

訳 大西深雪 (FAIR School Downtown, West Metro Education Program)

アップロード 2010 年 3 月 11 日

少年非行及びそれに関連する問題に対する助言指導（メンタリング）介入について

1.0 カバーシート

レビューのタイトル

少年非行及びそれに関連する問題に対する助言指導（メンタリング）介入について

レビューをした者:

Patrick Tolan Ph.D., David Henry, Ph.D., Michael Schoeny Ph.D., & Arin Bass B.A.

日付

最終レビュー出版 2008 年 11 月 6 日

レビューの先導者の連絡先:

Institute for Juvenile Research University of Illinois at Chicago 1747 W. Roosevelt Rd. Chicago, IL 60608 Telephone: (312) 413-1893 E-mail: Tolan@uic.edu

サポート源

Institute for Juvenile Research, Department of Psychiatry, University of Illinois at Chicago Jerry Lee Foundation

レビューの貢献者

Patrick Tolan (PT)、David Henry (DH)、Michael Schoeny (MS) が実験計画の原文を執筆した。Arin Bass (AB) と MS が、PT の指導のもとに、探索を行った。PT と DH はレビューの原文を執筆し、DH、MS と PT は外部の審査員からのコメントや編集者のコメントに対応した。

また私たちは Mark Lipsey, David DuBois, Steven Aos からのデータベースと助言に関する寛大な援助に感謝をしたい。

感謝

本レビューはイリノイ大学少年司法研究所 (Institute for Juvenile Research) とジェリーリー財団 (Jerry Lee Foundation) の援助により遂行された。

関連の起こりうる矛盾

なし

概要

助言指導（メンタリング）は、非行、学業不振、攻撃性、その他の反社会的行為を行っている、あるいは、それらを行うリスクがあると考えられる青少年を、そうならないようにし、向きを変えさせ、補うための介入として最も一般的に用いられている方法のひとつである。私たちは、青少年の非行アウトカム（例えば、非行少年としての逮捕または有罪判決、関与の自己申告）と非行に関連する重要なアウトカム（攻撃性、薬物使用、学力）に対する介入効果を吟味している、非行者およびハイリスクの者を対象としたメンタリング介入について、メタ分析を用いたレビューを行った。1970 年から 2005 年の間に発表・出版された 112 件の研究のうち、39 件の研究が、このメタ分析に含める基準を満たした。平均エフェクトサイズは、それぞれのアウトカムのカテゴリーにおいて、有意かつポジティブであった。とくに非行と攻撃性については、(Cohen の基準では「中程度」だが)最も効果が大きかった。しかしながら、この 2 つのカテゴリーは、研究全域にわたり、もっとも異質性が高かった。得られた効果のパターンは、メンタリングが、非行を犯すリスクが高い青少年、あるいは、すでに非行に関与している青少年に対し、非行または非行に関連するアウトカムに対し、有意義であることを示唆している。調整変数を用いた分析は、①準実験的研究に比べてランダム化比較試験において、②情緒的サポートがメンタリング過程においてカギとなっている研究において、③メンターにとって職業的成長が参加動機となっている研究において、メンタリングの効果がより大きいことを見出した。しかしながら、収集された研究は、メンタリングの活動およびそのカギとなる実践上の特徴が何によって構成されているかについて、詳細をほとんど示していないため、期待されたほど有益な情報を与えていなかった。こうした限界があるので、調整変数の効果に関する解釈にはとりわけ注意が必要である。これらの知見は、メンタリングという人気のあるアプローチの、効果的な実施を導くための、具体的な詳細を提供するには、メンタリングについて注意深くデザインし実験を行うべきであるという長年の要求を強化するものである。

要約

背景

刑事司法や児童福祉分野のアウトカムのための、有望で有用な、エビデンスに基づいたアプローチを見出すことに興味を持っている政策立案者、介入理論家などから、近年、メンタリング介入は大きな注目を集めている (Grossman & Tierney, 1998; Jeklik et al., 2002)。メンタリングは、非行、学業不振、攻撃性などの反社会的行動をすでに行っている、あるいは、行うリスクがある青少年が、そうした方向に進むのを防ぎ、方向を変えさせ、足りないところを補う介入として、最も一般的に用いられている方法のひとつである (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002)。ある数え上げによれば、米国内の青少年の福利を向上しリスクを軽減するためにメンタリングを用いている組織として、4500 以上の組織がリストされている、(Rhodes, 2002)。メンタリングの定義はさまざまであるが、共通要素がある。本レビューの目的のため、メンタリングを、以下の 4 つの特徴で定義する。1) ある一定期間以上の、二人の個人の間の相互作用があること、2) メンター (助言指導者) が、メンティー (受け手) を、経験、知識、支配力 (パワー) が上回るような、不均等さがあること、3) メンティーは、メンターの知識、技術、能力、経験を見習い、また、それらから利益をこうむる立場にあること、4) メンターとメンティーの間には、与え手の専門的な訓練や資格に基づいていたり、あるいは、親子関係、教師・生徒関係、専門家・クライアント関係などにおいて自生的に生じたりする、援助関係や介入関係に典型的に見られる、役割の不均衡が存在しないこと。少年非行、非行への関与および関与リスクと、一貫して関連している、攻撃性、薬物使用、学力についての、メタ分析に含める基準を満たす、(112 件のアウトカム報告から) 計 39 件の研究が見出された。

レビューの目的

この系統的レビューは、以下のことを目的とする

- 非行 (例えば 逮捕、自己申告非行) や、非行と関連する問題である、攻撃性や薬物使用、学業不振に対する、(ハイリスクの者やすでに問題を起こした者に対する) メンタリング介入の、現時点の効果に関する、エビデンスを統計的に記述する。
- メンタリングの効果と、プログラム要素と実施、研究方法、研究参加者の特徴との、関連を明らかにすることを試みる。
- 以前よりも体系的にメンタリングを定義づけ、それによって、メンタリングの構成要素が何であるか、今後研究すべきカギとなる要素が何であるかをより明確にする。
- この研究分野における欠落点を割り出し、将来の研究のための提案をする。
- メンタリングの価値およびそれを有用に用いるためのカギとなる特色について、政策に情報を提供する。

探索の戦略

メンタリングあるいはまたはそれに関係しているトピックについての、3 件のメタ分析の著者、すなわち、(1) メンタリング全般に関する DuBois et al. (2002)、(2) 非行介入全般に関する Lipsey and Wilson (1998)、(3) 非行とそれに関連する社会問題に対する介入に関する Aos et al. (2004) に、報告書のデータベースやコーディングの仕方について教授を得るために接触した。それに加えて、私たちは、以下のさまざまなデータベースを探索した。PsychINFO、Criminal Justice Abstracts、Criminal Justice Periodicals Index、Social Sciences Citation Index (SSCI)、Science Citation Index (SCI)、Applied Social Sciences Indexes and Abstracts (ASSIA)、MEDLINE、Science Direct、Sociological Abstracts、Dissertation Abstracts、Database of Abstracts of Reviews of Effectiveness、ERIC (Education Resources Information Center) と Social, Psychological, Educational and Criminological Trials Register (SPECTR)、National Research Register (NRR, リサーチ進行中) と SIGLE (System for Information on Grey Literature in Europe) である。最後に、系統的レビューに妥当な未確認の研究を見つけるため、電子検索から割り出された一次研究やレビューの参考文献リストに目を通した。

選択基準

1. 非行にかかわるリスクの高い青少年、もしくは、現在非行にかかわっている青少年に焦点をあてた

研究。リスクとは、後期思春期や成人期に、非行を犯す確率を増加させるような個人または環境の存在と定義される。

2. 私たちは、非行にかかわるリスクの高い青少年のための予防（選択的介入）と治療（徴表的介入）に焦点を当てた介入で、メンタリングが、介入であるか、あるいは、介入のひとつの要素になっているプログラムで、少なくとも、プログラムの効果を測定しているものを含めた。専門家の役割の一部である援助サービスの明示的提供として行われる、精神療法、行動修正、認知行動訓練などの介入の研究は除外した。
3. 研究が、4つのアウトカム（非行、攻撃性、薬物使用、学力）のうち1つについて、メンタリングと、統制条件を比較した量的効果を、少なくとも1つは含んでいること。実験研究、および、良質の準実験を含めた。
4. レビューは、1970 年から 2005 年の間に発表され、米国または英語圏の国で行われ、英語で発表された研究に限定した。

データ収集と分析

研究対象として適切なすべての研究は、先行して行われた、本レビューのに関連する 3 件のメタ分析が用いたプロトコルを用いてコーディングを行った。研究の 20%は二人でコーディングした。それぞれのアウトカムに対する介入の効果は、4つのそれぞれのアウトカム（非行、攻撃性、薬物使用、学力）について、(当該研究に含まれていた場合) 95%信頼区間を伴うエフェクトサイズを計算するためのすでに確立された方法を用いて標準化した。これを受けて、それぞれのアウトカム（非行、攻撃性、薬物使用、学力）について、一つ一つの独立した研究を対象に、メタ分析を行った。それぞれの研究のエフェクトサイズは、ポジティブな効果が、好ましいアウトカム（たとえば、非行・薬物使用・攻撃性がより低いこと、または、学力がより高いこと）を示すように尺度化された。

主な結果

非行とメンタリングについて焦点を当てた 112 件の研究が包含基準を満たし、研究対象となった。うち 39 件の研究が、定量分析に含めるための追加基準を満たした。そのうち 22 件の研究は、ランダム化比較試験であった。あとの 17 件の研究はランダムでない割り付けを用いた準実験研究であるが、上記に示したようにマッチング比較群を持つ。非行アウトカムを報告した研究が 20 件、学力アウトカムを報告した研究が 19 件、薬物使用アウトカムを報告した研究が 6 件、攻撃性アウトカムを報告した研究が 6 件あった。

主なエフェクトサイズは、4つのアウトカムすべてについて、統計的に有意でポジティブであったが、ゼロ、またはネガティブな効果を示した研究もあった。研究間に、エフェクトサイズの有意なばらつきもみられた。非行については、研究結果の間に、相当に大きな異質性が見られた ($Q(19) = 71.2, p < .01$; 範囲: $SMD = -0.18$ to $SMD = 1.73$)、ランダム効果を仮定した計算を使用すると、平均エフェクトサイズは、 $SMD = 0.23$, 95% $CI = 0.11-0.36$ であった。攻撃性についても、いくつかの異質性が、研究結果の間に見出された ($Q(19) = 9.78, p < .10$; $SMD = -0.05$ to $SMD = 0.95$)。ランダム効果を仮定した計算を使用した平均エフェクトサイズは、 $SMD = 0.40$, 95% $CI = 0.06 - 0.74$ であった。薬物使用についてはかなり不均質であった ($Q(5) = 18.5, p < .01$; $SMD = -0.13$ to $SMD = 0.34$)。ランダム効果を仮定した計算を使用した平均エフェクトサイズは、 $SMD = 0.13$, 95% $CI = -0.02-0.28$ であった。学力は、不均質さを示さなかった ($Q(19) = 25.4$, ns; $SMD = -0.21$ to $SMD = 0.63$)。そして、重みづけされた、ランダム効果モデルによるエフェクトサイズの推定値は、 $SMD = 0.08$, 95% $CI = 0.01-0.15$ であった。

私たちは、ランダム割付けによる実験デザインと、準実験的研究の、エフェクトサイズを比較した。そして、ランダム化比較試験のエフェクトサイズのほうが大きいことを見出した。私たちは、実験参加者の選別基準、メンタリング介入のカギとなるプロセス、メンタリング以外の介入が存在しているか否か、メンターの参加動機、介入アセスメントの質やフィデリティの評定によって、効果が違って来るかどうかを確かめようと試みるため、調整変数による分析を行った。この分析を妥当に行うための適切な検定力を得るため、アウトカムすべてについて効果を統合した。特定のアウトカムが、効果にバイアスを持

ち込んでいるかどうかを調べた分析が、そのようなバイアスは存在しないことを示したからである。多くの報告から引き出した情報が比較的限られているので分析は制約されており、アウトカムを統合したため直接的に当てはめるのにも限界がある。私たちは、職業的に成長することがメンターになることの動機である場合、そして、情緒的サポートが介入において強調される場合、調整変数の効果があるというエビデンスを見出した。エフェクトサイズは、その他のどの要素が使用されたか、どのようにリスク（環境リスク対個人リスク）が識別されたか、フィデリティ（遵守）と実施の特徴が査定されたかどうかによっては異ならなかった。

レビューワーの結論

非行、および、非行と関連する3つのアウトカム、合わせて4つのアウトカムに関する、39件の研究の分析は、非行にかかわるリスクの高い青少年へのメンタリングが、非行、攻撃性、薬物使用、学力に対し、小さなポジティブな効果があることを示唆した。しかしながら、エフェクトサイズは、アウトカムによって異なり、非行と攻撃性に対しては、薬物使用と学力に対してよりも、大きかった。また、エフェクトサイズのばらつきも、非行と攻撃性に対しては、薬物使用と学力に対してよりも、大きかった。さらに、将来の研究やプログラムの選択に対し、追加の知識を提供するであろう、エフェクトサイズに影響するいくつかの特徴も確認した。ランダム化比較試験は、準実験研究よりも、エフェクトサイズが大きかった。メンタリングにおいて、情緒的サポートが基調である場合と、メンタリングへの参加がメンターの職業的成長のためのはっきりした動機である場合は、効果がより大きい傾向にあった。これらの知見は、メンタリングが、非行や非行にかかわるリスクを減らす有用なアプローチであるという見解を支持している。とはいえ、メンタリングプログラムの内容の記述が限られていることと、メンタリングの取組みに何を含めるかという点でさまざまであるため、上記の見解は損なわれている。つまり、有用価値のある特色や、最も効果が期待できるアプローチを、確信を持って述べることはできない。実際、効果の実証的な報告には、通常、プログラムの主な特色や基本のプログラム構成に関する記述が著しく欠けており、本レビューの対象とした期間を通じて、記述の質的向上は見られない。このアプローチの人気の高さを踏まえると、メンタリングが有用であるという見込みは、ハイリスクの青少年に対する効果的なメンタリングのための理論的、実践的要素を明らかにする、良質のランダム化試験を行うために協働が必要であるという主張の強力な根拠と見られるべきである。つまり、このような特徴が欠けている限り、さらなる試験を行っても、有用な情報は得られないかもしれない。

2.0 調査の背景

メンタリングは、青少年の非行、学業不振、攻撃性、その他の反社会的行為にかかわっている、またはそうなるリスクがあると思われる青少年が、そうならないように防ぎ、別の方向に方向づけ、足らないところを補う介入として最も一般的に用いられている方法のひとつである (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002)。メンタリングは、Boys and Girls Clubs of America という組織の中心的な取り組みである。最近のある報告によると、米国内の 4500 以上もの組織が、青少年の福利の向上とリスクの軽減のために、メンタリングを利用している (Rhodes, 2002)。

メンタリングの定義はさまざまではあるが、共通要素が見られる (DuBois & Karcher, 2005)。最も一般的な、核となる特徴は、指導提供者（メンター）と指導の受け手（メンティー）が、メンティーの益となるように結ぶ、マンツーマンの関係であることである。本レビューを行うため、メンタリングを、以下の4つの特徴で定義した。①ある一定以上の期間、二人の個人の間の相互作用があること、②メンターが、メンティーより、経験、知識、権力などを持っていること、③メンティーは、メンターの知識、スキル、能力、経験を模倣し、それから利益を得る立場にいたり、あるいは、親子関係、教師・生徒関係、専門家・クライアント関係などにおいて自生的に生じたりする、援助関係や介入関係に典型的に見られる、役割の不均衡が存在しないこと。メンタリングは、カウンセリングや治療といった専門家・クライアント関係でもなければ、親子関係や正規の教育関係でもない。

非行やそのほかの似通ったアウトカムに適用するとき、メンタリングは、年上（通常、成人）の、その

地域に住む人が、マンツーマンの関係を通して、お手本を見せ、アドバイスを手に入れ、メンティーに対する関心とケアを示す楽しいレクリエーションに参加し、情緒的にサポート、情報、権利擁護を得る機会を提供するものである。このような機会は、健全な発達を促進し、リスクを高める行動や態度から方向を変えようと考えられている (Jekielek, Moore, Hair, & Scarupa, 2002; Rhodes, Spencer, Keller, Lian, & Noam, 2006)。

刑事司法や児童福祉のアウトカムを対象とする介入に向けて、有望で有用なエビデンスに基づくアプローチを見出すことに関心がある、政策立案者や介入理論家などから、近年、メンタリング介入は大きな注目を集めている (Grossman & Tierney, 1998; Jekielek et al., 2002)。メンタリングは人気が高くエピソードに基づいて賞賛されているが、だからこそ、その有望性を、エビデンスに基づき、科学的に理解することが重要である。この研究では、非行アウトカム (例えば、青少年の逮捕・有罪判決、非行の自己申告) および、非行とともに起こることが多く、非行とリスク要因を共有し、非行を目的とする介入のターゲットであってそうした介入の効果が示されている (Tolan, 2002) 3つのアウトカム (攻撃性、薬物使用、学力) に対する効果について評価が行っているメンタリング介入の、メタ分析によるレビューを行った。

他の多くのタイプの介入と違い、青少年に対する、何らかのメンタリングの効果を評価した研究はたくさんある (Rhodes, Bogat, Roffman, Edelmira, & Galasso, 2002)。批判的なレビューは、メンタリングのもたらしうる利益と、メンタリングから得られるポジティブな効果と関連している可能性がある特徴に重点を置いている (Hall, 2003; Rhodes, 2002)。より最近では、いくつかのメタ分析が、非行を含む青少年のリスクに関わるメンタリングプログラムを対象として行われた (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004; Dubois et al., 2002; Lipsey & Wilson, 1998)。このように、非行や非行関連の問題に対する、その他の介入とは違って、メンタリングに関し、積み上げられてきた文献は充実しており、概念的にも統計的にも綿密である。これまで行われてきたどのメタ分析も、本レビューの焦点とは厳密には一致していないが、本レビューの計画にはとても役立った。それらのレビューは、レビューに含めた研究が完全であるか、および、コーディングや方法論上の要求の選択が正しいかを評価する際に用いる、基準を示唆している。

概念的レビューの多くは、青少年の発達の促進と、ハイリスクの人々のリスク減少のための一般的なアプローチとしての、メンタリングの可能性に焦点をあててきた (Jekielek et al., 2002; Rhodes, 2002)。DuBois et al. (2002) によるメタ分析は、青少年の発達に関連するメンタリングに焦点を当てている。「問題行動」と、その他のアウトカム (例えば、学力、職業的達成) は区別されているが、非行指標が、別個の分野として、明確に強調されているわけではない。Lipsey と Wilson (1998) は、少年重大犯罪者に対する関心から、レビューを行ったが、よって、レビューへの包含基準は、非行リスク全般、攻撃性の水準のような先行要因、薬物使用や学力低下などの関連アウトカムではなかった。また、それらの介入は、メンタリングを一連の介入の一部として含む介入と、メンタリングに主としてあるいはメンタリングだけに焦点をあてた介入とを区別できないような方法でコーディングされている。メンタリングは、研究の概要で触れられているので、その研究に含まれていることは分かるが、多くの場合、似通った特徴をもつ介入群のひとつとして考えられている。Aos et al. (2004) は、非行や、早期の妊娠などその他の青少年の問題を対象とする、多くの実証された介入のもたらしうる、影響、経費、便益について、州議会に情報を提供するため、メタ分析を行った。このように、彼らの主眼点は、一般的なアプローチとしてのメンタリングというよりは、むしろ、特定のプログラムにあった。さらに、そのレビューは、通例着眼する方法論上の問題や効果のその他の調整変数よりも、経費と経費節減の可能性を基準とした相対エフェクトサイズのみを検討した。その上、研究者は、効果が高い実証的支持を得ているプログラムに興味があったので、彼らが用いた包含基準は、本レビューで用いたものより限定的であった。

これらの、概念的かつ統計的レビューは、メンタリングの評価に関するすぐれた視点と、本レビューを先導する価値のあるベンチマークを提供した。また、これらのレビューは、本レビューを行うための、強力なデータベースを提供した。これらのレビューの著者たちが、実験内容や手法に関する情報について

て(研究者のデータベースへのアクセス権を含め)、寛容にも提供してくれたので、本レビューは、コーディングの確定に彼らが割いた事前の努力に学んで、能率的に作り上げることができた。これらの事前のレビューはまた、考慮に入れるべき重要なものであるにもかかわらず、完璧な探索なしでは見つけ出すことができない引き出しの中にあるグレーゾーンの資料を見落としたのではないかという不安を軽減するのに一役買った。もちろん、私たちは、公表されているか否かにかかわらず、該当文献の真正さを確認するために自主的な探索をした。

これらの累積されてきたレビューと、それらに含まれた研究の多様さもまた、本レビューの価値を示している。それらを取り上げている、一つひとつのメンタリングプログラムは、非行とそれに関連するアウトカムに対して重要な影響を与えている可能性がある。DuBois et al. (2002) のレビューでは、非行を含む問題行動のカテゴリー全体が、さまざまなアウトカムのうちで、もっともエフェクトサイズが大きかった。しかしながら、彼らのレビューとその他のレビューは、よくデザインされ実施された研究の間にも、効果の大きさのばらつき(見出された平均効果の信頼性を損なうばらつき)があることを指摘している。この分野は、方法論がしっかりしている研究(例えば、McCord, 1992; O'Donnell, Lydgate, & Fo, 1979)の間でも、結果(有意な、ポジティブ効果とネガティブ効果)が一貫していないことが特徴である。彼らのレビューは、McCord の Cambridge-Somerville 研究と、もうひとつの主要なメンタリングについての研究である Davidson とその共同研究者たちの Diversion Project 研究(Davidson & Redner, 1988)を除外しているので、刑事司法介入としてのメンタリングの価値ははっきりしていない。両研究は、全体効果の推定にも、デザインの影響と調整変数の解釈に対しても、大きな影響をもたらす可能性がある研究である。また、本レビューを開始する時点で行った文献探索は、先行して行われたレビュー以降、何件かの新たな適切な研究があることを示した。

メンタリング効果の理解

先行するメンタリング評価は、評価デザインとして最低限備えるべき属性をもつ比較的多数の研究を見出し利用してきたが、この分野には、レビューやメタ分析のもたらす情報の有益性を限定してしまう特徴がある。主要な欠点は、特定のメンタリングの具体的な活動とカギとなるプロセスの記述と、何がメンタリング介入を構成するのか、そして、メンタリングが行われたというために必要かつ重要な要素は何かを明確に識別する方法の記述が、欠けていることである(Roberts, Liabo, Lucas, DuBois, & Sheldon, 2004)。メンタリングにとって、どの活動が必須であり、どの活動がオプションであるかに関し、報告やレビューには、かなりのばらつきがある(DuBois & Karcher, 2005)。さらに、メンタリングと、その他の援助関係を区別するのは何であるかについては、ほとんど研究がなされていない(Rhodes, 2002)。介入についての記述が限られているのは、メンタリングが、青少年の介入への自発的・「自生的な」アプローチであるからかもしれない。つまり、メンタリングへの多数の取組みは、ある状況において、振る舞いや活動を定式化・標準化しようという意図なく始まった。それぞれのアプローチを開発した現場の人々は、定式化された評価の仕方について、訓練を受けておらず興味もなかったのかもしれない。介入サービスの一分野かつ研究の対象として、より情報として有益かつ比較可能な結果をもたらす、定式化された働きかけを促進することについての関心はまちまちである。さらに、メンタリングに共通するひとつの基礎は、支持的な関係を提供する関心を持った人々のよい影響自体が役に立っているという見方であるので、どんな活動やプロセスがメンタリングを構成するか、それらの活動やプロセスのうちどれが恩恵をもたらすかを特定化することにあまり興味はもたれていない。これら二つの理由で、手順を定式化し、訓練を系統化することの優先順位は高くなかったのかもしれない。結果として、一連の研究は、介入内容や、共通の原理、理論付けられたプロセス、必須の構造と要素に関する関心を強調していない点で際立っている。分野全体にわたって、継続性を志向し、また、効果の科学的理解を促進するためにメンタリングの取組みの特徴を具体的に記述し応用することに価値が十分に置かれておらず、むしろ、そうすることが避けられているようにすら思われる。それゆえに、この分野には、合意されている、訓練、実施、適用量などのパラメータはほとんどない。メンタリングにおいて何が必須で何が重要なのか、そして、メンタリングとその他の援助関係やアプローチを区別するのに何が役立つのかを示す指標はわずかしかない。本レビューが対象とする報告もまた、介入科学の基準からみれば限られた情報しかないという伝統を不運にも引き継いでおり、なぜ効果が生じるのかを説明するのに必要な

だけの情報ももっていない。この取組みにおけるひとつの目標は、メンタリング・プログラムにおける、プロセス、訓練・実施の際の特色、活動や要素を、できる限りコーディングすることによって、メンタリングの理解、効果の発見、将来の研究と利用を進歩させることである。

青少年の非行に作用するものとしてのメンタリングの意義と価値を理解するひとつの重要な点は、メンターとメンティー間の緊密な人間関係こそ、どんな利益をも引き出すカギであるという示唆である (DuBois et al., 2002; Rhodes et al., 2006)。これから派生するのが、多くの場合、メンターは、援助専門家や社会福祉専門家としてではなく、しばしばボランティアとして、個人的な関心と義務感から、メンターを引き受けるという原則である (Rhodes, 2002)。そのようなサービスを提供するような職業的背景や職務をもつ人が、メンタリングを提供する際には、主眼は、特定の技術、活動、定式化された手順ではなく、関係やメンティーに対する個人的な関心に置かれる。この結果、メンタリングのひとつの制約として、提供する側がボランティアであるため義務感が少なく、扱いが難しく謝意を表すことの少ない青少年との関係を発展・維持する準備があまりできていないかもしれないという点が指摘されてきた (Grossman & Tierney, 1998)。提供者の脱落、メンターの意欲、研修の活用、活動の構造化、訓練を受けた人のプログラムの遵守などの特徴について具体的に定められていないため、なぜある介入は有益で、その他の介入はそうではないのかが、不確かなままになっている (DuBois et al., 2002)。メンターの意欲を上げるのはなにか、メンタリングを行うさまざまな理由がどのようにメンタリングに異なる影響を与えるのかについて、より一層理解することが、効果を向上させ、効果のばらつきを理解するのに役立つだろう。同様に、有用であると考えられる手順や原理に従うことと、効果の大きさは、関連しなければならない。

メンタリングについての二つ目の重要な論点は、ハイリスクの者に対する選択的アプローチ、そして、すでに問題を起こした者に対する徹底的アプローチとしてのメンタリングの、相対的な価値である (Tolan & Guerra, 1994)。メンタリング研究は、非行またはより一般的なハイリスクの行動の一部においてさまざまである、ハイリスクの青少年・問題を起こした青少年・一般の青少年に対して適用されてきた (DuBois et al., 2002)。メンタリングは、リスクへの暴露を最小にしたり、好ましくない行動や特徴を修正したりするより、むしろ長所を増強することを通して、健康的で建設的な発達を促進することに焦点を当てる、青少年のリスクに関する新たな見方であると主張する人々もいる (Jekielek, et al., 2002)。ハイリスクの青少年に対する予防効果は、一般の青少年について積み上げられてきた予防効果とは、まったく異なっているというエビデンスがある (Tolan & Gorman-Smith, 2003)。例えば、メンタリングは、ハイリスクの青少年の、非行ないし非行に関連したアウトカムに影響を与えるには役に立たない可能性がある。なぜなら、メンタリングは十分に構造化されておらず、また、そのような行動を起こさせると考えられている複合的なリスク因子に焦点を当てていないからである (Lipsey & Wilson, 1998)。このように、ハイリスクの青少年をターゲットにする (選択的な対象選定) のが有用なのかどうかは、政策的な関心のまとである。それゆえに、本レビューはハイリスクの、または、すでに非行を行っている青少年に焦点を当てた (Tolan & Gorman-Smith, 2003)。

上記に述べたように、この分野の理論的な要約と、予防科学・発達精神病理学・一般的な青少年の発達に関する文献とメンタリングとを関連付ける試みは、メンタリングの重要と思われる特徴を示唆している (Lipsey & Wilson, 1998; McCord, 1992)。累積された文献から、興味深いメンタリングプロセスとして、以下の特徴を引き出すことができる。1) 意欲、行動、慣習とのつながりを後押しする、メンティーの、メンターに対する同一化、2) 社会、学校、法律、家族、仲間などに関する困難な問題に、メンティーが対処するのに役立つ情報を提供すること、3) 様々な仕組みや状況における、メンティーの権利擁護、4) 自己有効感、自信、価値があるという実感を促進するための感情面のサポートと友愛感である (DuBois et al., 2002; Rhodes et al., 2002)。メンタリングにおいて、おそらく効果の要因となっているプロセスと活動の、これらの一連の抽象化されたセットを踏まえ、それぞれの研究について、こうしたプロセスや活動がいかに関与するかに影響するかを吟味することにより、それぞれの特徴についてエビデンスが得られるよう、研究をコーディングした。

また、他の研究者も述べているのと同様、メンタリングは、いくつかの要素のひとつであるか、または、その他のサポート活動によって強化された中心的な要素であるかは別として、複合要素プログラムの一部として行われることが多い (Aos et al., 2004)。このため、メンタリングに帰される効果のうち、同時に含まれているメンタリング以外の有効要素のせいなのは、どの程度なのかという重要な疑問が残る。このため、また、メンタリングがその他の要素とともに実施されるとしても、一連の主要なプログラム特徴の単なる一つとして実施される場合と、それとも、メンタリングの効果を支え高めるための補助内容を含んだ主としてメンタリングのプログラムとして実施される場合の違いも、どの程度重要なかを区別されないままになってしまう。これらの興味深い問いは、これらの特徴を識別できる限りコーディングすれば、メンタリングの価値に対する理解が深まりうることを示唆している。

DuBois et al. (2002) は、これらの事柄をおおよそ認識しており、メタ分析に当たって、こうした特徴の多くをコーディングした。彼らは、以前のレビューの提案や、National Mentoring Working Group (1991) などの効果的なメンタリングのプログラムを確立するための提案をもとに、青少年のメンタリングにおける、最善の実践と考えられるものの指標を示し、データ源 (一つ一つの介入報告書) から可能な限りコーディングを行った (DuBois et al., 2002)。彼らは、プログラムの特徴を 11 点とりあげ、プログラムへの受け入れがどれだけ体系的か、メンターとメンティーが人口学的特性に基づいてマッチングされているか、活動がどれだけ構造化されあらかじめ定められているか、接触の頻度や程度はどうかなどを記録した。これらのコードは、望ましい特徴の程度の総合指標として統合された。彼らの取組みは、よいメンタリングに役立つと考えられた特徴の程度が、どれだけエフェクトサイズと関係しているかを示す、有益な情報をもたらす進歩ではあるけれども、多くの特徴を束ねた、単一の得点であるので、個々の特徴の重要性を示すことはできない。また、そのため、いくつかの報告が、11 点の特徴を十分に査定するために必要な、報告を行っていないのかを不明瞭にしてしまった可能性がある。

DuBois et al. (2000) の取組みをもとに、以下に挙げる点に関連する、いくつかのカギとなる特徴の調整効果に注目することによって、理論的・実証的に結びついた、重要とされている、特徴、活動、組織のコーディングを試みた。1) プログラムの対象とする際の選別基準 (ハイレスク vs 普遍的つまり選別なし)、2) モデリング、情緒的サポート、権利擁護、指導という、4 つの鍵となるプロセスが存在していることへの明確な注目、3) その研究において、メンタリングが単独で行われたのか、または、そのほかの要素とともに行われたのか、4) メンタリングに参加するメンターの動機、5) 仕事の質とフィデリティが査定・強調された程度。このコーディングは、その他の類似した青少年介入から、メンタリングを区別する点を示唆するのに有効であると考えられた。このような特徴が具体的に同定されていないことは、メンタリングに関する文献の重要な限界として以前から知られていたが、本レビューでこれらの多くの特徴をコーディングするのに必要な詳細を確定しようとしたところ、確定しうる程度は、最近も改善していなかった。有益な比較をするため、十分な数の研究についてコーディングが可能であった特徴に、分析を制限しなければならなかった。

3.0 レビューの目標

この系統的レビューは、以下の目標がある。

1. 統計的に、非行 (例えば、公的記録と自己申告) とその他の攻撃性、薬物使用、学業不振などの関連した問題に対する、メンタリング介入 (予防と治療) の効果について、現時点までのエビデンスを表現すること
2. それぞれのアウトカムに対する効果の異質性と、得られた効果における方法論の役割を調べること
3. メンタリング介入のいくつかのカギとなる特徴 (例えば、「選択的」対「普遍的」選別、メンターの動機、質とフィデリティのコントロール、メンタリングの重要な特徴の存在、その他の介入の存在) と、得られた効果の関係を調べること
4. 評価がより有益な情報を提供しうよう、既存の文献の重要な特色のうちさらに発展させ支持すべき特徴を示し、メンタリングの取組み全体を通じた比較可能性を高めること

5. この研究分野における欠落点を見出し、将来の研究のための提案をすること
6. メンタリングの重要性およびそれを役立てるためのカギとなる特徴について、政策に情報提供すること

