

教室でできる特別支援教育アセスメントシートの開発

－チェックリストの標準化の試み－

Development of an assessment sheet for evaluating special
education needs in the classroom.: Standardization of the checklist

岡田 智 (家政学部児童学科) 上山雅久 (東京都 松林小学校)
岡田克己 (横浜市 左近山第一小学校)

Satoshi OKADA, Masahisa UHEYAMA, Katsumi OKADA

1. 問題の所在と目的

特別支援教育の展開とともに、子どもたちの発達促進や学校適応などを担う教師は、発達障害の子どもの困難にそった効果的な支援をしていくことが望まれるようになった。さらに、一般の教師による通級などの専門的な指導や校内委員会、専門家委員会、外部機関との連携等も格段に増えてきており (田中, 2007)、子どもの実態把握や関係者との連携に関する具体的な手段が必要とされるようになってきている。

実際に、実態把握や連携のために、各自治体や指導機関、学校などでチェックリストやアセスメントシートなどを開発し活用しているところも多い。しかし、これら独自に開発されている尺度は信頼性や妥当性、有用性などの検討や標準化までしているものはみられない。既存の公開されている尺度では、基礎的な学習面に重点を置いているLDI (上野ら, 2005)、不注意などADHDの行動特徴を評価するADHD-RS (DuPauら, 1998)、広汎性発達障害の特徴を評価するPARS (安達ら, 2006)などが代表的である。これらの尺度は、信頼性・妥当性や診断力などの統計検討もなされており、発達障害の診断の際に活用されるものである。しかし、単独の障害のみに焦点が当てられており、子どもの特性全般を把握するまでにはいたらず、子

どもの発達を包括的に支援する役割のある学校教育や療育指導などの実践現場での活用となると限界があるといえる。

一方で、問題行動を含めた行動面全般を査定する尺度としては、子どもの行動チェックリスト (Child behavior Checklist, 以下CBCL; 井潤ら, 2001) が代表的である。この尺度は、保護者評定用と教師評定用 (Teacher rating form; TRF) とがあり、「引きこもり」「身体的訴え」「不安・抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「非行的問題」「攻撃行動」といった下位尺度とそれに関する項目から構成され、発達障害により生じる情緒や行動問題を広範囲に捉えることができる (中田, 2003)。ただ、子どもの障害特性そのもの、また、障害特性とそれらの問題との関連や因果関係など、一般の教員が結果を分析、活用するには難しいといった点も伺える。発達障害に熟知した専門家が活用する尺度であり、項目数も多く、通常の教育で活用するには限界もある。以上のように、これまで公開、出版されている尺度にはそれぞれに利点はあるものの、一般教員が教育実践で使用する上では課題があるといえる。

以上のことから、筆者らは、通常学級の教員が教室で評定するのに容易でなおかつ、子どもの障害を包括的に査定できるチェックリストと自由記述フォームを作成した。そして、発達障

害及び通常学級のデータを収集し、信頼性、妥当性の検証を試みた(投稿中)。さらに、小学校の通常学級担任に評定を依頼して、一般の小学生のデータを得て、標準化を行った。本稿では、その研究の一部である標準値の提供について報告するとともに、教育や臨床現場で使用できる「教室でできる特別支援教育アセスメントシート」を資料として紹介する。

II. 方法

1. チェックリストについて

筆者ら(臨床心理士、情緒障害通級の教員)で8つの障害特性カテゴリー(以下カテゴリー)を設定し、医学診断基準などの尺度を参考に、各カテゴリーで6~8項目を作成した。カテゴリー及びチェック項目作成の際には、発達障害臨床の経験豊富な児童精神科医、臨床心理士、情緒障害を専門とする小学校教員などから意見をもらい、筆者らで半年にわたる十分な検討を重ねた。

