

ビデオ・フィードバックを用いた 自閉スペクトラム症のある子どもの 親訓練プログラムの効果

杉原 聡子・米山 直樹

1. 目 的

2005年に施行された発達障害者支援法では発達障害児はもとよりその家族に対する支援について必要な措置を講ずることが定められている。一般に家族、特に親は、他の誰よりも最も長く最も密接に子どもと関わる存在であり、毎日の生活や日課の重要な一部であって子どもにとって欠くことのできない社会環境である (Schaefer & Briesmeister, 1989 山上他訳, 1996)。よって、発達障害児に対する支援を考える際には、併せてその親への支援を考えていくことが重要であり、親訓練はそうした支援の1つであると考えられている。

親訓練は、親は自分の子どもに対して最良の治療者になることができるという考えに基づいて、親に行動理論に基づく養育技術を教えることで親子の問題を解決・軽減することを目的として行われる訓練である (山上, 1998)。今日までに、発達障害のある子どもの親訓練は多くの機関や団体で実施されており (福田・中藤, 2000; 岩坂・清水・飯田・川端・近池・大西・岸本, 2002; 免田・伊藤・大隈・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995)、近年では、汎用性を目指したショートプログラムの考案 (野津山・堤・嶋崎・加藤・井場・伊垣・皿谷・澁谷, 2012) や教師用プログラムの考案 (岩坂・池島・小野・久松・藤原, 2005)、さらにプログラムスタッフの養成を目指した実践 (小関・小関, 2012; 式部・橋本・井上, 2010; 島宗・竹田, 2010) といった展開がみ

られるようになってきた。しかし、これまでの親訓練研究では親の養育態度や精神的健康・養育ストレスなどの変容について質問紙等の主観的な報告に基づき効果測定を行っているものが多く、親や子どもの行動変容を定量的に測定している研究は未だ少ない（伊藤・石附・前岡，2009）。原口・上野・丹治・野呂（2013）は、日本国内におけるペアレント・トレーニングに関する 47 本の先行研究について効果評価の観点から概観し、個別支援形態では子どもの観察データを指標とした単一事例実験によって評価しているものが多く、集団支援形態では親の精神健康度、抑うつ、ストレス、育児不安などを測定する尺度得点を指標とした 1 群事前事後テストデザインによって評価しているものが多いことや、個別支援形態における観察データの使用は子どもが 75%，親が 20%，集団支援形態においては、子どもが 8.3%，親が 4.2%，評価指標のないものが 13% であったことを報告し、親子の行動変容における客観的指標を用いた効果評価の必要性を指摘している。

ちなみに、家庭内での親子の行動変容を定量的に測定する方法の 1 つにビデオの活用があり、実際にビデオ・フィードバック（以下、VF）は有効な介入方法として報告されている（近藤・岩野・安藤，2009；Pha-neuf & McIntyre, 2007；Reamer, Brady, & Hawkins, 1998；財部，2001；上野・野呂，2010）。親訓練における VF とは、親またはその家族が抱えている問題となる状況での親子の関わりを録画したビデオをもとに、支援者が親に対して改善方法を教授していくものである（Webster-Stratton, 1981）。

Reamer et al. (1998) は発達障害のある子どもをもつ 2 組の両親に対して自助課題ときょうだいとの遊びにおける適切な養育行動の促進を目的とした弁別訓練と行動リハーサルからなる VF 介入を実施した。その結果、親子の適切な関わりが増加し、他の場面や家族の他のメンバーにおいても母親の養育行動の般化がみられたことを報告している。また、上野・野呂(2010)は Reamer et al. (1998) の用いた VF 介入を、介入する家庭場面に支援者が存在せずに親が自らビデオ撮影を行うという Reamer et al. (1998) とは異なる条件のもとで 3 組の自閉性障害児の母親に対して実施し、どの参加者においても介入

の効果が示されたことを報告している。なかでも基礎的行動スキルに関する指導を受けた経験がない母親に比べて経験がある母親の方が養育行動は改善することを示し、基礎的な行動スキルに関する講義等を組み合わせた介入の必要性を指摘している。その他、介入手続きにおいて心理教育を含むもの（近藤ら、2009）や自己記録を併用したもの（細谷・藤田・井上、1995）などそれぞれの効果が示されているが、実践報告は未だ少なく具体的な手続きの考案とその効果の検討が必要である。

本研究では、先行研究の介入手続きを参考に作成した VF を用いた親訓練プログラムを、自閉スペクトラム症のある子どもをもつ母親を対象に実施し、その効果について検討した 2 事例について報告する。

