

# 学習面の実態把握と手立ての構築を支援するツール開発

高知県立高知江の口特別支援学校 教諭 溝渕 優希  
高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 平石 勝久

## 【研究の概要】

本研究の目的は病弱特別支援学校の生徒の実態把握と手立ての構築を支援する教師用ツールの開発である。文献に基づき2種類のシートを開発した。①明らか&便利シートは実態把握と手立ての構築を支援するツールである。5種類の病気・障害に対応している。②お試しシートは、授業づくりや教科会での手立ての検討を支援するシートである。授業実践と教科会でこれらのシートを使用したところ、シートは生徒の実態把握と、実態に即した手立ての構築、実施、教科会での手立ての効果検証を支援することが分かった。

【キーワード】 教師支援ツール・実態把握・手立て・可視化・病弱特別支援学校

## はじめに

本研究の対象とした病弱特別支援学校(以下、A校)の高等部では66%の生徒に身体や精神疾患に加え、発達障害の診断がある。また、多くの生徒に学習の困難さが見られるが、その背景要因には病気・障害の症状や認知特性等が複雑に関連しており、実態把握や手立ての構築は容易ではない。実際に2024年6月に実施した質問紙調査では、教師らの33.3%が教科で担当する児童・生徒の実態把握が「あまりできていない」、さらに3.7%が「できていない」と回答した。

教師による実態把握や手立ての構築を支援するツールは複数開発されている。松尾(2017)は、PASS評定尺度を基に生徒の認知特性の実態を把握し、実態に即した手立ての構築と検討を支援するシートを開発した。しかし、認知特性の観点だけではA校の多様な病気や障害のある生徒の実態を十分に把握することは難しい。川谷ら(2021)は授業実践から、shimafuシートが生徒の学びの多様性に即した手立ての構築を支援することを示した。しかし、生徒の複雑な実態に即した手立てを考えることは容易ではなく、A校では生徒の実態を明らかにするだけでは効果的な手立てに結びつかないと考えられる。Co-MaMe(国立特別支援教育総合研究所, 2024)は精神疾患の子どもに特化したアセスメントシートと支援のイメージ図で構成されており、手立て例が示されている。しかし、このシートは学校生活全般における実態把握と支援を目的としているため、学習に関する項目は8項目のみである。そこで、本研究では病弱特別支援学校に対応した、生徒の学びの実態把握と手立ての構築を支援する教師用ツールを開発する。

研究の実施に際してA校管理職の承諾のもと、協力者の教師には研究の目的や内容等を説明し、協力は自由意志であることを確認した。保護者には紙面で研究の目的や方法について説明した。

## 研究1 教師用支援ツールの作成

### 目的

A校の生徒の実態と、実践されている手立てに関する情報を収集し、病弱特別支援学校の生徒の実態把握と手立ての構築を支援する教師用ツールを作成する。

### 方法

#### 1) 授業参観

2024年6月にA校の高等部1年生～3年生(5クラス17名)の英語科の授業参観を行い、各生徒の学習の困難さの実態を記録した。生徒の観察と記録には、授業参観用のチェックシート(表1)を用

いた。これは、森山(2016)の学習のカテゴリーのサブカテゴリー、大谷ら(2015)の研究のコミュニケーションと注意・集中に関する考察、加賀田ら(2015)の一般的な学習における困難さのチェックシートより、行動観察で確認が可能な項目を一部抜粋し作成したものである。出席率の低い生徒については一部学級担任に、生徒の授業での行動を想起して記入してもらった。

表1 授業参観用チェックシートの項目

勉強の仕方が分からない	コミュニケーションが困難 (ペア・グループ活動が困難)
書きながら聞くなど、2つの作業を同時に行えない	衝動性や自己コントロールに課題がある
話を聞いても理解できない、指示内容が分からない (日本語)	優先順位がつけられない
文章を読むのが苦手 (日本語)	活動の切り替えができない
漢字を正しく書けない	読解の際に行を飛ばしたり、読み間違いが多い (日本語)
(英語に限らず) すぐ忘れてしまう	文字を書くのが苦手(他者が読解することが困難)(日本語)
集中が続かない、気が散って集中できない	黒板の文字をノートに写したり、形を写すことや模写が困難
学習への意識 (嫌いな教科に出たくない)	手先を使った細かな作業が苦手である

