Association of Disability Sciences, Japan

障害科学研究, 38, 175－184, 2014

実践報告

自閉症スペクトラム障害のある幼児に対する機能的アセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果

半田　健*・平嶋　みちる**・野呂　文行***

本研究では、自閉症スペクトラム障害のある幼児を対象に、機能的アセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングを実施し、その効果を検討した。機能的アセスメントの結果、標的行動となったソーシャルスキルは、物の貸し借りスキルであった。ソーシャルスキルトレーニングは、各ソーシャルスキルによって4～5回実施された。ソーシャルスキルトレーニングは、(a) ソーシャルスキルのビデオモデリングと、(b) 工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバック、(c) 保護者へのホームワークから構成された。ソーシャルスキルトレーニングの効果は、工作活動の行動観察と、保護者による社会的妥当性から評価された。その結果、標的となったソーシャルスキルは、ソーシャルスキルトレーニング期間中に増加し、その効果は3カ月後も維持していた。また、保護者による社会的妥当性も高い評価を示した。

キー・ワード：ソーシャルスキルトレーニング　機能的アセスメント　自閉症スペクトラム障害　ビデオモデリング

Ⅰ．問題と目的

自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder；以下，ASDとする）のある子どもは、独特な行動パターンを示すことが多く、社会的相互作用やコミュニケーションスキル等に関して幅広い問題がある（Ingram, 2006）。彼らの行動問題は、対人関係を通して明確になることが多く、その発生要因の1つとしてソーシャルスキルの関与が指摘されている（佐藤・金山, 2001）。ソーシャルスキルを高めるための訓練技法として、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training；以下，SSTとする）がある。これまで、ASDのある子どもを対象としたSSTは、欧米を中心に臨床的研究が積み重ねられているが、訓練効果の低さがレビュー研究から明らかにされている（Bellini, Peters, Benner, & Hope, 2007；Gresham, Cook, Crews, & Kern, 2004；Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford, & Forness, 1999；Rao, Beidel, & Murray, 2008）。

Gresham, Sugai, and Horner（2001）は、機能的アセスメントによって対象児の行動問題の機能を同定し、行動問題の機能と等価であるソーシャルスキルをSSTによって獲得させることで、高い訓練効果が期待できると指摘している。機能的アセスメントとは、行動問題を引き起こし、維持する環境事象に関する情報を収集し、行動問題の機能を特定するアセスメント方法である（Crone & Horner, 2003）。具体的には、関係者に対する「インタビュー」、行動観察に基づく「記述的分析」、関連する変数を系統的に

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科
** 鹿島特別支援学校
*** 筑波大学人間系

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

操作する「実験的分析」によって構成される(DuPaul, Eckert, & McGoey, 1997)。しかし、機能的アセスメントは、行動問題の低減のために使用された研究は多数みられるが、SSTに使用した研究はほとんどみあたらない（Frea & Hughes, 1997)。野呂（2006）は、機能的アセスメントを用いた研究の半数が、行動問題の機能と等価な代替行動にソーシャルスキルやコミュニケーションスキルを用いているため、その知見はSSTにおいても応用可能であると指摘している。そこで、本研究では、ASDのある幼児1名を対象に、機能的アセスメントを実施し、行動問題の機能と等価なソーシャルスキルを標的行動としたSSTを実施する。そして、SSTの訓練効果を検討することを目的とする。

ところで、ビデオモデリングは、対象児・者に対し、望ましい行動を遂行しているビデオを観察させることで、行動のモデリングを促す技法である(Bellini & Akullian, 2007)。松岡(2009)は、発達障害のある中学生2名を対象に、製作や調理等の場面における他者の行動遂行を喚起するスキルを、ビデオモデリングを用いて訓練している。ビデオモデリングの手続きは、トレーナーがスキルを遂行しているビデオを対象児に観察してもらい、実際場面での対象児の正反応に対してトレーナーが「そうだね。そう言ってあげるといいね」のような賞賛等の強化子（以下，社会的強化子とする）を与えている。松岡(2009）の研究では、対象児が、言語指示に注意を向けることに困難さを示していたことから、映像を用いるビデオモデリングを使用している。本研究の対象児においても、発達検査や指示従事に関する行動観察から、言語指示だけでは指示の理解や従事に困難さを有すると考えられた。そこで、本研究は、ビデオを観察することによってソーシャルスキルのモデリングを促すビデオモデリングを、SSTに用いることとした。