2. 方 法

参加者

医療機関において自閉症疑いと診断された 3 歳 4 ヶ月の男児（以下、A 児）の母親と、自閉症と診断された 6 歳 3 ヶ月の男児（以下、B 児）の母親の 2 名であった。A 児と B 児の母親はともに 30 代の専業主婦であった。2 名の母親は H 大学で個別に月 2 回の教育相談を受けており、A 児については母親のみの来談で、B 児については同時間枠に並行して療育を受けていた。また、A 児の母親は X-1 年に個別の親訓練プログラム、B 児の母親は X-1 年に集団の親訓練プログラムの受講履歴があった。A 児は視線が合い難く興味の幅は狭いが、要求時には 2 語文がみられ人との関わりを楽しむことができた。B 児は発語がほとんどなく感覚遊びを好み一人遊びが目立つが、大人の補助が必要な遊びでは関わりをもつことができた。

インフォームド・コンセント

第一著者（以下、支援者）が母親に対して書面と口頭で研究協力を依頼し、同意を得た。また、研究終了後には個別で結果報告を行った。

支援期間

X 年 6 月～X 年 12 月の隔週において、フォローアップを含めた計 8 セッションからなる VF を用いたプログラムを個別形式で実施した。

設定と材料

家庭での親子の様子を母親がビデオ撮影した。撮影した映像は、母親が教育相談来所時に持参または次回面接までに郵送し、支援者と母親は大学内の面接室で約 1 時間～1 時間半の面接を実施した (Fig. 1)。ビデオカメラは参加者が家庭で所有のものを使用し、映像の受け渡しは DVD-R を用いた。

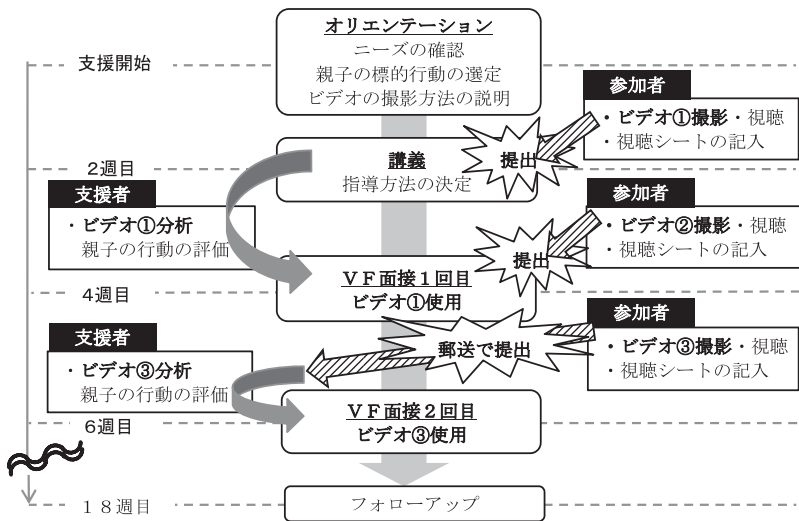


Fig. 1 支援開始から VF 面接までの流れ

プログラムの構成と内容

プログラムの構成を Table 1 に示す。

オリエンテーション：ニーズの確認と標的行動の決定（セッション 1） はじめに、ニーズと現状の聴取、実行可能性について支援者と母親で話し合い、子どもの標的行動を選定した。本研究では、介入によって獲得された母親の指

導スキルが他の場面での子どもへの関わりにおいても適用されるかどうかを評価するために、母親の指導行動の般化場面を設けた。よって、母親は VF 介入を受ける介入場面と、撮影のみ実施する般化場面における子どもの標的行動を決定する必要があった。

A 児は衣服の着脱時に母親の介助を嫌がって泣き叫び、着替えに 30 分以上の時間を要した。そこで、A 児の標的行動は「服を着る」、「服を脱ぐ」、「ズボンをはく」、「ズボンを脱ぐ」行動とし、「衣服の着脱指導場面」を母親への介入場面とした。また、手遊び歌が出来るようになってほしいという希望から、「他人の動作を真似する（動作模倣）」行動を標的行動とし、「動作模倣指導場面」を母親への般化場面とした。

B 児の母親は、家庭療育で実施している課題への助言を希望していた。そこで、B 児の標的行動は「物品名の指示でそれを手に取る（受容的命名）」行動とし、「命名課題指導場面」を母親への介入場面とした。同様に家庭療育中の課題から「他人の動作を真似する（動作模倣）」行動を標的行動とし、「動作模倣指導場面」を母親への般化場面とした。

Table 1 プログラムの内容

セッション	テーマ	主な内容	ホームワーク
*1	オリエンテーション	標的行動の選定 ビデオ撮影の説明	
2	講義 指導方法の決定	課題分析・プロンプト 指示の出し方、環境調整	
3	VF 面接 (1)		ビデオ視聴 視聴シートの記入
4	VF 面接 (2)		
5	VF 面接 (3)	ビデオ視聴 良かった点と 改善点の検討	
6	VF 面接 (4)		
*7	VF 面接 (5)		
**フォローアップ		ビデオ視聴とまとめ	—

