

心理検査の協働的フィードバックについての卒後研修

稲月 聡子^{*}・工藤 昌孝^{*}・隈元みちる^{*}

1. 問題と目的

(1) 初任心理職への心理アセスメントに関する卒後研修の必要性

2015年に公認心理師法が公布され、2019年から国家資格としての公認心理師が活動を始めた。公認心理師の業務は主に4つとされ、そのうちの 하나가心理アセスメントである。日本公認心理師協会（2021）による調査では、公認心理師の88.3%が要支援者のアセスメントを業務として行っていることが報告されている。これは、要支援者に対する心理援助（93.5%）に次いで多く、アセスメントが公認心理師の業務において欠かせないものであることを示していよう。

心理職にとって必要な心理アセスメントの技量については、浜銀総合研究所（2023）が、キャリアの段階ごとにその目標を整理している。それによれば養成段階にあたる大学院においては、アセスメント全般についての理解や基礎的な心理検査の使用及びアセスメントにかかわる面接法を身につけることが目標とされているのに対し、初任者にあたる就職後5年目までには、学んだ力を現場で活用し包括的なアセスメントを行って対応方針を提示できる力をつけることが求められている。特に就職後には「要支援者にかかわりながら」の観察（2-1-1）や、結果を「適切に」記録報告すること（2-1-3）、そして「相手に合わせ」た説明（2-1-5）、といった、独りよがりではなく目の前の人を重視して行うアセスメントの力が求められている。The American Psychological Associationが示した博士課程の学生へのガイドライン（American Psychological Association, Board of Educational Affairs Task Force on Education and Training Guidelines for Psychological Assessment in Health Service Psychology, 2020）では、このアセスメント結果の説明について、身につけるべきコンピテンシーがより詳しく示されており、学生は特定の読み手に相応しい有用で包括的なレポートを書くことができるようになると同時に、クライアントや関係者のニーズや文脈に配慮しながら口頭および書面でフィードバックする方法を学ぶことが求められている。

しかしながら、心理アセスメントの力量向上のためにとれる手段は、現状ではそれほど充実しているとはいいがたい。依田（2015）は、日本の心理職養成課程では、心理検査の実施や解釈

^{*}岡山大学 第2節担当

^{*}東海学院大学 第3節担当

^{*}兵庫教育大学 第1, 4節担当

の習得に多くの時間が割かれており、心理検査の結果を実際にクライアントに適応する際に必要になるクライアントへの聞き取りや結果のフィードバックの方法については、ほとんど教える時間が取られていないことを指摘している。そのためか、入職後の心理職への調査（日本公認心理師協会，2021）では、向上させたい専門性として、「アセスメント等」をあげた10年未満の心理職の割合は、10年以上のキャリアのある心理職より9%ほど高い割合になっている。一方で、岡本（2007）は心理職へのインタビューの中で、各々が研鑽の必要性は感じていても、ライフサイクルや日常生活の中で理想通りに研修を受けられない様子を描写すると同時に、入職後数年目までは専門職としての存在の揺らぎが起きやすく、研修やスーパーヴィジョンなどの手厚いサポートが不可欠であることも指摘している。

これらの知見からは、入職後の心理職にとって目の前のクライアントの支援とするためのアセスメントの方法を学ぶ機会を、参加しやすい形で提供することが求められているといえよう。

（2）ウェクスラー式の知能検査を用いた協働的なフィードバック

Finn & Tonsager（1997）は、心理アセスメントがその後に続く支援のための情報収集としてだけでなく、それ自体をクライアントの支援と見なすことを提唱した。その後研究が積み重ねられ、Poston & Hanson（2010）は、メタ分析により、クライアントに個別化された協働的で関与度の高いフィードバックと組み合わせられた心理アセスメントは、臨床的に肯定的な効果があることを示している。