4.0 方法

できる限りバイアスがないレビューを提供するため、私たちはメンタリング介入の効果に関する研究について、系統的レビューの手法を適用した。本レビューに着手する前に、タイトルとそれに伴うレビュー手順は、Campbell Collaboration Systematic Review として審査され、受理された (<http://www.campbellcollaboration.org/frontend2.asp?ID=102>)。

該当文献を発見するための検索方法

3組の著者がメンタリング、または関連のトピックについて、先行するメタアナリシスを行っている。1) DuBois et al. (2002) はメンタリング全般について、2) Lipsey と Wilson (1998) は非行への介入全般について、3) Aos et al. (2004) は非行と関連する社会問題に対する介入についてである。本レビューを行う前に、各著者は、彼らの分析に用いられた資料にアクセスすることを許可してくれた。Lipsey と Aos と彼らの同僚は、彼らが実際に分析に使用したデータベースそのものを使用させてくれた。私たちは、これらの著者のうち1組ないしそれ以上が、本レビューに含めるべき文献の多くをすでに探し出していたことを見出した。しかしながら、これら事前のレビューが完了した以降に実施された研究を探し出し、また、過去のレビューの時点で未発表であった研究も含む、その他の文献を探し出すため、独自のレビューを行った。私たちは、同一のアウトカムに対する2つの効果が同一の研究に由来するものであるかどうかを決定するために、文献の日付、サンプルサイズ、著者など、研究によって提供されていた情報を用いた。私たちは、異なる時点での追跡調査におけるエフェクトサイズは、独立した効果とはみなさなかった。

検索用語とデータベース

私たちは以前のメタ分析で使われた検索用語を基本とした。電子データベースと研究登録データベースを検索するにあたって、用語を組み合わせて使用した。表1に用いた検索用語を示した。なお、複数のデータベースで同等の検索を遂行するため、(一覧にある用語の派生形を含む) キーワードの変化形には(例えば、そのデータベースが、狭義の用語をサポートしていないので、より広義の用語を選ぶといった) 修正を要した。検索用語の組み合わせの詳細と、いくつかの組み合わせの結果の実例(内側のマスキュラ)を表2に示した。以下の用語を含む、用語の組み合わせを使用してデータベースを検索した。1) 4つのアウトカムのうちのひとつ(と、これらの用語の派生形)、すなわち、非行、攻撃性、薬物使用、学力、2) メンタリングと、その同義語、3) 介入とその同義語。

検索したデータベース

メンタリングというトピックおよび、非行、学力、攻撃性、薬物使用といったアウトカム全般に関連している可能性があるデータベースを選んだ。検索したデータベースは、PsychINFO、Criminal Justice Abstracts、Criminal Justice Periodicals Index、Social Sciences Citation Index (SSCI)、Science Citation Index (SCI)、Applied Social Science Indexes and Abstracts (ASSIA)、MEDLINE、Science Direct、Sociological Abstracts、Dissertation Abstracts、Databases of Abstracts of Reviews of Effectiveness、ERIC (Education Resource Information Center) を含む。また、以下の研究登録データベースも検索した。Social, Psychological, Educational and Criminological Trials Register (SPECTR)、the National Research Register (NRR、リサーチ進行中)、と SIGLE (System for Information on Grey Literature in Europe) である。そして最後に、電子データベース検索から見出された一次研究とレビューの参考文献リストをチェックし、いまだ探し出されていないが、系統的レビューに必要な研究を探した。

4.1 レビューの研究に含めるもの、除外するものの基準

以下の、すべての包含基準を満たし、除外基準をひとつも満たさない研究を、本レビューに含む。

アウトカム尺度

私たちは、この系統的レビューにおいて青少年非行に関連するアウトカムに焦点をあてた。私たちは本人や他人によって報告された、または、逮捕歴や少年裁判歴などの記録から入手した、少年非行のアウトカム尺度をもつ研究を含めた。また、非行の前兆となる、攻撃性や高レベルの外在化する問題に焦点を当てた研究や、犯罪行為への関与や非行リスクと相関し、犯罪や非行と頻繁に同時に起こる 2 つのアウトカム（薬物乱用と学力／学業不振）に焦点を当てた研究を含めた。上述したように、それぞれのアウトカムを表す特定の用語は、表 1 に示した。

実験参加者のタイプ

少年非行は 18 歳未満の者による反社会的または犯罪的行為と一般的には定義されている (Tolan, 2002)。メンタリング介入に関する、この系統的レビューには、現在、非行の要件を満たす行動を示している青少年を対象とする研究、あるいは、非行化する「リスクがある」ために同定され含まれた青少年を対象とする研究を含めた。非行化する「リスクがある」とは、後期思春期や成人期に非行する確率を増やすような、なんらかの個人特性または環境特性が存在していることと定義される (Tolan, 2000)。環境特性とは、行動に対する家庭環境や育児の影響、貧困や犯罪の多発する地域での居住、ギャングとの接触、その他の社会的状況要因である (Tolan & Gorman-Smith, 2003)。個人特性とは、攻撃性のスクリーニング尺度での高得点、反抗挑戦性障害または行為障害のエビデンス、学業不振、基準より高いレベルでの攻撃性・反社会的行動と一貫する態度や考えである (Farrington, 2004)。

介入のタイプ

私たちは、(選択的あるいは徴表的集団への介入と呼ばれる) 予防と治療に焦点を当てた介入を含めた。研究選択の初期段階では、メンタリングに明確に言及しているか否かにかかわらず、行われた介入をメンタリングであると述べている研究、メンタリングを介入方略の一部であると述べている研究、上記の 4 つのメンタリングの特徴のどれかをもつ介入である研究を探した。

公的な役割不均衡がないという、メンタリングの決定的な特徴に関し、先行するレビューは、専門家をメンターとして用いる研究を含めるかどうかについてさまざまであった。DuBois et al. (2002) は、精神保健専門家を一定の条件下（その基準については、DuBois et al., 2002; Rhodes, 2002 を参照）でメンターとして用いる研究を除いて、専門的提供者を用いる介入を排除した。彼らのレビューとは異なり、私たちは、かわりが構造化されていない、あるいは、特定のではなく支持的な（精神治療的でない）介入の場合には、精神保健提供者がメンターである研究もレビューに包含した。このことは、DuBois のレビューに含まれていなかった、例えば、McCord の Cambridge-Somerville 研究 (McCord, 1978, 1979) のような、ここでの焦点にとって決定的に重要ないくつかの研究を含むことを意味している。

そして、私たちは、精神治療的、行動修正的、認知行動訓練であることが明らかな介入の研究を除外した。メンタリングが、その他の構造化された介入の一部として組み込まれているものについては含めたが、メンタリング介入に関する結果を提供しないで行われたこれらの研究は、付加的介入（つまり、メンタリングに追加された主要な要素）、または付加的介入（つまり、メンタリングに追加された主要でない要素）のいずれかを含むものとしてコーディングされた。

上記に述べたように、メンタリング介入の効果を探究している研究に限定することに加えて、私たちは、Lipsey と Wilson (1998) が非行に対する介入の効果についてのメタ分析で用いた基準に基づく、3 つの追加基準を用いた。本レビューの対象とする 4 つのアウトカムのうち関心のあるアウトカムについて、少なくともひとつの定量化されたアウトカム変数を測定しており、エフェクトサイズの計算とその符号を明らかにするのに十分なデータを提供しうる研究のみを含めた。その研究が非行に関連したアウトカムを測定しているもののエフェクトサイズを計算するのに十分な詳細を報告していない場合には、追加の情報を得るため著者との接触を試みた。Aos と Lipsey のデータベースにアクセスできたおかげで、私たちは、そのような情報を引き出しうる研究のほぼ完全なリストを手に入れることができた。それゆ

え、追加情報が入手可能かどうか不明な研究はごくわずかしかない。

研究デザイン

本レビューに含めるための 2 番目の基準は、メンタリングを伴う介入条件と統制条件を対比させた比較を伴う研究デザインであることである。統制条件は、「治療なし」、「順番待ちリスト」、「いつもどおりの治療」、「偽薬治療」などでありうる。異なる研究を比較可能とするために、通常の治療ではなく、他の実験的あるいは意図的に適用されている介入との比較を行っている研究は、あらかじめ含めないというルールを定めた。しかしながら、包含基準を満たした研究の中で、そのような研究は存在しなかった。

私たちは、実験的デザインか準実験的デザインかによって、研究をコーディングした。本レビューの対象とする、実験的あるいは準実験的研究であるためには、個々の研究が、次の 3 つの基準のうち少なくとも 1 つの基準を満たしていることを要件とした。1) 治療条件と統制条件への被験者の無作為割付け、あるいは、無作為化と同等であると考えられる手順による割付けがなされていること、2) 治療条件と統制条件の参加者が、事前テスト変数、ないし、その他の適切な個人的・人口学的特徴によって、前向きにマッチングされていること、3) アウトカム変数および以下に述べる人口学的特徴において、回顧的に事前テストにおいて同等であることが示されている比較群が使用されていること。

上記の条件を満たした、ランダム化比較試験は、本レビューの包含基準に明らかに適している。適格性の反対の極には、一群事前-事後デザイン（単一の参加者群について、治療効果を、治療前に行った測定と治療後に行った測定を比較することによって、検討している研究）はまったく不適である。いくつかの非等質比較群デザイン（研究の対象者が治療群と統制群にランダムに割り当てられていないにもかかわらず、治療群と統制群を比較している研究）のうちいくつかは含めた。そのような研究は、治療群と統制群が、治療に先立って、少なくともひとつの確認されている非行のリスク変数について、治療群と統制群をマッチングし、治療群と統制群を比較できるアウトカム変数の事前測定がなされ、両群が本質的に同値であると確認されている場合にのみ含めた。私たちは、非無作為化準実験的研究が、非行、犯罪、反社会的行動、または、それらの行動の有意なリスク要因を事前測定しており、治療群と統制群がこれらの変数について等しいかどうかを査定可能な形で報告していることを求めた。

期間と英語（言語）の基準

本レビューでは、研究を、アメリカ合衆国または、その他主として英語を話す国々で実施され、英語で発表されたものに限定した。対象少年が英語を話す必要はない。例えば、アメリカ合衆国またはカナダで行われた研究で、ヒスパニック系の青少年を対象にしたものは含まれる。

私たちは、レビューの対象を 1970 年以降に発表された研究に絞った。1970 年から現在（コーディングを行うための、文書探索の終了時期、すなわち、2005 年）までの 35 年余は、Lipsey と Wilson (1998) が非行についての文献レビューを行った期間と一致している。

文献論文特徴の体系化

私たちは、新しい論文の 20% を、二人で複数コーディングし (N=24)、Cohen の *Kappa* を使用して、研究タイプ（例えば、無作為試験）、研究の質、参加者選別の基準（例えば、個別または行動リスク）、メンターの動機（例えば、虐待のサバイバー、専門家としての成長）、介入要素（例えば、モデリング、教授）について、コーダー間の信頼性係数を計算した。私たちは、研究タイプ ($\kappa = 1.0$)、研究の質 ($\kappa = .93$)、選択の基準 ($\kappa = .81$) において高い信頼性を確認した。コーダーは、虐待のサバイバー ($\kappa = .90$) など、メンターのいくつかの動機を容易に確定できたが、市民としての義務感と職業的成長 ($\kappa = .68$) を混同しがちだった。複数コーディングされた研究のランダムサンプルにおいて、すべてのカテゴリーが、二人のコーダーによって、コーディングされたわけではない。例えば、メンタリングの要素（モデリング/同一化、教授、情緒的サポート）のうち、複数コーディングのためにランダムに選ばれたサンプルにおいては、モデリングしか見出されなかった。最終的に得られた、すべての *Kappa* 信頼性は、Landis と Koch (1977) が完全な同意を表しているとした、0.6 以上であった。コーダーは、メンターの動機な

ど、特にコーディングが難しいカテゴリーについて、研究指導者と一致することを確認した。

私たちはそれぞれのアウトカムに対して、別個にメタ分析を実施した。研究は、アウトカムによってグループ分けされ、一つ以上のアウトカムを測定している場合には、その研究は、一つ以上のメタ分析に含まれる可能性があった。このことは13件の研究に影響し、そのうち2件の研究は3つのアウトカムを持っていた。私たちは、これらの研究の効果に対する影響について検定を行い、単一のアウトカムをもつ研究のエフェクトサイズ ($SMD = 0.15, 95\% CI = 0.06 - 0.24, Z = 3.35, p < .01$) は、わずかしき有意ではなく、複数のアウトカムをもつ研究のエフェクトサイズを下回ったことを見出した ($SMD = 0.29, 95\% CI = 0.12 - 0.45, Z = 3.45, p < .01$)。調整変数と、アウトカム数のクロス表は、ひとつだけ有意差を明らかにした。単一のアウトカムをもつ研究は、複数のアウトカムをもつ研究よりも、メンタリングを職業的成長のために遂行しているとコーディングされたメンターが携わっている傾向が高かった ($\chi^2 (1, N=33) = 4.01, p < .05$)。

統計の手順

この研究のために、私たちは、ランダム効果モデルの逆分散 (inverse-variance) メタ分析を用い、R 統計言語のメタジェン (*Metagen*) ・プログラムにより実行し図表化した。ランダム効果モデルは、母集団における、介入の平均効果が有意にゼロと異なっているかどうかという問いに答えるものである (Bailey, 1987; Raudenbush, 1994)。一方、固定効果モデルは、特定のサンプルにおける、介入の平均効果に関する問いに答えるものである。私たちの興味は、母集団における、メンタリングの効果であったので、すべての変数について、ランダム効果モデルを評価することを選んだ。

逆分散法は、その名前が示すように、個々の研究を、それらのエフェクトサイズの分散の逆数によって重みづけする。このように、この方法では、エフェクトサイズの標準誤差の計算が必要とされる。このため、私たちはそれぞれのエフェクトサイズの分散を Hedges と Olkin (1985, p.86) の公式 14 によって統計的に推定した。

$$\hat{\sigma}_{d_i}^2 = \frac{(n_e + n_c)}{(n_e * n_c)} + \frac{d_i^2}{(n_e + n_c)}$$

$\sigma_{d_i}^2$ がエフェクトサイズの推定された分散、 n_e は実験群の参加者数、 n_c は統制群の参加者数、 d_i^2 は研究のエフェクトサイズの平方である。最後に、私たちはそれぞれのメタ分析を、1) 重みづけしていないモデル、2) 推定された分散の逆数によって重みづけしたものという2つの方法で行った。

評価の対象となる、介入のエフェクトサイズは、Cohen (1988) の d を単位として計算した。平均、標準偏差、数値データの人数 (N_s) を報告している研究について、エフェクトサイズを、治療群の差から統制群の差を引いたものを、治療群と統制群の標準偏差をプールしたもので割って計算した。

$$d = \frac{((ME2 - ME1) - (MC2 - MC1))}{\sqrt{\frac{((NE2 - 1)SE1^2 + (NC2 - 1)SC1^2)}{(NE1 + NC1 - 2)}}},$$

M = 平均

S = 標準偏差

E = 治療

C = 統制

1 = 事前テスト

2 = 事後テスト

二値変数のアウトカムを報告している研究については、オッズ比を計算し、それと同値の、標準化平均差エフェクトサイズの推定値に変換した (Lipsey & Wilson, 1998)。Chinn (2000) は、オッズ比の自然対数を $\pi/\sqrt{3}$ で割ると、標準化平均差エフェクトサイズの非常に優れた近似値が求められると指摘してい

る。

5.0 結果

5.1 主たる効果についてのメタ分析の結果

文献検索の最初の段階で、私たちは112件の研究を探し出し、さらに、アウトカムと介入のタイプに関する基本的な基準に照らして評価した。そのうち、37件の研究(33%)は、対象のアウトカムを欠いていると判断された。残る75件の研究について、メタ分析に含めるに当たり方法論的に適合しているかを判断するため、より厳密に検討した。うち、32件の研究(29%)は、メタ分析に含めるための最低の質的基準を満たしていない研究デザインであった。そして、4件の研究(4%)は、焦点となっているアウトカムに関連しているエフェクトサイズを算出するのに十分な情報を提供していなかった。残り39件の研究(35%)を量的レビューに含めた。除外した73件の研究は表7に示してある。

表3に、メタ分析のために選び出された39件の研究の、書誌情報、サンプルの特徴、デザインの種類、モ治療要素、調整変数を用いた分析のための介入の情報、基礎的な知見を含む詳細を示した。39件のうち、22件の研究は無作為統制試験で、17件の研究は非無作為割付を伴うものの、上述したようにマッチングされた比較群を持つ、準実験研究である。21件の研究は非行アウトカムを、19件の研究は学力を、6件の研究は薬物使用アウトカムを、そして6件の研究は攻撃性を、アウトカムとして報告している。

平均エフェクトサイズを算出するに先立って、私たちは、Cochraneの Q と、 I^2 を含む、複数の異質性尺度、標準誤差、および、それに関連する確率水準を用いて、研究のエフェクトサイズの異質性を評価した(Higgins, Thompson, Deeks & Altman, 2003)。Cochraneの Q は、カイ2乗分布をする異質性の指標である。有意な Q 値は異質性を示す。異質性の程度は、 I^2 統計量として表すことができる。これは、効果の異質性に起因する、比較された研究のエフェクトサイズの分散のおおよその割合を示している。

私たちは、効果の異質性が探知された理由として、外れ値の研究があったためかを調べるため、効果のフォレスト・プロットと信頼区間を用いた。私たちの手順は、外れ値の可能性のある研究を見出したあと、一つひとつそうした研究を5件まで除外し、異質性が減少するかなくなるかを調べるために、メタ分析を繰り返すというものである。

表4にみられるように、エフェクトサイズが重みづけされているかいないかにかかわらず、非行と学力については、効果の異質性が存在した(表4参照)。また、フォレスト・プロットを検討し、外れ値を順次除去して行った再分析によっても、非行についても学力についても、メンタリングの効果の異質性をそれほど減少しなかった。非行と学力に関する効果については、研究間に相当な異質性が存在することは明らかなようである。

エフェクトサイズの異質性をより理解するために、私たちはランダム化比較試験(RCT)と準実験デザインの間で、エフェクトサイズが実質的に異なるかどうかを知るために分析を行った。メタ分析において、群ごとの平均エフェクトサイズを対比するために、HedgesとPigott (2004, formulas 11-12, p. 432)が推奨している Z 検定を使用して、私たちは準実験研究で得たエフェクトサイズを、ランダム化比較試験で得たエフェクトサイズと比べて検定を行った。その結果を表5に示す。そこで見られるように、エフェクトサイズは、数字をみると、すべてのアウトカムについて、ランダム化比較試験のほうが大きいにもかかわらず、アウトカム変数として非行をもつ研究についてのみ有意差があった($Z = 2.00, p < .05$)。

研究間の異質性についての知見に基づき、ランダム効果モデルが支持された。ランダム効果モデルは、エフェクトサイズを推測するための、保守的な方法である。それぞれのアウトカムについて、私たちは平均エフェクトサイズと、95%信頼区間とそれに関連する Z 統計量を計算した。解釈を容易にするため、正の値のエフェクトサイズが望ましい方向(すなわち、非行の低さ、攻撃性の低さ、薬物使用の低さ、学力の高さないし学業の失敗の低さ)の効果を表すよう、すべてのアウトカムを尺度化した。表4は、

これら 4 つの研究対象のアウトカムのメタ分析の結果を報告している。

表 4 に見られるように、非行アウトカムをもつ 21 件の研究は、重みづけなしの計算では、平均エフェクトサイズ $d = .32$ ($d = .15 \sim .53$, 95%信頼区間) であり、サンプルサイズで重みづけすると、平均効果は $d = .25$ ($d = .12 \sim .38$, 95%信頼区間) であった。

表 4 に見られるように、攻撃性アウトカムをもつ 6 件の研究は、重みづけなしの計算では、平均エフェクトサイズ $d = .39$ ($d = .07 \sim .70$, 95%信頼区間) であり、平均効果は $d = .40$ ($d = .06 \sim .74$, 95%信頼区間) であった。

表 4 にみられるように、薬物使用アウトカムをもつ 6 件の研究は、重みづけなしの計算では、平均エフェクトサイズ $d = .16$ ($d = .04 \sim .28$, 95%信頼区間) であり、サンプルサイズで重みづけすると、平均効果は $d = .13$ ($d = -.02 \sim .28$, 95%信頼区間) であった。

表 4 にみられるように、学力アウトカムをもつ 19 件の研究は、重みづけなしの計算では、平均エフェクトサイズ $d = .18$ ($d = .02 \sim .35$, 95%信頼区間) であり、サンプルサイズで重みづけすると、平均効果は $d = .14$ ($d = .03 \sim .24$, 95%信頼区間) であった。

また、私たちは、合算されたエフェクトサイズの周囲に、個々の研究がどのようにばらついているかを示すため、それぞれのアウトカムについてフォレスト・プロットを描いた。ここでのエフェクトサイズは、サンプルサイズによって重みづけされたものである。これらのフォレストプロットは、非行、攻撃性、薬物使用、学力のそれぞれについて、図 1 から図 4 に示してある。4 つのアウトカム全てについて、個々のアウトカムについては、信頼区間がゼロを含む、または、効果がマイナスである研究が少数あるものの、エフェクトサイズの符号と大きさは比較的一貫したパターンであった。しかしながら、4 つのグループのうち、たった 1 件の研究が、非行の効果について、95%信頼区間内にゼロを含まない負の効果を示した (Fo & O'Donnell, 1972)。

エフェクトサイズとフォレスト・プロットのパターンは、平均エフェクトサイズが、メンタリングのそれぞれのアウトカムに対する効果の、頑健な推定値であることを示している。エフェクトサイズは控えめではあるが、すべて正の値であり、統計的に有意である。

5.2 調整変数を用いた分析

私たちは、メンタリング介入の効果が、介入のアプローチと特徴の、5 つのカギとなる側面ごとに異なるかどうかを判断するために分析を行った。影響をもつ可能性がある調整変数は以下のとおりである。

- 1) 分析に含める際の選別基準： 個人リスクの高さ、環境リスクの高さ、あるいは、選別なし（普遍的介入）
- 2) 4 つのカギとなるプロセスの存在への明確な注目： モデリング／同一化の促進、情緒的サポート、権利擁護、教授
- 3) その研究において、メンタリングが単独で行われたのか、あるいは、メンタリングが a) その他の主要な介入要素とともに行われたのか、または、b) 比較的重要でない付加要素とともに行われたのか
- 4) メンターの参加動機（市民としての義務、職業的成長、自分自身の過去の経験）
- 5) 仕事の質とフィデリティが査定・強調されている程度

研究すべてをコーディングしたところ、興味の対象である特定の特徴をもつ研究が、乏しいまたは存在しないことが分かったため、いくつかの調整変数による分析を単純化しなければならなかった。実験参加者の選別基準に関しては、普遍的介入としてコーディングされた介入は一つもなかった。よって、選別基準については、個人リスクによる選別の存在／不存在、ないし、環境リスクによる選別の存在／不

存在による調整効果の検定しかできなかった。カギとなるプロセスについては、権利擁護を含んだメンタリング介入はなかった。よって、調整効果の検定は、調整変数として、情緒的サポート、モデリング／同一化の促進、教授に焦点をあてた。参加動機としての自分自身の過去の経験を測定している、あるいは、コーディングできる研究がなかったため、自分自身の過去の経験を考慮することはできなかった。よって、メンターの参加動機の調整効果の検定は、市民としての義務の存在／不存在、職業的成長の存在／不存在について、別々に行った。

メンタリングとともに行われたその他の介入に関する検定だけが、39件すべての研究を含んだ。調整変数を用いた、これ以外の分析は、調整要素の有無を、コーダーが判断できたかどうかによって、制限された。環境リスクによる選別を、調整変数として用いた分析では、環境リスクが選別において重要な要素であるかどうかを明言している研究がおそらくほとんどなかったため、17件の研究しか利用できなかった。

分析を行うため、調整変数の値ごとに、全体エフェクトサイズ（すなわち、それぞれの研究に報告されているすべてのエフェクトサイズの平均）を算出するため、アウトカムにこだわらず、すべての研究を利用した。そうしたのは、アウトカムを一つに取りまとめたとしても、調整効果を検討するには、限られた数の研究しか利用できないからである。また、特定のひとつひとつのアウトカムについてよりも、むしろ、本トピックに関する研究について、メンタリングの調整効果を検定することに関心があると考えたからである。

また、私たちはこの合算により、効果にバイアス（例えば、効果が、ひとつのアウトカムに限定されている、または、特定のアウトカムに著しく依存している）がもたらされたかどうかの検定も行った。この検定を行うため、一連の感度分析を行った。感度分析の目的は、分析へのインプットが変化することが、結果にもたらす効果を査定することである (Morgan & Henrion, 1990)。そこで、私たちは、(1) 異なるアウトカム変数について得られたエフェクトサイズの一貫性、(2) 調整変数を用いた分析の異なった水準（つまり、調整変数のとる異なる値）ごとのアウトカムの一貫性を確認するための分析を行った。(1) のための一連の感度分析では、メタ分析において、群ごとの平均エフェクトサイズを比較する、HedgesとPigott (2004, 公式11-12, p.432) の方法を用いて、それぞれのアウトカムを報告している研究同士を比較した。その結果、エフェクトサイズが、特定のアウトカムごとに、相当に異なるというエビデンスは得られなかった。このことは、調整変数を用いた分析によって見出された関係は、単独のアウトカムについてのみ真である関係によるものではないことを意味している。 Z (非行－攻撃性) = -0.36, ns、 Z (非行－薬物使用) = 0.88, ns、 Z (非行－学業) = 1.12, ns、 Z (攻撃性－薬物使用) = 1.33, ns、 Z (攻撃性－学業) = 1.18, ns、 Z (学業-薬物使用) = -0.12, nsである。

(2) のための感度分析では、用いたアウトカム変数ごとにそれぞれの研究のアウトカムをコーディングした（例えば、非行、攻撃性、薬物使用、学力について、1, 2, 3, 4 とコーディングした）。次いで、特定の調整変数がコーディングできたかどうかを表すカテゴリー得点と、これらのアウトカムを表すコードをクロス表にした。有意な結果は得られなかった。たったひとつの調整変数、メンタリングの動機としての職業的成長が、アウトカム（学力）について、期待度数をわずかに上回った (χ^2 (5, $n = 32$) = 9.70, $p < .10$)。

これらの結果を踏まえ、アウトカムを統合した、調整変数を用いた分析はバイアスされておらず、メンタリングプログラムに関する全体的関係を不正確に表現していることはないという自信を持つことができる。

全体のエフェクトサイズが報告されている、表4の最後の3列に見られるように、異なるアウトカムのエフェクトサイズには相当に大きな異質性が存在する。このような異質性は、測定誤差などによる統計的な擬制でない場合には、調整変数の効果を示唆している。

私たちは、調整変数の値ごとに、メタ分析統計量を計算することにより調整変数の効果を検定した

(Hunter & Schmidt, 2004, p.402)。表 6 は、各調整変数の値ごとの、ランダム効果推定値である標準化平均値差エフェクトサイズ、その有意検定、95%信頼区間の上限と下限を報告している。私たちは、また、メタ分析において群ごとの平均エフェクトサイズを比較するための、HedgeとPigott (2004) の方法を用いて、調整変数のさまざまな値ごとに、標準化平均値差に差があるかを検定する、片側Z検定を行った。

この手順を、上記に挙げた、5つのセットの、調整効果をもちうる変数に適用した。図5に、(個別リスク、または、環境リスクに基づく)選別方法のプロットを示した。図5にみられるように、それぞれのリスク指定要因は著しく重複しており、このことは選別基準によって効果が調整されている可能性を否定している。

メンタリングのカギとなるプロセスに関しては、情緒的サポートに重点をおくかおかないかにより、有意な調整効果が見出された ($Z = 1.88, p < .05$, 図6参照)。グラフをみると、教授に重点を置くことは、大きいエフェクトサイズと関係があるようだが、Z検定によっては支持されていない(図6参照)。

図7と表6にみられるように、メンタリングの参加動機の種類による調整効果の検定は、職業的成長がメンターになる動機である場合、より大きい効果と関係しており、有意な結果となっている(Z-検定、 $Z = 2.24, p < .05$)。図は、市民としての義務が動機である場合にも、同様の関係を示唆しているが、これは、z検定によって支持されてはいない。ただし、アウトカムとして学力を含む研究については、職業的成長という調整変数についてコーディングすることができた研究の割合がごくわずかに高いことは、念頭に置かなければならない。ここでの結果は、他の研究よりも、学力アウトカムをもつ研究について、一層当てはまる可能性がある。

注目すべきことに、他の介入が含まれているかいないかは、エフェクトサイズに調整効果をもたらさなかった。同様に、フィデリティや実施の質がモニターされているかどうかによる調整効果も存在しなかった。

6.0 結論

ハイリスクの青少年のためのメンタリングに関する、この方法的に妥当な研究のレビューは、非行とその他の関連する3つのアウトカム(攻撃性、薬物使用、学力)に関して、ポジティブな効果を見出した。これらの効果は、4つのアウトカムすべてについて、有意にゼロと異なる。非行および非行に近い代替変数である攻撃性について、もっとも安定した、明白かつ強力な効果が見出された。いずれの場合にも、効果の推定値は標準偏差を単位としておよそ0.3から0.4で、ネガティブな効果を報告している研究はほとんどない。薬物使用と学力については、より小さなエフェクトサイズが見出された。

エフェクトサイズは小さいあるいはわずかではあるものの、これらの結果は、研究に含まれた文献が代表する限りでは、メンタリングは、重要な公衆衛生の問題に対して、ポジティブな効果があることを示唆している。しかしながら、メンタリングにおいて、なにが、これらの効果の基礎となっているかについて、具体的に確実なことを言うことを妨げるいくつかの制約がある。おそらく、最も明らかなのは、収集された文献は、特定の介入についての記述が不十分であること、また、介入の構成、要素、実施と、期待される効果が、いかに関係していると想定されているかに関する記述は一層不十分であることである。導入で指摘しコーディングを試みたように、他の援助関係とメンタリングを区別する、効果の基礎にあると考えられ、それゆえ個々の研究に共通しておりその質がエフェクトサイズと関連しているべき、カギとなる特徴がある。

しかしながら、私たちは、これらの特徴の多くについては、多数の研究をコーディングできなかった。累積された文献全体を通して、介入の特定要素、実施手順とフィデリティ、介入によって影響されると考えられるカギとなるプロセスの測定について、十分な報告が明らかに欠けている。メンタリングに関する、このような残念な状況は、他の分野の介入アウトカム研究と比較すると際立っており、時間

が経過しても改善していないようである (Tolan & Guerra, 1994)。このように、もっとも有用なメンタリングのアプローチやプログラムを区別するのは何か、また、今後の研究のためにはどんな方向性をもっとも重要かを説明しようとしても、私たちができることには制約がある。

これらの制約にもかかわらず、私たちは、多少の調整変数による分析を行うことができた。これらの結果はさほど強力ではなかったが、プログラムがメンタリングを受ける者の情緒的サポートに主眼点を置いているとき、そして、メンターが職業的成長の一部としてこの役割を引き受けようと動機づけられているときに、メンタリングの効果がより大きいことを示唆した。

本レビューは、選択的集団および徴表的集団 (リスクとなる特徴を示している、または、すでに非行にかかわっていることが、レビューに含むための基準) に焦点を当てたが、研究に含まれる基準が、個人リスクとなる特徴によるのか、環境など個人特徴ではない特徴によるのかは、調整効果をもたらさなかった。これらの帰無効果 (ナル効果) を解釈するのには注意深くなくてはならないが、この知見は、効果的な対象者の選別を行うには、どちらのアプローチも有用であることを示唆しているのかもしれない。

私たちはまた、メンタリングが単独で提供された場合と比較し、他の介入がメンタリングとともに提供された場合、または、メンタリングが複合的な介入の一部として行われた場合の、効果の差を見出せなかった。このことは、他の介入が存在しているときに生じた効果を、メンタリングに帰することができるとのかという問いの答えにはならないが、少なくとも、これら収集された文献において、メンタリングには、他の介入に帰することができる効果とは別個の効果があることを示唆している。メンタリングプログラムに関する情報の質に対する全般的な懸念を踏まえると、メンタリングを単独で行う、その他の介入とセットにした一部として行う、または、メンタリング以外の単独の介入との比較をするといったデザインを考慮する必要がある。このようにすることで、他の要素の相対的重要性や、選択肢のひとつとなりうるメンタリング以外の介入と比較した相対的価値をも明らかにしうる。費用の経済性、研修や実施の容易さ、持続性など、考慮に入れなければならない問題に関する情報もますます重要である。

これらの知見は、メンタリングに焦点を当てた、先行するメタ分析と一致している。Lipseyと Wilson (1998) と DuBois et al. (2002) が報告しているように、これらの分析は、非行と非行に関連しているアウトカムに対する介入として、メンタリングに対する全般的な支持を与えている。しかしながら、これらの分析と同様、本レビューにおいても、メンタリングという名称の介入の「中身」について入手できる情報は限定されている。このように、メンタリングを効果的なものに行っているものが何かという問いに関して導かれる結論は、非常に大雑把なものにしかならない。メンタリングに関する、以前から存在するこの特徴は、何を推奨すべきかを明らかにしないため、メンタリングの使用を薦めることを妨げている。さらに、ポジティブな効果はメンタリングが有望であることを示唆しているが、行動的介入の大半の分野を特徴づけている、標準的なタイプの情報と文書化の定式的な手法を欠いているため、最良の実践における進歩の積み上げを妨げている。このように、先行する知見と一致しているが、メンタリングの本質とさらなる研究の発展を導く情報、プログラムの妥当な訓練と運営、活動やスタッフの配置などの特色を効果の原因として適切に探求することなどについて、確かさが増したとはとても言えない。残念ながら、この状況は、14年前 (Tolan & Guerra, 1994) の暴力防止のための私たちのレビューにおいて、メンタリングに関する考察で見出したのと、質的にはほぼ同じ不足状態であると思われる。このような状況は、非行に対する介入のほとんどの分野には当てはまらない。