Note. *では、質問紙（QRS, 障害児育児ストレス認知尺度, BDI- II, KBPAC）へ、**では、質問紙に加えて、満足度アンケートへの回答を依頼した。

次に、ビデオ撮影の方法について①撮影場面は介入場面と般化場面、親子の自由遊び場面の計 3 場面で、撮影時間は各場面 5 分程度であることや、②母親と子どもの両者が映っていることを注意点として伝えた。最後に、宿題としてビデオ撮影とその視聴、視聴シートへの記入、質問紙への記入を依頼した。講義までの期間を以下 BL 期と示す。

講義（セッション 2） 約 1 時間半のセッションにおいて、前半は肥前方式親訓練プログラム（山上、1998；大隈・伊藤、2005）を参考に作成した講義で、後半は井上・藤坂（2010）を参考にした指導手続きの作成であった。B 児の母親はこれまでに行動理論に関する学習機会やその実践が一定にあったことから、講義は簡単な復習のみとした。最後に、宿題としてビデオ撮影とその視聴、視聴シートへの記入、ビデオ映像と視聴シートの提出を依頼した。

VF 面接（1）～（5）（セッション 3～7） 約 60 分間の VF 面接を実施した。面接では、母親が家庭で撮影した 3～4 日分のビデオ映像の中から、面接日直近のビデオ映像を未編集のまま使用した。提出された映像は約 30 分程であり、支援者と母親で視聴しながら適宜ビデオ映像を停止し、支援者は指導スキルの項目についてその実施・未実施を良かった点と改善点として取り上げ賞賛と助言を行った。また、子どもの標的行動の達成度を書面にして手渡した。使用したビデオ映像は面接 1 回目を除いて VF 面接日 3～4 日前のもので、VF 面接後の母親による実践は翌日～3 日以内であった。面接の最後に、宿題としてビデオ撮影とその視聴、視聴シートへの記入、ビデオ映像と視聴シートの郵送を依頼した。

フォローアップ（FU） セッション 7 から約 4～8 週間後に実施し、セッション 1・7 と同様の質問紙への記入を依頼した。

プログラムの効果の評価方法

母親の指導行動 井藤・中野（2006）、加藤・中野（2006）、大久保・井上（2006）を参考に指導スキルの評価項目を 14 項目設けて、ビデオ映像をもとにその実施率を算出し指導行動の正確性と定義した（Table 2）。30 秒インタ

Table 2 指導スキルの評価項目

技法	評価項目
弁別刺激	シンプルで明瞭，始めと終わりがはっきりしている 教える課題にふさわしい言い回しである 子どもが弁別刺激に注目してから与える 教示を何度も繰り返さない いったん始めたら中断しない 決めておいた前教示だけを言う
プロンプト	正反応を導くことが出来るように与える 子どもが誤反応をする前に与える 失敗を 3 回以上繰り返させないようにする
強化	社会的強化子を必ず伴わせる ほめる時とそうでない時は対照的である 条件的に与える 子どもの反応の直後に与える
不連続試行	試行のはじめと終わりをはっきりさせ，次の試行との間に間をとる

ーバル記録法で，映像開始から母親による子どもへの最初の働きかけが行われた時点から 3 分間を分析対象とし，評価基準を満たしたインターバルの総数を指導技法が生じたインターバルの総数で除して百を乗じて算出した。

子どもの行動 標的行動について予め基準を定め，「正反応」，「プロンプト付正反応」，「誤反応」で評価した。

親子の相互作用 親子の自由遊び場面について，ビデオ映像の開始から 3 分間を分析対象としプログラム前後で測定した。評価方法は，武蔵・大野（1984）と大野・武蔵（1984）による相互作用分析を参考に，先行者が刺激として機能する事態を単位として抽出し，その事態における後続者の行動をカテゴリー化することとした。刺激としての先行者の機能は，先行者の行動の結果生じる後続者の行動の変化によって捉え，まず先行者の行動に後続して後続者に行動上の変化が生じた場合を 1 単位として抽出し，先行者の行動に対する後続者の行動を「親から子へのポジティブ行動」，「親から子へのネガティブ行動」，「子から親へのポジティブ行動」，「子から親へのネガティブ行動」の 4 つの指標でセッション 1（以下，Pre），セッション 7（以下，Post）に測定し

Table 3 ポジティブ・ネガティブ行動の評価カテゴリー

親をポジティブ／ネガティブと評価するときの子どもの行動		
行動	ポジティブな行動	ネガティブな行動
	◇親の指示に「従う」「応じる」行動 ◇親の接近・賞賛に対しての「接近」行動	◇「拒否」する行動 ◇「回避」する行動
具体例	笑顔／指示に従う／親についていく 親に近寄る	泣く／体を強張らせる／手で顔を隠す 後退する／走り去る／指示に従わない
子どもをポジティブ／ネガティブと評価するときの親の行動		
行動	ポジティブな行動	ネガティブな行動
	◇「褒める」行動 ◇子どもの出来事に「応じる」行動 ◇「展開する」行動 ◇「補助的刺激を提示する」行動	◇「拒否」する行動 ◇「結果的拒否」する行動 ◇「阻止」する行動 ◇「罰」する行動
具体例	笑顔／褒め言葉を与える 子どもの頭をなでる／くすぐる／抱く	手を引っ張る／課題や玩具を撤去する 知らんふりをする

