

発達障害児に対する就学移行支援のための支援ツール開発の試み

—— グループ指導プログラムにおける適用の検討 ——

東海林 夏希*・橋本 創一**・伊藤 良子***

田口 悦津子****・安永 啓司****

(2009年11月20日受理)

SHOJI, N., HASHIMOTO, S., ITO, R., TAGUCHI, E. and YASUNAGA, H.; Development of the Support Tool for Support in Transition to Elementary School for Children with Developmental Disabilities: *Examination of the Application in the Group Guidance Program.* ISSN 1349-9580

It is the purpose of this study developing a support tool for support in transition to elementary school for children with developmental disabilities, and examining an application in a group guidance program. We developed the actual condition grasp sheet to assess and the evaluation seat which written by three persons, a child /a parent / a staff, after the guidance program. We practiced a group guidance program for 6 children with developmental disabilities and examined the application of the support tool. The actual condition grasp sheet was effective for finding problems until entering school, and thinking the reaction in consideration of behavior characteristic of developmental disabilities. As for the evaluation sheet, not only the evaluation of the program but also the effect that a child was conscious of own aims was expected. This study suggest that the construction of the system which utilize a support tool is important in support in transition to elementary school for children with developmental disabilities as well as the development of tools to evaluate guidance and tools to do assessment of support needs adequately.

KEY WORDS : support in transition to elementary school, developmental disabilities, support tool

* Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

** Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University

*** Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University

**** Special Support School, Tokyo Gakugei University

1. はじめに

平成17年度から全国的に幼保小連携を推進する活動が始まり、就学移行支援が着目されており、文部科学省と厚生労働省は、「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」(2009)において、発達障害児を含む障害児に関して、家庭や医療などの関係機関との連携が大切

であると明記している。また、文部科学省(2003)によると、通常学級には発達障害をもつあるいは疑いがある児童は約6%存在する。特別支援教育の考え方が広まる中で、発達障害児が通常学級に就学するケースが増え、彼らの学校における適応が問題となっている(岩永ら, 1999)。知的発達に遅れのない発達障害児の場合、就学前の遊びが中心で、比較的自由度の高い集団でうまく適

* 東京学芸大学大学院教育学研究科

** 東京学芸大学教育実践研究支援センター 教育臨床研究部門

*** 東京学芸大学教育実践研究支援センター 生涯発達支援部門

**** 東京学芸大学附属特別支援学校

応することができても、小学校という、枠組みが決められており、学習活動が中心となる環境に適応していくにあたってさまざまな困り感が生じてくると考えられる。玉井ら (2005) によると、発達障害児が通常学級に就学した場合、読み書きや知的発達に合わせた支援は受けられても、落ち着きのなさや集団生活のルールなどに関しては、学校に上がってから支援の対象とならないことも多い現状があるとされており、就学前からソーシャルスキル等の指導を行うような支援の必要性が示唆される。また、保護者にとっても、発達の心配に次ぐ就学は大きな心配ごとであり、子ども自身にとっても保護者にとっても、就学移行期の支援が重要視されてきている (佐藤ら, 2008)。

就学移行支援の現状は、各地域においても就学移行支援に関する取り組みが始まり (国立特別支援総合教育研究所, 2007), 就学移行期に着目した研究も広まりつつある (山田, 2008, 田中ら, 2007, 姉崎ら, 2006)。これらの研究を概すると、就学移行支援の現状は主に①システムの構築と②支援ツールの開発という2つの動きに大別される。システムの構築として、幼稚園・保育園・小学校の交流教育事業や保育士や教員を対象とした専門的な研修の実施などが行われ、行政を中心に開発が進みつつあるが、幼保小連携は通常教育を念頭に置いたものが多く、特別支援教育の分野においても今後さらに充実させていく必要があるだろう。支援ツールの開発としては、就学移行期を含めた個別指導計画の作成や保護者と共同で作成し、小学校への情報提供を行えるサポートファイルの作成などが行われている。現在ある支援ツールは、小学校への情報提供を中心としたものが多いが、指導プログラムを行っていくうえで、指導前に実態を把握し、指導後に評価をするシステムを可能にする支援ツールの開発は課題となるだろう。