チェックリストのカテゴリーは、各項目をチェックすれば、子どもの障害特性をダイレクトに評価できるようにねらったものである。8つのカテゴリーは、特別支援教育や従来の情緒障害教育の中で対象となりやすい障害を念頭に置き、それらに対応するものとして、知的障害(Mental Retardation: 以下MR)や境界知能(Borderline IQ: 以下BL)には「知的能力」、学習障害(Learning Disabilities: 以下LD)には「読み書き算数」、広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders: 以下PDD)には「コミュニケーション」「対人関係」「こだわり・切りかえ」、注意欠陥/多動性障害(Attention-Deficit/Hyperactive Disorder: 以下ADHD)には「不注意・衝動性・多動性」、発達障害や愛着障害などを背景とする二次的な情緒障害(Emotional Disturbance: 以下ED)には「情緒面」、発達性協調運動障害(Developmental Coordination Disorder: 以下DCD)には「運動面」を設定した。コンサルテーションや子どもの実態把握の際に、一般の教員にも子どもの障

害特性への気づきを促すことができるようにねらったものである。

評定は、担任教師など子どものことをよく知る指導者が行うもので、それぞれの項目について3件法(「当てはまらない。もしくはその項目について困難は見られない(0点)」「やや当てはまる。もしくはその項目について若干の困難が見られ、配慮が必要である(1点)」「当てはまる。もしくはその項目について支援と配慮が必要である(2点)」)で評定する。結果の分析にあたっては、カテゴリーごとに、合成得点も算出する。

2. 調査方法と調査用紙

標準化データを得るために、作成した調査用紙は、フェイスシート(実施目的・方法、評定対象児の名簿番号が記載)、6名分のチェックリスト(資料2, 左半分)、備考(障害や病気の有無、特別支援の有無、不登校の有無、その他気になること)からなる。

2007年4月から9月の間に、東京都公立小学校103校に調査を依頼し、321人の通常学級担任の教師から回答を得た(学校ごとに依頼し、回収したので、回収率は不明)。調査方法は、こちらがランダムに名簿順で指名した児童6名について、担任教師に評定してもらった。児童1920人(欠損データのある6名を含む)のデータを収集した。

3. 分析方法

チェックリストのカテゴリーごとに、各項目の評定値を合算し、カテゴリー得点を算出した。男女、学年別で各カテゴリー得点を算出し、性(2水準)と学年(3水準)の2要因の分散分析を行った。また、標準化は、85, 90, 95, 99パーセントイル値を用いた。これらの分析は、SPSS12.0を用いて行った。

III. 結果

1. 性差, 学年差

性別および学年による各カテゴリー得点は

教室でできる特別支援教育アセスメントシートの開発

表1のとおりである。中央値がいずれも0となっており、極端なフロア効果が見られた。各カテゴリで男女差は明らかであった。分散分析の結果、どのカテゴリにも性差が見られた($F_{(1,1908)}=62.1, 44.6, 48.0, 76.6, 98.5, 104.8, 88.5$, いずれも $p<.01$)。また、「対人関係」「こ

だわり・切りかえ」「不注意・衝動性・多動性」に学年差が見られた($F_{(5,1908)}=2.23, 2.39, 2.38$, いずれも $p<.05$)。「不注意・衝動性・多動性」「情緒面」に性と学年の交互作用が見られた($F_{(5,1908)}=2.52, 2.45$, いずれも $p<.05$)。

表1 一般の小学生の記述統計と標準化

知的能力・学習全般

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.78	1.71	0	0	12	2	3	5	8
中学年 男	318	0.88	1.94	0	0	12	2	3	5	10
高学年 男	321	0.67	1.68	0	0	12	1	2	4	9
低学年 女	318	0.23	0.77	0	0	6	0	1	1	5
中学年 女	318	0.29	1.05	0	0	12	0	1	2	4
高学年 女	321	0.26	0.89	0	0	10	0	1	2	5

読み書き算数

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.66	1.61	0	0	12	2	2	4	8
中学年 男	318	0.80	1.82	0	0	12	2	3	5	9
高学年 男	321	0.60	1.60	0	0	12	1	2	4	9
低学年 女	318	0.24	0.85	0	0	7	0	1	1	6
中学年 女	318	0.30	1.07	0	0	12	0	1	2	4
高学年 女	321	0.27	0.91	0	0	10	0	1	2	5