導入で記したように、また、青少年発達への取組み、非行プログラムの作成、予防に対する高い関心を検討するとすぐに分かるが、メンタリングは、もっとも一般的でもっとも好まれているアプローチの一つである。また、科学文献にもよく掲載されているものの一つである。見つけることができた112件の研究のうち、39件の研究のみがメタ分析に含める基準を満たしていたが、このことは、残りの73件の研究が科学にとって有意な情報をもたらしていないということではない。とはいえ、これらの研究を検討したところ、私たちの基準で判断した方法論の質にかかわりなく、これらの研究もまた、その他の介入やその他の介入の理論的な枠組みを記述するに当たり、また、報告を体系的に構成するに当たり、メン

タリングに共通する特徴への着目が欠けている点で一貫している。

このように、私たちは、何がメンタリングの効果に影響を及ぼすのかに関しては、暫定的で一般的な発言しか示唆することができない。おそらく、行うべきもっとも驚くべき発言は、メンタリングへの関心や、それがもたらす明確な効果にもかかわらず、メンタリングという介入とは何であり、そのように名付けられた介入のどこがそれがもたらす効果と関係しているのかについては、ほとんど何もわかっていないということである。重要な公衆衛生と青少年の問題を解決する取組みとしての、メンタリングの評価が高いにもかかわらず、メンタリングの中身を取り出し、介入評価のための古典的な枠組みにおいてメンタリングを理解しようという、系統的な取組みは存在しない。また印象的なのは、メンタリングの取組みに対する助成や振興が、対象集団のより注意深い確定、対象者の選定基準、メンタリング提供者のスキルや訓練、要素の効果の内容と理論付けられたプロセス、フィデリティのチェック、治療の意図にしたがった実行の水準を含む、厳密な評価なしに行われていることである。おそらく、メンタリングの人気の高く、同時に、本レビューの知見が一般的に期待をもてるものであることは、メンタリングの何がポジティブな効果をもたらす理由なのかに関する、より明確で方向付けとなる情報を効率的に提供しうる、実質的でおそらく大規模な評価を行うための協調した取り組みが必要であることを示している。特に、本レビューで見出した、妥当なエフェクトサイズが示唆している効果の大きさは、得られる利益の効果の最小限の推定値にすぎない可能性がある。非行や非行に関連する問題に対するメンタリングの実施と評価に、ここで提案する組織的な対処がなされれば、得られる利益は、このメタ分析で推定したものよりも大きい可能性がある。

7.0 レビュー更新の計画

レビューは3年ごとに更新する。

8.0 レビュー参考文献

8.1 参考文献報告

- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. & Pennucci, A. (2004). Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth. Olympia: Washington State Institute for Public Policy.
- Bailey, K. R. (1987). Inter-study differences: How should they influence the interpretation and analysis of results? *Statistics in Medicine*, 6, 351–358.
- Beier, S. R., Rosenfeld, W. D., Spitalny, K. C., Zansky, S. M., & Bontempo, A. N. (2000). The potential role of an adult mentor in influencing high-risk behaviors in adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154, 327-331.
- Chinn, S. (2000). A simple method for converting an odds ratio to effect size for use in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 19, 3127-3131.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davidson, W. S., & Redner, R. (1988). The prevention of juvenile delinquency: Diversion from the juvenile justice system. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: Theory, research, and prevention* (pp. 123–137). New York: Pergamon.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. M. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197.
- DuBois, d. L., & Karcher, J. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds), *Handbook of youth mentoring* pp2-12). Thousand Oaks, CA: Sage
- Grossman, J. B., & Tierney, J. P. (1998). Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers Big Sisters program. *Evaluation Review*, 22, 403–426.
- Hall, J. C. (2003). *Mentoring and young people: A literature review*. Glasgow, Scotland: The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Hedges, L. V., and Pigott, T. D. (2004). The power of statistical tests for moderators in meta-analysis. *Psychological Methods* 9, 426–445.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 327, 557-560.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of Meta-Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Jekielek, S. M., Moore, K. A., Hair, E. C., & Scarupa, H. J. (2002). *Mentoring: A promising strategy for youth development* (research brief). Washington, DC: Child Trends.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1998). *Effective intervention for serious juvenile offenders:*

- A synthesis of research. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. (pp. 313-341). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landis J.R., & Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effects. *American Psychologist*, 33(3), 284-289.
- McCord, J. (1979). Following up on Cambridge-Somerville: Response to Paul Wortman. *American Psychologist*, 34(8), 727.
- McCord, J. (1992). The Cambridge-Somerville study: A pioneering longitudinal experimental study of delinquency prevention. In J. McCord & R. J. Tremblay, (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 196-206). New York: Guilford.
- Morgan, G., & Henrion, M. (1990). *Uncertainty: A guide to dealing with uncertainty in quantitative risk and policy analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Mentoring Working Group. (1991). *Mentoring: Elements of effective practice*. Washington, DC: National Mentoring Partnership.
- O'Donnell, C. R., Lydgate, T., & Fo, W. S. (1979). The buddy system: Review and follow-up. *Child Behavior Therapy*, 1, 161-169.
- Raudenbush, S. W. (1994). Random effects models. In: H. Cooper & L. V. Hedges (eds.), *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., Bogat, G. A., Roffman, J., Edelman, P. & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: Introduction to special issue. *American Journal of Community Psychology*, 30, 149-155.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E. Liang, B. & Noam, G. (2006) A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707
- Roberts, H., Liabo, K., Lucas, P., DuBois, D., & Sheldon, T. A. (2004). Mentoring to reduce antisocial behavior in childhood. *British Medical Journal*, 328, 512-514.
- Tolan, P.H. (2002). Crime prevention: Focus on youth. In J.Q. Wilson & J. Petersilia (Eds.), *Crime* (pp. 109-128). Oakland, CA: Institute for Contemporary Studies Press.
- Tolan, P.H., & Gorman-Smith, D. (2003). What violence prevention can tell us about developmental psychopathology. *Developmental and Psychopathology*.
- Tolan, P. H., & Guerra, N. G. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Boulder: University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Youth Violence.

8.1 系統的レビューに含まれている研究の参考文献

- Abbott, D. A., Meredith, W. H., Self-Kelly, R., & Davis, M. E. (1997). The influence of a Big Brothers program on the adjustment of boys in single-parent families. *Journal of Psychology*, 131, 143-156.
- Aiello, H. S. (1988). Assessment of a mentor program on self-concept and achievement variables of middle school underachievers. (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49(07), 1699A.
- Anderson, P. S. (1977). Volunteers in criminal justice: A three-year evaluation of the Clark County, Washington program. Vancouver, WA: Health and Welfare Planning Council.
- Aseltine, R. H., Dupre, M. & Lamlein, P. (2000). Mentoring as a drug prevention strategy: An evaluation of Across Ages. *Adolescent and Family Health*, 1(1), 11-20.
- Barnoski, R. (2002). Preliminary findings for the Juvenile Rehabilitation Administration's Mentoring Program. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy. (WSIPP Doc # 02-07-1202)
- Berger, R. J. & Gold, M. (1978). An evaluation of a juvenile court volunteer program. *Journal of Community Psychology*, 6, 328-333.
- Blechman, E. A., Maurice, A., Buecker, B., Helberg, C. (2000). Can mentoring or skill training reduce recidivism? Observational study with propensity analysis. *Prevention Science*, 1(3), 139-155.
- Brooks, L. J. (1995). An evaluation of the VCU Mentoring Program (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 57(04), 1481A.
- Buman, B., & Cain, R. (1991). The impact of short term, work oriented mentoring on the employability of low-income youth. Minneapolis, MN: Minneapolis Employment and Training Program. (Available from Minneapolis Employment and Training Program, 510 Public Service Center, 250 S. 4th St., Minneapolis, MN 55415).
- Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2000). Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children. *School Psychology*, 38(3), 199-235.
- Davidson, W. S., II (1976). The diversion of juvenile delinquents: An examination of the processes and relative efficacy of childhood advocacy and behavioral contracting. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37(01), 601. (University Microfilms No. AAT 7616113)
- Davidson, W. S., II. & Redner, R. (1988). Prevention of juvenile delinquency: Diversion from the juvenile justice system. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* (pp. 123-137). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Davidson, W. S., II., Amdur, R. L., Mitchell, C. M., & Redner, R. (1990). *Alternative Treatments for Troubled Youth: The Case of Diversion from the Justice System*. New York: Plenum Press.

- Davidson, W. S., Seidman, E., Rappaport, J., Berck, P. L., Rapp, N. A., Rhodes, W., & Herring, J. (1977). Diversion program for juvenile offenders. *Social Work Research and Abstracts*, 13(2), 40-49.
- Davidson, W.S., & Redner, R. (1988). The prevention of juvenile delinquency: Diversion from the juvenile justice system. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: Theory, research, and prevention* (pp. 123-137). Washington D.C: American Psychological Association.
- Davis, H. (1988). A mentor program to assist in increasing academic achievement and attendance of at-risk ninth grade students (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 50(03), 0580A.
- Dicken, C., Bryson, R., & Kass, N. (1977). Companionship therapy: A replication of experimental community psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(4), 637-646.
- Flaherty, B. P. (1985). An experiment in mentoring for high school students assigned to basic courses. (Doctoral dissertation, Boston University, 1985). *Dissertation Abstracts International*, 46(02), 0352A.
- Fo, W. S. O. & O'Donnell, C. R. (1972). The Buddy System model: Community-based delinquency prevention utilizing indigenous nonprofessionals as behavior change agents. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 074-394)
- Fo, W. S. O. & O'Donnell, C. R. (1979). The Buddy System: Relationship and contingency conditions in a community intervention program for youth with nonprofessionals as behavior change agents. In J. S. Stumphauzer (Ed.), *Progress in behavior therapy with delinquents* (pp.302-316). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Fo, W.S. O. & O'Donnell, C. R. (1975). The Buddy System: Effect of community intervention on delinquent offenses. *Behavior Therapy*, 6, 522-524.
- Grossman, J. B. & Tierney, J. P. (1998). Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers Big Sisters Program. *Evaluation Review* 22(3), 403-426.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199-219.
- Hanlon, T. E., Bateman, R. W., Simon, B. D., O'Grady, K. E., & Carswell, S. B. (2002). An early community-based intervention for the prevention of substance abuse and other delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 31(6), 459-471.
- Harmon, M. A. (1995). Reducing drug use among pregnant and parenting teens: A program evaluation and theoretical examination. (Doctoral dissertation, University of Maryland at College Park, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 56(08), 3319A.
- Hayes, G. L. (1998). An evaluation of a staff mentor program for at-risk students in an Oregon high school: CAKE (Caring About Kids Effectively). (Doctoral dissertation, Portland State University, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59(05), 1517A.

- Johnson, A. (1999). Sponsor-a-Scholar: Long-term impacts of a youth mentoring program on student performance. Retrieved November 12, 2003 from http://www.cmwf.org/programs/youth/johnson_sp-a-sch_355.
- Johnson, A. W. (1997). Mentoring at-risk youth: A research review and evaluation of the impacts of the Sponsor-A-Scholar Program on student performance (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1997). Dissertation Abstracts International, 58(03), 813A.
- Keating, L. M. (1996). Mentorship as prevention of juvenile delinquency (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, 1996). Dissertation Abstracts International, 57(04), 2869. (University Microfilms No. AAT 9626966)
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2002). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37(148), 717-734.
- Kelley, T. M. (1973). I. Student volunteer effectiveness in a delinquency prevention experiment. II. Validation of a selection device for volunteer probation officers. (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1972). Dissertation Abstracts International, 33(11), 140.
- Kelley, T. M., Kiyak, H. A., & Blak, R. A. (1979). The effectiveness of college student companion therapists with predelinquent youths. *Journal of Police Science and Administration*, 7(7), 186-195.
- Kemple, J. J., & Scott-Clayton, J. (2004). Career academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Ku, R. & Blew, C. H. (1977). A University's approach to delinquency prevention: The Adolescent Diversion Project: An exemplary project. Rockville, MD: National Institute of Justice. (NCJRS Document Reproduction Service No. 38510)
- Lattimore, C. B., Mihalic, S. F., Grotspeter, J. K., & Taggart, R. (1998). Blueprints for violence prevention, book four: The Quantum Opportunities Program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- LoSciuto, L., Rajala, A. K., Townsend, T. N., & Taylor, A. S. (1996). An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 116-129.
- Maxfield, M., Schirm, A., & Rodriguez-Planas, N. (2003, August). The Quantum Opportunity Program demonstration: Implementation and short-term impacts. MPR Reference No. 8279-093. Washington, D.C.: Mathematica Policy Research, Inc.
- McCord, J. (1978). A thirty-year follow-up of treatment effects. *American Psychologist*, 33(3), 284-289.
- McCord, J. (1979). Following up on Cambridge-Somerville: Response to Paul Wortman. *American Psychologist*, 34(8), 727.
- Moore, R. H. & Levine, D. (1974). Evaluation research of a community-based probation program. Lincoln, NE: University of Nebraska at Lincoln, Department of Psychology. (ERIC Document Reproduction Service No. 132497)

- Moore, R. H. (1987). Effectiveness of citizen volunteers functioning as counselors for high-risk young male offenders. *Psychological Reports*, 61, 823-830.
- Newton, F. R. (1994). A study of the effectiveness of using collegiate mentors to reduce violent behavior, improve self concept, and increase academic success in an urban middle school (at risk). (Doctoral dissertation, The College of William and Mary, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 55(06-A), 1440.
- O'Donnell, C. R., Lydgate, T., & Fo, W. S. O. (1979). The Buddy System: Review and Follow-Up. *Child Behavior Therapy*, 1(2), 161-169.
- Polit, D., Kahn, J., & Stevens, D. (1985). Final impacts from Project Redirection: A program for pRegnant and parenting teens. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Quint, J. (1991). Project Redirection: Making and measuring a difference. *Evaluation and Program Planning*, 14, 75-86.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1991). An evaluation of a high school dropout prevention program. *Journal of Community Psychology*, 19, 221-230.
- Rhodes, J., J. Grossman, & Resch, N. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71(6), 1662-1671.
- Rowland, R. G. (1992). An evaluation of the effects of a mentoring program on at-risk students in selected elementary schools in the North East Independent School District. (Doctoral dissertation, Texas A&M University, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 53(1), 0039A.
- Royse, D. (1998). Mentoring high-risk minority youth: Evaluation of the Brothers Project. *Adolescence*, 33(129), 145-158.
- Schinke, S. P., Cole, K. C., & Poulin, S. R. (2000). Enhancing the educational achievement of at-risk youth. *Prevention Science*, 1(1), 51-60.
- Seidman, E., Rappaport, J., & Davidson, W. S., II (1980). Adolescents in legal jeopardy: Initial success and replication of an alternative to the criminal justice system. In R. R. Ross, & P. Gendreau (Eds.), *Effective correctional treatment* (pp. 103-123). Toronto: Butterworth.
- Taylor, A. S., LoSciuto, L., Fox, M., Hilbert, S. M., & Sonkowsky, M. (1999). The mentoring factor: Evaluation of the Across Ages' intergenerational approach to drug abuse prevention. In V.S. Kuehne (Ed.), *Intergenerational programs: Understanding what we have created* (pp. 77-99). New York: Haworth Press.
- Taylor, A. S., LoSciuto, L., Fox, M., Hilbert, S. M., & Sonkowsky, M. (1990). The mentoring factor: Evaluation of the across ages' intergenerational approach to drug abuse prevention. *Child Youth Services*, 20(1/2), 77-99.
- Watson, S. H. (1996). A study on the effects of four different types of mentoring plans using retired community individuals and college students as mentors on Hispanic "at risk" students' grades and attendance (Master's thesis, Stephen F. Austin State University, 1996). *Masters Abstracts International*, 35(05), 1133.

8.3 系統的レビュー分析から除外されたコーディングされた研究の参考文献

- Abcug, L. (1991). Teachers Achieving Success With Kids (TASK): A teacher-student mentorship program for at-risk students (Unpublished M.S. Practicum, Nova University, Fort Lauderdale, FL). (ERIC Document Reproduction Service No. ED330974)
- Baldwyn Separate School District, MS. (1982). A gifted model designed for gifted students in a small, rural high school. Washington, DC: Office of Elementary and Secondary Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED233847)
- Banta, T. W., & Lawson, S. S. (1980). Evaluation of the Lenoir City Schools (Tennessee) Retirement Power in Education Project, 1979-1980. Knoxville, TN: Bureau of Educational Research and Service. (ERIC Document Reproduction Service No. ED201044)
- Barron-McKeagney, T., Woody, J. D., & D'Souza, H. J. (2001). Mentoring at-risk Latino children and their parents: Impact on social skills and problem behaviors. *Child Adolescent Social Work*, 18(2), 119-136.
- Bellamy, N. D., Springer, U. F., Sale, E. W., & Espiritu, R. C. (2004). Structuring a multi-site evaluation for youth mentoring programs to prevent teen alcohol and drug use. *Journal of Drug Education*, 34(2), 197-212.
- Blakely, C. H., Menon, R., & Jones, D. C. (1995). Project BELONG: Final report. College Station, TX: Texas A&M University, Public Policy Research Institute.
- Blinn-Pike, L., Kuschel, D., McDaniel, A., Mingus, S., & Mutti, M. P. (1998). The process of mentoring pRegnant adolescents: An exploratory study. *Family Relations*, 47(2), 119-127.
- Bruce, D., & Mueller, E. J. (1994). Mentoring: A Cincinnati Youth Collaborative program. Evaluation of outcomes 1993-1994. Cincinnati, OH: Cincinnati Youth Collaborative.
- Caveg., & Quint, J. Manpower Demonstration Research Corporation. (1990). Career beginnings impact evaluation: Findings from a program for disadvantaged high school students. New York: Manpower Demonstration Research Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED325598)
- Colley, H. (2003). Engagement mentoring for "disaffected" youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, 29(4), 521-542.
- Colley, H. (2003). Engagement mentoring for socially excluded youth: Problematising an "holistic" approach to creating employability through the transformation of habits. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(1), 77-99.
- Colson, S., Godsey, R., Mayfield B., Nash, W. R., & Borman, C. (1978). Evaluating career education for gifted and talented students. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 51-62.
- Dance, L. J. (2001). Shadows, mentors, and surrogate fathers: Effective schooling as critical pedagogy for inner-city boys. *Sociological Focus*, 34(4), 399-415.
- Dappen, L., & Isernhagen, J. C. (2002). TeamMates: A model to support mentoring in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 17(3), 154-161.

- Davis, T., & Haney, J. R. (2003). The role of family support, mentor support, peer behavior, and gang involvement in predicting externalizing behavior for inner-city youth. *Dissertation Abstracts International*, 63, 12-B.
- Davison, A. R. (1994). A culturally-enriched career and tutorial program and the vocational interests and career beliefs of at-risk middle school students (Doctoral dissertation, Lehigh University, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 56(2), 492A.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95, 518-524.
- Frazier, C. E., Richards, P. J., & Potter, R. H. (1981). Evaluation of Florida Project Diversion (September 1, 1980-January 31, 1981): Final Report (1st ed). Rockville, MD: National Institute of Justice. (NCJRS Document Reproduction Service No. 81816)
- Galvin, P. F. (1989). Concept mapping for planning and evaluation of a big brother/big sister program. *Evaluation and Program Planning*, 12, 53-57.
- Garate-Serafini, T., Balcazar, F. E., Keys, C. B., & Weitlauf, J. (2001). School-based mentoring for minority youth: Program components and evaluation strategies. In R. Majors (Ed.), *Educating Our Black Children: New Directions and Radical Approaches* (214-257). London: Routledge.
- George, A. Z. (1986). Big Brothers of Greater Los Angeles: An evaluation from a social learning theory approach (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, 1986). *Dissertation Abstracts International*, 46(08), 2806B.
- Goodman, S. (1972). *Companionship therapy: Studies in structured intimacy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graber, M. (1985, March). The effects of an internship program on the psychosocial development of high school students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Green, B. C. (1979). An evaluation of a Big Brothers' program for father-absent boys: An ecobehavioral analysis (Doctoral dissertation, New York University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 41(02), 0671B.
- Guetzloe, E. (1997). The power of positive relationships: Mentoring programs in the school and community. *Preventing School Failure*, 41(3), 100-104.
- Hayward, B. J., & Tallmadge, K. (1995). Strategies for keeping kids in school: Evaluation of dropout prevention and reentry projects in vocational education. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385767)
- Heard, C. A. (1990). The preliminary development of the Probation Mentor Home Program: A community-based model. *Federal Probation*, 54(4), 51-56.
- Herrera, C., Sipe, C. L., & McClanahan, W. S. (2000). Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs. Philadelphia:

Public/Private Ventures.

- Hill, M. J. (1972). Partners: Community volunteer and probationer in a one-to-one relationship. Juneau, AL: Department of Health and Social Services, Division of Corrections.
- Hines, M. H. (1988). Effect of first year of matching on the self-esteem of big and little brothers. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 61-69.
- Howitt, P. S., Moore, E. A., & Gaulier, B. (1998). Winning the battles and the wars: An evaluation of comprehensive, community-based delinquency prevention programming. *Juvenile and Family Court Journal*, 49, 39-49.
- Huisman, C. (1992). Student Mentoring Program 1989-1992: Evaluation report. Portland, OR: Oregon Community Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED356701)
- Joseph, J. A. (1992). Improving self-esteem of at-risk students. (Educational Specialist Practicum, Nova University). (ERIC Document Reproduction Service No. ED343106)
- Keenan, J. T. (1992). Evaluation of a Big Brothers/Big Sisters program for children of alcoholics (Doctoral thesis, University of Pennsylvania, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53(07), 2249A.
- King, K. A., Vidourek, R., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Klaw, E. L., Rhodes, J. E., & Fitzgerald, L. F. (2003). Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: Tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 223-232.
- Lakes, K. D. (1997). The effects of a high school mentoring program on selected academic variables. Unpublished master's thesis, Wright State University, Dayton, OH.
- Laughrey, M. C. (1990). The design and implementation of a mentor program to improve the academic achievement of Black male high school students. (Educational Specialist Practicum Report, Nova University). (ERIC Document Reproduction Service No. ED328647)
- Lee, S., Plonis, E., & Luppino, J. (1989). Keep Youth in School: A community based practice model to keep at risk youth in school: Final report. Washington, DC: Catholic University of America. (ERIC Document Reproduction Service No. ED314676)
- McPartland, J. M., & Nettles, S. (1991). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students. *American Journal of Education*, 99, 637-642.
- Mecartney, C. A. (1994). Mentoring in the Juvenile Justice System: Findings from Two Pilot Programs. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Mertens, B. L. (1988). An evaluation of the governors' School Community Leadership Projects and Civic Mentor Network. (Doctoral Dissertation, Seattle University, 1988).

- Dissertation Abstracts International, 49(08), 2169A.
- Mitchell, H., & Casto, G. (1988). Team education for adolescent mothers. Logan, UT: Early Intervention Research Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED299744)
- Morley, E., Rossman, S. B., Kopczynski, M., Buck, J., & Gouvis, C. (2000). Comprehensive responses to youth at risk: Interim findings from the SafeFutures Initiative. Rockville, MD: Juvenile Justice Clearing House. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449294)
- Nelson, C., & Valliant, P. M. (1993). Personality dynamics of adolescent boys where the father was absent. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 435-443.
- New York City Board of Education. (1986). High school attendance improvement/ Dropout Prevention Program 1984-1985: Final report (OEA Evaluation Report). Brooklyn: Office of Educational Assessment. (ERIC Document Service Reproduction No. ED271529)
- Pagan, R., & Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 207-226.
- Powers, L. E., Sowers, J., & Stevens, T. (1995). An exploratory randomized study of the impact of mentoring on the self-efficacy and community-based knowledge of adolescents with severe physical challenges. *Journal of Rehabilitation*, 61(1), 33-41.
- Powers, S., & McConner, S. (1997). Project SOAR 1996-1997: Evaluation report. Tucson, AZ: Creative Research Associates. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412269)
- REGlin, G. (1997). Mentoring and Tutoring Help (MATH) Program fights truancy. *Clearing House*, 70(6), 319-324.
- Reller, D. J. (1987). A longitudinal study of the graduates of the Peninsula Academies: Final report. Palo Alto, CA: American Institutes for Research in the Behavioral Sciences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED327601)
- Rhoden-Trader, J. M. (1998). Social policy and the public and private sectors: An exploratory research study on the contributions of One to One/The National Mentoring Partnership, Inc. to the mentoring movement. (Unpublished manuscript, Union Institute and University, Cincinnati, OH).
- Rhodes, J. E., Haight, W. L., & Briggs, E. C. (1999). The influence of mentoring on peer relationships of foster youth in relative and non-relative care. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 185-201.
- Rippner, M. (1992). Using businesses as on-site-schools to increase academic achievement and develop employability skills of at-risk students (M.S. Assignment, Nova University, Fort Lauderdale-Davie, FL). (ERIC Document Reproduction Service No. ED352459)
- Roberts, A., & Cotton, L. (1994). Note on assessing a mentor program. *Psychological Reports*, 75, 1369-1370.
- Rockwell, S. (1997). Mentoring through accessible, authentic opportunities. *Preventing School Failure*, 41(3), 111-114.
- Rollin, S. A., Kaiser-Ulrey, C., Potts, I., & Creason, A. H. (2003). A school-based violence

- prevention model for at-risk eighth grade youth. *Psychology in the Schools*, 40(4), 403-416.
- Roussos, S. T. (2002). How school-community partnerships contribute to widespread volunteer mentoring with youth: A study of environmental change in three communities. (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas).
- Schobitz, R. P. (2004). Youth programming: An exploration of adult support processes. *Dissertation Abstracts International*, 64(10-B), 5233.
- Seidle, F. W. (1982). Big Sisters: An experimental evaluation. *Adolescence*, 17, 117-128.
- Slicker, E. K., & Palmer, D. J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. *The School Counselor*, 40, 327-333.
- Smith, M.A. B. (1990). The teen incentive program: A research and evaluation model for adolescent pregnancy prevention. (Doctoral dissertation, Columbia University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 51(09), 3244A.
- Stanwyck, D. A., & Anson, C. A. (1989). The Adopt-A-Student Evaluation Project: Final report. Atlanta: Georgia State University, Department of Educational Foundations.
- Sterba, L. M. (2001). An evaluation of the self-esteem of at-risk middle-level youth with intervention of the Mentorship Program. *Dissertation Abstracts International*, 61(12), 4728-A.
- Struchen, W., & Porta, M. (1997). From role-modeling to mentoring for African American youth: Ingredients for successful relationships. *Preventing School Failure*, 41(3), 119-123.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (1995, November). Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Turner, S., & Scherman, A. (1996). Big brothers: Impact on little brothers' self-concepts and behaviors. *Adolescence*, 31, 875-882.
- Valenzuela-Smith, M. (1984). The effectiveness of a tutoring program for junior high Latino students (Doctoral thesis, University of San Francisco, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 46(03), 0634A.
- Welkowitz, J., & Fox, W. (2000). A model mentor/advisor program supporting school youth with emotional and behavioral challenges and their families within rural Vermont (Final Report). Burlington, VT: Center on Disability and Community Inclusion, University of Vermont. (ERIC Document Reproduction Service No. ED462787).
- Wunrow, J. J., & Einspruch, E. L. (2001). Promoting youth/adult partnerships: The Seven Circles Coalition in Sitka, Alaska. *Journal of Primary Prevention*, 22(2), 169-186.

9.0 表と図

表 1

メタ分析のためのカテゴリーと変数

複合カテゴリー	変数
非行	非行の自己申告 学校指導報告 Teacher report form (TRFa) または 教師用BASC^b 非行度合 逮捕歴 裁判記録
攻撃性	攻撃的行為の友人・仲間による報告 (ノミネーション) TRF of BASC における教師の報告 保護者 CBCL^c または BASC リポート 自己申告 行動観察 (Behavioral Observations)
薬物使用	自己申告 (例えば SRD) 逮捕歴 裁判記録 教師報告 保護者報告
学力	学年別学力全国共通テスト (例えば ITBS^d) 自己申告 卒業 または 退学の記録

^a TRF = Teacher Report Form of the Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991)

^b BASC = Behavioral Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 1992)

^c CBCL = Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991)

^d ITBS = Iowa Test of Basic Skills (Hieronymous, Hoover & Lindquist, 1986)

表 2. 検索に使用した用語の組み合わせ

	メンター	ロールモデル (模範)	モデリング (観 察学習)	対人関係
		非行		
介入	非行とメンター と介入		非行とモデリン グと介入	
アウトリーチプ ログラム試み			非行とモデリン グと試み	
		攻撃性		
介入				
アウトリーチプ ログラム		攻撃性とロール モデルとアウト リーチプログラ ム		
試み				
学習能力評価の ための心理学的 方法				攻撃性と対人関 係と学習能力評 価のための心理 学的方法

記：非行と攻撃性のアウトカムのみ用語の組み合わせを記載した。薬物使用と学力に関しては類似の検索が行われた。それぞれの用語から派生した語も考慮された。

表 3 (3 セクション) メタ分析に含まれた 39 件の研究の詳細

		エフェクト				サンプルサイズ			
		サイズ	非行	攻撃性	学習	薬物	Tx	Con	
典拠 ^a	質								アウトカム
Abbott, Meredith, Self-Kelly, & Davis (1997)	3	0.073	-0.050	0.428			22	22	改訂版行為障害と社会化攻撃性問題チェックリスト (Problem Checklist for conduct disorder and socialized aggression) ; 学校の成績
Aiello (1988)	3			-0.140			55	42	GPA
Anderson (1977)	3	-0.138					76	76	続いて起こる犯罪の重大さ
Aseltine, Dupre, & Lamlein (2000)	3			0.012	.1915		76	118	成績の自己申告と薬物使用
Barnoski (2002)	3	0.224					78	78	常習性犯罪
Berger & Gold (1978)	4	0.073					46	18	非行頻度の自己申告
Blechman, Maurice, Buecker, & Helberg (2000)	3	-0.180					45	137	Post-intake 再逮捕
Brooks (1995)	3			-0.210			23	19	GPA
Buman & Cain (1991)	3	0.163		0.264			137	107	高校卒業, 警察逮捕歴
Cavell & Hughes (2000)	5		0.019				31	29	CBCL 攻撃性スコア

Davidson (1976) ^b Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	5	1.733				25	12	警察の記録	1年
--	---	-------	--	--	--	----	----	-------	----

		Effect Size				Sample Size			
Citation (s) ^a	Quality	Delinq.	Agg.	Acad.	Subs.	Tx	Con	Outcomes	Length of Follow-up
Davidson (1976) ^b Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	5	0.986				12	12	警察記録	1年
Davidson & Redner (1988) Davidson, Amdur, Mitchell & Redner (1990)	5	0.606				175	85	警察記録	2年
Davis (1988)	5			-0.15		20	20	GPA	即座の事後テスト
Dicken, Bryson, & Kass (1977) ^c	5		0.295			20	12	子供の攻撃性における保護 者/教師の報告	15週間
Dicken, Bryson, & Kass (1977) ^c	5		0.392			21.5	8	子供の攻撃性における保護 者/教師の報告	15週間
Flaherty (1985)	4			0.000		21	21	GPA	1 年
Fo & O'Donnell (1972) Fo & O'Donnell (1975) Fo & O'Donnell (1979) O'Donnell, Lydgate, & Fo (1979)	5	-0.106				335	218	逮捕	3 年
Grossman & Tierney (1998) Grossman & Rhodes (2002) Rhodes, Grossman, & Resch (2000)	5	0.078		0.106	0.1805	487	472	薬物使用の自己申告 ; 攻撃的 行為の自己申告, GPA	18 ヶ月
Hanlon, Bateman, Simon, O'Grady, & Carswell (2002)	3	0.254			0.182	214	214	非行と薬物使用の自己申告	1 年

Citation (s) ^a	Quality	Effect Size				Sample Size		Outcomes	Length of Follow-up
		Delinq.	Agg.	Acad.	Subs.	Tx	Con		
Harmon (1995)	4				.341	43	38	薬物使用の自己申告	1-20ヶ月
Hayes (1998)	3			0.320		60	25	GPA	介入が行われた年の 年度末
Johnson (1997, 1999)	3			-0.026		134.6 4	171.3 6	GPA	10, 11, 12年生時の GPA (プログラムが 続いている間)
Keating (1996) Keating, Tomishima, Foster & Alessandri (2002)	3	0.295	0.720			34	34	非行自己申告; 児童行動チェ ックリストChild Behavior Checklist (CBCL)	即座の事後テスト (介 入から6ヶ月後)
Kelley (1973)	5			0.281		27	22	GPA	即座の事後テスト
Kelley, Kiyak, & Blak (1979)	3	0.490				65	63	警察との接触	即座の事後テスト
Kemple & Scott-Clayton (2004)	5			0.084		729	729	GED	48 ヶ月
Lattimore, Mihalic, Grotppeter, & Taggart (1998)	5	0.431				56	44	高校卒業	即座の事後テスト
LoSciuto, Rajala, Townsend, & Taylor. (1996) Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert & Sonkowsky (1990, 1999)	3				.1985	180	193	過去2ヶ月間の薬物使用頻度	1学年度
Maxfield, Schirm, & Rodriguez-Planas (2003)	5	0.043		-0.041	-.13	580	489	GPA, アルコール使用の自己 申告, 犯罪行為の自己申告	即座から10ヶ月
Moore & Levine (1974) Moore (1987)	5	0.805				50	50	警察/裁判記録	1 年
Newton (1994)	5	0.720	0.949	0.047		21	27	学校での暴力事件; 成績点平 均; 学校退学 (停学)	4 ヶ月