2. 目的

前述したように、就学移行支援は行われ始めているが、保護者や保育者の支援ニーズに基づいたプログラム開発は未だ不十分な現状である。筆者が行った知的・発達障害児をもつ保護者への就学移行期の支援ニーズ調査から、コミュニケーション支援の重要性が指摘され、通常学級に就学する子どもの場合、ソーシャルスキル指導が必要であると示唆されており、就学移行支援に対する保護者の支援ニーズは、学習面の指導だけではなく、ソーシャルスキル指導といった、対人関係を円滑にしたり、集団にうまく参加したりすることにあると考えられる。そこで本研究では、発達障害児に対する就学移行支援のための支援

ツールを開発すること、またグループ指導プログラムを実践し、支援ツールの適用を検討することを目的とする。

3. 方法

3. 1 支援ツールの作成

就学移行支援プログラムを実践するに当たって、アセスメントの際に使用する子どもの実態把握シートと、指導プログラムを実施した後に使用する評価シートを作成する。したがって、この支援ツールを使用する対象は就学移行期の発達障害児であり、就学移行支援を目的とした指導を行う場面での活用を想定している。

(1) 実態把握シートの作成

就学後の集団参加場面として、最も多くの時間を過ごすのは一斉指導の授業場面である。第1学年・第2学年の学習指導要領では、国語で指導する点として、興味をもって聞くことや、他児の話を注意して聞くこと、また話す事柄を順序立てて話すことや、はっきりと話すことなどが挙げられている。このように就学後は授業に参加するためのソーシャルスキルとして、話を聞いて理解し、皆の前で発表することが重要視されると考えられる。そこで就学前後の子どものソーシャルスキル尺度を開発した研究 (岡田, 2003, 高橋ら, 2008), 幼保小連携のための子どもの実態調査を行った研究 (立元ら, 2007, 丹羽ら, 2004), 就学移行期の子どもの発達を把握するための5歳児健診やスクリーニングに関する研究 (弓削ら, 2007, 大六ら, 2008) を参考にして「聞く」「理解する」「話す」の三領域を中心としたチェック項目を作成し、「できる」「促されるとできる」「できない」の三段階で評価し、それぞれ2点、1点、0点で換算する。さらに通常学級に在籍する発達障害児の集団参加を妨げる要因として、様々な問題行動が挙げられる。そこで問題行動について、DSM-IVの自閉性障害ならびに注意欠陥多動性障害のチェック項目や Child Behavior Checklist / 4-18 日本語版、矢嶋ら (2000), 中澤ら (2007) を参考にして、「不注意」「多動性-衝動性」「過敏」「こだわり」「その他」の五領域のチェック項目を作成し、「あてはまる」「ややあてはまる」「あてはまらない」の三段階で評価し、それぞれ2点、1点、0点で換算する。この実態把握シートは観察によって評価するが、観察だけで把握しきれない面もあることを考慮し、保育者や保護者など身近な大人も評定できるように、保育者評定欄を設けた。実態把握シートのチェック項目は表1に示す。



表1. 実態把握シートのチェック項目


コミュニケーションについて	話を聞く
	先生やお友達が話している間、着席していられる
	話している人の方に注目することができる
	先生やお友達が話している間、話に注意を向け続けられる
	最後まで話を聞くことができる
	物音やお友達の声があっても、話の内容を聞き取ることができる
	先生対子どもたちの場面で15分程度話を聞いていられる
	一対一の場面で15分程度話を聞いていられる
	聞いた話を理解する
	話を聞いて、自分は何をすればいいかわかる
	自分のすべきことを順序立てて考えられる
	話す内容を整理する
	先生対子供たちの場面での一斉指示を理解できる
	一対一の場面での指示を理解できる
	話す
問題行動について	言葉足らずでなく（大人が聞いて理解できる程度に）話すことができる
	ちょうどよい声の大きさではっきりと話すことができる
	「いつ」「どこで」「誰と」「何をした」のポイントにしたがって話す
	質問されたことに最後まで答える
	挙手して発言するなどのルールを守って話す
	わからないことは質問することができる
	不注意
	活動で注意を集中し続けるのがむずかしい
	作業を最後までやり遂げない
	気が散りやすい
	多動性・衝動性
	手足をそわそわと動かしたり、着席していてもじもじしたりする
	座っているべきときに席を離れてしまう
	じっとしていない、または何かに駆り立てられるように行動する
	順番を待つのが難しい
	過敏
	特定の音を過剰にいやがったり、過剰に興奮して喜ぶ
	新しい場面や人を過剰にいやがったり、過剰に興奮して喜ぶ
	失敗を極端に恐れて行動しない
	こだわり
	1つまたはいくつかのことだけに興味をもち、熱中する
	習慣や手順などにかたくなにこだわる
	その他
	場面の切り替えが悪い
	指示を理解するまでに時間がかかる
	一度に複数の指示を聞くことが難しい
	食事に関して問題がある（偏食、食事時間など）
	排泄に関して問題がある（オムツがとれないなど）
	身支度に関して問題がある（着替えが遅いなど）


