

A Pilot study of a parent-training program centering on group works offering by using an online meeting system.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 肥後, 祥治, 今村, 幸子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10232/00032454

遠隔方式によるワークショップを多用した

保護者支援プログラムの効果に関する予備的研究

肥後 祥治 ・ 今村 幸子
(鹿児島大学教育学系) (鹿児島女子短期大学児童教育学科)

キーワード：保護者支援、遠隔教育、行動分析、ペアレント・トレーニング

要 旨

発達障害児の保護者支援の必要性が叫ばれている。本研究の目的は、オンライン会議システムを用いてグループワークを中心とした行動分析にもとづくペアレント・トレーニングを実施し、学習内容の知識の習得、抑うつ度、養育態度等への効果を検討することであった。参加者は、何らかの教育的ニーズのある小学校低学年の子どもの保護者 9 名であり、最終的には 6 名の保護者の資料が分析された。プログラム実施の前後での行動分析の知識に関する質問紙とベック抑うつ質問紙票の得点に対して符号付き順位和検定を行ったところ、5%水準でプログラムの有効性が示唆された。また、子どもの養育態度のプログラム参加前後の得点は、下位尺度「肯定的働きかけ」の上昇、「叱責」の低減において 10%の水準で有意傾向が検出された。さらに、最終アンケートから参加者が、学んだ知識を実際に利用していることやオンライン会議システムを通じたプログラムの参加に肯定的な評価をおこなっていることが示された。以上のことから、今回実施した遠隔方式での保護者支援プログラムは、保護者に望ましい影響を与えたと考えられる。

I. 問題と目的

発達障害者支援法の制定により発達障害の概念は広く知られるようになった。また、法律制定の目的の一つである早期支援につなげるための早期発見の技術も高まってきている。その影響を受けて、早期発見後に保護者の不安や葛藤を解消していくためのスムーズな相談支援の必要性も高まっているが、地域において提供される支援の量はまだ不十分であるといえる(植松,2018)。発達障害者支援法第 13 条においては、発達障害者の家族や関係者への支援として、相談・情報提供及び助言、家族が互いに支え合うための活動を行うことが定められており、発達障害者の家族の支援を充実させることが求められている。発達障害者の家族支援のためのプログラムとしてペアレント・トレーニングがある。ペアレント・トレーニングとは、児童発達支援ガイドライン(厚生労働省,2017)にも明記されている家族支援プログラムであり、子どもに対する明確な指示や、適切行動への強化刺激の提示などの子育てスキルを保護者に指導して、子どもの行動を改善させる支援方法である(Cavell,2005)。実施においては、個別実施と集団実施の形態があるが、集団実施の利点として、井上(2012)

は「保護者同士が子育ての悩みを共有し、相互に助言や共感を示し合うといったピアサポート関係の構築に繋がること」を挙げている。

ペアレント・トレーニングが保護者支援の有力な方法として期待される一方で、託児先が見つからないこと等による保護者のプログラムへの継続参加の困難の問題や地理的問題による保護者の参加困難といった問題も示されてきている。神山・竹中(2016)は、前者に対する問題意識より、遠隔方式(インターネット電話)でのペアレント・トレーニングのプログラムの提供をおこなっている。後者の問題点に対しての遠隔方式によるプログラムの提供の研究は、久蔵・高山・内田・川俣・福岡・伊藤・田中(2010)がある。久蔵ら(2010)は、テレビ会議システムによる配信という手法を用いて取り組んでいる。近年、上記とは異なる文脈で、遠隔方式によるペアレント・トレーニングの実施の可能性を探る研究が必要とされてきた。その文脈とは、COVID-19の感染拡大である。2020年初頭より感染拡大を阻止するために新しい生活様式が求められ「三密」という状況を回避するために、グループでの対話を主とした対面方式のプログラムの開催が困難になる状況が生じた。この影響で従来、対面方式での実施されていたプログラムの提供が困難となり、参加者の人数の制限や代替のプログラムの模索が必要となったのである。富澤・氏家(2021)と櫻井・櫻井・生田・中山・石川・大谷(2022)は、この文脈における研究実践報告として早期のものといえる。この新たに発生した状況下において、遠隔方式によるペアレント・トレーニングのプログラムの開発とその有効性に関する研究が急務であると考え、本研究を開始することとした。

先に挙げたように、これまでも遠隔方式での保護者支援プログラムの実施は僅かではあるが報告されている。しかし、まだ緒に就いたばかりといえる。前出の神山ら(2016)はインターネット電話を、富澤ら(2021)はskypeを、櫻井ら(2022)、加藤(2021)はzoomを、久蔵ら(2010)はテレビ会議システムを遠隔方式のプログラム提供の媒体として用いているが、提供されているプログラムもそれぞれ異なっている。つまり、遠隔方式によるペアレント・トレーニングプログラムの開発とその効果測定をおこなうためには、使用を検討しているプログラムを実際の場面で適用しながら問題点等を吟味し、それらをもとに修正し、より良いものにしていくことを通したプログラムの開発が必要となる。また、先のそれぞれの研究のプログラムの効果評価は、標準化されたものから自由記述の評価といったものまで、まだ安定しているとはいいがたい。そこで本研究では、すでに作成された対面方式の保護者支援プログラム(肥後,2020)を元に新たに作成されたプログラム(肥後,2021)の遠隔方式による提供の可能性を検討することとした。そのために標準化された質問紙とプログラムの全体の評価を確認する最終アンケートを実施し、その結果を分析することを目的とした。

II. 方法

1. 参加者

A 市教育委員会主催の行動分析保護者ワークショップ(肥後,2020)への参加を希望したがコロナ禍の影響による人数制限により参加できなかった子ども(小学校低学年)の保護者に対して、遠隔方式でほぼ同じ内容のプログラムへの参加者を募集したところ 8 家族 9 名

