

小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価

A Study about Difficulties in education for students with Developmental disorders and Evaluation of Special Needs Education System by Teachers for Elementary School

福永 徹

FUKUNAGA Tohru

(和歌山大学大学院教育学研究科2014年度修了生)

古井 克憲

FURUI Katsunori

(和歌山大学教育学部)

【抄録】

本研究の目的は、小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価について実態を明らかにすること、及び両者の関連について検討することである。アンケート調査を通常の学級担任318人を対象に実施したところ、258通(81%)を回収した。担任による校内支援体制に対する評価について因子分析をしたところ「校内支援・共通理解」「児童への個別支援」「保護者・クラスメイトへの対応」の3因子が抽出された。これらを独立変数とし、担任の「困り感」を従属変数とする重回帰分析を行った結果、「保護者・クラスメイトへの対応」が有効に機能する校内支援体制によって、発達障害の傾向のある児童に対する担任の「困り感」が軽減されることが示唆された。

キーワード：発達障害、特別支援教育、小学校通常の学級、校内支援体制

1. はじめに

学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴い、2007年4月から、特別支援教育が実施され、通常の学級に在籍する発達障害¹⁾のある児童への個別の指導・支援が求められるようになった。これにより、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名といった量的な体制整備はなされている。しかしながら、学校教員は、発達障害のある児童が在籍する学級の運営に対して、何らかの不安や負担感を抱えている(宮木2011, 森・田中2012)。例えば、宮木(2011)は、ADHDのある児童の在籍により、教員は学級運営に関する困難が増えた結果、ストレスが高まったと報告している。近年、学校教員のストレスの高さやメンタルヘルスの問題が注目される中、発達障害のある児童への教育までも求められることに教員は「困り感」²⁾をもっているのではないだろうか。その背景には、学級規模や教員人数といった学校環境の要因に加え、発達障害を関係者が共通理解する難しさが挙げられよう。一例を挙げると、担任が児童に発達障害があると思っても、上司や同僚、保護者と理解が異なる場合、障害特性に応じた指導・支援が困難となり、担任が抱え込まざるをえない、といったことが起こりうる。現在、このような事態を回避し、児童の個別のニーズに対応していくため、学校現場では、校内支援体制の質的充実が目指さ

れている。井上・窪島(2009)は、小学校通常の学級担任を対象に、特別な支援を必要としている児童の学習面、行動面、情緒面への働きかけや、他の児童への働きかけに関するアンケート調査を実施し、因子分析を行った。その結果、学級担任が校内支援体制に求めていることについて4つの因子が抽出された。「特別な支援を必要としている児童とまわりをつなぐ支援」「授業・学習への支援」「逸脱行動・トラブル対処への支援」「保護者対応の支援」である。また、今村・姉崎(2010)は、学級担任を取り巻く校内外の様々な人的・物的資源の役割と支援の効果について考察した。その結果、学級担任への効果的な支援として「校内委員会」「管理職」「同年度の教員」「養護教諭」「その他の校内委員」「専門機関」「地域コーディネーター」を挙げ、校内の教員どうしの「同僚性」と、学校外の資源の「専門性」を活用することが必要であると述べている。さらに、米沢ら(2011)は、支援を必要とする児童が在籍する通常の学級担任を対象に、支援の有無と、その支援が有効であったかを調べた結果、ただ支援されているだけでなく、有効に機能することが重要であると述べている。校内支援体制が有効に機能することにより、教員の「困り感」が軽減される(佐々木・有本2014)。これらの研究から、通常の学級担任は、当該児童に対する直接的支援のみならず、クラスメイトや保護者といった周囲への対応をするための組織的取り組みを校

内支援体制に求めていることがわかる。

以上の先行研究を踏まえ本研究では、小学校通常の学級担任を対象に、発達障害のある児童及びその傾向のある児童を教育する際の「困り感」と、校内支援体制に対する評価について、アンケート調査をもとに実態を提示する。さらに、学級担任の「困り感」と校内支援体制に対する評価との関連を調べることで、担任の「困り感」を軽減する校内支援体制の要因について検討する。

