

研究論文

特別支援教育専門性尺度の作成と検討

日野 久美子*¹ ・ 井邑 智哉*¹ ・ 納富 恵子*² ・ 中山 健*³

Development and consideration of special needs education expertise scale

Kumiko HINO, Tomoya IMURA, Keiko NOTOMI and Takeshi NAKAYAMA

【要約】特別支援教育の充実を図るための研修プログラム開発を目指し、予備調査によって9つのカテゴリーに分類された小・中学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための資質・能力を元に、これらを測定するための特別支援教育専門性尺度を作成し調査を行った。分析の結果、4因子構造が得られ、「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」「子どもや保護者との信頼関係」「子どもの指導の計画と実践」「教材の作成や活用」と命名された。

【キーワード】特別支援教育、特別支援教育専門性尺度、資質・能力、研修プログラム

問題と目的

平成19年に導入された「特別支援教育」とは、特別支援学校だけでなく小学校や中学校（以下、通常学校）においても、「子ども一人ひとりの教育上のニーズを把握し、学習面や生活面での問題を解決するための指導と支援を行うこと」（柘植，2013）である。この特別支援教育の推進と共に、小・中学校の全体の児童生徒数が減少する中で、特別支援学級や通級指導教室における、専門的な支援を求めると子どもの数は急増している。このような現状において、それらを受け持つ小・中学校の特別支援学級担任および通級指導教室担当（以下、特別支援教育担当教員）の教員も増加している（文科省，2017）。したがって、これら特別支援教育担当教員の専門性を高めることが、今後の特別支援教育の充実を図る上で、さらに重要になってくると考えられる。

特別支援教育に関する研修としては、例えば「LD・ADHD等の心理的疑似体験プログラム」を活用し、参加型・体験型のワークショップを用いて、教職志望の大学生や小学校教師を対象として行った秋元・落合（2009）や、公立学校小学校教師を対象として行った保坂・保坂（2008，2014）等の研究が見られる。いずれも、体験プログラムが子ども理解を促進し指導・支援方法を考える上で適切な内容であることを示唆するなど、教師全般を対象とした研修内容や形態については多くの研究が見られる。一方、岡本（2017）は、障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向を、2000年から2016年における40編の論文から概観しているが、その研修対象には小学校教師・中学校教師・特別支援学校教師というような区分はあるものの、特別支援学級担任や通級指導教室担当といった分類は見られない。このように、対象を特別支援教育担当教員に絞った研修や研究に関しては、まだ少ないといえる。

さらに、特別支援教育担当教員に求められる専門性に関わる研修を計画する上では、この専門性と

*¹ 佐賀大学大学院学校教育学研究科 *² 福岡教育大学大学院教育学研究科 *³ 福岡教育大学教育学部

は何か、それをどのように評価するのかということを明らかにする必要がある。韓・小原・上月 (2014) は、体の健康・心の健康・社会生活機能という 3 因子からなる特別支援教育成果評価尺度 (SNEAT) の開発に取り組み、渡邊 (2016) は、指導対応困難効力感・指導遂行効力感から、知的障害児対応教師効力感尺度の作成に取り組んでいる。しかし、特別支援教育担当教員に求められる専門性に絞って測定する尺度はまだ見られない。

これらのことをふまえ、本研究では、特別支援教育の充実を図るために、特別支援教育担当を対象とした研修プログラムを開発することを目指して、特別支援教育担当教員の専門性を測定する「特別支援教育専門性尺度」を作成するとともにその信頼性と妥当性を検証する。さらに、その分析を通して、研修プログラムの内容につなげたいと考える。