Ⅱ．方法

1．研究期間

研究期間は、X年7月からX+1年2月までであった。

2．対象児

対象児（以下，A児とする）は、4歳6カ月の女児1名であり、3歳時に医療機関で広汎性発達障害の診断を受けていた。4歳5カ月時に医療機関で行った新版K式発達検査の結果は、発達指数（DQ)：71、認知・適応（C-A)：71、言語・社会（L-S)：67であり、A児は言語よりも視覚的に示したほうが理解しやすい傾向にあると指摘されていた。服薬は、リスパダールとデパケンシロップを1日2回、レキソタンとベンザリン、ロゼレムを1日1回服薬していた。幼稚園や保育園には、就園していなかった。

3．研究参加者

トレーナーは、第1筆者であり、博士課程に在籍する大学院生1名であった。ピアトレーナーは、第2筆者であり、学部3年生1名であった。なお、研究を通して、応用行動分析学を専門とする大学教員である第3筆者が、第1、2筆者のスーパーバイズを行った。

4．研究の経緯および倫理的配慮

研究の経緯は、A児の保護者が、A児が同年代の子どもとトラブルになることが多いと、当時通院していた小児科の医師に相談したところ、行動療法を受けるように勧められた。そこで、保護者が、B大学相談施設を調べ、来談することとなった。倫理的配慮については、トレーナーが保護者に対し、本研究の目的と、個人情報の保護に関する配慮、学会や論文で発表することに関する説明を口頭で行った。また、たとえ研究への参加に同意したとしても、研究の途中で参加を中断することができることと、中断してもA児や保護者が不利益を被ることはないことを説明した。これらの説明を行ったうえで、保護者から口頭で研究への参加に対する同意を得た。

5．機能的アセスメント

(1) インタビュー：トレーナーが、保護者に

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

対し、インタビューを実施した。インタビューでは、行動問題は何か、行動問題が生起する時間帯、行動問題の先行事象と結果事象を中心に聞き取りを行った。その結果、保護者から、A児が同年代の子どもとトラブルになる場面として、おもちゃや道具を貸し借りする場面が挙げられた。このことから、A児の同年代の子どもとのトラブルの原因に、おもちゃや道具等の物を貸し借りするソーシャルスキル（以下，物の貸し借りスキルとする）が関係している可能性が考えられた。

(2) 記述的分析：インタビューで得られた結果を基にして、A児の物の貸し借りスキルを分析するために、トレーナーは、A児とピアトレーナーが工作活動を行う場面を設定して行動観察を行った。工作活動は、トレーナーがA児とピアトレーナーに対して工作手順の指示を行い、A児とピアトレーナーがはやみやのり等の道具を貸し借りしながら工作を行うという活動であった。道具は、貸し借りする機会を多く設定するために、2人に1つ用意した。さらに、得られた観察データについて、ABC（antecedent-behavior-consequence; 先行事象－行動－結果事象）に基づく記述的分析を行った。

(3) 行動問題の機能に関する仮説と介入方針：保護者へのインタビューと、記述的分析の結果より、A児の行動問題は、以下の2つの随伴性により制御されているという仮説を立てた(Fig. 1)。随伴性①では、A児は、他者が使っている道具に対し、何も言わずに力ずくで奪うことで、道具を手に入れていた。随伴性②では、A児は、A児が使っている道具に対して他者が「貸して」と言った場合、「ダメ、ダメ、ダメ」と執拗に声を荒げて言い続けることで、A児が道具を使い終えるのを待たせていた。これらのことから、随伴性①・②の行動問題と等価な機能を有するソーシャルスキルをA児に獲得させることで、日常生活での同年代の子どもとのトラブルが軽減されると考えた。随伴性①・②の行動問題と等価な機能を有する標的行動として、随伴性①には「貸して」と言うスキル（以下，貸してスキルとする）を、随伴性②には「もう少し待って」と言うスキル（以下，もう少し待ってスキルとする）を選定した（Fig. 1)。貸してスキルの定義は、他者が使っている物に対し、A児が貸してほしい際に「貸して」と言う

