

自閉スペクトラム症児における放課後等デイサービス職員に対する オンラインスタッフ・トレーニングの開発と実践 ーデイリー・リビング・スキルの指導スキルに関する分析ー

並木 景・井上 雅彦

鳥取大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻

要約

自閉スペクトラム症（以下、ASD）のある児童において、デイリー・リビング・スキル（以下、DLS）の獲得の重要性が指摘されている。本研究は DLS の指導を可能にする場として放課後等デイサービスに注目し、職員に対するオンラインスタッフ・トレーニングプログラムを開発・実施することを目的とした。ASD のある児童を担当する 2 名の放課後等デイサービス職員が 10 セッションからなるプログラムに参加した。参加者はプログラム中、それぞれの担当児童について DSL の指導計画を作成し実際に職場で実施した。結果、参加者の対象児は設定された DSL 指導内容を達成した。研究デザインや事後アンケートの結果から今後のプログラムの改善点について考察した。

キーワード：オンライン、スタッフ・トレーニング、放課後等デイサービス

I. 問題と目的

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児において、デイリー・リビング・スキル（以下、DLS）の獲得が重要視されている（Duncan & Bishop, 2015）。DLS は、食事や衣服の着脱、入浴といった身辺自立スキルから買い物や交通機関の利用、余暇活動といった地域生活スキルまでその種類は多岐にわたる（小笠原・竹内, 2021）。特に、身辺自立に関するスキルは児童に身につけてほしい重要なスキルであり、習得することで児童の自己評価を一気に高め、自立への大きな一歩となるとされている（Baker & Brightman, 2014）。

ASD 児に対する DLS の指導について、厚谷・五十嵐（2012）は、教師に対する研修の必要性を指摘している。DLS の指導を可能にする場として、特別支援教育における「自立活動」や家庭療育などが考えられるがその場は限られている。

放課後等デイサービスは、平成 24 年に施行された改正児童福祉法に位置づけられた支援であり、幼稚園及び大学を除く学校に就学している障害児に、授業の終了後または休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与することを目的として創設された。平成 27 年 4 月に出された厚生労働省によるガイドラインによると、放課後等デイサービスの基本活動の 1 つに自立支援と日常生活の充実のための活動が挙げられ、子

どもの発達に応じて必要となる基本的日常生活動作や自立生活を支援することが定められている（厚生労働省, 2015）。基本的日常生活動作や自立生活を行うためのスキルは DLS に含まれるため、DLS の支援の場として放課後等デイサービスは大きな役割を果たすことが期待できる。

しかしながら、放課後等デイサービス事業所においては、十分な支援を行うための職員の育成が困難であるなどの課題が指摘されている（みずほ情報総研株式会社, 2020）。その報告書によると「事業所が実施する従業員の資質向上のための研修等のサポートやコンサルティングの実施」は事業所全体の 66% にとどまっており、スタッフ研修やコンサルティングが不足していることが指摘されている。

本研究では、放課後等デイサービス職員に対するスタッフ・トレーニングの実施について、研修時間、場所を選ばず取り組めるという点からオンラインによるスタッフ・トレーニングの開発と実践を試みた。オンラインスタッフ・トレーニングの先行研究では、通級指導教室担当教員を対象としたオンライン研修と職場内での実践トレーニングを合わせたプログラムの効果が検討されている（区他, 2022）。この研究では、講義動画及び資料が Google Drive より配信・配布された。受講生は発達障害のある児童生徒への理解・アセスメント方法、支援の内容と指導方法に関する知識を獲得した。さらに、各講義受講後のアン

ケートにおいて、講義で得た知識を今後活用したいとする回答が多くみられた。しかしながらこの研究では受講者が実際に児童生徒を指導した結果に対するデータは示されていない。

本研究では、放課後等デイサービス職員が行動変容法の基本的技術を学習し、支援計画を作成できることを目的としたスタッフ・トレーニングを開発し、職員が実際にDLSの指導が可能かどうかを検証することを目的とした。

II. 方法

1. 研究参加者

放課後等デイサービスを実施している事業所に直接呼びかけ、ASD児を指導する職員を研究参加者として募集を行った。参加の基準として(1)参加者の年齢が20歳以上、(2)DLS指導の対象である児童の年齢が6歳から15歳でASD診断を有する、(3)オンラインで受講するための通信環境を有し、ビデオ通話アプリを活用できることとした。本研究には放課後等デイサービスの職員A(20代、女性)、B(20代、女性)の2名が、働きながらプログラムに参加した。Aは応用行動分析(ABA)に関する研修を受講した経験があり、Bはなかった。

