

発達障害生徒に対するデリバリー型支援を展開する 学生スタッフへの応用行動分析学による介入

—行動問題への対応方法の確立をめざして—

遠藤 愛 星美学園短期大学幼児保育学科

要 旨：本研究は、発達障害生徒を対象として展開したデリバリー型支援である「放課後支援」にて、3つのグループが行う小集団活動場面で実施した。そして各グループで示される生徒の行動問題を解決するための行動支援計画を立案し、学生スタッフが一貫した対応を行えることを目的とし応用行動分析学の観点から介入を実施した。介入として、①関与の手がかりとなる刺激、②具体的な対応方法、③達成基準の3点を決定させる手続きを導入した。その結果、全てのグループにおいて行動支援計画の実行が高まり、それに応じて生徒の行動も肯定的に変容した。今後の課題として、暴言・暴力など激しい行動に対応する際の学生スタッフの心理的負担感を軽減するための介入を検討する必要が示唆された。

Key Words： デリバリー型支援，応用行動分析学，学生スタッフ，行動問題への対応，行動支援計画

I. はじめに

近年の学校現場では、特別支援教育における校内支援体制整備の一環として、学校外部の人的資源、とりわけ大学生（以下、学生スタッフ）による発達障害のある生徒を対象としたデリバリー型支援の実践が行われるようになった。例えば繪内・宮前・長谷川・森・光村・出石³⁾は、公立小学校の発達障害児への個別的な学習支援を実施するための学習ルームを設置した。そして、これらの活動が児童の学習スキルや学習への動機づけを高め、保護者や教員からもその活動の継続を願う声が聞かれるようになったことを報告している。その他にも、公立中学校の通常学級在籍の発達障害児を対象としたTT⁷⁾などの教室補助業務、教育相談業務¹¹⁾、特別支援学級在籍生徒への放課後ケアやコンサルテーション⁴⁾¹²⁾など様々な実践報告がなされ、活動の内容と対象にも広がりを見せている。これらの取り組みでは、支援対象の生徒に学生スタッフが直接関与し、臨床心理学の専門的知識を生かしながら、教科指導や学級経営とは異なる側面から積極的なアプローチを展開して

いる点に特徴がある。

いっぽうで、教育実践現場に派遣される学生スタッフが支援対象の生徒と直接関与する際、生徒の示す行動問題への対応に苦慮する実情がいくつか報告されている。たとえば栃木県鹿沼市では、特別支援学級に在籍する生徒の学習支援を目的とした学生スタッフ派遣事業を実施した¹⁰⁾。この取り組みでは、生徒のニーズに応じた支援の充実など一定の成果が得られた一方で、学生スタッフが生徒との接し方に迷い、生徒との関わりに自信を失ってしまう例もあったとの報告がなされている。また大石・田中¹³⁾も、市のメンタルサポーター事業に参加し校内の相談室業務を担った学生スタッフ数名に業務実施上の問題点を聴取した。その結果、業務に必要な技術や経験不足に加え、生徒が示す激しい行動問題への対応の難しさが挙げられたことを報告している。以上から、学生スタッフの支援技術の向上に加え、生徒が示す行動問題に対応する際に生じる困惑や心理的負担感の軽減という視点も考慮して、派遣される学生スタッフへのバックアップ体制を早急に整えるべきことは明らかであろう。そういった現状に反して、このようなデリバリー型支援を参画

する学生スタッフのバックアップ体制は極めて脆弱であるといわざるをえない。

さて、支援場面やスタッフの業務に違いはあるものの、日常場面の様々な文脈から生じる行動問題への対応を確立した実践として、岡村・藤田・井澤¹⁴⁾が参考になる。岡村ら¹⁴⁾は、小規模作業所に勤務する自閉症者の激しい攻撃行動を低減するための行動支援計画を作業所のスタッフと立案し実施した。行動支援計画では、応用行動分析の観点から行動問題の機能を特定し環境改善を図ることを目的として、1) 行動問題を引き起こす環境事態の改善（先行事象操作）と、2) 行動問題出現後の対応（後続事象操作）を確立する⁸⁾。岡村ら¹⁴⁾は、特に行動問題への後続事象操作に重点を置き、攻撃行動が生じた際の詳細な手続きを決定した結果、スタッフが攻撃行動を恐れず一貫した対応を行えたことを報告している。しかし岡村ら¹⁴⁾の研究では、介入の評価を支援対象の自閉症者の行動変容のみで行っており、スタッフの行動支援計画の実行の様相や、実行にあたってのスタッフの心理的負担感などを詳細に検討していない。