2. 研究方法

2. 1. 調査の概要

A市の小学校通常の学級担任を対象にアンケート調査を実施した。A市の校長会を通じて、分校を除く全校(53校)に調査協力を依頼し、各学校長を介して質問紙の配布・回収を行った。質問紙は、1校あたり各学年1名の学級担任に配布(計318通)し、258通を回収した。回収率は81%であった。調査は、2014年1月～2014年2月に行った。

2. 2. 調査内容

2. 2. 1. 回答者の属性

性別、特別支援学校教員免許の有無、発達障害の診断を受けている子どもの担任経験、発達障害の傾向のある子どもを担任した経験、現在の担当学年、教員経験年数を聞いた。

2. 2. 2. 発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する学級担任の「困り感」(「学級担任の『困り感』」)

回答者には現在から過去5年を遡って、「発達障害の診断あり」と「発達障害の傾向あり」の2項目に対して「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法による評定を求めた。「あてはまる」5点から「あてはまらない」1点まで5段階の配点で回答を点数化した。

2. 2. 3. 校内支援体制に対する学級担任の評価(「校内支援体制に対する評価」)

「特別支援教育の推進状態に関する調査項目」(米沢2011)及び先行文献(小野ら2011)を参考に、18項目を設定した。「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法による評定を求め、「あてはまる」5点から「あてはまらない」1点まで5段階の配点で回答を点数化した。

2. 3. 分析の手続き

第1に、回答者の基本属性及び発達障害及びその傾向のある児童の担任経験の有無について集計する。

第2に、各項目の平均値と標準偏差を求め、基本属性(性別、特別支援学校教員免許取得の有無)における

「学級担任の『困り感』」の平均値の差を検定する。性別に焦点を当てるのは、先行研究で男性教員と女性教員による「困り感」には違いがみられる(栗林ら2012)と報告されており、本研究でも検証の必要があると考えたためである。また、特別支援学校教員免許の有無に注目したのは、現在、小学校でも特別支援学校教員免許の取得率を向上させることが求められているからであり、取得率による「困り感」の差を調べることが、免許の意義と課題の考察につながると考えた。

第3に、「校内支援体制に対する評価」の調査項目について平均値と標準偏差を求め、さらに因子分析を行い、校内支援体制を構成する因子を抽出する。

第4に、「学級担任の『困り感』」と「校内支援体制に対する評価」との関連を調べるために、前者を従属変数とし、後者を構成する因子を独立変数とした重回帰分析を行った。

3. 研究結果 I.

3. 1. 回答者の属性

回答者の性別は、女性183人(70.9%)、男性73人(28.3%)であった。回答者の年齢は、50代が100人(38.8%)と一番多かった。教員経験年数(講師含む)は、26年以上が104人(40.3%)、10年以下が91人(35.3%)であった(表3-1.)。

表3-1. 回答者の属性

| | | 度数(人) | % |
|------|-------|-------|------|
| 性別 | 女性 | 183 | 70.9 |
| | 男性 | 73 | 28.3 |
| | 記入なし | 2 | 0.8 |
| 年齢 | 20代 | 57 | 22.1 |
| | 30代 | 52 | 20.2 |
| | 40代 | 43 | 16.7 |
| | 50代 | 100 | 38.8 |
| | 60代 | 4 | 1.6 |
| | 記入なし | 2 | 0.78 |
| 経験年数 | 0～5 | 50 | 19.4 |
| | 6～10 | 41 | 15.9 |
| | 11～15 | 19 | 7.4 |
| | 16～20 | 20 | 7.8 |
| | 21～25 | 21 | 8.1 |
| | 26～30 | 37 | 14.3 |
| | 31～ | 67 | 26.0 |
| | 記入なし | 3 | 1.2 |

3. 2. 特別支援学校教員免許の有無

特別支援学校教員免許の有無は、「取得している」が35人(13.6%)、「取得していない」が223人(86.4%)であった(表3-2.)。

表3-2. 特別支援学校教員免許の有無

| | 度数(人) | % |
|---------|-------|-------|
| 取得している | 35 | 13.6 |
| 取得していない | 223 | 86.4 |
| 合計 | 258 | 100.0 |