た (Table 3)。

質問紙による評価 親のストレスと抑うつ、行動変容法の知識習熟度について Pre, Post, FU 時に測定した。親のストレスの測定には **Questionnaire on Resources and Stress** 短縮版 (Friedrich, Greenberg, & Crnic, 1983；以下, **QRS**) の日本語版 (山上, 1998) と、障害児育児ストレス認知尺度 (中嶋・齋藤・岡田, 1999；岡田・種子田・新田・中嶋, 2004) を、抑うつ状態の測定には, **BDI-II** (Beck, Steer, & Brown, 1996) の日本語版 (小嶋・古川, 2003) を用いた。また、親の行動変容法の知識習熟度の測定には, **Knowledge of Behavioral Principles as Applied to Children** (O'Dell, Tarler-Benlolo, & Flynn, 1979；以下, **KBPAC**) の日本の簡略版 (志賀, 1983) の短縮版 (大野ら, 2005) 全 35 項目を用いた。

プログラムに対する満足度 山上 (1998) を参考に作成した満足度アンケートを, VF 面接の最終回に実施した。アンケートでは、プログラムや宿題に関する計 12 項目について「全くあてはまらない (1 点)」から「とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法で回答を得た。

観察者間一致率 親子の行動指標について、全体の約 30% を支援者と研究に
関与していない大学院生 1 名が独立して評価し、支援者と観察者で一致し
た行動項目数を全行動項目数で除して百を乗じて算出した。観察者間一致率
は、81% であった。

3. 結 果

母親の指導行動と子どもの行動の変化

母親の指導行動の変化について A 児の母親を Fig. 2, B 児の母親を Fig. 3
に示した。また、子どもの行動の変化について A 児を Fig. 4, B 児を Fig. 5
に示した。

A 児の母親の介入場面である「衣服の着脱指導場面」について、BL 期では
「弁別刺激」と「強化」の実施率が 0% であったが、プログラム実施後に 100
% に達し FU まで維持された。また、「プロンプト」の実施率は、BL 期より
上昇傾向がみられプログラム実施後に 80% 台に達した。具体的には、BL 期
における母親は子どもが衣服に注目していないときに指示を出す様子や、指示
以外の言葉かけを繰り返してしまう様子が多くみられた。また、指示後は
A 児が着替える様子をじっと手を止め見守り A 児がぐずるまでプロンプトを
出せずにいる場面や、その反対に A 児が自立遂行可能な部分にまで全介助し
ている様子がみられた。さらに、着脱完了時には母親から A 児への褒め言葉
は少なく、誤反応の際に声かけをするなど、強化／非強化が対照的でなかつ
た。プログラム実施後はそれらが改善されたが、プロンプトのタイミングや適
切さに関するスキルの獲得には時間を要した。

B 児の母親の介入場面である「命名課題指導場面」について、BL 期では
「弁別刺激」と「プロンプト」の実施率が不安定であったが、プログラム実施
後はセッション 12・16 を除いて概ね安定して生起し維持された。また、「強
化」や「不連続試行」の実施率は BL 期ではセッション 3 を除いては 40% を
満たなかったが、プログラム実施後に 100% に達し FU まで維持された。具

体的には、BL 期における母親は子どもが物品に注目していないときに指示を出す様子が多くみられた。また、適切なプロンプトが出せず 3 回以上子どもの誤反応を見送る場面がみられ、子どもの反応に対しての言葉かけや笑顔は多いが、誤反応の際にも笑顔で対応する様子が目立った。さらに、B 児の母親は強化子のお菓子が B 児の口に未だ残っている状態で次の指示を出すなど試