よって本研究では、公立中学校特別支援学級への学生スタッフ派遣事業である「放課後支援」の中で、学生スタッフが生徒の行動問題への対応を確立するための介入を行った。具体的には、学生スタッフのグループで立案した行動支援計画の後続事象操作に着目し、生徒の行動問題が生じる様々な環境文脈を考慮に入れながら、①関与の手がかりとなる刺激、②具体的な対応方法、③関与の達成基準の3点を特定させる手続きを適用した。そして、学生スタッフの行動支援計画の実行の様相と、それに伴う生徒の変容を客観的に評価するとともに、介入による学生スタッフの心理的負担感の変化を質問紙への回答をもとに考察した。

● ————— II. 方法

1. 参加者

生徒 首都圏郊外に位置する A 市の公立中学校に設置された情緒障害特別支援学級（固定）（以下、学級）の在籍生徒であり、第2学年が2名、第3学年が9名の計11名が本研究に参加した。生徒の診断はそれぞれ LD 1名、AD/HD 2名、アスペルガー障害2名、広汎性発達障害1名、軽度知的障害を併せ持つ自閉性障害

1名、軽度発達障害4名であった。

学生スタッフ 大学の発達臨床系の研究室に所属する大学院（修士課程）学生5名、学部学生2名の合計7名が参加した。学生スタッフは、大学で実施された発達臨床セッションに継続参加し、それらの実践を通して機能的行動アセスメントなどの応用行動分析学に関する支援技術を習得していた。

スーパーヴァイザー 研究当時、学生スタッフと同研究室に所属しチームを組んで大学の発達臨床セッションに参加した博士課程の大学院学生（筆者）であった。スーパーヴァイザー（以下、SV）は、臨床心理士として複数の自治体で小中学校及び保育園の巡回相談を担当し、発達臨床、応用行動分析学及びコンサルテーションに関わる技術を有していた。また、研究室の活動を通して、発達臨床セッションや研究活動について学生スタッフと日常的に助言指導を行っていた。

2. 研究期間と実施場面

200X年1月下旬から3月中旬に学級で展開した「放課後支援」にて研究を実施した。放課後支援は、(a) 生徒の放課後ケア、(b) 生徒の社会性向上をめざす小集団のゲーム活動の展開、(c) 専門的立場から知り得た生徒理解及び関与方法についての学級への報告・協議を目的とし、200X-5年より大学の研究室と学級との協働体制で展開された^{12) 4)}。放課後支援は、研究のデータ収集を条件に、学生スタッフが無償で学級の放課後に週1回出向くデリバリー形式で行われ、担当教員は参加しなかった。

放課後支援の開始前、大学院学生の学生スタッフが学級の在籍生徒に個別面接を実施し、活動の趣旨を説明した上で参加希望及び活動内容の希望を聴取した。その後、保護者のニーズも考慮に入れながら学級の担当教員と各生徒の支援目標を確認し、ニーズの似通った生徒同士を集め3つのグループ（グループA・B・C）を編成した。各グループに学生スタッフが数名配置され、放課後支援全90分中80分のグループ活動を実施した。後に担当教員と支援内容を振り返り情報共有するために、生徒と保護者に許可を得て、各グループが使用する教室に1台ずつビデオカメラを設置しVTR撮影を行った。教室はすべて生徒が普段使用する普通教室であり、各教室には生徒と学生スタッフ合わせて4～8名がいた。

3. グループ構成と活動中に生じる生徒の行動問題

グループ活動では、グループの支援目標に沿って小集団のゲームが展開されたが、生徒が示す行動問題によってグループ活動が中断されることがあった。各グループの構成と生徒の行動問題を表1に示した。

