4-4 に示した 3 機関 8 人（受講者 5 人、責任者 3 人）であった。

図表 2-4-4 第1評価期における面接調査の参加者数

機関の種類(数)	機関ID	受講者数	責任者数
就業・生活支援センター(1)	G	2	1
多機能型事業所(2)	L	2	1
	M	1	1
計		5	3

(5) 倫理的配慮

第1評価期及び第2評価期における研修の実施及びデータ収集については障害者職業総合センター調査研究倫理審査委員会の承認を受けた。

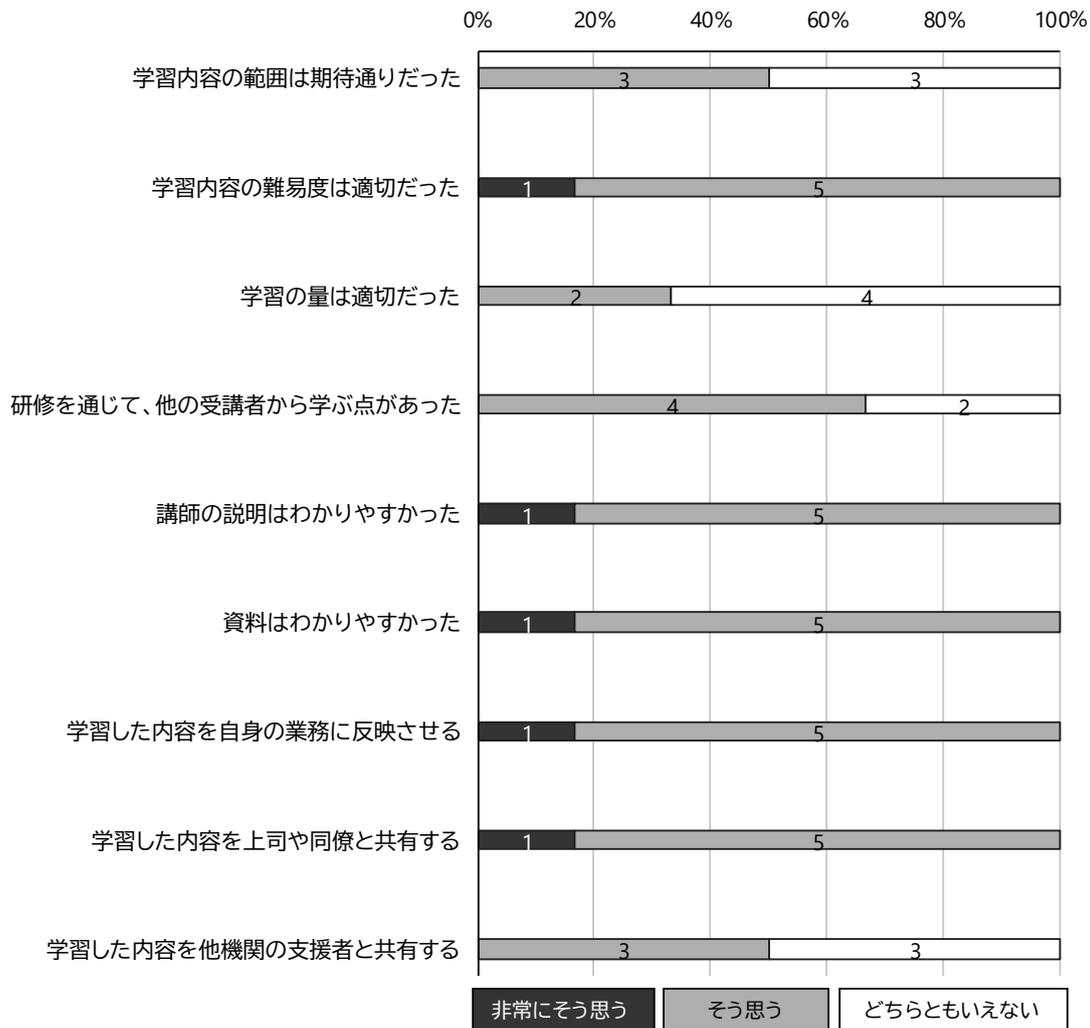
(6) 評価指標の結果

ア 満足度アンケート

前節の図表 2-3-4 に示した質問項目について回答を求めた結果を以下に述べる。

研修前の状況について「TP について本やマニュアルを読むなど事前に学習をしたことがある」という質問に「はい」と回答したのは6人中5人、「研修の目的・目標について、上司や同僚と事前に話し合いをした」という質問に「はい」と回答したのは6人中6人であった。

図表 2-4-5 に満足度アンケートのうち「学習内容」と「今後の業務」に関する質問項目（図表 2-3-4 の②と③）への回答結果を示した。「学習内容の範囲は期待通りだった」、「学習の量は適切だった」、「研修を通じて、他の受講者から学ぶ点があった」及び「学習した内容を他機関の支援者と共有する」という項目以外は全てのデータ提供者が肯定的に回答（「非常にそう思う」又は「そう思う」）していた。なお、否定的な回答（「そう思わない」または「非常にそう思わない」）はどの質問項目についてもなかった。



図表 2-4-5 第 1 評価期における満足度アンケートの回答結果（棒中の数字は人数）

図表 2-4-6 に研修の感想（自由記述式）の概要を示した。以下、（ ）内のアルファベットは図表 2-4-3 に示した機関 ID を示す。ただし、同一機関に複数のデータ提供者がいた場合は通し番号をふった。

研修で学んだこととして、「支援対象者の変化を把握するための MWS の利用方法」(G)、「即時のフィードバックをはじめとする支援対象者へのフィードバックのあり方」(L2、M)、「支援対象者のストレス発生の仕組みを理解するための聞き取りの方法」(M) が挙げられた。

また、研修によって TP を活用する意欲が向上したことを表す感想 (G、K、L1) も複数寄せられた。ある受講者は支援対象者が意欲的に MWS に取り組めるよう、支援者が提示した目標を達成するための計画を支援対象者自身で立ててもらおうという、研修で解説した方法を研修後に実践していた (M)。

研修の改善に関する要望としては「過去に実施した研修における受講者の意見や講師の意見を開示・共有すること」(M) が挙げられた。

図表 2-4-6 第 1 評価期における満足度アンケートの自由記述の要約

機関ID	自由記述の要約
G	MWSをこれまでは初回のアセスメントのみで利用していたが、今後は支援対象者の変化を知るためにも活用していきたい。
K	就労先でストレスを抱える人が多く、弊所在籍時にもう少しアセスメントができていれば…と思うことがある。今回の研修でアセスメントの大切さを再度認識した。色々なことに活用できるツールだと思うので、今後に活かしていきたい。
L1	計画的にトータルパッケージを活用するため、少しずつ実践していきたい。支援対象者の障害により、活用の仕方、介入度が違うと感じた。
L2	今後TPを活用していきたい。作業の正確性やどの指示なら理解できるか、きちんとアセスメントができると思う。フィードバックの必要性を実感した。
M	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意欲を引き出すMWSの活用方法として、支援者から課題を出し、支援対象者に日程・内容を組み立ててもらってプログラムを開始した。 ・ できた箇所をすぐにフィードバックすること、MWSを活用していくうえでストレスや疲労についても考慮する必要があることを改めて学んだ。 ・ 支援対象者から疲労の訴えや休憩の申し出があった際に、その背景まで考えてストレスのパターンを把握できるよう、理由なども丁寧に聞き取りをしていきたい。 ・ 事例検討について他の受講者の意見の他に、過去に実施された研修での意見や、講師の考えなども聞いてみたかった。

注：機関IDについて同一機関に複数のデータ提供者がいた場合は通し番号をふった。

イ 獲得度テスト

収集したテストへの回答（研修前：5人分、研修直後：1人分）について、回答を構成するテキストを意味内容のまとまりに基づき分節化し、1つの分節につき1枚のカードを作成した（作成したカードの総数：19、データ提供者1人当たり2～5枚）。次に、研究担当者5人（うち障害者職業カウンセラー3人）の協議により内容が類似したカード同士をまとめることで回答の分類を行った。最後に同じ分類にまとめられた文節間で共有されている特徴を表す概念を生成し、データ提供者別に各概念への言及がなされていたかどうかを確認した。図表2-4-7に概念別の言及の有無を整理した結果を示した。生成した4つの概念は以下のとおりであり、これらの概念は研修の伝達内容に関連していた。

- ・ 【システムティック・インストラクション】口頭指導→モデリング→ビジュアル指導（写真等）→マニュアル指導→身体ガイダンスのように、介入度が低い支援から高い支援へと支援対象者への指示の出し方を計画的に変える技法に言及した分節群である。分節の例として「指示の段階（口頭+指差し、口頭+見本、指示書、手添えなど）を変化させ、本人が理解できる段階のもので支援をするよう説明。」（G1）があった。
- ・ 【アセスメントの視点】アセスメントを行う際の視点に言及した分節群である。分節の例として「口頭指示のみで理解できないという事もアセスメントの結果になります。」（L1）があった。
- ・ 【機能分析】行動を維持したり、行動の原因となったりしている変数を操作することで、仮説的な関数関係を検証する手続である「機能分析」（Albertoら, 1999 佐久間ら訳 2004）に言及した分節群である。分節の例として「聞き取りが不十分の場合は再度口頭指示を行い、指示内容自体の理解ができておらず取り組めないようだったら、作業指示書により再教示をする。」（M）があった。
- ・ 【補完手段の獲得】障害を補完する手段の獲得に言及した分節である。具体的には「そのうえで支

援対象者の特性の見極め・適切な指示方法の検討・補完手段の獲得を目指す。」(M)があった。

獲得度テストについては、研修前と研修直後のどちらかの時点についてのデータ提供を依頼した。その結果、研修前のデータは5人から得られたが、研修直後のデータは1人からしか得られなかったため、研修前後の獲得度を比較することは難しい。しかし、どのデータ提供者も妥当な回答である【システムティック・インストラクション】に言及していた。また、研修前であっても、【システムティック・インストラクション】以外の伝達内容に関連する概念に言及した者が複数存在した(G2、L1、M)。さらに、研修前のデータを提供した5人のうち2人(G1、L2)は1つの概念に言及していたのに対し、1人(M)は4つの概念に言及しており、言及した概念の数にばらつきが存在した。

図表2-4-7 第1評価期における獲得度テストの概念別の言及の有無

実施時期	機関ID	概念			
		システムティック・インストラクション	アセスメントの視点	機能分析	補完手段の獲得
研修前	G1	○			
	G2	○	○		
	L1	○	○		
	L2	○			
	M	○	○	○	○
研修直後	K	○			

注：データ提供者から言及があった概念に○をつけた

ウ TP チェックリスト (受講者)

図表2-4-8に研修前後の両時点で受講者からTPチェックリストの回答が得られた機関(K、M)の結果を示した。表を見てのとおり、両機関ともほとんどの項目で研修前後の変化が見られなかったが、研修前よりも研修後において支援の実施の程度(以下「実践度」という。「全く当てはまらない」を1点、「少し当てはまらない」を2点、「少し当てはまる」を3点、「非常に当てはまる」を4点とした。)が低くなった項目(表中の▽ (実践度の研修前後の差分が-1点)及び▼ (実践度の研修前後の差分が-2点))の数が研修前よりも研修後において支援の実施の程度が高くなった項目(表中の△ (実践度の研修前後の差分が+1点))よりも多かった。研修後において、支援の実施の程度が高くなった項目は「II-5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。」(K)と「V-3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。」(M)の2項目であった。

図表 2-4-8 第1評価期における TP チェックリスト（受講者）の回答（1/2）

項目	K			M		
	研修前	研修後	変化	研修前	研修後	変化
I 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う						
1. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。	4	4	-	3	3	-
2. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。	4	4	-	3	3	-
3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。	3	3	-	3	3	-
4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。	2	2	-	3	2	▽
5. 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。	3	3	-	2	2	-
II 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する						
1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。	2	2	-	2	2	-
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・レ点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。	2	2	-	3	3	-
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。	4	2	▼	4	2	▼
4. 補完手段・行動は利用者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。	3	3	-	4	3	▽
5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。	3	4	△	2	2	-
III ストレス・疲労への対応を行う						
1. 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。	4	4	-	3	3	-
2. 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共に共有している。	3	2	▽	3	3	-
3. 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。	4	3	▽	3	3	-
4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。	4	3	▽	4	2	▼
5. ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。	4	3	▽	3	3	-
IV 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)						
1. 利用者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え(誉め)ている。	3	3	-	3	3	-
2. 利用者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて利用者に伝え(誉め)ている。	3	3	-	4	3	▽
3. 利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。	3	3	-	4	2	▼
4. 利用者の認識や考え方の変化は、相談場面等で利用者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。	4	4	-	3	3	-
5. 利用者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。	3	3	-	4	3	▽

図表 2-4-8 第 1 評価期における TP チェックリスト（受講者）の回答（2/2）

項目	K			M		
	研修前	研修後	変化	研修前	研修後	変化
V 段階的なトレーニングの実施						
1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。	3	3	-	3	3	-
2. 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。	4	4	-	3	2	▽
3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネージメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。	3	3	-	3	4	△
4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共に進めている。	4	4	-	4	4	-
5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。	3	3	-	3	3	-