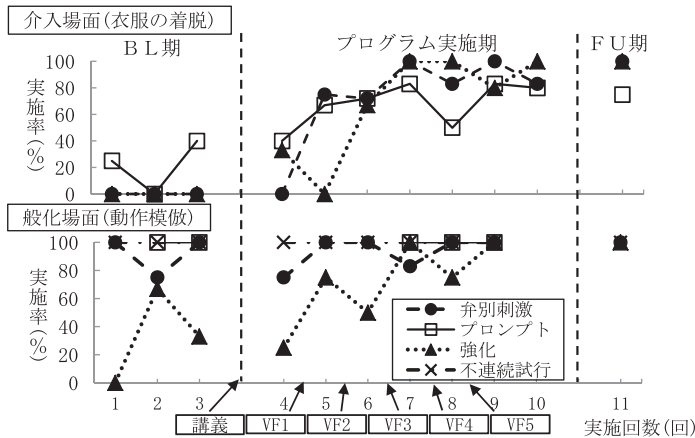


Fig. 2 A 児の母親の指導スキル評価項目の実施率の推移

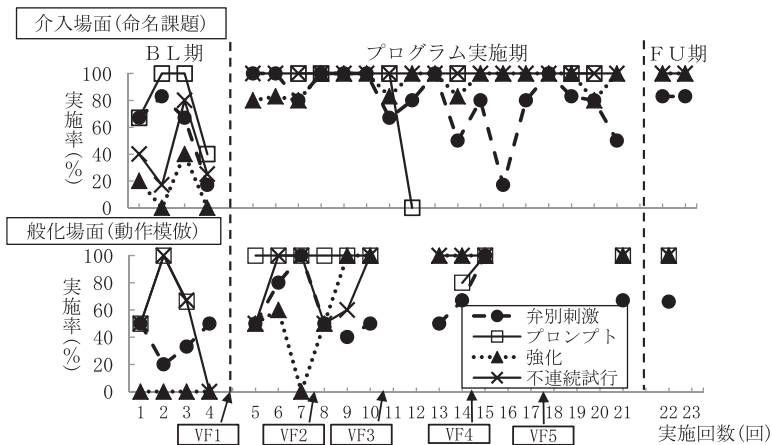


Fig. 3 B 児の母親の指導スキル評価項目の実施率の推移

行間間隔がとれていなかった。しかし、プログラム実施後はそれらが改善され、次第に試行時間も短縮された。

加えて、A 児の母親は「強化」、B 児の母親は「強化」と「プロンプト」について指導スキルの般化がみられ、Fig. 4・5 から明らかなように母親の指導スキルの実施率の上昇とともに、B 児の動作模倣を除いては子どもの行動の

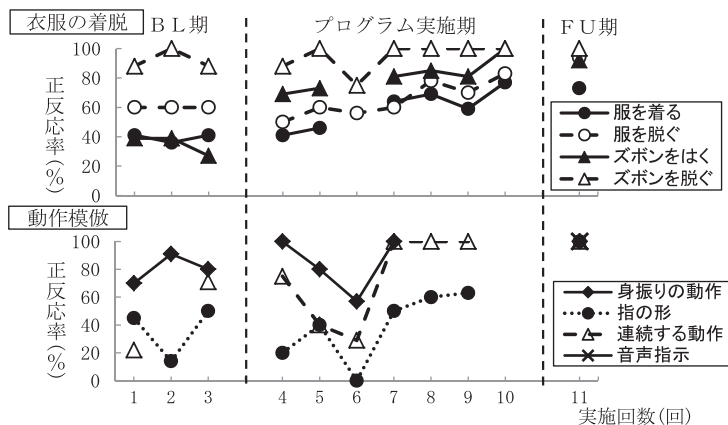


Fig. 4 A 児の衣服の着脱と動作模倣の正反応率の推移

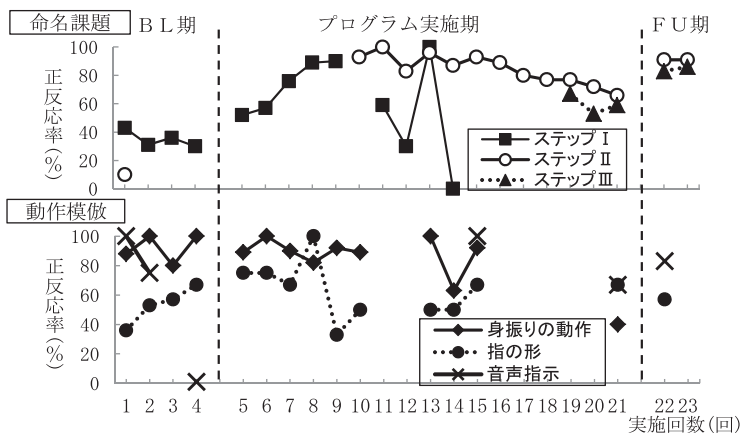


Fig. 5 B 児の命名課題と動作模倣の正反応率の推移

Note. 命名課題の内容は、教示されたものを触る（ステップⅠ）、手渡す（ステップⅡ）、取ってくる（ステップⅢ）であった。

正反応率が上昇した。

親子の相互作用の変化

A 児と母親, B 児と母親の相互作用の変化を Fig. 6 に示した。A 児と母親では, プログラム後に特に母親から A 児への働きかけがネガティブからポジティブへ移行した。具体的には, 子どもの行動に対して補助的な関わりが増えると同時に子どもはそれに応じる行動が増えた。また, B 児と母親ではプログラム実施前より母親が子どもの一人遊びを展開する行動が多くみられ, その後も同様の関わりが維持された。