グループAは、生徒3名、大学院生の学生スタッフが1名で構成され、各生徒がルールを遵守することをグループ目標として、カードゲームなどルールを明示したゲームを実施した。グループAでは、実施するゲーム内容を決めるゲーム選択場面において、生徒が離席し別の活動を始める、教室を抜け出すなどの行動を示した。

グループBは生徒4名と学生スタッフ4名から構成され、大学院生の学生スタッフ1名がリーダーを務めた。グループBでは、攻撃性を発散し適切な主張行動を増加することをグループ目標として、風船バレーやカルタなど運動を主としたゲームを実施した。グループBでは、ゲーム活動中に生徒が衝動的に怒鳴る、叩くなどの行動が度々生じ、そういった行動をきっかけに生徒同士のトラブルに発展してしまうことがあった。

グループCは生徒4名と学生スタッフ4名で構成され、大学院生の学生スタッフ1名がリーダーを務めた。グループCは互いに協力し援助しあうことをグループ目標とし、チーム戦を導入したトランプなどを実施した。グループCでは、カードゲーム中に、ある生徒が他生徒に対して文脈上必要のない注意や叱責を行い、それらをきっかけに生徒同士が言い合いになることがあった。各グループで生じる行動問題はグループ内の特定の生徒が示していたが、それらの行動をきっかけにグループ内の他生徒も同様の行動を示すことがあった。

4. 機能的アセスメントの実施と行動支援計画の立案・実施

先行研究では、生徒の示す行動問題とスタッフの関わりの負の循環的關係を解消するために、スタッフが児童生徒の行動の機能を適切に理解することの必要性を説いている¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁹⁾。研究実施に先立ち、各グループの学生スタッフはKern & Bambara⁸⁾を参考に機能的行動アセスメントを用いて生徒の行動問題を成立させている環境事態を分析した。そしてSVとの協議を経て(a)セッティングや教示方法の改善(先行事象操作)、(b)代替行動出現後の強化や行動問題が出現したときの対応方法(後続事象操作)の見直しを行った。SVとの協議後、各グループの学生スタッフはKern & Bambara⁸⁾を参考にして作成した行動支援計画表に、支援対象とする行動問題の先行事象操作と後続事象操作を記載した。

行動支援計画表の作成後、予備観察期を設定し支援場面における各グループの行動支援計画の実行を確認した。各グループとも先行事象操作に比べ後続事象操作、つまり行動問題への対応に関して行動支援計画の実行が困難であった。そして、学生スタッフがこれらの行動問題に一貫した対応を行えないことで行動問題が終息せず、生徒のグループ活動への参加時間も短くなっていた。よって、学生スタッフが行動問題に一貫した対応を行うことを目指す介入の必要性が窺えた。

5. 研究デザイン

学生スタッフが生徒の示す行動問題への対応を確立し、生徒のグループ活動への参加率を高めることを目指して、学生スタッフの行動支援計画の実行の様相と、生徒のグループ活動へ

表1 放課後支援におけるグループの所属生徒と支援目標

| グループ | 参加生徒 | 診断 | グループの目標 | 活動中の行動問題 | 場面 |
|------|---------------|--|------------------------------|-----------------------|-------------|
| A | 3名 (女3) | アスペルガー障害(1) 軽度知的障害(1) 非言語性LD(1) | ・ルールを遵守しながら活動を楽しむ | 教示中の離席 | ゲーム選択場面 |
| B | 4名 (男4) | アスペルガー障害(1) 軽度知的障害(1) AD/HD(2) | ・ゲームを通して攻撃性を発散し、適切な主張方法を獲得する | 他者を蹴る・叩くなどの暴力や主張に伴う暴言 | 小集団ゲーム(カルタ) |
| C | 4名 (男2/女2) | 自閉性障害(1) 軽度知的障害を併せ持つ自閉性障害(1) 軽度知的障害(2) | ・チーム戦を導入し互いに協力し援助しあう | 特定の生徒に対する注意や叱責 | カードゲーム(大貧民) |