の参加希望があった。参加に際しては、遠隔方式でのプログラム参加の基盤的な状況を各家庭で整備することが条件であったが、子どもの状態像について条件は設けなかった。また今回の募集の時点で研究活動の一環であることは説明していたが、プログラム第1回のオリエンテーションの折、改めて研究に用いる質問紙等への記入の協力を依頼したい旨を伝えた。その結果、参加した8家族9人が同意書に署名をおこない研究が開始されることになった。

このうち1家族(2名)は、3回目以降の参加を辞退した。この家族は、オリエンテーション時に1名の家族の体調がすぐれないために最後までプログラム参加に参加できない可能性があることについて事前相談があった家族であった。また、もう1名の別の家族は家族の用事(ワクチン接種や子どもの送り迎え等)とプログラムへの不参加が重なり、参加ができず、最終回は連絡もなく不参加の状態であった。このような事情により研究資料を収集できたのは、6家族6名の保護者であった。

また、今回は、実施プログラムの遠隔方式における実施の可能性を探ることが主な目的であったため、参加者がプログラム内で取り組む子どもに関する属性や特徴、参加者が個別で受けている他のサービスに関する情報は、収集をおこなわなかった。

2. 期間

X年10月～X+1年2月の間に対面方式でのオリエンテーションと遠隔方式での5回から構成されたプログラム本体、そして対面方式で実施されたフォローアップ1回を実施したを実施した。

3. プログラムの概要

使用されたプログラムは、対面方式用に作成された肥後(2020)の「行動分析保護者ワークショップ『押してもダメなら引いてみな! (標準版)』」^{注1)}をもとに遠隔方式用に作成された「行動分析保護者ワークショップ『押してもダメなら引いてみな! (遠隔版)』(肥後,2021)」^{注2)}と専用のパワーポイントを用いて実施された。標準版と遠隔版の講義で扱う情報量は、同じであるが、講義の実施を4回から5回に延長し、各回の講義時間をより標準化させる工夫とグループワークの実施も遠隔方式であることを念頭に集約されている。

実施したプログラム概要をTable 1に示した。プログラム本体の実施(実施回2～7)に先駆けて、オリエンテーション(実施回1)を対面形式でおこなった。その場で、研究内容の説明、参加への依頼、同意者に対する事前調査及び持参機器での接続の練習を実施した。

実施回2～7は、zoomを用いた遠隔方式での実施であった。今回実施したプログラム本体(実施回2～6)は5回を1つのシリーズとして構成されており、各回2時間ずつで原則として2週間ごとに実施された。また、プログラム本体終了後、2カ月の期間を置いた時点でフォローアップ(実施回7)をおこなった。

遠隔方式でプログラムにおいては、第1著者が、講義、グループワークを実施、全体のプログラム運営の管理を行った。プログラム第1回(実施回2)はチームビルディングと行動分析の基礎的な理論についての講義を行った。第2回目(実施回3)から第5回目(実施回6)までは、行動分析を用いた実際の指導方法についての講義と各参加者が取り組む課題の

設定や経過報告からなるグループワークをおこなった。各回によって若干の違いがあるが講義には30分～60分が費やされ、残りの時間にグループワークをおこなったが、原則として講義を挟む形で参加者の緊張を弱めるような活動や保護者同士が褒め合うといった活動等のグループワークとしておこなった。実施回7回のフォローアップは、対面方式で実施され、プログラム終了時以降の家庭や取り組みの様子についての報告と今後の課題設定（グループワーク）をおこなった。

Table 1 プログラムの概要

実施回	テーマ	内容の概要
1 (10/17)	オリエンテーション	プログラムの説明、研究協力の依頼、同意後の事前の調査、持参機器での接続練習等。対面方式
2 (10/31)	プログラム 第1回	「子どもとのやりとりをスムーズに進める知恵」：行動分析の基礎、行動を育てる上でほめることの必要性、グループワーク(自己紹介)。遠隔方式
3 (11/14)	プログラム 第2回	「子どもの行動を育ててみましょう」：ほめ上手へのポイント、適切な行動をそだてるメリット、行動形成の基礎、グループワーク(行動を育てる方法を考える)。遠隔方式
4 (11/28)	プログラム 第3回	「行動が続くには、わけ(理由)がある」：行動形成の基礎、グループワーク(具体的な行動目標の設定、取り組みの選定)。遠隔方式
5 (12/12)	プログラム 第4回	「うまくいかない時は、自分を見直すチャンス」：行動低減方法、グループワーク(取り組みの報告と吟味)。遠隔方式
6 (12/19)	プログラム 第5回	「子どもは私たちから学んで成長し、私たちも子どもから学んで成長する」：行動低減方法、グループワーク(取り組みの報告と吟味とプログラムの振り返り)。遠隔方式
7 (2/6)	フォローアップ	「ね～ね～、きいてもらえる?」：グループワーク(取り組みの報告と吟味と今後の方向性)。対面方式

4. 結果の分析方法

本プログラムの有効性を検討するために、行動分析に関する知識獲得への影響の評価、抑うつ度への影響の評価、子どもに対する養育のあり方への影響の評価、プログラムへの全体的評価、参加者の学びと経験の評価の5つの領域に関する資料の収集をプログラム第5回（実施回6）終了後におこなった。行動分析に関する知識獲得への評価、抑うつ度への影響の評価、子どもに対する養育のあり方への影響の評価は、ウイルコックソンの符号付き順位和検定(森・吉田,1990)を用いてオリエンテーション時に収集された事前調査の結果と比較検討が行われた。