なお、本研究は、佐賀大学大学院学校教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を受けて行った。

予備調査

特別支援教育専門性尺度の原案を作成するために、まずこれまで行われている特別支援教員の専門性に関する研究 (竹林地, 2014; 藤原, 2013; 韓・小原・上月, 2014; 迫田・納富・吉田, 2014; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; 柘植・飯島・中山, 2009; 渡邊, 2016; 山中・吉利, 2010) から項目を収集した。また、特別支援教育担当教員の専門性に関する項目を収集するために、調査を行った。これらの手続きで得られた項目のうち、専門性に該当しない項目を削除し、同じ内容であると考えられる項目ごとに分類を行い、特別支援教育専門性尺度の原案を作成した。なお、項目の削除、分類に関しては、本研究を熟知する研究者 4 名の合議によって決定がなされた。

調査対象者

2017 年 8-11 月に開催された、特別支援教育に関する研修会に参加した 176 名 (男性 55 名, 女性 120 名, 不明 1 名, 平均年齢 42.71 歳, $SD=12.07$) に対して調査を行なった。校種は、小学校 48 名, 中学校 27 名, 高等学校 2 名, 特別支援学校 99 名であった。また職名は、特別支援学級担任 20 名, 通級指導教室担当 40 名, 特別支援学校教諭 48 名, 上記以外の教諭 23 名, その他 44 名であった。

調査内容

特別支援教育担当教員の資質について幅広く収集するために、「あなたは、特別支援教育の専門性には、どのような能力・資質が必要だと思いますか。また、今後自身のどのような能力・資質を高めていきたいと思いますか」という質問に対して、自由記述で回答を求めた。

結果と考察

調査で得られた項目のうち、特別支援教育担当教員の資質に該当しない項目を削除し、同じ内容であると考えられる項目を整理した結果、268 項目が収集された。これらの項目について、特別支援教育を専門とする 3 人の教員と教育心理学を専門とする教員の、合わせて 4 名で、内容の類似性と背反性を重視しながら分類した。これらの教員の主な役割分担としては、小学校での特別支援教育担当教員経験を持つ実務家教員が教育的側面から、医師として障害を持つ子どもの支援に関わっている教員が医学的側面から、個別の心理検査の開発に当たっている教員が心理学的側面から、さらに、教育心理学を専門とする教員は、教育統計およびその分析を行うことであった。

その結果、収集された項目は (1) 「特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解」 (特別支援教育に関する基本的な考え方や関連する法律などに関する知識や理解についての内容)、

(2)「障害全般に関する知識・理解」(様々な障害について、その定義や特性などについての内容)、
 (3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」(様々な障害に関して全般的あるいは特性に応じて必要な指導や支援に関する知識や理解についての内容)、(4)「個に応じた指導・支援をするために、その子どもの実態を把握すること」(その子どもにとって効果的な指導や支援を行うために、その実態把握をするための方法や見方・分析についての内容)、(5)「個に応じた指導・支援をするために目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること」(その子どもの実態に応じて、効果的な指導や支援をするために目標や内容・方法を選択し、計画・準備をすることについての内容)、
 (6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」(その子どもに応じて、効果的な指導や支援をするために計画した指導内容や支援内容を、実際に子どもに対して実践したり、さまざまな機会に応じて対応したり、教材を活用したりすることについての内容)、(7)「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」(子どもに効果的な指導・支援を行うために必要な、子どもとのコミュニケーションを築いたり信頼関係を作ったりすることについての内容)、(8)「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」(子どもと接する際の教員としての人間性や姿勢についての内容)、(9)「支援者間の関係作りと校外の連携・コーディネート」(保護者や教員、校内・外の専門機関を含む支援者間の関係づくり及びそのコーディネートについての内容)、という9つのカテゴリーに分類された。各カテゴリーに該当する項目を5-10項目抽出し、最終的に72項目からなる特別支援担当教員の専門性尺度の原案を作成した。