3. 3. 発達障害及びその傾向にある児童の担任経験

発達障害の診断を受けている児童の担任を経験したことがある回答者が206人(79.8%)、経験したことがない回答者が50人(19.4%)であった(表3-3.)。

一方、発達障害の傾向のある児童を担任した経験のある回答者が238人(92.2%)、経験したことがない回答者が18人(7%)であった(表3-4.)。

表3-3. 発達障害の診断を受けている児童の担任経験

| | 度数(人) | % |
|------|-------|-------|
| ある | 206 | 79.8 |
| ない | 50 | 19.4 |
| 合計 | 256 | 99.2 |
| 記入なし | 2 | 0.8 |
| 合計 | 258 | 100.0 |

表3-4. 発達障害の傾向のある児童の担任経験

| | 度数(人) | % |
|------|-------|-------|
| ある | 238 | 92.2 |
| ない | 18 | 7.0 |
| 合計 | 256 | 99.2 |
| 記入なし | 2 | 0.8 |
| 合計 | 258 | 100.0 |

4. 研究結果Ⅱ.

4. 1. 学級担任の「困り感」の平均値及び標準偏差

学級担任の「困り感」の平均値は、発達障害の診断を受けている児童で3.25(標準偏差1.26)、発達障害の傾向のある児童で3.95(標準偏差0.96)であった(表4-1.)。

表4-1. 学級担任の「困り感」の平均値及び標準偏差

| | 度数(人) | 平均値 | 標準偏差 |
|------------------------|-------|------|------|
| 発達障害の診断を受けている児童への「困り感」 | 102 | 3.25 | 1.26 |
| 発達障害の傾向がある児童への「困り感」 | 190 | 3.95 | 0.96 |

4. 2. 性別における「学級担任の『困り感』」の平均値の差

女性教員と男性教員で「困り感」の平均値に相違があるか調べるためにt検定を行った。「発達障害の診断を受けている児童への『困り感』」で差はなかったが、「発達障害の傾向のある児童への『困り感』」において、女性教員の方が男性教員よりも有意に高かった [t(186)=2.05, p<.05] (表4-2.)。

表4-2. 性別と「学級担任の『困り感』」

| | N(人) | 平均値 | 標準偏差 | t検定 |
|------------------------|-----------------|--------------|--------------|------|
| 発達障害の診断を受けている児童への「困り感」 | 女性 65 男性 36 | 3.28 3.19 | 1.29 1.24 | n.s. |
| 発達障害の傾向がある児童への「困り感」 | 女性 135 男性 53 | 4.04 3.72 | 0.92 1.06 | *) |

*p<.05, n.s. : not significant

4. 3. 特別支援学校教員免許取得の有無における「学級担任の『困り感』」の平均値の差

特別支援学校教員免許の有無で「困り感」の平均値

に相違があるか調べるためにt検定を行った。発達障害の診断を受けている児童、その傾向のある児童ともに、有意な差はみられなかった(表4-3.)

表4-3. 特別支援学校教員免許取得の有無における「学級担任の『困り感』」の平均値の差

| 特別支援教員免許の有無 | N(人) | 平均値 | 標準偏差 | t検定 |
|------------------------|--------------------------|--------------|--------------|------|
| 発達障害の診断を受けている児童への「困り感」 | 取得している 17 取得していない 85 | 3.18 3.27 | 1.24 1.28 | n.s. |
| 発達障害の傾向がある児童への「困り感」 | 取得している 27 取得していない 163 | 3.67 3.99 | 0.92 0.97 | n.s. |

*p<.05, n.s. : not significant

5. 研究結果Ⅲ.

5. 1. 「校内支援体制に対する評価」の平均値と標準偏差

通常の学級担任による「校内支援体制に対する評価」の平均値のうち上位5項目は、「発達障害のある児童の指導・支援に関して教職員全体で共通理解を図ることができている」「教職員に対して特別支援教育に関する理解啓発が進められている」「校内で知能検査を行うことができる」「特別支援教育コーディネーターが特別支援教育に関する連絡調整を行っている」「校内委員会が有効に活用されている」であった(表5-1.)。