AはX児(10歳、男児、ASDと軽度知的障害の診断あり)、BはY児(7歳、ASDの診断あり、知的障害の傾向あり)にDLSを教えた。X児についてAは、A以外の放課後等デイサービス職員に対して活動中に注目をひくような行動を繰り返し行うことや、職員の指示によって活動に戻ることを特徴として挙げた。Y児についてBは、聴覚的な情報処理が弱いことや、Y児が自分の世界に入ることが多い。その際、BはY児の注意を現実の世界に戻すような関わりを行うと話した。また、BによればY児は勝ち負けや順番にこだわりがあるため、他児との遊びや交流でY児が望まない勝敗や順番であると気持ちが崩れることが多いということだった。

2. スタッフ

スタッフは、第1著者を含む臨床心理学を専攻する大学院生4名、発達障害の心理臨床及び応用行動分析学を専門とする大学教員1名であった。

3. マテリアル

1) 講義動画

本研究における講義動画は、参加者が行動変容法に基づいてDLSの指導を可能にすることを目的とし、行動原理や技法の解説、DLS指導を実施する際に使用するワークシートの作成方法を含むものであった。行動原理や技法の解説、ワークシートについては井上(2009)を参考にした。

各講義動画の長さは平均18分12秒であった。配信方法は、ビデオ配信アプリのYouTubeにて限定公開に設定した講義動画をアップロードし、URLを本プログラム用に作成したSNSアプリのLINEのオープンチャットで参加者に共有した。講義動画は第1著者が作成し、スーパーバイザーである第2著者が確認した上で配信された。

また講義動画の配信と同時に、Google Formによって視聴後のアンケートと確認テストを実施した。これらの回答をもって参加者が講義動画を視聴したか否かを判断した。さらに、講義動画内ではワークシート作成のための課題が出された。

2) DLS支援計画ワークシート

井上他(2012)の「てつづき作成表」をもとにDLS支援計画ワークシートを作成した。DLS支援計画ワークシートは、新しい行動を教える際の事前の環境と事後の対応を整理することができるワークシートである。具体的に記入することで、教える立場の者の関わり方や教え方が分かりやすくなり、上手くいかない場合の解決方法や、効果のある関わり方の検討に役立てることができる。

記入項目は「①誰が(関わる人)」(例:職員)、「②いつ」(例:毎週水曜日)、「③どこで(教える場所)」(例:リビング)、「④環境の工夫」、「⑤言葉かけ・指示するもの」、「⑥準備するもの」、「⑦目標とする子どもの行動」、「⑧困難な場合の援助」、「⑨できたときの褒め方や関わり方」(例:ハイタッチで褒める)、「⑩達成基準」(例:3日連続でできたら達成)であった。

④には事前準備や、取り組んでおくこと(例:おもちゃを片付ける箱を定位置に置く)、⑤には行動を教える際に促しとなる言葉(例:これから片付けます)、⑥には行動に必要な道具やできたときのご褒美

となるものを記入した。そして、⑦には子どもに教えた一連の行動を分解した上で、細かい行動の要素に分けて記入し、⑧には、その要素を児童が上手く遂行できない場合にどのように援助するかを記入した。

4. プログラム内容

本プログラムは、参加者が講義動画を視聴しながら DLS 支援計画ワークシートを作成する期間（#1～#6）と、DLS 支援計画ワークシートをもとに DLS の指導を実施する期間（#7～#10）の 2 つに分けられた。

講義動画は 2023 年 8 月から同年 10 月までの毎週月曜日に計 6 回配信された。プログラム中に出された課題は提出後、第 1 著者、第 2 著者、学生スタッフがコメントし、さらにワークシートを添削修正するためにオンラインミーティング、及び、メールにて第 1 著者がフィードバックを行った。

本プログラムのシラバス及び進行内容を Table 1 に示した。

1) 各セッションの内容

#1 A 及び B に対し、DLS についての説明と本研究のスケジュールに関する動画を配信した。課題は、本研究を通じて取り組む予定の DLS 指導を考えることであった。

