

保育学生を対象とした個別の指導計画作成技術の向上を目指す介入 —「支援目標」と「手立て」に着目して—

遠藤 愛 星美学園短期大学
太田 研 星美学園短期大学

要 旨：障がい幼児本人と保護者のニーズを中心とした個別の指導計画を作成するための介入を授業内で実践し、介入効果を検証することを目的とした。具体的には、インクルーシブ保育場面における障がい幼児の仮想事例の事例検討を行う中で、保育学生が、①本人と保護者のニーズを踏まえた支援目標の設定と、②それらの支援目標と一致する手立てを記述できることを目標として、段階的に介入を実施し評価を行った。これらの評価を行うにあたり、特別支援教育の現場での実習経験値の異なる 3 名の保育学生を抽出し、個別の指導計画の記述内容の変容過程を比較・検証した。その結果、3 名とも個別の指導計画における評価基準への到達率が上昇した。しかし各介入段階での変化の様相には個人差が見られた。これらの個人差については、関連する事例のタイプと保育学生のもつ実践経験との関連がうかがわれた。

Key Words： 個別の指導計画，保育学生，インクルーシブ保育，事例検討

● I. はじめに

インクルーシブ保育が一般的になりつつある昨今、多様化する保育ニーズに対応できる保育者の育成が急務である²⁾。新・幼稚園教育要領では、保育現場が行うべき障がい幼児への具体的支援として、新たに個別の指導計画の作成を求めている¹³⁾。こうした社会的要請に反して、個別の指導計画の作成に伴う保育者の負担感・困難感の報告は、特別支援教育開始から十数年が経過した現在も後を絶たない⁸⁾¹⁷⁾。平成 26 年度に文部科学省が実施した特別支援教育体制整備状況調査¹²⁾によると、個別の指導計画の作成率については、その必要性がある幼児・児童生徒がいると該当した学校の中で、小学校が 98.1%、中学校が 95.6%であるのに対し、幼稚園は 76.6%であった。また、私立幼稚園においては 66.2%とさらに低く、我が国の幼稚園の大半が私立であることを考えると、幼稚園での個別の指導計画の作成は、十分に浸透しているとは言い難い。

ところで、個別の指導計画は、障がい児・者

本人及び保護者のニーズから支援目標を決定する⁵⁾¹⁶⁾。しかし現状では、学級運営上の都合を優先した支援目標を設定したり、作成過程で保護者に障がい幼児の問題点のみをつきつけたりと、現職者側の都合が優先されてしまう状況も指摘されている⁴⁾¹⁸⁾。さらに、保護者との連携を進めるためには、保護者のニーズから現場での障がい幼児の行動を捉え直し、実際の保育場面での実現可能性も考慮しながら支援目標と手立てを決定する技術が必要である¹⁴⁾。しかし現状の保育現場では、こうした技術の獲得機会に乏しい⁷⁾。

保育者が、障がい幼児の実態や保護者のニーズに適合した個別の指導計画を立案するために、真鍋⁹⁾は専門家によるコンサルテーションの有効性を報告している。そしてコンサルテーションは、保育者による障がい幼児の日常的な保育状況に関する報告と、専門家のフィードバックの相互作用を活発にすることで、適切な支援目標の設定が促されるという。しかし浜谷³⁾や Wolely, Sigaiove, & Neitzal¹⁵⁾は、コンサルテーションは専門家依存を生み出しやすく、その結果障がい幼児の生活文脈にそぐわない

目標設定や介入が行われる危険性も指摘している。この問題を踏まえると、アセスメントや見立てにおいて専門家の助力を得る場合でも、保育者自身が支援目標と手立ての設定について、基礎的な知見を有していることが重要であるとうかがえる。さらにこのような専門技術を獲得し、それらを現場で柔軟に活用していく保育者を育成するためには、就業後の現場研修のみでなく、養成段階中の基礎スキルの獲得の必要性も叫ばれている⁹⁾。しかしながら、我が国では、個別の指導計画作成に関わる技術獲得に向けた体系的な養成トレーニングは、現時点で報告がない。