表5-1. 「校内支援体制に対する評価」の平均値と標準偏差

| | 度数(人) | 平均値 | 標準偏差 |
|--|-------|------|------|
| 教職員に対して特別支援教育に関する理解啓発が進められている | 248 | 4.30 | 0.85 |
| 発達障害のある児童の指導・支援に関して教職員全体で共通理解を図ることができている | 248 | 4.30 | 0.83 |
| 校内委員会が有効に活用されている | 246 | 3.78 | 1.07 |
| 特別支援教育コーディネーターが特別支援教育に関する連絡調整を行っている | 247 | 3.87 | 1.14 |
| 発達障害のある児童の支援に関わる教職員の責任と役割が明確にされている | 247 | 3.61 | 1.06 |
| 校内で知能検査を行うことができる | 246 | 4.11 | 1.29 |
| 文科省等のチェックリストを用いて支援を必要とする児童の状況を把握している | 246 | 3.70 | 1.19 |
| 個別の指導計画が有効に活用されている | 248 | 3.73 | 1.03 |
| 発達障害のある児童に対して特別支援教育担当者が指導を行っている | 243 | 3.48 | 1.46 |
| 発達障害のある児童に対して空き時間の教員等が別室で指導を行う方針がある | 245 | 3.01 | 1.58 |
| 発達障害のある児童に対して学級担任が授業時間外に指導を行っている | 245 | 3.51 | 1.29 |
| 発達障害のある児童に対して校内の特別支援学級と連携して指導が行われている | 245 | 3.60 | 1.31 |
| 発達障害のある児童に対して支援に必要な教材が用意されている | 244 | 3.23 | 1.15 |
| 発達障害のある児童が使用できる部屋が有効に活用されている | 245 | 2.86 | 1.32 |
| 緊急時に学級担任をサポートできる体制ができている | 244 | 3.29 | 1.22 |
| 周囲の児童に対して特別支援教育に関する理解啓発を進めている | 247 | 3.73 | 1.00 |
| 保護者全体に対して特別支援教育に関する理解啓発を進めている | 247 | 3.52 | 1.00 |
| 発達障害のある児童の保護者は、学校から有効な支援を受けている | 245 | 3.48 | 0.96 |

5. 2. 「校内支援体制に対する評価」の因子分析

校内支援体制の因子構造の検討を行うために、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。共通性が0.4に満たない項目があった場合にはその項目を除外することとし、再度因子分析を行った。その結果、除外する項目はなく、3つの因子が抽出された(表5-2.)。それぞれ「校内連携・共通理解」「児童への個別支援」「保護者・クラスメイトへの対応」と命名した。各因子の平均値が一番高かったのは、「校内連携・共通理解」であった(表5-3.)。

表5-2. 因子分析表「校内支援体制に対する評価」

| | 因子 | | |
|--|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 校内委員会が有効に活用されている | .80 | -.07 | .05 |
| 発達障害のある児童の支援に関わる教職員の責任と役割が明確にされている | .77 | .14 | -.12 |
| 特別支援教育コーディネーターが特別支援教育に関する連絡調整を行っている | .72 | .03 | -.11 |
| 発達障害のある児童の指導・支援に関して教職員全体で共通理解を図ることができている | .65 | -.07 | .17 |
| 教職員に対して特別支援教育に関する理解啓発が進められている | .63 | -.04 | .19 |
| 文科省等のチェックリストを用いて支援を必要とする児童の状況を把握している | .52 | .18 | -.16 |
| 個別の指導計画が有効に活用されている | .51 | -.04 | .24 |
| 校内で知能検査を行うことができる | .43 | -.04 | -.05 |
| 発達障害のある児童が使用できる部屋が有効に活用されている | -.16 | .69 | .13 |
| 発達障害のある児童に対して空き時間の教員等が別室で指導を行う方針がある | .00 | .66 | -.11 |
| 発達障害のある児童に対して支援に必要な教材が用意されている | .07 | .65 | .04 |
| 発達障害のある児童に対して特別支援教育担当者が指導を行っている | .03 | .56 | .06 |
| 発達障害のある児童に対して校内の特別支援学級と連携して指導が行われている | .19 | .53 | .10 |
| 緊急時に学級担任をサポートできる体制ができている | -.05 | .40 | .36 |
| 発達障害のある児童に対して学級担任が授業時間外に指導を行っている | .05 | .40 | -.18 |
| 保護者全体に対して特別支援教育に関する理解啓発を進めている | .03 | -.22 | .94 |
| 周囲の児童に対して特別支援教育に関する理解啓発を進めている | -.06 | .03 | .76 |
| 発達障害のある児童の保護者は、学校から有効な支援を受けている | -.01 | .24 | .57 |