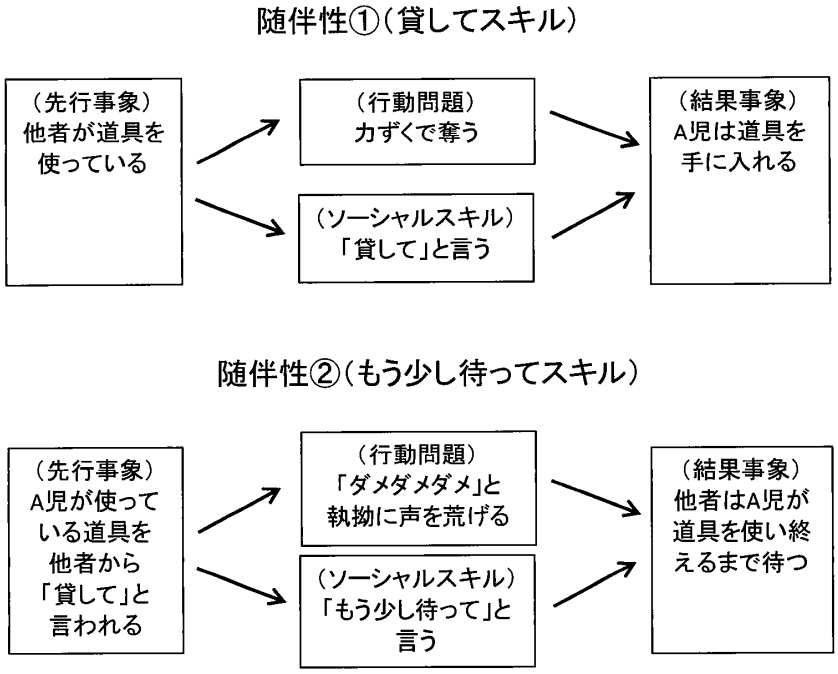


Fig. 1 行動問題の機能仮説とソーシャルスキル

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

スキルであった。もう少し待ってスキルの定義は、A児が使っている物に対し、他者から「貸して」と言われた際に、A児が物をまだ使っていれば「もう少し待って」と言うスキルであった。

また、工作活動において、A児は、言語指示だけでは指示従事することが難しいが、モデルや絵カードといった視覚教材を用いて指示されることで指示従事できることが観察された。この行動観察結果と、2. 対象児で先述の発達検査の結果から、視覚教材を用いることで、A児のソーシャルスキルの獲得が促進されると考えられた。そのため、ビデオ観察によってソーシャルスキルのモデリングを促すビデオモデリングを、SSTに用いることとした。

6．セッティング

SSTは、トレーナーが先生役として参加し、ピアトレーナーがA児の仲間役として参加した。SSTは、B大学相談施設のプレイルームで、隔週30分で実施された。プレイルームでは、A児とピアトレーナーがトレーナーと向かい合うように机とイスを配置した。保護者は、A児の注意が逸れないように、プレイルーム後方のA児の視野に入らない位置でSSTの様子を観察した。

7．SST

(1) 訓練要素：SSTは、コーチング法（Oden, & Asher, 1977）に基づく訓練要素を有しており、①ソーシャルスキルのビデオモデリング、②ソーシャルスキルのロールプレイ、③工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバック、④日常生活でのソーシャルスキルの自発的な遂行の奨励、の要素から構成された。さらに、日常生活でのA児のSSTで学んだソーシャルスキル遂行に対する強化随伴性を整備するために、保護者に対してホームワークを実施した。ホームワークでは、日常生活でA児がSSTで学んだソーシャルスキルを遂行した場合、保護者が社会的強化子を与えるように依頼した。また、ソーシャルスキルを遂行すべき場面で遂行しない場合は、「物を借りたい時はなんて言えばいいの？」等のプロンプトを与え、ソーシャルスキルを遂行できれば社会的強化子を与えるように依頼した。