Citation (s) ^a	Effect Size					Sample Size		Outcomes	Length of Follow-up
	Quality	Delinq.	Agg.	Acad.	Subs.	Tx	Con		
Polit, Kahn & Stevens (1985) Quint (1991)	3			0.037		270	405	学校修了	24 ヶ月
Reyes & Jason (1991)	4			0.070		77	77	学力全国共通テストスコア	1 学年度
Rowland (1992)	4			-0.050		42	44	学校成績	なし
Royse (1998)	4	0.360		.135		25	21	規律上の違反と GPA	10ヶ月
Schinke, Cole, & Poulin (2000)	3			0.626		94	94	GPA	30ヶ月
Watson (1996)	4			0.220		69	25	GPA	6 週間
McCord (1978, 1979)	5	-0.030				253	253	犯罪歴	30 年

^a 私たちは同じ研究からの結果を報告しているすべての典拠を含めた。

^b Lipsey & Wilsonに基づいて、私たちはDavidson (1976) を2つの異なる研究とした。

^c Dickson, Bryce, & Kass (1977) は男女別々の分析を報告した。これらの効果を結合するには情報が充分でないため、私たちはこれらを別々のアウトカムとして報告した。

表 3 (第2セクション) メタ分析に含まれた39の研究の詳細 (つづき)

典拠	サンプル特徴 (メンティー:メンタリングを受ける側)	メンティーの年齢	サンプル特徴 (メンター)
Abbott, Meredith, Self-Kelly, & Davis (1997)	母子家庭の男子、8-14歳、平均年齢10歳、精神障害、身体障害の診断なし	8-14	アメリカ中西部the Big Brothers/Big Sister of Americaに加入している会員。大学教育を受けている、雇われている男性群はBig Brothersという。
Aiello (1988)	成績の低い学生	ミドルスクール (中学)	教育職員
Anderson (1977)	大多数 (97%) が 13-17歳, 69%男子, 青少年犯罪、または依存-矯正できない青少年 (家出、無断欠席) で青少年科より照会。pg. 49 – 年齢: 14.13歳, もとものの犯罪の激しさ: 3.71 (目盛り1-5), 51%男子, 48% 女子。	13-17	裁判所関係の友人、スピーキングエンゲージメント、大学を通して募集されたボランティア、複数回の面接を通して、人が有益な生活を送るために支援することに心から興味を持っていると判断された人。事務系職員, 26-35歳。
Aseltine, Dupre, & Lamlein (2000)	低所得世帯大都市地区に住む6年生の生徒。	12-13	50歳以上の成人メンター。
Barnoski (2002)	最低5, 6ヶ月の拘置期間が残っていて、性犯罪者ではない青少年拘置所からの青少年。	18歳以下	青少年が教育・職業のゴールを目指したり、薬物や犯罪行為のないよう生活できるよう支援する信用のある成人ボランティア。1年間の義務; ポスター、サービスグループ、インターネット、牧師などを通して募集された。大多数が女性。
Berger & Gold (1978)	少年裁判所が選んだ保護観察下の青少年。	18歳以下	地域ボランティア
Blechman, Maurice, Buecker, & Helberg (2000)	暴力的でない軽犯罪、または最初の重罪を犯した未成年者参加者の性別は71.8% 男子 (n = 176)。人種は76.7% 白人 (n = 188), 17.1% ラテンアメリカ系 (n = 42), 6.1% 黒人, アジア人, アメリカインディアン, 多種 (n = 15)。	8.85 -18.33	成人ボランティア
Brooks (1995)	学力と課外活動により教師から推薦された高校生。経済的に恵まれない学校から主にアフリカ系アメリカ人 (黒人 (89%) と女子 (86%))。	15 - 18歳	メンタリングプログラムの大学生ボランティア (81% 女性, 19% 男性, 19-42歳, 74% アフリカ系アメリカ人, 26% 白人, GPA2.5以上)

Citation (s)	Sample Characteristics (Mentees)	Ages of Mentees	Sample Characteristics (Mentors)
Buman & Cain (1991)	夏季青少年雇用プログラムSummer Youth Employment Program (SYEP) 参加者 (低所得世帯) で1986年の夏に機械的にBusiness Partnersに割り当てられた人, そして その人の職場では電話を自由に利用できる状況にあり、6週間以上雇用された者。(対照群は残っているファイルから無作為に選ばれ、またその後の年にBusiness Partners がなかった者)。 14-21歳。およそ70% 黒人、9% アジア人、 <1% ヒスパニック系、11% アメリカインディアン、8% 白人; 男女比はほぼ等しい。平均年齢16歳、大多数 (59%) が母子家庭。	14-21	ミネアポリスの極貧レベルの世帯の青少年を (最低賃金で) 雇用するプログラムに参加している私的企業が募集したボランティアメンター。
10Cavell & Hughes (2000)	> 84 th パーセンタイル値 攻撃的行為測定教師報告書。主としてアフリカ系アメリカ人 (48%)、白人 (37%) ; 男子 (77%) 。	2-3年生	専攻コースの必修条件を満たす学部学生。
Davidson (1976) Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	青少年局が連絡を取った地元の青少年で少年裁判所の照会で有罪判決と判断される者。大多数が白人 (76%) で男子 (76%) 。	平均年齢 14.1歳	相互の興味、性別、人種がマッチした大学生。

Citation (s)	Sample Characteristics (Mentees)	Ages of Mentees	Sample Characteristics (Mentors)
Davidson (1976) Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	逮捕歴のある低所得世帯出身の青少年。大多数は男子 (92%) ; 白人 (58%) 、アフリカ系アメリカ人 (42%) 。	平均年齢 14.5歳	相互の興味、性別、人種がマッチした大学生。
Davidson, Amdur, Mitchell & Redner (1990) Davidson & Redner (1988)	地元地域の少年裁判所から照会された青少年。大多数が男子 (84%) 、白人 (77%) 。	平均年齢 14歳	大学生と地域のボランティア。
Davis (1988)	9年生を繰り返している生徒。大多数が男子 (60%) ;アフリカ系アメリカ人 (46%) 、白人 (54%) 。	平均年齢 15.6歳	教師と学校スタッフのボランティア。
Dicken, Bryson, & Kass (1977)	低所得世帯出身の小学生男子。大多数の家族が母子家庭。全員が白人。	6-13歳	大学生;3年生と4年生であることが条件; 子供と同じ性別; オリエンテーションと指導セッションに参加し熱意をはっきり表示していること。
Dicken, Bryson, & Kass (1977)	低所得世帯出身の女子。大多数が母子家庭。全員が白人。	6-13歳	大学生;3年生と4年生であることが条件; 子供と同じ性別; オリエンテーションと指導セッションに参加し熱意をはっきり表示していること。

Flaherty (1985)	高校新入生の基礎学力レベル（数学と理科）の無作為なサンプル。71% 白人, 28.5% 黒人, アジア人, またはその他。52% 低所得世帯, 19% 中心市街地, 16.5% 中産階級, 7.5% 中-高階級, 5% 富裕階級。	14-15	高校の教育スタッフメンバー。
-----------------	---	-------	----------------

Citation (s)	Sample Characteristics (Mentees)	Ages of Mentees	Sample Characteristics (Mentors)
Fo & O'Donnell (1972) Fo & O'Donnell (1975) Fo & O'Donnell (1979) O'Donnell, Lydgate, & Fo (1979)	行動と学習問題（無断欠席、成績の悪さ、授業妨害、門限違反、乱闘）をもとに照会された青少年。平均年齢14歳（7, 8年生）。ハワイ人、フィリピン人、日本人、中国人、白人。	11-17	新聞広告で募集された地域に居住する成人。17-65歳、男女両方で、人種、職種とも多様。学歴範囲は小学4年から修士まで（中位の終了学年は12年生）。
Grossman & Tierney (1998) Grossman & Rhodes (2002) Rhodes, Grossman, & Resch (2000)	大多数が男子（62%）で 有色人種（特定なし, 57%）	10-16 years old	高学歴で知的職業についている者、収入が\$40,000以上
20Hanlon, Bateman, Simon, O'Grady, & Carswell (2002)	照会された中心市街地出身の青少年で逸脱した生活スタイルを展開する可能性が高く、1つ以上の以下の基準に当てはまる者: アルコール、または薬物の使用、非行歴、またはその他の反社会的行為歴有、退学処分。97.4% 黒人, 2.6% 白人; 59%男子、50%が家族により照会, 26% が学校, 17% が地域機関, 6% が少年裁判所により照会。2/3 に逮捕歴あり。	9-17 yo	地域の模範的な人々（アフリカ系アメリカ人の大学生）で放課後1セッション20人の青少年とグループメンタリングセッションに週4, 5日参加できる者。スタッフと青少年の比率は1:8（1:10以下には決して至らない）。
Harmon (1995)	ハーフォード郡（カウティ）の妊娠または育児をしている十代、または若年の成人。98% 女子; 48% 白人, 50% 黒人, 2% その他; 80% 失業中; 42% 妊娠中	14-21 yo	仕事や家庭が参加者の将来のゴールと似ている地域のボランティア。人の力になろうとする姿勢で積極的に模範的なボランティア。

Hayes (1998)	9年生になる前にカウンセラーより中途退学/落ちこぼれの可能性が高いと判断された生徒; 平均世帯収入が低中度で、25%の生徒が無料または減額ランチ措置下にある。11%の欠席率。男子の割合が女子より多い。	grades 912	高校からのボランティアスタッフ、教員、支援職員を含む。必要条件は生徒が在籍している数年間メンタリングを行うこと。
--------------	--	------------	--

Citation (s)	Sample Characteristics (Mentees)	Ages of Mentees	Sample Characteristics (Mentors)
Johnson (1997, 1999)	中学（ジュニアハイスクール）、または高校の教師やカウンセラーの薦めを基本に見出された（非行の）危険性の高い生徒。男子、女子半分ずつ。75%黒人、学力が中程度（G P AがB-C範囲）の生徒、無料または減額ランチ措置の資格がある。	grades 912	個人連絡、プログラムの公開、テレビやラジオの勧誘などを通してメンターを募集。性別がマッチしている（しかし人種ではない）。最初のトレーニングセッションと月ごとの確認はスタッフと共に行う。大多数が45歳以上で、白人で、子供が自立し自宅には一緒に住んでいない状況にある者。都市部で生活し仕事を持つ。1/3 のメンターは生徒に対して個人的に\$6,000を寄与している；1/3は以前に他のメンタリングプログラムにも参加していた。
Keating (1996) Keating, Tomishima, Foster & Alessandri (2002)	少年非行、もしくは精神病の危険性が高いと思われる青少年（しかし程度の激しい非行には携わっていない）。65%男子、35%女子；32%白人、24%黒人、37%ラテン系、3%アジア人、3%その他。	10-17 yo	問題のある青少年の手助けに興味のある周辺地域に住む成人。18歳以上でプログラム参加の義務と適応性を審査選考された者。メンターはできるかぎり性別、年齢、地理的条件、共通の興味が似ている者同士マッチされた。
Kelley (1973)	受け入れ裁判所から照会された男子-裁判尋問をするほど重大ではないが介入の必要があると思われる者。平均年齢14歳, 59% が犯罪に初めて携わった者, 黒人、白人とも同じ人数。	10-16 yo	都市部にある2つの大学の学部の男子学生で、全員が心理学のコースを選択しており、ボランティアがコースの必修となっている。平均年齢は27.5歳。
Kelley, Kiyak, & Blak (1979)	裁判所の転換プログラムに参加している青少年。警察との“非公式”な接触が3回以下で正式な少年裁判所での判決はなし；自発的にプログラムに参加した者；極度の障害がない10-17歳、平均年齢14.5歳。78%黒人、22%白人。男女比率同じ。	10-17 yo	ボランティアカウンセラーとして都市部の2つの大学（1/2が4年制大学、1/2が2年制コミュニティカレッジ）の学生で、全員が心理学のコースを選択しており、ボランティアがコースの必修となっている。
Kemple & Scott-Clayton (2004)	大都市にある学校地区の高校生。	14-22	企業（雇用主）提携者

Lattimore, Mihalic, Grotper, & Taggart (1998)	5つの工業地帯に住み生活保護を受けている低所得世帯出身の青少年。これらの生徒は高校の新入生時にプログラムに参加し、その後卒業までの4年間プログラムが続く。	14-20	メンターは“コーディネーター”；代理保護者として、模範として、よき助言者として、しつけをする人として積極的に青少年の“仲間”である成人。
LoSciuto, L., A.K. Rajala, T.N. Townsend, and A.S. Taylor. (1996)	低所得地域に住む6年生。主にアフリカ系アメリカ人。	11-12	60－85歳のボランティア。主に低所得地域のアフリカ系アメリカ人。1年間の約束を義務化。

Citation (s)	Sample Characteristics (Mentees)	Ages of Mentees	Sample Characteristics (Mentors)
30Maxfield, Schirm, & Rodriguez-Planas (2003)	9年生になる高校生で落第率が> 40%の青少年。青少年は9年生を繰り返していない、そしてプログラム参加に支障をきたすような障害を持っていない。G P Aが< 67th パーセンタイル値。	14-18	メンターは15-25人を取り扱い担当するケースマネジャー。
Moore & Levine (1977) Moore (1987)	保護監察官により選別された再犯のおそれのある者。全員が白人男性。	16-22 yo	市民ボランティアは性別、人種、教育/職業、興味などマッチしている。
Newton (1994)	暴力歴や落第歴をもとに選別された中学校生徒。主に男子 (73%)、そしてアフリカ系アメリカ人 (73%)。	grades 7-8	大学生；主に男子学生 (83%) そしてアフリカ系アメリカ人 (67%)。
Polit, Kahn & Stevens (1985) Quint (1991)	主に低所得世帯のアフリカ系アメリカ人とラテン系の女性で、研究参加時点で妊娠、または育児中の者。	14-17	低所得地域出身のボランティア女性。年齢は20-70代で、大多数は高卒だが無職。Matched to between 1 and 5 teens.
Reyes & Jason (1991)	都市部にある大規模な学校の9年生で高い落第率 (60%)。主にヒスパニック系。	9th grade	クラス担任教師-学生指導とカウンセリングを行うよう訓練済み。
Rowland (1992)	卒業前に中途退学する可能性の高いと判断された者。	grades 1-5	地域の男性と女性会社員、地域活動のリーダー、退職者、市民
Royse (1998)	14-16歳のアフリカ系アメリカ人で母子家庭、読解力、数学、理科においてその学年以下の実力を示している者。世帯収入が連邦政府貧困基準の125%以下にある者。	14-16 years	地域のアフリカ系アメリカ人男性ボランティア。大多数は30代大卒。
Schinke, Cole, & Poulin (2000)	40% 女子, 平均年齢12.3歳, 63% 黒人, 19% ヒスパニック系, 13% 白人, 5% アジア系とその他。	12.3 avg	保護者やボランティアによって支援されているBoys and Girls Club of Americanのスタッフ。

Watson (1996)	ヒスパニック系の中学と高校の生徒で、少なくとも以下の特徴の1つにあてはまる可能性の高い者: 1. 一学年を少なくとも一回は留年している, 2. 学年別学力全国共通テストで学力が実際の学年より二学年以上差がある, 3. 少なくとも2コースは落第している4. 州の共通テストの少なくとも1セクションは落第している。	middle/high school	地域で募集された高齢者や大学生メンター。
McCord (1978, 1979)	人口が密集した都市部の工業地帯出身の男子で、学校、福祉事務所、教会、警察などが“扱いにくい”または“平均”と判断し、身体検査を行い、そして年齢・非行・傾向歴・家族背景・家庭環境においてペアとマッチさせた（コイン投げでグループを決めた）	5-13 yrs. Original study; 35-44 for follow up	担当の男子とその家族と様々な形で親密な関係を築こうとしたソーシャルワーカー。カウンセラーは裁判所や刑務所などの機関や、対照群の男子と連絡を取ることが許されない。

Table 3 (第3セクション) メタ分析に含まれた39の研究の詳細 (つづき)

Citation	メンタリングの記述	追加の介入
Abbott, Meredith, Self-Kelly, & Davis (1997)	非営利組織Big Brothers/Big Sisters of America。成人付き添いプログラム; 週ごとに少年と成人男性が訪問やアクティビティを通して12-18週間の間交流する。Big Brother は青少年に対して職業的、心理的、社会的に良い模範として奉仕する。	なし
Aiello (1988)	1年を通じて定型アクティビティや体系化されていないアクティビティに参加する。1カ月おきにメンターとメンティーのミーティングを行う。	なし
Anderson (1977)	1対1プログラムーボランティアは少なくとも1週間に2時間は一緒に過ごし、模範、友人、そしてアシスタントなどの役割を担う。	家族危機介入: “最も必要性のある” 家族を治療セッションで取り扱う (家族の者と一緒に家に帰るのを拒否する子供; データはまだ出版されていない。
Aseltine, Dupre, & Lamlein (2000)	メンターは少なくとも週2時間は1対1で青少年と過ごす。アクティビティは個人指導、地域奉仕、娯楽アクティビティ、学校の研究課題などの手伝いを含む。	地域奉仕 (青少年は週に1-2時間)、社会適応能力トレーニング (ストレス管理、自尊心確立などを含む26週間のレッスン)。家族アクティビティ (月に1回ほどの週末の青少年、その家族とメンターのためのイベント)。
Barnoski (2002)	少年院の禁固期間の最終5-6ヶ月間、毎月集まる。	なし
Berger & Gold (1978)	1対1で、Big Brothers/Big Sistersと類似している。	何人かは (正確な数は示されていない) グループカウンセリング、または個人指導に参加することを選択。

Blechman, Maurice, Buecker, & Helberg (2000)	成人のボランティアで約21週間、週2時間、青少年と過ごす。メンターはトレーニングプログラムに出席。	なし。すべての参加者は青少年ダイバージョン（転換）プログラムに参加。調査は青少年ダイバージョンと青少年年代バージョンプログラム+メンタリングが比較された。
Brooks (1995)	1年を通じて定型アクティビティや体系化されていないアクティビティに参加する。1カ月おきにメンターとメンティーのミーティングを行う。	なし
Buman & Cain (1991)	ボランティアメンターは青少年パートナーと彼らの職場で会うことが約束され、週1回は電話で仕事上での問題を話したり、職場主催のイベントなどには一緒に出席する。	なし
10Cavell & Hughes (2000)	"治療的な" メンターは18時間のトレーニングを受ける。16ヶ月の介入期間、メンターの訪問は、学校以外の時間で少なくとも週に1時間行われた。ゴールは正確な理解、感情受け入れ、確固とした反社会的行動に対する制限。相互アクティビティに取り組んだ。	治療グループは治療的メンターが与えられた (i.e.非常によく訓練され管理された)、教師の相談、保護者相談と問題解決スキルのトレーニング。対照群は“標準”メンタリング (i.e. トレーニングされていない、そして監督されていない) を受ける。

Citation	メンタリングの記述	追加の介入
Davidson (1976) Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	人間関係を築くこと、行動契約、子供の擁護。	地域擁護 (地域の情報の提供源を対象とする)。

Davidson (1976) Davidson & Redner (1988) Davidson, Seidman, Rappaport, Berck, Rapp, Rhodes & Herring (1977) Ku & Blew (1977) Seidman, Rappaport & Davidson (1980)	人間関係を築くことを子供の擁護。	地域擁護 (地域の情報の提供源を対象とする)。
Davidson, Amdur, Mitchell & Redner (1990) Davidson & Redner (1988)	人間関係を築くこと、行動契約、子供の擁護。	なし
Davis (1988)	人間関係を築くこと、サポート、出席と学業モニタリング。	なし
Dicken, Bryson, & Kass (1977)	仲間付き合いプログラム、1 学期間に色々な環境で週に2回、6 時間の接触。	なし
Dicken, Bryson, & Kass (1977)	仲間付き合いプログラム、1 学期間に色々な環境で週に2回、6 時間の接触。	なし
Flaherty (1985)	ティーチングスタッフのメンバーが擁護者としてメンティーに 奉仕する。	なし

Citation	Description of Mentoring	Additional Interventions
Fo & O'Donnell (1972) Fo & O'Donnell (1975) Fo & O'Donnell (1979) O'Donnell, Lydgate, & Fo (1979)	人間関係と偶発的な社会的、物質的な強化を使用して成人バデ ィ (相棒) が青少年に影響を与えようと試みる。バディにはト レーニング、接触、文書のためのポイントを得ることによって 月\$144支払われる。	ターゲットにしている行動に対して偶発的な物質的強 化。

Grossman & Tierney (1998) Grossman & Rhodes (2002) Rhodes, Grossman, & Resch (2000)	Big Brother Big Sistersプログラム (BBBS)、少なくとも1月に2-4回、3-4 時間のミーティングを行う。	なし
20Hanlon, Bateman, Simon, O'Grady, & Carswell (2002)	放課後に週4-5回のグループメンタリングセッション。学校の課題を手伝ったり、通常スケジュールのアクティビティやプレゼンテーション、祝祭日のパーティ、遠足を行ったりする。	すべての対象者は個別カウンセリングを受ける。実験的診療所にいるカウンセラーは特殊なケースマネジメントに適応するように訓練されていて、地域の情報が見出せるようにサポートも提供されている。カウンセラーはまたプログラムが後援する親子イベントも指導した。また実験条件の対象者は治療教育も受けた。
Harmon (1995)	社会性のあるほかの人々と結びつきを持てるような機会を青少年に提供すること、自尊心を増加させること、生活管理や就業準備スキル、薬物使用に向かわせるような態度を減少させることをゴールとする。	ハイリスク青少年のための薬物に対する知識の学び、月ごとの職業/自己発展ワークショップ"Bright Futures" カリキュラム (自己尊重から薬物乱用の学びまで、プリント学習や討論、ロールプレイなどを行う)、リーダーシップトレーニング (Bright Futureプログラムを80%終了した後で行われる；週末の保養所研修を含む)。
Hayes (1998)	ハイリスク生徒の行動に対するトレーニングのため、スタッフは最初の1年目に1時間、4回会った。メンターはメンティーと居心地が良くなるまでたくさんの時間を過ごす。メンターは対人関係、問題解決テクニック、コミュニケーションスキル、好意的な行動、学習スキルなどに重点をおいてメンティーのサポートとガイダンスを提供する。	なし

Citation	Description of Mentoring	Additional Interventions
Johnson (1997, 1999)	メンターはメンティーと少なくとも月1度は会う。月1のミーティングの間には電話で話す。大学や学資援助に申し込むための手続きを手伝ったり、SAS 遠足に出席したり、生徒の成績をモニターしたりする。SASプログラムのスタッフとの人間関係の経過を報告する。	なし

Keating (1996) Keating, Tomishima, Foster & Alessandri (2002)	青少年と成人はスポーツのイベントや映画、公園などのアクティビティに一緒に行ったり最小3時間をともに過ごす。	生活スキルトレーニング- 月1回の地域のプロフェッショナルによる以下のようなトピック：幼児虐待予防、薬物・アルコール乱用、異文化受容意識、健康、栄養学、学校の問題など。
Kelley (1973)	スチューデントカウンセラーの最終的なゴールは青少年との“矯正のカウンセリング人間関係”を確立すること。1対1で、3-8ヶ月（平均5.6ヶ月）、月4回、1回にミーティングにつき3時間以内。	なし
Kelley, Kiyak, & Blak (1979)	最小4時間の週ごとのミーティング。	なし
Kemple & Scott-Clayton (2004)	個人間関係のサポート	Career Academiesの施行 - a school-within-a-school organization and that also provided i (訳出不能 原文ママ)
Lattimore, Mihalic, Grotper, & Taggart (1998)	"コーディネーター", または メンターが青少年パートナーのためのプログラムを調整、整理する。250時間の教育アクティビティ（コンピューターを使用する指導や仲間によるチュータリング）；250時間の発達アクティビティ（文化的アクティビティ、生活/家庭スキルの獲得、大学、または職業訓練）；250時間のサービスアクティビティ（地域サービスのプロジェクト、公的イベントへの手助け、ボランティアとして様々な機関での奉仕活動）。	教育的アクティビティ（例えば仲間によるチュータリング、コンピューターを使用する指導）、発達アクティビティ（例えば大学に入るための計画、就労準備）、サービスアクティビティ（例えば地域での奉仕、ボランティア活動）。報奨金の支給。
LoSciuto, L., A.K. Rajala, T.N. Townsend, and A.S. Taylor. (1996)	様々なアクティビティを通して1週間に最小4時間一緒に過ごす（例えば、学校の課題を手伝ったり、クラスの社会見学に出席したり、文化的/スポーツイベントに出席したりする）。	なし。治療教育条件はメンタリングに地域でのサービス、教室での生活スキルカリキュラム、保護者のためのワークショップを加算したもので構成される。対照群にはメンタリングを除いて地域でのサービス、教室での生活スキルカリキュラム、保護者のためのワークショップが行われる。
30Maxfield, Schirm, & Rodriguez-Planas (2003)	メンタリングがケースマネジメントの基本的構成要素であること以外は詳しいメンタリングアクティビティの記述がない。いくつかの現場では40-60%の生徒たちとケースマネージャーが“誠意のこもったより深い人間関係”を築いた、と記してあった。	ケースマネジメント、ターゲットの250時間内に3つのサービス構成要素含む-教育、発達アクティビティ、地域での奉仕。報奨金の支給。
Moore & Levine (1977) Moore (1987)	“市民カウンセラー”と被験者が毎週ミーティングを行う。	なし。すべての個人のための保護観察プログラム。市民カウンセリングは治療グループのみ行われる。

Citation	Description of Mentoring	Additional Interventions
Newton (1994)	それぞれのメンターは、1セメスター間に1-2人の生徒と毎週会う。学業補佐をしたり、それから教員と相談しながら行動のゴールを決め、よきロールモデル（模範）として奉仕する。	なし
Polit, Kahn & Stevens (1985) Quint (1991)	親友として、イベントや相談・面会場所に付き添ったり、約束などを忘れないように前もって電話連絡したり、ケースマネジャーのアシスタントのように行動する。	情報提供ワークショップ、様々なサービスへのつながりや個人カウンセリング。
Reyes & Jason (1991)	ホームルーム担当教員による指導とカウンセリング。	生徒がホームルーム教室にとどまっておくために時間割を改定（3つの中心となるクラス）。5週間ごとに保護者に情報報告。
Rowland (1992)	1学年間を通して最小週1時間、メンターはハイリスクの生徒と面会する。	なし
Royse (1998)	メンタリングの中身の詳細について記述なし。毎月のグループでの外出（遠足）が含まれる。	なし
Schinke, Cole, & Poulin (2000)	成人とのディスカッション。	教育向上プログラムの構造化された毎週のアクティビティ。
Watson (1996)	4つの異なったメンタリング治療：（1）メンターは生徒に週2回電話をかける。（2）生徒はメンターに週2回電話をかけるよう指導される。（3）メンターは生徒5人グループに週2回面会する。（4）メンターは生徒に週2回面会する。	なし
McCord (1978, 1979)	5年間の治療；カウンセラーは平均月に2回、それぞれの家庭を訪問するよう任命される。	治療グループでは1/3が家庭問題について焦点を当て、1/2の男子が学校の科目について個人指導を受け、1/2が医療的、精神的に配慮を受け、1/4がボーイスカウトやYMCA、または地域で行われている類似のサマーキャンプに送られた。

表4 メンタリングのメタ分析からの標準平均差エフェクトサイズと均質性統計値

モデル	SMD	95%CI	Z	I ²	H	Q	df
		非行 (k = 20 調査)					
調整なし	0.34	0.14 - 0.54	3.34**	74.2%	1.97	73.77**	19
サンプルサイズ加重	0.23	0.11-0.36	3.62**	73.3%	1.94	71.25**	19
		攻撃性 (k = 6 調査)					
調整なし	0.39	0.07 - 0.70	2.43*	33.7%	1.23	7.54	5
サンプルサイズ加重	0.40	0.06 - 0.74	2.28*	48.9%	1.40	9.78	5
		薬物使用 (k = 6 調査)					
調整なし	0.16	0.04 - 0.28	2.54*	31.2%	1.21	7.30	5
サンプルサイズ加重	0.13	-0.02 - 0.28	1.70+	73.0%	1.92	18.50	5
		学力 (k = 20 調査)					
調整なし	0.10	0.004 - 0.20	2.03*	0.0%	1	16.5	19
サンプルサイズ加重	0.08	0.01 - 0.15	2.68*	25.3%	1.16	25.4	19
		全体効果 (k = 39 調査)					

調整なし	0.23	0.12 - 0.35	3.97**	57.8%	1.54	90.0**	38
サンプルサイズ加重	0.23	0.11 - 0.36	3.62**	73.3%	1.94	71.2**	38

記: + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表 5

研究デザインによる平均エフェクトサイズにおける差

	準実験的デザイン			無作為統制試験			Z	P
	研究 の数	SMD	Z	研究の 数	SMD	Z		
非行	10	0.16	2.26	10	0.53	7.36	3.61	<.05
攻撃性	3	0.37	2.85	4	0.54	3.66	0.23	ns
薬物使用	4	0.23	2.02	2	0.02	0.16	1.03	ns
学力	14	0.12	1.99	6	0.05	0.59	0.58	ns

表 6
メンタリング効果全体のモデレーション

調整変数のレベル										
調整変数	不在				存在				<i>t</i>	アウトカム配分
	<i>k</i>	<i>SMD</i>	<i>L</i>	<i>U</i>	<i>k</i>	<i>SMD</i>	<i>L</i>	<i>U</i>		χ^2 (5)
メンティー選択										
個人のリスク	17	0.14*	0.02	0.26	15	0.13**	0.06	0.20	0.19	3.78
環境リスク	11	0.12	0.05	0.20	6	0.20	-0.09	0.48	0.66	6.73
キーププロセス										
モデリング (模範) /アイデンティフィ ケーション (識別)	19	0.11**	0.04	0.19	15	0.09**	0.04	0.15	0.38	2.13
情緒的サポート	12	0.08*	0.00	0.16	22	0.24**	0.11	0.36	1.88*	6.64
教授	11	0.11*	0.01	0.21	26	0.21**	0.10	0.32	1.08	2.00
その他の介入	22	0.16**	0.09	0.23	17	0.15**	0.04	0.26	0.20	6.84

メンターのやる気・動機										
市民としての義務	10	0.07	-0.04	0.17	20	0.17**	0.07	0.27	1.52	7.41
職業的発展	19	0.11**	0.02	0.20	13	0.33*	0.13	0.52	2.24*	9.70+
質とフィデリティのチェック										
質のチェック	13	0.11**	0.04	0.18	17	0.15**	0.03	0.27	0.56	3.68
フィデリティのチェック	26	0.13**	0.06	0.20	4	0.15	-0.20	0.50	-0.17	2.86

Notes: + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

標準平均差の無作為効果のモデル (SMD) は、各調整変数のレベル内でのSMDの有意テストの出所である。t 統計値は調整変数のレベル間全体の差の有意テストから得られたもので、調査の総計と等しい自由の程度が2より少ない。

k = 調査の総計、SMD = 標準平均差、L = SMDの95%信頼区間の低いほうの端、 U = SMDの95%信頼区間の高いほうの端。

表7: 73の除外された研究の典拠

Excluded Studies
Abcug (1991)
Baldwyn Separate School District, MS. (1982).
Banta & Lawson (1980)
Barron-McKeagney, Woody, & D'Souza (2001)
Beier, Rosenfeld, Spitalny, Zansky, & Bontempo (2000)
Bellamy, Springer, Sale, & Espiritu, (2004)
Blakely, Menon, & Jones (1995)
Blinn-Pike, Kuschel, McDaniel, Mingus, & Mutti (1998).
Bruce & Mueller (1994)
Cave & Quint (1990)
Colley (2003)
Colley (2003)
Colson, Godsey, Mayfield, Nash, & Borman (1978)
Dance (2001).
Dappen & Isernhagen (2002).
Davis, & Haney (2003)
Davison (1994)
DuBois & Silverthorn (2005).
Frazier, Richards, & Potter (1981) – 2 studies
Galvin (1989)
Garate-Serafini, Balcazar, Keys, & Weitlauf (2001)
George (1986)
Goodman (1972)
Graber (1985)
Green (1979)
Guetzloe (1997)
Hayward & Tallmadge (1995)
Heard (1990)
Herrera, Sipe, & McClanahan (2000)
Hill (1972)
Hines (1988)
Howitt, Moore, & Gaulier (1998)
Huisman (1992)
Joseph (1992)
Keenan (1992)
King, Vidourek, Davis, & McClellan (2002)
Klaw, Rhodes, & Fitzgerald (2003)
Lakes (1997)
Laughrey (1990)
Lee, Plionis, & Luppino (1989)
McPartland & Nettles (1991)