注：表中の数字は、“4”が「非常によく当てはまる」、「3」が「少し当てはまる」、「2」が「少し当てはまらない」という回答をそれぞれ意味する。また、変化の列における記号は、“-”は「研修前後で変化なし」、「△」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が1点高い」、「▽」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が1点低い」、「▼」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が2点低い」ことをそれぞれ意味する。

エ TP チェックリスト（責任者）

図表 2-4-9 に研修前後の両時点で責任者から TP チェックリストの回答が得られた機関 (K、M) の結果を示した。まず、機関 K の責任者は研修前と研修後の両時点において全ての評価項目を「実施している」と回答していた。一方の機関 M の責任者については、研修前の時点で「実施していない」と回答した項目が9項目あったが、このうち「V-5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。」(M) という項目についてのみ研修後の時点において「実施している」に評価が変化していた。

図表 2-4-9 第 1 評価期における TP チェックリスト（責任者）の回答（1/2）

項目	K			M		
	研修前	研修後	変化	研修前	研修後	変化
I 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う						
1. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。	2	2	-	2	2	-
2. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。	2	2	-	2	2	-
3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。	2	2	-	1	1	-
4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。	2	2	-	2	2	-
5. 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。	2	2	-	2	2	-
II 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する						
1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。	2	2	-	2	2	-

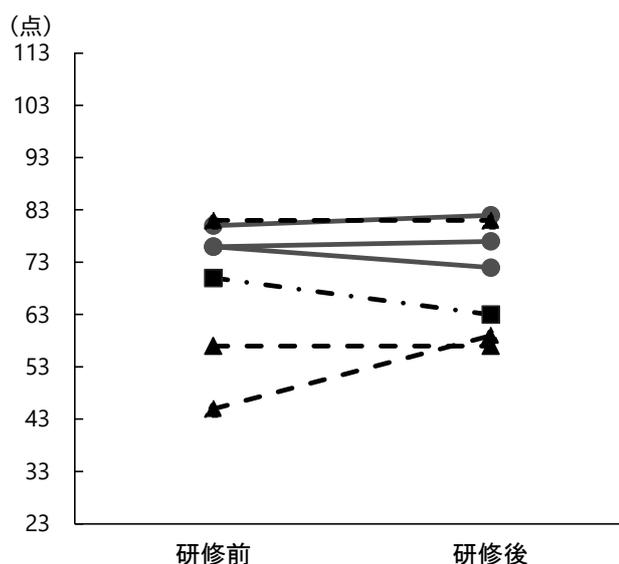
図表 2-4-9 第1評価期におけるTPチェックリスト（責任者）の回答（2/2）

項目	K			M		
	研修前	研修後	変化	研修前	研修後	変化
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・し点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。	2	2	-	2	2	-
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。	2	2	-	1	1	-
4. 補完手段・行動は利用者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。	2	2	-	2	2	-
5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。	2	2	-	1	1	-
Ⅲ ストレス・疲労への対応を行う						
1. 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。	2	2	-	2	2	-
2. 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共に共有している。	2	2	-	1	1	-
3. 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。	2	2	-	1	1	-
4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。	2	2	-	1	1	-
5. ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。	2	2	-	1	1	-
Ⅳ 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)						
1. 利用者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え(誉め)ている。	2	2	-	2	2	-
2. 利用者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて利用者に伝え(誉め)ている。	2	2	-	2	2	-
3. 利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。	2	2	-	2	2	-
4. 利用者の認識や考え方の変化は、相談場面等で利用者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。	2	2	-	2	2	-
5. 利用者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。	2	2	-	2	2	-
Ⅴ 段階的なトレーニングの実施						
1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。	2	2	-	2	2	-
2. 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。	2	2	-	1	1	-
3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。	2	2	-	2	2	-
4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共同で行っている。	2	2	-	2	2	-
5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。	2	2	-	1	2	△

注：表中の数字は、“2”が「実施している」、「1」が「実施していない」という回答をそれぞれ意味する。また、変化の列における記号は、“-”は「研修前後で変化なし」、「△」は「研修前では実施されていなかったが、研修後において実施されるようになった」と評価されたことを意味する。

オ 自己効力感尺度

多機能型事業所3所から研修前及び研修後の両時点での回答を取得できた7人（K：3人、L：1人、M：3人）の自己効力感得点（最低：23点、最高：115点）を図表2-4-10に示した。自己効力感得点の算出方法は成田ら（1995）に準拠した。自己効力感得点の平均得点±標準偏差は研修前においては69.3±13.4、研修後においては70.1±10.5であり、効果量⁴（Cohen's *d*）は0.1であった。



図表2-4-10 第1評価期における受講者の支援対象者の自己効力感得点

（7）面接調査の結果

以下に面接調査で受講者又は受講者が所属する機関の責任者から得られた発言を「研修で学んだ TP に関する知識や考え方」、「研修で理解しにくかった事項」、「研修が受講者の実践活動に与えた影響」、「研修が受講者の所属する組織に与えた影響」、「TP に関して今後取り組んでみたいこと」、「研修の感想や改善事項」という観点別にまとめた。なお、これらの観点は第2章第3節の図表2-3-8に示したインタビューガイドの質問とは対応していない。

ア 研修で学んだ TP に関する知識や考え方

TP の活用に関する視点の広がり報告された。具体的には「就職した後も自身の作業特性を振り返るために MWS を活用するという考え方」（G）、「支援者が設定・準備した課題を支援対象者にやってもらうのではなく、課題の準備から支援までの一連の過程を支援対象者に行ってもらおうというセルフマネジメントの考え方」（L）、「ストレス・疲労のアセスメントを詳細に行うことの必要性」（M）などである。また、就労支援歴が11年と比較的長い受講者からは「これまで MWS の効果について不透明な中でアセスメントを実施してきたが、研修を受けることでこれまでのやり方がおおそ間違いではなか

⁴ 大久保ら（2012）によると、効果量とは効果の大きさをあらゆる統計的な指標であり、帰無仮説が正しくない程度を量的に表す指標である。帰無仮説（効果が全くないという仮説）が完全に正しい場合、一般に効果量は0になる。一方、帰無仮説が正しくない場合は、その正しくない程度が大きければ大きいほど効果量の絶対値が大きくなる。Cohen（1988）によると、小さな効果量、中くらいの効果量、大きな効果量の目安はそれぞれ、0.2、0.5、0.8である。

ったことを確認できた」(G) という感想もあった。

イ 研修で理解しにくかった事項

理解しにくかった事項は特に挙げられなかったが「TP を実践しないと理解しにくいことはあると思う。分からない点はまだ見いだせていない」(L) という意見があった。

ウ 研修が受講者の実践活動に与えた影響

これまでに使用したことのないツールを導入した事例が報告された。具体的には「PC の作業を希望する支援対象者に OA ワークを導入した例」、「ストレスからか施設内で大声を出して作業に集中できない支援対象者に MSFAS を活用した例」(L) が挙げられた。

また、支援者から支援対象者に課題に関する指示のみを出し、指定した時間の中で作業を計画し、実行させるセルフマネジメントトレーニングを導入した例 (M) もあった。ただし、セルフマネジメントトレーニングについては、就業・生活支援センターの受講者から「支援対象者と会うのが月 1 回程度なので、自機関でそこまでできるかなという印象」(G) という意見もあった。

エ 研修が受講者の所属する組織に与えた影響

「研修資料を支援者間で共有することにより、支援対象者への声掛けの仕方について等今回の研修を機に共通認識ができた」(G) といった支援に関する支援者間の共通認識の形成や「これまで職業訓練は自機関の喫茶店で行っていたが、TP による訓練も導入した」(L) といった支援サービスの拡充を確認できた。また、「理論的に知識を習得することで、理論に基づく実践ができるようになることが期待できる」(G) という期待も示された。

オ TP に関して今後取り組んでみたいこと

「これまで活用していなかったツールの活用や支援」と「TP による支援ネットワークの構築」に大別できる。前者については「(MWS の作業課題である) 作業日報集計とラベル作成はこれまで使用したことがなかったが、見立ての幅が広がりそうなので活用したい」(G)、「就職者の体調確認などに MSFAS を導入したい」(G)、「精神的負荷の対処状況の把握に MSFAS を活用したり、ストレス・疲労の対処等をテーマにしたグループワークにも取り組んでみたい」(L) といった意向が示された。また、後者については「担当圏域では、ワークサンプルを導入している事業所は少ない。TP のメリット・デメリットを他機関に伝えるとともに、TP を地域単位で実践できるようにするための構想を描きたい。TP による支援ネットワークを形成できれば、他の事業所からのアセスメントのニーズにも対応できるようになる。」

(G)、「家族との面接や他機関の支援者と連携するための基礎資料として MSFAS を活用したい」(L)、「MWS を参考に地域の企業で行われている業務を作業課題にし、基準値を用意することで、企業に支援対象者の職務遂行能力をアピールするための資料を作成できる環境を構築したい」(L) といった展望が示された。

その一方で「ストレス、疲労等のセルフマネジメントを強化する必要があると思っはいるが、難しいところではある。」(M) と回答した機関もあった。

カ 研修の感想や改善事項

「理論的な説明はわかりやすかった」(G)、「応用行動分析の話聞くのは初めてだったが、理論部分でのわかりづらさはなかった」(M) といった回答があり、わかりづらさを訴える声はなかった。ただし、

「途中で画面がフリーズするのが残念」(L)といった Web 形式ならではの不満点も挙げられた。

改善事項としては「集合形式で、実際のツールを使ったロールプレイを行うなど体験型の内容だと記憶に残りやすいのではないか」(G)、「(自機関と同じ)他の就業・生活支援センターでの活用について知りたかった」(G)、「他の参加者が同一法人の者(G)であったので、別の法人の支援機関ともグループワークをして、具体的取り組みを共有したり意見交換をしたりできると良かった」(L)、「研修の構成として理論の説明も必要だが、技法に関する説明が多いとその中から選んで実施できるのでありがたい」(M)といった意見が挙げられた。

(8) 第1評価期における学習効果の評価

伝達プログラムのロジックモデル(図表2-1-4を参照)において設定したアウトカム別に学習効果の評価を行う。

ア 支援者の TP 実施への意欲の向上

満足度アンケート及び面接調査において、研修で学んだ事柄を自分の業務に反映したり、上司や同僚と共有したりしたいという意欲や様々な TP ツールの活用に関する展望が示されていた。特に、満足度アンケートでは「学習した内容を自身の業務に反映させる」という項目に全てのデータ提供者が肯定的な回答をしていたことから、伝達プログラムの実施により「支援者の TP 実践への意欲の向上」が起きることが期待できる。

イ 支援者の TP の理解の深化

満足度アンケートでの研修の感想(自由記述)及び面接調査において「疲労やストレスのアセスメント」や「セルフマネジメント」などの TP に関する視点を受講者が研修により獲得していたことが確認できたことから、伝達プログラムの実施により「支援者の TP の理解の深化」が起きることが期待できる。ただし、獲得度テストによる客観的な評価は実施できなかったため、受講者の主観に基づく評価であることには留意が必要である。

ウ 支援者間における TP の共有

面接調査において「研修資料を支援者間で共有することにより、支援対象者への声掛けの仕方について等、今回の研修を機に共通認識ができた」という報告があったことから、一部の受講機関では TP の共有が進みつつあることがわかった。その一方で、受講機関 M の TP チェックリスト(責任者)において実際に向上が認められたのは1項目にとどまったことから、研修が支援者間における TP の共有に及ぼす影響は限定的である可能性も残された。

エ TP の積極的な実施

面接調査において「MSFAS を活用したストレスマネジメント支援」や「セルフマネジメント支援」を新たに導入した受講機関や TP による作業訓練を導入した受講機関の存在を確認できたことから、伝達プログラムの実施により「TP の積極的な実施」が起きることが期待できる。その一方で、TP チェックリスト(受講者)の結果について、実践度の向上が認められたのは一部の項目にとどまったことから、研修が TP の実践を促す効果は限定的である可能性も示唆された。

オ 支援対象者の自己効力感の向上

自己効力感尺度により評価を行ったものの、その効果量は小さかった。しかし、この結果に基づいて、開発した伝達プログラムが支援対象者の自己効力感の向上に影響しないと結論するのは尚早である。なぜなら、全ての受講者がセルフマネジメントスキルの獲得を促すセルフマネジメントトレーニングを研修後に実施したとは限らないためである。自己効力感尺度に関するデータ提供があったのは K、L、M の3機関であったが、L については TP チェックリストのデータ提供がなかったため、自己効力感尺度得点の変化がセルフマネジメントトレーニングの実施と関連しているかどうか不明である。特に L から提供された支援対象者の自己効力感尺度得点は研修後に低下しており、効果量の算出に用いたデータの数が少ない状況では大きな影響を与えることになる。そのため、伝達プログラムが支援対象者の自己効力感に与える影響は TP チェックリストと自己効力感尺度得点の関連を検討できるデータを増やした上で検討する必要がある。