研究1

研究1の目的は、特別支援教育専門性尺度の作成および尺度の妥当性(因子的妥当性)の検討を行うことである。

調査対象者

A県の公立小・中・高校のうち、特別支援学級及び通級指導教室の設置校の、特別支援学級担任及び通級指導教室担当の全教員を対象とした。2018年7-9月に、A県教育委員会を通じて県内教育事務所及び市町教育委員会へ、各設置校宛のアンケート協力を依頼してもらった。その後、アンケートの質問紙及び回答用紙は、大学と各設置校間で郵送により直接発送・返送を行った。アンケートの表紙には趣旨を記載して協力を求め、対象教員の回答後学校単位でまとめて返送を依頼し回収した。679名(男性142名、女性535名、不明2名、平均年齢48.82歳、 $SD = 10.27$)から回答を得た。回収率は84%であった。校種は、小学校509名、中学校166名、高等学校2名であった。また職名は、特別支援学級担当599名、通級指導教室担当77名であった。

質問紙

予備調査で作成した特別支援教育専門性尺度(72項目)を用いて、自身にどの程度当てはまるかを「1.全く当てはまらない」から「4.非常に当てはまる」までの4件法で回答を求めた。

結果と考察

特別支援教育専門性尺度72項目に対して、最尤法による探索的因子分析を行った。固有値の推移と累積寄与率から、4因子解が妥当であると判断した。そこで、4因子を仮定し、一つの因子にのみ絶対値.40以上の負荷を示し、複数因子への絶対値の差が.10以上であることを基準として項目選定を行い、該当しない項目をその都度削除しながら、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行っ

た。その結果、23項目が削除され、49項目4因子構造を得た。最終的な因子パターンおよび因子間相関をTable 1に示す。

第1因子は、「特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室の就学判断基準を知っている」、「特別支援学級や通級指導教室の各種障害について、定義（特性、診断基準を含む）を知っている」など、特別支援教育に対する知識、理解に関する因子と解釈し、「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」と命名した。第2因子は、「子どもに優しく思いやりをもって関わることができる」、「子どもの話や思いを聴くことができる」など、信頼関係に関する因子であると解釈し、「子どもや保護者との信頼関係」と命名した。第3因子は、「その子どもの個別の指導計画（目標・内容・方法）を作成することができる」、「その子どもの（個に応じた）個別の教育支援計画を作成することができる」など、指導計画や実践に係る因子であると解釈し、「子どもの指導の計画と実践」と命名した。第4因子は、「子どもの特性に応じて、ICT 教具を活用することができる」、「障害の特性に応じた教材作りに役立つ情報源がどこにあるか知っている」など、教育で用いる教材に関する因子であると解釈し、「教材の作成や活用」と命名した。4因子解での因子的妥当性を検討するため、確証的因子分析を行ったところ、GFI=.989, AGFI=.975, RMSEA=.042 という十分な適合度が示された。各下位尺度の α 係数は $\alpha > .85$ の値を示しており、内的一貫性が確認された。

予備調査で得られた9カテゴリーと研究1で得られた4因子の関連性をみると、第1因子「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」に分類された項目では、(1)「特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解」、(2)「障害全般に関する知識・理解」、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の他に、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」の中から、特別支援教育コーディネーターの役割や医療、福祉といった専門機関との接続に関する項目が目立った。特別支援教育における専門的な知識や理解の事項に、子どもの校内外の連携を充実させるための内容として、校内の教員間連携だけでなく、校外の多種多様な専門機関や職種との連携が認知されていることがうかがえる。校内だけでなく、校外機関との連携のコーディネートが当たり前になることで、より多くの様々な機能を持つ支援者によるサポートが期待できる。このことは、子どもだけでなく、保護者や学級担任といった周囲の支援者への支援も可能にするといえよう。