## 2) 教育相談担当教師からの情報収集

授業での観察の結果を基に、教育相談担当の教師に聞き取り調査を行った。その際、生徒の学習指導に使用するために収集されていた WISC-IV などの発達検査の結果も参考に、生徒の学習における困難さの背景要因として考えられる病状や認知特性等について情報を得た。

## 3) 個別の指導計画からの情報収集

2024年6月に高等部1~3年の個別の指導計画に記入された手立てを収集した。

1)~3)の方法で収集した情報は学習の困難さ、背景要因、手立て例にまとめ、一覧表を作成した。

## 結果

授業参観で確認された生徒の学習における困難さをまとめたところ表2の結果となった。これらの項目を基に、授業で見取った生徒の姿、背景要因、手立て例を加えて、学習の困難さチェックシート(以下、シートA)を作成した(表3-1, 3-2)。シートAの目的は、学習の実態把握と手立ての構築を支援することである。なお、1つの困難さに対して複数の背景要因が考えられることから、背景要因を選択する形式にした。さらに読みやすさの観点から、実態と手立て例は別シートで作成した。次に、教科別実態・手立て一覧(以下、シートB)を作成した(表4)。シートの目的は授業づくりや教科会を支援することである。シートには各教科での学習の実態と手立てを記録することができる。

表2 学習で確認された困難さ

53%	コミュニケーションが困難	29%	書きながら聞くなど、2つの作業を同時に行えない
47%	衝動性や自己コントロールに課題がある	24%	文章を読むのが苦手
41%	勉強の仕方が分からない	18%	学習への意識 (嫌いな教科に出たくない)
35%	話を聞いても理解できない、指示内容が分からない	18%	文字を書くのが苦手である (他者が読解することが困難)
35%	漢字を正しく書けない	12%	(英語に限らず) すぐに忘れてしまう
35%	集中が続かない、気が散って集中できない	12%	黒板の文字をノートに写したり、形を写すことや模写が困難である
35%	優先順位がつけられない	12%	手先を使った細やかな作業が苦手である
35%	活動の切り替えができない	6%	読解の際に行を飛ばしたり、読み間違いが多い

表3-1 学習の困難さチェックシート(シートA)実態の抜粋

		(ウ) 文字を書く・写す	
授業での様子	<input checked="" type="checkbox"/>	背景要因	
① 2つの作業を同時に行えない(例) 説明を聞きながら板書を書き写す等	<input type="checkbox"/>	(1) たくさんのことに素早く取り組むことが難しい (処理速度の遅さが考えられる)	
	<input type="checkbox"/>	(2) 書くことが苦手なため、他のことと同時進行ができない	

表3-2 学習の困難さチェックシート(シートA)手立ての抜粋

		(ウ) 文字を書く・写す
様子①	2つの作業を同時に行えない	
背景	処理速度の遅さから、たくさんのことに素早く取り組むことが難しい	
支援例	2つの作業を同時に行う場面を避ける (例) 授業を聞く時間とノートを書く時間を分ける	

表4 教科別実態・手立ての一覧(シートB)

<input checked="" type="checkbox"/> のあった背景要因	英語の授業で現れる困難さ	効果のあった手立て

## 考察

シート A の作成過程では英語科の授業から生徒の困難さの実態を収集したが、確認された実態(表 2)は他教科と共通する困難さである。さらに発達検査等を基にした聞き取り調査や個別の指導計画の情報を活用したことから本シートは全教科に対応したものになったと考える。シート B は教科に関連する生徒の実態を詳しく記述できること、効果のある手立てを蓄積できることが利点である。

## 研究 2 教師用支援ツールの試行と改良

### 目的

シート A, B を授業及び教科会で試行的に使用し、その結果に基づいてシートの改良を行う。

### 方法

2024 年 8 月～11 月に高等部  $\alpha$ ・ $\beta$  クラスでシート A, B を用いて英語の授業実践と教科会を実施した。授業実践は 2 回、教科会は授業前に 1 回、各授業後に 1 回ずつ実施した。シート A, B の記入と授業実践は筆者が行い、教科会には高等部の英語科教員が参加した。参加者は事前に授業参観または授業の録画を確認している。教科会での各教師の発言や様子をフィールドノートに記録した。