(2) ビデオの概要：ビデオは、①貸してスキルと、②もう少し待ってスキルの2つのビデオを準備した（Fig. 2）。ビデオの演者は、トレーナーとピアトレーナーであった。どのビデオも、時間は15秒程度であった。①貸してスキルのビデオのストーリーは、トレーナーが「はさみを使いたい」とつぶやいて、ピアトレーナーに「貸して」と言い、ピアトレーナーにはさみを貸してもらえるというストーリーであった。②もう少し待ってスキルのビデオのストーリーは、トレーナーがはさみを使っている際に、ピアトレーナーが「貸して」と言い、トレーナーが「もう少し待って」と答えると、ピアトレーナーはトレーナーがはさみを使い終えるのを待ってくれるというストーリーであった。

(3) SSTの概要：①ソーシャルスキルのビデオモデリングは、トレーナーが、A児に「今からパソコンに映るビデオをよく見てください」と教示してビデオを観察させた。ビデオ終了後、トレーナーが、ビデオのトレーナーの感情や行動の説明を行った。たとえば、貸してスキルの場合、トレーナーが、「○○先生は、△△先生の使っている道具を借りたいと思っていました。だから、○○先生は、△△先生に『貸して』と言いました。すると、△△先生が、○○先生に道具を貸してくれました。○○先生は、道具を貸してもらえて、とても嬉しい気持ちになりました」といった説明を行った。その後、貸してスキルの場合、トレーナーが、A児に「物を貸してほしい時はなんて言ったらいいかな？」と尋ね、A児が「貸して」のように正解を答えられれば、ソーシャルスキルのロールプレイに移った。正解を答えられない場合は、再度A児にビデオを観察させてビデオの説明を行い、同様の質問を行った。A児が正解を答えられるまで、上記の流れを繰り返した。②ソーシャルスキルのロールプレイは、A児がソーシャルスキルを適切に遂行できることを目指した。ソー