1) 行動分析に関する知識獲得への影響の評価

行動分析に関する知識獲得の指標として KBPAC(Knowledge of Behavior Principles as Applied to Children: O'dell, Traler-Senlolo and Flynn,1979)の簡略版(志賀,1983)を用いた。

KBPAC 簡略版（以下、KBPAC）は、行動分析に基づく養育技術の知識を評価するものであり、25 項目で構成される質問に対し、4 つの選択肢の中から最も適切なものを 1 つ選ぶ形式になっている。

2) 抑うつ度への影響の評価

抑うつ度の指標として日本版 BDI-II ベック抑うつ質問票（Beck, Steer & Brown, 1996）を用いた。BDI-II は、過去 2 週間の状態に関して 21 の質問を通して抑うつ度を評価する自己式質問調査票であり、うつ病の診断の際の補助手段として一般的に用いられる質問紙である。最高得点 61 点、最低得点 0 点であり、得点が高いほど抑うつ度が高いとされる。

抑うつ度は、一般診療科におけるうつ病の予防と治療のための委員会（JCPTD）（2009）によって作成された「うつ病診療の要点-10」では、0～10 点「正常範囲の気分の揺れ」、11～16 点「軽度の気分の揺れ」、17～20 点「うつとの境界線」、21～30 点「中度のうつ状態」、31～40 点「重度のうつ状態」、41 点～「極度のうつ状態」とされている。

3) 子どもに対する養育のあり方への影響の評価

子どもに対する養育のあり方への影響についての指標として、松岡ら（2011）が作成した養育スタイル尺度を用いた。「肯定的働きかけ」、「相談・付き添い」、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」の 5 つの養育スタイルに関する尺度の下、27 の質問によって構成されている。「肯定的働きかけ」と「相談・つきそい」については、得点が高いほど評価が高く、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」については、得点が低いほど評価が高い。逆転項目（問 4、5、9、16）については、この基準に従って数値を逆転させることになる。また、「肯定的働きかけ」は 9 つの問いで 45 点、「相談・付き添い」は 7 つの問いで 35 点、「叱責」と「育てにくさ」は 4 つの問いで 4 点、「対応の難しさ」は 3 つの問いで 3 点に近いほど良い傾向であるとされる。

4) プログラムへの全体的評価

プログラムの全体的評価を検討するために、「ペアレント・トレーニング最終アンケート」を実施した。アンケートの内容は、知識・技術や新たな考え方の習得に関する質問が 2 つ、プログラム受講による実生活での行動変容に関する質問が 2 つ、遠隔での学習についての質問が 4 つ、次回以降のプログラムへの参加に関する質問が 3 つ、プログラムへの要望に関する質問 1 つの合計 12 の質問に対して 2～5 つの選択肢の中から選択してもらい、それぞれについて自由記述で説明を求めるものがあった。

5) 参加者の学びと経験の評価

参加者の学びと経験の評価に関する資料として、参加者にプログラム実施期間中に家庭内で実際に取り組んだ課題について、最終レポートを提出してもらった。最終レポートの項目例として「取り組んだテーマ」、「取り組んだ方法」、「こどもにとって良かった点」、「自分にとって良かった点やわかったこと」、「取り組んでわからなかったこと」、「今度の修正点や目標」を示したが、実際のレポートの提出や書式等については、各人の任意であるとした。

5. 倫理的配慮

本研究は、その目的、方法について口頭や書面で説明し、収集した資料を分析・検証する

同意を参加者からえた。また、中途の参加の辞退も可能であることは、説明の時点で伝えられた。

Ⅲ. 結果

1. 行動分析に関する知識獲得への影響

行動分析に関する知識獲得の指標として用いた KBPAC のプログラム前後の値とその変化について参加者ごとに整理したものを Table 2 に示した。

KBPAC の平均点は、プログラム実施前 13.0 点、プログラム実施後は 18.17 点であった。データのサンプル数 ($n=6$) が少ないためノンパラメトリック検定であるウイルコックソンの符号付き順位和検定(森・吉田寿夫,1990)を行った結果、5%水準で有意差が検出された ($T=0$; $n=6$)。プログラムへの参加が KBPAC の得点の向上に影響を与えたと考えられる。

2. 抑うつ度への影響

抑うつ度に関して、BDI-II ベック抑うつ質問票を用いて評価した。プログラム実施前後の参加者の個別の得点の変化を Table 2 に整理した。BDI-II ベック抑うつ質問票のプログラム前の平均点は 16.83 点、プログラム後の平均点は 9.0 点であった。データのサンプル数 ($n=6$) が少ないためウイルコックソン符号付き順位和検定を行った結果、5%水準で有意差が検出された ($T=0$; $n=6$)。このことより BDI-II の値の減少はプログラムへの参加が影響をおよぼしていることを指摘できる。

一般診療科におけるうつ病の予防と治療のための委員会(2009)による「うつ病診療の要点-10」に基づくと、プログラム参加前は、正常範囲の気分の揺れの範囲が 2 名、軽度の気分の動揺が 2 名、うつとの境界線 1 名、重度の鬱状態 1 名であった。プログラム参加後の得点は、正常範囲の気分の揺れが 4 名、軽度の気分の揺れ 1 名、中度のうつ状態 1 名となり、うつ度の臨床的評価にも影響を与えていることが示された。

3. 子どもに対する養育のあり方への影響

子どもへの養育態度や養育傾向を評価するために養育スタイル尺度(松岡ら,2011)を用いた。この尺度は、「肯定的働きかけ」、「相談・付き添い」、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」5つの下位尺度から構成されている。本プログラムへの参加においては、「肯定的働きかけ」と「相談・付き添い」は得点の増加が、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」は、得点の減少が期待される変化となる。Table 3 には「肯定的働きかけ」と「相談・付き添い」のプログラム参加前後の得点の変化を Table 4 には、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」のプログラム参加前後の得点の変化を整理した。