### 結果

教科会はシート A, B を交互に使用して、①学習全般の実態の確認(A シート)②教科での実態の確認(B シート)③手立ての構築(A シート)の順で行う予定であった。しかし、③の段階からシートが参照されなくなり、その結果個々の教師の知識や経験に基づく手立てが提案された。また、協議中には参照するシートを見失う、ほとんど発言がない等の教師の様子が確認された。

## 考察

教師らは協議の開始時にはシートを参照していたが、次第にシートを活用しなくなった。これは複数のシートを参照する煩雑さから、協議の進行と共にシートを参照する意識が薄れていったためであると考えられる。特に、シートの参照箇所を見失っていた教師にとっては、協議を行いながら複数のシートを参照することは負担が大きかったことが考えられ、発言の少なさは参照箇所を探している間に協議の内容を聞き洩らすなどして、協議の展開が理解できなくなったことも要因であると考えられる。そこで、授業づくりシート(以下、シート C)(表 5)を作成した。シートの目的は教科会での協議を支援することである。シートの項目は教科会の流れに沿って作成し、シート A, B から対象授業に関連する情報のみを抽出して記入する形式とした。また、手立ての振り返り欄も作成した。

表 5 シート C(授業づくりシート R)(一部抜粋)

授業づくりシート 生徒名 ( )		2 目標 (単元・本時)	
1 can-do リストでの実態確認「現在地」		単元ゴール： 本時のゴール：	
読むことの目標	step1	目標「can-do リストより」	3 生徒の実態 生徒①実態：(例)(イ)①(1)文法も単語もすぐに忘れる(詳細を記述)
	step2		4 本時の目標達成のための手立て 生徒①手立て：
	step3		5 手立ての振り返り 生徒①手立ての効果 ( ) ◎○△? 理由：
	step4		6 次回の手立て 生徒①手立て：

## 研究 3 教師用支援ツール(シート C)の試行

### 目的

シート C が教科会で活用され、参加者の協議への参加を支援し、協議を促進するかを検証する。

## 方法

2024年10月～11月に高等部α・βクラスでシートA, B, C(表3-1, 3-2, 4, 5)を用いた授業実践と事後教科会を2回ずつ実施した。シートAは対象クラスの担任団が記入し、それを基に授業担当者がシートB, Cを記入した。授業は各クラスの授業を担当する英語科教員が実施し、教科会には高等部の英語科教員が参加した。なお、教科会の参加者は事前に授業参観または授業の録画を確認している。協議内容は板書に記録すると共に各教師の発言や様子をフィールドノートに記録した。

## 結果・分析

クラスαの教科会では、授業者がシートCの項目に沿って生徒の実態および手立てを説明した。その際、英語の授業を通して身につけさせたい力などシートに記載がない内容についても語られた。手立ては内容とねらい、効果の振り返りとその根拠について説明された。参加者の全員がシートを参照しながら手立ての評価とその根拠を述べた。さらに、手立ての改良案も提案された。クラスβの教科会でも、授業者はシートCの項目に沿って生徒の実態や手立てを説明した。実態はシートの記述内容を基に、口頭で詳細の補足説明を行った。手立ては、その内容、効果、効果の根拠について説明された。参加者からはシートに記載された生徒の実態に加え、授業参観から見取とった生徒の様子が語られた。さらに、新たな手立て案や手立ての改良案が提案された。授業者は提案された手立ての改良案を受けて、参加者と話し合いながら手立てを改良した。

## 考察

シートCは教科会の協議の全場面で使用されたが、これは必要な情報が1枚のシートにまとめられたことでシートを参照しやすくなったためであると考えられる。さらに、シートの項目と教科会の流れを対応させたことも、シートを参照しながら協議を進めることを支援した。また、参加者は授業者とシートを参考にしながら協議を深めていたことから、シートは参加者が協議に参加することを支援し、協議を促進する効果があったと言える。しかし、シートA, Bを参照しながらシートCを記入しなくてはならないことと、記入項目の多さが授業者の負担になることが課題である。