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

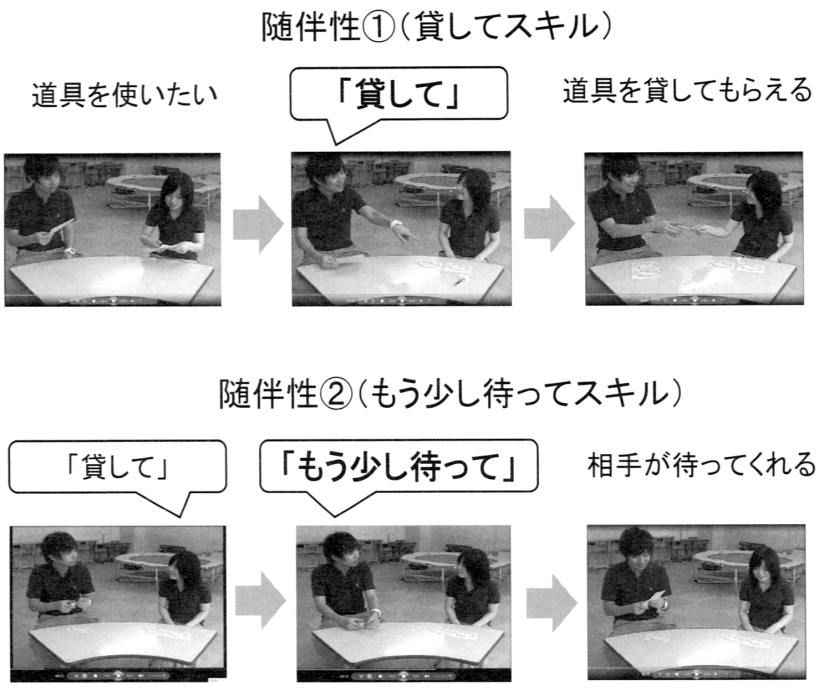


Fig. 2　ビデオのストーリー

シャルスキルのロールプレイでは、A児がピアトレーナーに対してソーシャルスキルを遂行し、トレーナーがA児のソーシャルスキルの遂行に対して社会的強化子やプロンプトを与えた。A児が、ソーシャルスキルを適切に遂行できれば、工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバックに移った。③工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバックは、A児とピアトレーナーが工作活動を行う場面を設定して行った。工作活動は、トレーナーがA児とピアトレーナーに工作手順に関する指示を行い、A児とピアトレーナーが、はやみやのり等の道具を貸し借りしながら工作を行った。道具は、貸し借りする機会を多くするために2人に1つ用意した。トレーナーの手続きは、A児がソーシャルスキルを遂行すべき場面でソーシャルスキルを自発した場合、社会的強化子を与えた。5秒間待っても、A児がソーシャルスキルを自発しない場合は、トレーナーが「なんて言うのかな？」等の言語プロンプトを与え、A児がソーシャルスキルを遂行すれば社会的強化子を与えた。言語プロンプトを与えてもA児がソーシャルスキルを遂行しない場合は、トレーナーが「『貸して』と言えばいいよ」等のモデルプロンプトを与え、A児がソーシャルスキルを遂行すれば社会的強化子を与えた。なお、A児が、「貸して」と言わずに道具を力ずくで奪おうとした場合は、トレーナーはA児を制止して「なんて言うのかな？」等の言語プロンプトを与えた。言語プロンプトを与えても、A児が貸してスキルを遂行しなければ、モデルプロンプトを与え、貸してスキルを遂行させるようにした。④日常生活でのソーシャルスキルの自発的な遂行の奨励は、トレーナーがA児に「今日、先生に教えてもらったことをお家でやってみてね」等と教示し、日常生活でのスキルの自発的な遂行を奨励した。

また、本研究では、実験デザインに行動間マルチベースラインデザインを用いた。#2では貸してスキルを対象としたSSTを行い、#3以降は貸してスキルともう少し待ってスキルを対象としたSSTを行った。

8．評価方法

(1) 行動観察：行動観察は、Baseline、SST期、3カ月後のFollow upにおいて、工作活動場面を対象とした。標的行動は、BaselineとFollow up

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

では各ソーシャルスキルの自発による遂行率とし、SST期では各ソーシャルスキルの自発と言語プロンプト、モデルプロンプトによる遂行率とした。各ソーシャルスキルの遂行率を算出するために対象となった試行は、工作活動開始から、各ソーシャルスキルを遂行すべき場面における、最初の5試行を対象とした。トレーナーの手続きとして、BaselineとFollow upでは、トレーナーは各ソーシャルスキルの遂行に対し、A児に社会的強化子やプロンプトを与えなかった。SST期のトレーナーの手続きは、7. SSTの(3) SSTの概要で先述した工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバックにおける手続きと同様であった。データの記録は、毎セッション、トレーナーがA児の各ソーシャルスキルの遂行状況を記録した。データの信頼性は、毎セッション、ピアトレーナーにA児の各ソーシャルスキルの遂行状況を記録してもらい、セッション終了時にトレーナーの記録と照らし合わせた。その結果、各ソーシャルスキルの遂行状況において、一致率は100%であり、高い信頼性が確認された。

(2) 社会的妥当性：#7終了時に、保護者に対して社会的妥当性に関するアンケートを行った。アンケート項目は、「A児にとって、物の貸し借りスキルを対象としたSSTは必要であったと思いますか？」(標的行動の妥当性)と、「A児にとって、ビデオモデリングを用いたSSTは適していたと思いますか？」(訓練方法の妥当性)、「A児の物の貸し借りスキルに関して、本相談施設で実施したSSTは効果があったと思いますか？」(訓練効果の妥当性)であった。回答は、5件法(非常に思う：5，少し思う：4，どちらとも言えない：3，あまり思わない：2，全く思わない：1)で求めた。また、日常生活でのA児の物の貸し借り場面におけるソーシャルスキルの遂行状況と、同年代の子どもとのトラブル状況についても、トレーナーが聞き取りを行った。

(3) 保護者によるホームワークの実施状況：#2から#6終了時に毎回、トレーナーが保護者に対してホームワークの実施状況に関する聞き取りを行った。聞き取りの項目は、「日常生活でA児がSSTで学んだソーシャルスキルを遂行できた際やできなかった際に、教えたり褒めたりしていますか？」であった。

(4) Follow up期間の保護者による支援行動：#7終了時に、保護者に対して、#6終了時からFollow upまでの3カ月間における保護者の支援行動に関するアンケートを行った。アンケート項目は、「前回のSSTから3ヶ月間、日常生活でA児がSSTで学んだソーシャルスキルを遂行できた際やできなかった際に、教えたり褒めたりしましたか？」であった。回答は、5件法(非常にある：5，よくある：4，ときどきある：3，少しある：2，全くない：1)で求めた。また、保護者が具体的にどのような対応を行ったか、自由記述で求めた。