コミュニケーション

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.64	1.54	0	0	12	1	2	4	8
中学年 男	318	0.70	1.59	0	0	12	2	2	4	8
高学年 男	321	0.54	1.46	0	0	10	1	2	4	9
低学年 女	318	0.22	0.75	0	0	6	0	1	1	5
中学年 女	318	0.25	0.94	0	0	11	0	1	2	4
高学年 女	321	0.23	0.82	0	0	8	0	1	1	5

対人関係

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.67	1.58	0	0	12	1	2	4	8
中学年 男	318	0.71	1.55	0	0	12	2	2	4	9
高学年 男	321	0.51	1.37	0	0	10	1	2	3	8
低学年 女	318	0.19	0.71	0	0	6	0	1	1	5
中学年 女	318	0.16	0.73	0	0	9	0	0	1	3
高学年 女	321	0.14	0.62	0	0	6	0	0	1	3

こだわり・切りかえ

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.77	1.66	0	0	12	2	3	4	8
中学年 男	318	0.72	1.47	0	0	11	2	3	4	8
高学年 男	321	0.53	1.35	0	0	10	1	2	4	6
低学年 女	318	0.18	0.62	0	0	5	0	1	1	4
中学年 女	318	0.14	0.59	0	0	7	0	0	1	3
高学年 女	321	0.15	0.64	0	0	5	0	0	1	4

不注意・衝動性・多動性

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.79	1.75	0	0	12	2	3	5	8
中学年 男	318	0.72	1.55	0	0	11	2	3	4	8
高学年 男	321	0.54	1.39	0	0	11	1	2	4	7
低学年 女	318	0.14	0.57	0	0	4	0	0	1	4
中学年 女	318	0.09	0.43	0	0	5	0	0	1	2
高学年 女	321	0.15	0.68	0	0	6	0	0	1	5

情緒面

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.82	1.84	0	0	12	2	3	4	10
中学年 男	318	0.73	1.58	0	0	9	2	3	4	9
高学年 男	321	0.60	1.49	0	0	12	1	2	4	8
低学年 女	318	0.13	0.55	0	0	4	0	0	1	4
中学年 女	318	0.13	0.47	0	0	4	0	1	1	3
高学年 女	321	0.25	0.98	0	0	8	0	0	2	7

運動面

	度数	平均値	SD	中央値	min	max	85%	90%	95%	99%
低学年 男	318	0.75	1.84	0	0	12	2	3	4	11
中学年 男	318	0.65	1.64	0	0	11	1	2	4	9
高学年 男	321	0.54	1.48	0	0	11	1	2	4	8
低学年 女	318	0.14	0.58	0	0	6	0	0	1	3
中学年 女	318	0.17	0.61	0	0	6	0	1	1	2
高学年 女	321	0.33	1.21	0	0	10	0	1	2	8

2. 標準化データの作成

フロア効果が見られたために、平均と標準偏差を用いた標準値は妥当ではないと考え、パーセンタイル値を求め、標準値とした(表1)。一般の小学生では性差が顕著であり、学年差はそれほどでもなかったため、性別と学年で6群に分割し、それぞれ85, 90, 95, 99パーセンタイル値を算出した。臨床使用の際には、カテゴリごとにチェック項目の合計点を算出し、パーセンタイル4段階を用いて、困難度の評価をしていく。なお、巻末(資料1)に、今回の標準値をもとに、さらにスムージングを行った換算表を掲載した。この換算表での換算値はあくまでも参考値として扱う。

IV. おわりに

本稿では、臨床使用のために、「教室でできる特別支援アセスメントシート」のフォームを提供し、チェックリストの標準化を試みた。一般の子どもたちでは、フロア効果がでてしまい、パーセンタイル値での標準値を得たが、発達障害群との比較によりカットオフ値などの検討も今後必要であろう。