カ アウトカムの達成状況の多様性

もちろん、研修に参加した全ての受講者において同様の学習効果が認められたわけではない。学習効果の表れ方は、研修受講時点での受講者の知識、受講者が所属する機関の機能や役割などに依存する。例えば、M は研修後にセルフマネジメントトレーニングの導入を確認できた唯一の事例であり（TP チェックリスト（受講者）（図表 2-4-8）及び面接調査（(7)ウ）の結果を参照）、本伝達プログラムの遠位アウトカムに最も近い成果が認められた事例である。ただし、当該受講者の所属機関は訓練を実施している多機能型事業所であり、研修前の獲得度テストの回答において言及していた概念数が最も多かった。したがって、研修が「セルフマネジメントトレーニングの実施」という行動を喚起するには受講者の所属機関が訓練を実施しており、かつセルフマネジメントトレーニングに関する前提知識（機能分析や補完手段の獲得に関する知識など）を一定程度有していることが必要かもしれない。実際、支援対象者と頻りに会う機会がない就業・生活支援センターの受講者 G からはセルフマネジメントトレーニングの実施について消極的な意見があった。

キ 評価結果のまとめ

以上から、開発した伝達プログラムにより、ロジックモデルにおいて設定したアウトカムのうち「支援者の TP 実施への意欲の向上」についてはほとんどのデータ提供者で認められた。一方で、「支援者の TP の理解の深化」、「支援者間における TP の共有」、及び「TP の積極的な実施」については一部の機関から研修の効果を裏付ける発言や実践が報告されたものの、以下に述べるデータ収集上の課題があったため、効果の実証を的確に実施できたとは言い難い。「支援対象者の自己効力感の向上」に至っては、そもそも効果の検証に使用できるデータが提供されず、統計的な検定に要するデータ数を確保することができなかった。したがって、第2評価期では第1評価期で浮上した評価に関する課題を改善した上で、プログラムの効果を適切に評価する必要がある。

（9）第1評価期における評価によって浮上した課題とその対処

以下、第1評価期における評価を行った結果、浮上した課題と第2評価期においてその課題にどのように対処したかについて説明する。

ア データ提供に関する協力の得にくさ

研修に参加した15機関のうち、評価指標に関するデータ提供に協力したのは6機関(40.0%)であった。また、研修前後の変化を評価するためには研修前後の両時点でのデータ提供が必要となるが、研修前にデータを提供した者のうち、研修後にもデータを提供した者の数は、TPチェックリスト(受講者)については7人中2人、TPチェックリスト(責任者)については5人中2人と半数にも満たなかった。

以上のことから、第2評価期において研修による学習効果の一般化可能性を検討するに足る程度のデータ数を確保するためには、データ提供に関する意義の説明により時間をかける必要があると考えた。

そこで、第1評価期においては文書と電話による口頭説明によって行っていたデータ提供の依頼を、第2評価期においては研修の実施前にweb会議システムを用いて面接を実施し、当該機関におけるTPの実施状況及び研修に対するニーズを聴取するとともに、データ提供の内容について対面で説明することにした。

イ 獲得度テストの機能不全

評価指標の一つである獲得度テストの回答を分析した結果、データを提供した5人全員が研修を受講する「前」の時点において、研修で伝達する【システムティック・インストラクション】に言及した回答を既に行っていた。この結果は【システムティック・インストラクション】については本研修を受ける前から、他の媒体から受講者が既に獲得していた知識であることを示している。したがって、第1評価期において使用した獲得度テストを第2評価期に使用した場合も、研修による受講者の知識の変化を捉えることができない可能性が高いため、当該研修で伝達する基本的技法についての知識を具現化した形で確認できるテスト内容に見直す必要があると考えた。

そこで、テストで問う知識の内容をTPの基本的技法である「応用行動分析」の機能分析に関するものとし、TPツールの利用場面における問題の原因と原因に対応する解決策を制限時間内にできるだけ多く記述するよう求めることにした。原因と解決策を多く回答するためには、研修で伝達するTPツールの使用場面における応用行動分析的な観点からの原因推定の方法に関する理解が必要である。このような知識は本研修で提供される特徴的な知識であり、研修による受講者の知識の変化を捉えるのに適していると考えた。

また、獲得度テストは研修前と研修直後のどちらかの時点についてのデータ提供を依頼したが、想定よりも研修直後におけるデータ提供者の数が少なかったため研修前後の獲得度の比較を行うことができなかった。

以上から、テストの内容だけでなく、データの取得方法も見直す必要があると考えた。上記の獲得度テストの結果で示されたとおり、受講者の支援に関する知識量のばらつきは想定よりも大きく、かつ、データ提供者数は想定よりも少なかったことから、第2評価期において引き続きパイプライン・アプローチを採用することは現実的ではないと考えた。なぜなら、第1評価期の獲得度テストの結果で示されたように知識量の個人差が大きい場合、パイプライン・アプローチで学習効果を適切に評価するにはデータ提供者の数が相当数必要となるためである。

そこで、データ提供者の数が少ない場合でも、研修受講前後の2時点における知識量の比較を個人内で行えるよう、受講者全員に対し「研修前と研修直後の両方の時点」において獲得度テストに回答して

もらうことにした。また、獲得度テストは研修のはじめと終わりのそれぞれの時点で全員の受講者を対象に実施することにし、各テストの実施後に回答についての意見交換を行うことで研修の学習内容のひとつとして位置づけた。テストの回答は後日、データ提供の同意が得られた受講者から担当研究員あてに送付してもらった。

ウ TP チェックリストの機能不全

評価指標の一つである TP チェックリスト（受講者）の回答を分析した結果、研修前後の両時点でデータを提供した全ての者（2人）について、研修前よりも研修後において支援の実施の程度に関する評価が低い項目が存在した。研修後に評価が低下した背景を探るため、データ提供者の1人（M）を対象に評価が研修前後で変化した理由を確認した。当該データ提供者は TP チェックリストの「利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化（誉める等）するように支援を行っている」という項目の評定が研修前では「非常によく当てはまる」（4点）と回答していたのに対し、研修後では「少し当てはまらない」（2点）と回答していた。この変化の理由を尋ねたところ「強化はしていたつもりだったが、研修において各段階で細かく強化をすることを教わり、そこまでは実施してないため」と答えた。この例が示しているように、研修を受講することによって TP チェックリストで提示した支援に係る視点や方法に関する知識が増えることで、自身が実施している支援に対する評価が厳密になる場合があることが示された。したがって、TP チェックリストの得点が研修後に低下したことは、必ずしも研修の受講によって実施している支援の質が低下したことを意味するわけではなく、むしろ、研修の受講により知識が増え、評価を厳密に行えるようになったという学習効果を反映する可能性がある。つまり、TP チェックリストにより研修が支援行動に及ぼした効果を正確に把握するためには、得点の変化による学習効果の量的評価だけでなく、その変化が起きた背景を質的に評価することが重要であることが示唆された。

以上のことから、研修前後における TP チェックリストの得点の低下が確認された受講者については変化が起きた背景をデータ提供者に電子メールで尋ねることにした。

エ 研修における意見交換の機会の不足

満足度アンケートにおいて「学習の量は適切だった」「研修を通じて、他の受講者から学ぶ点があった」及び「学習した内容を他機関の支援者と共有する」という項目の評価については肯定的な回答ばかりではなかった。さらに、面接調査において他機関と具体的取り組みを共有したり、意見交換をしたりする機会を希望する声があった。

そこで、座学の量を減らす代わりに、受講者間の意見交換の機会としてグループワークを研修内容に含めることにした。具体的には、上記（9）イの獲得度テストの回答に関する意見交換の時間と各回のテーマに応じた演習である。各回のテーマに応じた演習は「第1回 アセスメント」については課題分析に関する演習を追加した。「第2回 作業訓練」については訓練時の工夫や課題に関する講師との質疑応答を受講者間の意見交換に代えた。「第3回 セルフマネージメント」についてはセルフマネージメントトレーニングの流れを説明した後、質疑応答や受講者間での意見交換を行うこととした（図表2-4-11）。



第1回 (アセスメント) の時間配分

40分	トータルパッケージの基本的考え方	自己紹介
		はじめに
		意見交換
休憩 5分		
45分	MWSによるアセスメントのポイント	特性の現れ方、作業遂行力の把握
		課題分析(演習)
		補完手段・補完行動等の適切な形成
		意見交換
休憩 10分		
45分	就労支援機関でのアセスメントのポイント	ストレス・疲労の対処状況をアセスメント
		就労支援機関でのアセスメントの進め方
		意見交換
35分	効果的なアセスメントに向けた事例検討	MWSによるアセスメントの実際
		事例検討



第2回 (作業訓練) の時間配分

45分	トータルパッケージの基本的考え方	自己紹介
		はじめに
		トータルパッケージ
		意見交換
休憩 5分		
35分	MWSによる訓練のポイント	特性の現れ方、作業遂行力の把握
		段階的なトレーニングの実施
		補完手段・補完行動等の適切な行動を形成
休憩 10分		
40分	ストレス・疲労への訓練のポイント	十分にフィードバックする
		ストレス・疲労への対応を行う
40分	効果的な支援に向けた意見交換	MWSを支援の中で効果的に使うために
		意見交換



第3回 (セルフマネージメント) の時間配分

55分	作業遂行能力を向上させるセルフマネージメント	自己紹介
		本日のテーマ
		作業遂行能力を向上させるセルフマネージメント
休憩 5分		
45分	セルフマネージメントトレーニングの流れ	ストレス・行動の対処
		事例で学ぶセルフマネージメントトレーニングの流れ
		質問・意見交換
		就労支援機関の方からいただくよくあるご質問
休憩 10分		
50分	事例検討①・機能分析	問題行動をアセスメントするための視点
		機能分析を理解しよう
15分	事例検討②	事例検討

図表2-4-11 第1評価期の結果を受けて修正した研修内容及び時間配分

2 第2評価期

(1) 受講者

受講者を募集するため、2021年4月下旬に研修を案内する電子メールを送信した。送付先は第1評価期と同じだが、第1評価期における受講機関及びメール不通機関を除く90機関であった。これに加え、本研究におけるTPツールの実践事例の収集（詳細は第3章を参照）に協力した17機関に2021年5月中旬に同様の電子メールを送信した。

その結果、17機関34人から研修の受講希望があった。図表2-4-12に受講機関と受講した内容の対応関係及び研修内容別の受講者数を示した。第1評価期と同様、TPツールの実施手続についての理解の程度は問わず、希望者は全員参加を受け入れた。

図表2-4-12 第2評価期における受講機関数、受講者数

機関の種類(数)	機関ID	受講者数	研修内容別の受講者数		
			第1回	第2回	第3回
就労移行支援事業所 (6)	a	1	1	1	1
	b	2		1	1
	c	1	1	1	
	d	1		1	1
	e	2	2	1	1
	f	3	3	3	2
障害者就業・生活支援センター (3)	g	4	4	4	4
	h	1	1	1	1
	i	4	4		
自治体設置の就労支援機関 (4)	j	4	4	3	3
	k	3		2	
	l	1	1	1	
	m	1	1	1	1
医療リハビリテーション機関 (4)	n	1	1	1	1
	o	3	1	1	1
	p	1	1	1	1
	q	1	1		
計		34	26	23	18

(2) 研修の実施

第1回から第3回の研修は2021年6月下旬から7月下旬において各回3時間で週2回のペースで、第1回から第3回のセットを合計3回実施した。1回の研修あたりの受講機関数の範囲は1～8であった。なお、研修における受講者間の意見交換を活性化するため、役割が似ている機関の受講者が同じ回の研修に参加できるようスケジュール調整を行った。

(3) 評価指標の測定

図表2-4-13に第2評価期における評価指標別のデータ提供者数を示した。第2評価期の研修を受講した17機関のうち、データ収集に同意した機関は15機関41人（受講者27人、責任者10人、支援対象者4人）であった。なお、4機関については責任者が受講者として参加していた（e、f、j、k）。

2 第2評価期

(1) 受講者

受講者を募集するため、2021年4月下旬に研修を案内する電子メールを送信した。送付先は第1評価期と同じだが、第1評価期における受講機関及びメール不通機関を除く90機関であった。これに加え、本研究におけるTPツールの実践事例の収集（詳細は第3章を参照）に協力した17機関に2021年5月中旬に同様の電子メールを送信した。

その結果、17機関34人から研修の受講希望があった。図表2-4-12に受講機関と受講した内容の対応関係及び研修内容別の受講者数を示した。第1評価期と同様、TPツールの実施手続についての理解の程度は問わず、希望者は全員参加を受け入れた。

図表2-4-12 第2評価期における受講機関数、受講者数

機関の種類(数)	機関ID	受講者数	研修内容別の受講者数		
			第1回	第2回	第3回
就労移行支援事業所 (6)	a	1	1	1	1
	b	2		1	1
	c	1	1	1	
	d	1		1	1
	e	2	2	1	1
	f	3	3	3	2
障害者就業・生活支援センター (3)	g	4	4	4	4
	h	1	1	1	1
	i	4	4		
自治体設置の就労支援機関 (4)	j	4	4	3	3
	k	3		2	
	l	1	1	1	
	m	1	1	1	1
医療リハビリテーション機関 (4)	n	1	1	1	1
	o	3	1	1	1
	p	1	1	1	1
	q	1	1		
計		34	26	23	18