表5-3. 校内支援体制を構成する因子の平均値と標準偏差

| | 度数(人) | 平均値 | 標準偏差 |
|----------------|-------|------|------|
| 校内連携・共通理解 | 243 | 3.92 | 0.73 |
| 児童への個別支援 | 236 | 3.28 | 0.90 |
| 保護者・クラスメイトへの対応 | 243 | 3.57 | 0.83 |

6. 研究結果Ⅳ. 重回帰分析

発達障害の診断のある児童への「困り感」、発達障害の傾向のある児童への「困り感」をそれぞれ従属変数とし、校内支援体制に対する評価の3因子を独立変数とする重回帰分析を行った結果、回帰式が有意であったのは、発達障害の傾向のある児童への「困り感」であった。

発達障害の傾向のある児童への「困り感」を従属変数とした場合、 R^2 が.046、5%水準で有意であった。標準回帰係数をみると、「保護者・クラスメイトへの対応」($\beta = -.019$, $p < .05$)が負の有意な値であった(表6-1.)。すなわち、「保護者・クラスメイトへの対応」が校内支援体制として有効に実施されていることによって、発達障害の傾向のある児童に対する「困り感」は軽減することが示された。

表6-1. 発達障害の傾向のある児童に対する「困り感」を従属変数とした重回帰分析

| | β | VIF |
|----------------|---------|-------|
| 校内連携・共通理解 | .063 | 1.526 |
| 児童への個別支援 | -.068 | 1.659 |
| 保護者・クラスメイトへの対応 | -.198* | 1.580 |
| R^2 | .046 | |

* $p < .05$

表6-2. 分析に用いた項目・因子の平均値と標準偏差及び相関

| | 平均値 | 標準偏差 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|------|------|---------|--------|--------|---|
| 1 発達障害の傾向がある児童への「困り感」 | 3.95 | 0.96 | 1 | | | |
| 2 校内連携・共通理解 | 3.92 | 0.73 | -.067 | 1 | | |
| 3 児童への個別支援 | 3.28 | 0.90 | -.163* | .526** | 1 | |
| 4 保護者・クラスメイトへの対応 | 3.57 | 0.83 | -.198** | .511** | .555** | 1 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

7. 考察

本研究では、小学校通常の学級担任を対象にしたアンケート調査の結果を提示した。本研究の結果より、校内支援体制の因子「校内支援・共通理解」の平均値及び、その因子を構成する各項目の平均値が高いことから、特別支援教育における校内支援体制の量的整備に伴い、質的な整備もなされつつあると学級担任は評価していると考えられる。さらに、本研究では、発達障害の診断を受けている児童と、その傾向のある児童の「困り感」とを区別して調べた結果、診断の有無により検定結果に違いが生じることが分かった。以下、発達障害の傾向のある児童に対する「困り感」の検定で有意差がみられた、性別における「学級担任の『困り感』」と、「学級担任の『困り感』」を軽減する校内支援体制の要因の2点に焦点を当てて考察する。

7. 1. 性別における「学級担任の『困り感』」

発達障害の診断を受けている児童に対する「困り感」では性別で平均値の差はなかったが、発達障害の傾向のある児童への「困り感」では、女性教員のほうが男性教員よりも有意に高かった。栗林(2012)らは、小学校での聞き取り調査において、性別によって教員の指導上の「困り感」に違いがみられたことから、児童が示す困難さに対する教員の「困り感」について男女間で比較を行った。その結果、「読む」「多動性」「衝動性」で困難を示す児童に対する「困り感」で男女間に有意差がみられ、女性教員のほうが、男性教員よりも「困り感」が大きかったとしている。本研究では、児童が示す具体的な状態像に応じた「困り感」の差について検定していないものの、女性教員のほうが「困り感」が高いという結果が出た。ゆえに、教員の性別にも配慮した校内支援体制の整備が求められる。校内支援体制として、発達障害の傾向のある児童を担当する女性教員へのサポートを充実させる必要がある。