Mecartney (1994)
Mertens (1988)
Mitchell, & Casto (1988)
Morley, Rossman Kopczynski, Buck, & Gouvis (2000)
Nelson, & Valliant (1993)
New York City Board of Education (1986)
Pagan & Edwards-Wilson (2003)
Powers & McConner (1997)
Powers, Sowers, & Stevens (1995)
Reglin (1997)
Reller (1987)
Rhoden-Trader (1998)
Rhodes, Haight, & Briggs (1999)
Rippner (1992)
Roberts, & Cotton (1994)
Rockwell (1997)
Rollin, Kaiser-Ulrey, Potts, & Creason (2003) – 2 studies
Roussos (2002)
Schobitz (2004)
Seidle (1982)
Slicker & Palmer (1993)
Smith (1990).
Stanwyck & Anson\ (1989)
Sterba (2001)
Struchen & Porta (1997)
Tierney, Grossman, & Resch (1995)
Turner & Scherman (1996)
Valenzuela-Smith (1984)
Welkowitz & Fox (2000)
Wunrow & Einspruch (2001)

図の解説

図 1-4. メンタリング介入における各アウトカムの効果のメタ分析フォレスト平面図。

図1は非行に関連するアウトカムを測定した調査を報告している。

図2は学力に関連した効果を報告している。

図3は攻撃的行為、または外面的行動の効果を報告している。

図4は違法な薬物使用の効果を報告している。中央の正方形のサイズは研究に割り当てられた加重値を示し、エラーバーの幅は各研究の効果の95%信頼区間を示す。

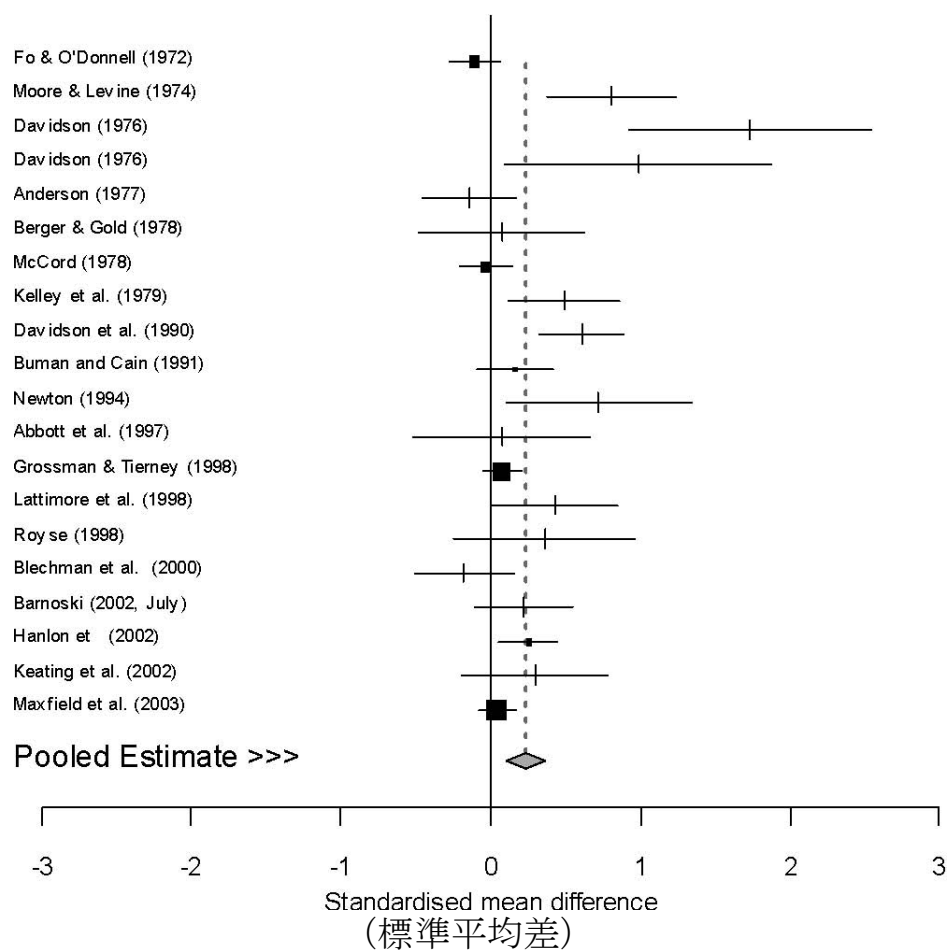
図 5-7. 平均標準差 (SMD) の全体のエフェクトサイズと調整変数のレベルによる95%信頼区間の平面図。

図5 2つの選択基準による全体効果のモデレーショングラフ。

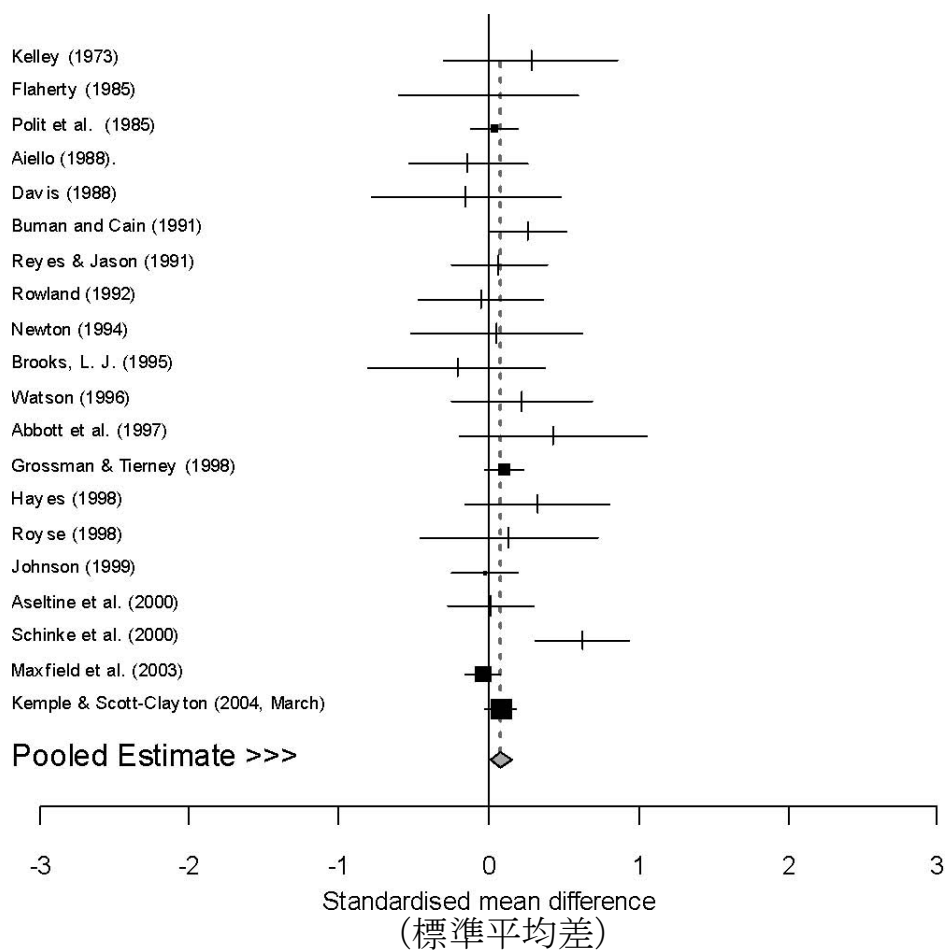
図6 メンタリング介入内にキーププロセスが存在しているかしていないかによる全体効果の推定値グラフ。情緒的サポート、メンターとのモデリング（模範）またはアイデンティティの促進、ティーチングを含む。

図7 2つの考えられるモデレーションであるメンターのやる気・動機、市民としての義務と職業的発展のグラフ

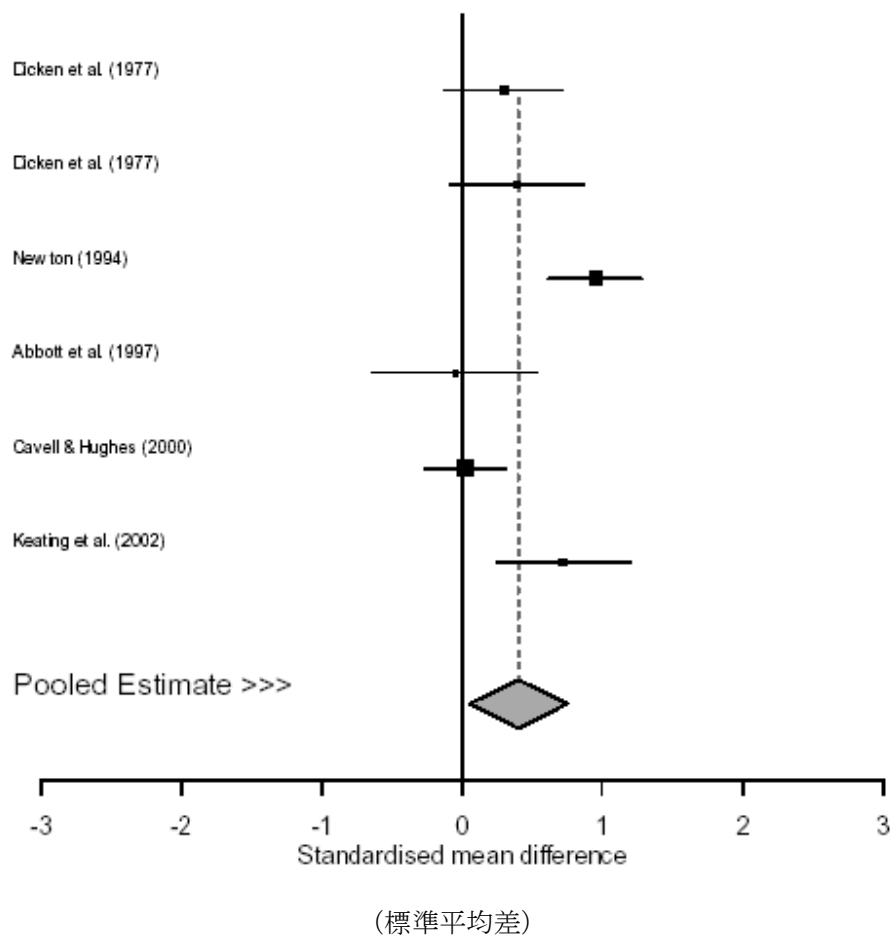
非行



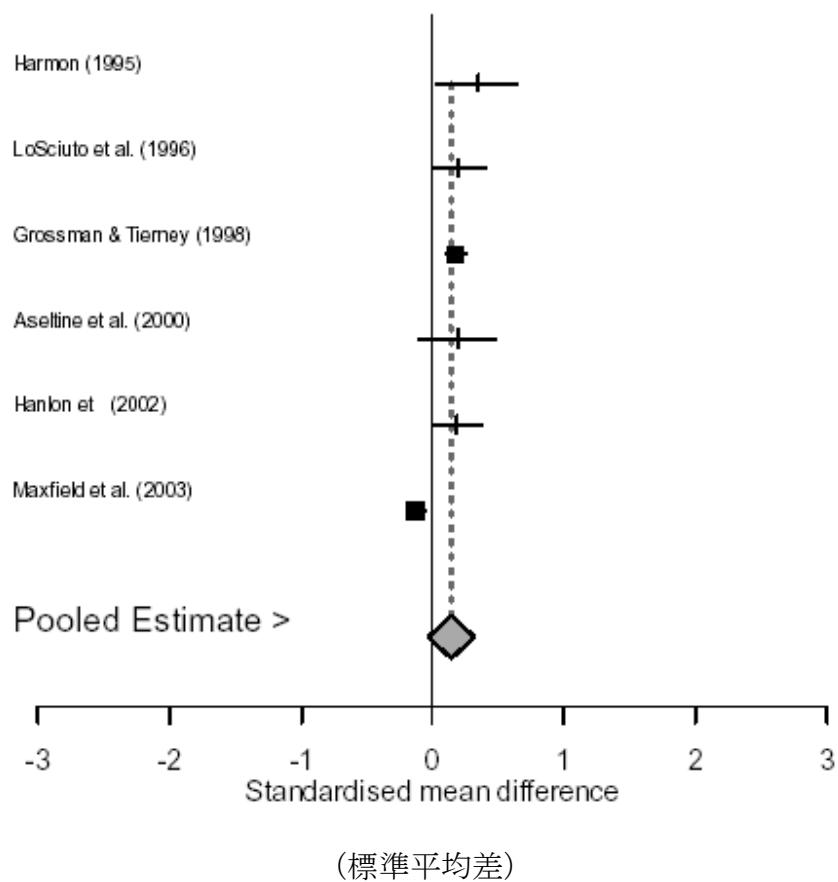
学力

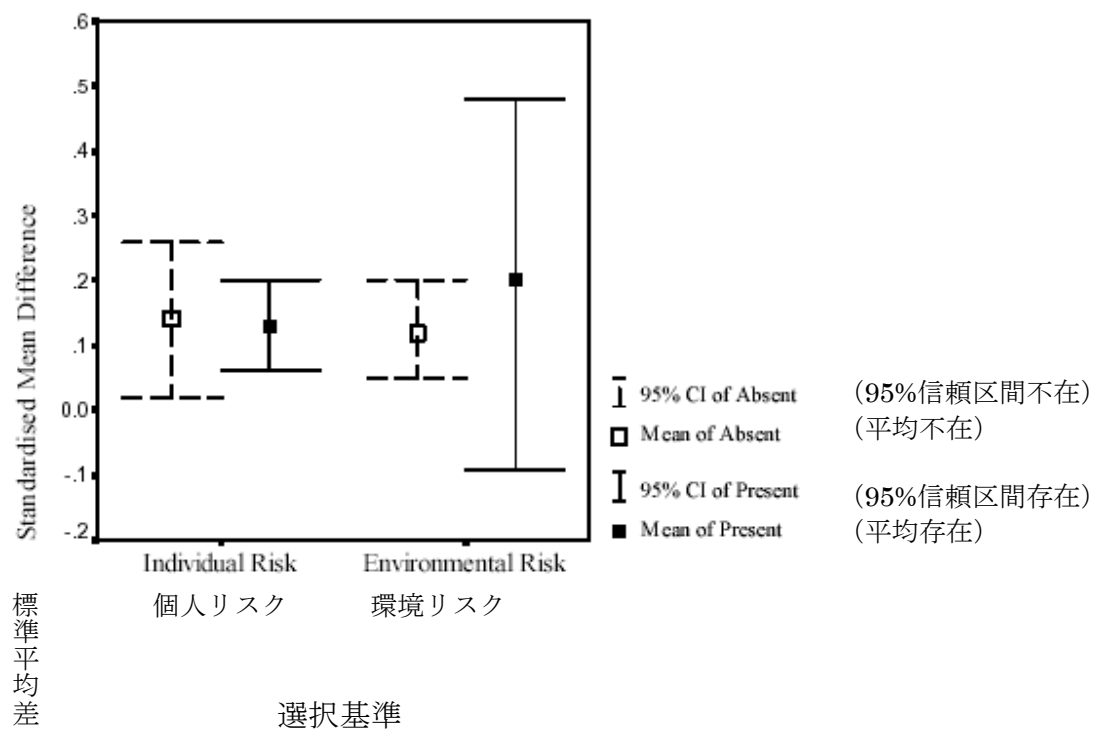


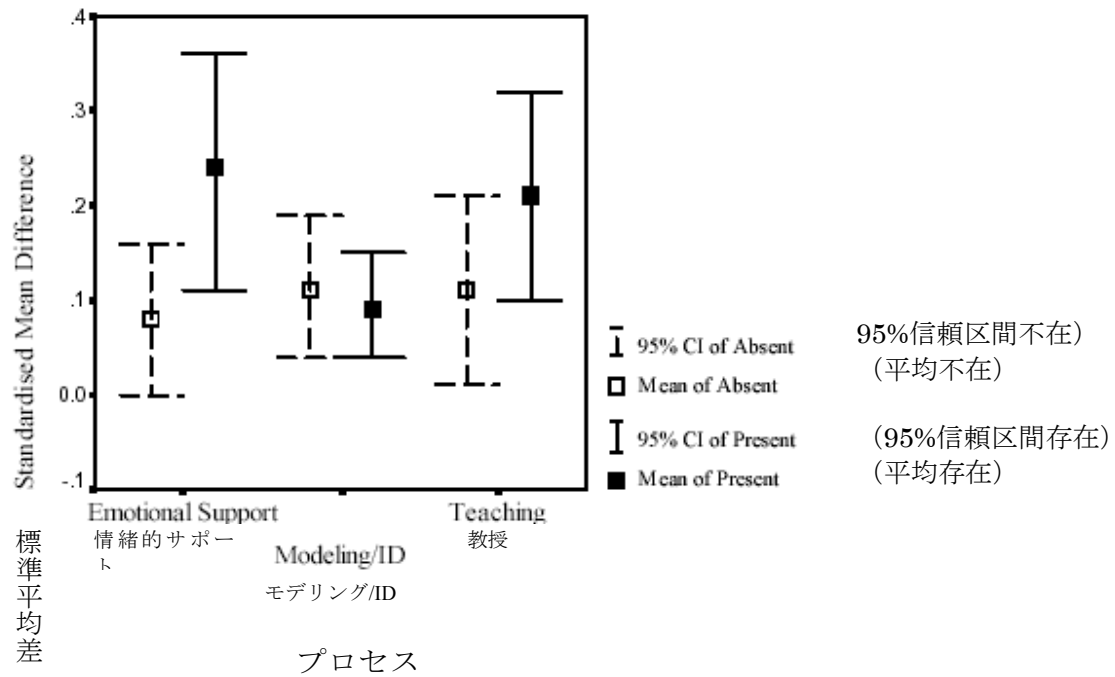
攻撃性

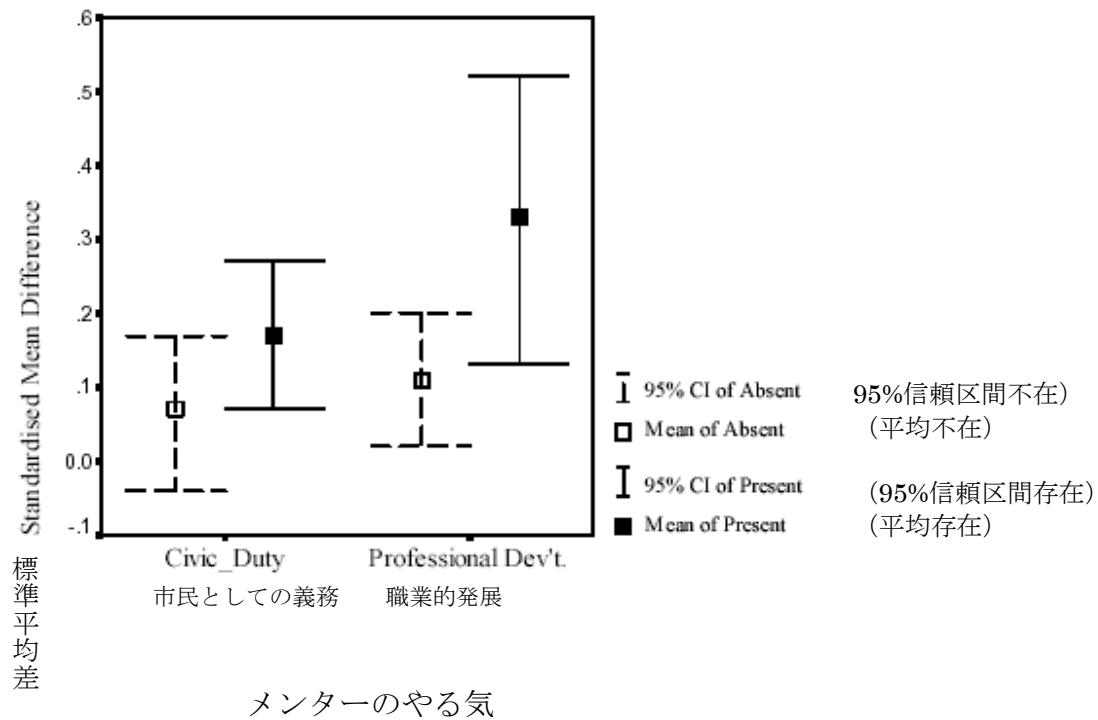


薬物使用









10.0 付録

Lipsey and Wilson (1998) コードブック

DuBois et al. (2002) コードシート

Tolan et al. (2004) 追加のコーディング

青少年非行メタ分析コーディングマニュアル

改訂版 非行メタ分析に含めるための選択基準

1. 研究は広義に定義された介入、または治療の効果を詳細に調査しなければならない。療法的な治療に加えて、調査に適格である介入には、拘置、保護観察、介入体制などのような様相も含めることができる。介入は非行の減少や予防を目的とする必要はないことを記しておきたい。例えば、非行青少年にリーディング（読解）を教えるプログラムは、非行を減少させるプログラムというよりは学力を向上させるプログラムだが、その他の基準をすべて満たす場合は適格となる。しかしながら以下の介入は特に除外される：(a) 非行を代表する様々な反社会的行動やアウトカム変数を考慮に入れないで、違法な薬物使用の治療のみに焦点を当てたもの；(b) 例えば、薬物、食物、美容外科のような重要な社会心理的要素を考慮に入れない薬学的、医療的治療。
2. 介入は犯罪を犯した青少年を含むサンプルに適用されなければならない。犯罪者というものはこのように定義される。警察に逮捕された者で、少年、または刑事裁判に関わるか、逮捕されたか罪に負われたかにかかわらず、法の下に責任を負うべき行動に従事した者である。責任を負うべき罪とは“現状”罪（逃亡、無断欠席、門限違反、抑制不可能な状態、親のコントロールがきかない状態）、そして非行としては認められないような行為であっても、学校やその他の状況で、責任を負うべき罪とみなされるような行為、例えば、争い（襲撃）、学校の建物や財産に損害を与える（破壊行為）などを含む。青少年とは21歳未満の者と定義される（すなわち20.9歳、またはそれ以下）。治療サンプルに青少年と成人の両方が含まれていた場合には、青少年に関する結果が独立して報告されているか、または報告される結果の大部分が青少年によって構成されている研究は受理可能である。もし治療サンプルに、明らかに認識されたこれらの定義下の少年犯罪者がいれば（1人でも）、この適格基準は満たされているということを記しておきたい。
3. 研究は少なくとも1つの計量可能な非行アウトカム変数を測定していなければならない。それに加えて、研究は、最低限効果の方向性を決定する少なくとも1つの変数を書式で報告しなければならない（アウトカムがより治療群に好都合であろうと対照群に好都合であろうと）。非行アウトカムが測定され、しかし報告された結果がこの基準に達していない場合、必須の結果が著者やそのほかの資料から得られることができれば、この研究は依然として受理可能である。非行アウトカム変数は、代表するそのひとつの、少なくとも部分的に上記の2に定義される責任を負うべき犯罪を構成するその被験者の行動への関わり合いである。
4. 研究デザインは、1つまたはそれ以上の統制条件で、1つまたはそれ以上の確認できる中心的な治療を対比する比較が含まれていなければならない。統制条件は、これら条件が変化を生じさせるための計画された取り組みでない限り、“治療なし”、“通常通り治療”、“偽薬治療”などがありうる。このように、“治療”のひとつが明らかにひとつの統制条件の形式として示されなければ、治療 - 治療比較は不適格である。（例：効果を期待されていない“わら人形”治療）異なる自然に存在する施設やグループ（例：裁判所や保護観察裁量権）が比較される時、プログラム、または特定の領域の介入と対照（例：“通常の治療”）の間で、その異なるグループが対比として発表される場合のみ、その研究は適格となる。例えば、青少年のための保護観察キャンプの前と後の逮捕率の比較では、明らかに特有のプログラミングを含むキャンプ（例：環境療

法) とその他の比較的通常の習慣的な実践とが対比として発表されていなければ適格ではない。

上記の条件を満たす無作為な課題デザインは、この基準下では必ず適格となる。ひとつのグループでの予備テスト - 事後テストは決して適格ではない（比較している分量が単一の主題サンプルの治療前と治療後によって治療の効果が調査されたもの）。等しくない比較グループデザインはおそらく適格である（その研究主題が無作為にそのグループ群に割り当てられていなかったとしても治療と対照群が比較された研究）。適格となるためには、しかしながら、このような比較には以下のどちらかが含まれなければならない。(a) 少なくともひとつの確認された非行のリスク変数、例えば、前非行歴、性別、年齢、人種民族性、または社会経済的地位などについて治療前に治療群と対照群がマッチしていること。(b) 治療群と対照群において比較できる少なくともひとつの非行アウトカム変数の治療前の測定された分量（予備調査）；または(c) 治療群と対照群において、少なくともひとつの確認された比較できる非行アウトカム変数（上記と同様）の治療前の測定された分量。治療前の測定値は、治療群と対照群が実際に類似しているということを示す必要がないことを記しておきたい。類似の程度を示すことができなければよい（または相違点）。

5. 研究はアメリカ合衆国、または主に英語が話されている国で、その国に住む青少年を用いて取り組まれなければならない。それらの青少年は、必ずしも英語を話す、または“アングロサクソン人（白人）”でなくてもよいことを記しておきたい。例えば、アメリカ合衆国、またはカナダで現地に住むヒスパニック系の青少年を用いて取り組まれた研究は適格となる。これに加えて、研究は英語で発表報告されていなければならない。その他の言語で発表報告された研究は、取り組みが行われた場所や青少年の国籍にかかわらず除外される。

6. 研究は、その研究が実施されたのが1950年以前であったとしても、その出版、または報告の日付が1950年かそれ以降のものでなければならない。しかしながら、介入の下調査が、1945年以前に適用された研究サンプルであることがその報告書内で証明されている場合は、その研究は除外される（すなわち1950年の足切り日付より5年以上前）。

適格性チェックリスト

No Yes

- | | | |
|-------|-------|---|
| _____ | _____ | 青少年や社会にとって実践的になにがしかの利益になりうると見られるような広義に定義された“介入”が含まれている；単独に理論的な関心の治療に限られたものでなくて。 |
| _____ | _____ | ひとつかそれ以上の統制条件があって、ひとつかそれ以上の確認できる中心的な治療の対比を含んだ比較である。 |
| _____ | _____ | 被験者が無作為で、マッチしているか。治療前グループ等価は利用可能か。 |
| _____ | _____ | 計量可能なアウトカムデータ、または、少なくともひとつの非行アウトカムの分量について、効果の方向性は利用できるか。 |

訳 大西深雪 (FAIR School Downtown, West Metro Education Program)

アップロード 2010 年 3 月 11 日

- _____ 非行青少年、または責任を負うべき罪を犯した被験者が含まれているか。
- _____ 被験者は**21**歳未満であるか。
- _____ 研究は英語を話す国で取り組まれ、英語で報告されているか。
- _____ 出版・発表の日付が**1950**年かそれ以降か。

研究の標題と実験的比較

研究の定義。そのコーディングされる“単位”はひとつの研究で構成される。例えば、定義された被験者サンプル同士で比較され、その治療、測定分量、統計学的分析がそれらに適用される。時にはひとつの研究に対していくつかの異なる報告が存在する。そのような場合には、ひとまとまりの妥当な報告群から、コーディングするのにそれぞれ最良な報告を使用しコーディング作業は行われるべきである。その際、コーディングを始める前にその妥当な報告群全てをそろえて持っておくことを確かめることが必要である。時に、単独の報告が1つ以上の研究について記述していることがある（例：異なる場所で行われた類似した研究のシリーズ）。このような場合には、個々の研究は、独立した報告として記述されているかのように別々にコーディングされなければならない。

研究とコーディングする者の識別

【記：角型括弧の中にあるSPSSの書き出しの名前、例えば, [ID]; これらはファイルメーカーでは表示されない。そしてコーディングを目的とする上では無視できる。】

_____ 原版の参考文献一覧[ID]に割り当てられたのと同様の最初の報告書の識別番号。
____ / ____ / ____ コーディングした日[コード日]
_____ コードした者のイニシャル (3 文字) [コードした者]

情況選別制度

出版のタイプ [SH2]（複合的な場合、コード値はリストの一番上; 例：博士論文とジャーナル論文の場合、コード研究はジャーナル論文）。

- 1 本
- 2 ジャーナルの論文/本の章
- 3 修士論文/博士論文
- 4 技術的報告
- 5 議事録
- 6 その他: _____

出版の年 [SH3]（2桁; 必要なら概算する）。複合的な報告を有している場合は、一致し、選択した報告の年を‘出版のタイプ’の欄に入力する。同じタイプの報告が複合的にある場合は、その中で一番始めの日付を使用する。[適性問題- 1950年以前でなく]

上位著者の専門分野 [SH5]（一番良く当てはまるものにチェックする）：この質問は上位著者についてである— ゆえに、1人以上の著者がいる場合は最初の著者の専門分野を使用する。

- 01 心理学
- 02 社会学
- 03 教育学
- 04 刑事司法学; 犯罪学
- 05 社会福祉学
- 06 精神医学; 薬学
- 07 政治学
- 08 人類学

- 09 その他:
- 10 わからない

研究が行われた国[SH6]

[適性問題- 英語が話されている文化領域]

- 1 アメリカ合衆国
- 2 カナダ
- 3 英国
- 4 その他のイギリス連邦国
- 5 その他
- 6 わからない

評価者の役割/プログラムの作成者[SH9] (1人以上の場合はリストの一番上にチェックマークをつける) : [記: この項目は、全員が著者としてリストされているかにかかわらず、評価を行う研究チームの役割について焦点を当てている。]

- 1 評価者が療法/治療を行った
- 2 評価者は、治療の計画、指揮、監督に関わったか、または評価者がプログラムの計画者
- 3 評価者はその調整や設定などに影響力はあったが治療プログラムの直接的な実行、指揮、監督の役割はなし
- 4 評価者はサービス設定や治療には影響を受けない; 研究の分野のみ担当
- 5 わからない

研究時点でのプログラムの年数 [SH10] (一番当てはまるものにチェックマークをつける) : [記: 異なる分類の治療がいくつかある場合、次のセクションの集計された実験的比較に使用された治療の点で答える。その編成が実際の治療の日付を早めた場合は、新治療がどのような点で査定できる範囲で対応する; そうでなければ新編成がどのような点で査定できる範囲で示す。この項目は、厳正で完成度の高いプログラムとそうでない形成的な経験度の浅いものとを区別することを試みている。]

- 1 比較的新しい, 例., 2 年以下、または比較的人数の少ないクライアント集団の最初
- 2 しっかり確立されたプログラムで実施から 2 年以上経過している、またはたくさんのクライアント集団
- 3 廃止となったプログラム、前後関係即因果の推論で評価された
- 4 わからない

プログラムの後援 [SH11] (一番当てはまるものにチェックマークをつける) : [記: 場所がどこであろうと、プログラムを誰が管理しているか、そして“所有”しているか。これは、職員の割り当てやプログラムの変更などの決断を誰が下すのかということを問う質問である。最初の2つのカテゴリーは基本的に主として研究のために研究者によって組織された研究、そして立証プログラムである。通常、最後の3つのカテゴリーは、研究のためであったとしても、サービスを提供する機関でその研究が遂行された場合、適切な選択である。]

- 1 ひとつの治療集団のみ担当する研究者たちによって運営管理された立証プログラム/治療
- 2 多数の治療集団を担当する研究者たちによって運営管理された立証プログラム/治療
- 3 独自の施設や職員などを使用した独立した“民営”プログラム (例えば YMCA, 民間機関, 大学付属の診察所)

- 4 公的プログラム、刑事司法部門による後援でなく (例えば 学校による後援、地域の精神衛生、社会福祉事業局)
- 5 公的プログラム、刑事司法部門による後援 (例えば 警察、保護観察、裁判所)
- 6 わからない

グループ選別

実験的比較ワークシート

ステップ 1: 研究に使用するすべての比較対照グループを明らかにする。比較というものは、t 検定、F 検定、カイ二乗などによって分析できるグループの差異の配置で構成され、様々な従属分量に適用する。ここで今関心をおきたいことは、(後に来る) 比較されるであろう従属分量の数や性質ではなくて、グループ比較である。例えば、6 従属分量について、対照群と比較されたひとつの治療群は、ひとつの実験的比較である。研究で期待されている実験的比較について、関心の変化量の全変域は以下の3つの可能性を含む：

(a) 治療群と対照群の総計。実験的条件間の比較が行われる最も大きい被験者のグループ分け。たいていの場合、ひとつの総治療群とひとつの総対照群が存在するが、多数の治療変化量 (例えば 異なるレベル) と対照変化量 (例えば プラシーボ、有効成分のない偽薬) とすべてを比較したもの (例えば ANOVA フォーマットで) のある構想を立案することが可能である。これらが ‘グループ’ スクリーニングにおいて割り出すグループ群である。

ステップ 2: 個々の総治療群と個々の対照群の名前/解説を適切なボックスの中に書く。そして下には、そのグループの数 (総計)。

[SH24]: この研究からの治療群の総数。

[SH25]: この研究からの対照群の総数。

ステップ 3: 選択された統計と治療後の追跡調査を加えたひとつの総治療 vs. 対照比較のみをコーディングする。ひとつ以上の総治療群、および/またはひとつ以上の総対照群がある場合、コーディングする組み合わせの選択は以下のように作られなければならない：