筆者らは、このようなフィードバックの一形態として、ウェクスラー式の知能検査を用いた2セッションからなるアセスメントの方法—親との協働的なウェクスラー式知能検査の結果のフィードバック面接（Collaborative WISC-IV Feedback with Parents：CFP）—を提示してきた（隈元（編著），2023）。ウェクスラー式知能検査は、さまざまな知能検査・発達検査の中で、臨床現場では最もよく用いられているものの一つと考えられる（隈元ら，2021）。CFPは、セッションⅠ（聞き取り+WISC-IV検査実施（90分程度）、聞き取りは子どもと親、検査は子どものみ参加）とセッションⅡ（フィードバック（50分程度）、親のみ、あるいは子どもと親の参加）からなる。心理検査が実施されている多くの機関で行われている「検査実施」のセッションに、フィードバックのセッションを追加した形だが、協働的なフィードバックをするためには「検査実施」セッションにおいて検査に先んじて行われる「聞き取り」が欠かせない。クライアントがどのような経緯でどのような事を求めて心理アセスメントに繋がったのか、現在の困り事はどのようなものがあるのか、を初めに聞き取っておくことで、フィードバックで何を伝えることが優先されるのか、どのように伝えるのが良いのか、が明らかになる。CFPのセッションⅡは、時間の限られた中でのフィードバックでもクライアントがその意義を感じられるように、伝えることの大枠や順序が示されている。1）あいさつやフィードバックの目的の確認などのあとに、2）検査結果の概要を伝え、3）セッションⅠで聞き取ったクライアントの知りたいこと・困り事に対応すると考えられる検査結果を5つに絞って提示して、それら一つずつに対応する対処法や汎用性のあるまとめを考案し、最後に4）協働の成果を確認し終了後のフォローについて提

示する，というものである。CFPは2セッションのみの心理検査を使った心理アセスメントのプロセスではあるが，それでもフィードバックを受けたクライアントやクライアントの家族にとって良い体験であったことが示されている（Kumamoto, 2016；隈元, 2018）。

（3）初任者研修の構想

さて，ではこのような協働的なアセスメントをできるようになるためには，特に入職したての心理職にとって，どのような研修が必要であろうか。筆者らは，CFPを伝えるための講習会を経験者向けに行ったり，養成段階の大学院生に行ったりしてきた（稲月・隈元, 2020）。どちらも参加者からは好評であり，特に講習会内で行うロールプレイの有効性を指摘する声が多かった。Rønning & Bjørkly (2019) は，ロールプレイの効果についてレビューし，精神保健教育課程の学生の治療スキルとコミュニケーションスキルを高めることを示唆している。心理検査を実施する際にも特に聞き取りやフィードバックといった個々のクライアントに対応することが必要な部分のトレーニングとして，ロールプレイを取り入れることは理にかなっていると考えられよう。

また，浜銀総合研究所(2023)は，心理職の活躍促進のためには，今後キャリア支援や，心理職同士の横の繋がりが求められる，としている。心理職は，勤務する職場に心理職は一人だけ，という場合が少なくない。複数の心理職がいない職場では，入職後すぐであっても心理職の先輩や同僚に自身のケースについて相談する機会も，自身のケース以外のケース対応を見聞きする機会も職場内にないことを意味する。このような状況で，求められるコンピテンシーを身につけ，専門職として力を発揮していくことは非常にハードルが高いといえよう。そのため，初任者への心理アセスメントの研修には，他者のケースを学ぶための事例研究を取り入れ，グループスーパーヴィジョンのようなお互いを高めあいながら支え合う機能を期待することが良いのではないかと考えられる。

このような考え方に立ち，筆者らはロールプレイを取り入れたCFP講習会とそれに続く事例検討会からなる，初任の心理職向けの研修会を構想した。

（4）本研究の目的

本研究では，初任の心理職向けのロールプレイを含んだ心理検査の協働的フィードバックの講習とそれに続く事例検討会を実施し，参加者である研究協力者へのインタビューによって初任者への心理アセスメント研修の効果と課題を整理することを目的とする。

2. 方法

（1）対象者：大学院修了後1年以内の研究協力者。本研究の研究協力者は6名であったが，そのうち対象となる5名について分析を行った。

(2) 手続き

① 研修会

研究協力者は、CFPについてロールプレイを用いながら学びを深めてもらう講習会と、発表者の経験した実際の事例をもとにした検討会2回の全3回の研修会(表1)に参加した。

研修会の初回であるCFP講習会では、最初に研究についての説明と同意を得る手続きを行った。全体の流れは、稲月・隈元(2020)の大学院生を対象とした講習会になった。前著からの変更点は、完成版の手引き(隈元(編著), 2023)を用いたこと、講習会内でのロールプレイを最初から参加者同士でペアで行い、さらに代表一組のペアのロールプレイを全体で見てディスカッションを行う形としたことである。大学院生が参加者の場合には、親役のイメージやフィードバック全体のイメージが持ちにくくロールプレイ中もチューターらのサポートが欠かせなかったが、実際のケース対応の経験のある本研究の参加者にはそのようなサポートが不要であろうと判断したためである。