(2) 研修の実施

第1回から第3回の研修は2021年6月下旬から7月下旬において各回3時間で週2回のペースで、第1回から第3回のセットを合計3回実施した。1回の研修あたりの受講機関数の範囲は1～8であった。なお、研修における受講者間の意見交換を活性化するため、役割が似ている機関の受講者が同じ回の研修に参加できるようスケジュール調整を行った。

(3) 評価指標の測定

図表2-4-13に第2評価期における評価指標別のデータ提供者数を示した。第2評価期の研修を受講した17機関のうち、データ収集に同意した機関は15機関41人（受講者27人、責任者10人、支援対象者4人）であった。なお、4機関については責任者が受講者として参加していた（e、f、j、k）。

図表 2-4-13 第2評価期における評価指標別のデータ提供者数

機関の種類(数)	機関ID	満足度	獲得度テスト		TPチェックリスト		TPチェックリスト		自己効力感尺度	
		アンケート	(受講者)		(受講者)		(責任者)		(支援対象者)	
		(受講者)	研修前	研修直後	研修前	研修後	研修前	研修後	研修前	研修後
就労移行支援事業所(5)	a	1			1	1	1	1	1	1
	c	1								
	d	1			1	1	1	1	2	2
	e	1			1	1	1			
	f	3								
障害者就業・生活支援センター(3)	g	1	2	2	1	1	1	1		
	h		1		1	1	1	1		
	i	3	2	2	3		1		1	1
自治体設置の就労支援機関(4)	j	4	1		4	3		1		
	k	3			1	1	1	1		
	l	1	1	1	1		1			
	m	1	1	1	1	1	1	1		
医療リハビリテーション機関(3)	n	1		1	1	1	1	1		
	o	3		1	1	1				
	q	1			1					
計		25	8	8	18	12	10	8	4	4

(4) 面接調査

参加者は図表 2-4-14 に示した 14 機関 19 人（受講者 14 人、責任者 2 人、受講者兼責任者 3 人）であった。

図表 2-4-14 第2評価期における面接調査の参加者数

機関の種類(数)	機関ID	受講者数	責任者数	受講者兼責任者数
就労移行支援事業所(4)	a	1		
	c	1		
	d	1	1	
	f	2		1
障害者就業・生活支援センター(3)	g	1		
	h	1		
	i	1	1	
自治体設置の就労支援機関(4)	j			1
	k	1		1
	l	1		
	m	1		
医療リハビリテーション機関(3)	n	1		
	o	1		
	q	1		
計		14	2	3

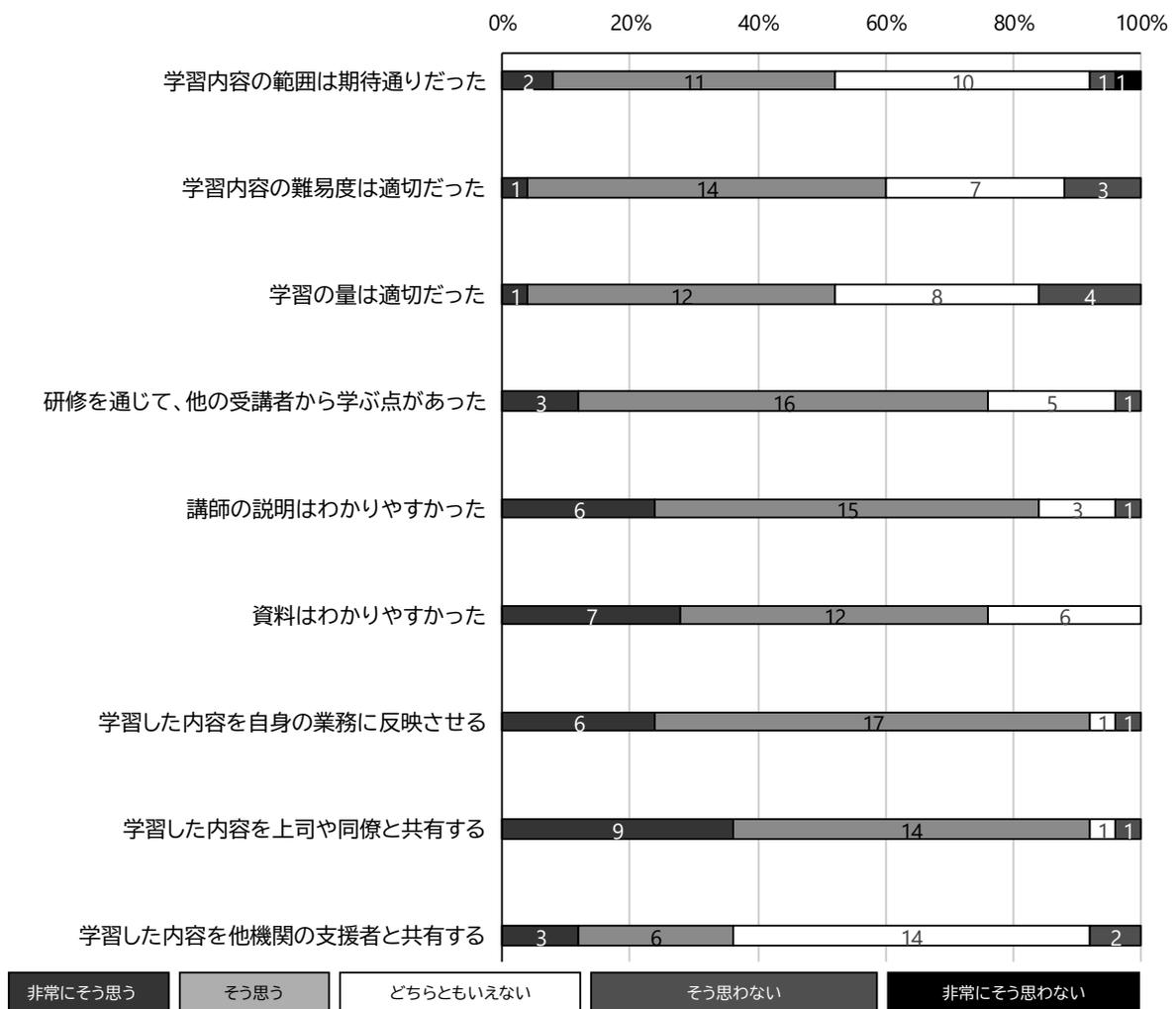
(5) 評価指標の結果

ア 満足度アンケート

研修前の状況について「TP について本やマニュアルを読むなど事前に学習をしたことがある」という質問に「はい」と回答したのは25人中22人(88.0%)、「研修の目的・目標について、上司や同僚と事前に話し合いをした」という質問に「はい」と回答したのは25人中21人(84.0%)であった。

図表2-4-15に満足度アンケートのうち「学習内容」と「今後の業務」に関する質問項目(図表2-3-4の②と③)への回答結果を示した。肯定的な回答(「非常にそう思う」又は「そう思う」)の割合が全体の8割以上を占めた項目は「学習した内容を自身の業務に反映させる」(92.0%)、「学習した内容を上司や同僚と共有する」(92.0%)及び「講師の説明はわかりやすかった」(84.0%)の3項目であった。なお、否定的な回答(「そう思わない」及び「非常にそう思わない」)がなかったのは「資料はわかりやすかった」のみであり、それ以外の項目では全体の4.0%から16.0%の範囲で存在した。

研修の感想(自由記述式)は、担当研究者1人が本研究で設定したアウトカムの種類に対応したカテゴリ(【TPの理解の深化】、【TP実施への意欲の向上】、【支援者間におけるTPの共有】、【セルフマネ



図表2-4-15 第2評価期における満足度アンケートの回答結果(棒中の数字は人数)

ージメントスキルの獲得】、【自己効力感の向上】)を設定して、各記述を最も当てはまるカテゴリーに分類した。次に、同じカテゴリーに分類された記述間の違いに注目して、サブカテゴリー（以下、〈 〉で表記）を生成した。以下、カテゴリーごとに記述の概要を紹介する。

【TP の理解の深化】

本カテゴリーは〈支援に関する新たな視点〉、〈TP ツールの機能〉、〈応用行動分析に基づく支援の意義〉の3種類のサブカテゴリーに分類した。

〈支援に関する新たな視点〉

- ・ アセスメントにおいて「ミスの出方がどのようになるのか」という視点 (a)
- ・ MWS に取り組む際に、何を習得したいのか、どうなりたいのか等の目標を支援対象者と共有した上で、実施したい。ただ、レベルをこなすのではなく、実際の仕事場面でどのようなことが求められているのか、という職場で働く自分を支援対象者が意識できるように関わりたい。(d)
- ・ 支援対象者のやれることを増やし、意欲を高めることが大事だとわかった。(e)
- ・ マルチタスク、MSFAS、MWS の活用の仕方や支援の視点を学ぶことができた。(f1)
- ・ 複数の作業課題を同時進行で行う「マルチタスク」はとても参考になった。支援員の数の問題で同時に複数の支援対象者へ支援を行わざるを得ない状況がほとんどの中で、グループでの活用が可能であることを確認することができ、灯が見えた気がした。(f3)
- ・ 検査を行っている段階で起こりうる問題から検査を行う担当者の態度や考え方、フィードバックのポイント (g1)
- ・ 本人の作業能力の把握や行動観察を行い、段階的に訓練し、確実な力をつけていくことの大切さがわかった。(k1)
- ・ MWS はエラーの傾向がわかると同時に、一つ一つの成功体験を重ねて、自信を取り戻していくためのツールであること、支援対象者は自身の障害に直面化することによって不安感や喪失感を感じながら作業を行っていること (m)
- ・ 今後は作業能力だけでなく、支援対象者様の疲労感・ストレスにも注目して評価をしていきたい。(o3)

〈TP ツールの機能〉

- ・ 就職（再就職）を目標としながら、就労系福祉サービスの利用を希望しない支援対象者の職業準備性を測る指標や検査結果をもとに福祉サービスの利用を提案する指標として活用することが有効であると感じた。(g1)
- ・ MSFAS の活用法を学ぶことができた。(k2)

〈応用行動分析に基づく支援の意義〉

- ・ 前後の行動等にも気を付けて見ることも大切だと気づくことができた。(k2)
- ・ 今回学んだ応用行動分析を使い、①本人が無理だと思う出来事、②それを乗り越えようと思えるにはどのようなことがあれば良いか、③本人が支援は必要だと思えないのは何故か、④支援の必要性を感じられるとしたらどのようなことがあれば良いか、を具体的に分析し、担当と一緒に考えてみたい。(n)

【TP 実施への意欲の向上】

- ・ MSFAS を効果的に使用できる環境を整えていきたい。(b)
- ・ 講師の説明や資料など大変わかりやすく参考になり、TP について再度取り組みたい、挑戦していきたいとの意欲が盛り上がった。(f3)
- ・ M-メモリーノートについては今まで活用したことがなかったため、今後活用を検討していきたい。(i3)
- ・ 実際の使い方や見るポイントを具体的に教えて頂けたのが良かった。ただ漠然と使っていたが「もっと有効に使えたら」と考えていたので「どのように落とし込めばいいのか」が何となくイメージできた。ここからどう取り入れて行くか、資料を読み返して考えたい。(j1)
- ・ MWS の新たな利用方法（チームでの活用など）を教えてもらい、可能性が増えたように感じた。MSFAS の活用についても、考える機会となりとても参考になった。(k3)
- ・ MSFAS によるストレス・疲労チェックを作業前後だけでなく、準備、計画、後片付け、休憩を含めた総合的作業の中で実践してみたい。(o1)

【支援者間における TP の共有】

- ・ 支援対象者を褒める、できていることをフィードバックすることは支援者全員で共有し、今まで以上に MWS を有効活用したい。(d)
- ・ MWS について、これまではエラーをマイナスにとらえてしまうことがあったが、研修を受講することで「失敗することを前提に作成されている」ことを知ったため、自機関内で共有したい。(l)
- ・ ミスを指摘したり、作業能力を見るということだけが、作業時の行動観察ではないことを、自法人内でも共有していきたい。(m)
- ・ 説明を受けた MWS の使用方法を共有したい。(o2)

【セルフマネジメントスキルの獲得】

- ・ 「支援対象者に合った補完行動が何なのか」を一緒に考え、自身でマネジメントできるような支援を考えたい (a)
- ・ 作業遂行力を高めるだけでなく、支援対象者がやれることを自分自身で確立し管理する力を育むこと...の大切さがわかった。(e)
- ・ セルフマネジメントについて、より良い支援ができるよう考えていきたい。(j4)
- ・ 作業能力だけでなくストレスに対してのセルフマネジメント力を獲得できることなど、支援者にとって大切な視点を学べた。(m)

【自己効力感の向上】

- ・ 継続的に MWS に取り組んでもらえるように「できた」「こういう工夫をしたら自分もできる」と感じてもらいたい。(d)
- ・ フィードバックの際には間違っただけを伝えるのではなく、成功したことも誉めることで意欲の向上を図ることが大切 (e)
- ・ 本人ができることをフィードバックすることの重要性を再確認した。(i2)
- ・ フィードバックを直ちに行うことが普段の業務に慣れるにつれ意識できなくなっていたため、意識

する良い機会となった。(k2)