(a) ひとつ以上の総治療群。最初に、それらの多様な治療が結合するために十分類似しているかどうかを判断する。このことはそれぞれの治療が実質的には同じであることが必要とされる (少なくとも一般的な商標で)。例えば、同じ治療を施したグループ群ではあるが、異なる場所で実施されたり、実用的な統一体に再結合できるサブグループに分類されたもの。そのようなケースにおいては、適切な統計値が入手できる場合、治療群を複数の要素で構成された統一体に混合する (記: いくつかのケースにおいては、これのための必要な計算に “グループコンボ” と言われるエクセル表計算が利用できる)。組み合わせるための統計値が入手できない場合は、コーディングするひとつの治療群を選び、以下に指示したように、その他のをやめる。個々の治療群が独自の別個の対照群を持つ場合は、独立した研究としてそれぞれの治療-対照のペアがコーディングされることを必要とした 単独の調査が構成されるということを記しておきたい。その治療が明確である場合、例えば 計画的な実験的变化量、そして比較的一律な複合物に結合させることができないとき、ひとつは以下のように選択されなければならない：

- ひとつの治療が明瞭にその研究の関心の焦点であって、その他がより通常の取り組み方の例として示されているなどの場合、そのときはその焦点である治療を選ぶ。
- その治療が媒介変数である場合、(例えば アドボカシー (擁護) があるカウンセリングと

ないカウンセリング) そのときは最も完成度の高い、または規模の大きい治療を選ぶ(例えば アドボカシーのあるカウンセリング)。規模が大きい、というのはサービス時間の総数のことではなくて、サービスの範囲のことを示す。

これは部分集合/超集合の問題である。ひとつの治療が他の部分集合である場合、いくぶんはあるが、その他の治療要素のすべてではないものが治療群の関心として超集合をとる。

- 治療が研究に対して同じ関心で、等しく完全で、異なる場合、一番大きいNの値のあるものを選択せよ。Nが等しい場合は、最小にまれなものを選択せよ。それが等しい場合は無作為に選択せよ(コイン投げ)。

(b) 1 つ以上の集合した対照群、(例えば 注意偽薬、コントロールなしなど) 以下のランク順リストからコーディングするために一番適切な対照群を選ぶ(いいものは最初にリストしてある):

- 1 “治療なし”コントロール (対照は治療を受けない、単独でおいておく)
- 2 偽薬コントロール (対照はいくらかの配慮を受ける、または偽の治療)
- 3 通常のコントロールが治療 (対照は特別治療のかわりに”通常”の取り扱いを受ける。
例、
通常の保護観察、または学校)
- 4 “わら人形”代理治療コントロール、有効である見込みはないが、関心の治療群を比較するのに使用される

これらのカテゴリーに複数のグループがある場合、目的にかない、可能であれば混合する; そうでなければ、関心の治療を受けているグループにもっとも類似したグループを選ぶ。この基本をもとにしてもまだ選ぶことができない場合は、対照として無作為に1つグループを選ぶ。

これらのカテゴリーの中に、対照群がない場合、例えば統制されていない研究、または互いの治療は比較しているが対照とは比較していない場合、その研究は、コーディングするには不適格である。しかしながら、“通常通りの治療”コントロールは適格、“治療 - 治療”比較は不適格、これらを混同しないよう留意する。治療が意図的に“付け加えたもの”として青少年の経験または条件にデザインされた場合は、対照とはみなされない。通常通りの治療とは、論争中の青少年の標準の、または通常条件である。例えば、保護監察中の青少年の治療の研究では、“通常”治療は通常の保護観察である。通常の保護監察下の青少年と、特別な集中的な管理や追加のカウンセリングなどを受けている青少年との比較は、研究に適格となりうる。同様に、偽薬治療(これは適格)と、“代理治療”比較とを混同しないように。偽薬治療とは、治療とのある特別な比較をする目的で意図的に準備されたものである。例: ある一定の特徴を持つ治療であるが、当然必要と思われる決定的な要素が欠けている。代理治療は対照的にそれらの権利において正当な治療であって、注目の中心治療のための比較対照としての役割という点で定義されない。時折、代理治療は効果があると予期されていないものとの比較に使用される。例: 効果がないと認められている“わら人形”治療で、確認できる第一の注目の中心治療との比較に含まれる。このような場合、その代理治療対照は適格であり、実質的には偽薬条件である。

注意: 複数の治療が存在する場合、自身の対照群とペアになった各それぞれは別の研究としてコーディングされる。上記が適用されるのは複数の治療と、または複数の対照がひとつの複数グループ研究内において全体で比較される場合のみである。

ステップ 4: 最後に、集められた治療と、集められた対照群の名前と解説を、**GROUPS**審査の下に指定された場所を書く。記：この時点で、コーディングされるひとつの集められた実験比較が見出される（例：一つの集められた治療群がひとつの集められた対照群と比較される）。そのひとつの集められた比較のみがコーディングの残りの仕上げに考慮される。

グループ同値審査

グループへの割付けが行われる単位 [SH26]（最適なものをひとつ選択）：

- 1 ____ 青少年個人。言い換えると、幾人かの青少年は治療に、幾人かは比較群に割り当てられる（これが最も一般的な事例）。
- 2 ____ 教室、施設など。すなわち教室全体などや比較群に割り当てられる。
- 3 ____ プログラムの範囲、地域。すなわち、影響を受けていない自然数としての割り当てられた地域。
- 4 ____ わからない

被験者がどのように治療と対照群に割り当てられたか [SH27]（最適なものをひとつ選択）：

無作為、または準無作為：

- 01 ____ 組み合わせをマッチ、結合、層化、ブロックわけなどした後、無作為に。（これは、最初にマッチ、またはブロックわけした後、それからそれぞれのペアかブロック内で無作為に割り当てられたことを意味する。これは、データ分析のための治療後のブロック分けを参照しない。）
- 02 ____ マッチなどなしで無作為に。（一人おきに対照群に振り分けるときなどの事例も含む）
- 03 ____ 回帰不連続；量的な足切り点は、いくつかの連続体におけるグループを明確に定める（これはめったにない）
- 04 ____ 待ちリストコントロールや比較できるグループを作り出すと推定されるその他の準無作為手順（明白な差異なし）。[これはいくつかの自然に起こる過程によって明らかに無作為に割り当てられた個人を含むグループに当てはまる。例：ドアに歩いていった最初の人。]

無作為ではないが、マッチしている（対照群は治療群とマッチするよう選択された）：

- 05 ____ アウトカム分量（個々のレベル）として後に使用されたいくらか、またはすべての変数の事前テストの分量とマッチしたもの
- 06 ____ 人口統計とマッチしている：年齢、性別、人種民族、社会経済的地位（個人レベル）などの重要な社会的変数。[記：個人的特徴と人口統計両方がマッチした場合は、後者でなく前者をそれとみなす]
- 07 ____ アウトカム分量（個人レベル）として後に使用されるその他の従属変数個性、非行歴、内向性のレベル、自己尊重など。
- 08 ____ グループとして等しくなるよう加減したもの；例えば、治療クラスの特徴に類似した影響を受けていないクラスを選ぶ。例えば、グループの平均年齢は等しい。

無作為でなく、マッチなし（治療前のグループ差の性質についての記述的なデータは、適格となるため、この計画を使用して利用できる状態でなければいけない；最初、等しくないグループの場合、事後テストのみで、グループの類似性についての情報はなし、研究はコーディングには適格ではない）：

- 09 ____ もともと無作為、または準無作為、しかし課題が与えられた後拒否、除外、選択やその他の格下げを伴う、そして治療が始まる前にグループの10-15%、またはそれ以上に達する。[記: これは治療が始まった後の減少に起因しない。課題段階と治療の開始の間のみ、例: 学校の名簿から無作為にグループを選んだが多数の者が提供された治療に参加することを拒んだ。治療脱退問題は他のところでコーディングされる。]
- 10 ____ 必要性、ボランティア、便利性などその他の要因を基に個人選択
- 11 ____ グループとしての便利性の比較、すなわち マッチや平均化することなしに獲得したクラスのような、その他の利用できるグループ（個人選択に似ているがグループごとになされた）
- 12 ____ その他: _____
- 13 ____ わからない

どのように被験者が割り当てられたかに関する判断の信頼度[SH28]:

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推量)	(情報に基づく推量)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)

治療を適用する前に、治療群と対照群間の比較によって得られたすべての変数を見出す。これらの比較は、それぞれのグループに割り当てられた後、しかし治療が治療グループに与えられる前に、いくつかの変数において治療群と対照群がどのくらい類似しているかを指し示すものである。この比較を2つのカテゴリーに分ける:

- (a) 統計上の比較- 統計値に換算して比較されたグループの変数、すなわち平均や割合、または報告された統計上の有意テストの結果など;
- (b) 記述的な比較- 差がある、またはないと報告された変数、しかし統計値や統計上の有意テストの結果は提供されていない。

介入以前に統計的に比較された変数の数 [SH30]:

介入以前に記述的に比較された変数の数[SH31]:

等量比較の総合的な結果。 [SH29] ひとつ選択（両方の場合、統計を使用）。[記: 以下の評点に関して、“重要な” 差異の意味は、大多数の変数における差異、または主要な変数、または大きな差異; 主要な変数は非行に関連しそうなもの、例えば、非行歴、または反社会的行為歴（犯罪）、非行リスクまたは予想、性別、年齢、人種民族、社会経済的地位、家庭の状況、気性。]

この項目は、グループ等価エフェクトサイズ（以下に記述される）を求めた後、最善の回答が得られるので、それらの重要性についてエフェクトサイズの絶対値を決断に組み入れることができるということも記しておく。

- 1 ____ 比較なし
- 統計上の比較の結果:
- 2 ____ 明白な差異なし

- 3 ____ 差異は存在するが、コーディングする者によって重要ではないと判断された
- 4 ____ 差異は存在するが、コーディングするものによって不確かな重要性和判断された
- 5 ____ 差異が存在し、コーディングする者によって重要であると判断された

記述的比較の結果 [統計上の比較がなされなかった場合]:

- 6 ____ ごくわずかな差異、コーディングする者により重要でないと判断された
- 7 ____ いくつかの差異、コーディングする者により不確かな重要性和判断された
- 8 ____ いくつかの差異、コーディングする者により重要であると判断された

統計上の比較ワークシート

治療前に比較された以下の見出された治療群と対照群における各変数(アウトカム変数において事前テスト以外に)、または同価値とわかるもの(例:年齢がマッチした場合など)、そして情報の十分なデータが存在するものにおいて、可能ならば差異の方向性を決定し、エフェクトサイズを計算する。記:各比較タイプに一エフェクトサイズのみをだせばよい(例えば、年齢において平均年齢と平均学年のような2つの測定値がある場合、ひとつのグループ等価エフェクトサイズのみを求めればよい。)

以下に記載されるグループの類似性と異質性を決定するこの情報を使用するであろうが、全員が男性のサンプルの場合、性別においてグループ等価エフェクトサイズを求める必要はない。

事前テスト変数におけるどの比較もここに含めてはいけない。すなわち、治療前に得られたアウトカム(従属)変数の測定値である(例えば、治療の後の6ヶ月期間の逮捕者の数がアウトカム測定値として使用された時、治療前の6ヶ月間の逮捕者の数)。このような場合、このグループ等価情報としてではなく、処置前のESは事前テスト情報として後でコーディングされる。事後テストと同じ型、同じものを測定、同じ時間間隔(6ヶ月間に逮捕されたかどうか)をカバーしている場合、前の非行というのは、非行アウトカム分量のための事前テストである(例えば、両方が裁判所の記録、または両方が自己申告、ひとつずつでなく)。前の非行というものが事前テストである場合は、ここでコーディングしてはいけない。事前テストかどうかというひとつのルールは、それを事後テストと比べることができて意味のある何か結果を得られるかどうかである。

- (a) 事前テストが測定時を除いて事後テストと全く同じように実施された場合、変数は事前テストのみである。特に記しておきたいことは、その期間カバーされた非行分量が適格になるためには事前・事後測定値ともに一致していなければならない;治療前の前の逮捕総数は、治療後6ヶ月以上の逮捕の事前テストではない。
- (b) エフェクトサイズの計算にはコード一覧表の説明書を参照すること。ESサインが正確であることを確認することーポジティブESは治療群の傾向を指し示し、ネガティブESは対照群の傾向を指し示す。
- (c) これらのカテゴリーの中にひとつ以上適格な変数がある場合は、その中で最も完全な情報を備えたもの、または前非行歴や類型学の場合は、全体の非行リスクに最も妥当なものを報告すること。
- (d) ここで考慮された変数は、発生のセクションでのコーディングに適格であるものと同じもので、入手できるならばそこでコーディングされるべきである。

比較のタイプ [SC4]

- 1 ____ 性別
- 2 ____ 年齢
- 3 ____ 人種
- 4 ____ 前非行歴
- 5 ____ 非行類型、またはリスクのレベル (例えば、犯罪者のタイプ、犯罪を犯す傾向、など)

前歴の2つの測定値がある場合は(罪の重大さや犯罪のタイプ)、罪の重大さを前歴として、そして他に類型情報がなければタイプを類型に使用する。3つすべてある場合は、ES値を平均化することによってタイプを切り捨てるか、または罪の重大さと共に集める。

方向性の示す傾向 [SC5]

(統計上の、または与えられた記述の未修正の差異の方向性) :

- 1 ____ 治療群への傾向 (Tx は男性の数が少なく、年齢が若く、マイノリティーが少なく、非行歴、非行リスクが低い)
- 2 ____ 対照群への傾向 (上記参照)
- 3 ____ どちらにも傾向を示さない (全く同じ、差異なし、マッチしない)
- 4 ____ ?? わからない

この変数においてグループはマッチしているか [SC6] はい または いいえ

|__|__|__| ES計算のための治療群サンプルサイズ[SC1]

|__|__|__| ES計算のための対照群サンプルサイズ [SC2]

|__|__|. |__|__| エフェクトサイズ (代数記号を前に伴って小数第2位まで: 治療群への傾向を示した場合はプラスし、対照群への傾向を示した場合はマイナスする) [SC21]

グループ等価エフェクトサイズをコーディングしたら、ヘッダーファイルに戻ってグループ等価をコーディングする。

類似性評価 [SH52]:

グループへの割り当て方法を含めて(無作為、マッチしたかどうかなど)利用できるすべての情報を使用して、治療に先立って、治療に対する非行と反応に関連しそうな要素において治療群と比較群の全体の類似性を評価する(関連性のない要素における差異は無視する)。

[記: 妥当な特徴における先のブロックわけを含めた“完全無作為化”からの最大等価と後の評価の低下なし;いくつかの変数における個別vs.その他の一種の特異な選択対象を伴う最小等価は、非行に関連性がある。例えば、治療のための警察の照会と“通常”の高校のサンプルとの比較]

[ガイドライン: 下3ポイントは良質の無作為化とマッチングのためのものである。例えば、1=完全無作為、2=良くマッチした。上3ポイントはマッチングなし、または無作為化なしの選択対象である。この角型括弧内での疑問は、選択の偏りが当を得たものかどうかである。非行に大きく関する変数において、明示的に、または暗示的に被験者は選択されたのか？真ん中の3つのポイントはずさんなマッチングデザイン、評価の低下、粗悪な待ちリストデザインなどのためのものである。データは等価を示しているが課題の手順が無作為でない場合は、グループ間の等価量のためにすべての見込み変数を測定できないので、4かその前後を与える。]

とても類似している、
等価である

非常に異なる
等価でない

1 2 3 4 5 6 7

信頼度 [SH53]:

とても低い 1 (推測)	低い 2 (情報に基づく推測)	中程度 3 (弱い推論)	高い 4 (強い推論)	とても高い 5 (明確に述べられた)
--------------------	-----------------------	--------------------	-------------------	--------------------------

____ わからな
い、あてはまら
ない

被験者審査

治療群における被験者の特徴

[記: LE=法の執行; JJ=少年裁判;]

記: 青少年が治療に入るという結果をもたらした罪は、その青少年の前歴に関するこの質問と以下の質問の目的のため、罪として“数える”。

治療した被験者の再犯リスクの主なレベル[SH81] 治療発生時 (最適なもの1つにチェック):

- 01 ____ 非行青少年でない、標準 (LE または JJ との接触や違法行為の証拠なし; 見出された症状やリスク要因なし; 標準的な子供)
- 02 ____ 非行青少年でない、徴候的 (LE または JJ との接触や違法行為の証拠なし、しかし貧困、家庭問題、学校での問題行動、Guleck スコア、教員から照会など)
- 03 ____ 非行青少年直前、警察との重大ではない接触 (正式な保護観察、裁判所との接触、軽非行の自己申告、軽違反薬物、交通違反、勧告・保釈などなし)
- 04 ____ 非行青少年 (正式な保護観察、そしてまたは裁判所からの判決あり、しかし保護監督権なし、または重大な非行自己申告、例えば、不法侵入、不動産損害、自動車窃盗; 法廷に行った青少年すべて)
- 05 ____ 施設に収容された、JJ 環境なし (例えば、精神病入院患者; 審問待ち期間の拘留でなく)
- 06 ____ 施設に収容された、JJ 環境 (例えば、裁判所の命令によ

りグループホーム、キャンプ、改善/訓練学校など。)
これら最初の 6 つはリスク尺度を構成する; 残りの項目は単独のタイプが優占しない混合のグループ。

- 07 ____ 混合の、大多数は範囲内の低いほう (非行青少年ではない&非行前)
08 ____ 混合の、大多数は範囲内の中程度から高いほう (非行前&非行青少年/時おり
施設に収容された者) 【記: すべての子供に罪がある場合、これは適切である。】
09 ____ 混合の、全範囲 (非行でない者から非行青少年/施設に収容された者まで)
10 ____ わからない

非行 (または罪) リスクのレベルを判断する信頼度 [SH82]:

	とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
	1	2	3	4	5
	(推測)	(情報に基 づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述 べられた)
____	わからない、あて はまらない				

正式に記録された前科を伴う治療を受けた被験者の数 [SH83]: およそ何人の治療を受けた青少年が前科の記録があるか (最適なものにチェック):

- 1 ____ なし
2 ____ 若干 (<50%)
3 ____ 大多数 (= or >50%)
4 ____ 全員 (>95%)
5 ____ 若干いるが、割合を推定できない
6 ____ わからない

治療を受けた被験者の前科のタイプの優勢的傾向 [SH84]

(最適なものにチェック):

- 1 ____ 前科なし
2 ____ 混合の、または未分化の罪 (犯罪があったことは確かだがどんなタイプか、または被験者
それぞれのパーセンテージがわからない)
3 ____ 人間に対する犯罪 (暴行、性的)
4 ____ 財産に関する犯罪 (不法侵入、窃盗、破壊行為)
5 ____ 薬物/アルコールに関する犯罪 (所持、販売、公共での興奮、酩酊)
6 ____ 状況的犯罪 (逃亡、無断欠席、矯正不可能)
7 ____ その他特定の:
8 ____ わからない

暴力的、攻撃的行為歴を伴う治療を受けた被験者の数 [SH85]: 治療を受けた青少年の過去が、
人に対する攻撃的、暴力的、暴行などの行為の示唆を含んでいるか、正式に記録されたかどうか
(最適なものにチェック):

- 1 ____ なし
2 ____ あり、若干の青少年 (<50%)
3 ____ あり、大多数の青少年 (= または >50%)
4 ____ あり、全青少年 (>95%)

5 ____ 若干あるが、割合を推定できない

6 ____ わからない

治療を受けた被験者の性別[SH86] または 最もすぐれた推測 (最適なものにチェック) :

1 ____ 男子なし (>95% 女子)

2 ____ 若干男子 (<50%)

3 ____ 大多数男子 (= または >50%)

4 ____ 全員男子 (>95%)

5 ____ 男子が若干いるが、割合を推定できない

6 ____ わからない

治療を受けた被験者の治療時のおおよその平均年齢 [SH87] (one decimal;

わからない場合は99.9) [記: たとえ推定しなくてもはいけなくても、利用できる最善の情報をコーディングする例えば, 学年から]

どのように報告されたか? [SH88] どのように報告/決断されたか (使用したものに1つチェック) : [記: 好みの順でリストされている; 選択の自由があるならリスト内の高形式を選ぶ]

1 ____ 中央値

2 ____ 平均値

3 ____ 最頻値

4 ____ 範囲の中間点

5 ____ 学年やその他の情報からの推測

6 ____ あてはまらない

治療の被験者の優勢的人種: [SH89] 青少年の60%以上

(最適なものの1つ、または最もすぐれた推測にチェック) :

1 ____ アングロサクソン系

2 ____ 黒人

3 ____ ヒスパニック系

4 ____ その他の有色人種

5 ____ 混合 (数種の、しかしだれも60%以上ではない)

6 ____ 混合、しかし割合を推定できない

7 ____ わからない

上記の情報を使用し、治療群はどれくらいの異質なものであるのか [SH90]

全体の異種性評価: 利用できるすべての証拠に基づいて、非行歴、人口統計的、個人の特徴、非行に関連性のある境遇などに関して治療群はどれくらい多様、または異相混合なのか [記: この事柄はグループ内の異種性である。綿密に選択されたグループは1または2の評価が、そして参加者すべて採用したプログラムでは6または7の評価がつくであろう。]

非常に等質 (青少年は	1	2	3	4	5	6	7	非常に異質 (青少年は
お互いにかなり類似し								お互いにかなり異なっ
ている)								ている)

____ わからない

等質評価の信頼度: [SH91]

とても低い 1 (推測)	低い 2 (情報に基 づく推測)	中程度 3 (弱い推論)	高い 4 (強い推論)	とても高い 5 (明確に述 べられた)
--------------------	---------------------------	--------------------	-------------------	------------------------------

___ わからないにNA

対照審査

対照群に何がなされたか [SH54]

対照群は何を与えられたか (最適なものを1つ選ぶ): [記: ‘何も与えられない’ と ‘通常ど
おりの治療’ の違いは、2つのグループが組織的構造を持つか持たないかで決まる 例えば、保
護観察下、施設での収容、学校。]

- 01 ___ 何も与えられない; 治療、または応対処置の形跡なし; まだ学校または保護観察中
などであるかもしれない、しかしそのことは定義されたように治療方針またはク
ライアント人口に付随的である。
- 02 ___ 待ちリスト、遅延治療コントロールなど; 適用に制限のある接触、スクリーニング審
査、事前テスト、事後テストなど。
- 03 ___ 最小の接触; 説明、受け入れ面接など; しかし待ちリストに載せられていない
- 04 ___ 仮出所—通常どおりの治療
- 05 ___ 学校—通常通りの治療 (治療が学校環境で与えられた場合)
- 06 ___ 保護観察—通常通りの治療 (治療が少年裁判所環境によって与えられた場合)
- 07 ___ 施設での収容—通常どおりの治療
- 08 ___ その他—通常通りの治療
- 09 ___ 留意プレシーボ、例えば、対照はディスカッション、配慮、弱めの治療などを与え
られ
る
- 10 ___ 治療要素プレシーボ; 対照は、重要な構成要素と明確に考えられている要素以外のねら
いの治療を与えられる
- 11 ___ 代理治療; 対照は実際には“対照”ではなく、他の治療 (“通常” 治療とは異なった) が
焦点となる治療と比較される[そのような比較は、その代理治療が焦点となる治療との対
比となるようにデザインされていなければ、コーディングには不適格である。 例えば、
非常に弱めた投与量、またはよく効くようには予期されていない “わら人形”。]
- 12 ___ わからない

対照群は何を与えられたかについての判断の全体の信頼度信頼度: [SH55]

とても低い 1 (推測)	低い 2 (情報に基 づく推測)	中程度 3 (弱い推論)	高い 4 (強い推論)	とても高い 5 (明確に述べられた)
--------------------	---------------------------	--------------------	-------------------	--------------------------

___ わからない、にNA

対照群についてのテキストボックス

対照群に共通した経験事柄に注目して対照群の特徴を簡潔に述べる（例えば、“保護観察中も同様に”）。そしてその効果のどんな部分が明確にその治療群と異なっているかについて注目すること。（例えば、“小さい規模の住宅より通例の収容施設で、そして誘導グループプログラムに参加していない”）。

治療審査

治療群に何がなされたか

治療のためのクライアントの提供源 [SH56]（最適なものの一つにチェック）：[記：ここでは治療のための被験者を見出すことにおいて誰が主導を取ったかについて。例えば、被験者は教員が見出したのか、研究者が教員の記録を使用して見出したのか]

- 1 ☐ 自発的に治療を求めた（“自己照会,” “予約なしの飛び込みで”）
- 2 ☐ 親、友人による照会/確認
- 3 ☐ CJ ではない地域の機関（学校、教員、精神衛生など）による照会/確認
- 4 ☐ CJ 機関による照会/確認、しかし“自発的”（例えば、警察、保護観察、裁判所などの経由）
- 5 ☐ CJ 機関による照会/確認、しかし参加は義務（例えば、裁判所、保護観察期間、収容施設）。
[自発的参加であるという明確な情報がなければ、CJ 機関である場合、義務であることを想定する。想定しても、自発的参加であるという特定の陳述を優先しないこと。いくぶんかの強制的参加が存在する。]
- 6 ☐ 複数の情報源により照会/確認、優勢的な出所なし
- 7 ☐ 研究者による依頼、または手配
- 8 ☐ その他 _____
- 9 ☐ わからない

治療のタイプ：サービスコード審査へのリンク [Link to Service Codes Screen](#)

治療のタイプの判断について全体の信頼度: [SH59]

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)
☐ わからないにNA				

誰が治療を行ったか [SH61]（最適なものの1つにチェック）：

- 1 ☐ 刑事裁判所、または少年裁判所の職員（例えば、警察、保護観察官、判事など）
- 2 ☐ 学校職員（例えば、教員、校長）
- 3 ☐ 精神衛生担当職員（公的機関）
- 4 ☐ 精神衛生担当職員（私立機関、カウンセラーなど）
- 5 ☐ 精神衛生担当ではない専門家、カウンセラー、相談員など

- ど。例えば、職業カウンセラー
- 6 ____ 専門家ではない人々、例えば、ボランティア、大学生、以前非行青少年だった者
- 7 ____ 研究員/研究チーム
- 8 ____ その他: _____
- 10 ____ 混合、複数の職員（治療に従事した者が一人以上で明確な中心的人物がい
ない）。異なる被験者たちが異なるタイプの職員たちと面会する場合はこ
の項目を選択しない。そのような場合は中心的な職員のタイプを選択するこ
と。
- 9 ____ わからない

治療セッションの形式 [SH62] (最適なもののひとつにチェックの印; 混合である場合は優勢的なカテゴリーにチェック) :

(記: この設問の1番のポイントは、治療の期間だれが青少年と一緒にいたかで、治療を行う者が何人いたかは2番目のポイントである。)

- 1 ____ 青少年単独 (自己投与治療、例えば、読書療法) [これはだれも居合わせない治療を示す。グループで、社会奉仕として被害弁済活動が行われた場合はここに属さない。しかし何かをするためにその青少年を他の場所へ行かせた場合 (仕事を得るなど)、ここに属する。]
- 2 ____ 青少年と治療を行う者、1 対 1
- 3 ____ 青少年グループ、1 人またはそれ以上の治療を行う者
- 4 ____ 青少年とその家族/親、1 人またはそれ以上の治療を行う者
- 5 ____ 親のみ、青少年は出席しない
- 6 ____ 教員、保護観察官などのみ; 青少年は出席しない
- 7 ____ 混合; 優勢する単独の形式はなし
- 8 ____ その他: _____
- 9 ____ わからない

治療現場の性質: [SH63] 治療が通常行われる現場 (各現場において最適なものに 1 つチェック印) : [記: 誰が治療を管理・運営したかにかかわらず、治療が通常行われる場所。社会奉仕としての被害弁済活動が治療である場合は、現場は「4 混合、優勢する場所なし」。]

- 1 ____ 公的機関 (i.e., 市、郡、州、連邦政府により所有、運営されている), 司法系列, 例えば、保護観察部門、地方警察本部、更正学校
- 2 ____ 公的機関 (i.e., 市、郡、州、連邦政府により所有、運営されている), 司法系列ではない, 例えば、学校、精神衛生局
- 3 ____ 私的施設 例えば、YMCA, 私的運営のカウンセリング機関、大学 (州立大でも)
- 4 ____ 混合、優勢するものなし
- 5 ____ その他: _____
- 6 ____ わからない

保護観察の/居住用の施設か? [SH64] 例えば、キャンプ、矯正施設、精神病院、中間施設、養家など。

- 1 ____ はい
- 2 ____ いいえ
- 3 ____ 混合、優勢するものなし
- 4 ____ わからない

形式的な環境か? [SH65] (例えば, オフィス、教室、施設、研究室など。)

- 1 ___ はい
- 2 ___ いいえ、形式的ではない。 例えば, 屋外、通り、青少年の自宅など
- 3 ___ 混合、どちらも優勢でない
- 4 ___ その他: _____
- 5 ___ わからない

サービスコード審査

治療解説 [SH100txt]

治療中の青少年と少年司法 (JJ) 制度の関係[SH100]

この項目の目的は、実際の治療時の青少年の状態・立場を理解するためである。少年司法裁判監督は、保護観察期間中青少年が居住/保護観察施設、または仮出所期間/更生補導において公式に監督されることを意味している。そしてその管理の条件に従わなかった場合は JJ 当局によって処罰を受ける。JJ 当局によって継続して監視されていない場合、青少年は JJ 当局の制度の権限が及ばない。JJ ではない機関による監督は、JJ 制度経由 (ダイバージョン) で行政サービスに送られた青少年を含む。しかし青少年は公式な JJ による監督なしに、行政サービスに参加しているということになる。

はい、治療時、青少年はJJ監督下 (JJ制度の権限下)

保護観察期間 (保護観察監督下であるが、保護観察施設内ではなく、または保護観察施設の期間の後の更生補導/仮出所期間でもない)。

- 01 ___ 地域での保護観察中 (または地域ではないという表示なし)。説明せよ:
- 02 ___ 保護観察中、しかし寄宿制、または部分的に寄宿制環境。例えば、日帰り治療、保護観察キャンプ。説明せよ:
少年司法裁判保護観察施設、例えば、訓練/更生学校、少年院への収容、少年鑑別所、少年刑務所。
- 03 ___ “通常の” 少年刑務所 (またはそうではないという表示なし)。説明せよ:
- 04 ___ その他の、または特殊保護観察施設 例えば, グループ単位で収容する住宅、精神科病棟。説明せよ:
JJ監督下の保護観察施設の期間の後の更生補導/仮出所 (監禁後)。
- 05 ___ 寄宿制でないJJ仮出所または保護観察後の更生補導。説明せよ:
- 06 ___ 部分的に寄宿制のJJ仮出所または保護観察後の更生補導、例えば、日帰り治療プログラム。説明せよ:
- 07 ___ 完全に寄宿制JJ仮出所または保護観察後の更生補導 例えば, グループホーム、中間施設。説明せよ:

その他のJJ監督下、JJ権威下の形式、しかし上記のどれに当てはまるかわからない

- 08 ___ その他のJJ監督下。説明せよ:

いいえ、治療時、青少年はJJ監督下になかった (法執行による別の方法での経由、または少年司法裁判所職員経由などは、治療時JJ監督下にあったことにならない。)

記: 青少年が最初に警察または少年司法裁判制度に関わり、しかしそれから後に公式にJJの手続きを経て釈放、または地域社会のプログラムに送られた場合は、このことをあてはまる選択肢の記述書き込みスペースに記すこと。このような状況は、治療が終了しておらず、しかし以下の別経路措置に続く治療時、青少年が実際にはJJの監督下にいない場合、JJ手続きの威圧に関わるかもしれない。

09 ____ 地域社会で特に明確な規制なし、または居住に関するプログラム取り決めなし。

説明せよ:

10 ____ JJ ではない部分的な寄宿制の環境設定、例えば、JJ でない日帰り治療プログラム、オルタナティブスクール。説明せよ:

11 ____ JJ ではない完全寄宿制の環境設定、例えば、グループホーム、養家。

説明せよ:

12 ____ その他のJJではない環境状況。説明せよ

その他すべて上記のどれに当てはまるかわからない。

13 ____ わからない。説明せよ:

治療の構成要素

介入の要素として報告されているすべての治療構成要素、アクティビティ、経験などを見出すこと。適格となるためには、治療群はある構成要素を与えられ、対照群はその構成要素を与えられないという条件でなければいけないということを記しておきたい。報告されている各構成要素のため、以下の評価尺度を使用すること。少なくとも1構成要素はすべての介入のため評価されなければならないが報告されたすべての明確な要素を説明するために、必要なだけ多くの構成要素を評価することは可能である。

いくつかの項目は多重にリストされていて、類似の記号が表示されている。しかしその1つの項目はいくつかのカテゴリーにわたってリストされているかもしれない、各介入につき一度だけ評価されるべきである。太字で示されている項目は“銘柄品”と考えられている介入である。これらのものは、研究報告にその名前が特定の言及されていた場合にのみ選択されるべきである。その治療の記述が、特定の“ブランド名”介入の構成要素の多くを含んでいるような場合で、その名前と呼ばれていないときは、その介入を“類似”カテゴリーに配置すること。

以下の数字で表した体系表を使用して、各介入のために言及された**すべての**治療にコードを割り当てることは重要である。はじめに、各構成要素が1と評価されることを想定してはいくはない。評価の1は存在しているすべての項目に対するチェック印のようなものであるが、研究報告に1つかそれ以上の構成要素の重要性や範囲がその他のものより劣ることが示されている場合は、それらの二次的な項目は“2”とコードされるべきである。このような認識で、ある構成要素は二次的項目と判断されるかもしれない。なぜなら:

- (a) それは明らかにににかの副次的構成要素である (例えば、態度・身構え変化セッションの一部としてのロールプレイング) または“1”とコーディングされる広範なプログラムタイプが存在する (例えば、対人関係スキルの確立) そして構成要素はその1つの様相のみ (例えば、怒りのコントロール療法);
- (b) それは一部の青少年にのみ与えられたものである、またはその他の構成要素との対比のためにすべての青少年に、またはすべての機会に時折与えられたもの (例えば、他のものが全員に提供される間、彼らがそれを必要としている場合のみ、いくつかの青少年が照会される公的サービス)
- (c) その構成要素が、“1”とコーディングされたその他のものと重要性、資質、範囲が等しくないことを示す何かほかの相違が見られる。

重要性、資質、範囲などが他より劣る構成要素であるということを区別するための基準がない場合は、すべてを“1”とコーディングすること。すべての構成要素が同等のレベルにあるかどうか疑わしく思う理由が何かしらある場合で、しかし“1”とコーディングするか“2”とコーディングするか明確に判断できない場合は、それら確信のない構成要素はすべて“9”としてコーディングすること。

- 1 その他の構成要素より少ない範囲、より少ない青少年への提供などの副次的構成要素であることが示されていない治療構成要素
- 2 異なるレベル（上記の）にあるかもしれない、しかしどれがどれにあたるかはつきりわからない（その構成要素が“1”なのか“2”なのか明確に断定できない場合）その他の構成要素セットのうちのひとつより少ない範囲、少ない人数へ提供された副次的である治療構成要素

JJ または CJ-タイプ 治療要素

- [tc1] 保護観察、標準（保護観察監督なしと比較して）
- [tc3] 仮釈放/更生補導、標準（仮釈放/更生補導監督なしと比較して）
- [tc5] 施設収容、標準（拘置所、鑑別所、刑務所など、施設収容なしと比較して）
- [tc7] 施設、保護観察/または仮出所からの早期解放（刑の短縮）
- [tc8] 勾留からの仮出所（例えば、家族の訪問、JJ職員を伴わない社会見学遠足）
- [tc123] 就労出所プログラム（例えば、まだ拘留されている間に地域社会で就労する）
- [tc124] 就労プログラム（例えば、まだ拘留されている間に施設で就労する）
- [tc9] 徹底的な管理、または監視、限定された取り扱い件数、小さめの編制、頻繁な薬物検査
- [tc10] 地域社会での監視・監督（例えば、性犯罪者の登録、電子手錠）
- [tc11] 薬物取り扱い法廷（例えば、非公開の施設での薬物乱用治療への判決がより寛大）
- [tc12] 刑務所訪問、一晩の滞在はしない（例えば、スケアードストレートなど）
- [tc13] 短期間の“ショック”投獄（青少年は少なくとも一晩滞在する）
- [tc14] 阻止威嚇（例えば、警察官との直接対話、“講義と開放”）
- [tc137] 少年裁判法廷代替判決のタイプと仲間による評価/判決の形式
- [tc15] 軍隊的スタイルの“ブートキャンプ”（比較的短期間）
- [tc16] 被害弁償、罰金または支払い/犠牲者や犠牲者の家族への奉仕
- [tc17] 損害賠償、地域社会への奉仕労働（例えば、造園、病院、ナーシングホームなど）
- [tc138] 損害賠償、犠牲者との接触（例えば、謝罪の手紙、個人への謝罪）
- [tc18] 牽制 特にプログラムのキーワードとなる語句としてはつきり述べられた
- [tc2] 保護観察の代替（保護観察となるはずだが代わりに何か別のもの）
- [tc4] 施設収容の代替（施設収容となるはずだが代わりに何か別のもの）
- [tc6] 仮釈放/更生補導の代替（仮釈放/更生補導になるはずだが代わりに何か別のもの）
- [tc122] JJ管理の代わりに治療/サービスを受ける
- [tc125] 厳しい管理の代わりに保護観察を受ける例えば、施設収容
- [tc136] 厳しい管理の代わりに略式の保護観察を受ける例えば、通常の保護観察、施設収容
- [tc19] その他

住居の構成要素

- [tc20] 精神病棟
- [tc21] 家庭で教授する
- [tc21s] 家庭で教授するのと類似
- [tc139] 緊急収容施設/宿泊避難所

- [tc22] グループホーム；里親
- [tc23] 荒野キャンプ、短期間—2週間かそれ以下のキャンプ（例えば、アウトワードバウンド）
- [tc118] 荒野キャンプ、短期間でない—2週間以上
- [tc15] ブートキャンプ
- [tc25] その他のキャンプ
- [tc26] 住込みでの薬物治療residential drug treatment
- [tc27] 全寮制学校/寄宿制訓練学校、（コテージ型、小規模/構成要素に分けられた）
- [tc28] 寄宿制環境での**指導つきグループ相互作用**、（例えば、犯罪者が規則や罰則を決める）
- [tc28s] 誘導されたグループ相互作用と類似
- [tc111] 寄宿制環境において**仲間の間での肯定的考え方・習慣**、（例えば、メンバーは彼ら自身で責任を持ち、互いに助け合いグループを進展させる）
- [tc111s] 仲間の間での肯定的考え方・習慣と類似
- [tc29] **治療的共同生活体**
- [tc29s] 治療的共同生活体と類似
- [tc30] **環境療法**
- [tc30s] 環境療法と類似
- [tc31] その他

教育の構成要素

- [tc135] 学校基盤: 通常の学校環境でプログラムが実施される
- [tc32] 特別クラス、または教育的目的の社会見学遠足
- [tc33] 学校延長/追加、（雇用と関係なく）
- [tc34] 個別指導、または 現状の教育レベル（雇用と関係なく） 誰によって？
- [tc35] 補習教育、（雇用と関係なく）
- [tc120] オルタナティブスクール、 通常の（例えば、公立の） 学校の代替として
- [tc160] 教育的試験
- [tc140] 課題の割り当て
- [tc141] 勉強のこつを青少年に教授
- [tc142] 学力をモニターする（例えば、課題、学力、出席などのモニタリング）
- [tc161] コンピューターのクラス（学業—職業的なものとは別個）
- [tc36] その他

カウンセリング構成要素

- [tc37] 個別カウンセリング、セラピー、心理療法、ガイダンス；誰によって？
- [tc38] グループカウンセリング、セラピー、心理療法；誰によって？
- [tc127] 進行役によってリードされたグループカウンセリング、しかし“話し合い療法”である必要はなし（例えば、進行役のいるディスカッション）
- [tc112] **指導つきグループ交流**、（宿泊施設提供なし）
- [tc112s] 指導つきグループ交流と類似（宿泊施設提供なし）
- [tc113] **仲間の間での肯定的考え方・習慣**（宿泊施設提供なし）
- [tc113s] 仲間の間での肯定的考え方・習慣と類似（宿泊施設提供なし）
- [tc114] **複合体系的療法**
- [tc114s] 複合体系的療法と類似
- [tc143] 患者中心療法
- [tc40] 家族カウンセリング、家族組織、実用的家族セラピーなど（家族全員と、または青少年とその親）
- [tc144] 複合—家族グループ、（例えば、“家族グループ”がひとかたまりとして他の家族とともにカウ

セリングに参加する

- [tc41] 青少年なしの親カウンセリング、個別
- [tc42] 青少年なしの親カウンセリング、親グループ
- [tc43] 薬物/アルコールカウンセリング (薬物とアルコール構成要素の欄も参照すること)
- [tc44] 事例: サポート/サービスがケースワーカーによって提供される (ケースマネジャーでなく) 他
の人々との仲を取りなす、青少年への助力など (“多目的”)
- [tc145] 自宅でのカウンセリング、カウンセリングが青少年の自宅、または家族宅で行われる
- [tc45] 仲裁 (カウンセラーが関係者同士の衝突や犠牲者と犯罪者の仲裁/調停をする)
- [tc46] レクリエーション療法、 (レクリエーション構成要素の欄も参照すること)
- [tc47] **現実療法**
- [tc146] 性犯罪者カウンセリング
- [tc48] 危機・緊急カウンセリング、応答 (例えば、介入のため自宅まで出動する)
- [tc119] 特定のでないカウンセリング (not otherwise identified)
- [tc49] その他

レクリエーション的構成要素

- [tc46] レクリエーション療法
- [tc121] レクリエーション (特定のでない)
- [tc51] フィットネスプログラム (例えば、ウエイト、競争でないスポーツ、エクササイズの増加)
- [tc52] スポーツ、運動、運動イベント
- [tc53] パーティー、ゲーム、娯楽的外出、遠足 (教育的なとは別)
- [tc147] 冒険仕立てのアクティビティ、ロープのコース、カヌー競技など
- [tc54] アート&クラフト工芸、演劇、音楽、ダンス活動、ゲームなど (グループでと個別)
- [tc55] その他

対人/個人スキル構成要素

- [tc56] 対人関係スキルの構築 (例えば、コミュニケーションスキル、ロールプレイング、自己表現トレーニング)
- [tc57] グループによる圧力への抵抗、説き伏せに対する対応
- [tc58] 仲間/グループ交流 (ミーティング、討議、アクティビティ)
- [tc59] 青少年にメンターをあてがう (仲間、ボランティア、専門家でない者、“兄貴”)
- [tc60] 治療の一部として青少年がメンターとして奉仕する
- [tc61] 道徳教育、トレーニング: 宗教的、または精神的心のプログラム
- [tc62] 対人関係問題解決、衝突や葛藤の解決、決断力
- [tc148] 個人的/自己啓発トレーニング (例えば、自尊心の構築、自分の長所への注目、自己認識、リーダーシップ、ゴールの設定など)
- [tc63] 怒りのマネジメント (認知行動とは別); ストレスマネジメント、(認知的怒りマネジメント欄も参照)
- [tc64] その他

認知スキル / 認知再構築 構成要素

- [tc115] **認知/行動的介入** (理性的でない考えや行動を改めること全体的に焦点を当てる)
- [tc115s] 認知/行動的介入と類似
- [tc65] 認知再構築 (無意識的な考えをモニターする、歪曲/考え違いの矯正など)
- [tc66] 認知的怒りのマネジメント (いざこざ日誌、引き金の認識、自己声明と怒りを静める物の使用な

- ど)
- [tc67] 道徳的理由付け; 共感&犠牲者への影響 (道徳的ジレンマ; 相手の観点からのものの見方; 犠牲者への感情移入)
- [tc68] 態度の変化、権限と規則の受け入れ、法律、裁判所、警察、仲間などへの更生した態度
- [tc69] 再発防止プラン; 墮落への介入; ハイリスク状況へのプランニング
- [tc70] その他、説明せよ

行動に関する構成要素

- [tc71] 行動契約、偶然性マネジメント、行動修正; (例えば、報酬; 特定の行動を方向付ける; 望ましい行動のための強化)
- [tc72] 行動修正 (例えば、報酬、方向付け、行動の強化など)
- [tc73] 罰、修養 (例えば、隔離、特典の取り上げ、家族訪問の拒否)
- [tc74] トークンエコノミー – トークンを得て、特典や品物などと兌換
- [tc75] モデリングにより学習
- [tc76] 過敏性を除く、露出+感応防止、情動氾濫療法
- [tc77] リラックスするための訓練 (例えば、深呼吸、反対から数を数える、穏やかなシーンを想像する)
- [tc78] 瞑想 (高意識療法、瞬間を生きる、ヨガ、超越瞑想)
- [tc149] ロールプレイング (特定でない、または通常のアクティビティ、他の構成要素とあわせて使用するテクニックでない)
- [tc79] 怒りを減らすテクニック (例えば、腕立て伏せ、休息、あたりを歩く) – (認知的怒りのマネジメント欄も参照)
- [tc80] その他

雇用に関する構成要素

- [tc81] 雇用に関連した治療的教育; 実用的な教育どれでも (読み書き能力、GED, 算数)
- [tc82] 個別指導 (1 対 1), 機械操作の教授、学力を上げるための手助け (雇用に関連)
- [tc116] 成人のための継続教育 (雇用に関連) 特別、上級クラスなど
- [tc83] 雇用; 監督されたグループ作業プログラム
- [tc128] 雇用; 青少年個人への就職あっせん
- [tc84] 職業指導カウンセリング、(適職探求、就職準備、求人情報を探すスキル、面接スキル)
- [tc85] 職業トレーニング – 新しい仕事の内容を学ぶ、貿易、特定の技術 (例えば、溶接、建設、コンピュータ)
- [tc150] 職業訓練に関する遠足 (教育的、娯楽的遠足とは別)
- [tc151] 報酬なしの労働奉仕 (例えば、社会復帰とは関連しない地域社会での奉仕など)
- [tc162] コンピューターのクラス (職業訓練-学業とは別)
- [tc186] その他

生活スキル/必要性 構成要素

- [tc88] 日常の問題を首尾よく扱う (問題解決、社会的/道徳的理由付け、責任のバランス)
- [tc87] 個人管理 (出席、住居問題、時間/金銭管理スキル)
- [tc89] 短期間のチャレンジプログラム (例えば、サバイバルトレーニング、アウトワードバウンド)
- [tc90] ねらいの青少年の家族のための育児/家族スキル; (親のみの親有効性トレーニング、または青少年と一緒に)
- [tc152] 必需品の分配 (例えば、着るもの、交通輸送手段、食べ物など)
- [tc91] 健康に関する予防法 (妊娠、性病)
- [tc153] 保健に関する教育 (例えば、個人衛生法、栄養など)

[tc154] 法律に関する教育（青少年が裁判のシステムや裁判の手続きを学習する）
[tc92] その他

システム対応構成要素

[tc93] 青少年のための擁護（治療プログラムのすべて、または部分的なものとして明確に見出されていないなければならない）
[tc94] 相談、青少年福祉のための学校/機関へのアシスタンス
[tc95] 公共サービスを提供する側への特別トレーニング、（学校のスタッフ、カウンセラー、保護観察官）
[tc96] サービスを提供する側のための促進アシスタンス、トレーニング以外（グループディスカッション、情報共有）
[tc97] 青少年犯罪者の親が育児・子育てスキルとは別のスキル構築介入を受ける（青少年抜き）
[tc155] 親との通常の接触（親のかかわり合い）
[tc98] 組織的福祉従事者、街頭補導員（ギャング、学校など担当の職員）
[tc99] その他

薬物とアルコールに関する構成要素

[tc100] 薬物、アルコールに関する教育
[tc43] 薬物、アルコールに関するカウンセリング/セラピー、（AA または NA）
[tc156] 薬物検査（規則的、またはランダム基本どちらかで遂行される）
[tc102] その他、（行動に関する構成要素の欄も参照）

薬学的、医療的、生物学的構成要素

[tc103] 精神医学介入（例えば、評価&処方のための精神科医へのアクセス）
[tc157] 医療的/緊急サービス
[tc104] 行動、食物、投薬、睡眠などに変化、説明せよ：
[tc105] 身体検査と必要な治療（薬）
[tc106] その他

複合的構成要素

[tc107] サービス仲介：サービスの必要性の評価/アセスメント、治療への照会；専門機関によって提供
[tc158] 心理学的アセスメント（サービス仲介のアセスメントとは別）
[tc159] 青少年に提供される個人治療プラン
[tc108] 複合的サービス - 多数のtx構成要素を受けている青少年にあつらえたプログラム
[tc109] ケースマネジメント（ケースマネージャーがニーズを見出し、複数の機関などによるサービスを監督する）
[tc110] その他

その他すべて

[tc117 & tc129-tc134] その他の治療構成要素、成分、テクニックなど研究報告の中で見出されているもので上記にコーディングされていないもの。できれば少なくとも適度の詳細を含めて説明せよ：

実施に関する審査

治療 実施/長所/一貫性

[記: この項目と次の3つの項目では、利用できる場合は“事実”を、そうでなければ“形式”を使用する。できるときはいつでも、接触の量と頻度について知識に基づいた推測をすること。その推測が正確でないとしても、分析のための評価の大きさの順序だてに助力となるだろう。1回のカウンセリングセッションと学校の1期間はおそらくそれぞれ1時間であると推測する。]

週単位のおおよその治療持続時間 [SH68] 初めての治療実施から最後の治療の実施まで。治療対象によって治療を受けてから事後テスト測定のと看まで含める。日数を7で割って端数は切り捨てる；月数を4.3で掛けて端数は切り捨てる。わからなければ999とコーディングする。妥当な数字がでた場合、そして必要ならばこの項目を見積もりすること。その他の情報が研究に提供されていない場合、その保護観察は6ヶ月間続き、緊急カウンセリングは2週間続いたと考えてよい。

以下による決定 [SH69] (ひとつ選ぶ) :

- 1 ___ 事実 (どのくらいクライアントはその治療を受けたかについてのデータ、例えば、クライアントは平均 7.3 週間治療に参加した)
- 2 ___ 形式 (実際に参加した情報はなし、基準の治療セットまたはプラン。例えば、10 週間のプログラム)
- 3 ___ その他の見積もり (例えば、コーディングする者の最善の推測)

治療行為/接触の頻度 [SH70] (最適なもののひとつにチェック) [記: この項目は対照群が受けた治療と異なる治療の要素のみを示す。妥当な数字がでた場合、そして必要ならばこの項目について見積もること。]

- 1 ___ 連続的 (例えば、環境療法、寄宿制プログラム、薬物療法、有効的な親トレーニング)
- 2 ___ 日常の接触 (1日24時間の接触ではないが、それぞれの日の間にいくらかの治療、週末はおそらく対象外)
- 3 ___ 週に2-4 回
- 4 ___ 週に1-2 回
- 5 ___ 週1回より少ない
- 6 ___ わからない

以下による決定 [SH71] (ひとつ選ぶ) : (所定の形式からの不一致についての特定の情報がなければ連続的な治療については形式と仮定する)

- 1 ___ 事実 (データ)
- 2 ___ 形式 (基準のセット/プラン) [連続的治療はここにコーディングする]
- 3 ___ その他の見積もり (例えば、コーディングする者の最善の推測)

週ごとの接触のおおよその平均時間数[SH72] (施設で行われる場合は888) : 治療を与える者と青少年の間の実際の接触時間、または報告されているか計算できる場合は、1人の青少年の週ごとの治療アクティビティの実際の時間。(端数は切り捨てて少数第1位まで求める。寄宿制施設、または24時間体制プログラムには888とコーディングする；入手できない場合は999とコー

ディングする。[記: 妥当な数字がでた場合、そして必要ならばこの項目について見積もること。]

以下による決定 [SH73] (ひとつ選ぶ) :

- 1 ___ 事実 (データ)
- 2 ___ 形式 (基準のセット/プラン) [連続的治療はここにコーディングする]
- 3 ___ その他の見積もり (例えば, コーディングする者の最善の推測)

接触のおおよその平均総時間数 [SH74] txの全継続時間について: 青少年と治療を与える者の間の接触、または、報告されているか計算でき場合、1人の青少年ごとの治療の全継続時間についての治療アクティビティ (整数になるように端数は切り捨てる。施設、寄宿制、または24時間体制プログラムには8888とコーディングする; 入手できない場合は9999とコーディングする。)[記: 妥当な数字がでた場合、そして必要ならばこの項目について見積もること。ここでは少数なし、整数のみ。]

以下による決定[SH75] (ひとつ選ぶ) :

- 1 ___ 事実 (データ)
- 2 ___ 形式 (基準のセット/プラン) [連続的治療はここにコーディングする]
- 3 ___ その他の見積もり (例えば, コーディングする者の最善の推測)

治療時接触量の見積もりにおける全体の信頼度: [SH76]

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)
___ わからないにNA				

実施にあたってコントロールされていない変数の証拠は?

[SH77]

証拠、または著者の謝辞に基づいて、コントロールされていない変数、または治療の実施・提供にあたって縮小はなかったか、例えば、多数の離脱者、不安定な出席率、意図されたように治療が提供されなかった、環境やそれぞれの治療を与える者との大きな相違など (最適なもの1つにチェック): [記: この設問は治療提供における変数に関するものであって、研究の接触におけるものではない。例えば、いくつかのアウトカム測定を完了しそこねても、すべての青少年が治療を完了した場合は“離脱者”はなし; 縮小というのはそれ自体の縮小を意味しない。治療群への治療の実施と提供は、研究方法論的縮小の問題と部分的に重複するが、治療そのものの自体を含むその他の様相も含む。そのことが特に詳しく記されておらず、形式が妥当に組み立てられているようであれば、特に問題なしとみなす。]

- 1 ___ はい (説明せよ: _____)
- 2 ___ たぶん (説明せよ: _____)
- 3 ___ いいえ、明らかに意図されたとおりに治療は実施された
- 4 ___ わからない

すべての証拠をを考慮に入れて、以下の2つの観点に沿って治療の効力を評価せよ:

有意義な接触の量の評価 [SH78] 被験者と治療の間（頻度、継続時間）。青少年と治療の有意義な接触の量（頻度、継続時間）：[記:治療が尺度目盛の下方、真ん中、上方のどこになるかを決定するために接触の時間数を使用し、そして有意義な接触に従って、評価を調整する。治療の形式と、実際の接触の量とのどんなずれの量についてよく考えるように。15時間のバスケットボールの評価は15時間のカウンセリングより低いはずである。なぜなら働きかけをする者との接触が少ないからである。長期間の完全施設収容の経験は評価“7”となるであろう。2週間の荒野プログラム、または10週間、週1回の危機介入プログラムの評価はだいたい“4”、ずれが多かったり、参加の少ないものは“1”または“2”の評価となるだろう。1日2時間のプログラムはだいたい6の評価となるが、ぐずぐずした時間が多ければ評価はさがる。週に15分のプログラムはだいたい1；週に1時間かそれ未満は2か3となるだろう。

平凡 1 2 3 4 5 6 7 真価有り

____ わからない

典型的 tx 治療時の印象の強さの評価[SH79]（かかわり合い、感情など）典型的治療時の印象の強さ；接触の量にかかわらず、1回の接触につきどのくらいかかわり合いがあるか、感情はどれくらいか、記憶に残るかなど：[記:印象の強さは、この治療が青少年に変化や感情的反応を起こす可能性に関連し、療法的であるかどうか。スケアードストレートや荒野プログラムは“6”または“7”、標準的なカウンセリングは“3”から“5”のあたり、放課後男子バスケットボールクラブプログラムや略式の保護観察は”1 “から”3 “のあたりの評価となるだろう。]

弱い 1 2 3 4 5 6 7 強い

____ わからない

治療評価に関する全体の信頼度: [SH80]

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)

____ わからないにNA

従属変数コーディングシート (DV)

このシートにコーディングされた集計された実験的比較に関して、非行値 vs 非・非行値を区別する治療群 vs 対照群の比較がなされるか（実際には、なされたかなされなかったか）従属（アウトカム）変数を見出す。測定値が非行を反映するかどうか判断が難しい場合、非行ではない値に失するので、分析で使われている非行値はかなり明白だろう。各従属変数は2つのグループをの対比を示し、たいいてい有意テストとして報告される。

介入の施行の程度のみを示す変数を除外する。全集合の比較に適用しない変数を除外する、例えば、常習的犯行を行った者だけのための 1 回 vs.複数回の犯行のような他の測定値を細分したカテゴリ

一の測定値。同様に、治療中と対照群の青少年の状態（行動、態度など）を示さない変数も除外するがむしろ他の人の状態。例えば、教員、親、実験外の青少年といったほうがいい。教員や親などが治療の主要な受容者（例えば、親の子育て有効性トレーニング）となることは問題ないが、従属変数はそれでもなお関わりのあった青少年のその後の状態のみコーディングされることを記しておく（それらの親の子供）。また、報告している青少年に関するものである限り、従属変数が青少年以外のだれかの観察や意見などを表すものでも問題ないということを記しておく（例えば、青少年が進歩・改善したかどうかについての親の意見）。

同じ変数が追跡調査などで何度も使用される場合は、一度だけ数えること。そうでなければ、どのくらいの情報が得られるかにかかわらず、研究に使用されたと認識できるすべての従属変数をリストすること。以下に簡潔な分類表示で書き記すこと：

非行アウトカム測定値（すべてをリストする）：

[定義：非行アウトカム測定値は犯罪または非行の程度を表示するものである（少なくとも責任を負わねばならない 1 犯罪で構成する）。犯罪/非行の直接報告は、非行の自己申告であろうと警察、裁判所、保護観察、などからの記録であろうと、いつでもここに含められる。加えてここに含まれるものは、学校や教員などからの非行の報告である。例えば、懲戒の実施に関係する（責任を負わねばならない犯罪）。非行 vs 非行でない行為を決定するキーとなる要素は（a）測定値が行動に関連するもの；行動的でないものが構成する、例えば、態度、個人の特性の測定値などは非行でない行為と分類されるべきである；（b）正式に非行であると定義される行為、または関連したもの、または明らかに他の人や所有地、または自己に対して危害を加えるような反社会的な行為と関連した行為。]

言葉タグ：_____

コードシートDMには、たとえ有意でない、相違がない、または効果の方向性がないという提示があっても、いくらかの治療群 vs 対照群の比較がされる上記の変数のそれぞれをコーディングすること。たとえその提示が有意な相違はないと示していても、効果の方向性が提示してあるそれらのDVのみをコーディングすること。上記のリストのコーディングするために選択された各変数の横にチェック印をつけること。[記：4つのタイプの従属測定値が存在する：測定されたが言及されていないもの（失った）、言及されているが結果の提示がないもの、言及されていて有意、または方向性が示されているもの、そしてエフェクトサイズを計算するのに十分な情報が提供されているもの。最初のカテゴリーを除いては全てここにリストされるべきである；3番目と4番目のカテゴリーはコーディングされるべきである。]

虞犯は（重大でない犯罪のみ犯した者、例えば、家出、無断欠席、時間外外出、手に負えない者）一犯罪として法執行の枠組みに示されていれば非行である（例えば、警察、または裁判所の記録）。しかし法執行の枠組みに示されていないければ非行でない行為である（例えば、学校の記録）。殴りあいやその他の明らかな反社会的行為（責任を負わねばならない犯罪）（金をゆすり取ったり、他の生徒を殴ったりなど）は、どの枠組に提示されているかにかかわらず非行とみなす。以下に適切な数字を示せ：

|__|__| コーディングに選択された非行変数の数

|__|__| 割愛した非行変数の数

[記：これら 2 つの値は合計して上記のリストの変数の総数になるはずである。これは重要なのでとばさないこと。]

非行でないアウトカム測定値（すべてリストする）：

[定義: コードシートにある定義によると、非行でないアウトカム測定値は、“非行アウトカム測定値コードシート”に非行アウトカムがコーディングされたあとの残りのものすべてを指す。]

言葉のタグ: _____

コードシート NM には、たとえ有意でない、相違がない、または効果の方向性がないという提示があっても、いくらかの治療群 vs 対照群の比較がされる上記の変数のそれぞれをコーディングすること。 教員、親、など他の人が治療の受容者であっても、彼らの行動の測定値ではなく、青少年の行動、態度、感性などを表す測定値のみコーディングすること。上記のリストのコーディングするために選択された各変数の横にチェック印をつけること。以下に適切な数字を示せ:

|__|__| コーディングに選択された非行でない変数の数

|__|__| 割愛した非行でない変数の数

[記: これら 2 つの値は合計して上記のリストの変数の総数になるはずである。]

非行変数

治療後アウトカムの第一変動波で比較される集計された治療群と対照群の各非行アウトカム測定値のための別審査をコーディングすること。(後に続く集計された比較の変動や明細はコーディングされこのシートに別添で記載される)。非行アウトカム測定値は犯罪的または(非行の)行為の程度を指し示すものである。犯罪/非行の直接の報告は、非行青少年本人からの自己申告であろうと警察、保護観察、裁判所からの報告であろうと、すべてここに含まれる。さらにここに含まれるものは学校や教員からのような非行の報告である。例えば、非行に関する処罰に関連するもの。非行 vs 非行でない行為かの判断のための重要な要素は 1) 測定値は行動に関連したもの; 行動でないものが構成するのは、例えば、態度、性格特性測定値など、これらは非行でないものとして分類されるべきである; 2) 関係しているその行為が、非行または非行に関連したものと公式に定義されて、人、財産・地所、または自己に対して明らかに危害を及ぼす反社会的行為である。

提示された非行/常習的犯行のタイプ [D1] この測定値によって(情報源と著者のつけた名称、または測定の説明にかかわらず、なにが考慮されたか)(最適なものにひとつチェック印):

- 01 __ 反社会的行為、特に犯罪的行為とは制限されない
- 02 __ 非公式な非行、例えば、自己申告や観察者報告から
- 03 __ 非行/反社会的行為に関連した学校の校則的処罰
- 04 __ 逮捕や警察との接触
- 05 __ 保護観察接触、違反、処置など
- 06 __ 裁判所との接触、訴状、有罪判決、出頭など。施設入所は除く
- 07 __ 仮釈放期間接触、違反、出頭など、施設再入所は除く
- 08 __ 組織的処罰 (非行/反社会的行為に関連して)
- 09 __ 施設入所、または施設再入所
- 10 __ 通学区域の犯罪/逮捕率 (全体区域に治療)
- 11 __ 通学区域 JJ インジケーター、例えば、保護観察、裁判所、仮釈放
- 12 __ その他: _____
- 13 __ わからない

測定のための定義的境界 [D2] (最適なもののひとつにチェック印):

- 01 __ すべての“犯罪”が含まれる (おそらく交通違反を除いて)
タイプによって制限されたもの

- 02 ____ 薬物乱用・使用のみ
- 03 ____ 財産損害のみ
- 04 ____ 人に対する犯罪のみ
- 05 ____ 虞犯のみ
- 06 ____ 刑事上犯罪のみ, i.e., 虞犯を除くすべての犯罪
- 07 ____ その他
罪の重大さにより制限されたもの
- 08 ____ 主要犯罪/重罪のみ
- 09 ____ 軽犯罪/過失のみ
- 10 ____ その他程度の激しい制限条件
- 11 ____ 他のタイプの制限条件: _____
- 12 ____ わからない

測定に報告された要素: [D3] 事例のタイプと報告源にかかわらず、この非行測定に報告された要素（最適なものの1つにチェック印）：

- 01 ____ 包括的な二分割、または多分割（例えば、罪を犯した、または常習的犯罪を犯した、はい/いいえ）
- 02 ____ 合計された二分法（例えば、特定の犯罪のリスト上における、はい/いいえの合計）
- 03 ____ 頻度または割合（事例の数; 1000人ごとの事例の数）
- 04 ____ 罪の程度（罪の重大さ等級または指標）
- 05 ____ 事例のタイミング（例えば、常習犯罪を除いて時期；初犯の時期）
- 06 ____ 拘置、監督下などにあった割合または時間量
- 07 ____ 非行、程度、変化などの量の評価（例えば、非行の改善程度のセラピストの評価）
- 08 ____ 複合の測定値において上記の要素が1つ以上組み合わせたもの
- 09 ____ その他: _____
- 10 ____ わからない

非行データ源 [D4]（最適なものに1つチェック印）：

自己申告

- 01 ____ 紙と鉛筆
- 02 ____ 個人インタビュー
- 03 ____ 電話インタビュー
- 04 ____ その他: _____
- 05 ____ わからない

その他の報告

- 06 ____ 家族
- 07 ____ 仲間
- 08 ____ 教員
- 09 ____ セラピスト/公共サービスを提供する者
- 10 ____ その他: _____
- 11 ____ わからない

記録

- 12 ____ 学校
- 13 ____ 警察
- 14 ____ 保護観察

- 15 ____ 裁判所
 16 ____ 保護施設
 17 ____ 地域の犯罪統計資料
 18 ____ その他: _____
 19 ____ わからない
 20 ____ それ以外: _____
 21 ____ 上記のカテゴリーのどこに所属するかわからない

表示、報告、または参照された測定値の属性（当てはまるものすべてにチェック印）：

表示された属性、妥当性: [DN1]

表示された属性、信頼性: [DN2]

信頼性係数: [DN2R]与えられている場合は係数の大きさ（もしなければ-99）

表示された属性、敏感度:

[DN3]敏感度/反応度/判別能力 [i.e., 治療効果に反応する能力を測る示し]

表示された属性、なし: [DN4] 上記になし

治療-テスト重複部分: [DN5] どの治療内容がこの測定の内容と重複、または似ているかその範囲を評価せよ。例えば, “テストを教授する”にあるように。その連続体の末端部は実質上の治療の複製である測定値である。例えば, 特定の行動リストを強化する行動治療と、どのくらいの頻度で同じ行動が行われるかを数えるアウトカム測定値。連続体のもう一方の端は、実質上その治療と類似している内容がない測定値である。例えば, 家族関係に関する見識本位カウンセリングの治療と学校の数学の成績のアウトカム測定値。これはどの治療がその従属変数をもたらしたかという範囲についての問題ではない。この問題は治療の内容に関することであって、仮定された原因となる関係のもっともらしさではない。測定値の主題範囲に関する治療の主題範囲が一般的カテゴリーを決定する。通常異なる内容の治療と測定値、それから含まれる異なったアクティビティに1-3の値域を使用せよ; 非行のディスカッションが治療の内容、与えられている主題範囲重複の一部に十分になるであろう一般カウンセリングや非行測定のような状況には3-5の値域を使用せよ。しかし治療のアクティビティ（非行に関して話している）はそれら測定値にあるものとは異なるものである（非行を犯す）。主題範囲とアクティビティ両方への適度に明確な重複には5-7の値域を使用せよ。例えば, 仲間の集団圧力へ抵抗するロールプレイングを含む薬物乱用の治療と実際の薬物乱用事例をアウトカム測定値とする。個々の事例の詳細にしたがって、これらの値域内で重複の程度を調整せよ。