#2 課題分析についての動画を配信した。課題は、本の片づけ及び炊飯器からご飯をよそう動作の課題分析を行うことであった。オンラインミーティングでは、動画内容の確認及び課題のフィードバックを実施した。

#3 行動記録の取り方に関する動画を配信し、動画内では第 1 筆者が作成した動画を見て、実際に記録をつけてもらうワークを実施した。課題は、本研究を通して行う DLS 指導を決定し、指導する DLS に対する課題分析を行うことであった。オンラインミーティングは #2 と同様の手続きで行い、課題へのフィードバックを重点的に行った。

#4 DLS 支援計画ワークシートの項目①～⑦の説明動画を配信した。課題は実際に DLS 支援計画ワークシートの項目①～⑦を作成することであった。オンラインミーティングは #3 と同様の手続きで行い、課題へのフィードバックを重点的に行った。

#5 DLS 支援計画ワークシートの項目⑧の説明、プロンプティング、プロンプト・フェイディングについて説明した動画を配信した。課題は実際に DLS 支援計画ワークシートの項目⑧を作成することであった。オンラインミーティングは #3 と同様の手続きで行い、課題へのフィードバックを重点的に行った。

#6 DLS 支援計画ワークシートの項目⑨、⑩、強化子の“寝める”と課題の達成基準の考え方について説明を行った動画を配信した。課題は実際に DLS 支援計画ワークシートの項目⑨、⑩を作成することであった。動画配信は、第 6 回をもって終了した。オンラインミーティングは #3 と同様の手続きで行い、課題へのフィードバックを重点的に行った。

#7～#10 同年 10 月から 11 月までの #7～#10 では、#6 までに作成した DLS 支援計画ワークシートを用いて両参加者は各々の事業所で X 児及び Y 児に対し、DLS 向上のための支援（以下、DSL 指導）を実施してもらった。その後、オンラインミーティングまでに支援で作成した行動記録表を毎週提出してもらった。1 週間当たりの練習回数は、X 児、Y 児それぞれの通所頻度によって異なった。提出方法はメールを使用した。その後、提出された行動記録表をもとに、オンラインミーティングにおいてその週の参加者の対応のフィードバック及び助言、そして、次週の支援についてのディスカッションを行った。

2) 課題の内容

本プログラムの前半（#1～#6）の課題は、講義動画を視聴して DLS 支援計画ワークシートの各項目を記入し提出することであった。後半（#7～#10）では各参加者の事業所にて、対象児童に対して DLS の指導を実施し、記録をとり、提出することであった。

3) オンラインミーティング

本研究では、提出された課題について添削・フィードバックするために週に 1 回のオンラインミーティングを実施した。オンラインミーティングは 9 月から 11 月までの毎週日曜日の 18:30-19:10（40 分間）、合計 10 回 Zoom によって実施した。毎回ミーティングの様子は各参加者に許可を取った上で Zoom 上で録画し、本プログラムのホームページに限定公開することで、欠席などに対応した。

Table 1
本プログラムのシラバス及び進行内容

セッション	講義動画	課題	オンラインミーティングの内容
1	オリエンテーション, DLSの定義	取り組むDLS指導を候補から 選択する	DLSを決める
2	行動の分解(課題分析)	取り組むDLS指導の課題分析 を行う	課題分析の練習
3	記録の取り方	DLS支援計画ワークシートの 作成(項目7)	課題のフィードバック
4	DLS支援計画ワークシート の作成①	DLS支援計画ワークシートの 作成(項目1-6)	課題のフィードバック
5	DLS支援計画ワークシート の作成②	DLS支援計画ワークシートの 作成(項目8)	課題のフィードバック
6	DLS支援計画ワークシート の作成③	DLS支援計画ワークシートの 作成(項目9-10)	課題のフィードバック
7	—	DLS指導の実施	スーパーバイズ
8	—	DLS指導の実施	スーパーバイズ
9	—	DLS指導の実施	スーパーバイズ
10	—	DLS指導の実施	スーパーバイズ

5. 評価方法

1) DLSの達成率 参加者にDLS指導場面で課題の達成度に関する行動記録をつけてもらい、達成率を算出した。

2) 評価尺度 プログラム前後において、参加者及び対象保護者に評価尺度を送付し回答を求めた。使用した尺度は、以下の通りであった。

(1) 教師用応用行動分析チェックリスト(以下、**ABACT**)

