

児童の感覚処理の困難を評価する チェックリストを活用した 英語の授業づくり

より学びやすい学習環境にするための支援例と授業の提案

林田宏一（一般社団法人あかつき心理・教育相談室）、佐藤玲子（明星大学）

池谷幸子（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）、会田信子（大田区立入新井第四小学校）

大槻友紀（明治大学大学院大学院生）、竹内宣広（平塚市立山下小学校）

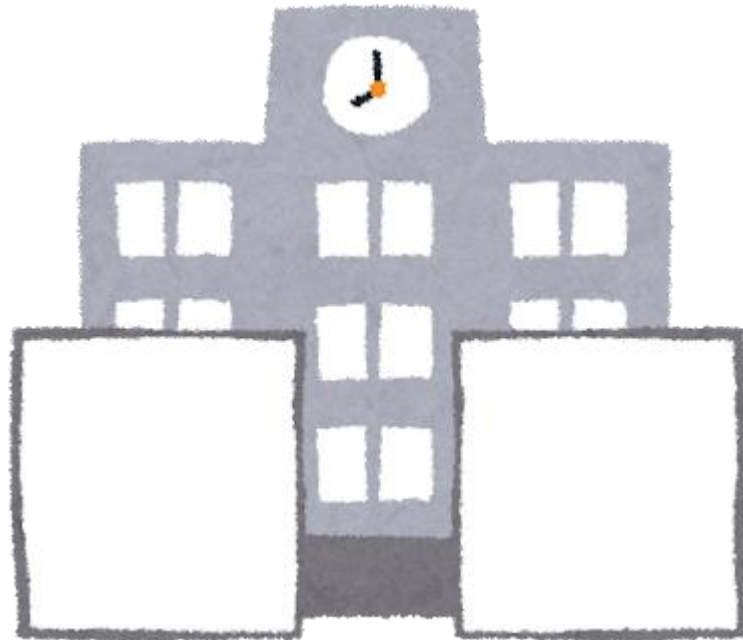
松津英恵（東京学芸大学附属竹早中学校）、川崎育臣（和泉市立和気小学校）

四方堂欣美（横浜市立東台小学校）、三田祐太（青梅市立第五小学校）

本課題研究へのお問い合わせは、mgr.direct@avespro.com（研究代表者：林田）まで

佐藤玲子

(明星大学)



1.1 これまでに 取り組んできた 研究

2019-2020 観察項目オリジナル版 (57項目)

◎ 自立活動（6区分27項目）を踏まえ、
感覚処理の問題に注目した観察項目表・
英語の授業での活用例

於 言語教育EXPO 2020（10月）

1.2 これまでに 取り組んできた 研究

2020-2021(3月) 観察項目パイロット版

◎ 学習面と生活面についての項目に整理・
既存のアセスメントツールの項目比較・使い易
さの検討

於 言語教育EXPO 2021 (3月)

◎ 観察項目表での結果と既存のアセスメントツール
での結果比較・英語教育における一斉授業と個別
支援例

於 日本特殊教育学会第59回 (2021年9月)

1.3 これまでに 取り組んできた 研究

2021(3月) - 2021(10月)

観察項目改訂版 (43項目)

◎改訂版観察項目表 の信頼度 の検討・
英語の授業での活用教員による項
目チェックの差についての検討・
授業での活用および教員の対処例

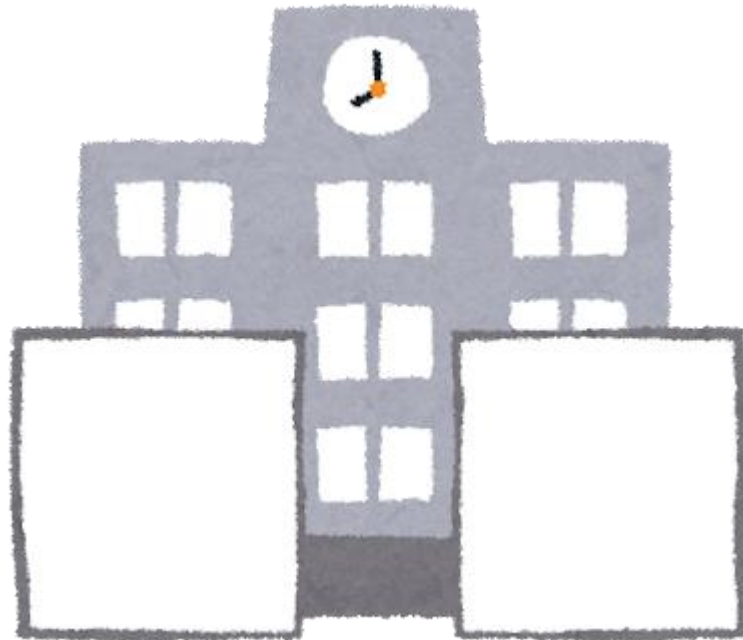
於 JES小学校英語教育学会2021年度関東埼玉大会

これまでに取り組んできた研究

- * 研究はJSPS科研費基盤研究(C)(一般)JP19K00861の助成を受けて実施したものである。
- * 観察項目表(オリジナル版・パイロット版) について
山口, 佐藤, 林田 (2021) 「発達障害児の感覚処理の困難の評価ツール —自立活動「環境の把握」を観点とする観察項目作成の試み—」, 『明星大学明星教育センター研究紀要第11号』 pp.1-8.

池谷幸子

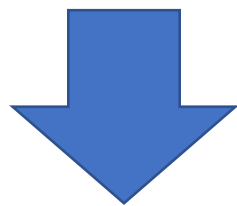
(岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校)



2. 研究の背景と目的

- 発達障害児の問題行動の背景に「**感覚処理の困難さ**」がある。
(岩永・黒田編著, 2015)

日本の小学校の通常学級の児童の中にも、**感覚処理の困難さ**がある児童がいる。
⇒ 問題行動をしてしまう。
(例) 集団参加や学習の習得がスムーズにいかない。



学校に適応するための行動につまずきのある児童がいる。

2. 研究の背景と目的

- 教室での適応行動の困難さの背景にある**感覚処理の困難さ**に気付くためのアセスメントツール

- …教室で簡単に使えるアセスメントツールは少ない。

(山口, 佐藤, 林田, 2021)

- 英語教育

- …個々の適応行動の困難さの背景を把握し、子どもの学びやすい方法で指導するためのアセスメントツールが求められている。

2. 研究の背景と目的

【 学校適応スキルプロフィール (ASIST) 】 (橋本ら編著, 2014)

A尺度 : 適応スキルの把握

B尺度 : 特別な支援ニーズの把握

★ 5領域にわたる学校生活能力全般に関する把握。

★ 5つの領域

- ①生活習慣 ②手先の巧緻性
- ③言語表現 ④社会性
- ⑤行動コントロール

A. 適応スキルの把握

この調査は、5領域にわたる生活能力全般に関するものです。

回答方法

それぞれの項目に関してあてはまる場所に○をつけて下さい。記号は以下のようになっております。

◎…よくあてはまる／経験していないが、おそらくよくあてはまる

△…少しあてはまる (時々あてはまる)

×…あてはまらない／経験していないが、おそらくあてはまらない

D…わからない

A1. 生活習慣

A1-1. 衣服をひとりで着脱する	◎	△	×	D
A1-2. 言われなくても自分の持ち物と他人の持ち物を区別する	◎	△	×	D
A1-3. こぼさないようにひとりで食事をする	◎	△	×	D
A1-4. 道路では車に気をつけて歩く	◎	△	×	D
A1-5. 歯をひとりで磨く	◎	△	×	D
A1-6. 体の調子が悪い時に保健室に行ったり先生に訴える	◎	△	×	D

2. 研究の背景と目的

【 学校適応スキルプロフィール (ASIST) 】 (橋本ら編著, 2014)
A尺度 : 適応スキルの把握 B尺度 : 特別な支援ニーズの把握

B. 特別な支援ニーズの把握

この調査は、10 領域にわたる、教育上特別な支援が必要なことに関する把握です。

回答方法

それぞれの項目に関してあてはまるところに○をつけて下さい。記号は以下のようになっております。

◎…よくあてはまる △…少しあてはまる (時々あてはまる) ×…あてはまらない

B1. 学習

B1-1. 国語において学年相応の達成ができない	◎	△	×
B1-2. 算数(数学) において学年相応の達成ができない	◎	△	×
B1-3. 音楽において学年相応の達成ができない	◎	△	×
B1-4. 図工において学年相応の達成ができない	◎	△	×
B1-5. 体育において学年相応の達成ができない	◎	△	×
計(個数)	◎	△	×