以上の課題を受けて本研究では、保育学生を対象として、障がい幼児本人と保護者のニーズを中心とした個別の指導計画を作成するための介入を授業内で実践し、その効果を検証することを目的とした。具体的には、インクルーシブ保育場面における障がい幼児の仮想事例の事例検討を行う中で、保育学生が、①本人と保護者のニーズを踏まえた支援目標の設定できること、②それらの支援目標と一致する手立てを記述できることを目標として、段階的に介入を実施し評価を行った。これらの評価を行うにあたり、授業を受講した保育学生の中から、特別支援教育の現場での実習経験の異なる3名の保育学生を抽出し、その個人差に着目しながら個別の指導計画の記述内容の変容過程を比較・検証した。

● Ⅱ. 方法

1. 期間と場所

X年5月上旬～7月上旬の間、首都圏郊外に位置する短期大学の講義室(120名収容可能)において、研究を実施した。

2. 研究場面

インクルーシブ保育における障がい幼児への支援技術を習得することを目的とした授業内(通年科目)で研究を実施した。本授業では、保育現場にて行動問題を示す障がい幼児の仮想事例の理解と支援について、5～6名の学生グループに分かれて協議する事例検討を実施した。グループ協議終了後、学生は各自で事例の障がい幼児の個別の指導計画を作成することが求められた。

3. 参加者

本授業を受講する保育科の専攻科学生(以下、学生とする)69名が本研究に参加した。学生は、在籍する短期大学の本科2年間で幼稚園教諭免許を取得し、発達障がいや知的障がいの基礎知識を習得する授業の単位(全12単位)を取得済みであった。一方で、特別支援教育の現場実践経験については、A)本科にて特別支援学校で2週間の教育実習を経験した学生、B)研究期間中、インクルーシブ保育現場でボランティア体験を行い障がい幼児とのかかわった経験のある学生、C)前述のいずれの経験も有していない学生が存在した(Fig.1, 参照)。これらの経験値の違いが介入効果に影響する可能性を踏まえ、本研究では各群から代表値として1名ずつ選出し、分析の対象とした。選出された3名の学生は全員、本授業において別々のグループで協議を行った。

4. 倫理的配慮

授業内で学生に本研究の内容の説明を行い、研究協力の同意を得る手続きを行った。①作成した個別の指導計画を分析対象とするが、氏名などの個人が特定できる情報を公表しないこと、②研究参加は自由意志であり、拒否した場合も成績に影響はないこと、③いつでも研究参加の拒否ができることを誓約した研究同意書を配布し、研究協力の同意を得た。

5. 手続き

事例の提示 本研究の手続きを Fig.2 に示した。まずは、検討対象となる事例の背景情報を記述した配付資料と、事例のイメージが酷似している市販の映像資料を学生に提示した。各回で異なる事例を提示した。

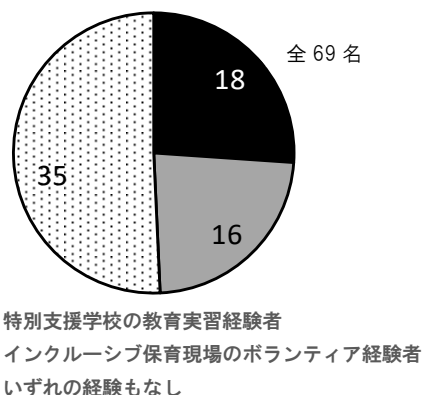


Fig.1 参加者の割合

グループ協議 グループ協議を行う上で、現場実践経験が少ない学生の場合、提示された事例について具体的なイメージを想起しにくい可能性があった。そのため、本授業内で導入したグループ協議では、事例となる障がい幼児の実態や行動問題が生じている現場の状況について学生同士でブレインストーミングを行うことを意識した。グループ協議では事例の提示後、各学生グループに1枚ずつ、「事例検討シート」(A3版1枚)を配付した。「事例検討シート」には、①事例の特徴、②行動問題を解決するための具体的な支援をそれぞれ記入する欄が設けられた。グループ協議では、それらの項目を埋める考えを学生が各自で付箋に記入した後、グループ内で協議しながら該当する欄に貼り付ける作業を行った。この際、同じアイデアの付箋は重ね、事例の理解と支援についての方針をグループで整理した。