表2. 子どもの評価シート

なまえ _____

●きょうの お やくそくは どのくらい まもれましたか？

1			
	ばっちりまもれた	すこしまもれた	まもれなかった

2			
	ばっちりまもれた	すこしまもれた	まもれなかった

3			
	ばっちりまもれた	すこしまもれた	まもれなかった

●きょうの ぐーんぶ は どうでしたか？

		
だのしかった	ぶつう	つまらなかった

かれるが、一方のみを使用するのではなく、他者と自己双方によって複合的に評価していくことが望ましいとされている（小林・相川, 1999）。そのため、本研究でも、指導を受ける子どもと、その保護者、指導を行うスタッフの三者が評定を行うこととする。今回対象とする子どもは就学前の言語表現が未熟な幼児であり、自己評定を行っても妥当性が低いことが考えられ、低学年の児童でも自己評定が難しいことが指摘されている。しかし、この評価シートは指導の有効性をはかるだけでなく、目標を意識して自己を評価すること自体を目的として、子どもにも実施することとした。評価シートの内容は設定した個別の目標に対する達成率を尋ねることであり、それぞれの目標に対して、「できていた」「ほぼできていた」「できなかった」の三段階で評価した。保護者とスタッフ用の評価シートには、目標の達成度に加えて、目標が適切かどうか、また目標に対する手だてが適切かどうかを「適切だった」「どちらともいえない」「適切ではなかった」の三段階で評価してもらった。子ども用の評価シートを表2に示す。就学前であり文字を理解できない子どもも多くいることを想定して、目標は文字で記入せず、番号のみで示し、評価は「ばっちりまもれた」「すこしまもれた」「まもれなかった」という言葉に加えて、それぞれ笑った顔と二重丸、普通の顔と丸、困った顔と

(2) 評価シートの作成

ソーシャルスキルトレーニングにおいて、指導の有効性を確認するためにも指導を振り返ることは重要である。指導の際の評価は他者評定と自己評定に大きく分

三角を併せて記載した。このように、保護者とスタッフと子どもの三者で複合的に評価を行うためのツールを作成した。

3. 2 指導プログラムの実践と支援ツールの検討

実際に行われているグループ指導において、実態把握シートと評価シートの適用を検討する。この就学移行支援事業では、就学移行期にあたる年長児で構成された小集団でグループ指導を行っている。対象は幼稚園や保育園に在籍し、通常学級に就学する予定であり、発達障害またはその疑いを持つ5歳児6名（男児4名、女児2名）であり、3名のスタッフがそれぞれの子どもの担当としてサポートする。200X年6月から200X+1年3月まで実施予定であり、基本的にひと月に1回のペースで計8回実施する。初回には心理検査等のアセスメントと保護者への聴き取り調査を行い、併せてスタッフが実態把握シートを記入し、毎回の指導後には評価シートを記入した。指導は毎回ほぼ同じ流れで行い、①おはなしタイム、②ゲームタイム、③おやつタイム、④自由遊び、⑤帰りの会で構成される。おはなしタイムは自分の机と椅子がある場所に着席し、先生の話の聞いたり、皆の前で発表する時間であり、就学後の一斉指導を聞く場面に最も近い場面である。指導内容は話を聞くことを重視したもので、話を聞く態度として「よい姿勢」や「話を聞くときのルール」など毎回異なるテーマを取り上げていく。保護者にはおはなしタイムを参観してもらい、目標の達成度を評価してもらった。スタッフは子ども一人一人に設定された目標と目標に対する手だてを書いたカードを首から提げ、おはなしタイムが始まる前に子ども一人一人に設定された目標を読み上げ、確認を行った。子どもは帰りの会時に、それぞれの目標に対して自分自身の評価を行った。