の参加率を従属変数とした。そして全4セッションの研究期間にてグループ間マルチベースラインデザインを適用し、介入効果を検証した。

6. 手続き

ベースライン期 ベースライン期（以下、BL期）では、セッション終了の3～4日後、各グループは行ったグループ活動を振り返る協議を行った。協議では、グループごとに前回セッションの生徒の行動をVTRで振り返り、行動支援計画の内容が妥当であったかを話し合い必要に応じて行動支援計画を修正した。この段階でSVは協議には参加したが、各グループに特別なフィードバックは行わなかった。

介入期 学生スタッフが行動問題に苦慮し、迅速に対応することを阻んでいる事由として、a) 事前に行動問題への対応を決めても、行動問題が生じる状況が多様であり、実践場面で何をてがかりにどこまで対応するのかに迷いが生じてしまうこと、b) 予測していない状況で突如行動問題が生じる場合があることの2点が考えられた。よって、1) グループ活動の状況を丹念に振り返り、行動問題が生じる背景やパターンに目星をつけること、2) 対応する際の手がかり刺激、具体的な対応方法を、行動問題が生じる状況に応じて複数特定することが必要と思われた。

そこで介入として、まずVTRを用いて前回セッションで行動問題が出現した場面を学生スタッフとSVで観察し、行動問題が生じたときの状況を振り返った。そして生じた行動問題について、いつどのタイミングで（対応する際の手がかり刺激）、どのように対応し（具体的な対応方法）、何をもって達成とするか（達成基準）の3点を記すフォーマットに記入させた。さらに、次回セッションで起こりうる行動問題の出現状況を予測させ、これも同様のフォーマットに記入させた。介入は、各グループの協議にて1回約40分で実施された。

7. 結果の整理方法

介入効果を検証するために、グループ活動の様子を記録したVTRから、生徒の行動問題をイベントサンプリング法で記録し、これを学生スタッフの行動支援計画の実行機会とした。そして、これらの実行機会とフォーマットに記載された支援内容を照合し、学生スタッフが行動支援計画を実行したか否かを評定した。行動支援計画の実行の様相に関する評価基準を、0

（実施していない）、1（実施しているが、身体の一部を引っ張る、生徒の発言を遮断するなど生徒の肯定的な行動を減弱させる関与である）、2（実施している）と設定した。

次に、学生スタッフの行動変容にともなう各グループの生徒の全体的な行動変化を捉えるために、生徒のグループ活動への参加率（%）を（生徒の活動参加時間）÷（観察場面の総時間）×100により算出した。活動参加の定義は、生徒全員がグループ活動を展開する場面に居合わせていること、グループ活動に従事することとした。また、生徒が休憩を学生スタッフに申し出てゲームに参加をしない場合も、他生徒の活動やゲームに関連する事物を注視している場合は、活動参加に含めた。

8. 信頼性の検証

各グループの行動支援計画の実行についての行動観察データの信頼性を得るため、各グループの全セッションのVTRから30%を無作為に抽出し、2名の評定者（筆者と修士課程の大学院学生）の評価の一致率を算出した。一致率の算出方法は、（2名の評定者一致した項目数÷全項目数）×100であった。その結果、グループAが100%、グループBが90%、グループCが92%の一致率であった。

9. 介入の効果評定

介入効果に対する学生スタッフの評価を確認するために、研究終了後各グループの学生スタッフに対して質問紙調査を行った。質問紙は、Crone & Horner²⁾を参考に、行動問題への対応に関する3項目（質問項目①②③）、グループの行動支援活動について2項目（質問項目④⑤）、本介入の評価について1項目（質問項目⑥）の合計6項目（表2参照）と自由記述欄から構成された。各項目の評定値は、『+2』（望ましい方向に大きく変化した）と『+1』（望ましい方向に変化した）を肯定的評定、『0』（変化なし）、『-1』（望ましくない方向に変化した）、『+2』（望ましい方向に大きく変化した）を否定的評定とした。