フィードバック 個別の指導計画の作成には、事例の発達の特徴や現在の実態の他、社会的自立に向けた長期的な展望について一定の専門的知識と見立てが必要となる³⁹⁾。このためグループ協議終了後、授業の担当教員である第一筆者と第二筆者が、各回のテーマにそって事例理解のポイントをフィードバックした。フィードバックは、①行動問題の原因と事例の発達の特徴、②支援方法の例、③障がい幼児の自尊心を傷つけるのぞましくない対応、④長期的な支援の4点について、PowerPointで提示した。この手続きは、学生が個別の指導計画を作成する前段階の達成基準として、一定の事例理解を得るために実施された。

個別の指導計画の作成 グループ協議やフィードバックを踏まえ、学生は事例の総合的な支援方針をまとめる「個別の指導計画」を作成することを求められた。個別の指導計画は、①支援目標、②発達の特徴、③支援の手立てを記述する形式(A4版・1枚)であった。なお、手立てについては、支援目標を達成するための適切な保育場面を複数選択し、それぞれの場面での手立てを記述することが求められた。

6. 研究デザインと介入スケジュール

全7回分の授業時間中、①ベースライン期、②介入Ⅰ期、③介入Ⅱ期、④テスト期を設定した。個別の指導計画の支援目標と手立ての記述について、抽出した3名の学生(学生A・B・C)の各段階における変容過程を比較・分析し介入の効果を検証した。

ベースライン期 個別の指導計画の書式を提示し記述例を添えながら、基本的な記述の仕方について1つずつ教示した。個別の指導計画を作成する際、配付資料に記載された事例の背景情報を踏まえて支援目標を決定することを強調した。

介入Ⅰ期(記述の見本提示と自己チェック) ベースライン期で学生が作成した個別の指導計画から2例ほど取り上げ、スクリーンに映写しながら記述方法の良い点と修正すべき点を確認した。このとき、学生は各自で作成した個別の指導計画を返却され、指摘事項を聞き朱書するよう求められた。その後学生は、個別の指導計画の記述のポイントを示したチェックリストを参照し、自己チェックを行った。

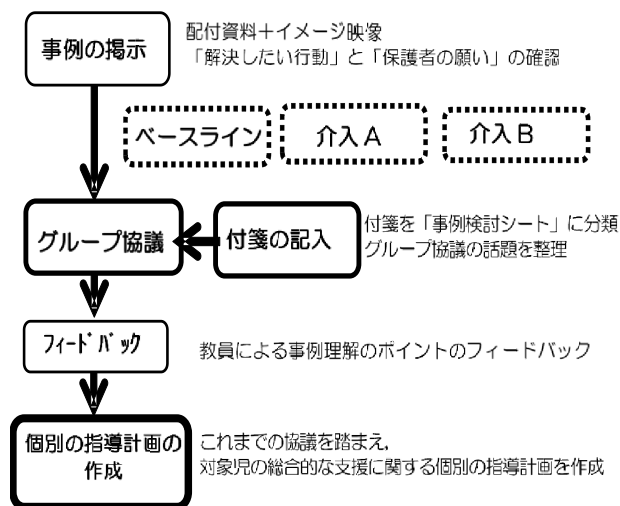


Fig. 2 個別の指導計画作成までの進行と手続き

介入Ⅱ期(「事例検討シート」の書式変更) 事例の障がい幼児の目線から保育環境や行動問題を捉えることをねらいとして「事例検討シート」に新たに「対象児の気持ち・困っていること」を記述する欄を設け、グループ協議の中心議題にすえた。なお介入Ⅱ期では、介入Ⅰ期で行った手続きは削除された。