★10領域にわたる教育上特別な支援が必要なことに関する把握。

★10領域

- ①学習 ②意欲
- ③身体性・運動 ④集中力
- ⑤こだわり ⑥感覚の過敏さ
- ⑦話し言葉
- ⑧ひとりの世界・興味関心の偏り
- ⑨多動性・衝動性
- ⑩心気的な訴え・不調

2. 研究の背景と目的

【 学校適応スキルプロフィール (ASIST) 】 (橋本ら編著, 2014)

A尺度 : 学校適応スキルの把握

B尺度 : 特別な支援ニーズの把握

- 評価項目150項目

- … 支援目標の手立て例が示されている。

- … 集団参加や学習の習得がスムーズにいかない児童のための個別支援計画の立案などに非常に役に立つ。

(林田, 斎藤, 岡野, 可児2021)



適応スキルのつまずきによる授業参加困難の対処例は示されていない。
通常学級で担任が自ら行う授業づくりの助けになるツールではない。

2. 研究の背景と目的

研究①

感覚処理の困難のある児童を対象にした観察項目をもとに、特に英語の授業における適応行動につまずきのある児童をスクリーニングするチェックリストを作成する。

研究②

作成されたチェックリストを用いて、アセスメントを実施し、本チェックリストの信頼性、妥当性の確認を行う。

その後アセスメント結果をもとにした英語指導における支援例の検討、そしてこの支援例を盛り込んだ授業例を提案する。

*今回は、まだ授業例までできていないので、支援例の検討までの発表とさせていただきます。

研究①

目的

感覚処理の困難のある児童を対象にした観察項目をもとに、特に英語の授業における適応行動につまずきのある児童をスクリーニングするチェックリストを作成する。

研究①

方法

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説編自立活動編「環境の把握」を
観点とする観察項目を57項目作成(山口ら, 2021)

No.	学習場面で表れやすい行動	1	2	3	4	5
1	極端に目を近づけて本を読む					
2	黒板の文字をノートに写さない、あるいは他児の2倍以上の時間がかかる					
3	教科書の音読で行を読み飛ばすことがある					

No.	生活場面に表れやすい行動	1	2	3	4	5
33	もう少し、そのくらい大丈夫など、抽象的な表現の意味が理解できない					
34	教師の指示を聞いても、すぐに行動せず周りを見てゆっくり動き出す					
35	他児の音がする教室内で呼びかけても返事がない					

この57項目をもとに、43項目にした改訂版が作成されている。
本研究では改訂版をもとにした。

研究①

方法

43項目にした改訂版について、改めて参照元を確認した。

スキル		自立活動学習指導要領
感覚	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	4環境の把握(2) 4環境の把握(3)②
感覚	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	4環境の把握(2) 3人間関係の形成(3)③
感覚	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	
聞く・話す	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	4環境の把握(5)② 6コミュニケーション(5)②
聞く・話す	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	6コミュニケーション(1) 6コミュニケーション(2) 6コミュニケーション(1)② 6コミュニケーション(3)② 6コミュニケーション(3)③ 6コミュニケーション(4)②
聞く・話す	体験したことを相手に分かるように伝えられない	6コミュニケーション(1)② 6コミュニケーション(4)②
読む	物語文で登場人物の心情が理解できない	6コミュニケーション(3)②
読む	教科書の音読で読み間違えることが多い	2心理的な安定(3)③
読む	教科書の音読で著しく時間がかかる	4環境の把握(2)②

書く	板書の際(見て、書く)に、他児よりも著しく時間がかかる。	2心理的な安定(3)③ 4環境の把握(2)② 4環境の把握(2)② 4環境の把握(2)③
書く	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある	5身体の動き(3)③
書く	文字や数字の大きさや形が極端に整わない	
書く	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い	4環境の把握(4)②
コーピング	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う	6コミュニケーション(1)② 6コミュニケーション(5)② 6コミュニケーション(5)③
コーピング	友達や教師を遮ってしゃべりだす。	2心理的な安定(2) 6コミュニケーション(1)②
コーピング	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない	6コミュニケーション(1)②
コーピング	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない	4環境の把握(5)② 2心理的な安定(2)
行動コントロール	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない	3人間関係の形成(4) 4環境の把握(2)②
行動コントロール	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。	4環境の把握(5)②
学校生活	校内・授業時のルールに沿った行動ができない	4環境の把握(5)②

研究①

方法

英語指導における支援を考えるためのチェックリストは20項目を作成

- 『学校適応スキルプロフィール』(ASIST)を参考。
得点:よくあてはまる(2点)、少し当てはまる(1点)、あてはまらない(0点)
- 複数の担当者で特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編を参考に、
それぞれのチェックリスト項目に考えたこと
 - ☆具体的な困難例
 - ☆手立て

研究①

結果

A領域(3下位領域、10項目、20点満点) 感覚、コーピング、行動コントロール

スキル	No.	項目	得点(0・1・2)	困難例
感覚	1	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。		外国語教材の音声動画やCDに含まれているセリフ前に流れる音楽やBGMなどを嫌がる。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。		明るい場所で極端にまぶしそうにしている。 読み書きするときに、自分の手などを使って、手元に影を作る。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる		活動で、周囲の身体に触れる・触れられることを極端に嫌がる。
コーピング	14	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う		
コーピング	15	友達や教師を遮ってしゃべりだす。		
コーピング	16	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない		
コーピング	17	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない		活動が楽しすぎて、次の活動へ進めれない。その活動ばかりをしてしまう。
行動コントロール	18	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない		集中力が続かず、活動の最後までやり遂げることができない。活動の内容の理解困難があり、活動に参加し続けることが難しい。
行動コントロール	19	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。		興味関心の高い内容になると、テンションがあがってしまい、授業目的に沿った活動ができない。好きなものだけに着目してしまい、活動が成り立たない。
行動コントロール	20	校内・授業時のルールに沿った行動ができない		

研究①

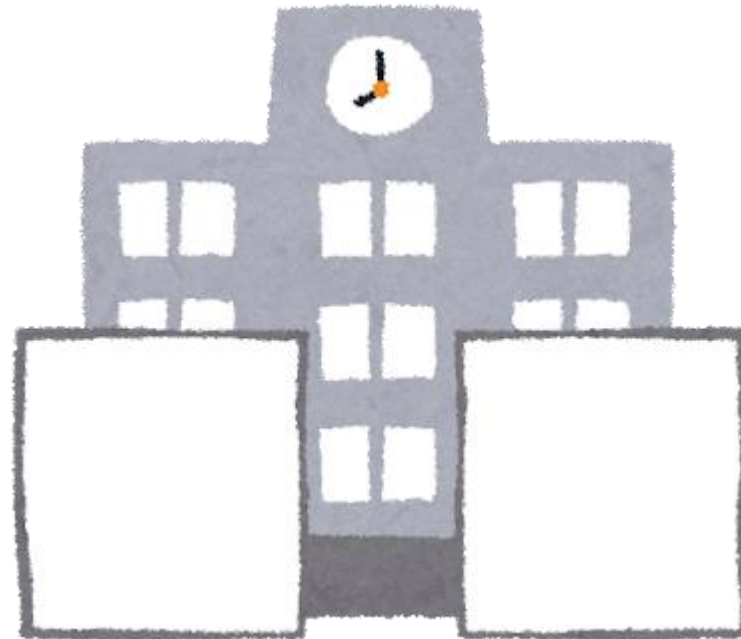
結果

B領域(3下位領域、10項目、20点満点) 聞く・話す、読む、書く

スキル	No.	項目	得点(0・1・2)	困難例
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。		指示が長く、複雑になったりすると、指示に基づいて行動ができない。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない		・教師が、気持ちを表す絵カードやジェスチャーを提示しても、それにうまく反応できない。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない		・何から言っていていいか分からない。 ・体験したことを順序だてて、話すことができない。
読む	7	物語文で登場人物の心情が理解できない		気持ちを表す言葉や文を読んでも、共感できなかつたり、理解が難しかったりする。
読む	8	教科書の音読で読み間違えることが多い		アルファベットや英単語などを読み間違えることが多い。
読む	9	教科書の音読で著しく時間がかかる		音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる英文を読む活動を繰り返しても、周囲より著しく時間がかかる。
書く	10	板書の際(見て、書く)に、著しく時間がかかる。		アルファベットや英単語などを書くのに、著しく時間がかかる。
書く	11	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある		・文字が4線ノートからはみ出す。 ・アルファベットを決められた箇所には書けない。
書く	12	文字や数字の大きさや形が極端に整わない		・大文字と小文字の大きさが同じになる。 ・アルファベットを決められた箇所には書けない。
書く	13	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い		・文字の形の違いを教えても、繰り返し間違える。(例:大文字のIとLの小文字を書き間違える。)