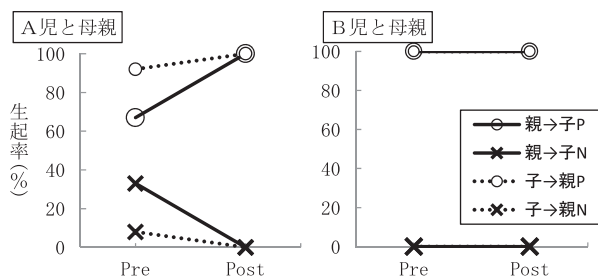


Fig. 6 親子の相互作用の変化

質問紙による評価

QRS, 障害児育児ストレス認知尺度, BDI-II, KBPAC の結果を Fig. 7 に示した。A 児の母親の Post と B 児の母親の QRS は未提出のため欠損となった。

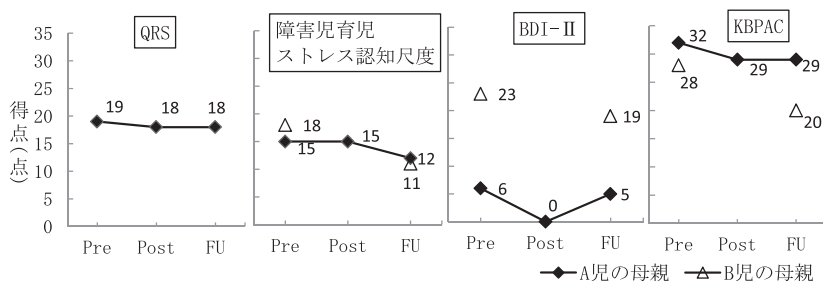


Fig. 7 A 児と B 児の母親の質問紙の結果

Table 4 満足度アンケートの結果

	A 児の母親	B 児の母親
子どもの行動は改善した	5	5
子どもの行動改善に満足だ	4	5
子どもの行動への対応は上手になった	5	4
子どもへの理解が深まった	3	5
父親の子どもへの理解が深まった	3	3
父親の協力が得られるようになった	1	3
プログラムに参加して満足だ	5	5
次回も参加したい	5	5
面接は役立った	5	5
宿題は子どもへの理解に役立った	3	5
ビデオ視聴は子どもへの理解に役立った	3	5
宿題は負担になった	5	2

プログラムに対する満足度

アンケートの結果を Table 4 に示した。A 児と B 児の母親ともに、指導行動と子どもの行動の変化、プログラム参加への満足度について高い評価が得られた。一方で、A 児の母親からはビデオ視聴や視聴シートへの記入について負担感が示された。また、自由記述では「面接の中でのアドバイスによって自分の気づかない点に気がつきとても有り難かった」という記述があった。

4. 考 察

本研究では、自閉スペクトラム症のある子どもをもつ母親 2 名に対して、VF を用いた親訓練プログラムを実施しその効果を検討した。その結果、2 名の母親において指導スキルの獲得が示された。母親の正確な指導行動の生起に伴って子どもの行動が改善し、VF 介入を行っていない他の場面においても親子の行動に改善がみられた。また、ストレスや抑うつ状態はわずかに軽減し、これらの効果は介入 4～8 週間後も概ね維持された。また、母親からは親子の行動の改善に対して肯定的な評価が得られた。よって、本プログラムは母親の正確な指導行動の獲得や子どもの行動の改善に有効であったといえる。本研究の結

果について以下に考察する。

母親の指導行動の獲得 本プログラムが母親の指導行動の弁別刺激として機能したことで母親の正確な指導行動が生じし、その結果、子どもの正反応率が上昇するに従って母親の指導行動は子どもの正反応によって強化される随伴性へと変化したと考えられる。

2名の母親に共通した点は、介入前から「弁別刺激」や「強化」に関する指導行動自体はみられたが、子どもの反応に応じて弁別刺激やプロンプトをタイミングよく出すことや、強化子の使い分けが困難であった点である。指導スキル評価項目の未実施に対する助言後は、宿題とした視聴シートにおいても同様の項目について母親自身の気づきが報告されるようになった。支援者からの助言や家庭での視聴、視聴シートへの記入というパッケージプログラムが母親の自己観察と自己記録を促したと思われる。2つ目に、指導スキルの中でも特に「強化」スキルは、他の指導スキルに比べて獲得後の維持や般化が顕著であった。「強化」スキルは子どもの行動の結果操作であり刺激性制御の機能をもつものであるが、正の強化の随伴性操作は母親にとって最も般化可能性が高いことが考えられる。

親訓練が親子の相互作用に与える効果について さらに、プログラム前後で自由遊び場面における親子の相互作用について分析した結果、ネガティブな関わりの低減とポジティブな関わりの維持がみられたことから、ビデオを用いた親訓練プログラムによる親子の相互作用への否定的な影響はなかったと考えられる。