## 研究4 シートA, B, Cの改良

### 目的

シートAの作成過程で、学習の困難さとその背景要因を病名・障害名及び心理検査に基づく所見等を参考に関連付けたが、これは教師の教育的観点からの推測であるため、客観性に課題があった。またシートAの手立て例の少なさと、シートC記入時に複数シートを参照する必要があることや、記入箇所が多いことも課題であった。そこでさらなる文献調査からシートの客観性を高め、手立て例を充実させる。さらにシートCの項目を精査し、Excelの自動入力機能を活用して記述の効率化を図る。

### 研究の内容・方法

高等部γ・θクラスから2名ずつ対象生徒を抽出し、各生徒の病気・障害の症状、認知特性と、それらの学習への影響について文献調査を行った。文献調査から集めた情報は次の方法で整理した。まず、上野ら(2015)や辻井ら(2024)の研究を参考に、背景要因を障害・病気の症状と認知特性に分けて整理した。学習の困難さは、小貫・桂(2014)が示した学びの4段階(参加, 理解, 習得, 応用)でまとめた。次に対象生徒の病気・障害に即した学習の手立て例についても文献調査を行った。収集した情報は高知県のUDの5観点で整理した(高知県教育委員会, 2013)。最後にshimafuシート(川谷ら, 2021)を参考にシートCの項目や様式を整理した。授業に関する実態と手立てを入力する欄には、Excelの自動入力機能を付加した。

## 結果

文献から得た情報を障害名・病名 (ADHD, ASD, LD, 高次脳機能障害, 起立性調節障害) ごとに, 困難さ・手立て・背景要因に整理し, 明らか&便利シート (以下, 新シート AB) (表 6) を作成した。次に, シート C より目標, 実態, 手立て, 振り返りの 4 項目を抜き出して, 学習活動ごとに記入する様式を整理し, お試しシート (以下, 新シート C) (表 7) を作成した。なお, これらの 4 項目は協議の流れに沿って配列した。さらにシートには, 該当箇所番号または記号を入力すると新シート AB の記述内容が自動で入力される機能を付加した。

表 6 明らか&便利シート (新シート AB)

授業で見られる困難さ			UD		手立て例	困難さの背景要因	
<input checked="" type="checkbox"/>		(例) 参加				<input checked="" type="checkbox"/>	
(例) 不注意	<input type="checkbox"/>	授業での困難さの内容を記述	(例) 環境の調整	<input type="checkbox"/>	1		
				<input type="checkbox"/>	2		
				<input type="checkbox"/>	3		
				<input type="checkbox"/>	4		
	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>			

表 7 お試しシート (新シート C) (一部抜粋)

単元目標:							
本時の目標:							
学習活動	到達目標	生徒の実態		手立て		効果 (選択)	理由
		授業での困難さ	教科での困難さ	番号			
		記号	特記事項				
			自動入力		自動入力		
			自動入力		自動入力		

## 考察

新シート AB は複数の文献に基づいたことで客観性が高まり, 手立て例も大幅に増加したことから汎用性が高まったと考える。また, 新シート C では記述内容を精選し, 自動入力機能を付加したことで, 授業者の記入時の負担を軽減できた。さらに, 旧シート C と同様に協議の流れに沿って目標, 実態, 手立て, 振り返りの項目を配置したことで, 教科会の協議が促進されると考える。

## 研究 5 教師用支援ツールの効果検証と改良

### 目的

新シート AB, C を用いた授業実践と教科会を行い, 授業者に質問紙調査と半構造化インタビューを行うことで, シートの効果と, 効果の要因及び課題を明らかにする。

### 研究の内容・方法

#### (1) 授業実践

2025 年 10~11 月に, 理科・英語・数学 (各 1 名) の授業者が新シート AB, C を用いて 1 単元分の授業実践を行った。理科・英語は高等部 γ クラス, 数学は θ クラスで授業を実施した。

#### (2) 教科会

単元中間と終了後に, 新シート C を用いた教科会を実施した。教科会には対象教科の中・高等部教師が参加した。なお, 参加者は事前に授業参観または授業録画の視聴を行った。