4. 結果

4. 1 指導プログラム実践事例からみた支援ツールの適用

(1) 実態把握シートの適用

対象児6名の実態把握シートを実施した結果を表3に示す。また心理検査から導かれた発達の様子、保護者に聴き取った就学に向けて子どもに身につけてほしいことを表4に示す。これらのアセスメントの結果を基に、それぞれの対象児について表5に示した目標を設定し、スタッフが首から提げる「おやくそくカード」(図1)を作成した。「おやくそくカード」の表面は子どもに見せることを考慮して、簡単な言葉で表記し、裏面はスタッフが参考にするために、目標とそれぞれの目標に対する手だてを詳しく明記した。実態把握シートのコミュニケーションに関するチェック項目から、対象児の課題となっている領域を把握して目標に盛り込み、さらに問題行動に関するチェック項目から対象児の特性を把握し、声掛けのタイミングや考慮すべき点などを目標の手だてに含めて記入した。

(2) 評価シートの適用

指導プログラムを実践した後に、プログラムの効果を検討するため、さらには本人がその活動を振り返るために使用した。目標の達成度について、全対象児の全ての目標について合計した結果を図2に示す。保護者とスタッフと子どもで評価が異なり、子どもの評価が最も高く、保護者の評価が最も低いことが明らかになった。また、毎回の指導ごとの目標の達成度について、スタッフ・保護者・子どもそれぞれの合計値を図3に示す。保護者・スタッフ・子ども全てにおいて評価がわずかではあるが増加していく傾向が見られた。

表3. 対象児の実態把握シートの結果

	コミュニケーションに関するチェック項目						問題行動に関するチェック項目									
	聞く (7項目14点中)		理解する (5項目10点中)		話す (6項目12点中)		不注意 (3項目6点中)		多動性-衝動性 (4項目8点中)		過敏さ (3項目6点中)		こだわり (2項目4点中)		その他 (3項目6点中)	
A	6	43%	4	40%	8	67%	3	50%	2	25%	0	0%	1	25%	3	50%
B	8	57%	6	60%	2	17%	2	33%	2	25%	0	0%	0	0%	2	33%
C	2	14%	4	40%	7	58%	4	67%	4	50%	2	33%	2	50%	3	50%
D	14	100%	10	100%	9	75%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	1	17%
E	4	29%	6	60%	9	75%	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33%
F	8	57%	6	60%	0	0%	5	83%	2	25%	1	17%	0	0%	4	67%

※コミュニケーションに関するチェック項目は得点が高いほど良好な傾向（より「できる」傾向）があり、問題行動に関するチェック項目は得点が低いほど良好な傾向（問題行動に「あてはまらない」傾向）がある。

※塗りつぶし部分は対象児にとって課題があると考えられる領域

表4. 対象児のアセスメント結果のまとめ

	知能指数	心理検査	保護者の要望 (初回面接記録より抜粋)
		検査の様子	
A	113	・語いが豊富, よく考えて答えることができる ・わからないときに何も言えず混乱する	子ども同士の関わりを経験させたい お友達とうまく遊べるようになってほしい 集団の中で先生の話を開けるように
B	96	・一対一でのコミュニケーションは良好	小集団でコミュニケーションがとれるようになってほしい 簡単な指示が開けるようになってほしい 最低限のやりとりの言葉を身につけたい
C	92	・言葉で要求を伝え, 一対一のやりとりは安定している ・離席が多く, 注意がそれやすい	集団行動がとれるようになってほしい 先生の話長時間聞いてほしい 友達と仲良く遊んでほしい
D	103	・応答性がよく, コミュニケーションも良好	大人が入らなくても友達とうまくやってほしい 友達や周囲の状況を見て, 今何をするのかを考えてほしい 自分の気持ちを言えるようになってほしい
E	102	・積極的にコミュニケーションをとる ・離席が多く, 最後まで集中が持続しない	長い時間お話を開ける 人前に出て発表できる 集中力をつける
F	90	・初めてのこと・人への不安が強いが, 指示への応答は良好 ・始めに提示したルールを忘れがち	笑顔でいきいきと活動してほしい 友達とうまくコミュニケーションをとってほしい 大人から話しかけられたことに応じる