Table 3 と Table 4 を見ると「肯定的働きかけ」の平均値は 3.7 の増加、「相談・付き添い」は 0.7 の増加、「叱責」は 2.5 の減少、「育てにくさ」は増減なし、「対応の難しさ」は、1.9 の減少となった。サンプル数 ($n=6$) が少ないためウイルコックソン符号付き順位和検定を行った結果、「肯定的働きかけ」($T=1$; $n=6$) と「叱責」($T=1$; $n=5$) において 10%水準で有意な傾向が検出された。他の 3 つの下位尺度において有意差及び有意傾向は、検出されなかった。

Table 2 KBPAC と BDI- II の得点の推移 (点)

参加者	KBPAC*			BDI- II *		
	Pre	Post	増減	Pre	Post	増減
A	11	20	+9	34	25	-9
B	15	19	+4	10	6	-4
C	10	16	+6	10	6	-4
D	15	18	+3	20	1	-19
E	9	14	+5	11	5	-6
F	18	22	+4	16	11	-5
中央値	13	18.5		13.5	6	
平均	13.00	18.17	+5.17	16.83	9.00	-7.83

(* : 5%水準で有意差)

Table 3 養育スタイル (肯定的働きかけと相談・付き添い) の得点の推移 (点)

参加者	肯定的働きかけ [†]			相談・付き添い ^{n.s.}		
	Pre	Post	増減	Pre	Post	増減
A	37	39	+2	21	20	-1
B	37	41	+4	29	30	+1
C	29	33	+4	27	27	0
D	29	28	-1	25	26	+1
E	26	32	+6	21	22	+1
F	25	32	+7	24	26	+2
中央値	29	32.5		24.5	26	
平均	30.5	34.2	+3.7	24.5	25.2	+0.7

(† : 10%水準で有意傾向、n.s. : 有意差なし)

4. プログラムへの全体的評価

1) 知識・技術や新たな考え方等の習得への評価

プログラム参加による新たな知識・技術・考え方の習得に関して、「今回のワークショップに参加して、新たな知識・技術を学ぶ事ができましたか」、「今回のワークショップに参加して、新たな体験や考え方の変化を経験できましたか」の2つの質問に対して4つの選択肢から回答を選択してもらった。結果をTable 5に示した。2つの質問に対し、参加者全員が「大変そう思う」、または「そう思う」を選択していた。自由記述(複数記述)では具体的な習得内容について記述が見られ、その内容は、ご褒美に関する記述2名、ほめる視点に関する記述2名、記録の有効性2名、気持ち以外への着目に関する事2名、今までの対応による誤学習に関する事が1名であった。

Table 4 養育スタイル（叱責・育てにくさ・対応の難しさ）の得点の推移（点）

参加者	叱責 [†]			育てにくさ ^{n.s.}			対応の難しさ ^{n.s.}		
	Pre	Post	増減	Pre	Post	増減	Pre	Post	増減
A	20	17	-3	11	13	+2	11	9	-2
B	8	5	-3	5	5	0	7	4	-3
C	16	16	0	13	13	0	12	12	0
D	11	10	-1	18	17	-1	6	6	0
E	14	11	-3	11	11	0	12	11	-1
F	16	11	-5	8	7	-1	13	8	-5
中央値	15	11		11	12		11.5	8.5	
平均	14.2	11.7	-2.5	11.0	11.0	0.0	10.2	8.3	-1.9

([†] : 10%水準で有意傾向、^{n.s.} : 有意差なし)

2) プログラム参加による実生活での行動変容に関する評価

プログラム参加による実生活における行動変容に関する質問として、「今回のワークショップに参加して、ご自分の行動に何か良い変化がありましたか」、「ワークショップで取り組んだお子さんなどの行動や状態に良い変化や兆しがありましたか」の2つの質問に4つの選択肢から選択する形で回答してもらった。結果をTable 6に示した。自由記述においては、自分の変化について気が楽になったという記述2名、ほめるようになったという記述3名、行動の記録に関する記述2名であった。子どもの変化については、望ましい行動が増えたという記述4名、会話が増えたという記述1名、良いところが発見されたという記述が1名という結果であった。

Table 5 最終アンケートにみる「知識・技術や新たな考えの習得に関する評価」(人)

質問	大変そう思う	そう思う	あまり思わない	全く思わない
新たな知識・視点・技術を学んだか	3	3	0	0
新たな体験や考え方の変化を経験したか	2	4	0	0

Table 6 最終アンケートにみる「プログラム受講による実生活での行動変容に関する評価」(人)

質問	大変あった	少しあった	変化なし	良くない変化
自分の行動に良い変化があったか	3	3	0	0
子どもの行動や状態に良い変化や兆しがあったか	0	5	1	0

3) 遠隔実施のプログラムによる学習についての評価

遠隔実施のプログラムによる学習に関する質問の「遠隔でのプログラム参加で困った事がありましたか」には2つの選択肢から、「遠隔でプログラム内容を学ぶ事は可能であったと思いますか」、「自宅で講義を聞くことは良かったですか」には4つの選択肢から、「遠隔版ワークブックは行動分析を学ぶ助けになりましたか」には3つの選択肢から選択する形で回答してもらった。結果を Table 7 に示した。遠隔でのプログラム参加で困った事（自由記述）には「Wi-Fi の調子が悪くて声が途切れた」こと、「デバイスの都合で皆さん顔が一度に見ることができなかった」ことが挙げられていた。

Table 7 最終アンケートにみる「遠隔実施のプログラムによる学習についての評価」(人)