#### (3) 質問紙調査

2025 年 12 月に, 理科・英語・数学の授業者を対象に質問紙調査を実施した。質問紙調査では, 新シートの効果を 5 件法 (5=とてもそう思う 4=そう思う 3=どちらでもない 2=あまりそう思わない 1=そう思わない) で尋ねた。

#### (4) 半構造化インタビュー

2025年12月に、理科・英語・数学の授業者を対象に半構造化インタビューを行い、質問紙調査の回答の理由を尋ねた。インタビューは録音し、文字起こしを行った。データは定性的コーディング(佐藤, 2022)の手法で分析した。まず、逐語録の内容を1文ごとに要約したオープンコードを作成した。次に関連の高いコードを、より概念的な焦点化コードにまとめた(表8)。さらに、教科ごとのオープンコードを縦軸、焦点的コードを横軸とし、事例—コードマトリック(表9)を作成し、2教科以上に共通する焦点的コードを抽出した。これらのコードを比較し関連付けることで、概念モデルを作成した。なおコーディングの過程では、病弱特別支援学校の管理職経験を有する准教授と複数回確認を行い、分析の妥当性と客観性を確保した。

表8 コーディング過程

焦点的コード	オープンコード	1文程度に分割	逐語録

表9 事例—コードマトリックスの様式例

焦点的コード	理科	数学	英語
焦点的コードA	該当なし	(オープンコード)	(オープンコード)
焦点的コードB	(オープンコード)	該当なし	該当なし

### 結果

5件法によるシートの評価は全ての項目において中央値(M)が4以上であった(表10)。質問④ではSD(標準偏差)が1.15となり、回答のばらつきが大きい。

表10 質問紙調査結果(5件法)(M=Median)

質問項目	理	数	英	M	SD
①シートは学習での実態を把握することに役立ったか	4	5	4	4	0.58
②シートは実態に基づく手立てを考えるきっかけとなったか	4	5	5	5	0.58
③シートは単元を考える際に生徒の実態に基づいた具体的な手立てを検討することを支援したか	4	5	5	5	0.58
④シートは手立てを授業で実施する際に役立ったか	3	5	5	5	1.15
⑤シートは教科会で具体的な手立ての有効性を検討する際に役立ったか	5	5	5	5	0.00

半構造化インタビューを分析し、シートの効果の要因を表す5つの概念モデルを作成した。図1では、シートを用いることで教師が暗黙知的に把握していた生徒の実態が具体化・具現化されることが、実態把握に役立ったことが示された。図2は、実態に即した手立てを考える契機になった要因が inputs を効率化するシートの機能と手立ての省察・改良の契機であることを示している。図3では、授業構想が実態に即した手立ての検討を支援したことが示された。一方、シートに不慣れであると授業構想に沿って考えることが難しいことも明らかにされた。図4は、シートが手立ての実施箇所を明確化することと手立ての再認識を促すことが、手立ての実施につながったことを示している。しかし、計画された手立ては授業での子どもの状態に応じて修正する必要がある、実践されないことがあることも明らかになった。図5はシートが教科会での情報共有を支援したことや、協議の構造を明確化したことが、手立ての有効性の検討に役立ったことを示している。