表5. 対象児の個別目標

	個別目標
A	①わからないときには, 手を挙げて「教えてください」と先生に言う。 ②お友達がしていることを見て, 何をすればいいか確認する。 ③お友達のお話を, 興味をもって聞く。
B	①おはなしタイムの間, 話し手の方を見て最後までお話を聞く ②わからないときには, 手を挙げて「教えてください」と先生に言う ③先生やお友達によいことをしてもらったら「ありがとう」をきちんと言う
C	①おはなしタイムの間, 話し手の方を見て最後までお話を聞く ②席を立ちたくなったら, 先生に「席を立ってもいいですか?」と聞く ③よい姿勢で, いすにしっかり座る
D	①お友達がしていることを見て, 何をすればいいか確認する ②お友達が困っている時に, 自分からお友達に教えてあげる ③お友達同士で楽しく遊ぶ経験を積む
E	①おはなしタイムの間, 話し手の方を見て最後までお話を聞く ②よい姿勢で, いすにしっかり座る ③みんなの前で, 大きな声で発表する
F	①さらさらグループの活動に慣れ, 楽しく過ごす。 ②わからない時や不安な時に先生に言う。 ③先生から聞かれたことに答える

(表面)

●おやくそくカード●

なまえ: D

- わからなくなったら,
おともだちをみてみよう
- こまっているおともだちに,
やさしくおしえてあげよう
- おともだちといっしょに
だのしくあそぼう

(裏面)

●目標に対する手立て●

名前: D

- ①お友達がしていることを見て, 何をすればいいか確認する
: 指示を聞きもつた時には, お手本となるお友達の具体的な挙
げ, 注目するように促します。
・聞きもつたして戸惑っている様子が見られたら
「○○くん/ちゃんを見て, 何をすればいいかと思う?」と教え
てあげましょう。
・それでもわからなかった場合には
「○○くん/ちゃんは-してるよ」と教えましょう。
- ②お友達が困っている時に, 自分からお友達に教えてあげる
: はじめは「教えてあげて」とスタッフから促して, 徐々に自発的に
できるようにしていきます。
・近くの友達が困っている様子が見られたら, 「○○くん/ち
ゃんに教えてあげよう」と促しましょう。はじめは「F-する
んだよ」っていったってあげて」と具体的にモデルを示しまし
ょう。
・促してできるようになってきたら, 促すタイミングを徐々に
遅らせていきます。
- ③お友達同士で楽しく遊ぶ経験を積む
: お友達とやりとりをしながら遊ぶ経験ができるような状況を設
けていきます。
・自由遊びや, 友だちと一緒に活動する時間で, 「いれて」「一
緒にやろう」など友だちとやりとりするような言葉かけを促
しましょう。

図1. おやくそくカード例

4. 2 事例

対象児 6 名の中から、C と D を事例としてとりあげてセッション 3 回分の経過を追う。

(1) 事例 1 : C

C は実態把握シートで話を聞くことが顕著に不十分であり、保護者からも集団行動が苦手であるとの話があったため、①おはなしタイムの間、話し手の方を見て最後まで話を聞く、②席を立ちたくなったら、先生に「席を立ってもいいですか?」と聞く、③よい姿勢で、いすにしっかり座るという目標を設定した事例である。3 回のセッションにおける C の各目標の達成度を図 4 に示す。C は SS 2 で席を立つ際に先生に聞くことができ、目標②のスタッフの評価は高くなっているが、SS 3 では先生に聞くことが難しく、離席する際に先生に聞く行動はまだ確実に身に付いていない様子がうかがえる。また、保護者の評価は「できない」が多く、スタッフと保護者で評価に差異があることがわかる。全体的には目標の達成度が上昇する傾向が見られ、C に対しては、目標となる行動を繰り返し促すことで達成できるようになっていくことが期待される。