第2回・第3回の研修会では、異なる医療機関で実際に検査業務を行っている研究協力者より、所属機関の同意を得た形で提供があった事例情報について、表2の流れで検討した。まず、事例提供者より事例の紹介がなされた。提供された事例の受検の目的はそれぞれ、不登校傾向にある中学生の「今後の支援のヒントにするため」、進学にあたり「中学校で支援を受けるための参考に」であった。発表者から受検者の年齢や受検の目的などの基本情報や検査時の様子につ

表1 全3回の研修会の概要

日時	時間	タイトル	概要
X年7月	3時間	CFP講習会 (オンライン)	CFPのテキストを用いての講習会
X年9月	2時間	事例検討会1	WISC-Vとこころの理論に関する検査のテストバッテリーを用いた中学生の事例
X年12月	2時間	事例検討会2	WISC-IVと発達障害に関するアセスメントをテストバッテリーとして用いた小学生の事例

表2 事例検討会のタイムスケジュール

実施内容	所要時間
事例の紹介(受検の目的など)	5分
テストバッテリーの説明・質疑応答	20分
WISCの結果説明・質疑応答	20分
伝えたい(取り上げたい)特徴を5つを考える(個人)	10分
個人で考えた特徴を出し合って、検討する(グループ)	15分
グループでの検討について、全体で共有する	10分
所見を作成する(グループ)	20分
全体で所見を作成する	10分
感想のシェアリング	10分

いて報告がなされた後、他の参加者から受検者の表情などのより詳しい様子や、受検者の好きなことなど生活の様子を尋ねる質問がでた。

その後、ウェクスラー式の検査以外でテストバッテリーとして実施された検査とその結果について、発表者から報告された。テストバッテリーは各機関で組み合わせ方や用いる検査が異なっている。特に今回、機関独自に行っている検査があったため、検査内容についても丁寧な説明があった。続いてウェクスラー式の検査結果や行動観察が報告された。

検査全般についての若干の質疑のあと、第一回目のCFP講習会で行った「伝えたい特徴を5つ考える」部分を、事例をもとに行った。ここでは、CFP講習会の感想として、グループで話し合う機会の要望があったため、個人で考える時間（10分）の後に、グループで話し合う時間を設けた。その後は、講習会で行ったフィードバックのロールプレイではなく、全員が職場で書く機会のある「所見作成」を行った。所見についても、同じケースについて複数で所見作成をしてみたいという要望があったため、研究協力者のアイデアを取り入れる形で、グループで所見を作成し、全体でシェアするという流れとした。最後に事例検討会全体について感想を伝えあった。

②インタビュー調査

全3回の研修会に参加しなかった共同研究者が、X+1年2月に個別にオンラインの形で実施した。所要時間は40～50分で、インタビュー内容は卒後年数、フィードバック経験、CFP講習会の感想、事例検討会の感想、研修の活用、研修への希望、その他の意見の7項目だった。なお、インタビューは同意の上で録音した。

（3）分析

分析は①インタビューを逐語に起こし、②各発言を意味ごとに区切りコード化、③研究者3名の合議による意味内容の似たコードのカテゴリー化、という手続きで行った。

（4）研究倫理

研究協力者からは、上述の通り、研修会の初回到口頭で説明する時間を設け、研究発表に関する了承を書面で得た。また、本研究はJSPS科研費JP20K03441の研究助成を受けた。この発表に関連し、開示すべき利益相反関係はない。

3. 結果

インタビューの7項目から、〔研究協力者の心理検査の経験〕、〔研修会での学び〕、〔研修後の臨床活動への応用〕、〔研究協力者が望む研修〕、〔研修の課題〕の5つの大カテゴリーが抽出された。以下にそれぞれの詳細を示す。

（1）研究協力者の心理検査の経験

今回の分析対象者5名は大学院修了1年以内であり、臨床現場に就職して4ヶ月～9ヶ月が本研修会の期間であった。臨床領域は医療分野が3名、子どもの福祉分野が2名であった。5名の