林田宏一

(一般社団法人あかつき心理・教育相談室)



研究②

目的

新たに作成したチェックリストを使って、実際にアセスメントを行う。

- 1) チェックリストと既存のアセスメントとの比較（外的基準との比較）
- 2) チェックリストが容易に実施できるか、実施時間の測定
- 3) 作成したチェックリストの内的整合性の確認
- 4) 支援の必要な児童を簡易的にスクリーニングするための暫定カットオフ値の設定
- 5) 実際に使った先生に、使ってみての感想、課題を聞く。

研究②-1

方法

- 対象1:放課後等デイサービスに通う小3~中1児童10名
チェックリスト実施者4名(十分な研修を受けている正職員)
- 調査内容
 - 1) 児童10名に対し、全員がチェックリスト(放デイ用に一部文言を変えている)を実施、外的基準として、直近で実施した(実施頻度:半年に1回)ASISTのA尺度のスキル群得点(集団参加スキル群、個人活動スキル群)を設定、これとチェックリストのA領域(感覚、コーピング、行動コントロール)、B領域(聞く・話す、読む、書く)の領域得点を比較した。
 - 2) 実施に要した時間を測定してもらった。また感想を聞いた。
- 分析方法:1)スピアマンの順位相関係数、2)1人あたりの平均所要時間を算出
3) 実際に使った正職員の感想

研究②-1

方法

- 対象1

チェックリスト 実施者	対象児童	学年	人数
A	通所支援施設(放課 後等デイサービス)利 用児童	小3~中1 (内訳) 小3:5名 小4:3名 小5、中1:1名	10人
B			
C			
D			

研究②-1

結果・考察

ASIST2下位領域を外的基準とした
チェックリスト2領域の妥当性の検討

		t 分布				数表 (6 ≤ n ≤ 10)				判定
		件数	順位相関係数	統計量	p値	判定	統計量	5%点	1%点	[*]
A尺度-集団	CL-A領域	10	-0.74	-3.156	0.013	[*]	283.5	272	298	
		t 分布				数表 (6 ≤ n ≤ 10)				判定
		件数	順位相関係数	統計量	p値	判定	統計量	5%点	1%点	[*]
A尺度-個人	CL-B領域	10	-0.66	-2.495	0.037	[*]	272.5	272	298	

- ・A尺度-集団・・・ASISTのA尺度下位領域（社会性、行動コントロール各20項目、合計80点満点）
- ・A尺度-個人・・・ASISTのA尺度下位領域（生活習慣、手先の巧緻性、言語表現、各20項目、合計120点満点）
- ・CL-A領域・・・チェックリストのA領域（感覚、コーピング、行動コントロール、全10項目、合計20点満点×4人分）
- ・CL-B領域・・・チェックリストのB領域（聞く・話す、読む、書く、全10項目、合計20点満点×4人分）

・ASISTの結果は直近半年以内のものを、チェックリストは、同一事業所、同一の研修を受けている者4名のスコアを同質のものとしてみなし、合算したものを比較対象とした。

研究②-1

結果・考察

- ・チェックリストの実施時間:実施者4名、被験者10名
- ・実施したテストの感想

- ・最短のテスト:45分/10名あたり
- ・最長のテスト:90分/10名あたり

(テストの感想)

- ・思ったよりも時間がかかったように思ったが、実際には平均で4分半だった。
- ・下位領域「感覚」の評価が難しかった。ASISTのように丁寧なマニュアルが必要。
- ・A領域(感覚+コーピング+行動コントロール)とB領域(聞く・話す+読む+書く)で比較することによって、優先すべき支援領域がわかる。個別支援計画立案には有効。

研究②-2

方法

対象2:通常学級に所属する小学5年生81名

チェックリスト実施者3名(学級担任、専科教員)

調査内容

- 1) 内的整合性の確認(Cronbachの α 係数)
- 2) 基本統計量を元にした各集団内での暫定カットオフ値の算出を試みた。

研究②-2

結果・考察

内的整合性を確認するために算出したCronbachの α 係数一覧

内的整合性を確認した領域(n=81)	項目数	Cronbachの α 係数
A領域	10	0.9387
B領域	10	0.9190
A領域-感覚	3	0.6010
A領域-コーピング	4	0.9416
A領域-行動コントロール	3	0.9276
B領域-聞く・話す	3	0.9105
B領域-読む	3	0.8040
B領域-書く	4	0.9130

研究②-2

結果・考察

各集団内での暫定カットオフ値
算出の試み

- ・集団 (n=21~36) ごとに基本統計量を算出、モード、メディアンともに0になることを確認
=通常学級でこのチェックリストをつけると、多くの児童が、スコアゼロになる。
- ・各指標を確認。変動係数(標準偏差を平均で割ったもの)で、散らばりの大きなデータであることを確認。また標準偏差を確認。
- ・上記のように、基本統計量を慎重に確認しながら、暫定カットオフ値の算出基準を決定。

(決定した暫定の基準:小数点以下切り捨てで算出)

- 1) 平均+1.5SD(standard deviation:標準偏差)=要支援対象児童と判断
- 2) 平均+1SD=要配慮対象児童と判断

(今後の課題)

- ・カットオフ値(要支援判定基準・要配慮判定基準)をそれぞれの集団内だけでなく、学年ごとに算出することを検討。

研究②-2

結果・考察

各集団内での暫定カットオフ値算出の試み
 -各集団で要支援・要配慮とした児童数-

上段：要支援 下段：要配慮	被験児数	感覚	コーピング	行動 コントロール	聞く・話す	読む	書く	A領域合計	B領域合計	全領域
テスターH	36人中	7	8	7	5	5	0	6	5	5
		1	0	1	4	3	5	2	1	3
テスターG	24人中	6	6	6	6	4	4	6	4	4
		1	1	0	0	0	1	4	4	4
テスターE	21人中	3	4	4	3	4	5	4	3	3
		0	0	0	0	0	0	0	2	2

・要支援は要配慮より、支援の必要性が高いとみなす。

要支援：平均+1.5SD、要配慮：平均+1SD

研究②-3

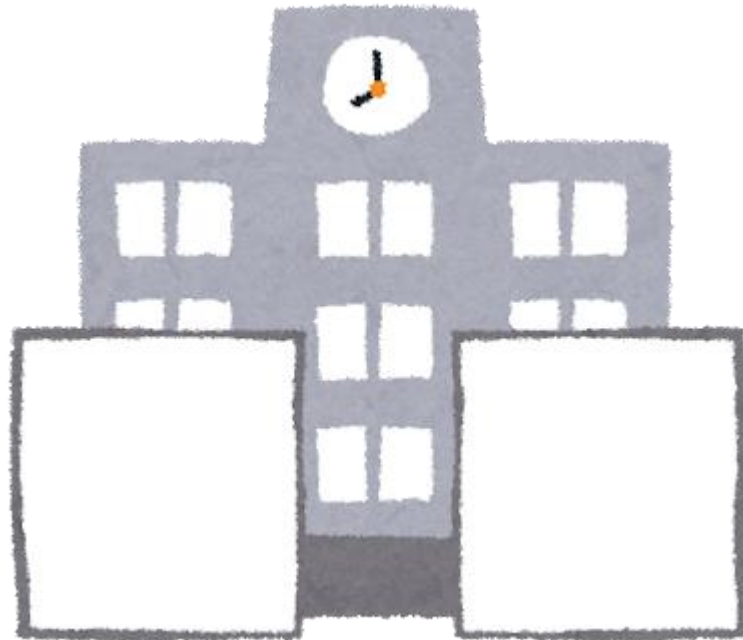
方法

- 対象3

チェックリスト 実施者	対象児童	学年	人数
E	小学校通常学級	5年生	21人
F	小学校特別支援学級	3~6年生	15人
G	小学校通常学級	5年生	24人
H	小学校通常学級	5年生	36人
I	小学校通常学級	4年生	10人

三田祐太

(青梅市立第五小学校)



1 数値と特性が合致している。

要配慮の児童

要支援の児童



児童の特性と合致



2 客観的な判断の材料になる

学校でとることはできない

日常の教育活動で教師が見とれる客観的データ

- ① 単元まとめテスト(カラーテスト)
 - ② 学力テスト
 - ③ 体カテスト
 - ④ 通知表
 - ⑤ 健康診断の結果
- etc...