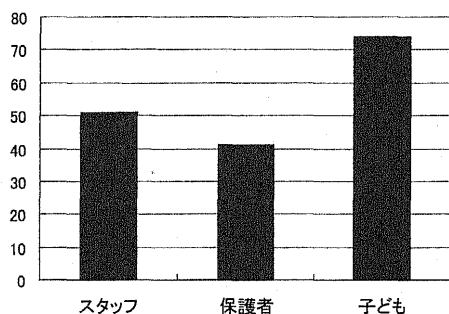


図2. 全対象児の全ての目標の達成度合計

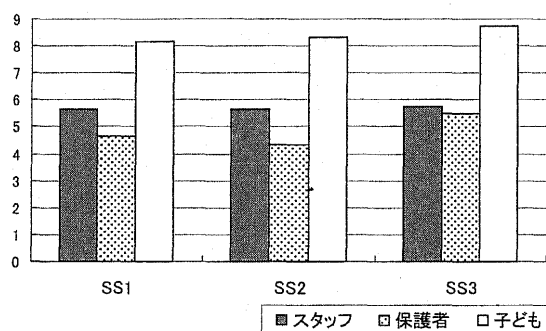


図3. 目標の達成度合計のセッションごとの変化

(2) 事例 2 : D

D はアセスメントの結果、不得手なことは少ないが、保護者より同年齢の子どもとの関わりがうまくいかないとの話があったため、①お友達がしていることを見て、何をすればいいか確認する、②お友達が困っている時に、自分からお友達に教えてあげる、③お友達同士で楽しく遊ぶ経験を積むという目標を設定した事例である。3 回のセッションにおける D の各目標の達成度を図 5 に示す。目標②の評価に着目すると、SS 1 でスタッフは目標をうまく実行できなかったと評価しているにも関わらず、D 自身はできたと評価し、SS 2 でスタッフは目標をうまくできたと評価しているにも関わらず、子ども自身の評価は下がっており、スタッフと子ども自身との評価に差が見られた。スタッフの活動記録によると、D は SS 2 において目標②を非常に意識して行動していたため、自身の行動を振り返ることができ、他の目標よりも低い評価をした可能性も考えられるだろう。

5. 考察

本研究は就学移行支援のための支援ツールとして、実態把握シートと評価シートを開発し、就学移行支援グ

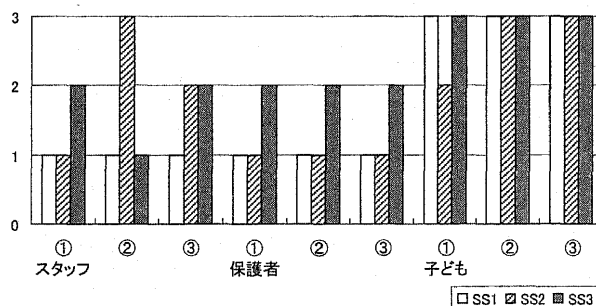


図4. Cの目標の達成度

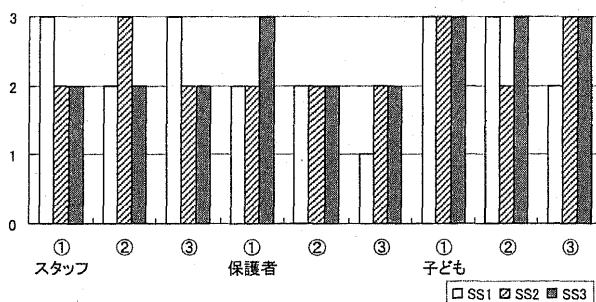


図5. Dの目標の達成度

ループ指導を実践する中で適用を検討した。

就学移行支援においても個別支援計画の重要性が指摘されているが(姉崎ら, 2006), 個別支援計画を立てるためには適切なアセスメントが必要である。本研究ではコミュニケーションを「聞く」「理解する」「話す」といった3領域に分け, 子どもがどのようにつまづいているかを細かくチェックすることで各々の子どもの就学に向けて身につけたい課題を的確に把握し, 支援を展開していく一助となったと考えられる。また, 通常学級に就学する発達障害児は多様な支援ニーズを持っていると考えられるため, 就学に向けて身につけたい課題だけではなく, 子どもの障害特性に応じた対策を考えられるように様々な問題行動を把握する項目も必要だと示唆された。従来は障害を発見するためのスクリーニングとして障害特性を把握することが中心であったが, 障害特性に応じた対応のためにも問題行動の様相などを把握する必要があると考えられる。子ども一人一人の発達レベルや障害特性, または子どもの就学先にあった支援を展開していくうえで, 本研究における実態把握シートは有効な支援ツールであると考えられるが, 今回作成したシートは, あくまで授業場面に適応するためのものであり, 友達との関わりや学習面などに対応していくために支援ツールを開発することが今後の課題となるだろう。評価シートは, 従来の, プログラム自体を評価するという目的だけではなく, 子ども自身にも評価シートを書くことで, 子ども自身が目標を意識する効果も期待できる。しかし, 子ども自身が評価するだけでは本来のプログラム自体の評価や, 子どもの目標の達成度ならびに今後の課題を正確に把握するためには不十分なため, 保護者や支援を行うスタッフを含めて評価していくシステムが重要である。このように, 発達障害児に対する就学移行支援においては, 適切に支援ニーズをアセスメントするためのツールや指導を評価するツールなどを開発し実施するだけではなく, 支援ツールを活用するシステムの構築が必要不可欠であることが示唆された。