質問	大変そう思う	そう思う	あまり思わない	全く思わない
遠隔でのプログラム参加で困った事があったか	2 (あった)			4 (なかった)
遠隔でプログラム内容を学ぶ事は可能だったか	2	4	0	0
自宅で講義を聞くことは良かったですか	3	3	0	0
遠隔版ワークブックは学ぶ助けとなったか		6	0	0

4) 次回以降のプログラム参加に関する受講者の考え

次回以降のプログラム参加に関する受講者の考えに関する質問として、「機会があればまた参加したいと思いますか」に4つの選択肢から、「来年度、遠隔のスタイルでこのプログラムが実施される場合、他の保護者に参加を勧めようと思いますか」、「次に同様の保護者支援プログラムがある場合、対面式のプログラムへの参加と遠隔方式のプログラムへの参加と、どちらが良いですか」に5つの選択肢から選択し回答してもらった。結果を Table 8 に示した。自由記述においては、再度のプログラム参加に関して、得られたことがあったからという記述2名、新たな課題が生じることへの対策という記述1名、取り組みの継続のためという記述1名であった。さらに、次回の参加形態に関して、遠隔を選んだ人は、利便性についての記述が2名、密への対策に関する記述が1名であった。対面を選んだ人は、発言のしやすさやコミュニケーションの取りやすさに関する記述が2名、遠隔学習の環境に関する記述が1名であった。

5. 参加者の学びと経験

1) 参加者が取り組んだテーマと用いた方法の記述

最終レポートの提出は任意であったが、参加者6名全員から提出があった。レポートで記載されていたテーマは、日常生活場面において増やしたい、または減らしたい行動を定め、行動分析的な手法を用いてアプローチした経過についてプログラムの中で報告されていたものであった。

Table 8 最終アンケート「次回以降のプログラム参加に関する受講者の考え」(人)

	大変そう思う	そう思う	どちらでもない	あまり思わない	全く思わない
機会があればまた参加したいか	2	4		0	0
遠隔のこのプログラムを他の保護者に勧めたいか	1	5	0	0	0
	絶対対面	やや対面	どちらでも良い	やや遠隔	絶対遠隔
次回また参加するなら対面と遠隔のどちらが良いか	0	2	1	3	0

最終レポートに挙げられたテーマをその内容を手がかりに整理したものを Table 9 に示した。内容的には、「朝起きる習慣の形成」、「帰宅後の習慣の形成」、「食事のマナー」、「生活習慣の形成」、「課題への取り組みの定着」の5つ整理された。

取り組みの際に使用した方法の結果の整理を Table 10 に示した。14の方法が最終レポートの中で挙げられ、それらは、「強化刺激の使用」、「環境の工夫」、「目標設定の工夫」、「望ましい状態への対応」、「プロンプトの使用」に5つ整理された。

2) 取り組んだことのメリット（子どもと保護者）の記述

子どもにとって良かった点、自分にとって良かった点についての記述を整理し、それぞれ Table 11、Table 12 に示した。

子どもにとって良かった点(Table 11)では、「強化刺激の使用」に関する記述が4名、「課題に楽しくめた」に関する記述が2名、「親から認められた」という記述が2名、子どもに合った「適切なプロンプトが得られた」ことに関する記述が1名であった。

自分にとって良かった点(Table 12)では、「ストレスの軽減」に関する記述が4名、「実態把握の重要性の理解」に関する記述が2名、「効果の実感」に関する記述が2名、「ご褒美使用への寛容性の獲得」に関する記述が各1名であった。

3) 不明な点と今後の課題の記述

わからなかったことの項目では、現在行っている課題の目標を上げ、親の手を抜くタイミングについての記述が1名あったが、その他の参加者は特になしと答えている。

さらに、今後の修正点と目標についての項目では、現在の取り組みの継続を行い、習慣化を目指すという記述が3名、記録を続けるという記述が2名、課題選定を工夫するという記述が1名、望ましくない姿の時の声かけを減らすという記述が1名であった。

Table 9 最終レポートに挙げられたテーマ

内容分類	プログラム中の取り組み（テーマ）
朝起きる習慣の形成	学校に遅刻しない
	学校がある日に早起きする
帰宅後の習慣の形成	帰宅後の手洗い・うがい・宿題を自発的に行う
	学校から帰ったら鞆を片付ける
食事のマナー	口を閉じて食べる
	箸を置かずに食べ終わる
生活習慣の形成	お風呂に入る
課題への取り組みの定着	ピアノの練習をする

Table 10 最終レポートにみるテーマへの取り組みに用いた方法

内容分類	用いた方法
強化刺激の使用	食事後の遊びやデザートの約束
	朝、目標時刻までに起きられたらお小遣い
	お風呂には行ったら頑張りノートにシールをはり、貯まるとご褒美
	一定時間口を閉じて食べられたらゲームができる
	ピアノを練習したらシールを貼り、たまるとご褒美
	帰宅後の行動ができていないか確認し、できたらほめる
環境設定の工夫	休まず食べやすいように嫌いな食事は出さない
	置きにくいエジソン箸を使わせる
	前日に学校の準備を手伝う
目標設定の工夫	目標を1曲練習から1小節練習に変更
	口を閉じて食べる目標時間を短く設定する
望ましい状態への対応	箸を持っているときに会話(箸を置いたときは話さない)
	ピアノの練習時には一緒にいるようにする
プロンプトの使用	すべきことの手順を絵カードで示し、終わったら外す