特別支援を行う上で必要なデータ

- ① WISC検査
- ② 医師が行う医学的な検査
- ③ 診断書

3 支援の方法を考えるヒントになる

チェックリストNo.4 聞く・話す

指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。



この項目で数値が高い児童が多い場合には

指示をできるだけ短くする。

3 支援の方法を考えるヒントになる

チェックリストNo.11 書く

文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある。



この項目で数値が高い児童が多い場合には

ワークシートの作り方を工夫する。



3 支援の方法を考えるヒントになる

チェックリストNo.14 コーピング

相手の気持ちが変わらず、相手の嫌がることを繰り返すいう



この項目で数値が高い児童が多い場合には



アクティビティの工夫をする。
達成感・成就感を味わわせる

4 感覚項目のチェックの課題

No.1 音声を使う授業場面などで、耳をふさいたり室外へ出たりして参加しない。

⇒音声使用場面でも室外に出ってしまうことが多いので

No.2 窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。

⇒客観的にみとることが難しい

No.3 身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる。

⇒コロナ禍において活動制限があり、把握できてない

適している環境で

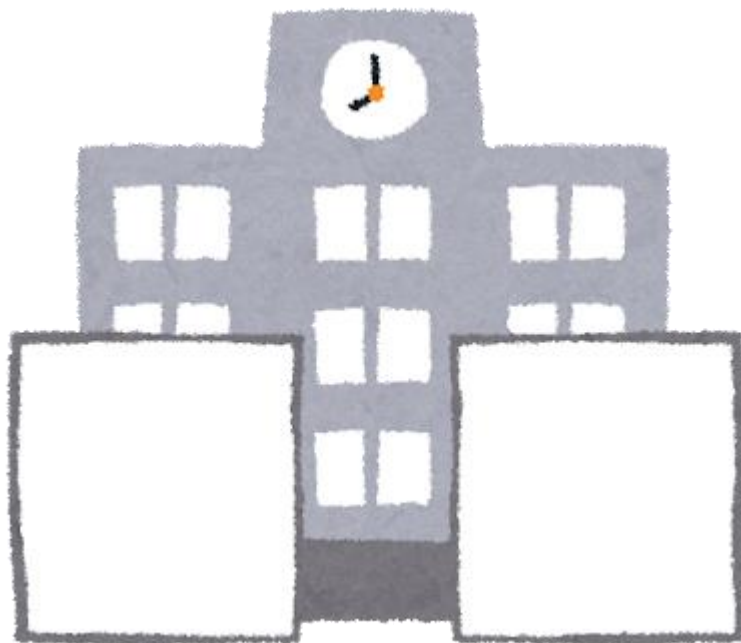
適している教育を



チェックリストを活用し
誰でも同じ良い教育ができるように

会田信子

(大田区立入新井第四小学校)



分析結果より

普段の英語の授業で
支援している児童



要支援対象

日頃から声をかけるよ
うにしていた児童



要配慮対象

チェックリストの活用

チェックリストをつける

3分程度

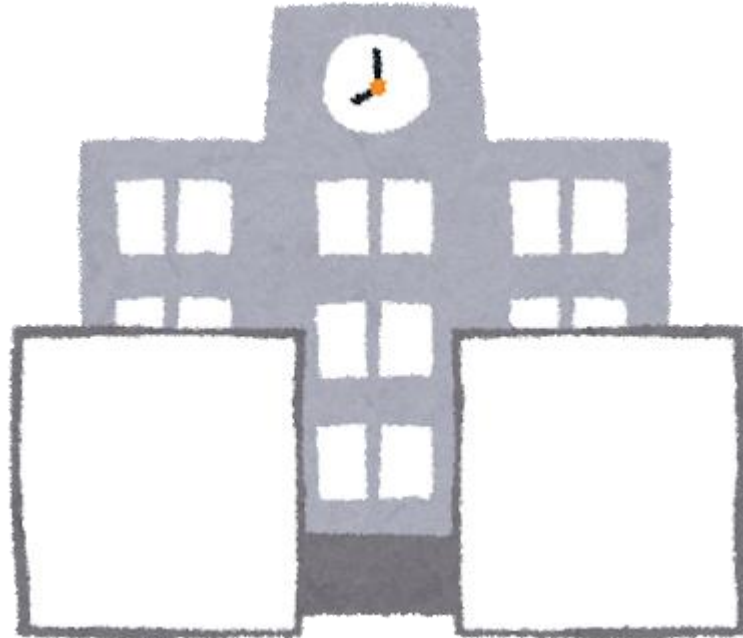
具体的・困難例

支援の手立てを考える

他のアプローチからも同じ
結果

大槻友紀

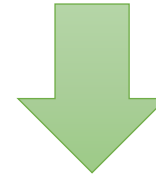
(明治大学大学院大学院生)



A 領域

コーピング	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う
コーピング	友達や教師を遮ってしゃべりだす。
コーピング	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない
コーピング	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない
行動コントロール	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない
行動コントロール	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。
行動コントロール	校内・授業時のルールに沿った行動ができない

過剰に興奮する場面、行動の切り替えができない



- 席替えなどで落ち着いた環境
- 教員との信頼構築で安心できる環境
- 学級担任と専科講師の協力でメリハリのある進行

A 領域

コーピング	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う
コーピング	友達や教師を遮ってしゃべりだす。
コーピング	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない
コーピング	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない
行動コントロール	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない
行動コントロール	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。
行動コントロール	校内・授業時のルールに沿った行動ができない

行動の切り替えができない

×
楽しくてやめられない

参加する意欲が低い

活動独に参加するが独りよがりな態度

B 領域



1



2

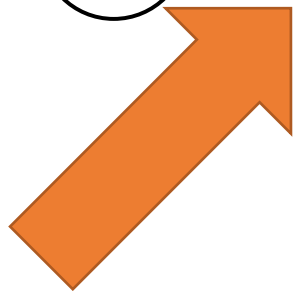


1



B 領域

2



- 個別最適化を目指すため、目立たない児童も含めて全員の困り感を把握することが可能
- 専科講師が、学級担任と連携して、適切な支援をしていくための材料



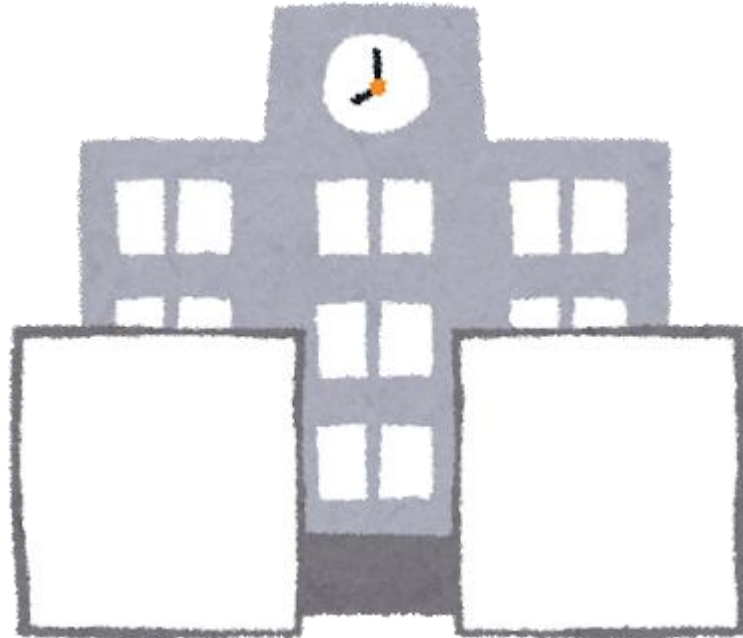
肌感覚を可視化するツール

<課題>

数値の裏の意味を理解する必要性

四方堂欣美

(横浜市立東台小学校)





このチェックリストを使って

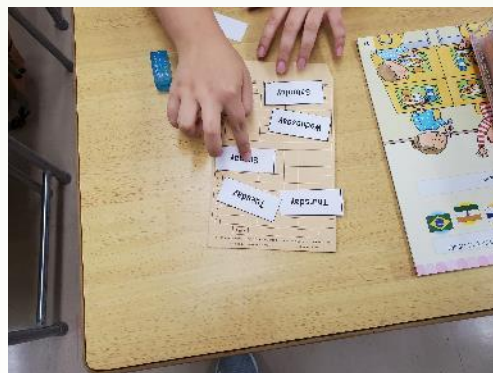
・ 担任の困り感

- ➡ ☆ 指示が通らない
 - ➡ ☆ 自分勝手なことを繰り返す
 - ➡ ☆ 独り言を言っている
 - ➡ ☆ 自分の世界観がある
 - ➡ ☆ 突然大きい声を出す
 - ➡ ☆ 体を必要以上に動かす
- などなど・・・。