Ⅲ．結果

1．物の貸し借りスキル

Fig. 3にA児の各ソーシャルスキルの遂行率の推移を示した。Baselineでは、各ソーシャルスキルの自発による遂行率が0%であった。SST期では、貸してスキルの自発による遂行率が、SST開始直後の#2で100%に達し、その後も80～100%の遂行率を保っていた。もう少し待ってスキルは、#3で自発による遂行率が0%、言語プロンプトによる遂行率が80%、モデルプロンプトによる遂行率が20%であった。#4では、自発による遂行率が20%、言語プロンプトによる遂行率が40%、モデルプロンプトによる遂行率が40%であり、自発による遂行率が増加した。#5～6では、自発による遂行率が100%に達した。3カ月後のFollow upでは、各ソーシャルスキルの自発による遂行率が100%であり、維持が確認された。

2．社会的妥当性

保護者への社会的妥当性に関するアンケートは、すべてのアンケート項目で、5(非常に思う)と回答された。この結果から、物の貸し借りスキルに関する標的行動と、ビデオモデリングを

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

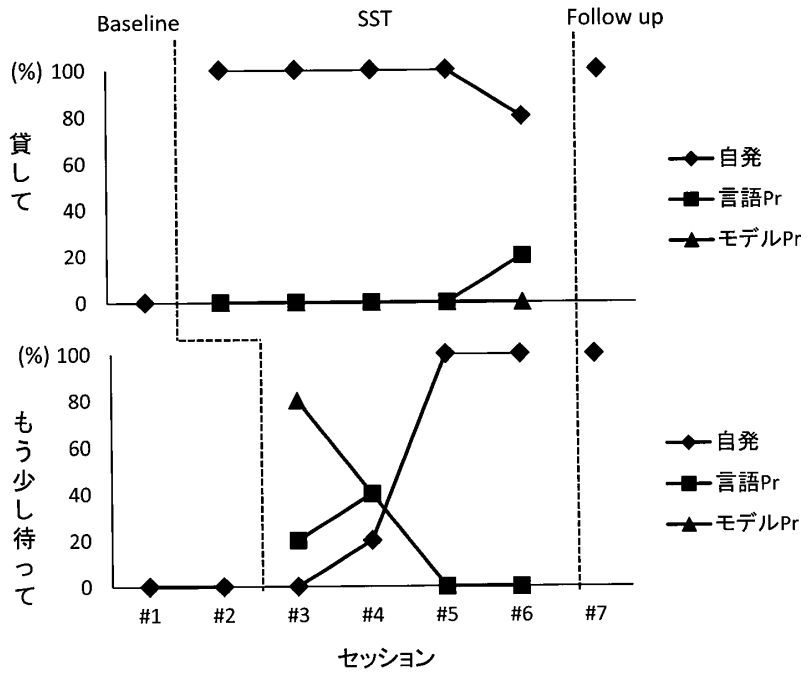


Fig. 3 各ソーシャルスキルの遂行率の推移

用いたSSTに関する訓練方法、各ソーシャルスキルの改善に関する訓練効果の妥当性を、保護者が高く評価していることが確認された。

日常生活でのA児の物の貸し借りスキルの遂行状況に関して、A児は、保護者と遊んでいる際や10歳上の姉と遊んでいる際に、「貸して」と自発する回数が増えたと報告された。また、家庭において、父親が読んでいる新聞紙を母親から「貸して」と言われて「えー、まだ読んでいるよ」と言った際に、A児は父親に対して「そういうときは『もう少し待って』と言うといいよ」と教えたというエピソードも報告された。さらに、公園やショッピングモールの自由遊びエリアで、A児が同年代の子どもと適切に物を貸し借りしながら、ままごと等の遊びを行うことができるようになってきたと報告された。物の貸し借り場面における同年代の子どもとのトラブル状況に関しては、#7の時点で、おもちゃや道具を奪う行動や、「ダメ、ダメ、ダメ」と執拗に声を荒げる行動がみられなくなったと報告された。