なお、研修の感想の中には上記のアウトカムに対応したカテゴリーに含まれない記述も存在した。そのような記述について、研究担当者1人が意味の共通性に基づきカテゴリーに分類したところ、【グループワークに対する感想】、【研修の前提知識の不足】、【研修に期待していた内容と実際の内容とのずれ】、【研修又は TP ツールの改善希望】の4種類に分類できた。以下、カテゴリーごとに記述の概要を紹介する。

【グループワークに対する感想】

第2章第4節の1(9)エで説明したとおり、第2評価期においては第1評価期よりも座学の量を減らす代わりに、受講者間の意見交換の機会としてグループワークを研修内容に含めた。このグループワークに対して以下の肯定的な感想が寄せられた。

- ・ 他の機関の実践例も参考になった。複数の作業プログラムに関わりを持たせながら構造化した実践モデルは是非取り入れたい。(d)
- ・ 他の機関の受講者の意見から学ぶことが多く、MWSに対する視野が広がった。(l)

【研修の前提知識の不足】

研修の前提となる基礎的な知識が不足していたため、研修内容の理解が追い付かなかった受講者もいたことが明らかになった。

- ・ 研修内容の難易度、説明について、事前に TP パッケージの全容が理解できている人向けのように感じた。まだ、TP パッケージの全体像が理解できずに参加をしていたため、全体像をつかみにくかった。パワーポイントの資料が大変わかりやすくまとまっていたため、まずは順を追って説明があった後、実際利用をしていて困ることや、ポイントの説明があると、より分かりやすかった。(m)
- ・ より基礎的な MWS の使用方法も教わりたい。(o2)
- ・ ワークサンプルの経験が浅かったため、第1回の内容が少し難しく感じた。初心者向けにワークサンプルの作業項目や簡易版と訓練版の違い等の基本的な内容も取り入れてほしい。(o3)

【研修に期待していた内容と実際の内容とのずれ】

MWS の活用歴が長い受講者からは、研修に期待していた内容と実際の内容が一致していないとの声が寄せられた。

- ・ すでに MWS を何年も評価として使用しており、実際の教示方法やエラーが生じたときの評価ポイント等を実践場面に近い形で見本を提示していただきたいと伝えていたが、その内容が研修に全く含まれておらず残念だった。具体的な評価のポイントやフィードバック方法を教えてもらいたかったが、その内容があまり良く理解できなかった。(j1)

【研修又は TP ツールの改善要望】

- ・ 今回の研修は、トータルパッケージの活用の理念・目的・活用などが内容の中心だったが、インタークからどのように検査につなげていくかなど、検査を行う前段階の具体的な進め方(「どのような特徴がある支援対象者にどのような作業を課したのか。また、その作業を選定した理由は何か。')についても学んだり意見交換したりする機会があれば良かった。(g1)
- ・ 職場環境の調整を検討できる要素を MWS に取り入れてほしい。(o1)

イ 獲得度テスト

研修前後の両時点の回答を提出した6人について、図表2-4-16に原因及び解決策の正答・誤答の例を示す。なお、協議を行う前の評定者間における評定結果の一致の程度を表すκ係数⁵を算出したところ（判断を留保した回答は除く）、原因（回答の総数：64）についてはκ=1.00（完全一致）、解決策（回答の総数：75）についてはκ=.06であった。

図表2-4-17に受講者別の各指標の結果を示した。原因正答率については研修前の時点で6人中4人が100%であったため研修後で成績が向上する余地がなかった。残りの2人中1人の正答率が20%向上し、1人は変化が認められなかった。解決策正答率は研修前の時点で6人中2人が100%であったため研修後で成績が向上する余地がなかった。このうち1人は研修後で正答率が低下し、1人は変化が認められなかった。残りの4人は11%から33%の幅で正答率が向上した。原因記入速度は6人中3人が研修後に減少、残り3人は変化が見られなかった。解決策記入速度は6人中1人が研修後に増加したが、3人が減少、2人は変化が認められなかった。

事例別にみると、g1は解決策正答率が研修後に低下したが、同時に解決策の記入速度が増加した。g1は研修前の時点において解決策の正答率が100%であり、研修を受ける前から機能分析を正確に行える程度の知識・技能を有していたと考えられることから、研修後の回答において解決策を急いで記入したためにミスが発生した可能性がある。一方、解決策正答率が向上したg2、i1、i2、l、mの5人は解決策の記入速度が減少するか、変わらないかのいずれかであった。なお、原因正答率が唯一向上したlは原因の記入速度についても研修後に減少していた。本事例で確認された記入速度の減少は、研修で機能分析の方法を学ぶことにより、研修後のテストでは機能分析を用いて原因や解決策を探索できるようになったため、研修前よりも記入に時間がかかったことを反映している可能性がある。

図表2-4-16 獲得度テストの正答・誤答の例

テストの種類	問題	原因の回答例	解決策の回答例
研修前	Aさんの作業エラーが多いため、手順書を机に貼って、毎回手順書を見てから、作業に取り組むように指導したのですが、その後も手順書を見ずに作業をしてしまい、作業エラーを頻発させています。どのようにAさんを支援すればよいでしょうか？	(正答) 作業エラーのパターンが不明確。	(正答) 簡素な作業から行い、正しく作業できるレベルを把握する。 (誤答) 休憩を入れる。 ➔ 誤答とした理由:「作業エラーのパターンが不明確」という原因を解決する方法とはいえない。
		(誤答) エラーの原因。 ➔ 誤答とした理由:エラーの原因を回答していない。	
研修後	Bさんの作業エラーが多いため、メモリーノートの重要メモに、Bさんが間違えないためのポイントを書き込んでおいて、毎回作業を始める前に重要メモを見てから、作業に取り組むように指導したのですが、その後も重要メモを見ずに作業をしてしまい、作業エラーを頻発させています。どのようにBさんを支援すればよいでしょうか？	(正答) 重要メモを見ることができない。	(正答) メモリーノートの重要メモの箇所に付箋をし、作業指示書に「重要メモを見る」という指示を追記する。
		(誤答) 間違えても良い。 ➔ 誤答とした理由:エラーの原因を回答していない。	(誤答) 「間違える」ことも一緒に考えていく。 ➔ 誤答とした理由:解決策たりうる根拠が明確に示されていない。

⁵ Landisら（1977）によると、K係数の目安は0.81-1.00：ほぼ完全に一致、0.61-0.80：かなり一致、0.41-0.60：まあまあ一致、0.21-0.40：少しは一致、<0.2：わずかに一致、である。

図表 2-4-17 獲得度テストの各指標の結果

ID	原因正答率(%)		解決策正答率(%)		原因記入速度(個/分)		解決策記入速度(個/分)	
	研修前	研修後	研修前	研修後	研修前	研修後	研修前	研修後
g1	80.0	80.0	100	83.3	1.0	1.0	0.6	1.2
g2	100	100	72.7	100	2.6	0.8	2.2	0.6
i1	100	100	75.0	100	0.5	0.4	0.4	0.4
i2	100	100	100	100	0.4	0.4	0.7	0.6
l	80.0	100	66.7	100	1.0	0.6	1.8	1.2
m	100	100	88.9	100	0.7	0.7	0.9	0.9

ウ TP チェックリスト (受講者)

図表 2-4-18 に研修前後の両時点で受講者から TP チェックリストの回答が得られた 10 機関 12 人についての研修前後の評定の変化を示した。以下、受講前の実践度が 4 点だった項目、いわゆる天井効果を示した項目を除いた項目に関する実践度の変化及び上述の満足度アンケートの自由記述の回答 (a、d、e、m、n) から推測できた変化の背景について記述する。

- ・ a : 25 項目中 10 項目について実践度が向上し、それ以外の項目は実践度の変化はなかった。a は満足度アンケートにおいて「ミスの出方がどのようになるのか」というアセスメントに関する視点を新たに獲得したことを報告しており、この視点を活かしたアセスメントに関連する支援 (項目 I-1、I-2) の実践度が研修後で向上している。同アンケートでは、セルフマネージメントトレーニング実施に関する意欲を示していたが、これに関する支援 (項目 V-3) の実践度の向上は認められなかった。
- ・ d : 天井効果を示した項目を除く 24 項目中 8 項目について実践度が向上した。d は満足度アンケートにおいて「支援対象者を褒める、できていることをフィードバックすることは支援者全員で共有し、今まで以上に MWS を有効活用したい。」とフィードバックへの意識の高まりを報告しており、その結果がフィードバックに関する支援 (項目 IV-2、3) の実践度の向上に反映された可能性がある。
- ・ e : 天井効果を示した項目を除く 22 項目中 5 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 4 項目について実践度の低下が認められた。e は満足度アンケートにおいて、肯定的なフィードバックの重要性に言及しており、研修での学びがフィードバックに関する支援 (項目 IV-1、4、5) の実践度の向上に反映された可能性がある。なお、実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。
- ・ g1 : 天井効果を示した項目を除く 19 項目中 5 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 6 項目について実践度の低下が認められた。実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。
- ・ h : 天井効果を示した項目を除く 23 項目中 12 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 5 項目について実践度の低下が認められた。実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。
- ・ j1 : 25 項目中 7 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 1 項目について実践度の低下

が認められた。実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。

- ・ j2 : 全ての項目について変化が認められなかった。なお、j2 の研修前の評定値は全ての項目について「少し当てはまる」であり、研修後において実践度の向上が認められる余地は残されていた。
- ・ j3 : 天井効果を示した項目を除く 22 項目中 2 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 3 項目について実践度の低下が認められた。実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。
- ・ k1 : 25 項目中 4 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 2 項目について実践度の低下が認められた。

なお、実践度が低下した項目が存在したことの背景を尋ねる電子メールを本人に送付したところ、以下の回答が返ってきた。「Ⅰ-3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している」という項目については、研修前には「主に関わる支援者は把握していると評価した」が、研修後には「主に関わる支援者以外が把握しているかと考えると、全体的には把握できていないところもあるかと思った。それに加えて、作業ごとの集中力に関して細かく把握しているかと考えると、足りない部分があると感じた。」とのことであった。また、「Ⅲ-4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している」という項目については「研修を受けて、MSFAS の活用などに気づき、本人の自己認識の把握が不足していると感じた。加えて、本人へのフィードバックなども不十分であったと感じた。」との回答があった。

- ・ m : 25 項目中 3 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 2 項目について実践度の低下が認められた。m は満足度アンケートにおいて、成功体験の積み重ねにより支援対象者の自己効力感を強化すること等支援に関する新たな視点を獲得したことを報告しており、その成果が自己効力感を高める支援（項目Ⅳ-2）や段階性を意識した支援（項目Ⅴ-4）の実践度の向上として表れた可能性がある。

なお、実践度が低下した項目が存在したことの背景を尋ねる電子メールを本人に送付したところ、研修前には「施設全体の動きとして答えた」が、研修後には「個人の動きとして答えたため、研修前に提出したチェックリストと差が出てしまった」との回答があった。

- ・ n : 天井効果を示した項目を除く 10 項目中 8 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 1 項目について実践度の低下が認められた。n は満足度アンケートにおいて「応用行動分析に基づく支援の意義」について言及しており、この学びが支援行動に影響したのか、「Ⅴ-1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている（評価→訓練→再評価）」という応用行動分析に基づく支援の実践度が向上していた。なお、実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したが、返答はなかった。
- ・ o1 : 天井効果を示した項目を除く 21 項目中 8 項目について実践度が向上した。また、全 25 項目中 2 項目について実践度の低下が認められた。

なお、実践度が低下した項目が見られた背景を尋ねる電子メールを本人に送付したところ、「Ⅰ-4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている」という項目

については「研修を受け高次脳機能障害だけでなく、身体状況にも目を向けた検討が必要だと気づき、今までの検討では不十分だと感じたため」と回答した。また「V-5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている」という項目については「補完方法の提案を行ったが定着せず、現状は支援対象者の成功体験の実感は薄いのではないかと感じたため」と回答した。

研修が受講者の TP の実践度に与えた影響を定量的に把握するため、受講者別及び研修前後別に項目間で実践度を合計したものを TP 実践度得点とした。次に、TP 実践度得点について Shapiro-Wilk 検定を実施したところ正規性が認められたため、研修前後の得点差について対応のある *t* 検定を実施した。その結果、研修後の得点（平均±標準偏差：73.6±10.6）は研修前の得点（69.4±10.4）を有意に上回っていた（*t*(11)=3.35, *p*=.006, *Cohen's d*=1.0）。

図表 2-4-18 第2評価期における TP チェックリスト（受講者）の回答（1/2）

項目	a	d	e	g1	h	j1	j2	j3	k1	m	n	o1
I 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う												
1. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。	△	-	△	-	▽	-	-	-	-	▽	-	△
2. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。	△	-	▽	-	-	-	-	-	-	-	△	△
3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。	-	-	-	-	-	-	-	-	▽	△	▽	-
4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。	△	-	-	-	▽	-	-	-	▲	-	△	▽
5. 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。	-	-	-	-	▲	-	-	-	△	-	-	△
II 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する												
1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」（手順書、ポストイット、セルフチェックシート等）の獲得のための支援を行っている。	-	-	△	-	-	-	-	-	△	-	-	-
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」（指差し確認・読み上げ・レ点チェック等）の獲得に向けた支援を行っている。	-	-	-	△	△	-	-	-	-	-	△	-
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。	-	-	-	△	△	-	-	-	-	-	-	-
4. 補完手段・行動は利用者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。	-	-	-	△	△	-	-	-	-	-	-	-
5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。	△	△	-	△	△	-	-	-	-	-	△	-
III ストレス・疲労への対応を行う												
1. 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。	-	△	-	-	▽	▽	-	-	-	-	-	-
2. 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共に共有している。	△	-	-	▽	△	△	-	-	-	-	-	-
3. 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。	-	-	-	▽	△	△	-	-	-	-	-	-
4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。	-	△	-	▽	-	-	-	-	▽	-	△	-
5. ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。	-	-	▽	-	▲	-	-	-	-	-	-	-