● Ⅲ. 結果

1. 行動問題への対応に関する介入計画の実行の様相

生徒の行動問題に対する学生スタッフの行

動支援計画の実行の様相の推移を図1に示した。グループAは、BL期には評定値が0ないし1であったが、介入期では第6回を除いて評定値が2に上昇し、第7回以降安定した。グループBでは、BL期には評定値0が続き、介入期の第7回以降の多くの回において評定値が2に上昇した。しかし第11回では評定値1、第20回には評定値0に下がる回があり、他グループに比べると介入の実行度がやや安定しない傾向がみられた。グループCでは、第8回に評定値1であった以外は、BL期において評定値0であった。しかし介入期では、評定値2に上昇し、その後の回でも持続した。

2. 生徒の参加率の変容

介入前後の各グループ活動における生徒の参加率の推移を図2に示した。グループAの生徒の参加率は、BL期に63%であったが、介入期では第2回が84%、第3回が83%とBL期と比較して増加傾向を示した。次に、グループBの生徒の参加率は、BL期に第1回が37%、第2回が43%であり、介入期で73%、64%、71%と約30%の増加を示した。しかしグループBでは、生徒の参加率が第3回で減少し、時系列での上昇傾向を示さなかった。グループCにおける生徒の参加率は、BL期には55%、43%

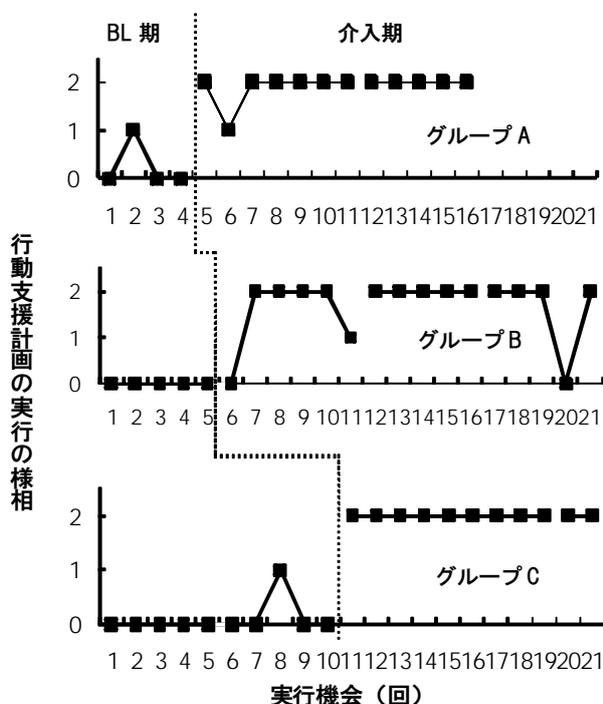


図1 行動問題への対応に関する介入計画の実行の様相

注) 縦軸は行動支援計画の実行の様相、横軸はスタッフの反応機会数(生徒の行動問題の生起数)とした。

であったが、介入期では74%、88%と時系列で上昇した。

3. 質問紙調査の結果

質問紙調査の結果として、各グループの回答を表2に示した。すべてのグループが共通して高く評価した項目は、生徒が示す行動問題への「対応に関する見通し」(項目①)、「グループの支援活動全体の改善」(項目④)、「生徒に対する適切な関わりの増加」(項目⑤)、「トレーニング内容の重要性」(項目⑥)の4項目であった。いっぽうで、行動問題への「対応時の心理的負担の減少」(項目②)と「計画にそった実施」(項目③)においては、グループBのみ肯定的回答率が低い傾向がみられた。