また、尺度の臨床使用の際には、信頼性、妥当性が問題となるが、これらに関しては研究を進めている段階で、経過をまとめたものを投稿中である。筆者らは2007年に今回の結果を発表しているが(岡田・上山, 2007)、一般の子どもたちに対しての臨床適用に関しては検討していない。対象拡大を考えると、この点は、今後の課題である。

また、本尺度は、評定者の子ども理解の観点や対象の子どもの指導期間、また、評定者の障害特性への理解度などの影響を受ける可能性がある。また、学校という場を考えると、子どもの問題を陳述することは、担任教師の指導力不足が疑われてしまうといった懸念も、評定を歪ませるかもしれない。特に、コンサルテーションで本尺度を使うときには、これら評定者バイアスや評定への影響因も含めて結果を考察して

いくことが望まれる。今後は、評定者間の信頼性を調べるとともに、評定に影響する要因も探っていく必要があるだろう。

筆者らは現在、「教室でできる特別支援教育アセスメントシート」を、通級による指導や教育相談の際の児童の情報収集及び連携ツールとして、また、入級判定や校内委員会の際の基礎資料として活用している。一般の教員でも活用できるものとして本シートを作成したが、実際の使用しやすさ(実用性)やコンサルテーションや児童理解に関する効用についての検討も行っていくことが望まれる。

謝辞

本シートは東京都の情緒障害教育に携わる先生方、西東京市教育センターの相談員の方々などたくさんの方のご意見をもとに作成しました。また、調査も多くのご協力をいただきました。これらの方々には感謝いたします。また、ながやまメンタルクリニック横田圭司先生、SpaceZero PDD心理・教育研究所水野薫先生には、専門的知見からアドバイスをいただきました。心からお礼申し上げます。

【文献】

- 安達潤・行廣隆次・井上雅彦・内山登紀夫・神尾陽子・栗田広(2006): 日本自閉症協会広汎性発達障害評価尺度(PARS) 児童期尺度の信頼性と妥当性の検討. 臨床精神医学, 35, 1591-1599.
- DuPau, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998): ADHD RATING SCALE-IV: Checklist, norms, and clinical interpretation. The Guilford Press, , New York. (坂本律訳(2008): 診断・対応のためのADHD評価スケール ADHD-RS チェックリスト, 標準値とその臨床的解釈. 明石書店.)
- 井潤知美・上林靖子・中田洋二郎他(2001): Child Behavior Checklist/4-18 日本版の開発. 小児の精神と神経, 41, 243-252.

- 中田洋二郎(2003): 子どもの情緒・行動全般
についての評定尺度; 上林靖子・万比吉・
北道子編: 注意欠陥/多動性障害 AD/HD
の診断・治療ガイドライン.じほう, p55-60.
- 上野一彦・篁倫子・海津亜希子(2005): LDI -
LD判断のための調査票.日本文化科学社.

資料1 教室でできる特別支援教育アセスメントシート(表紙, 換算表)

教室でできる 特別支援教育アセスメントシート	
<p>このアセスメントシートは,児童の困難を明らかにし,支援ニーズや配慮方法などを考えるためのものです。在籍学級と専門機関との連携,事例検討会や就学に関する委員会,巡回相談やコンサルテーションなどの資料として活用することができます。</p> <p>ただ,この尺度は,評定者の観点も大いに影響します。そのことも念頭に入れて解釈していくが必要になります。客観性を高めたいのであれば,児童にかかわる複数の指導者で話し合いながらチェックしたり,専門家(巡回相談や知識のある教員)といっしょに評定したりすることをお勧めいたします。なお,チェックリストの他に自由記述欄も設けてあります。こちらも併せて活用することにより,児童の状態をより具体的に把握することが可能となります。</p>	

氏名 _____ (男・女) 評定日 _____ 年 月 日

所属 _____ 学年 _____

評定者 _____ (学級担任・その他【 】)

障害特性カテゴリー	粗点合計	困難度	レーダーチャート
知的能力・学習全般			
読み・書き・算数			
コミュニケーション			
対人関係			
こだわり・切りかえ			
不注意・衝動性・多動性			
情緒面			
運動面			