IV. 考察

1. 参加者の行動分析の知識の習得と実際場面への波及効果

KBPACのプログラム受講前後の平均値は、13.0から18.17へと3.17増加した。KBPACの資料が収集できたのは6名であったため、得られた資料に対し符号付き順位和検定を行った結果、5%水準で有意差が検出された($T=0$; $n=6$)。このことより本プログラムは、参加者のKBPACの得点の向上に有効性を示したといえる。また、このことは最終アンケートの「知識・技術や新たな考えの習得に関する評価」「新たな体験や考え方の変化を経験し

Table 11 最終レポートにみる「子どもにとって良かった点」

内容分類	記述内容
強化刺激の使用	ご褒美で頑張りやすい
	シールを貼りたくて自ら活動できる
	コメントを書いてあげると嬉しそう
	頑張るとご褒美がもらえる
課題を楽しめた	食事＝楽しい時間になった
	楽しみながら取り組めた
親に認められた	できている時もあると認めてもらった
	学校に行けなくても支度ができれば認めてもらえる
適切なプロンプトが得られた	終わったことが自分でわかる

Table 12 最終レポートにみる「自分にとって良かった点」

内容分類	記述内容
ストレスの軽減	食事が楽しくなり、ストレスが減った
	手立てを決めると声かけに迷わず気が楽になった
	イライラしなくなった
	子どもをほめると自分の気持ちが穏やかになった
実態把握の重要性の理解	記録の重要性に気付いた
	子どもへの求めすぎに気付いた
効果の実感	できた・できないの判断がしやすいため効果を感じる
	自分が変わると子どもが変わることを実感した
ご褒美使用への寛容性の獲得	ご褒美を与えても良いと知った
グループでの学び	他のお母さんたちの取り組みから学べた

たか」(Table5)の各問いに6名全員が肯定的な評価をおこなっていることを支持する結果であるといえる。

本プログラムは、参加者に新たな知識(行動分析)を提供する役割を担っていると考えられるが、参加者が学んだ知識(行動分析)の実際場面での適用への効果をどのように評価すれば良いであろうか。行動分析において方法の適用とその効果を検討する場合、1事例実験計画法(Barlow and Hersen, 1984)が採用されることが一般的である。しかし、この方法論を用いるためにはデータの収集方法や結果のグラフ化の知識も必要となってくる。1事例実験計画法とデータ収集法と結果のグラフ化の知識は、行動分析の知識の中で高度な専門性を必要とする学習内容となるため、これらの内容を学習内容として本プログラムで扱うこと

はおこなわなかった。ただし、使用したテキストの中で、事象記録法を用いた ABC 分析表と結果の要約を記録するためのグラフを提供した。事象記録法を用いた ABC 分析表は、取り組みの効果を知らるために必要な記録であるとして毎回記録を依頼した。結果要約のためのグラフへの記入は、可能であれば記入をして欲しいと依頼するにとどめた。それは、これらの知識や手続きを短期間で困難さと正確であるが煩雑な記録法に関する知識を学ぶことに抵抗を感じる参加者ができることを防ぐためであった。したがって、本研究においては、習得した知識がどのように利用されどのような影響があったかについては、最終アンケートの結果を元に間接的に検討するしかない。以下に収集した資料をもとに参加者が学んだ知識（行動分析）の実際場面での適用への効果について検討をおこなっていく。

参加者が設定したテーマに対して用いた方法（Table 10）を見ると「強化刺激の使用」、「環境の工夫」、「目標設定の工夫」、「望ましい状態への対応」、「プロンプトの使用」の5つに整理することができ、プログラムの中で行われた講義内容との一致が確認された。この結果から参加者は、提供された行動分析の知識を用いて、子どもへの関わりに適用していることがわかる。このことは、Table 6 の「自分の行動に良い変化があったか」の問いに「大変あった」、「少しあった」と答えた参加者がそれぞれ 3 人ずつであったという結果と一致している。その一方で、Table 6 の「子どもの行動や状態に良い変化や兆しがあったか」の問に対しては、「少しあった」、「変化がなかった」と回答した参加者がそれぞれ 5 名、1 名であり先の参加者の行動変化に対する評価とずれる部分があった。

この現象の説明として2つが考えられる。1つはプログラムの学習効果の影響が及ぶために必要な時間が参加者と参加者の子どもと異なっているというものである。参加者のプログラムの参加による学習は、得た知識とみずからの子どもの試行錯誤の実践によって習得されていく。したがって、参加者の学習が先行し、参加者の子どもの学習が保護者のそれに追従する事は、論理的も肯定しうるものである。この解釈の正しさを確認するためには、5回をセットとした本プログラムの実施回数を8回程度に延長したプログラムを実施し、5回目時点での「子どもの行動や状態に良い変化や兆しがあったか」と回答と8回目時点での回答を比較する様な研究をおこなう必要がある。

もう一つの説明は、保護者の知識や行動面に変化の影響を子どもの行動に及ぼしづらくした何らかの要因が存在したというものである。その一つの要因の可能性として今回実施した遠隔方式の持っていた物理的な問題が考えられる。対面方式での実施では、保護者の記録を指導者が共有した上で取り組みについての助言を行うことが可能であるが、遠隔方式では保護者の記録を今回実施した機材の状況や制限から共有する事ができず、保護者の言語報告に対する助言となるために、保護者の実践における標的行動の選定や指導の手立ての立案と訂正についての不十分さが残った可能性がある。今後は、遠隔方式のプログラムの提供をより充実したものにするためにも、保護者の実践における情報の収集といった点で改善を検討する必要がある。

2. 参加者の心理的安定と養育のあり方への影響

参加者の心理的安定への効果を測定することを目的として BDI-II ベック抑うつ質問票を

プログラムの実施前後で実施した (Table 2)。BDI- II の平均得点は、16.83 から 9.00 と 7.83 減少した。データのサンプル数 (n=6) が少ないため符号付き順位和検定を行った結果、5% 水準で中央値の差が検出された ($T=0$; n=6)。