次に、本研究で実施した学生スタッフへの介入に対する意見や感想を記入する自由記述欄

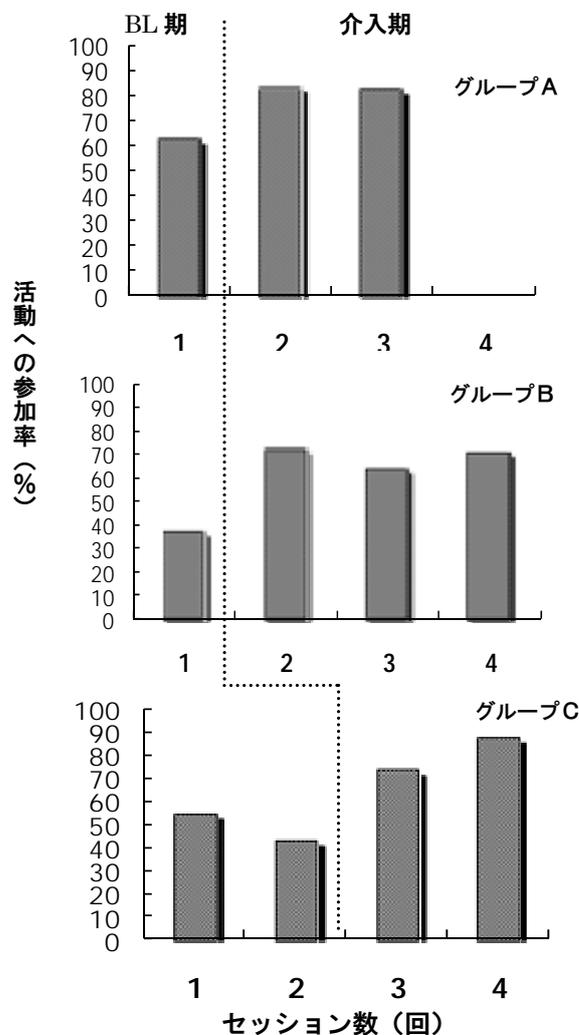


図2 生徒のグループ活動への参加率の変容

注) 縦軸は生徒のグループ活動への参加率、横軸はセッション回数とした。各グループの研究実施回数は全4回のセッションであったが、グループAのみ学生スタッフの欠席により、第4回を実施しなかった。

において全グループ共通で報告された内容は、「行動問題に対応する観点が明確になり活動中に迷うことが少なくなった」という回答であった。またグループ B では、前もって対応方法を決めておいても実際にそれを実行するには、実際の関与場面での経験が必要だと思おう」と回答した。

IV. 考察

1. 介入効果の検証

本研究では、放課後支援のグループ活動中に生じる生徒の行動問題への対応（後続事象操作）に着目し、各グループの学生スタッフに、生徒の行動問題が生じた際の関与方法を具体化する介入を試みた。その結果、介入期ではすべてのグループにおいて支援計画の実行の様相が肯定的に変容し、同時に生徒のグループ活動への参加率も上昇した。

介入実施前、学生スタッフは立案した行動支援計画を実施するにあたり、行動問題への対応（後続事象操作）の実施に困難さを示した。後続事象操作の場合、支援計画の中で決定していた支援行動を様々な環境文脈に応じて調整する必要が生じるため、先行事象操作よりも実施が困難になる¹⁹⁾。このことを考慮し、本研究で介入を行う上でも、学生スタッフが生徒の行動問題が生じる環境文脈を整理し、手続きを明確化していく必要性が窺えた。

そこで介入では、岡村ら¹⁴⁾の実践結果を踏まえ、生徒の行動問題が生じる様々な環境文脈を整理し、①関与の手がかりとなる刺激、②具体的な対応方法、③関与の達成基準の3点を特定させる手続きを実施した。これらの手続きは、学生スタッフの行動問題への関与行動におけ

る先行事象、行動、後続事象を決定する手続きであった。この介入により、学生スタッフがどのタイミングで行動しどこまで対応するかという見通しを持たせることをねらいとした。

さらに、本研究場面のグループ活動は、複数の生徒が支援対象となり、生徒同士の相互作用を踏まえた上で行動問題に対応することが求められる状況であった。小集団場面の場合、予期しない生徒同士の相互作用が生じることがあり、学生スタッフは場面のルールを確認しながら柔軟に対応していくことが求められ、個別的な場面よりも一貫した対応を行うことが一層難しくなる。このことは、Erchul & Martens⁵⁾が学校の教室場面で教師の取り組みを阻害する要因として、予測不可能性（予期せぬことが生じやすい状況下で迅速かつ公平な対応が求められること）、同時性（複数の出来事が同時に生じること）を挙げていることから窺える。介入では、行動問題が生じるパターンをいくつか特定し、対応すべき行動問題が特定されるため、学生スタッフがこれら予測不可能性や同時性の問題を解決することに寄与したといえる。これは、学生スタッフが介入への評価として「生徒が示す行動問題への対応に関する見通し」（質問項目①）について高く評価していたことから窺える。