第2因子「子どもや保護者との信頼関係」は、(7)「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」、(8)「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」の項目から、子どもや保護者等への向き合い方や関わり方に関する項目で構成されている。これらは、子どもの教育に当たる全ての教員に必要な資質であると考えられるが、特別支援教育に関わる教員にとっては、その専門的資質として特に欠かせないものとして捉えられているといえる。これは、対象となる子どもにいろいろな特性があることから、その子どもとの信頼関係作りに、時間がかかったり戸惑ったりするという困難さを感じているとも考えられる。さらに、その保護者との信頼関係作りにおいては、家庭環境等の背景も絡んでいっそう難しいことも予想される。だからこそ、特別支援教育においてはこの信頼関係作りを大切にすることに価値をおいていることが分かった。特別支援教育において子どもの指導・支援を考えると、まずは子どもの教育的ニーズを客観的に把握するという、冷静な視点がクローズアップされやすい。確かにこのような見方は重要であるが、そのベースには、子どもの心情を受け入れ、保護者の願いとともに育てていこうとする教員の思いがうかがえる。この因子が示された意味は大変大きいと思われる。

Table 1. 特別支援教育専門性尺度の因子パターン行列（最尤法，プロマックス回転，N = 679）

項目	F1	F2	F3	F4
第1因子：特別支援教育や障害全般に関する知識や理解 ($\alpha = .95$)				
特別支援学校・特別支援学級、通級指導教室の就学判断基準を知っている。	.95	-.08	-.01	-.08
特別支援学級や通級指導教室の各障害種について、定義(特性、診断基準を含む)を知っている。	.84	-.03	.02	-.07
各種障害についての薬物療法や医学的な内容(重症度や治療法等)を知っている。	.76	-.04	-.18	.14
特別支援教育コーディネーターとしての役割を果たすことができる。	.69	-.12	.09	.01
基本的な指導理論について知っている(ソーシャルスキルトレーニングや応用行動分析など)。	.68	.08	-.15	.19
特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の違いについて理解している。	.65	.15	.10	-.12
各種障害について特に起こりやすい二次障害について知っている。	.64	-.01	.01	.09
インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮と基礎的環境整備について理解している。	.63	.18	.06	-.12
特別支援教育に関する校内研修の立案・実施など、特別支援教育の推進ができる。	.63	-.15	.11	.18
専門機関(医療や福祉など)に自分が見つめることができる。	.62	.01	-.06	.19
専門機関(医療や福祉など)につなぐことができる。	.61	.04	.06	.08
特別支援教育に関わる就学前から就労までの法律や制度について理解している。	.56	-.05	.04	.15
障害の特性を定型発達との違いから理解している。	.55	-.03	.27	-.07
障害種に応じた教育課程について理解している。	.54	-.10	.14	.22
障害者差別解消法について理解している。	.53	.10	-.01	.02
各種障害への基本的な対応について知っている。	.49	.15	.02	.15
共生社会やインクルーシブ教育など特別支援教育の理念について理解している。	.49	.20	.28	-.25
特別の教育課程について理解している。	.49	-.06	.30	.01
特別支援教育の理念について理解している。	.47	.10	.26	-.24
専門機関等から届いた個別の心理検査(WISC-IVなど)の結果を解釈して、子どもの姿と結びつけることができる。	.43	-.04	.29	.06
第2因子：子どもや保護者との信頼関係 ($\alpha = .89$)				
子どもに優しく思いやりをもって関わることができる。	-.14	.83	-.01	-.09
子どもの話や思いを聴くことができる。	-.09	.80	.02	-.08
子どもの気持ちを受け止めることができる。	-.01	.76	.06	-.06
子どもに対して根気強く関わることができる。	-.11	.70	.20	-.05
子どもの特性を受け入れて、その子どものペースで楽しく遊ぶことができる。	-.01	.70	-.13	.12
子どもを待つことができる。	-.01	.67	-.25	.20
保護者との信頼関係を上手く作ることができる。	.06	.57	.25	-.14
障害のある子どもを育てる親を理解することができる。	.22	.52	-.15	.01
言語だけでなく非言語(目配せや行動など)でも、子どもとコミュニケーションをとることができる。	.03	.47	.22	-.09
周りの教師と情報を共有することができる。	.04	.44	.04	-.07
子どもの行動の意味や背景を理解することができる。	.18	.44	.12	.09
自分自身の考え方や実践について見つけ、ふり返ることができる。	.09	.42	.20	-.05
第3因子：子どもの指導の計画と実践 ($\alpha = .92$)				
その子どもの個別の指導計画(目標・内容・方法)を作成することができる。	-.06	.06	.82	-.02
その子どもの(個に応じた)個別の教育支援計画を作成することができる。	-.04	.05	.79	-.08
子どもに応じた自立活動の指導を行うことができる。	-.04	.04	.63	.18
個別の指導計画の長期目標・短期目標を子どもの実態に応じて考えることができる。	.00	.14	.60	.10
担当する障害種の特性に応じた基本的な指導・支援について知っている。	.24	.04	.60	-.03
子どもに応じた特別の教育課程を組むことができる。	.21	-.11	.59	.17
自立活動の目的・内容・方法などについて理解している。	.27	-.06	.56	-.06
特別支援学級経営案、通級指導教室経営案を作成することができる。	.27	-.13	.46	.13
自立活動の指導計画を考える(作成する)ことができる。	.18	-.08	.42	.31
子どもの生きる力、自立につながる指導ができる。	.01	.15	.41	.26
第4因子：教材の作成や活用 ($\alpha = .85$)				
子どもの特性に応じて、ICT教具を活用することができる。	-.02	.01	-.14	.74
障害種の特性に応じたICT活用について知っている。	.25	-.19	-.07	.66
障害の特性に応じた教材作りに役立つ情報源がどこにあるか知っている。	.22	-.07	.06	.52
作成したり選定したりした教材を、次に生かせるように整理することができる。	-.03	.13	.06	.49
交流学級、在籍学級での指導目標や配慮事項についての指導計画を考えることができる。	.16	-.01	.19	.43
子どもの特性(認知も含む)に応じた教材の作成や選定ができる。	.05	.11	.27	.43
特別支援学級の在籍児童・生徒に応じた教室環境を整備することができる。	.03	.08	.22	.42
因子間相関				
	F1			
	F2	.50		
	F3	.52	.57	
	F4	.43	.49	.43