従来の親訓練の指標について 一方で、行動変容法の知識習熟度の増加はみられず、プログラムによる影響が示されなかった。具体的には、参加者の回答からは行動問題への対処法や記録方法に関するカテゴリーにおいて誤答が目立った。これは、講義や VF の内容が行動の随伴性や強化、行動形成法といった内容に特化していたためと考えられ、例えば子どもの標的行動が行動問題の減少である場合等には対応できておらず、今後は講義や VF で扱う内容について検討していく必要がある。

今後の課題 本研究の課題は、パッケージ化した手続きの構成要素の何がどこに効いたのかが整理できない点であり、先行研究においても対象者の特性やニーズ、またはプログラムを提供する側の状況等に応じてその手続きは様々である（近藤ら，2009；Reamer et al, 1998；財部 2000；財部 2001）。そもそも、フィードバックは刺激性制御（弁別刺激）の機能をもっており（杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット，1998），弁別訓練の実施は親の指導行動の弁別刺激をより明確にし、「自己観察」と「自己記録」を促進するものと考えられる（上野・野呂，2010）が，上野・野呂（2012）はビデオ視聴と助言，行動リハーサルにチェックリストを併用することで親の「自己記録」が促進されたことを報告している。これらを踏まえ今後は，VF プログラムの前提条件や手続きの変数を整理し効果を検討していくことが必要である。また，本研究において B 児の母親は行動の改善に対する満足や次回参加への希望は示した一方で，宿題の内容に対する負担を報告したことから，効果が期待できる対象の選定とは別にして参加者のプログラムへの受容度については丁寧にアセスメントしていく必要があると考えられる。介入手続きに関する社会的妥当性の検討を行っていくことで，対象者の受容度を高めていくとともに対象者や支援者側のコストを低減していくことや，具体的な手続きを提言し再現性を高めていくことが望まれる。そして，支援で扱う以外の場面やその後の問題に対処していかなければならない親への支援を考える上で，セルフ・マネジメントの促進（細谷ら，1995）は欠かせない視点であり，VF をフェイドアウトした際の母親による「自己観察」と「自己記録」の正確性の促進を目指した手続きの考案が望まれる。

謝辞

本研究に参加してくださった 2 組のご家族，ならびに協力者の方々，さらに本研究に関して懇切丁寧に指導くださいました吉備国際大学教授（当時）の日上耕司先生（現：大阪人間科学大学教授）に深く感謝申し上げます。

注釈 本研究は吉備国際大学大学院臨床心理学研究科に提出した修士論文の一部に

加筆し、修正を加えたものである。また、本研究の一部は第 37 回日本行動療法学会発表論文集に掲載された。

引用文献

- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Friedrich, W. N., Greenberg, M. T., & Crnic, K. A. (1983). A short of the questionnaire on resources and stresss. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 41-48.
- 福田恭介・中藤広美 (2000). 福岡県立大学における発達遅滞児の親訓練プログラムの評価 福岡県立大学紀要, 9, 87-94.
- 原口英之・上野茜・丹治敬之・野呂文行 (2013). 我が国における発達障害のある子どもの親に対するペアレント・トレーニングの現状と課題-効果評価の観点から- 行動分析学研究, 27, 104-127.
- 細谷忠司・藤田継道・井上雅彦 (1995). 発達障害児の親のセルフマネジメントによる行動の般化と維持について -指導手続きの作成とセルフチェックの勉強会を通して- 日本行動分析学会年次大会プログラム発表論文集, 13, 46-47.
- 井上雅彦・藤坂龍司 (2010). 家庭で無理なく楽しくできるコミュニケーション課題 30 学研教育出版
- 伊藤信寿・石附智奈美・前岡幸恵 (2009). ペアレント・トレーニングの有用性について -様々な指標を用いて効果が明確になった 1 事例を通して- 人間と科学: 県立広島大学保健福祉学部誌, 9, 39-50.
- 井藤友紀・中野良顯 (2006). 自閉症児早期高密度行動治療のためのパラプロフェッショナルを育成する: 大学生向けの訓練プログラムの開発と適用 上智大学心理学年報, 30, 35-49.
- 岩坂英巳・池島徳大・小野昌彦・久松節子・藤原壽子 (2005). 学校現場におけるペアレント・トレーニング教師版の試み -特別なニーズのある子どもへの対応として- 教育実践総合センター研究紀要, 14, 141-145.
- 岩坂英巳・清水千弘・飯田順三・川端洋子・近池操・大西貴子・岸本年史 (2002). 注意欠陥/多動性障害 (AD/HD) 児の親訓練プログラムとその効果について 児童青年精神医学とその近接領域, 43, 483-497.
- 加藤明子・中野良顯 (2006). 自閉症幼児の親に対する応用行動分析に基づくコンサルテーションの効果の分析 上智大学心理学年報, 30, 61-69.
- 近藤清美・岩野 卓・安藤孟梓 (2009). ビデオフィードバック技法による親子関係調節の試み: 乱暴を主訴とする男児の事例 北海道医療大学心理科学部心理臨床・発達支援センター研究, 5, 1-10.