ABACTは、教師の応用行動分析、及び、行動療法の知識を測定する自己評価式の質問紙であり、25項目から構成される。教師の身につけている知識領域のアセスメントや研修などの効果指標として使用することができ、妥当性と研修会の効果指標としての有効性が示されている(小関ら,2010)。

(2) 日本版子どもの行動チェックリスト(教師用)(以下、**TRF**)

TRFは、子どもの学校での様子をよく知っている教師やその他のスタッフによって記入され、簡単に子どもの学校での様子を捉えることができる評価尺度である(船曳・村井, 2017)。113項目からなり、「0=あてはまらない」、「1=ややまたはときどきあてはまる」、「2=たいへんまたはよくあてはまる」の3件

法で得点化した。項目は8つの下位尺度(I不安抑うつ, II引きこもり/抑うつ, III身体愁訴, IV社会性の問題, V思考の問題, VI注意の問題, VII規則違反的行動, VIII攻撃的行動, IXその他の問題)と2つの上位尺度(内向尺度; I~III, 外向尺度; VII, VIII)から構成されている。

(3) 日本版子どもの行動チェックリスト(以下、**CBCL**)
CBCLは、親またはそれに準ずる養育者によって記入される子どもの行動と情緒を包括的に評価することができる評価尺度である(船曳・村井, 2017)。113項目からなり、「0=あてはまらない」、「1=ややまたはときどきあてはまる」、「2=たいへんまたはよくあてはまる」の3件法で得点化した。項目は8つの下位尺度(I不安抑うつ, II引きこもり/抑うつ, III身体愁訴, IV社会性の問題, V思考の問題, VI注意の問題, VII規則違反的行動, VIII攻撃的行動, IXその他の問題)と2つの上位尺度(内向尺度; I~III, 外向尺度; VII, VIII)から構成されている。

(4) 事後アンケート

本研究の社会的妥当性の評価を行った。アンケートは7段階及び10段階で評価する項目と、自由記述で回答する項目で構成された。A, Bは、プログラム終了後1ヶ月以内にGoogle formにて回答した。

6. 倫理的配慮

研究協力の希望があった者に対して、本研究についての趣旨を説明し、同意を得た。その後、本研究で得たデータは参加者識別コードを使用して管理を行った。本研究は、鳥取大学医学部倫理審査委員会の承認を得て実施された（承認番号：23B002）。

III. 結果

1. プログラムの出席とホームワークの提出

A, B ともに確認テストを全て回答したため、全ての講義動画を視聴したと判断した。また、各講義動画で出された課題は全て提出された。オンラインミーティングにて、Aは欠席1回、Bは欠席2回であった。

2. 標的となる DLS の設定

Aは「指導内<X児タイム>（X児が学習以外の遊びができる時間）の後におもちゃを片付ける」と指導を設定し、1週間に1回の頻度でDLS指導を行うことにした。しかし、X児が放課後等デイサービスを欠席した週があったため、DLS練習日の1試行と2試行、2試行と3試行の間はそれぞれ2週間空いた。Bは「自由時間の後に時間を見ながらおもちゃを片付ける」（以下、DLS指導課題①）その後「学習時間のあとに時間を見ながらプリントや学習道具・机を片付ける」（以下、DLS指導課題②）を設定した。Y児は1週間に5日間通所しており、可能な範囲でDLS指導を実施した。各参加者の指導課題の設定と課題分析については、オンラインミーティングによって添削修正され、Table 2 のようになった。

3. DLS の達成率

各参加者の設定したDLS指導課題における達成率の推移をFigure 1, 2に示した。課題分析した各行動項目を対象児が自発的に行うことができたものを「Spontaneous」、参加者及び周りの大人によるプロンプトによって行うことができれば「Prompt1」、プロンプトがあっても行うことができず代行した場合は「Prompt2」とした。