2. 激しい行動問題が学生スタッフに与える影響

本研究で実施した介入に対する学生スタッフの評価は、行動問題への対応やグループアプローチについておおむね肯定的な結果を示した。しかし、生徒の行動問題に対応する際の「心理的負担の減少」（項目②）については、グループ B の学生スタッフの評価が他のグループよりも低い傾向を示した。グループ B は、介入後に行動支援計画を安定して実行できている

表2 学生スタッフの質問紙調査結果

| 質問紙調査項目の内容 | グループ A | グループ B | グループ C | 全体 |
|------------------|------------|-------------|-------------|-------|
| ①対応に関する見通し | 100% (100) | 100% (33.3) | 100% (100) | 100% |
| ②対応時の心理的負担の減少 | 100% (100) | 0% (0) | 100% (33.3) | 33.3% |
| ③計画にそった実施 | 100% (100) | 33.3% (0) | 100% (33.3) | 77.8% |
| ④グループの支援活動全体の改善 | 100% (100) | 100% (66.7) | 100% (66.7) | 100% |
| ⑤生徒に対する適切な関わりが増加 | 100% (100) | 100% (0) | 100% (0) | 100% |
| ⑥トレーニング内容の重要性 | 100% (100) | 100% (100) | 100% (66.7) | 100% |

注) 表中の数値は評定値「+1」「+2」の肯定的回答率を表し、()内は「+2」と評定した割合を示した。また全体は、3グループの肯定的回答率の平均値を算出した。質問紙調査の回答は、「-1」「-2」の否定的回答はなく、表中の0%はすべて「変化なし(0)」であった。

ことを考慮すると、行動問題へ具体的な対応方法を認識しそれらを実行できているものの、実際に対応する上では心理的負担感があるということになる。

グループ B の生徒が示す行動問題は、暴言・暴力など他グループと比べてより激しい行動問題であった。多くの先行研究では、対応する行動が暴言や暴力などの激しい行動の場合、これらの行動がスタッフに不安や怒りなど否定的感情を生じさせる嫌悪刺激として作用し、それらに対応する際に心理的負担が強くなることを示唆している⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾。さらに Coddling, et al¹⁹⁾は、教室場面における教師の行動支援計画の実行をめざす実践研究の中で、教師にとって対応経験の少ない行動を扱う場合、指導行動のレパトリーの少なさが行動支援計画の実行を難しくすることを指摘している。以上の指摘を考慮すると、グループ B の学生スタッフにとって、暴力や暴言などの激しい行動は非日常的な刺激であり、行動支援計画で特定された対応行動以外の行動レパトリーをもっていなかったことが関わる際の心理的負担に影響している可能性がある。このことを示唆するように、グループ B の学生スタッフは質問紙調査の自由記述欄にて、行動支援計画を実施するにあたっては、激しい行動に対応する経験を積む必要があると報告した。

以上から、暴言・暴力などの激しい行動問題に対応するための学生スタッフへの介入としては、本研究のような詳細な手続きを決定するという認知的リハーサルに加え、ロールプレイなどで問題場面を再現し、対応行動の練習手続きを導入する必要があると考えられる。

〔結論と今後の課題〕

本研究では、各グループの学生スタッフが行動問題に対して一貫した対応を行いグループ活動の進行を促進することに成功した。しかし本研究の介入では、暴言・暴力などの激しい行動問題を示す生徒のグループの学生スタッフの心理的負担感を軽減することに十分寄与できなかった。今後の研究では、小集団場面など支援対象となる生徒が複数で生徒同士の相互作用を扱う場面において、学生スタッフが暴言・暴力などの激しい行動に対応するための行動レパトリーの拡大を目指すトレーニング及び介入方略を懸案していくことが必要となるだろう。