テスト期 全6回分の事例検討が終了した後、個別の指導計画の作成に関するテスト(40分間)を行った。テストでは、グループ協議は行わず、学生は各個人で配付資料と映像資料から対象児の見立てを行い個別の指導計画を作成することを求められた。テストで使用した事例の概要は、これまで検討したことがない新たな事例を用いた。なお、これまで学生が個別の指導計画作成前に受けていた「事例理解のポイント」に関する専門的見解は、事例概要の配付資料の中に箇条書きで記載した。

7. 個別の指導計画の分析と信頼性の検証

個別の指導計画の分析は、「支援目標」について2項目、「手立て」について4項目の評価基準を作成し、第一筆者が評定した。評価基準は、先行研究⁴⁾¹⁰⁾¹¹⁾を踏まえ内容を整理した(Table 1, 参照)。

信頼性は、全7回のデータのうち約4割にあたる4回分のデータ(BL期, 介入Ⅰ期, 介入Ⅱ期, テスト各1回分)に対して、第一筆者と第二筆者それぞれが評価した後、一致率を求めた。一致率は、分析者間の一致数/(分析者間の一致+分析者間の不一致)×100で算出した。不一致の際には、両者で協議の上、評価基準の定義を修正し、再度評価を行った。その結果、評価の一致率は全体で90.7%(BL期83.3%, 介入Ⅰ期88.9%, 介入Ⅱ期88.9%, テスト100%)であった。

8. 結果の整理方法

学生A・B・Cが記述した個別の指導計画を、Table 1の基準により評価した後、各回で評価基準への到達率を算出した。評価基準への到達率は、全6項目の評定値の合計÷12(全項目6

Table 1 個別の指導計画の分析項目と評価基準

分析項目		評価基準		
		0	1	2
支援 目標	① 保護者のねがいとの一致	保育者の困り感や映像の内容のみに着目し、「保護者のねがい」を踏まえられていない	「保護者のねがい」にやや関連しているものの、目の前の問題解決のみに着目し支援目標を設定している	「保護者のねがい」に記述された内容を基に、支援目標を設定している
	② 対象児の目線を踏まえた記述	(1)「～させる」など、保育者が主語となった支援目標である (2)保育者側の運営上の都合を優先させた支援目標である	(1)「～する」など、対象児が主語となる支援目標である (2)保育者側の運営上の都合を優先させた支援目標である	(1)「～する」など、対象児が主語となる支援目標である (2)対象児の成長や発達の上をねらいとした目標である
手立て	③ 支援目標との一致	支援目標とは関連性が見られない手立てが2項目以上記述されている	記述した支援目標と一致した手立てであるが、①と②が「0」評定である	支援目標の内容と一致した手立てである
	④ 場面設定の適切生	支援目標とは関連性が見られない場面を想定して記述している	支援目標を達成する上で、関連のある場面を1つのみ記述できている	支援目標を達成する上で、関連のある場面を2つ以上選択できている
	⑤ 支援内容の妥当性	支援目標を達成する上で効果的でなく、対象児の自尊心を傷つける可能性のある手立てである	環境側からの働きかけに関する記述がなく、支援目標を達成する上で効果が見込みにくいと考えられる支援内容である	環境側の工夫が考えられており、支援目標を達成する上で効果的であると考えられる支援内容である
	⑥ 手立ての具体性	行動問題の予防的手立てと、行動問題が生じた後の対応のどちらかしか書かれておらず、具体性に欠ける	行動問題の予防的手立てと、行動問題が生じた後の対応のどちらか一方しか記述されていない	行動問題の予防的手立てと、行動問題が生じた後の対応の両方が、具体的に記述されている

項目×評定値2)×100 の計算式にて算出した、学生A・B・Cの評価基準への到達率の推移を折れ線グラフにして図示した。さらに、Table 1で示した個別の指導計画の6つの分析項目それぞれの評定値の推移を棒グラフにて図示した。