また、一般診療科におけるうつ病の予防と治療のための委員会 (2009) の「うつ病診療の要点-10」によるうつ度の評価からみると参加前は、「重度のうつ状態」が 1 名、「うつとの境界線」が 1 名、「軽度の気分の動揺」が 2 名、「正常範囲の気分の揺れ」が 2 名であったが、参加後は「中度のうつ状態」が 1 名、「うつとの境界線」が 1 名、「正常範囲の気分の揺れ」が 4 名となった。「重度のうつ状態」の評価を受ける点数をとった参加者がいなくなり、「正常範囲の気分の揺れ」の評価となる得点の参加者が全体の 2 / 3 になるという結果であった。この評価からみても、今回のプログラム参加は、参加者の心理的安定に寄与し、うつ度の低減に有効であったと考えられる。

BDI- II の値は、参加者全員の得点が減少しているが、参加者 D は、19 点と最も著しい減少を示した。しかし、KB PAC の得点の増加は、3 点にとどまり、6 名の参加者の中で最も少ない増加であった。このことは、本プログラムのもう一つの特徴であるグループワークの多用が BDI- II の値を減少させる効果があることを示している可能性があるが、この点については、参加者のうつ度や心的な状態や社交性の状況等多くの変数が関与する可能性があるため、今後慎重に検討してみる必要がある。

保護者の子どもへの養育態度や養育傾向を評価するために、プログラムの実施前後に養育スタイル尺度 (松岡ら, 2011) を実施した。「肯定的働きかけ」、「相談・付き添い」、「叱責」、「育てにくさ」、「対応の難しさ」の 5 つの下位尺度のうち、実施前後の数値の差に統計的な意味がみいだされた下位尺度は、「肯定的働きかけ」と「叱責」の 2 項目であり、いずれも 10% の有意傾向であった。他の 3 つの下位尺度において有意な差は、検出されなかった。この検定で用いた方法はウイルコックソンの符号付き順位和検定であった。10% の有意傾向が検出できた 2 項目に関して、この時点でプログラムがその増減に影響力があるとは断言できないが、参加者数を増加させることができると、プログラムの影響力を検出できる可能性があると考えられる。

3. 遠隔方式による学びの可能性と今後の課題

本研究の主たる目的は、肥後 (2020) のプログラムから遠隔方式で実施するために修正された肥後 (2021) のプログラムの参加者に知識・経験の領域と心理的安定・養育態度の領域にどのような影響を及ぼすかを検討することと同時に、遠隔方式での保護者支援プログラムの提供の可能性と意義を吟味することであった。このことに関する資料は、最終アンケートによって収集され、Table 7 と Table 8 にその結果が整理されている。遠隔方式の実施で困ったことがあったとして挙げた人は、「Wi-Fi の調子が悪くて声が途切れた」こと、「デバイスの都合で皆さん顔が一度に見ることができなかった」ことの 2 名であり、他の参加者は、なかったと回答していた。また、参加者全員が、「遠隔でプログラム内容を学ぶ事は、可能だったか」、「自宅で講義を聞くことは良かったか」との質問にも 6 名全員が「大変そう思う」または「そう思う」と回答していた。さらに今回の学習に際しワークブックを使用し

たが、その使用についても「学ぶ助け」になったと6名全員が回答をしていた。(Table 7)

Table 8 には、「機会があればまた参加したいか」、「遠隔のこのプログラムを他の保護者に勧めたいか」、「次回また参加するなら対面と遠隔のどちらが良いか」の結果を整理してあるが、再度の参加と他者への勧めるかの問いに関しては、全員が「大変そう思う」または「そう思う」と回答した。次回もし参加する場合、対面方式がよいか、遠隔方式が良いかについては、意見が分かれる結果となった。

前項までの考察において本プログラムの内容が、参加した保護者の知識の獲得や子どもと関わる上で参考となる経験を提供し心理的な安定に寄与する可能性が示されたが、これらのプログラム内容を遠隔方式で提供する事に対して参加者が否定的に捉えていない事が明らかになった。特に今回採用されたグループワークも実施できる遠隔方式は、時間的、地理的制約がある地域の保護者へのプログラム展開において一つの方向性を示していると思われる。また、参加者全員とも機会があれば再度このプログラムに参加したいと答えていることから、参加者は遠隔での今回のプログラムに満足度が高かったものであることを示唆している。これらのことは、社会資源に困難を抱える離島や僻地における保護者支援にも用いる可能性を示すものがある。今後、本プログラムを基礎として、持続可能でかつ一定の専門性を担保したプログラムの開発に着手することができれば、より多くの社会資源の少ない地域への保護者支援領域の具体的な支援の在り方に大きな示唆を与えるものと考えられる。

今回の参加者の中の2名が、次に参加する場合は「対面」を選択している。この理由として対面の方が発言のしやすさやコミュニケーションの取りやすさがあると感じられたことが挙げられていた。対面および遠隔方式が選択できる場合は、参加者が自ら選べることが重要であるが、遠隔方式しか選択できない地域や個人があることを考えると、遠隔方式におけるコミュニケーションの容易さや楽しさを味わえるようグループワークの構成やあり方、ウォーミングアップの実施の方法等、今後とも引き続き検討する必要があるだろう。さらに、今回の受講で困った事として Wi-Fi 環境やデバイスの問題から、参加者同士のやり取りがスムーズに進まなかったことや、参加者の顔が一度に見られない事などハード面の難しさが挙げられていた。先に述べた参加者の記録の共有が可能な環境の必要性等の問題ものこされており、プログラム内容やプログラム実施方法等の工夫や改良、受講のための環境の整備等検討する必要がある問題は少なくない。今後これらの問題への取り組みを一つずつ解決しながら、グループワークを多用した遠隔方式での行動分析に基づく保護者支援プログラムの充実に取り組んでいく必要がある。

文献

- 1) Barlow David H. and Hersen Michel (1984) Single case experimental Designs: Strategies for Studying Behavior Change, Second Edition. 高木俊一郎・佐久間徹監訳 (1988) 1 事例の実験デザイン. 二弊社.
- 2) Beck A. T., Steer R. A. and Brown G. A. (1996) Beck Depression Inventory-Second Edition (BDI-II), NCS Pearson, Inc. 小嶋雅代・古川壽亮訳著 (2003) 日本語版 BDI-

II, 日本文化科学社.