Aは#6でDLS指導内容を決定し、各DLS指導課題の達成基準は、「行動項目の全体の8割が（DLS支

援計画ワークシートの⑦で細かく分けた行動の要素

Table 2

参加者の設定したDLS指導課題と課題分析

AのDLS指導課題	
①	おもちゃを持つ
②	おもちゃをケースにしまう
③	ケースをロッカーまで運ぶ
④	ロッカーの扉をあける
⑤	ロッカー内のカゴにしまう
⑥	ロッカーの扉をしめる
BのDLS指導課題①	
①	長い針が3になったら作っていたものを壊す
②	使っていたおもちゃを集める
③	おもちゃを持つ
④	おもちゃを箱の中に入れる
⑤	箱のふたをしめる
⑥	元の場所に戻す
BのDLS指導課題②	
①	長い針が○（その日によって変わると思いますが）になったら、今していることをやめる
②	筆箱の中に鉛筆をなおす
③	プリントやノート（学習道具）など、学習に使ったものを集める
④	学習道具を机の下に置き、机を元の場所になおす
⑤	学習道具をもって、ランドセルのある棚へ行き、ランドセルを出して、あける
⑥	ランドセルの中に、プリントなどが曲がらないように真っすぐ入れる
⑦	ランドセルをしめ、棚に戻す

のうち8割が）3日連続でできる」とした。DLS指導において、行動項目の全体における「Spontaneous」の行動が増加した。行動記録表の備考欄には、1試行目に行った工夫として「5,4,3,2,1」とカウントダウンを行いX児に片付けを促したと報告があった。また、1試行目でのプロンプトが「おかたづけするよ」と直接言語プロンプトであったのに対し、3試行目のプロンプトは「今なんの時間だったっけ？」と間接言語プロンプトに変更されたことが報告された。

Bは#6のオンラインミーティングで、指導課題①を設定し、その後、#8で課題の達成基準を超えたため新たに指導課題②を設定したことが報告された。各課題の達成基準は、「1週間で4回、プロンプトな

しで行うことができる」であった。

指導課題①の1試行目で全行動項目が自発した。2試行目から4試行目にかけてプロンプトによる達成の割合が増え、5試行目以降は改善し安定した。行動記録表の備考欄には、2試行目にて送迎時にトラブルがありY児が少し不安定だったこと、4試行目は片付ける最中に箱を乱雑において落としてしまったことが報告された。また、3試行目と4試行目について、Bはプロンプトの声掛けを行わなかったが、Y児が周囲の児童の様子を見て片付けの時間であることに気づき片付け始めたため、「Prompt1」と判断したことが報告された。5試行目から8試行目にかけては、時計を確認することが難しく、周囲の児童の動きを見て片付け始めたり、他児に声をかけてもらったりする場面が多くあったと報告があった。Bが他の職員と話し合ったところ、指導場面を自由時間ではなく、学習時間にしてみてはどうかという意見が出て新たに指導課題②の設定につながった。

指導課題②の1試行目ではすでに全行動項目が自発で占められていたが、5試行目及び6試行目は代行による行動要素があった。7試行目には代行は消失した。備考欄では、1試行目と5試行目では勉強の際に「長い針が11」とBが指示をしたところ、Y児は時計を気にしながら取り組んでいたと報告があった。

4. 評価尺度

Aは、ABACTの合計点はプログラム前後で21点から22点と1点増加し、TRFは総得点が22点から20点となり2点減少し、CBCLは総得点が214点から30点となり184点減少した。Bは、ABACTの合計点はプログラム前後で18点から14点と4点減少し、TRFの下位項目は、「社会性の問題」で5点から3点へ、「規則的違反行動」で2点から0点へと2点減少し、「攻撃的思想」で4点から3点へと1点減少し、CBCLの下位項目は、「社会性の問題」で7点から2点へと5点減少し、「注意の問題」で10点から6点へと4点減少し、そして、「思考の問題」で5点から3点へと2点減少し、「攻撃的思想」で2点から3点への1点増加した。

5. 事後アンケート

事後アンケートの結果から、両参加者は、講義動画の難易度を簡単に感じ、オンラインミーティングの長さをちょうど良く感じ、本プログラムに参加しやすかったことが示唆された。講義動画の本数に関しては、Aは少ないと感じ、Bはちょうど良いと感じたことが示された。一方で、両参加者は本プログラムについて満足しておらず、プログラムを通じて身につけたスキルについて自信がないと感じたことが示された。