結果の集計方法

- ① カテゴリーごとに粗点合計(各項目の評価の数値の合算)を求めます。
- ② 換算表にて,粗点合計から困難度(1~4)に換算します。
- ③ 換算表は,学年(1~3年,4~6年)と性別(男,女)でわかれていますので該当する欄を使用します。
- ④ レーダーチャートには,カテゴリーごとに4段階でプロットし,線でつなぎ,グラフを書き入れ,視覚的にプロフィールを示します。
- ⑤ 換算表には,カテゴリーごとに粗点合計の個所に○をつけ,線でつなぎ,折れ線グラフを作成します。換算表のグラフの方がより細かくプロフィールを示せます。

困難度の基準

- 4・・・非常に困難あり
(99%ile以上)
同年齢の子どもと比較して,非常に困難がみられます
- 3・・・困難あり
(95%ile以上 99%ile未満)
同年齢の子どもと比較して,困難がみられます
- 2・・・やや困難あり
(90%ile以上 95%ile未満)
同年齢の子どもと比較して,やや困難がみられます
- 1・・・困難なし
(90%ile未満)
困難はみられません

小学生(1・2・3年生) 換算表

	粗点合計							
	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女
困難度4 非常に 困難あり 99%ile	12-8- 11-7 10-6 9-5	12-9- 11-8 10-7 9-6 8-5	12-9- 11-8 10-7 9-6 8-5	12-8- 11-7 10-6 9-5 10-4	12-8- 11-7 10-6 9-5 8-4	12-8- 11-7 10-6 9-5 8-4	12-8- 11-7 10-6 10-5 9-4	12-8- 11-7 11-6 11-5 10-4
困難度3 困難あり 95%ile	8-4 7-3 6-3 5-2	7-4 6-3 5-3 5-2	7-4 6-3 5-3 4-2	9- 7-3 6- 5-2 4-	7- 3- 6- 2- 5-	7- 3- 6- 2- 5-	8- 7-3 6-2 5-	9- 8-3 7- 6-2 5-
困難度2 やや 困難あり 90%ile	4- 1- 3-	4- 1- 3-	3-1 3-1	3-1 3-1	4- 1- 3-	4- 1- 3-	4- 1- 3-	4- 1- 3-
困難度1 困難なし	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0	2- 1- 0-0
	知的 的 能 力	読 み 算 書 数 き	コ ミ ュ ニ シ ヨ ン	対 人 関 係	こ だ 切 り か え	不 注 意 衝 動 多 動 性	情 緒 面	運 動 面

小学生(4・5・6年生) 換算表

	粗点合計							
	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女
困難度4 非常に 困難あり 99%ile	12-7- 11-6 10-5 9-4	12-7- 11-6 10-5 9-4	12-7- 11-6 10-5 9-4	12-7- 11-6 10-4 9-3	11-7- 10-6 9-5 8-5 7-4	11-7- 10-6 9-5 8-4 7-3	12-7- 11-6 10-5 9-5 8-4	12-7- 11-6 10-5 10-5 9-5 8-4
困難度3 困難あり 95%ile	8- 7-3 6- 5-2 4-	8- 7-3 6- 5-2 4-	8- 7-3 6- 5-2 4-	8- 7- 6-2 5- 4-	6- 3- 5- 2- 4-	6- 3- 5-2 2- 4-	7- 3- 6- 2- 5-	7- 3- 6- 2- 5-
困難度2 やや 困難あり 90%ile	3- 1- 2-	3- 1- 2-	3- 1- 2-	3- 1- 2-	3- 1- 2-	3- 1- 2-	4- 1- 3-	4- 1- 3-1 2-
困難度1 困難なし	1- 0-0	1- 0-0	1- 0-0	1- 0-0	1- 0-0	1- 0-0	2- 1- 0-0	1- 0-0
	知的 的 能 力	読 み 算 書 数 き	コ ミ ュ ニ シ ヨ ン	対 人 関 係	こ だ 切 り か え	不 注 意 衝 動 多 動 性	情 緒 面	運 動 面