- 小関俊祐・小関真美 (2012). ペアレント・トレーニングに向けたスタッフ・トレーニングプログラムの実施とその効果 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 2, 37-43.
- 小嶋雅代・古川壽亮 (2003). 日本版 BDI-II ベック抑うつ質問票 手引き 日本文化科学社
- 免田 賢・伊藤啓介・大隈紘子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子 (1995). 精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究 行動療法研究, 21, 25-38.
- 武蔵博文・大野裕史 (1984). 自由反応場面における児童-訓練者相互作用分析の試みⅡ 日本行動分析学会年次大会プログラム発表論文集, 2, 10-11.
- 中嶋和夫・齋藤友介・岡田節子 (1999). 母親の育児負担感に関する尺度化 厚生 の指標, 46, 11-18.
- 野津山希・堤俊彦・嶋崎まゆみ・加藤美朗・井場朱紗美・伊垣知美・皿谷陽子・澁谷友美 (2012). ペアレント・トレーニングにおける汎用性促進を目指したプログラム - ショートプログラム (5 回) を用いた効果の検討 - 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 135-143.
- O'Dell, S. L., Tarler-Benlolo, L. A., & Flynn, J. M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
- 岡田節子・種子田綾・新田収・中嶋和夫 (2004) 障害児育児ストレス認知尺度の因子不変性 静岡県立大学短期大学部研究紀要, 18, 183-190.
- 大久保賢一・井上雅彦 (2006). 自閉症児を対象とした臨床スタッフの教授行動改善に及ぼす Trainer-Training の効果 行動療法研究, 32, 45-64.
- 大隈紘子・伊藤啓介 (2005). 肥前方式親訓練プログラム AD/HD をもつ子どものお母さんの学習室 二瓶社
- 大野裕史・武蔵博文 (1984). 自由反応場面における児童-訓練者相互作用分析の試みⅠ 日本行動分析学会年次大会プログラム発表論文集, 2, 8-9.
- 大野裕史・諸岡輝子・永尾貴子・見城圭美・免田 賢・日上耕司・津川秀夫 (2005). 発達障害児を持つ親に対する支援プログラムの効果 (1) 吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要, 2, 17-31.
- Phaneuf, L., & McIntyre, L. L. (2007). Effects of individualized video feedback combined with group parent training on inappropriate maternal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 737-741.
- Reamer, R. B., Brady, M. P., & Hawkins, J. (1998). The effects of video self-modeling on parents' interactions with children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and*

Developmental Disabilities, 33, 131–143.

Schaefer, C. E. & Briesmeister, J. M. (1989). *Handbook of parent training : Parents as co-therapists for children's behavior problems*. New York : John Wiley & Sons. (山上敏子・大隈紘子 (監訳) (1996). 共同治療者としての親訓練ハンドブック (上) 二瓶社 pp.1–12.)

志賀利一 (1983). 行動変容と親のトレーニング：その知識の獲得と測定 自閉児教育研究, 6, 31–45.

式部陽子・橋本美恵・井上雅彦 (2010). 保健師を中心にした発達の気になる子どものペアレント・トレーニングの試み 小児の精神と神経, 50, 83–92.

島宗理・竹田真理子 (2010). 特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの開発と継続的な実施の支援 法政大学文学部紀要, 61, 153–173.

杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・マロット, R. W.・マロット, M. E. (1998). 行動分析学入門 産業図書 pp.300–308.

財部盛久 (2000). 話しことばのない精神遅滞幼児をもつ母親に対するビデオ・フィードバックと自己記録を用いたコミュニケーション支援 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 2, 45–59.

財部盛久 (2001). ビデオ・フィードバックを用いた自閉症圏障害児と母親に対するコミュニケーション支援 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 3, 51–68.

上野 茜・野呂文行 (2010). 自閉性障害児の親に対するペアレントトレーニングに関する研究 –ビデオフィードバックが親の養育行動にもたらす効果の検討– 特殊教育学研究, 48, 123–133.

上野 茜・野呂文行 (2012). 自閉症障害児の母親に対するビデオフィードバックとチェックリストを用いた介入の効果 障害科学研究, 36, 69–80.

上野 茜・高浜浩二・野呂文行 (2012). 発達障害児の親に対する相互ビデオフィードバックを用いたペアレントトレーニングの検討 特殊教育学研究, 50, 289–304.

Webster-Stratton, C. (1981). Videotape modeling : A method of parent education. *Journal of clinical child psychology*, 10, 93–98.

山上敏子 (監修) (1998). 発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム お母さんの学習室 二瓶社

——杉原聡子 大学院文学研究科博士課程後期課程——

——米山直樹 文学部教授——