7. 2. 「学級担任の『困り感』」を軽減する校内支援体制の要因

本研究では、校内支援体制として「保護者・クラスメイトへの対応」が有効に機能していることが、発達障害の傾向のある児童の教育に対する学級担任の「困り感」を軽減する要因であることが示された。これは、井上・窪島(2009)が学級担任への適切な支援の在り方として「特別な支援を必要としている児童とまわりをつなぐ支援」「保護者対応の支援」を挙げていることと共通する結果である。学級担任は、発達障害のある児童の個別支援をする際にも、当該児童のみではなくクラスメイトへの対応や、当該児童の保護者に加え、クラスメイトの保護者対応に至るまで求められる。とりわけ、発達障害の傾向のある児童の教育に対しては、診断のある児童と比べると、保護者やクラスメイトとの共通理解が困難な場合が生じる。発達障害にみられる行動の傾向は、環境要因によっても生じると考えら

れるため、児童に障害があるという一側面からのみとらえることも難しい。発達障害の傾向のある児童の教育・支援を行っていくためには、「校内連携・共通理解」に加えて、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった専門職の活用も視野に入れた上で、当該児童や保護者に加え、クラスメイトへの対応についても校内支援体制として支援の方向性を設定することがより一層求められる。

8. 本研究の限界と今後の課題

発達障害には広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害と主に3種類が含まれるが、本研究では、総合して「発達障害」とし学級担任の「困り感」を調べた。障害の種類によって「困り感」の内容や校内支援体制の違いがあると考えられるため、今後は障害の種類別での検証が必要である。また、教員の担当学年や教員経験年数による「困り感」の実態について検討することも今後の課題として残された。外部機関との連携による「困り感」の変化も調べる必要がある。本研究は学級担任の「困り感」を主題としているが、担任の「困り感」の軽減が、児童の「困り感」を軽減するかについて検証することも重要である。さいごに、本研究では「保護者・クラスメイトへの対応」が学級担任の「困り感」を軽減する校内支援体制の要因として明らかになった。これからは、その具体的内容についても考察することにした。

注

- 1) 本研究でいう発達障害とは、発達障害者支援法による「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」をいう。
- 2) 本研究では、通常の学級担任が、発達障害と診断された児童、またはその傾向のある児童に対して教育活動を行っていくうえで難しく感じること、対応に悩むこと、負担を感じる、ストレスになることなどの感情を総じて「困り感」という。「困り感」という言葉は学研の登録商標となっている。近年、特別支援教育の領域では、「困り感」という用語がよく使用されている。障害のある児童の「困り感」を

教員が理解し対応することが重視されている。本研究では、「困り感」という用語は児童の側に使用されることが多いことを理解しつつも、教員の側の「困り感」という言葉を用いることとする。

文献

- 今村真也・姉崎弘(2010)「校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果に関する研究——A小学校特別支援教育の取り組みからの考察」『三重大学教育学部紀要』61, 145-54.
- 井上善之・窪島務(2009)「小学校の通常学級に対する支援の在り方に関する研究——特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について」『滋賀大学教育学部紀要, 教育科学』59, 23-32.
- 栗林直人・野々口浩・齋藤美鈴・三和明久(2012)「特別な配慮を必要とする児童生徒へ対応するための学校支援の在り方——小・中・高ごとの実態を調査して」『青森県総合学校教育センター研究紀要』(http://www.edu-c.pref.aomori.jp/kenkyu/2011/reports_data/d_ka03.pdf, 2015.6.2.)
- 宮木秀雄(2011)「通常学級におけるADHD児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響——コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目して」『LD研究』20(2), 194-206.
- 森浩平・田中敦士(2012)「特別支援教育に携わる教師の精神健康度とストレス要因——メンタルヘルスチェックの分析結果から」『琉球大学教育学部紀要』80, 183-89.
- 小野次朗ら編(2011)『よくわかる発達障害』ミネルヴァ書房.
- 佐々木まりあ・有本典文(2014)「『困り感』のある学習環境における授業デザインの可能性——アシスタントティーチャーを活用した授業実践の分析から」『横浜国立大学研究論集』1, 33-45.
- 米沢崇・岡本真輝・林孝(2011)「通常学級担任への支援の有無とその有効度別にみた特別支援教育の展開に関する一考察」『奈良教育大学教育実践センター研究紀要』20, 187-193.
- 本稿は、福永徹(2015)「小学校の特別支援教育における支援体制と通常の学級担任の困り感との関連」2014年度和歌山大学教育学研究科修士論文. の一部を、本研究の目的に合わせて再構成、加筆したものである。アンケート調査にご協力いただいた先生方、本当にありがとうございます。