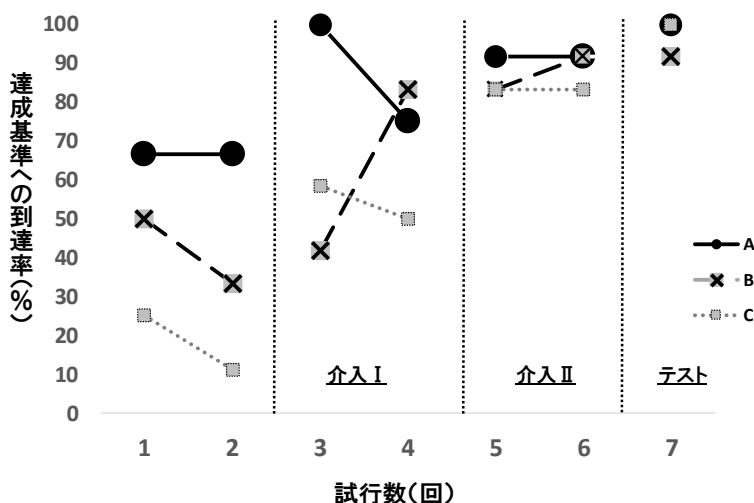
● Ⅲ. 結果

1. 評価基準への到達率の推移

各期間における学生A・B・Cの記述した個別の指導計画の評価基準への到達率の推移を、Fig.3に示した。ベースライン期では、学生Aは評価基準への到達率が第1回・第2回とも66.7%と5割を越える値であった。一方、第1回から第2回にかけて学生Bは50%から33%、学生Cは25%から11.1%と下降した。

次に介入I期では、第3回の時に全ての参加者において、BL期に比べ上昇した。しかし第4回にて、学生Aは100%から75%、学生Cは58.3%から50%に下降した。一方学生Bは、第3回で41.7%と、BL期と比べわずかな差しかなかったが、学生A・Cとは異なり、第4回で83.3%と大きく上昇した。

介入II期では、学生Aが91.7%、学生Bが83.3%から91.7%、学生Cが83.3%と、全員8割以上の値を維持した。テストにおいても、学生Aと学生Cが100%、学生Bが91.7%と、高い値を維持した。



*縦軸は、学生A・B・Cが記述した個別の指導計画の評価基準への到達率(%), 横軸は授業の試行回数(回)とした。

Fig. 3 達成基準への到達率の推移

2. 支援目標に関する評定値の推移

学生A・B・Cの記述した個別の指導計画の「支援目標」の評定値の推移を、Fig.4に示した。学生Aは、BL期に「保護者の願いとの一致(以下、「保護者の願い」と表記)」「対象児の目線を踏まえた記述(以下、「対象児の目線」と表記)」について、それぞれ評定値1であった。介入I期・介入II期にて、「対象児の目線」が評定値2に上昇し、「保護者の願い」については介入時期に限らず評定値1から2の間で変動した。テスト期では、両項目とも評定値2となった。学生Aの場合、介入が行われてから「対象児の目線」の記述が上昇し維持したが、各期間における特徴はさほどみられず、時系列に上昇する傾向がうかがわれた。

学生Bは、BL期では「対象児の目線」が評定値1、「保護者の願い」については評定値0と、低い値を示した。介入I期に入ると、両項目ともほぼ評定値2となり、大きく上昇した。しかし、介入II期では、「対象児の目線」の評定値が1に下降した。テストでは、「対象児の目線」は再び評定値2に上昇したが、「保護者のねがい」については評定値1となった。学生Bは、介入I期での評定値の上昇が認められた。

学生Cは、BL期の評定値がいずれも0であったが、介入I期の第3回で「対象児の目線」が評定値2、「保護者の願い」が評定値1と上昇した。しかし第4回では「対象児の目線」が評定値0に下降した。介入II期に入ると、両項目ともほぼ評定値2に上昇し、テストでも高い水