自由記述では、オンラインミーティングに参加しやすい時間帯と曜日について「平日の夜」と回答があった。本プログラムの良かった点については、他事業所との交流があった点、動画が分かりやすかった点、アンケートや振り返り、添削があった点などが挙げられた。本プログラムの改善点については、「軽度のお子さんが多いので、片付けという作業のみではなく、時間の意識や「綺麗にする」という意識付けをしながら片付ける方法が知りたかったです。」「参加者ひとりのときは、意味を感じづらかったです。また今後の見通しが見つからないことが多く、いま何をしているのか、どこに向かっているのかという部分や、突然送られてくる任意書類、課題や提出物に対応することが難しいことがありました。」などの意見があった。

IV. 考察

本研究では、放課後等デイサービス職員が行動変容法の基本的技術を学習し、支援計画を作成できることを目的としたスタッフ・トレーニングを開発し、職員が実際にDLSの指導が可能かどうかを検証することを目的とした。

1. DLS支援計画ワークシートの作成

両参加者は、講義動画視聴後、課題を通してDLS支援計画ワークシートを作成した。DLS支援計画ワークシートが提出された都度、オンラインミーティングにてフィードバックを実施した。オンラインミーティングは、参加者と研究実施者が相互に関わるような構造で実施された。そのため、研究実施者は、参加者のDLS支援計画ワークシートに対する理解度とDLS指導対象の児童の様子を把握し、個別性

の高いフィードバックを行うことができた。また、参加者は、動画や課題で生じた疑問を研究実施者に直接尋ねる機会があったため、適切な講義動画の理解と DLS 支援計画ワークシートの作成に繋がったと

Figure 1
AにおけるDLS指導課題の達成率の推移

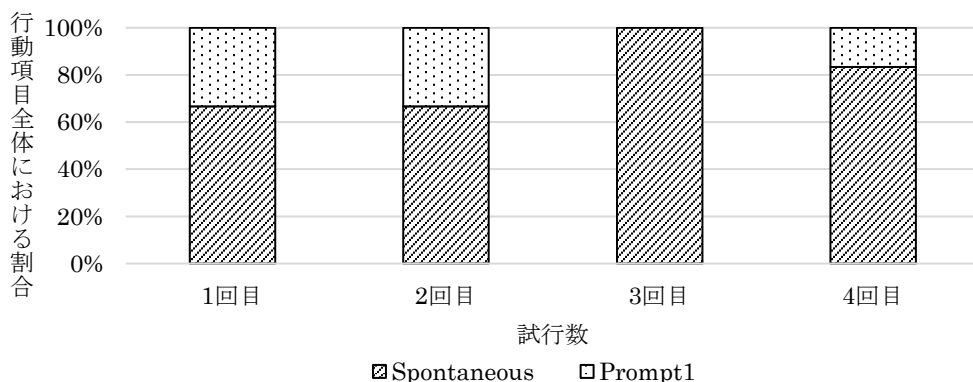
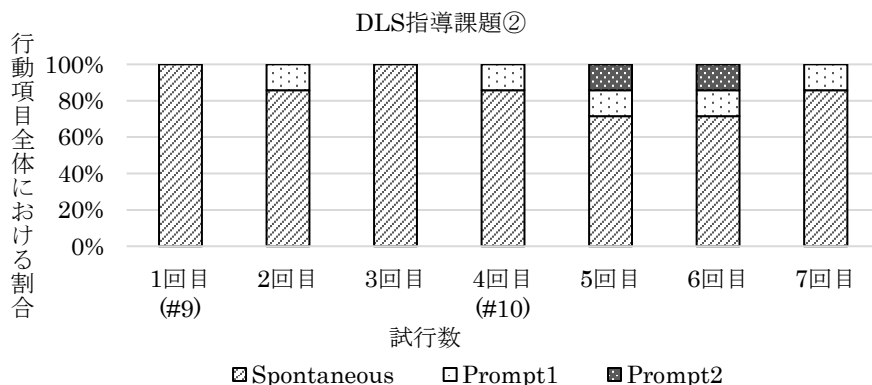
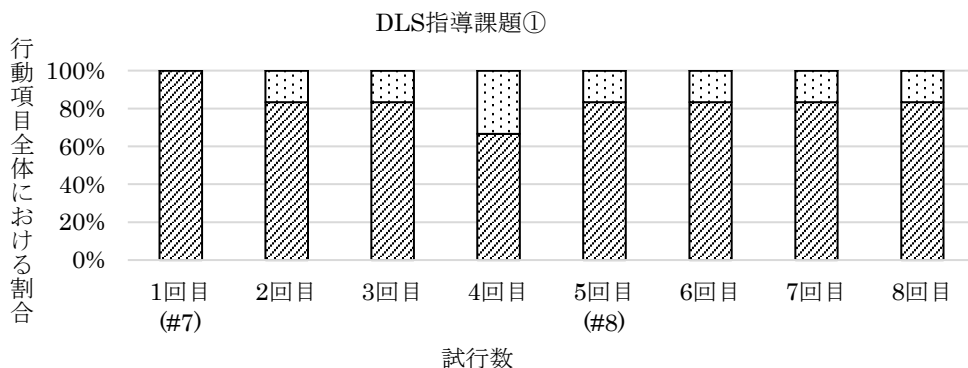