図表2-4-18 第2評価期におけるTPチェックリスト（受講者）の回答（2/2）

項目	a	d	e	g1	h	j1	j2	j3	k1	m	n	o1	
IV 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)													
1. 利用者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え(誉め)ている。	△	-	△	△	-	-	-	▽	-	-	△	-	
2. 利用者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて利用者に伝え(誉め)ている。	△	△	-	-	▽	△	-	▽	-	△	-	-	
3. 利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。	-	△	-	-	△	△	-	-	-	▽	-	△	
4. 利用者の認識や考え方の変化は、相談場面等で利用者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。	-	-	△	-	-	-	-	-	-	-	-	△	
5. 利用者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。	-	-	△	-	-	△	-	-	-	-	-	-	
V 段階的なトレーニングの実施													
1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。	△	-	-	▽	▲	△	-	△	-	-	▲	-	
2. 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。	-	-	▼	▽	△	-	-	▽	-	-	△	△	
3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。	-	△	-	-	△	-	-	-	-	-	-	△	
4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共に共同で行っている。	△	△	-	-	▽	-	-	-	-	△	-	△	
5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。	△	△	▽	▽	-	△	-	△	△	-	-	▽	
	△	10	8	5	5	9	7	0	2	3	3	7	8
	▲	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	0
該当する項目の数	▽	0	0	3	6	5	1	0	3	2	2	1	2
	▼	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	-	15	17	16	14	8	17	25	20	19	20	16	15

注：“—”は「研修前後で変化なし」、「△」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が1点高い」、「▲」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が2点高い」、「▽」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が1点低い」、「▼」は「研修前よりも研修後において支援の実践度が2点低い」ことをそれぞれ意味する。

エ TP チェックリスト（責任者）

図表 2-4-19 に研修前後の両時点で責任者から TP チェックリストの回答が得られた 7 機関（a、d、g、h、k1（研修を受講）、m、n）についての研修前後の評定の変化を示した。以下、受講前の実践度が 2 点だった項目、いわゆる天井効果を示した項目以外の項目に関する実践度の変化及び受講者が報告した行動の変化との対応関係等について記述する。

- ・ a：天井効果を示した項目を除く 9 項目中 3 項目について実践度が向上し、それ以外の項目に変化は認められなかった。受講者による評定では 25 項目中 10 項目について実践度の向上が認められていたが、責任者の評定でも向上が認められていたのはそのうちの「IV-1. 利用者の行う特定の行動（作業等）は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え（誉め）ている」のみであった。
- ・ d：天井効果を示した項目を除く 12 項目中 9 項目について実践度が向上した。また、4 項目について実践度の低下が認められた。受講者と責任者の両者に共通して評価の向上が認められた項目は「V-3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援（最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする）を行っている。」であった。
- ・ g：天井効果を示した項目を除く 1 項目（項目 I-4）について評定の変化は認められなかった。また、受講者と責任者の評定に整合性は認められなかった。
- ・ h：天井効果を示した項目を除く 7 項目中 1 項目について実践度が向上した。また、2 項目について実践度の低下が認められた。受講者と責任者の評定に整合性は認められなかった。
- ・ k1：この責任者は受講者でもあったため、本リストの回答に際しては責任者の視点からの評価を求めた。天井効果を示した項目を除く 8 項目中 4 項目について実践度が向上し、それ以外の項目に変化は認められなかった。受講者による評定で実践度の向上が認められた項目は責任者による評定では向上が認められなかった。
- ・ m：天井効果を示した項目を除く 7 項目中 1 項目について実践度が向上した。また、11 項目について実践度の低下が認められた。多くの項目において、責任者の評価がネガティブに変化した理由として考えられるのは、受講者が研修の内容を責任者に共有したことによって、責任者の評価項目の意味理解が深まり、支援の実施に対する評価が厳格になった可能性である。実際、満足度アンケートにおいて受講者 m は「ミスを指摘したり、作業能力を見るということだけが、作業時の行動観察ではないことを、自法人内でも共有していきたい」という意向を示していた。

唯一、実践度の向上が認められた項目「V-4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共同で行っている。」は受講者においても実践度の向上が認められていた。

- ・ n：天井効果を示した項目を除く 1 項目（項目 V-1）について実践度が向上した。受講者による評定でも同じ項目「V-1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている（評価→訓練→再評価）」の実践度が向上していることから、受講者が認識した変化は組織においても認識されているといえる。

図表 2-4-19 第2評価期におけるTPチェックリスト（責任者）の回答（1/2）

項目	a	d	g	h	k	l	m	n
I 作業上の利用者自身の特性の現れ方、作業遂行力の把握を行うための支援を行う								
1. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの特徴やパターンを把握している。	-	△	-	-	-	▽	-	-
2. 利用者が作業中に発生させたミスやエラーの原因を把握している。	-	-	-	-	-	▽	-	-
3. 利用者が作業を行う時に集中力を持続できる時間を把握している。	△	△	-	-	-	-	-	-
4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている。	-	△	-	▽	-	▽	-	-
5. 利用者の未体験の作業も含めた作業種の興味や関心を把握している。	△	-	-	-	-	▽	-	-
II 段階的に補完手段・補完行動等の適切な行動を形成する								
1. 具体的な物品を用いて作業の正確性を補う「補完手段」(手順書、ポストイット、セルフチェックシート等)の獲得のための支援を行っている。	-	-	-	-	-	▽	-	-
2. 対象者自身の行動によって作業の正確性を補う「補完行動」(指差し確認・読み上げ・レ点チェック等)の獲得に向けた支援を行っている。	-	-	-	-	-	▽	-	-
3. 補完手段・行動を定着させるために、必要に応じて、フィードバック等の周囲からの手助けや役割分担による補完方法の検討を行っている。	-	△	-	-	△	-	-	-
4. 補完手段・行動は利用者が職場などでも継続的に用いることができる方法を選択している。	-	-	-	-	△	▽	-	-
5. 補完手段・行動は、ターゲットとなる行動の前・途中・後等のタイミングも踏まえた導入を検討している。	-	-	-	-	-	▽	-	-
III ストレス・疲労への対応を行う								
1. 利用者自身の障害認識や医療等関係機関からの所見と、作業場面での様子を比較して観察している。	-	-	-	-	-	-	-	-
2. 利用者が作業場面で感じるストレス・疲労の特徴を把握して、利用者と共に共有している。	-	-	-	-	-	-	-	-
3. 利用者が職場で感じるストレス・疲労に対して、その対処方法や周囲の配慮のあり方を利用者と共同で検討している。	-	-	-	-	-	-	-	-
4. 利用者のストレス・疲労に関する自己認識が深まるように、訓練等の経験によって変化した認識を継続的に把握している。	-	-	-	-	-	-	-	-
5. ストレス・疲労の対処方法を、利用者が徐々にセルフマネジメントできるように支援計画を立案している。	-	△	-	-	-	-	-	-
IV 十分にフィードバックする(不安・ショックへの対応を行う)								
1. 利用者の行う特定の行動(作業等)は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え(誉め)ている。	△	△	-	-	-	-	-	-
2. 利用者が適切な行動を取るまでに努力してきたこと(過程)も含めて利用者に伝え(誉め)ている。	-	-	-	-	-	-	-	-
3. 利用者が考えた作業やストレス対処の方法がうまくいった時に、利用者に自身を強化(誉める等)するように支援を行っている。	-	▽	-	-	-	▽	-	-
4. 利用者の認識や考え方の変化は、相談場面等で利用者にフィードバックすることにより自己認識が深まるよう支援している。	-	▽	-	-	-	-	-	-
5. 利用者と相談場面で共有したフィードバックの内容を、次の目標設定のために役立てている。	-	-	-	△	-	-	-	-

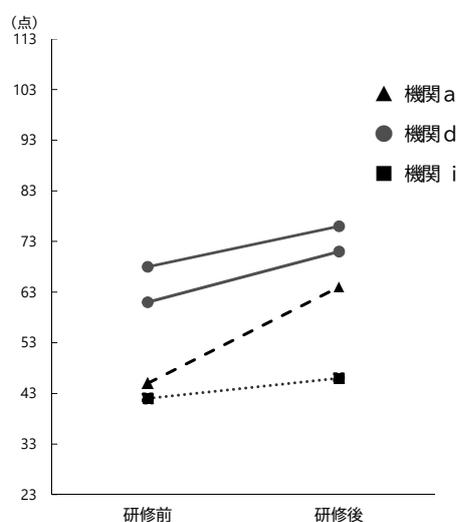
図表 2-4-19 第2評価期におけるTPチェックリスト（責任者）の回答（2/2）

項目	a	d	g	h	k1	m	n
V 段階的なトレーニングの実施							
1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)。	-	△	-	-	-	-	△
2. 利用者が必要なスキルを獲得できるよう、最初は簡単な職務で個別な作業環境から、段階的に実際の職場に近い設定の環境に移行させている。	-	△	-	▽	△	-	-
3. 最終的に指導者がいなくても、利用者自身が課題を解決できるように段階的なセルフマネジメント支援(最初は支援者がサポートし、最終的に自分で必要な手段・行動を行えるようにする)を行っている。	-	△	-	-	△	▽	-
4. 次の目標に意欲的に取り組めるように、段階的な目標の設定や支援計画の検討を、利用者と共同で行っている。	-	▽	-	-	-	△	-
5. 利用者が自身の作業特性を理解したり、補完方法を段階的に学習することにより、利用者が獲得感や成功体験を積み重ねていると実感できる支援を行っている。	-	▽	-	-	-	▽	-
	△	3	9	0	1	4	1
	▲	0	0	0	0	0	0
該当する項目の数	▽	0	4	0	2	0	11
	▼	0	0	0	0	0	0
	-	22	12	25	22	21	13
						24	

注：“-”は「研修前後で変化なし」、「△」は「研修前では実施されていなかったが、研修後において実施されるようになった」と評価されたこと、「▽」は研修前では「実施している」と評価されたが、研修後において「実施していない」と評価されたことをそれぞれ意味する。

オ 自己効力感尺度

就労移行支援事業所3所から取得できた4人（a：1人、d：2人、i：1人）の研修前及び研修後における自己効力感得点を図表2-4-20に示した。自己効力感得点の平均得点±標準偏差は研修前においては54.0±12.5、研修後においては64.3±13.1であり、効果量（Cohen's d）は1.6であった。参考までに、第1評価期（n=7）と第2評価期（n=4）の結果を合算した結果、平均得点±標準偏差は研修前においては63.7±14.7、研修後においては68.0±11.2であり、効果量（Cohen's d）は0.6であった。



図表 2-4-20 第2評価期における受講者の支援対象者の自己効力感得点

(6) 面接調査の結果

ア 研修で学んだ TP に関する知識や考え方

研修で学んだ事項に関する発言を研究担当者 1 人が意味の共通性に基づきカテゴリーに分類したところ、【支援の視点】【TP ツールの機能・活用方法】【応用行動分析の考え方】の 3 つに分類できた。

【支援の視点】

- ・ 研修資料で提示されているセルフマネジメントやミスの補完行動のあり方は例示に過ぎず、実際は支援対象者によって個別に検討することが必要であること (a)
- ・ 支援対象者の認知特性に応じたわかりやすいマニュアルが必要であること (c)
- ・ 補完方法の獲得が職場適応につながること (g)
- ・ 意欲がわからない支援対象者にはフィードバックが大切であること (l)
- ・ 支援対象者のストレスに配慮し、失敗したという経験を与えないことの重要性 (n)
- ・ 職務遂行力、労働意欲、適性、職業興味を総合的にアセスメントすることの重要性 (n)

【TP ツールの機能・活用方法】

- ・ MWS は他の TP ツールと総合的に活用することでより効果的に機能すること (c)
- ・ 作業をこなせるようになる、あるいは難度の高い作業をこなせるようになることだけが MWS の目標設定の仕方ではないこと (d)
- ・ MSFAS の使い方やフィードバックの方法 (j)
- ・ 作業への飽きを防ぐ方法 (k1)
- ・ MWS を実施する際の「どのレベルなら正確にできるか」というアセスメントの視点 (l)
- ・ 成功体験を積み重ねるためのツールとしての MWS の位置づけ (m)
- ・ MWS のレベルの上げ方 (q)

【応用行動分析の考え方】

- ・ 行動分析を学ぶことで行動の背景要因を意識するようになった。(h)
- ・ 行動観察の方法や補完手段 (k1)
- ・ 行動の前後を見ることを学んだ。(m)