資料2 教室でできる特別支援教育アセスメントシート(チェックリスト, 自由記述フォーム)

児童氏名(男・女) 学年(年生)	記入日(年 月 日)
-------	--------------	-------------

- * 本チェックリストは、児童の困難を特定し、支援ニーズや支援方法を明らかにするためのものです。
- * 対象の児童について、下記の基準に従って、0～2で評定してください(当てはまる数字に○)。
- * また、指導の様子について具体的に右記の自由記述欄にお書きください。

【評価方法について】

- : 当てはまらない、もしくはその項目について困難は見られない
- 1: やや当てはまる、もしくはその項目について若干困難が見られ配慮が必要である
- 2: 当てはまる、もしくはその項目について困難があり、支援と配慮が必要である

カテゴリー	チェック項目	評価
知的能力 ・ 学習全般	①学年の学習についていけないことが多い。	0 1 2
	②個別に指導してもなかなか理解できなかつたり、時間がかかたりする。	0 1 2
	③学力的には、2学年程度またはそれ以上の遅れがあると感じる。(1学年程度の遅れならば『1』)	0 1 2
	④一度理解したと思ってもすぐに忘れてしまい、なかなか定着しない。	0 1 2
	⑤自分で考えて行動したり応用したりすることができない。	0 1 2
	⑥基礎学力を身につけることができるのか心配である。	0 1 2
読み ・ 書き ・ 算数	①音読がいつもとどしく、読み飛ばしや読み間違いがみられる。	0 1 2
	②自分で読んで文章の意味を理解することができない。	0 1 2
	③学年相応の文字(ひらがな・カタカナ・漢字)の習得に困難があり、書こうとしても書けない。	0 1 2
	④文字の形がうまく書けず、判読するのに苦労する。	0 1 2
	⑤書くことを嫌がる。	0 1 2
	⑥数えたり計算したり等の数概念の理解が、学年相応にできていない。	0 1 2
	⑦数量関係や図形の数概念等、特定の算数の領域の理解に困難がある。	0 1 2
コミュ ニケー ション	①まとまりのない表現だつたり、言葉足らずだつたりして、言語表現にぎこちなさがある。	0 1 2
	②会話が続かない(一方的であったり、受身の過ぎたり、反応が乏しかつたりなど)。	0 1 2
	③抽象的な語句や「れる・られる表現」など、言語理解に困難がある。	0 1 2
	④自分の考えや気持ちを言葉で表現することが難しい。	0 1 2
	⑤冗談や比喩表現をまともに受け取ってしまうことがある。また、謙遜した表現などが理解しにくい。	0 1 2
	⑥抑揚、アクセント、声量などがぎこちなかつたり、場違いなしゃべり方になつてしまつたりする。	0 1 2
	⑦視線が合いにくい。もしくは表情、ジェスチャーでこちらの意図が通じない。	0 1 2
	⑧会話をするときの距離感がつかめない(離れすぎ・近づきすぎ、なれなれない・硬すぎるなど)。	0 1 2
対人関係	①友達関係がなかなか深まらない(年齢相応に深まらない)。	0 1 2
	②同年齢の子ともうまうま遊べないことが多い(孤立する、遊びが続かない、一方的になるなど)。	0 1 2
	③常態や礼儀に著しく欠けている。	0 1 2
	④その場の雰囲気や状況を察して行動するのが困難である。	0 1 2
	⑤誰にでもなれなれない(人見知りしない)、もしくはかかわらうとはしない(過度の人見知りも含む)。	0 1 2
	⑥他者の気持ちや考えを察することが難しく、一緒に喜んだり悲しんだりできない。	0 1 2
	⑦人の目が気にならない。もしくは過剰に気にして恐れる。	0 1 2
⑧集団活動(班活動など)で協調性に欠けることが多い。	0 1 2	
こだわり ・ 切りかえ	①予定の変更を嫌がる。もしくは決められた手順を頑なに守ろうとする。	0 1 2
	②行動や気持ちの切りかえが難しい。	0 1 2
	③同じ話題や動作を繰り返すことが多い。	0 1 2
	④自分の世界に浸るときがある(関心事やファンタジー、空想などへの没頭など)。	0 1 2
	⑤過度の正義感やルールへのこだわりがある。	0 1 2
	⑥初めてのことや慣れないことに柔軟に対処できなかつたり、融通がきかなかつたりする。	0 1 2
	⑦以前に経験したことをとてもよく覚えている。(フラッシュバックがある場合は『2』)	0 1 2
不注意 ・ 衝動性 ・ 多動性	①気が散りやすかつたり、ぼーっとしたりすることが多い。	0 1 2
	②注意集中が持続せず、課題への取り組みにムラがある。	0 1 2
	③忘れ物やなくし物が多く、整理整頓が年齢相応にできない。	0 1 2
	④授業中、落ち着きなくソワソワと動いてしまうことが多い。(離席が多い場合は『2』)	0 1 2
	⑤指示やルールに従えないときがある(順番待ちなども含む)	0 1 2
	⑥過度によくしゃべる。もしくは年齢不相応に多動である。	0 1 2
	⑦思いついたことをすぐ口に出したり、説明を聞いている最中に抜けにしゃべつたりすることが多い。	0 1 2
	⑧後先を考えずに行動してしまふことが多い。	0 1 2
情緒	①学習や集団行動において、やる気がないときが多い。	0 1 2
	②学習や運動、あるいは対人関係において自信がなく、不安な様子を見せることが多い。	0 1 2
	③イライラすることが多かつたり、キレやすかつたりする。	0 1 2
	④メソメソしたり怖がつたりして、気持ちが不安定なときがある。	0 1 2
	⑤突然大騒ぎをしたり、固まって動けなくなつたりすることがある。	0 1 2
	⑥友達に対して攻撃的だつたり、大人に対して反抗的な態度をとつたりすることがしばしばある。	0 1 2
運動	①箸や鉛筆の使い方がぎこちない。	0 1 2
	②文房具(ハサミ、定規、コンパス等)や楽器(リコーダー等)などが上手に扱えない。	0 1 2
	③手先が不器用である。	0 1 2
	④準備運動などで、動作をまねることが苦手である。	0 1 2
	⑤走り方や身のこなしがぎこちなく、ボール運動やなわとび、マット運動などが苦手である。	0 1 2
	⑥鬼ごっこやドッジボールなど、身体を動かす遊びを好まない。	0 1 2