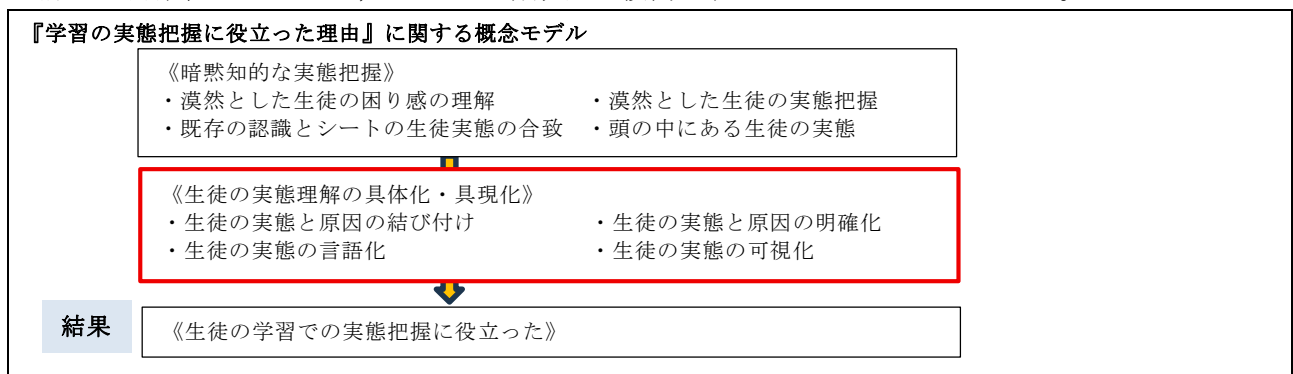


図1 学習の実態把握に役立った理由に関する概念モデル

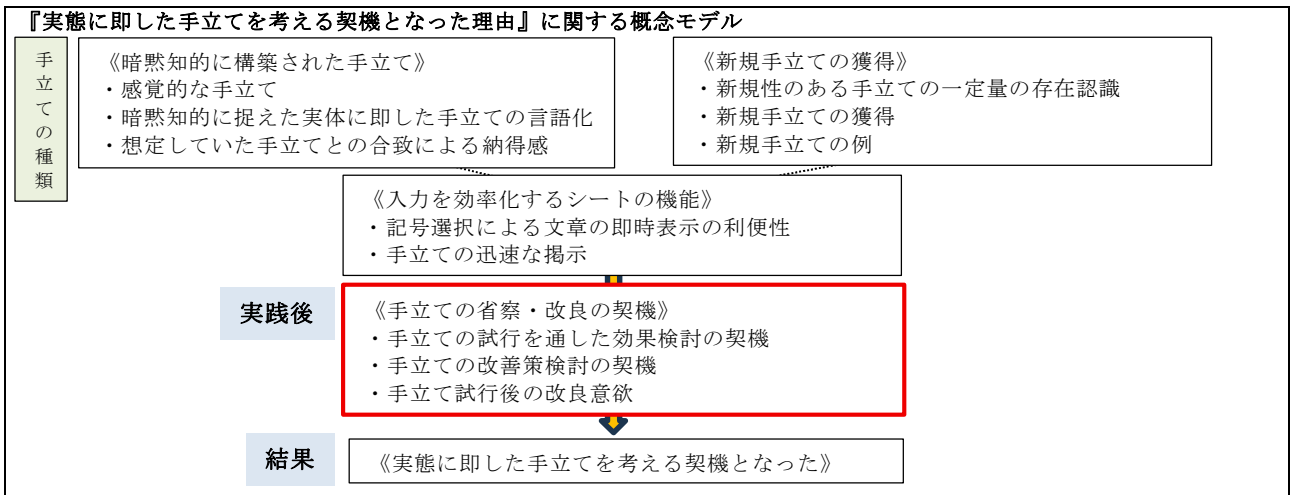


図2 実態に即した手立てを考える契機となった理由に関する概念モデル

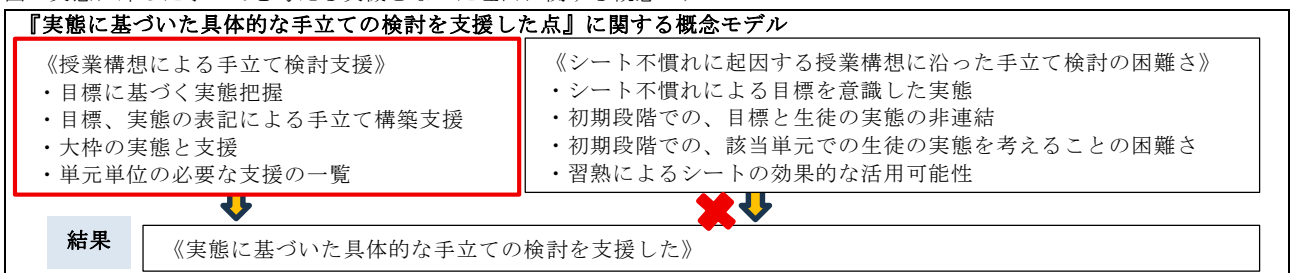


図3 実態に基づいた具体的な手立ての検討を支援した点に関する概念モデル

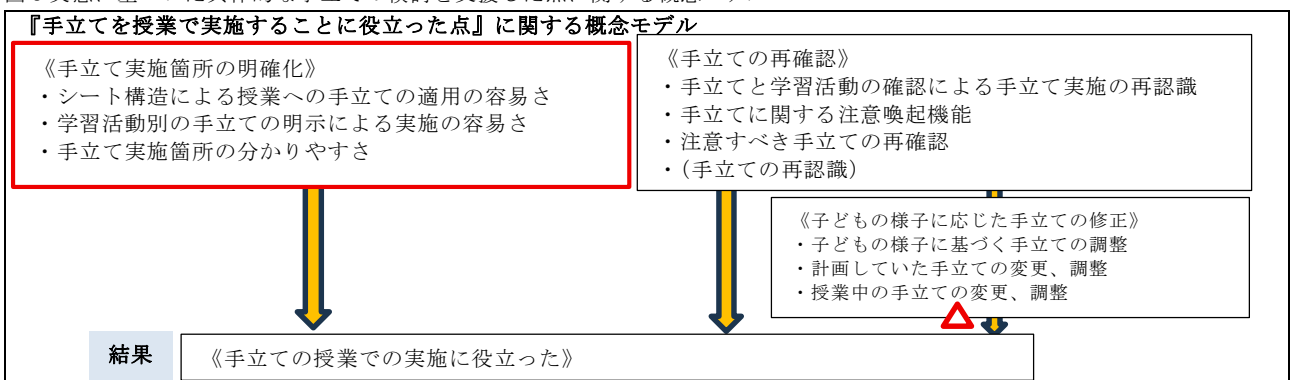


図4 手立てを授業で実施することに役立った点に関する概念モデル