うち2名は大学院在学時にアルバイトでビネー式知能検査の実施・所見作成・フィードバック、認知機能検査の実施の経験をもっていた。入職後に4名がウェクスラー式知能検査の実施を30～100件、1名は認知機能検査の実施を主に経験していた。検査結果の所見については、医師用所見の作成を5名全員が経験し、そのうちウェクスラー式の知能検査では、保護者/本人用所見や、経験を積んだ別の心理職がフィードバックする際に用いるための心理職用所見の作成も経験していた。

インタビューでは、初任者が日ごろ心理検査やそのフィードバックを行うにあたって感じている課題や困難さが語られた。「最初は検査の数値から何がわかるのか何を書けばいいかわからない」という〈解釈の難しさ〉、「所見・フィードバックの分量」という〈適切な分量〉、「自分の言いたいことをうまくまとめられない」「専門用語によらない言葉の使い方」「保護者を傷つけない言葉の使い方」など〈適切で伝わりやすい表現〉、「数ある結果報告の優先順位をどうつけるか」という〈伝える優先順位・重みづけ〉、「本人に困り感がない場合、どう実際の生活とか、本人の困り感と結び付けて返すか」「検査数値と困り感を結びつけ、保護者に本人の困り感を実感を持ってわかってもらえるようにどう表現するか」など〈実感を伴う理解に結びつく説明〉、「困りごとと支援内容が合致しているか、これでよいのか」「支援方法、工夫方法のレパトリーの少なさ」「優れたところがない場合のフィードバック」など〈適切な支援案の共有〉、「検査をとる人とフィードバック担当が違うので、保護者の様子・反応を直接見れないことで困る」「聞き取り・実施・所見の担当とフィードバック担当が分かれていること」「限られた時間での聞き取り、フィードバック」といった〈時間や情報の制約〉が【初任者にとっての課題や困難さ】として感じられていることがわかった。

(2) 研修会での学び

今回の研修会を通じて、研究協力者が学んだと感じたことは次のようなものであった(表3)。

①【視点の広がり】：事例を通じた他者と話し合いで、これまでの自分にはなかった視点が得られた、と語った者が5名いた。②【伝え方の工夫】：〈受け手を意識した提案〉〈伝わりやすくする〉〈表現方法の広がり〉〈優先順位をつける〉〈要点を押さえる〉〈分量の調整〉といった検査結果を対象者に伝える意識を研修で学び、他者の工夫に気付いたとした者が4名いた。③【実践につながる学び】：講習会に続いた事例検討会による〈現実に即した学び〉、データから具体的場面を想定できるような〈データ分析の向上〉〈経験者からの学び〉、あらためてじっくり振り返る〈事例の省察〉といった臨床実践につながる学びを語った者が4名いた。④【他者と学びあう場】：〈意見交換による研鑽〉〈交流の場〉〈悩みの共有による安心〉〈他機関・他の心理職の様子を知る〉〈他の職場の方法を知る〉〈自己理解の促進〉といった他者と学びあう場の意義について5名が言及し、①～③の経験を支える機能を果たしていた。個別の学びのみでなく、他者との相互作用による意図しないものも含む学びがあったことが語られた。

表3 大カテゴリ〔研修会での学び〕のまとめ

中カテゴリ	小カテゴリ	語りの例
視点の広がり		A「視野が広がった」、D「同じ特徴も所見を書く人の価値観とか感覚、経験によってとらえ方が変わる」、E「自分では思いつかない視点の提示」
伝え方の工夫	受け手を意識した提案	C「保護者の労力や能力に配慮した提案を考えて伝えること。私にはなく一番印象に残った」、D「教員にどこまで伝えるかについてグループで議論した」
	伝わりやすくする	A「伝わりやすい所見、伝わりやすい言い回し」「保護者がわかる所見」
	表現方法の広がり	B「所見書く上でのレパートリーが増える」、C「同じ結果からも、人によって違う表現で話されていたりとかも勉強になった」
	優先順位をつける	A「本当に大切なところがどこか」、B「優先順位をつける。書く内容の違いを知る」
	要点を押さえる	A「要点をおさえる」、B「5つに絞る」
	分量の調整	A「短く書く」「所見は長いほどよいわけではない」
実践につながる学び	現実に即した学び	A「解釈本には載っていない。現場で起こりそうなこと」、B「自分が検査をしていないものは想像になるが、検査したものは様子も知っていて実感を持って考えられる」
	データ分析力の向上	A「データの読み取り」「データから具体的場面での困り事の想定」
	経験者からの学び	C「経験者からの意見が勉強になった」
	事例の省察	B「こなすことから、あらためてじっくり振り返る時間になる」
他者と学ぶ合う場	意見交換による研鑽	B「他者の所見をシェアし意見する機会」、C「自分の意見をアップデートしてくれることもみんなで話しているならではどうか、すごい楽しかった」、E「検査結果からのポイントは参加者の心理士間で共通」
	交流の場	A「交流の場」
	悩みの共有による安心	A「他の人も困っていること知る」「困っているのは自分だけじゃないと知るとほっとする」
	他機関・他の心理職の様子を知る	A「他機関のバッテリーの組み方を知る」「他の心理士がどこに困っているかを知る」
	他の職場の方法を知る	B「職場のフォーマットの違い、やり方の違いを知れる、そこから学べる」、C「機関ごとの様式の差が参考になった」
	自己理解の促進	D「意見が曲げられないという自己理解」