引用文献

- 1) 姉崎弘・宮村昇・藪岸加寿子・森倉千佳(2006) 特別支援教育における就学支援に関する一研究—軽度発達障害児の「個別の就学支援計画」の策定・運用を通して— 三重大学育実践総合センター紀要 26 1-6
- 2) 大六一志・長崎勤・園山繁樹・宮本信也・野呂文行・多田昌代・岡崎慎治・東原文子・竹田一則・柿澤敏文・坂尻千恵・菊池麻由子(2008) 5歳児発達障害・知的障害スクリーニング質問票における発達の変化およびスクリーニング精度 障害科学研究 32 35-45
- 3) 井潤知美・上林靖子・中田洋二郎・北道子・藤井浩子・倉本英彦・根岸敬矩・手塚光喜・岡田愛香・名取宏美(2001) Child Behavior Checklist / 4-18 日本語版の開発 小児の精神と神経 41 (4) 243-252
- 4) 岩永竜一郎・小田みちえ・川崎千里・土田玲子(1999) 発達障害児の小学校普通学級適応状況の考察: 発達指数および障害児受容環境の観点から 小児保健研究 58 (3) 405-410
- 5) 小林正幸・相川充(編)・國分康孝(監)(1999) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校楽しく身につく学級生活の基礎・基本 図書文化社
- 6) 国立特別支援総合教育研究所(2007) 「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」研究報告書. 独立行政法人国立特別支援総合研究所
- 7) 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 8) 文部科学省・厚生労働省(2009) 保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集
- 9) 中澤潤・中道主人(2007) 子どもの行動尺度(CBS) 日本版の作成 千葉大学教育学部紀要 55 97-105
- 10) 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦(2004) 幼稚園, 保育所, 小学校教諭と保護者の意識調査: よりよい幼保小連携に向けて お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 2 39-50
- 11) 岡田智(2003) 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み—社会的コンピテンスの視点からのLD支援— LD研究 12 (1) 56-64
- 12) 佐藤美由紀・清水直治・加藤正仁(2008) 障害児をもつ家族に対する通園施設の役割—就学相談のあり方について— 発達障害研究 30 (3) 200-211
- 13) 玉井ふみ・福田登美子・武内和弘・山崎和子・堀江真由美(2005) 三原市および周辺地域におけるLD, ADHD児等の支援の現状: アンケート調査から 広島県立保健福祉大学誌人間と科学 5 (1) 129-136
- 14) 田中良三・山本理絵・小淵隆司・神田直子(2007) 発達障害児の幼児期からの小学校への移行支援 愛知県立大学児童教育学科論集 41 51-67
- 15) 高橋雄介・岡田謙介・星野崇広・安梅勅江(2008) 就学前児の社会的スキル—コホート研究による因子構造の安定性と予測的妥当性の検討— 教育心理学研究 56 81-92
- 16) 立元真・戸ヶ崎泰子(2007) 幼保小連携のための子

どもの行動傾向測定尺度の作成 宮崎大学教育文
化学部紀要 教育科学 17 107-118

- 17) 山田郁子 (2008) 早期療育における就学準備トレーニング教室の取り組み 発達障害研究 30 373-377
- 18) 矢嶋裕樹・齊藤友介・中嶋和夫 (2000) 幼児の問題行動に関する因子構造モデルの検討 東保学誌 3(3) 166-172
- 19) 弓削マリ子・全有耳 (2007) 5 歳児モデル健診に取り組んで一京都府中丹西保健所と福知山市の協働事業 (特集 就学前支援の実践と課題) LD 研究 16(3) 273-281