Figure 2
BにおけるDLS指導課題①・DLS指導課題②の達成率の推移



考えられる。

事後アンケートでは、本プログラムの良かった点について、他事業所との交流が挙げられた。オンラインミーティングでは、参加者同士が各DLS支援計画ワークシートについて意見交換を行う時間を設けた。同じ業種の参加者同士は類似する職場環境を有し、また本プログラムのDLS指導の対象はASD児であるため、参加者間で共通事項が多かったと考えられる。そのため、参加者同士の意見交換が、放課後等デイサービスとASD児に沿ったDLS支援計画ワークシートの作成に繋がったと考えられる。

以上からDLS支援計画ワークシートは適切に作成されたと考えられる。

2. DLS指導への効果

両参加者の課題提出率やオンラインミーティングの参加率は高く、先行研究(Yamanaka et al., 2023)と同様の結果であった。

取り組むDLS指導課題の設定や課題分析については、オンラインミーティングによって添削修正されることで、参加者の知識やスキルがより向上したのではないかと考えられる。参加者はそれぞれが決めたDLS指導をASDのある担当児童に実施し、達成した。オンラインミーティングの中では、参加者がDLS指導の中で自ら環境設定やプロンプトの工夫を行うなどの自発的な取り組みが報告された。特にBはDLS指導課題①の達成後、DLS指導課題②を自ら計画、実施、達成させている。このことは参加者による指導スキルの般化が可能であったことを示唆している。

事後アンケートからは、両参加者が本プログラムの内容について肯定的に捉えていることが示された。これらのことから放課後等デイサービス職員を対象としてオンラインスタッフ・トレーニングの開発は一定の成果を上げうる可能性が示唆された。

3. 評価尺度の変容

本研究では、参加者にABACT及びTRFを実施し、児童の保護者にCBCLを実施した。

ABACTについては、Aはプログラム前後で総得点が1点増加、Bはプログラム前後で総得点が4点減

少した。Aについては、本プログラム実施前にABAに関する受講の経験があった。そのため、本研究参加時で既にABAの知識を有していたことからプログラム前後で総得点に大きな変化が見られなかったと考えられる。また、本プログラムの講義動画は、ABACTで測られるABAの知識を網羅しておらず、両参加者のABAの知識がABACTの総得点に反映されていない可能性も考えられる。

TRFとCBCLは、DLS指導課題の達成による全体的な行動変容への影響を評価するために導入された。X児に関する得点については、オンラインミーティングより、X児はプログラム開始時に職員の注目を得ようとするような逸脱行動が見られたが、本プログラムが進むと、活動に戻ることができるようになったと報告があった。これは、DLS指導課題の達成による強化が、逸脱によってもたらされる強化に代替されるようになった可能性が考えられた。また、Y児に関する得点については、オンラインミーティングより、Bはプログラム開始時にY児の勝ち負けや順番へのこだわりがDLS指導に影響するのではないかと懸念していたが、#7のオンラインミーティング時点で運動会が終了したため、勝ち負けにこだわることや練習で疲れる機会が少なくなり、全体的な行動得点の減少に反映されたと考えられる。