(3) 研修後の臨床活動への応用

研究協力者5名全員が、今回の研修での経験をその後の臨床活動で活かしていた。その内容は次のようなものであった(表4)。

①【伝え方の変化】：所見作成時の表現を「柔らかく書く」など〈伝わりやすい工夫〉、「たくさん伝える方が良いという考え方が変わった」ことで所見やフィードバックの〈分量の調整〉、「重要な特徴は何かを考えて所見を書くようになった」「医師向けに特徴を5つメモするようになった」など〈優先順位をつける〉、「支援策も一つの方法じゃなくて、お母さんの労力とか配慮して考えたり」と〈受け手を意識した提案〉という伝え方の変化が起きていた。②【受検の動機・体験の確認】：「保護者にどういったことでお困りか、どういったことがわかるのを期待されているかを聞くようになった」「検査後にどうだったか聞くようになった」など検査前後の聞き取りによる【受検の動機・体験の確認】に意識が向けられるようになっていた。③【他のケースへの応

用】：「フィードバックする場面をシミュレーションするようになった」「研修会のあとで、改めて職場の先輩の所見を見ると、自分にはなかった視点に気づけるようになった」「要点をおさえてメモする」「WISCの実施やフィードバックの機会がない現場でも、自分の今やっていることに活かせた」というように【他のケースへの応用】がみられた。

表4 大カテゴリ[研修後の臨床活動への応用]のまとめ

中カテゴリ	小カテゴリ	語りの例
伝え方の変化	伝わりやすい工夫	A「専門用語に麻痺してる自覚。柔らかく書く」、C「フィードバックするならどう表現するかまで考えるようになった」
	分量の調整	A「所見の分量の減少」、B「フィードバック資料にたくさん書いて、たくさん伝えるほうがよいという考えが変わった」
	優先順位をつける	D「その人にとって重要な特徴が何かを考えて所見を書くようになった」、E「心理士以外へ優先して伝える情報を考える。それにより、所見で伝えるべきことの優先順位がつきやすくなった」
	受け手を意識した提案	C「先輩の書き方をまねて当てはめる書き方から、この順番で書いていて伝わるか、相手の目線に立ったときにこの表現はいかがか考えて書くようになった」、E「所見が保護者・クライアント本人に渡ることを意識した表現」
受検動機・体験の確認		C「検査前に受診経緯、検査後にどうだったか聞くようになった」、E「初回の講座を受けてから、職場で保護者にどういったことで困りか、どういったことがわかるのを期待されているかを聞くようになった」
他のケースへの応用		A「自分がフィードバック面接をする場面をシミュレーションするようになった」、C「WISCの実施やフィードバックの機会がない現場でも、自分の臨床で活かした」、E「獲得した視点で他のケースも見られることに気づく」

(4) 研究協力者が望む研修

研究協力者が今後希望する研修は次のようなものであった(表5)。

今回の研修会の【講習会と事例検討会併用の効果】について、その効果を4名が語った一方、講習会は研修テキストに代替可能で事例検討会のみでもよいという意見も1名あった。また【継続した研修】の要望もあった。特に今回の【ロールプレイを含む実践的な研修】を希望する意見が4名からあった。SVの様な研修、様々な検査に特化した研修、支援方法・フィードバック・情報の読み取り・行動観察・保護者への伝え方の研修といった【ニーズ特化型研修会の希望】、さらには【様々な職場・経験年数の人を交えた研修会の希望】、具体的な【研修会の時間・頻度】について、また【検討会での事例提示の希望】が語られた。