なお、応用行動分析の考え方に言及した受講者 m は上記で報告した獲得度テストの結果において解決策の正答率が向上していた受講者であり、研修によって応用行動分析の理解を深めたことが客観的にも確認されている。同じく、応用行動分析に言及した受講者 h は TP チェックリストにおいて応用行動分析に関する項目「V-1. 作業場面でシングルケースデザインを取り入れている(評価→訓練→再評価)」の実践度が向上していた受講者である。

イ 研修で理解しにくかった事項

研修で理解しにくかった事項として挙げられたのは TP の理論 (a、o) であった。それ以外の指摘事項は内容ではなく「同じ説明が様々な文脈で出てきた際、混乱して整理するのが難しかった」(a)、「同じ支援対象者と日常的に接する移行支援事業所は自機関(自治体設置の就労支援機関)とやり方が違うこともあり、意見交換の際に話が理解しにくい部分があった」(l) といった研修の実施の仕方についてであった。

ウ 研修が受講者の実践活動に与えた影響

実践に取り入れられた研修の内容を受講者に確認したところ【フィードバック】と【TP ツールの運用】に分類できた。

【フィードバック】

- ・ できる、信頼してもらえらる関係性を構築し、「やってみると疲れるが、もっとやってみよう」といった前向きな気持ちを抱かせられる作業相談場面を作ってみようとしている。支援対象者の背中を前向きに押すような声掛けを意識するようになった。(a)
- ・ 「事務仕事に挑戦したいが、自信が持てない」という支援対象者にその理由を尋ねたところ、作業遂行の速さと正確性の両方を追求する完璧さへの志向性があることがわかった。そこで「最初からスピードや正確性の両方は難しいこと」を支援対象者に伝えると、完璧さへのこだわりが和らいだ。個別の相談場面で、目標を話し合い、今まで以上に肯定的フィードバックができるようになった。(d)
- ・ フィードバックの時間を効果的に設定し、支援対象者と共に特性の確認を行うようになった。(l)

【TP ツールの運用】

- ・ 研修で教わったグループ課題、マルチタスクを導入し、役割を分担して協業する訓練を実践している。(c)
- ・ MWS の同じ作業課題に繰り返し取り組んだことで飽きが出てきた支援対象者には、自身で答え合わせをしてもらおう等、支援のバリエーションが広がったため、マンネリ化することなく、緊張感をもって作業に取り組んでもらえている。(k1)
- ・ 高齢の復職希望者の配慮事項の検討に TP を活用する機会が増えた。(l)
- ・ MWS を実施する際、支援対象者に事前の準備、片付け、報連相をしてもらおうようにした。(o)

エ 研修が受講者の所属する組織に与えた影響

受講者の所属する組織に研修が与えた影響に関する発言を研究担当者1人が意味の共通性に基づきカテゴリーに分類したところ、【組織内での研修内容の共有】【TP の導入に向けた検討】【フィードバックに際する態度の伝播】の3つに分類できた。

【組織内での研修内容の共有】

- ・ ミーティングで TP の視点を共有したが、TP を活用している支援者は一部にとどまっており大きな変化には至っていない。(a)
- ・ 当該支援者や施設長と研修で学習したことを共有し、新たな視点を取り入れることを少しずつ始めている。(c)
- ・ 支援対象者に TP を適用するイメージを支援者間で共有することを始めている。(g)
- ・ 自機関で MWS 活用のための個別研修を実施した。(h)
- ・ 研修の内容を支援者間で共有したことで、受講者が異動になったとしても TP の活用を継続できる。(j)
- ・ 支援者間で研修の振り返りを行い、TP をどのように活用するかについて共有を行った。(l)
- ・ 自機関内で研修内容を共有した。(m)
- ・ 研修資料の回覧を行い支援者間で情報を共有した。(q)

【TPの導入に向けた検討】

- ・ 集団を対象に TP を実施する方法について支援者間で話し合った。(k1)
- ・ 受講者間でこれまで使ったことがなかった MWS の作業課題や報連相の訓練を導入することについて検討した。(o)

【フィードバックに際する態度の伝播】

- ・ 研修資料を抜粋し、他の支援者と共有した。支援対象者が「できること」に対するフィードバックを積極的に行う態度が支援者間で伝播している。(d)

オ TPに関して今後取り組んでみたいこと

今後の抱負に関する発言を研究担当者1人が意味の共通性に基づきカテゴリーに分類したところ、

【TPの導入】【TPを活用した支援サービスの拡大】【関係機関への周知】の3つに分類できた。

【TPの導入】

- ・ 「アセスメント及びその後の訓練」「訓練成果を関係機関に共有する」という2つの用途での TP の適用を検討したい。(a)
- ・ TP 実施の練習から始めたい。(g)
- ・ 新たに開所する就労支援事業所において訓練ツールとして活用したい。(m)

【TPを活用した支援サービスの拡大】

- ・ MSFAS によるストレス耐性の評価に取り組んでみたい。(c)
- ・ 使用したことがなかった MWS の課題を使ってみたい。(k1)
- ・ 事務職を希望する支援対象者のアセスメントに MWS の OA ワークを使い始めた。(l)
- ・ 高次脳機能障害がある支援対象者の復職支援の訓練メニューの一つとして TP を活用したい。また、暫定利用期間におけるアセスメントの一環としても TP を導入したい。(n)
- ・ 集団訓練に活用したい。(o)

【関係機関への周知】

- ・ 地域の関係機関に TP を周知したい。(h)

カ 研修の感想や改善事項

研修の改善事項に関する発言を研究担当者1人が意味の共通性に基づきカテゴリーに分類したところ、

【実地研修による前提知識の伝達】【学習量を考慮した研修時間・単元構成の見直し】【他機関との意見交換の機会の増設】【実習の導入】【事例情報の充実】の5つに分類できた。

【実地研修による前提知識の伝達】

- ・ 事前学習よりは、実地研修の方が理解しやすい。(c)
- ・ TP 全体像の説明が冒頭にあるとよい。(m)

【学習量を考慮した研修時間・単元構成の見直し】

- ・ 一日1時間程度ポイントを絞って学びたかった。一日ずつ咀嚼しながら進められると実務に活かせる。(a)
- ・ 3時間の内容を一日かけてかみ砕いて説明してもらえると理解しやすい。(c)
- ・ ボリュームが多い。(d、k1、q)

- ・ ポリウムが多いのでもう少し小分けにして、自分の聞きたいところを選択できるアラカルト方式なども検討して欲しい。(h)

【他機関との意見交換の機会の増設】

- ・ オンラインにより普段出会わない人と一緒に受講した機会だったので、他機関とやり取りができるようになった。(d)
- ・ 事例検討の時間をもう少し増やすと頭に入りやすい。(l、m)
- ・ グループワークができるといろんな意見が聞ける。(n)

【実習の導入】

- ・ 実際の TP ツールを使ってやってみるとわかりやすかったのではないかな。(c)
- ・ 状況が許せば実践のロールプレイがあるとよかった。(g)
- ・ 座学での理論研修よりは、実際のかかわりの場面を通じた研修が馴染みやすい。TP ツールを実際に使いながらノウハウを伝達してほしい。(h)

【事例情報の充実】

- ・ こういう事例でこういう支援をしてうまくいったという話も聞きたいが、逆にうまくいかなかった事例についての情報を教えてもらえると、うまくいかない場合には別の方法を試してみようと少し安心できる。(n)

なお、第1評価期の結果を受け、第2評価期では他の受講者との意見交換の機会を増やしていた。意見交換についての感想を尋ねたところ、「対象障害、年齢層が違うので、そっくりそのままにはできないが、他機関の工夫がわかってよかった。」(c)、「MWS 簡易版を活用している機関が多かったが、自機関では訓練版をメインに活用しているので、同様の機関の話が聞きたかった。共通して、人員を割くことに難しさがあることがわかり安心した。」(d)、「自機関と同じ就業・生活支援センターでも3か月しっかり訓練しているところもあり、様子がよく分かった。」(g) といった意見があった。

また、研修を Web 形式で実施したことによる感想を聞いたところ、下記のようなメリット・デメリットが挙げられた。

【メリット】

- ・ 支援の合間を縫って参加できた。(a、c、q)
- ・ 出向く必要がない。(d)
- ・ 気軽に参加できた。(g、n)
- ・ コロナ禍でも受講できた。(l、n)
- ・ 講師への質問がしやすい。(n)
- ・ 遠隔地の人でも参加できる。(n、o)

【デメリット】

- ・ ネットの接続不良により開始時間が遅延したり中断せざるをえなくなったりする、音声途切れる、画像が乱れる等の問題が発生した。(d、g、h、i、l、m、n)
- ・ 会話の投げかけのタイミングが難しかった。(j)
- ・ 実物を使った体験ができれば、肌で感じられるものがあると思うが、Web 形式では体験の確保が難

しい。(k)

- ・ 対面と違い自由に話ができないので、もう少し突っ込んで聞いてよいのかわからない。(o)

(7) 第2評価期における学習効果の評価

第1評価期と同様、伝達プログラムのロジックモデル(図表2-1-4を参照)において設定したアウトカム別に学習効果の評価を行う。なお、これらのアウトカム指標をカークパトリックの4段階評価のレベルと照らし合わせると、レベル1(反応)には「イ 支援者のTPへの意欲の向上」、レベル2(学習)には「ア 支援者のTPの理解の深化」、レベル3(行動)には「ウ 支援者間におけるTPの共有」、「エ TPの積極的な実施」、レベル4(組織)には「オ 支援対象者の自己効力感の向上」が該当すると考えられる。

ア 支援者のTPへの意欲の向上

満足度アンケートにおいて「学習した内容を自身の業務に反映させる」と回答した受講者が全体の9割を超えたことに加え、自由記述においても【TP実施への意欲の向上】を報告した受講者が複数存在した。また、面接調査では、【TPの導入】や【TPを活用した支援サービスの拡大】を検討している受講機関の存在を確認できた。以上のことから、伝達プログラムにより「支援者のTPへの意欲の向上」が起きることが期待できる。

イ 支援者のTPの理解の深化

伝達プログラムが目的としていたのは「支援者がTPの理論的知識を実践に生かせること」であった。獲得度テストによりTPに関する知識の変化を分析した結果、1人を除き、研修後に機能分析の正確さが向上した。また、満足度アンケートの自由記述においてTPの背景理論である応用行動分析に基づく支援の意義を理解した複数の受講者の存在が確認できたこと、面接調査においても応用行動分析に基づき行動の背景要因を意識するようになったと報告した受講者がいたことから、伝達プログラムがTPの理論的知識の理解を深める可能性が示唆された。以上のことから、伝達プログラムにより「支援者のTP実施の理解の深化」が起きることが期待できる。

なお、TPチェックリスト(受講者)について研修後の実践度が研修前よりも「低下」する現象が確認されたが、その背景には研修によりTPの理解が深まった結果、チェックリストの各項目が意味している内容を正確に理解できるようになり、その実施に対する評価が厳密になった可能性がある。実際、実践度の低下が確認された受講者にその理由を尋ねたところ、「研修を受けて、MSFASの活用などに気づき、本人の自己認識の把握が不足していると感じた。加えて、本人へのフィードバックなども不十分であったと感じた。」という回答があった。また、TPチェックリスト(責任者)において多くの項目で実践度が低下した受講機関の受講者は満足度アンケートにおいて「ミスを指摘したり、作業能力を見るということだけが、作業時の行動観察ではないことを、自法人内でも共有していきたい」と回答していた。もちろん、チェックリストにおける実践度の低下の原因の全てをTPの理解の深化に帰属させることはできないが、この現象も伝達プログラムがTPの理解を深化させることの根拠として捉えることができるであろう。

ウ 支援者間における TP の共有

満足度アンケートにおいて「学習した内容を上司や同僚と共有する」と回答した受講者が全体の9割を超えたことに加え、面接調査において【組織内での研修内容の共有】が行われた受講機関や【フィードバックに際する態度の伝播】が生じた受講機関の存在を確認することができた。また、自機関に留まらず【関係機関への周知】の意向を示した受講機関もあった。一方、TP チェックリスト（責任者）における TP 実施に対する評価は TP チェックリスト（受講者）における評価と整合性が認められない場合が少なくなく、本研究で設定した評価期間では受講者の TP 実施における変化が TP の共有を介して組織レベルに波及することは難しかった可能性がある。とはいえ、上記のとおり TP の共有が行われた受講機関が存在したことも事実である。以上のことから、伝達プログラムにより「支援者間における TP の共有」が起きることが期待できる。