3．保護者によるホームワークの実施状況

聞き取りの結果、保護者は、週に4～5回の頻度で、日常生活でA児がSSTで学んだソーシャルスキルを遂行できた際やできなかった際に、社会的強化子やプロンプトを与えていたことが確認された。

4．Follow up期間の保護者による支援行動

Follow up期間の保護者による支援行動についてのアンケートは、4（よくある）と回答された。自由記述では、「SSTで習ったソーシャルスキルができた時は、おおげさなくらい褒めるようにしています」と回答された。これらの結果から、保護者が、Follow up期間においても、日常生活でのA児のSSTで学んだソーシャルスキル遂行に対し、社会的強化子やプロンプトを与え続けていたことが確認された。

Ⅳ．考察

本研究では、ASDのあるA児を対象に、機能的アセスメントを実施した結果、行動問題の機能と等価なソーシャルスキルとして、貸してスキルともう少し待ってスキルを選定した。それらのソーシャルスキルが、SSTの標的行動として、ビデオモデリングを用いたSSTによって訓練された。SSTの結果、行動観察において、A

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

児の貸してスキルともう少し待ってスキルの自発による遂行率の増加と、3カ月後のFollow upでの維持がみられた。また、保護者による社会的妥当性の評定において、標的行動と訓練方法、訓練効果に対する高い社会的妥当性が確認され、日常生活でのソーシャルスキル遂行の増加や同年代の子どもとのトラブルの減少に関するエピソードも報告された。以上のことから、本研究では、機能的アセスメントに基づいたSSTが、A児のソーシャルスキルの獲得と維持に有効であったと明らかにされた。この結果は、機能的アセスメントがSSTにおいて応用可能であることを指摘している先行研究（Gresham, et al., 2001；野呂, 2006）を支持するものであった。

本研究で実施したSSTの中で、A児のソーシャルスキルの獲得に有効であった訓練手続きとして、ビデオモデリングが挙げられる。A児は、発達検査や機能的アセスメントの結果より、言語指示だけでは指示の理解や従事に困難さを示していた。そのため、本研究では、ソーシャルスキルをビデオ観察によってモデリングを促すビデオモデリングを用いた。実際に、ビデオモデリングをSSTで実施した際、A児は、ビデオにすぐに興味を持ち、注意を継続的に向けることができており、ビデオの内容も1～2回観察すれば理解できた。また、藤金（1999）は、ビデオモデリングに、対象児の好む動物やキャラクターを演者として登場させることで、モデリングの効果が促進されることを指摘している。本研究のビデオは、トレーナーとピアトレーナーが、演者として登場していた。A児は、家庭で保護者に「トレーナーやピアトレーナーと遊べる日はいつ？早く遊びたい」と尋ねることが多々あったと保護者から報告されており、トレーナーとピアトレーナーに対して好意的な印象を持っていたと考えられる。よって、A児の好む演者が登場するビデオを用いたことも、A児のソーシャルスキルの獲得を促進したと考える。

また、半田・清水（2012）やMachalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafoos, Lancioni, Sorrells, Lang, and Rispoli（2008）は、SST場面以外の場面においてソーシャルスキルの遂行への強化随伴性を整備することが、ソーシャルスキルの獲得と維持を促進すると指摘している。本研究では、保護者へのホームワークを通して、保護者が、日常生活でのA児のソーシャルスキル遂行に対して社会的強化子やプロンプトを与える手続きを実施した。アンケートの結果から、保護者は、ホームワークを定期的に実施していたことが確認された。これらのことから、本研究では、保護者へのホームワークによって、日常生活でのA児のソーシャルスキル遂行に対し、保護者による強化随伴性を整備できたと考えられる。また、保護者へのホームワークを実施していないFollow up期間においても、保護者は、自発的に日常生活でのA児のソーシャルスキル遂行に対して社会的強化子やプロンプトを与え続けていた。つまり、A児は、Follow up期間においても、保護者による強化随伴性にさらされていたと考えられる。以上のことから、本研究では、日常生活でのA児のソーシャルスキル遂行への保護者による強化随伴性が、A児のソーシャルスキルの獲得と維持に寄与したと考える。