表5 大カテゴリ〔研究協力者が望む研修〕のまとめ

中カテゴリ	語りの例
講習と事例検討会併用の効果	C「事例検討があることで、講習での学びが深まり、腑に落ちる、しっくりくる。講習だけだと、そういうのもあるんだという理解、事例検討があると自分のほうでこう使えるのかなとか、自分の臨床に落とし込んで考えられるようになった」、E「前提知識の共有として講習会があった方がよい」 D「テキストがあれば、事例検討会でよい」
継続した研修会の希望	C「今回の形でまた参加したい」、D「研修の機会はありがたい、続けてほしい」
ロールプレイを含む実践的な研修会の希望	D「ロールプレイがすごく勉強になったので、その研修会を。他の研修会は教えてもらうスタンス、今回のものは自分たちで考えるスタンス」、E「ロールプレイはあったほうがいい。人に伝えて話す練習」
二重特化型研修会の希望	E「グループでは参加者個人の捉え方の特徴は埋没してしまうところがあるので、SVの様な形もよいのでは」 D「本人に対する検査でなく、保護者とか本人の周りの人から聞き取りをする検査PARSの研修」 A「支援を考えられる研修会の実施」 A「今回のままのようなフィードバックに困った事例の検討会の実施」 E「検査者のクライアントに関する情報の量がどれだけ所見に影響をするかをみる研修」 C「受検時の様子を他の参加者がどう書くかどこに注目するかも知れる内容がよい」 A「保護者への伝え方」
様々な職場・経験年数の人を交えた研修会の希望	B「経験年数がいろいろな人がいるのはよい」 D「普段関わらない違う職場のベテランの方との研修がよい」
研修会の時間・頻度	B「1事例1時間で、2コマがよい。得られるものが増えるため」、C「内容、頻度、時間の長さはこれでよい」、D「もうちょっと時間長くして欲しい」「1回2、3時間。1、2か月に1回程度が参加しやすい」、E「時間数は適切」
検討会での事例提示の希望	C「自分が事例提示をする機会があれば勉強になると思う」

（5）研修への課題

研修への課題として、大きく以下の2点が語られた。1点目は、研修の各回の時間や扱うケース数についてであり、これについては参加者により、ちょうど良い、1つを短く複数ケースを、もう少し時間を取って、など様々な意見があった。2点目として、職場によって使っている検査/同僚・上司からのアドバイスの受けやすさ等の違いがあり、そのことが今後の研修内容の希望に影響していた。

4. 考察

本研究では、初任の心理職向けの心理検査の研修を3回（CFP講習会＋2回的事例検討会）を行い、参加者である研究協力者へのインタビューによってその効果と課題を整理した。

本研究の研究協力者は、大学院修了後すぐに心理臨床の仕事に就いて1年以内であった。研究協力者たちは、本研究以前から各々の職場で心理検査、特にウェクスラー式の知能検査の実施と所見の作成の経験があったものの、自ら保護者/本人へのフィードバックを行う機会はわずかであった。

そのような環境の〔研究協力者たちの心理検査の経験〕は、日ごろから心理検査の〈解釈の難しさ〉を感じており、それを〈適切な分量〉で〈適切に伝わりやすい表現〉にして、どのように〈伝える優先順位・重みづけ〉をすれば良いかを悩むものであった。また、クライアントの〈実感を

伴う理解に結びつく説明)をし、クライアントや支援者と〈適切な支援案の共有〉をすることの難しさや、〈時間や情報の制約〉による困難を感じるなど、さまざまな【初任者にとっての課題や困難さ】があった。しかし、先行研究で示されたように入職後の研修は少なく、また職場に相談できる人が少ない環境では、協力者自身でこれらの課題や困難さを解決して行かざるをえない部分も多かった。

本研究での取組みによる〔研修会での学び〕として、検査結果の解釈に留まらない【視点の広がり】や具体的な【伝え方の工夫】が挙げられたことは、研究協力者たちが日ごろ感じている困難さに対する一定の効果があったのではないだろうか。また他機関の心理職と共に参加することによって、一人では得られにくい【実践に繋がる学び】を得たほか、【他者と学び会う場】としての横の繋がりを感じることが出来たといえよう。