担任としての児童の見取はあっているのだろうか・・



わからない



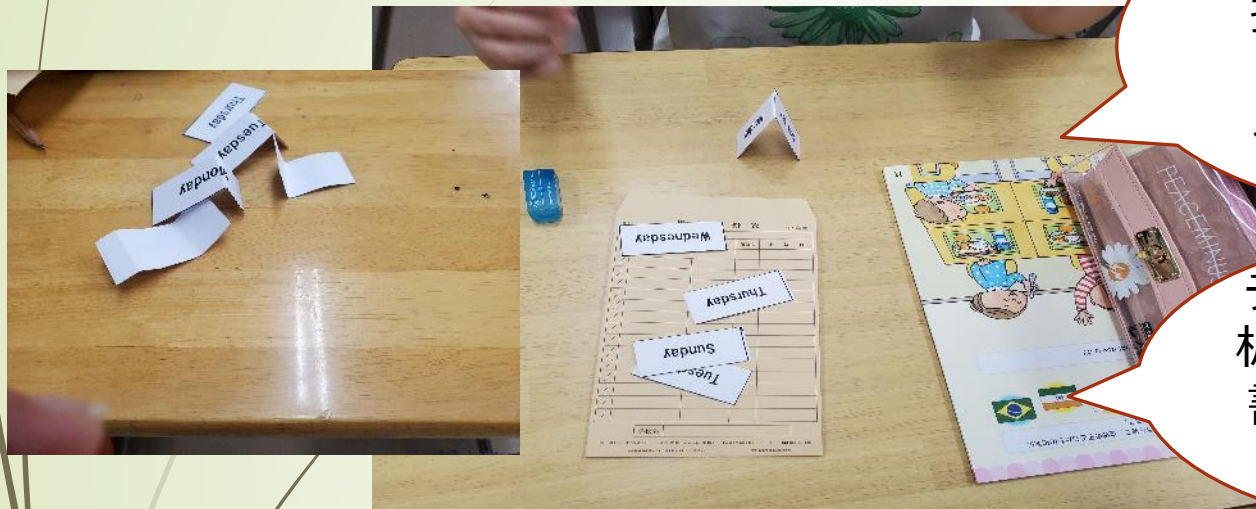
話を聞かず、何かを
し始める



まったくちがうこ
とを始める

チェックリストの活用

必要な手立てを客観的に見ること



チェックリスト4
指示が複数になると一連の行動をすることが難しい。

チェックリスト10
板書の際、（見て、書く）に著しく時間がかかる

この時の発問
黒板の通りにならべてごらん。

この時の声掛け
こくばんはどうなっているかな？

第三者にも共有

見取の正当性・見取の正確性・見取の正誤性



手立ての具体性

今日の学習(やりこ) よう日をならべよう (曜)

日	にち	..	Sunday
月	げつ	..	Monday
火	か	..	Tuesday
水	みづ	..	Wednesday
木	き	..	Thursday
金	きん	..	Friday
土	ど	..	Saturday

① 日本語でよう日をならべる
・ゆっくり かくにしながら!
・はやく

② 英語でよう日をならべる
・ゆっくり ゆっくり
・ゆっくり
・ゆっくり かくにしながら
・ちよとはやく

③ 英語でよう日カードをあつめよう
・すきなよう日は? (をよめるで)
3 まい・使うとば トーヨーはが なが
あつめよう合格

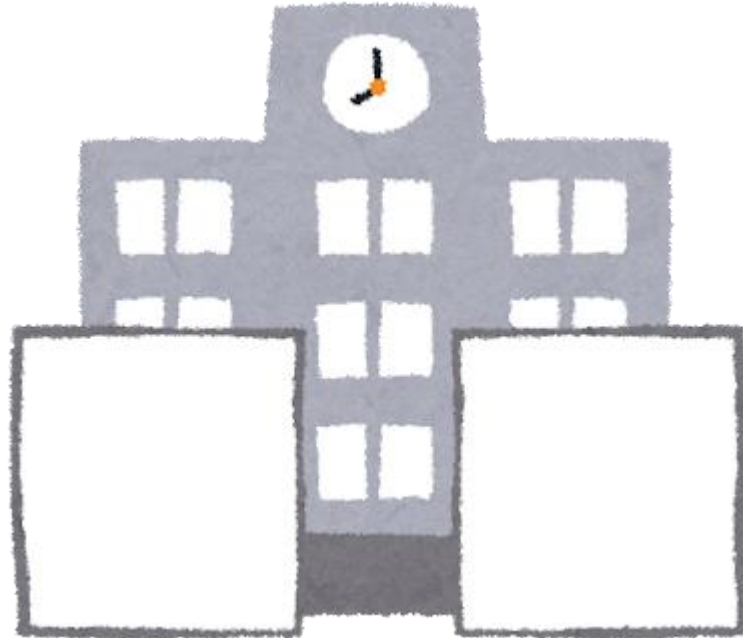
チェックリストの結果を受けて安心した活動になるように授業の流れを細かく説明

活動も説明することで、できない・わからないを減らす。

考察 一人の見取から広げるにはある程度の理解と協力性が不可欠である。また、チェック項目の説明内容ももっと具体性が必要であると考え。それは、こちらでかみ砕かなくてはならない場面がいくつかあった。しかし、このチェックリストは、客観性もあり具体性もあるので、かなり有効であると考え。この手立てにより、児童がカードを破くやわからない→できない→違う行動になることは減ってきた。更なる進化を期待する。

川崎育臣

(和泉市立和気小学校)



スキル	NO.	項目
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる。

利点

- ・短時間でチェックできる。
- ・子どもを見る指標が増える。

改善点

- ・No.11の「頻繁」の基準がわかりにくい。
- ・No.12の「極端」の基準がわかりにくい。

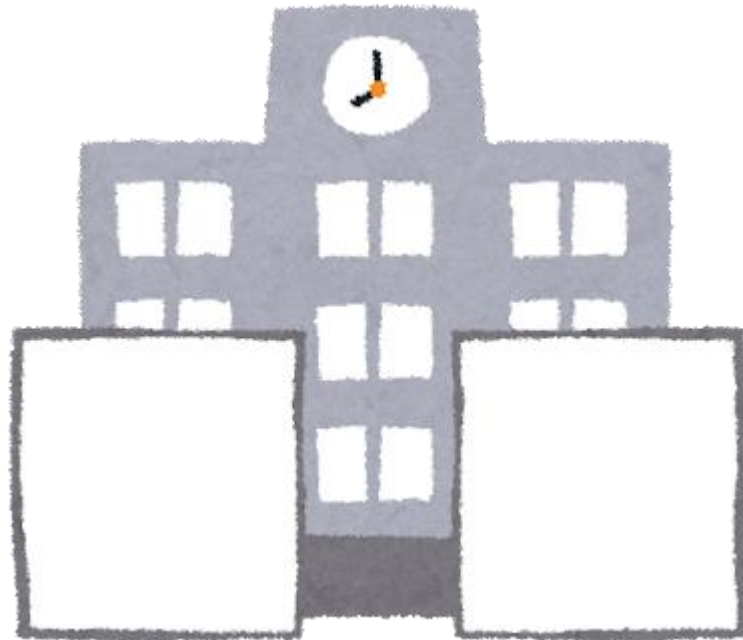
「困り感のある児童の困り感を捉えられているか？」

「スコアが低い＝困り感のない児童」になっているか？

「児童の様子の変化」

竹内宣広

(平塚市立山下小学校)



児童の感覚処理の困難を評価するチェックリストの具体的な手立てについて

- 20項目のチェックで児童の感覚処理の困難を客観的に知ることができた。
- クラス全児童のチェックも容易に可能としているので個々の特性だけでなく、集団の特性も客観的に把握することが可能になる。
- 今後、チェックリストを活用していく上で、その困難の背景にあるものも探ることが大切だと思われる。
- チェックされた1つの項目に対して1つの事例と手立てとなることは有り得ない。
- 1つの項目の背景には、様々なケースがあるので、それぞれに対応できるよう多くの手立てが必要である。

具体的な手立ての一例

- 書く12文字や数字の大きさが極端に整わない。
- 書く13文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い。