エ TP の積極的な実施

TP チェックリスト（受講者）の実践度は研修前より研修後に有意に向上していた。また、一部の受講者（a、d、e、m、n）については、満足度アンケートの自由記述で報告された学習内容に対応する項目の実践度が向上していた。例えば、n は満足度アンケートの自由記述において「応用行動分析に基づく支援の意義」について言及しており、TP チェックリストの「応用行動分析に基づく支援」の実践度が向上していた。当該事例は、伝達プログラムが目的とした「支援者が TP の理論的知識を実践に生かせること」を体現したモデル事例といえる。また、応用行動分析に基づく支援以外でも、量的評価と質的評価の両面から TP の実施状況の改善が確認されている。例えば、a は TP チェックリスト（受講者及び責任者）における項目「IV-1. 利用者の行う特定の行動（作業等）は、行動の直後に望ましいものかどうかを利用者に的確に伝え（誉め）ている」の実践度の向上が認められており、面接調査では研修が受講者の実践活動に与えた影響として【フィードバック】を挙げている。また、k1 は TP チェックリスト（受講者）における項目「I-4. 作業訓練開始前に利用者にとって最も効果的な作業訓練課題の検討を行っている」の実践度の向上が認められており、面接調査では「MWS の同じ作業課題に繰り返し取り組んだ支援対象者には、自身で答え合わせをしてもらおう」といった効果的な実施方法の検討を行っていることを報告している。このように、質と量の複数の側面から実践の変容が認められた受講者が複数存在したことも伝達プログラムが TP の実施を促すことの信憑性を高めている。以上のことから、伝達プログラムにより「TP の積極的な実施」が起きることが期待できる。

オ 支援対象者の自己効力感の向上

支援対象者の自己効力感については第1評価期よりもデータ提供者数が少なく、第2評価期だけでは十分な評価が行えなかった。以上のことから、本研究においては伝達プログラムにより当該アウトカムの達成可能性は確認することができなかった。

本研究では、研究期間の制約上、研修実施からフォローアップ面接までの期間を十分に確保できなかった。したがって、研修受講後に受講者がセルフマネジメントトレーニングを実施できる機会を十分に確保できていなかったため、研修が支援者のセルフマネジメントトレーニングの実施を促す効果があるかどうか、また、そのトレーニングの結果として支援対象者の自己効力感が向上するかどうかについては十分な検証ができていない。

カ 評価結果のまとめ

以上から、開発した伝達プログラムの効果として、ロジックモデルにおいて設定したアウトカムのうち「支援者の TP 実施への意欲の向上」、「支援者の TP の理解の深化」、「支援者間における TP の共有」「TP の積極的な実施」は期待できることが示された。ただし、伝達プログラムの目標である「支援者が TP の理論的知識を実践に生かせること」の達成を確認できた受講者は一部にすぎず、学習効果は受講者によって一様ではなかった。面接調査に参加した受講者 14 人中 13 人に対し TP ツールの活用歴を確認したところ、0 年が 2 人、5 年未満が 6 人、5 年以上 10 年未満が 5 人であり、必ずしも TP ツールの活用経験が豊富な受講者ばかりではなかった。学習効果のばらつきには、このような TP ツールの活用経験のばらつきが関係しているのかもしれない。

この他、学習効果の影響要因として「前提知識の欠如」と「所属機関の役割・機能と研修内容の不整合」が考えられる。「前提知識の欠如」については、本伝達プログラムでは研修の前に資料を提供し、事前に自習をしてもらうよう依頼することで対処を試みた。しかし、面接調査において【**実地研修による前提知識の伝達**】が改善事項として挙がっており、研修資料のみの自習では限界があることが示唆されている。また、本研究では MWS をアセスメントツールとして使う支援機関向けの研修内容（第 1 回）と MWS を作業訓練で活用する支援機関向けの研修内容（第 2 回）を用意していたが、「所属機関の役割・機能と研修内容の不整合」という課題が依然として残ったことは、本研究で開発した研修内容では多様化している就労支援機関のニーズに応じきれないことを意味している。

これらの課題に対する解決策として、TP の学習に活用できる情報源を豊富に用意することで、学習者の知識の状態や所属機関の役割・機能に応じて、必要な情報源を組み合わせることで学習できる環境を構築することが考えられる。そのような情報源は組織内での TP に関する勉強会や支援者が TP について自学自習を行う際の資料として活用できるであろう。第 4 章第 1 節で説明する TP 学習テキストはそのような環境構築の試みの一つである。

（8）本研究における伝達プログラムの評価における限界

本研究において伝達プログラムの評価の大部分はデータ提供者数の少なさから事例単位で行わざるをえなかった。そのため、伝達プログラムの効果の一般化可能性は十分に検討できていない。そもそも一般化可能性を厳密に検討するためには、受講者の無作為抽出や受講者を無作為に統制群と待機群などに割り当てることで評価の偏りを避ける必要があるが、研究の時間的制約からそのような方法を採用することができなかった。仮にそのような方法を採用したとしても、十分なデータ数が確保できなかった可能性が高いであろう。なぜなら、本研究では、カークパトリックの 4 段階モデルに基づいて、反応レベル、学習レベル、行動レベル、組織レベルの各段階に対応した評価指標を設定したため、データ提供者にかかる負担が大きかったからである。したがって、本研究で作成した評価デザインにより伝達プログラムの一般化可能性を検討するためには、かなり長い期間をかけてデータを集積する必要があるだろう。ただし、特定のレベルの評価に絞ることでデータ提供者の負担を減らせば、比較的短期間で評価を実施することができるかもしれない。また、本研究で示唆されたように学習効果は受講者の知識の状態や所属機関の機能・役割等によって影響されるため、研修による学習効果が見込まれる対象像を明確にし、受

講要件を厳密に定めることは一般化可能性の検証の効率化に貢献するであろう。なぜなら、受講者の希望や知識の状態と研修内容の整合性による学習効果のばらつきを抑えることができるからである。

以上は評価デザインに関する限界であるが、本研究で実践した評価方法にも問題がなかったわけではない。例えば、第2評価期において実施した獲得度テストは研修前に使用したテスト問題と研修後のテスト問題はそれぞれ固定されており、カウンターバランス⁶をとっていないかった。研修後に使用したテスト問題に研修で教える専門用語「メモリーノート」が含まれていたため、固定せざるをえなかったという背景はあるものの、複数の受講者で観察された解決策正答率の向上がテスト問題の難易度の違いに帰属できる可能性が残されている。さらに、解決策の正誤の評定に関する評定者間の評定の一致の程度は極めて低く、より信頼性の高い評定基準の確立が必要であるといえる。

また、行動レベル、組織レベルの変化が自己評価にとどまっているという限界もある。例えば、TP チェックリスト（受講者）については、研修後に実践度が低下した受講者が複数存在した。低下の背景を当該受講者に尋ねた結果、研修を受講することによってチェックリストの項目で示された基準をより具体的に理解することができるようになったために評価が厳格になった旨の報告が複数あった。しかし、それだけが実践度の低下の原因ではない。チェックリストによる評価の対象についての受講者の理解が研修前後でぶれた旨の報告もあった。本研究では受講者だけではなく、所属機関の責任者にも TP チェックリストによる評価を行ってもらうことで評価の客観性を確保しようとしたが、責任者の評価と受講者の評価が必ずしも一致せず、どちらの評価が正確なのかを判断することができなかった。本来、行動の変化は研究者などの第三者が客観的に評価することが望ましいが、本研究における評価活動はコロナ禍で遂行せざるをえなかったため、受講機関に研究担当者が赴き、現場での支援行動を観察することがかなわなかった。この限界は支援対象者のセルフマネジメントスキルの獲得に関する評価が行えなかったことにも共通している。

以上の限界を有しながらも、受講者及び受講者の所属機関の責任者から報告された TP に関する意欲・知識・支援サービスの実践における肯定的な変化は伝達プログラムにより「支援者の TP の理解の深化」「支援者の TP 実施への意欲の向上」「支援者間における TP の共有」「TP の積極的な実施」が期待できることの根拠といえるであろう。

3 TP 伝達プログラムの実施を支援するツール

ADDIE モデルに基づいて開発した伝達プログラムを地域の就労支援機関等で実施できるようにするために、研修スライド（『Microsoft PowerPoint』を使用して作成）は障害者職業総合センターのホームページ（<https://www.nivr.jeed.go.jp/research/kyouzai/kyouzai75.html>）で公開する予定である。また、研修スライドの解説ポイント等をまとめた「講師手引」も同ホームページで公開する予定である。なお、講師用手引には、研修の効果を評価するための「研修の効果測定ツール」（満足度アンケート、獲得度テスト、TP チェックリストから構成）も掲載している。

なお、「研修の効果測定ツール」のうち、満足度アンケート及び TP チェックリストは研修実施後に受

⁶ 本研究では、全ての受講者に対し、研修前に問題 a を、研修後に問題 b を出題した。「カウンターバランスをとる」とは半数の受講者については研修前に問題 a、研修後に問題 b を出題するが、残りの半数の受講者については研修前に問題 b、研修後に問題 a を出題することを指す。

講者に記入してもらい、その回答から講師が研修目的の達成状況を把握するとともに、研修の改善点を発見したり、受講者の今後の学習目標の策定に役立てることができる。また、TP チェックリストは研修前に受講者に回答してもらうことで、実践度が低い項目と受講者が所属する機関の役割や機能とを照らし合わせることで、研修で学習すべき項目を絞り込むことができるので、受講者にとって効果的・効率的な形に研修をカスタマイズすることが可能になる。獲得度テストは、研修の演習で使用する教材であると共に、研修によって応用行動分析ができるようになったかを確認する目的でも使用できる。

引用文献

- Alberto, P. A. & Troutman A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers: Fifth edition*, Prentice Hall, Inc.
- (アルバート, P. A. & トールマン, A. C. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳) (2004). はじめての応用行動分析: 日本語版第2版 二瓶社)
- Allaire S. H., Niu, J., & LaValley, M. P. (2005) Employment and satisfaction outcomes from a job retention intervention delivered to persons with chronic diseases, *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48, 100-109.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- 江本リナ (2000). 自己効力感の概念分析 日本看護科学会誌, 20(2), 39-45.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design*, Wadsworth Pub Co.
- (ガニエ, R. M., ウエイジャー, W. W., ゴラス, K. C., & ケラー, J. M. 鈴木克明・岩崎信 (監訳) (2007). インストラクショナルデザインの原理 北大路書房)
- 橋本諭 (2006a). 教育・研修の評価: 何をどう評価するか 中原淳 (編) 企業内人材育成入門: 人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ (pp.223-252) ダイヤモンド社
- 橋本諭 (2006b). インストラクショナルデザイン: 役立つ研修をいかにつくるか 中原淳 (編) 企業内人材育成入門: 人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ (pp.151-182) ダイヤモンド社
- 市川尚 (2016). 形成的評価 市川 尚・根本 淳子 (編) インストラクショナルデザインの工具箱 101(pp. 142-143) 北大路書房
- Igei, K., Takio, K., Aoyagi, K., & Takasaki, Y. (2020). Vocational training for demobilized ex-combatants with disabilities in Rwanda. *CREPEDP*, 81.
- 猪子秀太郎・橋本俊顕・山王丸誠・島宗理 (2014). 保育士を対象とした応用行動分析学研修の効果測定: 問題行動の原因推定力と解決策策定力の客観的な査定 特殊教育学研究, 52(3), 205-215.
- 梶田叡一 (2010). 教育評価 [第2版補訂2版] 有斐閣双書
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance : The ARCS model approach*, Springer US
- (ケラー, J. M. 鈴木克明 (監訳) 学習意欲をデザインする: ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン 北大路書房)

- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lent, R.W., Morrison, M. A., & Ezeofor, I. (2014). Chapter 7: The career development of people with disabilities: A social cognitive perspective. In D. R. Strauser (Ed.), *Career development, employment, and disability in rehabilitation*, 113-124. Springer Publishing Company, LLC.
- 松田惺 (1999) 自己効力感 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学事典 (p. 330) 有斐閣
- 宮崎光明・秦基子・宮崎美江・井上雅彦・川崎聡大 (2013). 応用行動分析学に基づく自閉症児への課題学習の指導に対する校内研修モデルプログラムの開発 とやま発達福祉年報, 4, 35-44.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討: 生涯発達の利用の可能性を探る 教育心理学研究, 43(3), 69-77.
- 日本教育工学会 (編)(2000). 教育工学辞典 実教出版
- 大久保街亜・岡田謙介 (2012). 伝えるための心理統計—効果量・信頼区間・検定力— 勁草書房
- 柴田喜幸 (2014). インストラクショナルデザインと多職種連携教育への活用 医学教育, 45(3), 183-192.
- 障害者職業総合センター 調査研究報告書 No.57 (2004) 「精神障害者等を中心とする職業リハビリテーション技法に関する総合的研究 (最終報告書)」
- 島宗理 (2019). 応用行動分析学: ヒューマンサービスを改善する行動科学 新曜社
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266-274.
- 鈴木克明 (1995). 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて: ARCS 動機づけモデルを中心に 教育メディア研究, 1(1), 50-61.
- 鈴木克明 (2015). 研修設計マニュアル: 人材育成のためのインストラクショナルデザイン 北大路書房
- 鈴木克明 (2017). 教授・学習過程の革新: 教授設計論 (Instructional Design) の視座からの提言 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 3, 13-26.
- 鈴木克明 (2019). インストラクショナルデザイン: 学びの「効果・効率・魅力」の向上を目指した技法 電子情報通信学会 通信ソサイエティマガジン, 13(2), 110-116.
- 竹内康二・園山繁樹 (2007). 発達障害児者における自己管理スキル支援システムの構築に関する理論的検討 行動分析学研究, 20(2), 88-100.
- 山谷清志 (監修) 源由理子・大島巖 (編著) (2020). プログラム評価ハンドブック—社会課題解決に向けた評価方法の基礎・応用— 晃洋書房