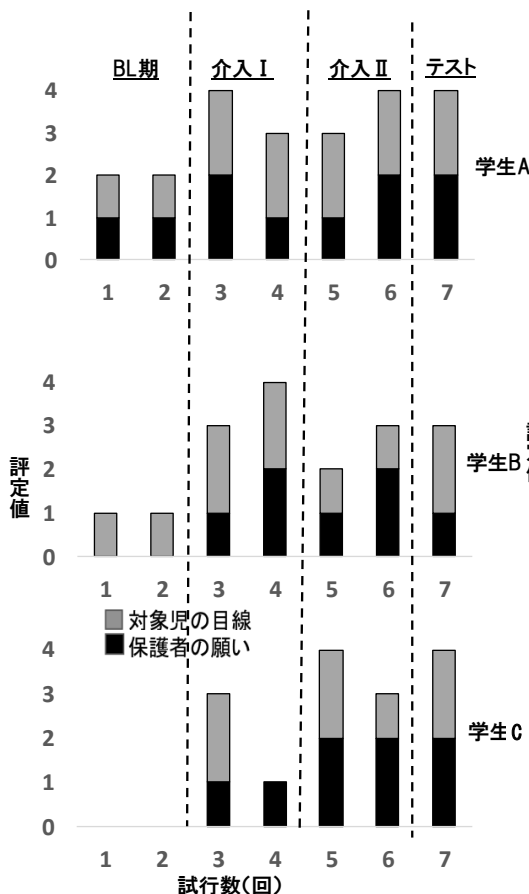
準を維持した。学生 C においては、学生 A と同様、時系列的に上昇傾向であるが、介入が行われた時期から急激な上昇を見せ、介入Ⅱ期以降評定値が安定した。

3. 手立てに関する評定値の推移

学生 A・B・C の記述した個別の指導計画の「手立て」の評定値の推移を、Fig.5 に示した。学生 A は、BL 期より「手立て」全般においておおむね高い評定値であり、第 4 回を除いてほぼ全体的に評定値 2 であった。しいていえば、「場面設定の適切性」に関しては、介入が導入されて以降、評定値が 2 に上昇する傾向が見られた。

学生 B は、「支援内容の妥当性」以外の項目において、第 1 回から第 3 回までの間はほぼ評定値 0 から 1 と低い値であったが、第 4 回以降、評定値が上昇し、介入Ⅱが導入されて以降は、おおむね全ての項目において評定値 2 を維持した。

生徒 C は、BL 期での評定値がほぼ 1 か 0



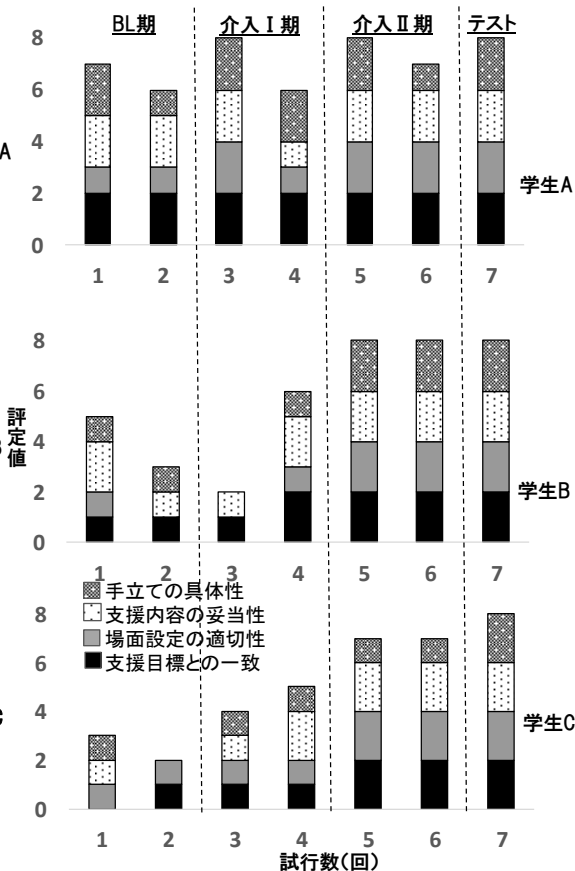
* 縦軸は、支援目標の記述を表 1 の評価基準に照準して評価した評定値、横軸は授業の試行回数 (回) とした。支援目標の分析項目は全 2 項目であるため、評定値の最高値を 4 に設定した。