字形の整わない・文字の細部を間違える児童の背景

- 手先の不器用さ
- 眼球運動の不器用さ
- 利き腕の力の入れ方
- 字形を覚える記憶の課題

※学習効果として100回書かせるのも、4回書かせるのも効果は同じと言われている。むしろ、苦手なものを何回も取り組ませてる中で自尊心が失われてしまう場合がある。

指導のポイント

- むやみに多くを書かせない
(繰り返しは3・4回までに)
- 添削の仕方、練習のさせ方に注意
- 字形を正確に書かせることよりも、指や眼球運動を意識させる
- 楽しく学習できるように、日常的に文字に触れるように工夫する

具体的な手立ての一例

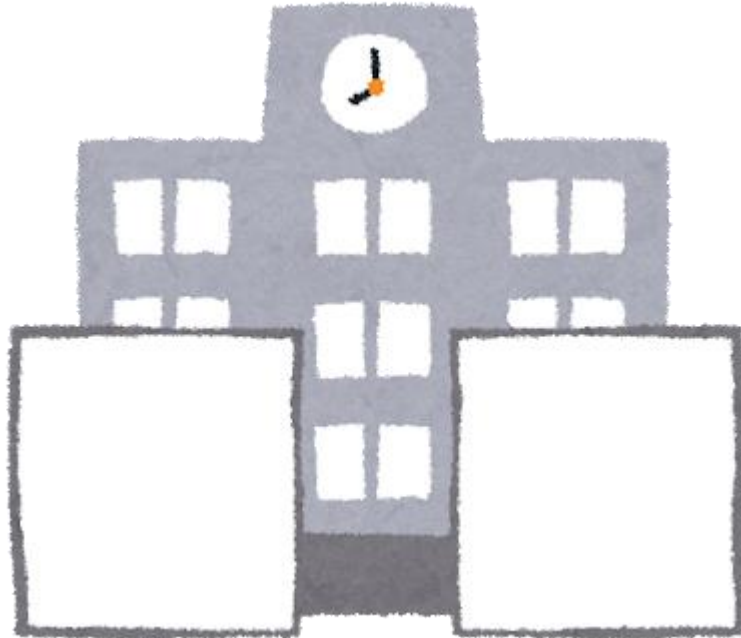
- 持ち方補助グッズを使う。
- 見る力に弱さがある場合、点結び、迷路など補う学習をする。
- 薄くなぞった字をなぞらせる。
- 間違い探しのプリントなどに取り組む。
- 空書や、モールや粘土などで形を覚える。
- 文字のパーツに着目し、気をつけたいところに赤丸をする。
- 文字を使った学習ゲームを取り入れる。
- 普段の生活でも文字を意識させる。（ロゴ、看板など）

チェックリストの日常的な活用に向けて

- 20項目の視点は、特別支援教育の視点でクラスの子どもたちを見ていくことができる。
- 特別は特性に置き換えられる。
- クラスの子どもたち一人一人の特性を支援し、教育していくためのチェックリスト。
- 課題が増えている普通学級で困難を評価するチェックリストを活用し、支援のための具体的な手立てを充実させていきたい
- 学級担任や学年などのチームでの対応が困難な場合、チェックリストをもとに専門機関につなげることも可能。

松津英恵

(東京学芸大学附属竹早中学校)



中学校 1 年生の事例

- 在籍生徒141名中で、今回はチェックリストの項目であてはまるものがある生徒を取り出して、分析の対象とした。
- 対象：男子生徒 2 名
- これまでの指導経過
個別指導は特に行っていないが、1 学期は音声中心に指導し、書く活動は少しずつ慣らしながら進めた。

生徒A

お子様の様子を観察し、下記の配点に従って該当する箇所にチェックをいれてください。

0.あてはまらない 1.ときどき(少し)あてはまる 2.よくあてはまる

スキル	No.	項目	得点(0・1・2)	困難例
感覚	1	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	0	外国語教材の音声動画やCDに含まれているセリフ前に流れる音楽やBGMなどを嫌がる。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	0	明るい場所で極端にまぶしそうにしている。読み書きするときに、自分の手などを使って、手元に影を作る。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	0	活動で、周囲の身体に触れる・触れられることを極端に嫌がる。
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	0	指示が長く、複雑になったりすると、指示に基づいて行動ができない。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	0	・教師が、気持ちを表す絵カードやジェスチャーを提示しても、それにうまく反応できない。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない	0	・何から言っていかが分からない。 ・体験したことを順序だてて、話すことができない。
読む	7	物語文で登場人物の心情が理解できない	0	気持ちを表す言葉や文を読んでも、共感できなかったり、理解が難しかったりする。
読む	8	教科書の音読で読み間違えることが多い	1	アルファベットや英単語などを読み間違えることが多い。
読む	9	教科書の音読で著しく時間がかかる	1	音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる英文を読む活動を繰り返しても、周囲より著しく時間がかかる。
書く	10	板書の際(見て、書く)に、著しく時間がかかる。	1	アルファベットや英単語などを書くのに、著しく時間がかかる。
書く	11	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある	1	・文字が4線ノートからはみ出す。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	12	文字や数字の大きさや形が極端に整わない	1	・大文字と小文字の大きさが同じになる。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	13	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い	1	・文字の形の違いを教えても、繰り返し間違える。(例:大文字のIとLの小文字を書き間違える。)
コーピング	14	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う	0	
コーピング	15	友達や教師を避ってしゃべりだす。	1	
コーピング	16	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない	0	
コーピング	17	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない	1	活動が楽しすぎて、次の活動へ進めれない。その活動ばかりをしよう。
行動コントロール	18	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない	0	集中力が続かず、活動の最後までやり遂げることができない。活動の内容の理解困難があり、活動に参加し続けることが難しい。
行動コントロール	19	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。	0	興味関心の高い内容になると、テンションがあがってしまい、授業目的に沿った活動ができない。好きなものだけに着目してしまい、活動が成り立たない。
行動コントロール	20	校内・授業時のルールに沿った行動ができない	0	

生徒B

お子様の様子を観察し、下記の配点に従って該当する箇所にチェックをいれてください。

0.あてはまらない 1.ときどき(少し)あてはまる 2.よくあてはまる

スキル	No.	項目	得点(0・1・2)	困難例
感覚	1	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	0	外国語教材の音声動画やCDに含まれているセリフ前に流れる音楽やBGMなどを嫌がる。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	0	明るい場所で極端にまぶしそうにしている。読み書きするときに、自分の手などを使って、手元に影を作る。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	0	活動で、周囲の身体に触れる・触れられることを極端に嫌がる。
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	0	指示が長く、複雑になったりすると、指示に基づいて行動ができない。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	0	・教師が、気持ちを表す絵カードやジェスチャーを提示しても、それにうまく反応できない。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない	0	・何から言っていかが分からない。 ・体験したことを順序だてて、話すことができない。
読む	7	物語文で登場人物の心情が理解できない	0	気持ちを表す言葉や文を読んでも、共感できなかったり、理解が難しかったりする。
読む	8	教科書の音読で読み間違えることが多い	1	アルファベットや英単語などを読み間違えることが多い。
読む	9	教科書の音読で著しく時間がかかる	1	音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる英文を読む活動を繰り返しても、周囲より著しく時間がかかる。
書く	10	板書の際(見て、書く)に、著しく時間がかかる。	1	アルファベットや英単語などを書くのに、著しく時間がかかる。
書く	11	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある	0	・文字が4線ノートからはみ出す。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	12	文字や数字の大きさや形が極端に整わない	1	・大文字と小文字の大きさが同じになる。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	13	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い	0	・文字の形の違いを教えても、繰り返し間違える。(例:大文字のIとLの小文字を書き間違える。)
コーピング	14	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う	0	
コーピング	15	友達や教師を避ってしゃべりだす。	0	
コーピング	16	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない	0	
コーピング	17	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない	1	活動が楽しすぎて、次の活動へ進めれない。その活動ばかりをしよう。
行動コントロール	18	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない	0	集中力が続かず、活動の最後までやり遂げることができない。活動の内容の理解困難があり、活動に参加し続けることが難しい。
行動コントロール	19	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。	0	興味関心の高い内容になると、テンションがあがってしまい、授業目的に沿った活動ができない。好きなものだけに着目してしまい、活動が成り立たない。
行動コントロール	20	校内・授業時のルールに沿った行動ができない	0	