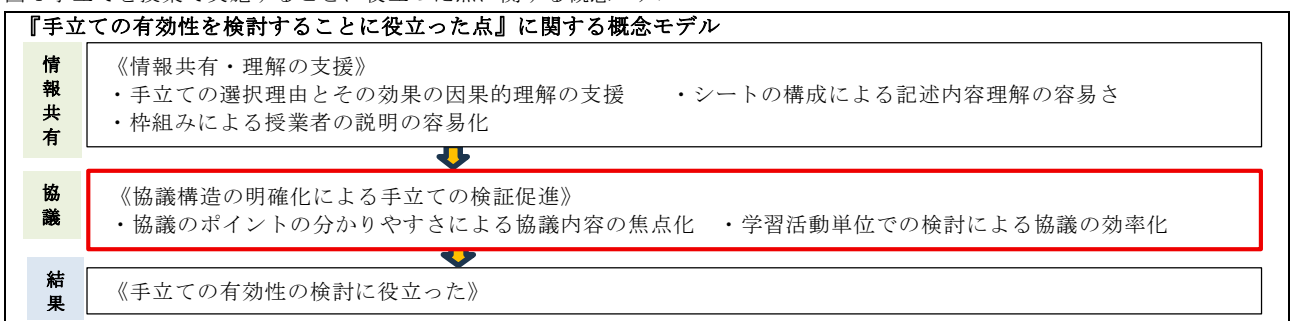


図5 手立ての有効性を検討することに役立った点に関する概念モデル

## 考察

質問紙調査の結果はすべての項目で中央値が4以上であることから、本シートには生徒の実態把握や実態に即した手立ての構築を支援する効果があると言える。図1からは、生徒の実態を把握している教師にとっても、本シートが実態把握を深めることや実態を可視化することを支援するツールとして有効であることが分かる。図2では、実態に即した手立てを考える契機になった要因を、入力を効率化する機能と手立ての省察・改良の契機としているが、生徒の実態の詳細が明示される