治療-テスト内容重複に関するこの測定値を評価せよ:

重複が非常に少ない 1 2 3 4 5 6 7 重複が非常に多い

社会的に望ましい状況傾向: [DN6] この測定値が社会的に望ましい反応傾向に影響されやすいように思われる程度を評価せよ。すなわち、どの反応者が (a) どんな反応が“見た目が良い”と認識できるか、(b) “見た目が良い”ことにやる気をだすかもしれない、(a) “見た目が良い”という方向性に対する反応を誇大に考えることができるか、についての程度である。記しておきたいことは、社会的に望ましい状況への傾向があなたが思うに実際にどれだけ起こったかということの評価するのではなくて、あなたが思うに、その測定値がどれだけ影響を受けやすいかのみである。その連続体の末端部は、公平な他者によって処理された実質的な手続きに基づく測定値となる。例えば, 薬物検査のための無作為の不意打ちな尿検査。その連続体のもう一方の末端は、立証することを期待されない自由解答式で、取り扱いに慎重を要する問題（例えば、薬物使用）において、青少年に対して権威のある誰か（例えば、保護観察官）が作った青少年自身の報告書となる。これは請求特徴問題である。

これは測定値、測定値が取られた状況の特徴の要求、測定値の提供者がかかわる自我の形式、または構成を結合させる。これはどの人の行動が変わりやすいかという程度の測定値ではなくて、その行動の報告の変わりやすさである。目標測定値は暴力的な犯罪の逮捕歴とともに 1-3 の値域となるはずである=1 は虞犯、=2. 自己申告またはなんらかの形で評定にその人の自我が関連しているものには 6-7 の値域。自我のかかわりの大きいほうから小さいほうへの順序は: 対象の青少年、両親、セラピスト、教員、学識のある研究者、CJ 職員。先入観に敏感な反応形式の大きいほうから小さいほうへの順序は: 自己申告、評価、客観的な計算、独立交差チェックングまたはレビュー。

この測定値の社会的に望ましい反応への可能性傾向を評価せよ:

可能性が非常に低い 1 2 3 4 5 6 7 可能性が非常に高い

上記の2評価における信頼度: [DN7]

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)

非・非行変数

治療後アウトカムの第一変動波で比較される集計された治療群と対照群の各非・非行アウトカム測定値のための別審査をコーディングすること(後に続く集計された比較の変動や明細はコーディングされこのシートに別添で記載される)。コードシートの定義によると、非・非行アウトカム測定値は、非行アウトカム測定値が“非行アウトカム測定値コードシート”にコーディングされたあと残り全部である。

表示された構成体のタイプ: [N1] この測定値によって表示された構成体 (最適なもののひとつにチェック印): [記: “態度” のようないくつかのカテゴリーが下記のようなセットに生ずる。最初に一番最適な質量カテゴリーを見出すことからこの項目に取り組むこと例えば、心理的調整、対人関係など。そしてそれからそのカテゴリー内で問題の特定の測定値に関する最適な項目を見つけよ。]

心理的適応

- 01 ____ 非行、個人的行為、警察などに関する態度。
- 02 ____ 自己尊重、自己概念
- 03 ____ その他の性格の特性
- 04 ____ 行動問題チェックリストなど
- 05 ____ 薬物に対する知識、倫理観、道徳的ジレンマ、法律など
- 06 ____ 気分、心配事、意気消沈、情緒性など
- 07 ____ その他: _____

対人関係適応

- 08 ____ 対人関係問題に関する態度、家族、仲間など
- 09 ____ 家族機能、コミュニケーション、家事日課など
- 10 ____ 仲間との関係など
- 11 ____ 社交性スキル
- 12 ____ その他: _____

地域社会での適応

13 ____ 地域社会での態度、市民としての行動

14 ____ 商店主、地域職員などによる認識

15 ____ その他: _____

学校での適応

16 ____ 学校、教員などに対する態度

17 ____ 非犯罪的/非非行処罰

18 ____ 出席率；遅刻率

19 ____ 退学；卒業

20 ____ その他: _____

学業改善

21 ____ 達成（内容の把握）

22 ____ 成績

23 ____ 認知的発達，一般（例えば，IQ）

24 ____ その他: _____

職業適応

25 ____ 仕事、雇用、経歴などに対する態度

26 ____ 仕事の出勤、遅刻

27 ____ 雇用状況（得る/仕事を保つ）

28 ____ 職業での学び（仕事内容、スキル）

29 ____ 就職に関する学び（職を見つける、面接、スキル、シュミレーション）

30 ____ その他: _____

治療への適応

31 ____ 治療、セラピスト、プログラムなどに対する態度

32 ____ 治療への出席、参加

33 ____ 治療のはかどり、例えば、評価

34 ____ 治療終了時の状態

35 ____ 治療後の予後

36 ____ その他: _____

施設での適応

37 ____ 施設、スタッフなどへの態度

38 ____ プログラムでの態度、一般

39 ____ 規則への従順（非犯罪）

40 ____ スタッフ、仲間とうまくやる

41 ____ 施設から開放されたあとの予後

42 ____ その他: _____

43 ____ 包括的適応/改善；個人別基準（例えば、包括的評価）

44 ____ その他全部: _____

構成体の信頼度: [N2] 測定値によって示された構成体確認の信頼度:

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べら

づく推測)

れた)

測定タイプ [N3] (最適なもののひとつにチェック) :

- 1 ___ 精神心理測定/統一、他項目テスト (例えば、到達度、態度、性格, MMPI)
- 2 ___ 基準参照した、またはゴール設定; 習得; 態度目標—テスト, 様式, または質問表
- 3 ___ 行動観察; 行動報告; 行動記録、または表
- 4 ___ 調査タイプの項目、アンケート、自己申告表
- 5 ___ 判断評価; 第三者による観察からの判断コーディング
- 6 ___ 到達度報告 (例えば、学校、専門機関記録)
- 7 ___ 心理投影法 (例えば、TAT, ロールシャッハ検査)
- 8 ___ その他: _____
- 9 ___ わからない

測定源 [N4] (最適なものの 1 つにチェック印) :

- 1 ___ 測定値や目盛りという“標準的なもの”
- 2 ___ 他の研究からそっくり採用されたもの、一般への使用はなし
- 3 ___ その他の情報源から適応、または修正したもの
- 4 ___ 先在する記録や文書
- 5 ___ この評価のために明らかに新しく開発されたもの
- 6 ___ その他: _____
- 7 ___ わからない

情報源: [N5] 測定のための第一の情報源 (最適なものの 1 つにチェック印) : [記: ここでの問題は誰が記録された測定の内容を構成したかである。例えば、ある人が様式に書き込むかインタビューに応じたりすれば、その人が情報源となる。しかしながら観察者が他者を評価または判断する場合は観察された人ではなくて観察した者のほうが情報源となる。]

- 1 ___ 青少年本人 (例えば、自己申告、アンケート)
- 2 ___ 第一線のサービスを提供する側; セラピスト; ケースワーカー
- 3 ___ プログラムのマネージャー、管理者、行政の職員など (第一線ではなく)
- 4 ___ 研究者が直接観察者や査定人などのような行動をする
- 5 ___ その他の観察者や参加者 (例えば、クライアントの家族、企業主)
- 6 ___ 記録、文書
- 7 ___ その他: _____
- 8 ___ わからない

表示、報告、参照されたこの測定の属性 (当てはまるものすべてにチェック印) :

表示された属性、妥当性: [DN1]

表示された属性、信頼性: [DN2]

信頼性係数: [DN2R] 与えられている場合は係数の大きさ (もしなければ-99)

表示された属性、敏感度: [DN3] 敏感度/反応度/判別能力 [i.e., 治療効果に反応する能力を測る示し]

表示された属性、なし: [DN4] 上記になし

治療-テスト重複部分: [DN5] どの治療内容がこの測定の内容と重複、または似ているかその範囲を評価せよ。例えば、“テストを教授する”にあるように。その連続体の末端部は実質上の治療の複製である測定値である。例えば、特定の行動リストを強化する行動治療と、どのくら

いの頻度で同じ行動が行われるかを数えるアウトカム測定値。連続体のもう一方の端は、実質上その治療と類似している内容がない測定値である。例えば、家族関係に関する見識本位カウンセリングの治療と学校の数学の成績のアウトカム測定値。これはどの治療がその従属変数をもたらしたかという範囲についての問題ではない。この問題は治療の内容に関することであって、仮定された原因となる関係のもっともらしさではない。測定値の主題範囲に関する治療の主題範囲が一般的カテゴリーを決定する。通常異なる内容の治療と測定値、それから含まれる異なったアクティビティに1-3の値域を使用せよ；非行のディスカッションが治療の内容、与えられている主題範囲重複の一部に十分になるであろう一般カウンセリングや非行測定のような状況には3-5の値域を使用せよ。しかし治療のアクティビティ（非行に関して話している）はそれら測定値にあるものとは異なるものである（非行を犯す）。主題範囲とアクティビティ両方への適度に明確な重複には5-7の値域を使用せよ。例えば、仲間の集団圧力へ抵抗するロールプレイングを含む薬物乱用の治療と実際の薬物乱用事例をアウトカム測定値とする。個々の事例の詳細にしたがって、これらの値域内で重複の程度を調整せよ。
治療-テスト内容重複に関するこの測定値を評価せよ：

重複が非常に少ない 1 2 3 4 5 6 7 重複が非常に多い

社会的に望ましい状況傾向: [DN6] この測定値が社会的に望ましい反応傾向に影響されやすいように思われる程度を評価せよ。すなわち、どの反応者が (a) どんな反応が“見た目が良い”と認識できるか、(b) “見た目が良い”ことにやる気をだすかもしれない、(a) “見た目が良い”という方向性に対する反応を誇大に考えることができるか、についての程度である。記しておきたいことは、社会的に望ましい状況への傾向があなたが思うに実際にどれだけ起こったかということの評価するのではなくて、あなたが思うに、その測定値がどれだけ影響を受けやすいかのみである。その連続体の末端部は、公平な他者によって処理された実質的な手続きに基づく測定値となる。例えば、薬物検査のための無作為の不意打ちな尿検査。その連続体のもう一方の末端は、立証することを期待されない自由解答式で、取り扱いに慎重を要する問題（例えば、薬物使用）において、青少年に対して権威のある誰か（例えば、保護観察官）が作った青少年自身の報告書となる。これは請求特徴問題である。これは測定値、測定値が取られた状況の特徴の要求、測定値の提供者がかかわる自我の形式、または構成を結合させる。これはどの人の行動が変わりやすいかという程度の測定値ではなくて、その行動の報告の変わりやすさである。目標測定値は暴力的な犯罪の逮捕歴とともに1-3の値域となるはずである=1は虞犯、=2. 自己申告またはなんらかの形で評定にその人の自我が関連しているものには6-7の値域。自我のかかわりの大きいほうから小さいほうへの順序は：対象の青少年、両親、セラピスト、教員、学識のある研究者、CJ 職員。先入観に敏感な反応形式の大きいほうから小さいほうへの順序は：自己申告、評価、客観的な計算、独立交差チェックまたはレビュー。

この測定値の社会的に望ましい反応への可能性傾向を評価せよ：

可能性が非常に低い 1 2 3 4 5 6 7 可能性が非常に高い

上記の2評価における信頼度: [DN7]

とても低い	低い	中程度	高い	とても高い
1	2	3	4	5
(推測)	(情報に基づく推測)	(弱い推論)	(強い推論)	(明確に述べられた)

エフェクトサイズ計算 (ES)

非行の週の数え方 [ES20] (非・非行変数の場合は空白のままよい)

|_|_|_| 非行測定値範囲のおおよその (または正確な) 期間、 i.e. 非行が発生して数えた期間、例えば、過去6ヶ月間に逮捕されたかどうか。(週の数コーディング、整数に一番近くなるように端数は切り捨て; 日数を7で割って端数を切り捨て; 月数を4.3で掛けて端数を切り捨て; わからない場合、または当てはまらない場合は999とコーディングせよ。しかしできる限り概算せよ。全前歴が含まれている場合は888とコーディングせよ)。

治療後の週測定値 [時間1]

|_|_|_| 治療後、測定値を計ったとき、おおよその (または正確な) 週期間、 i.e., 治療終了時からこのアウトカム値が測定されたときまでの期間どれだけか。(整数をコードせよ、少数なし; 日数を7で割って端数を切り捨て; 月数を4.3で掛けて端数を切り捨て; わからない場合、または当てはまらない場合は999とコーディングせよ。しかしできる限り概算せよ)。[記: 測定値がおおよそ治療のすぐ後に測定された場合、これを1週間としてコードせよ。]

エフェクトサイズ統計値 [記: 報告にあるデータの計算や操作が多少必要であったとしても、できる限りこの項目を完成せよ。利用できるなら別枠の治療群 vs 対照群統計を使用せよ。そうでなければ、利用できるならためてあったグループのための統計値を使用せよ。どちらも利用できない場合は、欠けているデータのコードを入力せよ。]

オリジナル N

減少、脱退、参加拒否など以前に、治療群と対照群にもともと割り当てられた/選択された被験者の数 (不明=9999)。[記: ここでの問題は、治療への割り当て/選択と測定の間の人数の減少である。予備テスト後とグループへの課題終了後の減少データが一致しない場合は後者をコーディングせよ。もともとのグループのサイズの情報を得る3つの一般的な方法は、治療群への割り当てからと、実際の予備テストのデータ (様々な予備テスト間で n に差がある場合は、最も大きい数字を使用すること) と、予備テスト時の人口統計である。これらの情報源によって求められた、各グループでの最も大きな数字が、課題の n とみなされる。]

_____ 治療群 [ES36]

_____ 対照群 [ES37]

_____ 合計/ 差 [ES38]

_____ 治療、または対照の N がわからない場合は、エフェクトサイズ合計 N [ES3 手によって]

エフェクトサイズN: アウトカムに関するエフェクトサイズの計算が基本となったデータが実際に統計上に表示されている被験者の数 (不明=9999)。

_____ 治療群 [ES1]

_____ 対照群 [ES2]

_____ 合計/差 [ES3]

治療群と対照群のNがわからない場合のエフェクトサイズ N [ES3]

測定値の平均 (不明=999.99)

_____ 治療群[ES9]
_____ 対照群[ES10]
_____ 合計/差[ES11]

測定値の平方偏差 (不明=999.99)

_____ 治療群[ES12]
_____ 対照群 [ES13]
_____ 合計/差[ES14]

SD (標準偏差) [ES25] [ES26]

SE (標準誤差) [ES27] [ES28]

Proportion 割合好結果 [ES29] [ES30]

N 好結果 [ES31] [ES32] “N 好結果”に関して、値が与えられている場合は未処理の値をここに入力せよ。“N 好結果”をエフェクトサイズ N と割合から計算してはいけない。明確に値が与えられている場合 N 好結果のみ入力せよ。

t-値 [ES33]

F-値 (df=1) [ES34]

カイ二乗 (df=1) [ES35] 適切で利用できるような値を入力せよ。記: 情報がある場合、または断定可能な場合だれが“達成できなかった”か“好結果だった”かの割合、または頻度をその情報に入力しておくように。i

エフェクトサイズ (ファイルメーカーを使用、または人手で)

|_|_|_|_|_|_|_|_|_| ES (治療の傾向を示した場合に加えて、代数的記号を前につけて小数第2位まで (i.e., 対照群より治療群が“成功”), 対照群に傾向を示した場合はマイナスする。あてはまらない場合は +9.99)。

予備テスト, 事後テスト, または 追跡調査 [ES24]

エフェクトサイズが求められた治療vs対照比較データの測定時期におけるエフェクトサイズのタイプを見出すこと。[記: 数字で表した効果の値が断定できなかったとしても方向性の差異が断定できる従属変数に関して利用できる情報をコーディングせよ。(治療、対照のどちらに傾向が示されたか、またはどちらでもなかった)] “予備テスト” はアウトカム測定値として使われる同じ変数において治療前、または治療開始時の状態の測定をさす。例えば、治療前の期間の非行指数は、その後に続く治療と同じ期間の非行指数に関する“予備テスト”である。

“事後テスト” は、治療が終了した後、測定的第一変動波における状態の測定をさす。

“追跡調査” は、事後テスト後、測定値のいつの変動波時にもおける状態の測定をさす。i.e., 追跡調査が存在するには、治療終了後、少なくとも2つの変動波が存在していなくてはならない。最初が事後テスト、2度目(この後その他は)追跡調査となる。

平均値のタイプ [ES15] [記: ESが割合、またはN好結果に基づく場合は、割合平均としてコーディングせよ。]

- 1 _____ スコアの算術平均
- 2 _____ スコアの中央値
- 3 _____ 割合比、または率

- 4 ____ その他: _____
- 5 ____ わからない

平方偏差のタイプ [ES16]

[記: ESが割合、またはN好結果に基づく場合は、割合比平方偏差としてコーディングせよ。]

- 1 ____ 標準偏差
- 2 ____ 平方偏差
- 3 ____ 標準誤差
- 4 ____ 割合比
- 5 ____ その他: _____
- 6 ____ わからない

差異の方向性 [ES17]

この測定上における治療群と対照群の数字的比較スコア、未処理の治療群vs.対照群差異の方向性 (i.e., どちらのグループがより“好結果”を示したか) (最適なものの1つにチェック印)。

[記: 変数における数的値が報告されていなかったとしても、利用できるならこの情報を報告すること。]

- 1 ____ 治療群
- 2 ____ 対照群
- 3 ____ どちらでもない (全く同値)
- 4 ____ わからない、または統計学的に有意でない報告のみ

T-C差異に関する統計テストのタイプ [ES18]

- 1 ____ 実施されたテストなし
- 2 ____ テストの種類報告なし
- 3 ____ t, F, Z, または r (媒介変数、影響の除去なしまたは平方偏差調整なし)
- 4 ____ カイ二乗テスト
- 5 ____ その他の非母数のテスト 例えば., マン-ホイットニーの検定
- 6 ____ 共変動のためのテスト調整、予備テストではなく (例えば., ANCOVA, 共変動ブロッキング)
- 7 ____ 予備テストのためのテスト調整 (例えば., 予備テスト共変動のある ANCOVA、繰り返された測定デザイン、獲得したスコアを使用する t テスト)
- 8 ____ その他
- 9 ____ 不明

統計的有意差 [ES19]

[記: 使用したアルファのどのレベルなどにおいても著者が主張することを報告すること; なにが統計学的に有意であるか判断された陳述なしでp値のみが与えられていたとしても、 $p < .05$ と共にあるものはなんでも有意としてコーディングせよ。]

- 1 ____ 有意
- 2 ____ 有意でない
- 3 ____ 報告されていない

エフェクトサイズ信頼度 [ES22] (エフェクトサイズ値の信頼度)

非常に概算 中程度の概算 いくらかの概算 わずかの概算 概算なし

1

2

3

4

5

[記: 信頼度ガイドライン:

- 5 概算なし—記述的データ有り ; ESを直接計算できる。
- 4 わずかな概算—記述的統計というより有意テスト統計、しかし完全な統計通常タイプ有り。
- 3 いくらかの概算—慣習に従わない統計有り、そして同等の t 値に換算しなければならない、または通常の統計はあるが不完全である。例えば、正確な p レベルのみ。
- 2 中程度の概算—複雑だが比較的完全な統計例えば、概算に基づいた多数の回帰、LISREL, 他因子ANOVAなど。
- 1 非常に概算— N と未処理の p 値のみ、例えば、 $p < .10$, そして再現しなくてはならない

ESが見つけられたページ: _____

ESが見つけられた報告: _____

10.2 DuBois et al. コーディング

id	<u>1</u> <u>2</u>	研究 ID 報告アイデンティフィケーション タイトル
<u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> <u>6</u> <u>7</u> <u>8</u> aut		著者：(第一著者の最初の 6 文字を入力)
<u>9</u> <u>10</u> <u>11</u> <u>12</u> <u>13</u> <u>14</u> jour		ジャーナル (ジャーナルタイトルの略名を入力、例えば., JCCP) または ED ナンバー
yr	<u>15</u> <u>16</u>	年： C.17=空欄
pub	<u>18</u>	出版手段 ジャーナル 博士論文 書籍 修士論文 論文プレゼンテーション 政府系報告 私的評価
sou	<u>19</u>	情報源： PsychINFO ERIC Medline Dissertation Abstracts その他のデータベース (具体的に_____) Ancestry (研究ナンバーを具体的に_____) 第一著者で知られている研究 C.20=空欄
prgid	<u>21</u> <u>22</u>	メンタリングプログラム情報と研究デザイン プログラム ID
intgrp	<u>23</u>	介入グループの性質 メンタリングのみ メンタリングとその他の介入 (具体的に_____)

nintgrp	24	比較群の性質 介入が与えられなかった メンタリングを与えられた メンタリング以外の介入が与えられた (具体的に_____)
setting	25	どこでメンタリングのアクティビティが行われたか 地域 学校 職場 4.施設/機関/組織 (学校以外) 5.その他 (具体的に_____)
prgloc	26	特定なし プログラムの場所 (都市のサイズ) 大都会 小都会 郊外 田園・農村地帯 混合
type	27	プログラムのタイプ 1. 間接的 (心理社会的 組み合わせ その他 (具体的に_____)) 特定なし
instype	28	方策焦点のタイプ (当てはまる場合) 教育的 就労目的 その他 (具体的に_____)
comp	29	メンターへの報酬 教育的 (コースの単位、クラス課題など) 財政的 その他 (具体的に_____) なし/ボランティア 特定なし
mtcrit	30	メンター/メンティーの基準がマッチしたか 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし メンター/メンティーの適合基準 (当てはまる場合; 0 = いいえ、1 = はい)
mtgen	31	性別
mtrac	32	人種/民族
mtint	33	興味
mtset	34	環境
mtoth	35	その他 (具体的に_____)

scrn	36	メンター審査? 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし
bkchk	37	メンター審査基準 (当てはまる場合; 0=いいえ、1=はい)
int	38	素性チェック (犯罪歴、推薦状など)
hmvst	39	直接面接
psytst	40	自宅訪問
scroth	41	心理テスト
train	42	その他 (具体的に_____)
amttrn	43 44	適合に先立つメンタートレーニング? 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし
instrn	45	トレーニングの量 (当てはまる場合; 時間でコーディング、この情報が利用できる場合は、1 セッション=2 時間と考える; 端数は一番近い整数で四捨五入)
mattrn	46	トレーニングの特徴 (当てはまる場合; 0=いいえ、1=はい)
indtrn	47	インストラクターの先導
grptm	48	あらかじめ準備された教材を使用 (例えば、ビデオ、学習練習帳など)
ssttrn	49	個別
unstrn	50	グループ
super	51	自己学習
frqsup	52 53	特定なし
typsup	54	メンターの監督? 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし
ongtrm	55	メンターの監督頻度 (当てはまる場合; 月に何時間かでコーディング、1 ミーティング=1 時間と考えて、端数は一番近い整数で四捨五入)
		監督接触のタイプ (当てはまる場合) 直接面接 電話 書面 混合 特定なし
		継続しているメンタートレーニング? 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし

amtomt	<u>56</u>	<u>57</u>	継続しているトレーニングの量（当てはまる場合;この情報が利用できるならば、月に何時間かでコーディング、1セッション=1.5 時間と考えて、端数は一番近い整数で四捨五入）
mment		<u>58</u>	メンター/メンティー接触時間予想/基準？ 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし
expnt	<u>59</u>	<u>60</u>	予想されたメンター/メンティー接触頻度（情報がこの形式にのみ提供されてある場合、各訪問を 2 時間と考えて週に何時間か、整数になるように端数を四捨五入）
		<u>61</u>	メンター/メンティーの接触頻度は実際に測定されたか？ 0 = いいえ 1 = はい
actcnt	<u>62</u>	<u>63</u>	メンター/メンティー実際の接触時間の平均頻度（情報がこの形式にのみ提供されている場合、各訪問を 1.5 時間と考えて週に何時間か、整数になるように端数を四捨五入）
mmlng		<u>64</u>	メンター/メンティーの予想される人間関係期間/ガイドライン？ 0 = いいえ 1 = はい 2 = 特定なし
explng	<u>65</u>	<u>66</u>	予想されたメンター/メンティー人間関係期間（情報がこの形式にのみ提供されている場合、4 週間=1 ヶ月と考えて何ヶ月か、整数になるように端数を四捨五入）
		<u>67</u>	メンター/メンティーの人間関係期間は実際に測定されたか？ 0 = いいえ 1 = はい
actlng	<u>68</u>	<u>69</u>	メンター/メンティー実際の人間関係平均期間（情報がこの形式にのみ提供されてある場合、4 週間=1 ヶ月と考えて何ヶ月か、整数になるように端数を切り捨て）
menage	<u>4</u>	<u>5</u>	終了ライン数 1/開始ライン数 2（再研究 ID C.1-C.2;C.3=空欄）
mendev		<u>6</u>	メンターの平均年齢は？（端数は一番近い整数で四捨五入）
			メンターの発達レベル 青少年（12-18 歳） 若成人（19-29 歳） 中成人（30-54 歳） 高年成人（55 歳以上） 混合（成人のみ） 混合（青少年と成人） 特定なし
mengen	<u>7</u>	<u>8</u>	メンターの性別（男性のパーセンテージ、整数になるように四捨五入） メンターの人種/民族（パーセンテージ、整数になるように四捨五入）

menwh t	<u>9</u> <u>10</u>	白人/コーカサス人
menblk	<u>11</u> <u>12</u>	黒人/アフリカ系アメリカ人
mennta	<u>13</u> <u>14</u>	アメリカ先住民
menas	<u>15</u> <u>16</u>	アジア系アメリカ人
menhis	<u>17</u> <u>18</u>	ヒスパニック系
menotr	<u>19</u> <u>20</u>	その他
		int (1)/ext (2)? all (ly/0n) n-mexc.? Mon.? par? Strucact.? mnsupgrp?
edprlv	<u>22</u>	メンターの学歴/経歴 高卒以下 高卒、GED 多少の大学経験 学士終了 修士終了 混合 特定なし
Helbkg	<u>23</u>	職業/役割に経歴が役立っているか? はい、職業/教育 はい、親/世話をする者 いいえ 混合 特定なし
ctrl?	<u>24</u>	対照群は存在するか? 0 = いいえ 1 = はい
ctrltype	<u>25</u>	対照のタイプ 事前テスト 2. 無作為の課題 固定群
pre?	<u>26</u>	事前テストはあるか? 0 = いいえ 1 = はい
pretype	<u>27</u>	事前テストがあった場合、どんなタイプのものだったか? 事後テストと全く同じもの 事後テスト機能的に同じもの
pRegrp	<u>28</u>	事前テストがあった場合、誰に与えられたか? 治療群にのみ 2.治療群、対照群両方とも
statcov	<u>29</u>	固定群が存在した場合、均一性を創造するための統計学的でない処置は存在したか? 0 = いいえ 1 = はい
sexcov	<u>30</u>	その処置がマッチした場合、マッチするためになんの変数が使用されたか (0=いいえ、1=はい) ? 性別
raccov	<u>31</u>	人種/民族
agecov	<u>32</u>	年齢/学年
schcov	<u>33</u>	学校に在籍した

famsco				<u>34</u>	家族形態
famico				<u>35</u>	家庭収入レベル/社会経済的地位
achcov				<u>36</u>	到達度
embcov				<u>37</u>	情緒/行動調整レベル
is	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	終了ライン#2/開始ライン#3 (再研究 ID C.1-C.2;C.3=空欄) 独立サンプルと削除コード 独立サンプルコード
delcd				<u>8</u>	削除コード (0=Don't 削除; 1=削除 B 複合構成プログラム; 2=削除 B 介入群内での比較; 3=削除—サンプルの 2 次的下 位グループ)
nfem	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	C.9=空欄 参加者の特徴 女性の数
nmal	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>16</u>	<u>17</u>	男性の数
nboth	<u>18</u>	<u>19</u>	<u>20</u>	<u>21</u>	男女両方の数 (男女別の数が利用できない場合にのみ入力)
ythage			<u>22</u>	<u>23</u>	平均年齢 (プログラム開始時の年齢、一番近い整数で四捨 五入)
ythdev				<u>24</u>	発達レベル 早期幼少期 (5-8) 中期/後期幼少期 (9-11) 早期青年期 (12-14) 中期/後期青年期 (15-18) 混合 特定なし
ythses				<u>25</u>	社会経済的地位 低い 2.中間 高い 1.混合 特定なし
ythwht			<u>26</u>	<u>27</u>	人種/民族 (パーセンテージ、整数になるように四捨五入)
ythblk			<u>28</u>	<u>29</u>	白人/コーカサス人
ytanta			<u>30</u>	<u>31</u>	黒人/アフリカ系アメリカ人
ythasi			<u>32</u>	<u>33</u>	アメリカ先住民族
ythhis			<u>34</u>	<u>35</u>	アジア系アメリカ人
ythotr			<u>36</u>	<u>37</u>	ヒスパニック系 その他
risk				<u>38</u>	ハイリスク状況 環境的要因 (例えば、片親の家庭)

					個別的要因 (例えば、学習困難) 環境的、個別的要因両方 どちらでもない 特定なし SINGPAR ($\leq 75\%$) [1 はい/0 いいえ]も:
crit	_____	_____	_____	_____	終了ライン#3/開始ライン#4 (再研究 ID C.1-C.2;C.3=空欄) 独立サンプル ID アウトカム変数情報 基準測定 自己尊重/自己概念 自己効果認知/把握の感覚 教室での態度・行動 報告カードの成績 学校出席率 学力テストスコア 学習に関する自己概念/自己尊重 学校に対する態度 中途退学、脱落 知能/認知スキルと能力 薬物使用 12.薬物使用態度/知識 問題/ハイリスク行動 (薬物使用以外で) 心理的/感情的苦痛 心理的/感情的健康 仲間との人間関係 家族との人間関係 社会/文化活動 社会的スキル/社会対応能力 能動的に対処・克服しようとする行動 地域での奉仕 その他 (具体的に_____)
sour				_____	データ源 1. 青少年 親 1.教員 メンター 行政記録 その他 (具体的に_____)
foll				_____	プログラム終了に比較的近い事後テストのデータ収集時 メンターとの関係の間 事後テストの直後 追跡調査
follng		_____	_____	_____	追跡調査アセスメントの場合、プログラムの終了からの暫定期間の長さはどれだけか? (何週か具体的に、一番近い整数で四捨五入)

					C.11=空欄
					統計的アウトカム グループ 1 (介入)
intpre	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	0 (事前テスト)
intsdpr		<u>17</u>	<u>18</u>	<u>19</u>	SD
				<u>20</u>	
intpst	<u>21</u>	<u>22</u>	<u>23</u>	<u>24</u>	0 (事後テスト)
intsdpst		<u>26</u>	<u>27</u>	<u>28</u>	SD
				<u>29</u>	
nint		<u>30</u>	<u>31</u>	<u>32</u>	n
				<u>33</u>	C.34=空欄
					グループ 2 (対照)
cntpre	<u>35</u>	<u>36</u>	<u>37</u>	<u>38</u>	0 (事前テスト)
cntsdpr		<u>40</u>	<u>41</u>	<u>42</u>	SD
				<u>43</u>	
cntpst	<u>44</u>	<u>45</u>	<u>46</u>	<u>47</u>	0 (事後テスト)
				<u>48</u>	SD
cntsdps		<u>49</u>	<u>50</u>	<u>51</u>	
nent		<u>53</u>	<u>54</u>	<u>55</u>	n
				<u>56</u>	C.57=空欄
					d のタイプ
dtype				<u>58</u>	事後 - 事前 事後 int - 事後 cnt
dder				<u>59</u>	d 指標はどのように得られたか？ 1 調整されていない平均の比較 2 共変動として事前テストと ANCOVA/MR のみ 3 事前テスト以外の対照測定と ANCOVA/MR のみ 4 対照として事前テストとその他の測定の両方と ANCOVA/MR 5 遮断デザイン
ddir				<u>60</u>	エフェクトサイズの方向性 ポジティブ ネガティブ
dsig				<u>61</u>	知見の有意性 ($p < .05$ 両側; 1=はい、2=いいえ; 3=利用不

d	<u>62</u> <u>63</u> <u>64</u> <u>65</u>	可) d 指標 または
---	---	----------------

コメント :

10.3 Tolan et al. メンタリングのメタ分析のための追加のコード

1. リスクの分化：

1. 行動に関するもの（攻撃性、非行レベルなど）
2. 家庭、学力などの環境－個人差
3. 暴力的な地域などハイリスクの状況

2. 含まれたメンタリングアクティビティ（はい/いいえ）

1. 感情的サポート
2. 教授/情報の提供
3. 擁護
4. 模範
5. 認識した姿としての行為

3. 人間関係の性質/メンタリングの基本原則

1. 困難を乗り越えた者（同じ問題を抱えていた）
2. 市民としての義務－仕事の一部として、そうでなければボランティアとして助けが必要な人に手を貸す
3. 職業的発展、または職務
4. その他

4. プログラム実施における質

1. チェックしたか、しなかったか
2. フィデリティ、または要所となる方針の適用がチェックされたか
3. プログラムの参加者の維持（パーセント）
4. 研究参加者の維持（パーセント）
5. メンターが維持されたか証拠、はい/いいえ、パーセント