さらに、研究協力者たちは〔研修会での学び〕を〔研修後の臨床活動への応用〕として活かしていた。それぞれの職場で、それぞれの条件の中で【伝え方の変化】が起こり、クライアントの【受検の動機・体験の確認】を重視するようになっていた。学びは、研修会で取り上げた検査以外にも【他のケースへの応用】として活かされていた。これらの結果からは、本研究協力者たちが、浜銀総合研究所(2023)やAmerican Psychological Association, Board of Educational Affairs Task Force on Education and Training Guidelines for Psychological Assessment in Health Service Psychology(2020)が示す心理アセスメントに関わるコンピテンシーを身に着けつつあることを示している。

本研究に参加して、協力者たちは【講習会と事例検討会併用の効果】を感じており、さらに【継続した】、【実践的な】、【ニーズ特化型】の研修など、様々な研修への参加を希望した。これらの希望は本研究で研修を受けたことで、より自身のニーズに気づき、研修の効果を実感し、職業人としての力量を伸ばすことへ目が向けられたことで見いだされた〔研究協力者が望む研修〕希望であろうと考えられた。

これらの結果より、本研究におけるCFP講習会+2回の実例検討会からなる初任の心理職向けの心理アセスメント研修は、新任心理職の〔心理検査の経験〕に即した〔研修会での学び〕を提供し、また〔研修後の臨床活動への応用〕を可能とする効果を持っていたといえよう。

研究協力者から語られた、希望する研修の時間やケース数、職場環境の違いによるニーズの違いという課題は、一度に解決することは難しいと考えられる。もとより心理アセスメントについての研修機会自体が少ないこともあり、今後は今回提示された様々なニーズに応えられるような研修を職域全体で企画・実行していくことが、心理職の力量向上のために必要だと考えられる。

付記：本研究は、日本心理臨床学会第43回大会にて発表したものを、再分析したものである。研究協力者のみなさま、大会当日に貴重なコメントをくださった方々にお礼申し上げます。

文献

- American Psychological Association, Board of Educational Affairs Task Force on Education and Training Guidelines for Psychological Assessment in Health Service Psychology. (2020). *APA Guidelines for Education and Training in Psychological Assessment in Health Service Psychology*. <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment-health-service.pdf> (2024/9/19 アクセス)
- 浜銀総合研究所 (2023). 公認心理師の多様な活躍につながる人材育成の在り方に資する調査, <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/001113619.pdf> (2024/9/19 アクセス)
- 稲月聡子・隈元みちる (2020). 心理検査のフィードバックにおける「協働的」やり取りを初学者にいかに教えるか——親との協働的なWISC-IVの結果のフィードバック面接Collaborative WISC-IV Feedback with Parentsの講習会の実践から考える——, 日本福祉大学心理臨床研究センター紀要, 15, 17-26.
- KUMAMOTO, M. (2016). Efficacy on Parents' Distress of Collaborative WISC-IV Feedback with Parents, *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7/8), 793.
- 隈元みちる (2018). 保護者支援としての協働的 WISC-IV フィードバック: 自身も発達障害を有する保護者との事例を通して, 心理臨床学研究, 36(4), 377-386.
- 隈元みちる, 竹内直子, 石田喜子, 稲月聡子, 岡尾裕美子 (2021). 知能検査・発達検査の施行状況の実態と心理職の感じる苦勞と醍醐味—関西圏の臨床心理士への質問紙調査から—, 兵庫教育大学教育実践学論集, 22, 59-68.
- 隈元みちる (編著) (2023). 心理アセスメントを生活につなげる協働的フィードバック——ウェクスラー式知能検査を用いた手引き—— 岡山大学出版会.
- 日本公認心理師協会 (2021). 公認心理師の活動状況等に関する調査, <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000798636.pdf> (2024/9/19 アクセス)
- 岡本かおり (2007). 心理臨床家が抱える困難と職業的発達を促す要因について, 心理臨床学研究, 25 (5), 516-527.
- Poston, J. M., & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment*, 22(2), 203-212. <https://doi.org/10.1037/a0018679>
- Rønning, S. B. & Bjørkly, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: an integrative review, *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 415-425. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S202115>
- 依田尚也 (2015). 臨床心理士養成大学院における大学院生の心理検査訓練体験について, 人文, 14, 169-177.