- 3) Cavell, T. A.(2005) Parent training. In M. Hersen, J. Rosqvist, A. M. Gross, R. S. Drabman, G. Sugai, & R. Horner(Eds.), Encyclopedia of ehavior modification and cognitive behavior therapy (Vol. 2): Child clinical applications. Sage, Thousand Oaks, California, 944-952.
- 4) O'dell Stan L., Traler-Senlolo Linda. and Flynn John M. (1979) An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10(1),29-34.
- 5) 肥後祥治(2020)行動分析保護者ワークショップ「押してもダメなら引いてみな! (標準版)」テキスト. 平成31年~令和3年科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究(C), 離島における特支援教育資源の再開発と機能化に関する実践的研究(課題番号:19K02934). 注1)
- 6) 肥後祥治(2021)行動分析保護者ワークショップ「押してもダメなら引いてみな! (遠隔版)」テキスト. 平成31年~令和3年科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究(C), 離島における特支援教育資源の再開発と機能化に関する実践的研究(課題番号:19K02934). 注2)
- 7) 久蔵孝幸・高山恵子・内田雅志・川俣智路・福間麻紀・伊藤真理・田中康雄(2010)テレビ会議システムによる遠隔地発達支援の取り組み(2)ー遠隔ペアレントサポートプログラムの試行ー. 北海道大学大学院教育学研究院紀要第110号,105-114.
- 8) 井上雅彦(2012)自閉症スペクトラム(ASD)へのペアレント・トレーニング(PT).本城秀次・野邑健二編,発達障害医学の進歩24ー発達障害児の家族支援ー.30-36,診断と治療社.
- 9) 一般診療科におけるうつ病の予防と治療のための委員会(2009)うつ病診療の要点ー10. https://www.jpctd.jp/medical/point_10.pdf
- 10) 神山努・竹中正彦(2016)自閉スペクトラム症幼児の保護者に対するインターネット電話を介したペアレント・トレーニングの効果.特殊教育学研究,54(4),245-256.
- 11) 加藤則子(2021)地域における子育て支援プログラムに遠隔実施の効果に関する検証. 科学研究費助成事業研究成果報告書, 基盤研究(C)(課題番号 18K10074).
- 12) 厚生労働省(2017)児童発達支援ガイドライン.<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000117218.html>
- 13) 松岡弥玲・岡田涼・谷伊織・大西将史・中島俊思・辻井正次(2011)養育スタイル尺度の作成: 発達的变化と ADHD 傾向との関連から.発達心理学研究第22巻第2号,179-1
- 14) 森敏昭・吉田寿夫編著(1990)心理学のためのデータ解析テクニカルブック. 北大路書房.
- 15) 櫻井祐子・櫻井恵子・生田周二・中山留美子・石川元美・大谷陽子(2022)不登校の子どもを育てる保護者へのペアレント・トレーニングの実施効果ー対面とオンラインのハイブリッド方式による実施報告ー. 次世代教員養成センター研究紀要, 8, 157-160.
- 16) 志賀利一(1983).行動変容と親トレーニング(その知識の獲得と測定).自閉児教育研究,6,446-459.

- 17) 富澤弥生・氏家享子(2021)ICT を活用したオンラインによる個別支援方式ペアレント・トレーニングの効果, 教育・教職センター 特別支援教育年報第 13 号, 25-33.
- 18) 植松勝子(2018)発達障がい児の早期支援に関する研究:障がいの「気づき」から専門相談までの対応について, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要第 19 号,1-12.

注 1)、注 2):本研究は、科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)基盤研究 (C),平成31年度～令和3年度「離島における特別支援教育資源の再開発と機能化に関する実践的研究(19K02934)」の助成の下に行われた。これら2つのプログラムは、その過程で作成されたものである。プログラムに関する資料の請求等がある場合は下記まで。

〒890-0065 鹿児島市郡元1-20-6 鹿児島大学教育学部 肥後祥治

A Pilot study of a parent-training program centering on group works offering by using an online meeting system.

Key words: protector support, on-line education, applied behavior analysis, parent training

Summary

It is no exaggeration to say so much about the importance of supports for parents whose children have some special educational needs. The purpose of the study was carrying out a parent-training based on applied behavior analysis centering on group works by using an online meeting system. 9 parents were attended this program as subjects and their children were lower grade of elementary schools and have some education needs. Finally, the collected data from 6 parents were examined. Changes of scores of knowledge about applied behavior analysis and BDI- II between before attendance and after attendance of each parent score were examine statistically by using Wilcoxon signed-rank test. After the statistical testing, the changes of data of the two inquiries showed statistically significant difference at the $P=0.05$ level. Additionally, two subcategories of the scale of attitude of child-rearing, "approval treatment" and "reprimand", were improved statistically significant tendency at the $P=0.1$ level. Judging from the date of the final questionnaire, the parents used knowledge learned from this parent-training and they evaluated the program of this study and the method of offered positively. As a result, the program which we carried out on this study by using an online meeting system was effective.