Fig. 4 支援目標の評定値の推移

と低い値を示していたが、介入Ⅰ期でおおむね全ての項目において、評定値 1 まで上昇した。介入Ⅱ期に入ると、特に「場面設定の適切性」と「支援目標との一致」の評定値が上昇し、テスト期では全項目評定値が 2 となった。

IV. 考察

本研究では、保育学生を対象として、障がい幼児本人と保護者のニーズを中心とした個別の指導計画を作成するための介入を授業内で実践し、3名の学生を抽出してその効果を検証した。個別の指導計画は、先行研究を基に設定した評価基準を用いて評定した。その結果、3名とも全 7 回を通じて、「支援目標」と「手立て」の記述の評価基準への到達率が上昇した。しかしながらその変容過程については、3名で異なる様相を示し個人差が見られた。



*縦軸は、手立ての記述を表 1 の評価基準に照準して評価した評定値、横軸は授業の試行回数 (回) とした。手立ての分析項目は全 4 項目であるため、評定値の最高値を 8 に設定した。

Fig. 5 手立ての評定値の推移

学生 A は他の 2 名の学生に比べ、BL 期から評価基準への到達率が高い傾向にあった。その後介入 I・II 期で上昇するものの、評価基準への到達率の上昇が介入の導入と必ずしも比例しない結果となった。学生 A の場合、特別支援学校の教育実習での研究授業や継続的な教室補助ボランティアを経て、他学生よりも個別的なニーズを捉え手立てを検討する視点を備えていた可能性がある。特に、手立ての記述において「手立ての具体性」「支援内容の妥当性」「支援目標の一致」が、終始高い評定値であった。一方で支援目標の記述については、BL 期に各分析項目の評定値が 1 にとどまっておらず、その後介入 I 期による具体的な記述方法が提示されて以降に評定値が上昇した。このことを踏まえると、支援目標の記述は手立ての場合と異なり、児童とのかかわる実践的な経験を有していても基準を満たす記述に至るとは限らないことがうかがえる。

学生 C は、BL 期の評価基準への到達率が低かったが、各介入を経て、徐々に評価基準への到達率が上昇した。介入 I 期では、記述方法の具体例が提示され、自分が記述した個別の指導計画と比較・参照する機会が与えられた。これにより、個別の指導計画において望ましい表現や記述方法をイメージすることに成功した可能性がある。ただし学生 C の場合、介入 I 期では手立ての記述における「場面設定の適切性」や「支援目標との一致」が、評定値 1 にとどまった。つまり、ある程度記述方法の形態がとらえられていても、先行研究¹⁰⁾¹⁷⁾が指摘する「支援目標」を達成するために適切な保育場を想定する力がこのときには未習得であった可能性がある。学生 C の場合には、介入 II 期にて、対象児の立場になって協議を行うことで、保育の視点が拡大し、「適切な場面設定」を想定することが可能になったのかもしれない。

次に、介入 I 期の第 4 回は、評価基準への到達率の大きな変動が見られた回であり、学生 A と C はそれまでに比べ急に下降する一方で、学生 B は大きく評価基準への到達率が上昇した。この個人差の原因については、本研究で取り扱ったデータでの検証が難しいが、検討対象となる対象児のタイプや、事例理解のために与えられている情報によっても、個別の指導計画の立てやすさが変わる可能性もうかがえる。養成段階の学生を対象としたトレーニング研究では、保育・教育の実践経験の少ない学生を対象にトレーニングする場合、現職者よりも乳幼児への

対応行動のレパトリーが少ないことが指摘されている。このことを踏まえると、提供する事例のタイプが、学生の保育実践体験においてかかわりの体験があるかどうか、事例の幼児の行動傾向をイメージできるかどうかも個別の指導計画の「手立て」の記述内容に影響を及ぼす要因として作用する可能性もうかがえる。