4. 研究の限界と今後の課題

参加者はASD児に対し、DLSの指導プログラムを立案し、実行、達成した。しかしながら、本研究ではベースラインの設定がなされず、X児、Y児は指導に取り組んだ1日目で課題分析された各行動のほとんどを達成してしまっていた。未学習行動の達成率についてベースラインを測定することは難易度が高く、参加者の負担となる可能性や児童のモチベーションを下げってしまう可能性がある。しかしながら、シングルケース研究法を用いた日常生活スキルの指導に関してはいくつかの先行研究(井上,1994;井上他,1994)で、時間制限を設け一定時間内に行動を自発するか否かという基準でベースラインを測定している。今後はベースライン測定の実施が、それに相当する客観的な事前評価を検討していく必要があると考えられる。

また、本プログラムはオンデマンドの講義とオンラインミーティングから構成されていたが、それぞれの変数の効果は分離できていない。今後は参加人数を増やし研究デザインを見直すことで、各変数の役割や効果について分析すべきである。

加えて、事後アンケートより、手続きが煩雑で分かりにくく、対応しにくかったと指摘があった。本研究では、講義動画を1週間に1本配信し、動画視聴と課題の提出及び週1回のオンラインミーティングへの参加を求めた。そのため、講義動画を自由に視聴できる一方、視聴後参加者に求められる工程が多く、働きながら本プログラムに参加した参加者にとっては過密なスケジュールであった可能性がある。よって、今後は参加者の負担度についても考慮した手続きの改良が必要であると考えられる。

V. 結語

本研究では、放課後等デイサービス職員に対してDLSを高めることを目的としたオンラインスタッフ・トレーニングを開発し、2名の参加者に実施した。結果、本プログラムは放課後等デイサービス職員のASDのある児童へのDLS指導のスキルを高め、DLS獲得に貢献できる可能性が示された。本研究の結果を踏まえ、今後研究デザインやプログラムを発展させていく必要がある。

引用文献

- Baker, B. L. & Brightman, J. A. (2004). *Steps to Independence: Teaching Everyday Skills to Children With Special Needs* (4th ed.). Brookes Publishing.
- (ベーカー, B.L.・ブライトマン, J.A. 井上雅彦 (監訳) 挙市 玲子・谷口 生美 (訳) (2011). 親と教師が今日からできる家庭・社会生活のためのABA指導プログラム——特別なニーズをもつ子どもの身近自立から問題行動への対処まで—— (第4版) 明石書店)
- Duncan, A. W., & Bishop, S. L. (2015). Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism, 19*, 64-72. <https://doi.org/10.1177/1362361313510068>
- 井上 雅彦 (1994). 自閉症児における地域社会に根ざした教育方法の検討—「公衆電話で報告する行動」の獲得と般化について— 障害児教育実践研究, 2, 11-19.
- 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—発達障害児の家族支援— (pp.30-36) 診断と治療社
- 井上 雅彦・飯塚暁子・小林重雄 (1994). 発達障害者における料理指導：料理カードと教示ビデオを用いた指導プログラムの効果 特殊教育学研究, 32, 1-12.
- 一般社団法人日本発達障害ネットワークJDDnet事業委員会 (2020). ペアレント・トレーニング実践ガイドブック Retrieved March 15, 2024 from <https://jddnet.jp/wp-content/uploads/guidebook-2020.pdf>
- 厚生労働省 (2015). 放課後等デイサービスガイドライン Retrieved March 15, 2024 from <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf>
- みずほ情報総研株式会社 (2020). 放課後等デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究報告書 厚生労働省 Retrieved December 22, 2023 from <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000654183.pdf>
- 小笠原 忍・竹内 康二 (2021). 自閉症スペクトラム障害児の日常生活スキルに対するビデオベース介入の効果—入浴スキルの獲得と般化— 自閉症スペクトラム研究, 18, 33-40.
- 区 潔萍・柘植 雅義・熊谷 恵子・三盃 亜美・宮本 昌子・岡崎 慎治・野呂 文行・小島 道生・米田 宏樹 (2022). オンラインツールを活用した通級指導教室担当教員に対する専門性向上研修の試行—発達障害に関するオンデマンド講義と「個別の指導計画」作成 OJT 研修の実施 障害科学研究, 46, 235-247.
- Yamanaka, T., Yuruki, K., Sanabe, Y., Yasutake, M., Inoue, M. (2023). Assessing the effectiveness of real-time online parent training for parents of children with

diverse neurodevelopmental disorders residing in the community. *Yonago Acta Medica*, 66, 448-458.
<https://doi.org/10.33160/yam.2023.11.010>