ことを要因とした先行研究とは異なる結果となった。本シートが先行研究と異なる点は、実態を明確化することに加えて、具体的な手立て案を示し、その記入を効率化し、さらに省察を行うことを支援することである。こうした違いがシートの効果の要因に影響したと考えられる。そして、手立ての構築から省察までを支える機能が本シートの特徴であると言えることができる。図3では、授業構想(学習活動、到達目標、実態、手立て)が生徒の実態に即した手立ての検討を支援したことが示された。これは先行研究と同様の結果である。しかし、授業構想を効果的に活用するためにはシートへの習熟が求められるため、マニュアル等の支援が必要である。図4では手立て実施箇所の明確化と手立ての再確認が、授業での手立ての実施につながったことが示された。これらの要因にも授業構想が寄与している。学習活動ごとに手立てを示すことで、手立て実施箇所が明示され、教師の手立ての再認識を促したと考えるためである。しかし、質問紙調査の結果からは、シートの効果についての評価のばらつきが大きかった。評価の低い理由は、授業での生徒の様子から計画通りに手立てを実施できないことがあるためであった。病弱特別支援学校の生徒の心身の状態は不安定であることが多いため、本シートは手立ての計画までは支援できるが、その実施に関しては効果が限定的であると考えられる。図5では、情報共有・理解の支援と協議構造の明確化が、教科会での手立ての効果の検証に役立ったことが示された。これらの要因には、シートの構成が寄与したと考える。学習活動、目標、実態、手立て、評価・理由が横並びに表記されることで、授業者は手立ての選択理由を各学習活動の目標や生徒の実態と照らし合わせながら説明することができ、さらに教科会参加者もシートを参照することでその説明を理解しやすくなるためである。またシートの構成に基づいて協議が進行されることが、協議構造の明確化につながったと考える。

## 総合考察

本研究では病弱特別支援学校の生徒の実態把握と実態に即した手立ての構築を支援する2種類の教師用ツールを開発した。新シートABは5種類の障害・病気(ASD, ADHD, LD, 高次脳機能障害, 起立性調節障害)の実態把握を支援し、さらに症状や認知特性を要因とした学習の困難さに対応する手立てを提示する。また、新シートCは授業づくりや教科会の協議で手立てを検討することを支援し、生徒の実態に即した手立ての構築を支える。質問紙調査の結果からこれらのシートは実態把握と実態に即した手立ての構築、実施、教科会での手立ての省察に効果があることが示された。また、本シートの手立ての構築や振り返りまでを支援する機能が手立ての構築に有効であることが分かった。さらに、授業構想が手立ての実施を支援し、学習活動ごとに目標、実態、手立て、効果と理由を示す新シートCの構成は協議の枠組みとして機能することが明らかになった。しかし、本シートの効果は限られた教科での調査で示されたものである。今後、他教科でも同様の効果が得られるか検証を行う必要がある。

### 参考文献

- 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川崎育臣・森田琢也・チェン敦子(2015), 英語授業における特別支援に関する調査, 小学校英語教育学会誌, 15(1), 142-154
- 川谷のり子, 嵐谷恭子, 大谷みどり, 宮崎紀雅(2021)「「shimafuシート」を活用した授業実践事例—UDL(Universal Design for Learning)の考えを取り入れた授業づくり—」『学校教育実践研究』第4巻, p. 45-59.
- 国立特別支援教育総合研究所(2024)『こころの病気のある子供の教育支援 Co-MaMe ガイド—応用面や心理面、行動面に困難のある児童生徒への支援—』. 株式会社ジエース教育新社, 233
- 小貫悟・桂聖(2014)『授業のUD Books 授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方—』. 株式会社東洋館出版社, 156
- 高知県教育委員会(2013)『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック—ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにもあると有効な支援—』. 高知県教育委員会, 52
- 森山貴史(2016)精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する一考察—A特別支援学校(病弱)教員対象の調査を踏まえて—, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 45-57
- 大谷みどり・飯島睦美・筑道和明・小川徹(2015), 英語教育と特別支援教育の在り方への一考, 島根大学教育学部紀要, 48巻別冊, 49-53
- 松尾奈美(2018)「子どもの認知特性に着目した授業づくりと校内研修—複数の教師によるPASS評定尺度の利用を中心に—」『日本教育方法学会紀要』第43巻, p. 37-48.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社, 211
- 辻井正次, 高柳伸哉, 西牧謙吾, 笹森洋樹, 岡田俊.(2024)『発達障害支援者のための標準テキスト: 幼児期から成人のアセスメントと支援のポイント』, 金剛出版, 324
- 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子(2015)『日本版WISC-IVによる発達障害のアセスメント—代表的な指標パターンの解釈と事例紹介—』日本文化科学社, 262