最後に、本研究の課題について述べたい。第1に、本研究は、訓練場面でのソーシャルスキルの獲得のみを評価しており、日常生活でのソーシャルスキルの増加と行動問題の減少を評価できていない点が挙げられる。A児の社会的適応を考える際には、訓練場面での訓練効果だけでなく、日常生活への訓練効果の般化を確認することが必要であると考える。保護者からのエピソードとしては、日常生活でのソーシャルスキルの獲得や同年代の子どもとのトラブルの減少が報告されたが、今後はデータとして示す必要があるだろう。第2に、本研究は、SSTを実施する際に複数の訓練手続きを用いたため、独立変数を特定することができない点が挙げられる。本研究では、ビデオモデリングや、工作活動でのソーシャルスキルの行動リハーサルおよびフィードバック、保護者へのホームワークを並行して実施した。そのため、本研究では、

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

訓練効果が1つの訓練手続きによるものなのか、あるいは訓練手続きの組み合わせによるものか判断することができない。今後は、それぞれの訓練手続きを単独で実施するフェイズを設定し、独立変数を特定する必要があると考える。

謝辞

本研究を行うにあたって、ご協力いただいた対象児ならびに保護者の方々に厚く御礼申し上げます。

文献

Bellini, S. & Akullian, J. (2007) A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287.

Bellini, S. Peters, J. K., Benner, L., & Hope, A. (2007) A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.

Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003) *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford Press.

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & McGoey, K. E. (1997) Interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: One size does not fit all. *School Psychology Review*, 26, 369-381.

Frea, W. D. & Hughes, C. (1997) Functional analysis and treatment of social-communicative behavior of adolescents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 701-704.

藤金倫徳 (1999) ビデオモデリングによる軽度発達障害児の要求充足行動の促進－正の強化刺激獲得可能性の視点から－. 特殊教育学研究, 37, 53-60.

Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004) Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 32-46.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001) Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.

半田　健・清水寿代 (2012) 発達障害児へのゲームによる行動リハーサルを取り入れたソーシャルスキルトレーニング－短期維持効果の検討－. LD研究, 21, 351-360.

Ingram, D. H. (2006) Cognitive-behavior interventions with autism spectrum disorder. In R. B. Mennuti, A. Freeman, & R. W. Christner (Eds.) *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice*. New York: Routledge, Pp. 255-270.

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., Lancioni, G., Sorrells, A., Lang, R., & Rispoli, M. (2008) A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 395-416.

松岡勝彦 (2009) 発達障害のある生徒における他者の行動遂行を喚起するスキルの形成と般化. 特殊教育学研究, 47, 221-230.

野呂文行 (2006) ADHDをもつ子どもへのSST. 佐藤正二・佐藤容子 (編), 学校におけるSST実践ガイド－子どもの対人スキル指導－. 金剛出版, Pp. 90-104.

Oden, S. L., & Asher, S. R. (1977) Coaching low accepted children in social skills: A follow-up sociometric assessment. *Child Development*, 48, 496-506.

Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999) A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 54-64.

Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008) Social skills interventions for children with asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 353-361.

佐藤正二・金山元春 (2001) 基本的な社会的スキルの習得と問題行動の予防. 精神療法, 27, 22-29.

—— 2013.8.30 受稿、2013.11.26 受理 ——

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

J. J. Disa. Sci. 38, 175－184, 2014

Effects of Social Skills Training Based on Functional Behavior Assessment for a Preschool Child with Autism Spectrum Disorder

Ken HANDA*, Michiru HIRASHIMA and Fumiyuki NORO*****

In this study, social skills training based on functional behavior assessment was given to a preschool child with autism spectrum disorder, and the effects of social skills training were evaluated. The target social skills were selected from skills of handing or receiving crafting tools by employing functional behavior assessment. social skills training was conducted four or five times depending on the target social skills. social skills training included (a) coaching the target social skills though video modeling, and (b) practicing the target social skills in crafting activity, (c) the homework program for the guardian. The effects of social skills training were measured by behavioral observation during crafting activity and social validity by the guardian assessment. The result indicated the participant increased the target social skills in social skills training, and its effects were maintained even after three months. Moreover, similar effects were observed in social validity by the guardian assessment.

Key words: social skills training, functional behavior assessment, autism spectrum disorder, video modeling

* Graduate School of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba
** Kashima Special-Needs School
*** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

NII-Electronic Library Service