【結論と今後の課題】

本研究では、個別の指導計画の作成技術の向上を目指し、授業内で複数の介入を行い 3 名の学生を抽出して効果を検証した結果、評価基準への到達率が上昇し一定の効果が認められた。しかし、変容過程や介入に受ける影響性については学生の個人差も大きく、学生がもつ障がい児支援の経験値も影響する可能性がうかがえたため、介入効果以外の要因を十分に統制することができなかった。今後は、マルチベースラインデザインの適用や多重比較など、研究デザインの工夫を行い、特定の介入プログラムが個別の指導計画作成にどのような影響をもたらすか、より緻密に検証していくことがのぞまれる。

謝 辞

本研究の実施にあたり、授業内でのデータ収集を了承してくださった学生の皆さんには、研究の趣旨をご理解頂きご協力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。また、研究を計画するにあたり熱心に指導をしてくださった立教大学の石幸二先生、この場を借りて御礼申し上げます。

付 記

本論文は、2017 年度星美学園短期大学・日伊総合研究所の研究助成を得て、執筆したものである。

文 献

- 1) Codding, R.S., Feinberg, A.B., Dunn, E.K., & Pace, G.M. (2005) : Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 205-219.
- 2) 藤原里美 (2013) : 発達障害児への保育実践能力に関する研究: 専門機関の実践研修を受講した研修生の目線から. *保育学研究* 51(3), 343-354.
- 3) 浜谷直人 (2005) : 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか: 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. *発達心理学研究* 16(3), 300-310.

- 4)海津亜希子・佐藤克敏(2004):LD 児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性:通常学級の教師の変容を通じて. 教育心理学研究 52(4), 458-471.
- 5)加藤麻未・池本喜代正(2016):幼児期における個別の指導計画の導入に関する一考察:幼稚園での試行を通して. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 2, 9-16.
- 6)川池智子(2009):保育者の「子育て支援」に関わる専門性とリカレント教育(その2):“障がいをもつ子”“発達のない子”の子育て支援の課題を通して. 山梨県立大学人間福祉学部紀要 4, 31-46.
- 7)菊田真代・宮木秀雄・木舩憲幸(2014):幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感. 特別支援教育実践センター紀要 12, 59-67.
- 8)金珍熙・園山繁樹(2008):公立幼稚園における個別の指導計画に関する調査研究. 障害科学研究 32, 139-149.
- 9)真鍋健(2013):保育者が障害幼児の支援計画を作成・展開させる際に必要な仕掛けとは?. 発達研究 27, 81-94.
- 10)真鍋健(2013):保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究: Linked System における「アセスメント」から「目標設定」に焦点を当てて. 保育学研究 51(3), 355-367.
- 11)水内豊和(2008):幼稚園における特別支援教育の体制づくりに関する実践研究. 富山大学人間発達科学部紀要 3, 93-102.
- 12)文部科学省(2014):平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査.
- 13)文部科学省(2017):幼稚園教育要領<平成 29 年告示>. フレーベル館.
- 14)長澤正樹(2001):個別の指導計画の現状と課題. 新潟大学教育人間科学部紀要 1(4), 1-22.
- 15)Wolely, Sigaiove, & Neitzel(2002): Ecological congruence assessment for classroom activities and routines. Topics in Early Childhood Special Education, 22(3), 131-142.
- 16)Yell, M. L. & Drasgow, E. (2000): Ligitating a Free Appropriate Public Education : The Lovaas Hearings and Cases. Journal of Special Education, 33(4), 205-214.
- 17)吉川和幸(2014):私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に記載される「目標」に関する研究. 北海道大学大学院教育学研究員研究紀要 120, 23-43.
- 18)吉川和幸(2016):幼稚園における障害幼児の「個別の指導計画」に関する一考察. 北海道大学大学院教育学研究院研究紀要 127, 27-39.

(受稿 2018. 12. 6, 受理 2019. 9. 12)