謝 辞

本活動と研究の実施にあたり、中学校の管理職の先生方及び特別支援学級の先生方、及び参加生徒さんとその保護者の方々には、研究の趣旨をご理解頂き、惜しみないご協力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたり熱心に指導をくださった立教大学の石幸二先生、放課後支援を展開するにあたり協力してくださった学生スタッフの方々にも、この場を借りてお礼申し上げたいと思います。

文 献

- 1)Coddin,R.S.,Feinberg,B.,Dunn,E.K.et al(2005) : Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. Journal of Applied Behavior Analysis, 38, 205-219.
- 2)Crone,D.A., and Horner,R.H.(2003) : Building positive behavior support systems in schools : functional behavioral assessment. Guilford Publications.
- 3)繪内利啓・宮前義和・長谷川順一他(2003) : 学生ボランティアによる学習ルームへの支援活動. 香川大学教育実践総合研究, 7, 71-85.
- 4)遠藤愛(2008) : 特別支援学級教員の指導行動の変容を促す介入: 教員の抵抗感を回避するためのフィードバックの工夫. 教育心理学研究, 58, 116-126.
- 5)Erchul,W.P., and Martens,B.K.(2002) : School consultation : conceptual and empirical bases of practice : Springer Science.
- 6)Hastings,R.P.(2005) : Staff in special education settings and behaviour problem : Towards a framework for research and practice . Educational Psychology, 25, 207-221.
- 7)神田聡・小貫悟(2008) : 学生派遣による学校教育への支援活動: 特別支援教育への支援の方法論. 福田憲明・黒岩誠編, 大学における社会貢献・連携ハンドブック: 新しい学びの広がり と 心理学的支援活動の実際. 文憲堂, pp.13-44.
- 8)Kern,L. and Bambara,L.M.(2005) : Individualized supports for students with problem behaviors : designing positive behavior plans . The Guilford Press.
- 9)McGimsey,J.F.,Greene,B.F.,and Lutzker,J.R.(1995) : Competence in aspects of behavioral treatment and consultation : implications for service delivery and graduate trainings. Journal of Applied Behavior Analysis, 28, 301-315.

- 10) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007): 特別支援教育関係ボランティア活用事例集. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/012.htm
- 11) 大石幸二(2004): 外部専門家による全学校規模の介入“準備”段階の重要性: 教師の学生受け入れ度を指標とした導入過程の評価. 特殊教育学研究, 42, 57-68.
- 12) 大石幸二・遠藤愛(2008): ヒューマン・サービス分野での連携のあり方と基盤整備: 2つの自治体での地域貢献. 福田憲明・黒岩誠編, 大学における社会貢献・連携ハンドブック: 新しい学びの広がり と 心理学的支援活動の実際. 文憲堂, pp.6-12.
- 13) 大石幸二・田中亜子(2000): 学校教育相談における支援スタッフの機能に関する事例的検討. 人間関係研究, 7, 55-65.
- 14) 岡村章司・藤田継道・井澤信三(2007): 自閉症者が示す激しい攻撃行動に対する低減方略の検討: 兆候行動の分析に基づく予防的支援. 特殊教育学研究, 45, 149-159.
- 15) S loman, K.N., Vollmer, T.R., Cotnoir, N.M. et al.(2005): Descriptive analyses of caregiver reprimands. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 373-383.
- 16) 武内珠美・大井美保(2000): 小学校における行為障害児童に対する校内チームと家庭・専門機関との連携による援助の事例. 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 18, 25-36.
- 17) 竹村洋子・杉山雅彦(2002): 通常学級において軽度発達障害児を担任する教師への介入: 教師-児童間相互作用と児童とのかかわりに対する教師の認知. *心身障害学研究*, 26, 117-126.
- 18) Thompson, R.H. and Iwata, B.A.(2001): A descriptive analysis of social consequences following problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 169-178.
- 19) Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G. et al. (1996): Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.