教室でできる特別支援教育アセスメントシートの開発

評定者()	児童との関係(担任・その他< >)
--------	-------------------

子どもの様子(子どもについて具体的にお書きください)	
学習面(読み・書き・算数,学力など)・知的能力(理解力や判断力など)について	
対人関係(友達関係,大人との関係,協調性,自由時間の使いかたなど)について	
行動面・情緒面(生活面・集団行動,注意集中,こだわり,情緒の安定性など)について	
運動面・作業面について	
児童の興味関心,いいところ(長所),がんばっていること	
これまで行ってきた配慮や援助,効果のあったかわり	
その他(健康面,不応状態,家庭の状態等)について	
<p>下記の行動や状態がみられるのであれば,○をつけ,右記に把握されていることをお書きください。</p> <p>①登校しぶり ②不登校 ③病弱,虚弱 ④健康上の問題 ⑤吃音(どもり) ⑥選択性緘黙 ⑦チック ⑧構音の問題(発音不明瞭) ⑨感覚過敏(大きい音,特定の臭い,極端な偏食,触られることなど) ⑩パニック ⑪自傷行動 ⑫乱暴な行動(暴力・暴言・いじめ等) ⑬虚言 ⑭万引き・窃盗(友達のものをとることも含む) ⑮非行行為(喫煙,深夜徘徊,喧嘩など) ⑯特別な家庭の状況()</p>	

© okada, ueyama & okada 2010