対象生徒の様子

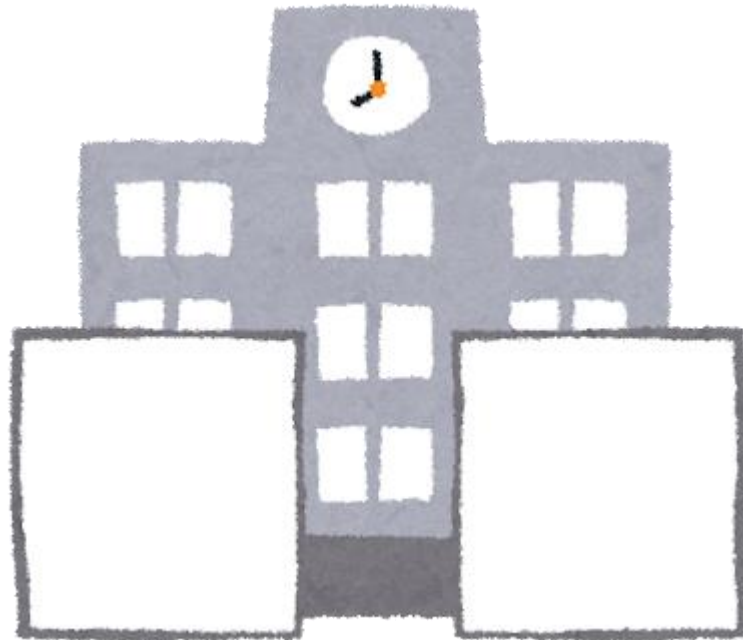
- 性格は明朗であるが、英語学習にコンプレックスはある。
- 音読活動はあまり得意ではない。
(英語らしいリズム、イントネーションで音読することができない。)
- 文字のテストでも何度も再テストを受けた。
(大文字・小文字それぞれ26文字を正しく書けず、
- 1～2文字程度であるが、4線上の大きさや高さを間違えている。)
- 友達や教員を遮ってというほどでもないが、比較的私語は多い。

教師側の対応

- できるだけ声をかけて、関係を作るように努める。
- 文字の再テスト、スキットの暗唱のチェックなど、放っておくと参加したからない昼休みの課外活動にも、声をかけて、来るように指導する。
- うまくいかないときであっても、本人としては努力したことを認め、「あともう少し!」「がんばろう!」という声掛けをしながら、また再度挑戦することを諦めないように促し、生徒とかかわる機会を作る。

林田宏一

(一般社団法人あかつき心理・教育相談室)



生徒A 結果資料

児童の感覚処理の困難を評価するチェックリスト(英語)

対象者の名前: A 記入日 年 月 日 記入者:

対象者との関係: 学年: 中1 性別:

お子様の様子を観察し、下記の記点に従って該当する箇所にチェックをいれてください。
 0. あてはまらない 1. ときどき(少し)あてはまる 2. よくあてはまる

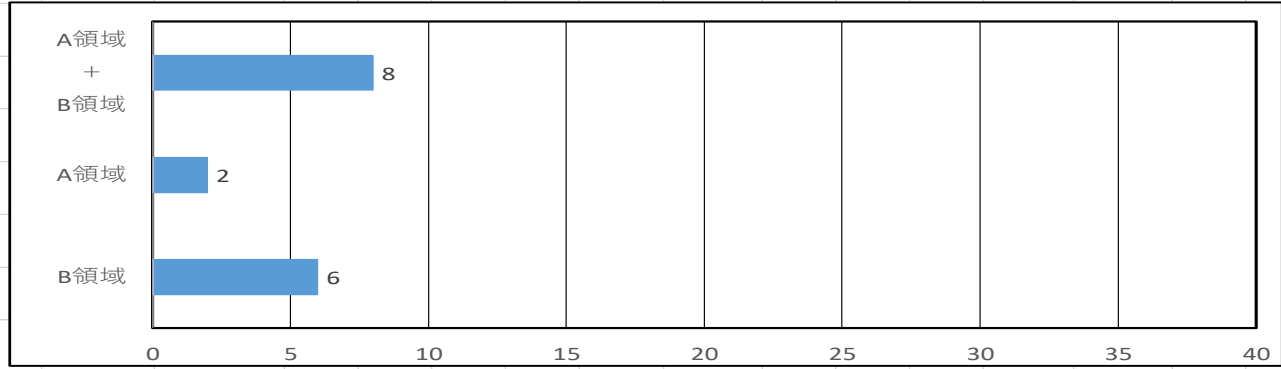
スキル	No.	項目	得点(0-1-2)	困難例
感覚	1	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	0	外国語教材の音声動画やCDに含まれているセリフ前に流れる音楽やBGMなどを嫌がる。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	0	明るい場所で極端にまぶしそうにしている。読み書きするときに、自分の手などを使って、手元に影を作る。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	0	活動で、周囲の身体に触れる・触れられることを極端に嫌がる。
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	0	指示が長く、複雑になったりすると、指示に基づいて行動ができない。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	0	・教師が、気持ちを表す絵カードやジェスチャーを提示しても、それにうまく反応できない。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない	0	・何から言っていかが分からない。 ・体験したことを順序だてて、話すことができない。
読む	7	物語文で登場人物の心情が理解できない	0	気持ちを表す言葉や文を読んでも、共感できなかったり、理解が難しかったりする。
読む	8	教科書の音読で読み間違えることが多い	1	アルファベットや英単語などを読み間違えることが多い。
読む	9	教科書の音読で著しく時間がかかる	1	音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる英文を読む活動を繰り返しても、周囲より著しく時間がかかる。
書く	10	板書の際(見て、書く)に、著しく時間がかかる。	1	アルファベットや英単語などを書くのに、著しく時間がかかる。
書く	11	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある	1	・文字が4線ノートからはみ出す。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	12	文字や数字の大きさや形が極端に整わない	1	・大文字と小文字の大きさが同じになる。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	13	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い	1	・文字の形の違いを教えても、繰り返し間違える。(例: 大文字のIとLの小文字を書き間違える。)
コーピング	14	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う	0	
コーピング	15	友達や教師を避けてしゃべりだす。	1	
コーピング	16	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない	0	
コーピング	17	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない	1	活動が楽しすぎて、次の活動へ進めれない。その活動ばかりをしてしまう。
行動コントロール	18	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない	0	集中力が続かず、活動の最後までやり遂げることができない。活動の内容の理解困難があり、活動に参加し続けることが難しい。
行動コントロール	19	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。	0	興味関心の高い内容になると、テンションがあがってしまい、授業目的に沿った活動ができない。好きなものだけに着目してしまい、活動が成り立たない。
行動コントロール	20	校内・授業時のルールに沿った行動ができない	0	
得点合計				

児童の感覚処理の困難を評価するチェックリスト(英語) 結果

対象者の名前: 記入日 年 月 日 記入者:

対象者との関係: 学年: 性別:

		点数	判定			合計点数	判定			合計点数	判定
A領域 下位尺度	感覚	0		A領域	2			A領域 + B領域	8		
	コーピング	2									
	行動コントロール	0									
B領域 下位尺度	聞く・話す	0		B領域	6			B領域	A領域	A領域 + B領域	8
	読む	2									
	書く	4									



(その他気になる行動や気づいたことを自由に記録して下さい)

生徒B 結果資料

児童の感覚処理の困難を評価するチェックリスト(英語)

対象者の名前: B 記入日 年 月 日 記入者:

対象者との関係: 学年: 中1 性別:

お子様の様子を観察し、下記の記点に従って該当する箇所にチェックをいれてください。

0. あてはまらない 1. ととき(少し)あてはまる 2. よくあてはまる

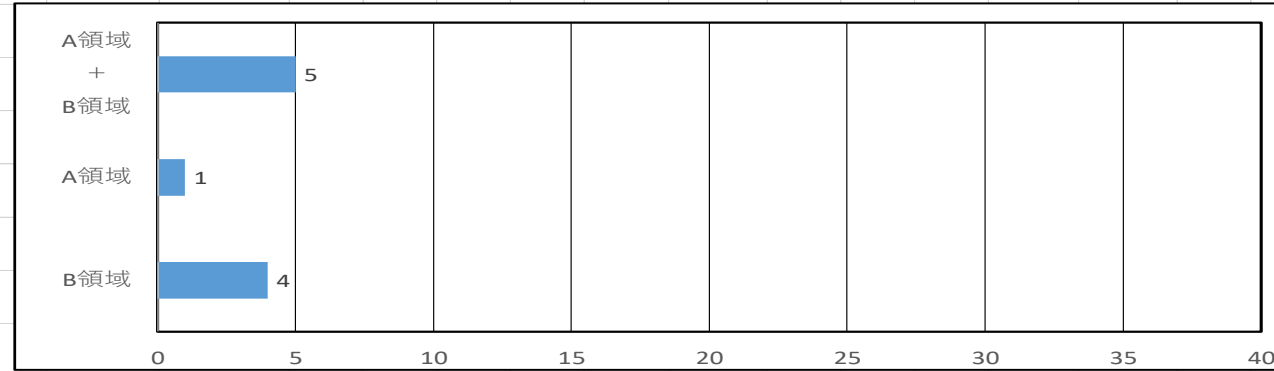
スキル	No.	項目	得点(0・1・2)	困難例
感覚	1	音声を使う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	0	外国語教材の音声動画やCDに含まれているセリフ前に流れる音楽やBGMなどを嫌がる。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	0	明るい場所で極端にまぶしそうにしている。読み書きするときに、自分の手などを使って、手元に影を作る。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	0	活動で、周囲の身体に触れる・触られることを極端に嫌がる。
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	0	指示が長く、複雑になったりすると、指示に基づいて行動ができない。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	0	・教師が、気持ちを表す絵カードやジェスチャーを提示しても、それにうまく反応できない。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない	0	・何から言っているかわからない。 ・体験したことを順序だてて、話すことができない。
読む	7	物語文で登場人物の心情が理解できない	0	気持ちを表す言葉や文を読んでも、共感できなかったり、理解が難しかったりする。
読む	8	教科書の音読で読み間違えることが多い	1	アルファベットや英単語などを読み間違えることが多い。
読む	9	教科書の音読で著しく時間がかかる	1	音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かる英文を読む活動を繰り返しても、周囲より著しく時間がかかる。
書く	10	板書の際(見て、書く)に、著しく時間がかかる。	1	アルファベットや英単語などを書くのに、著しく時間がかかる。
書く	11	文字や数字を書くときに、線からはみ出すことが頻繁にある	0	・文字が4線ノートからはみ出す。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	12	文字や数字の大きさや形が極端に整わない	1	・大文字と小文字の大きさが同じになる。 ・アルファベットを決められた箇所に書けない。
書く	13	文字や数字の細かい部分を書き間違えることが多い	0	・文字の形の違いを教えても、繰り返し間違える。(例: 大文字のIとLの小文字を書き間違える。)
コーピング	14	相手の気持ちがわからず、相手の嫌がることを繰り返し言う	0	
コーピング	15	友達や教師を避ってしゃべりだす。	0	
コーピング	16	注意されたり、否定されたりしたことを受け入れられない	0	
コーピング	17	時間割に沿って、次の行動への切り替えができない	1	活動が楽しすぎて、次の活動へ進めれない。その活動ばかりをしてしまう。
行動コントロール	18	一つの課題や活動を最後までやり遂げることができない	0	集中力が続かず、活動の最後までやり遂げることができない。活動の内容の理解困難があり、活動に参加し続けることが難しい。
行動コントロール	19	学校生活の場面で、過剰に興奮する場面が多い。	0	興味関心の高い内容になると、テンションがあがってしまい、授業目的に沿った活動ができない。好きなものだけに着目してしまい、活動が成り立たない。
行動コントロール	20	校内・授業時のルールに沿った行動ができない	0	
得点合計				

児童の感覚処理の困難を評価するチェックリスト(英語) 結果

対象者の名前: 記入日 年 月 日 記入者:

対象者との関係: 学年: 性別:

		点数	判定			合計点数	判定			合計点数	判定
A領域 下位尺度	感覚	0		}	A領域	1		}	A領域 + B領域	5	
	コーピング	1									
	行動コントロール	0									
B領域 下位尺度	聞く・話す	0		}	B領域	4		}	B領域	A領域	A領域 + B領域
	読む	2									
	書く	2									



(その他気になる行動や気づいたことを自由に記録して下さい)

具体的な手立て例

スキル	No.	項目	具体的な手立て(例) ★は自立活動解説を参考
感覚	1	音声を扱う授業場面などで、耳をふさいだり、室外へ出たりして参加しない。	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が不快である音を避けるようにする。 ・聴覚に過敏が見られ、特定の音を嫌がることもあるため、自分で苦手な音などを知り、音源を遠ざけたり、イヤーマフやノイズキャンセルヘッドホン等の音量を調節する器具を利用したりするなどして、自分で対処できる方法を身に付けるように指導する。
感覚	2	窓側の席など、明るい場所で極端にまぶしそうにしている。	<ul style="list-style-type: none"> ・カーテンなどを使って、照度の調整をする。 ・座席を窓側から離す(廊下側にする)。 ★光の量を調整したり、避けたりする。 ★場合によっては、遮光眼鏡を装用することでまぶしさを軽減することができることを伝えたり、遮光眼鏡の装用の機会を設定したりする。
感覚	3	身体接触を伴う授業に参加することを極端に嫌がる	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌がる身体接触部分がどこなのか、度合いを実態把握する。 ・身体接触を控え、代替りの参加方法を考え、本人が納得した上で実施する。 ・児童の視界に入って、声を掛けたり、児童に合った接触をしたりする。
聞く・話す	4	指示が複数になると、一連の行動をすることが難しい。	<ul style="list-style-type: none"> ★指示の内容を具体的に理解することが難しいことがあるため、指示の内容や作業手順、時間の経過等を視覚的に把握できるようにする(例:手順表などの教材・教具で、順序や時間、量の概念等を捉えることができるように工夫する)。 ★話の内容を記憶して前後関係を比較したり類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた行動をすることができない場合がある。このような場合には、分からないときに質問する方法を身に付けて、行動ができるようにする。
聞く・話す	5	自分の気持ちを言葉で他者に伝えられない	<ul style="list-style-type: none"> ★人とのやりとりや人と協力して遂行するゲームなどを通して、自分の意図を伝えることができるように指導する。 ★教師との個別的な場面や安心できる小集団の活動やゲームなどを通して、相手の話を受けてやりとりをする経験を重ねられるようにする。 ★言語による指導以外に、児童生徒の興味関心に応じた活動(例:絵画、造形、ごっこ遊び、など)を行い、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎を作る。 ★言葉は知っているものの、その意味を十分に理解せずに活用したり、意味を十分に理解していないことから活用できず、思いや考えを正確に伝える語彙が少ないことがある。そこで、実体験、写真や絵と言葉の意味を結び付けながら理解することや、ICT機器等を活用し、見る力や聞く力を活用しながら言語の概念を形成するように指導する。 ★音声言語の表出は困難であるが、文字言語の理解ができる児童生徒の場合、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、アプリ等を使って、自分の意思を表出したりする。
聞く・話す	6	体験したことを相手に分かるように伝えられない	<ul style="list-style-type: none"> ★言語発達に遅れがある児童生徒の場合、語彙が少ないため自分の考えや気持ちを的確に言葉にできないことや相手の質問に的確に答えられないことなどがある。そこで、児童生徒の興味・関心に応じた教材を活用し、ことばのやりとりを楽しむ。 ★順を追って説明することが困難であるため、聞き手に分かりやすい表現をすることができないことがある。そこで、絵に空白の吹き出しを入れたり、話す言葉が入ったセリフを入れたりする。 ・体験した状況の理解の困難な児童生徒の場合、ICT機器を使って状況理解を助けるような図やシンボルなどで示すアプリを使う。 ★音声言語の表出は困難であるが、文字言語の理解ができる児童生徒の場合、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、アプリ等を使って、自分の意思を表出したりする。 ★関係性と項目を図やシンボルなどで示すマインドマップのようなツールを利用したりすることで、コミュニケーションする楽しさと充実感を味わえるようにしていく。

総合考察

- ・成果
- ・課題: データ集団
- ・今後の方針

参考文献

- 岩永竜一郎・黒田美保編著(2015).『これからの発達障害のアセスメント—支援の一步となるために—』「第5章 感覚や運動のアセスメント」54-59,金子書房.
- 橋本創一・熊谷亮・大友潔・林安紀子・菅野敦 (2014).『ASIST学校適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案』福村出版.
- 林田宏一・齋藤佑奈・岡野恵子・可見恵 (2021).「ASIST学校適応スキルプロフィールを用いた個別支援計画作成:放課後等デイサービス事業所における標準化されたアセスメント導入の試み」『岐阜大学教育学部特別支援教育センター年報』(28),19-24.
- 文部科学省 (2018).『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編』.
- 山口真佐子・佐藤玲子・林田宏一 (2021).「発達障害児の感覚処理の困難の評価ツール:自立活動「環境の把握」を観点とする観察項目作成の試み」『明星大学明星教育センター研究紀要』(11),1-8.

本課題研究へのお問い合わせは、mgr.direct@avespro.com (研究代表者:林田)まで