第3因子「子どもの指導の計画と実践」は、(5)「個に応じた指導・支援をするために目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること」、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」の他に、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の項目から構成された。子どもの指導・支援にあたっては、個に応じて考えるという視点と共に、指導内容としての自立活動や正しい障害理解といったことが前提として求められているといえる。特に、それまで通常学級の担任であった教員が、初めて特別支援教育担当教員になった当初は、特別の教育課程を編成することは大変難しいことである。子どもの特性が一人一人違うからこそ、それに応じた自立活動を取り入れながら、指導の要となる指導計画を立て、それに基づいて実践していくことの大切さを表しているものと思われる。

第4因子「教材の作成や活用」は、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」の他に、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」の項目も含まれた。個別の子どもに応じた指導を実践することの大切さは当然であるが、特別支援学級や通級指導教室の障害種に応じた支援内容や方法・教材をうまく活用することで、効率的に方策を考えることにもつながる。個と集団という視点を柔軟に持つことが、特別支援教育の専門性として求められていると思われる。

研究2

目的

研究2では研究1で得られた4因子が、他の集団においても同様に見られるかを検討することで、特別支援教育専門性尺度の因子的妥当性を再度確かめることを目的とする。

調査対象者

2018年7-9月に、B県で開催された特別支援教育に関する研修に参加していた教員を対象に、本研修を担当していた大学教員がアンケートの趣旨を直接説明して協力を求めた。その結果、415名（男性116名、女性275名、不明24名、平均年齢45.12歳、 $SD = 12.14$ ）から回答を得た。校種は、小学校289名、中学校97名、高等学校1名であった。また職名は、特別支援学級担当350名、通級指導教室担当24名であった。

質問紙

予備調査で作成した特別支援担当教員の専門性尺度（72項目）を用いて、自身にどの程度当てはまるかを「1.全く当てはまらない」から「4.非常に当てはまる」までの4件法で回答を求めた。

結果と考察

研究1で得られた4因子について、確認的因子分析を行ったところ、 $GFI = .992$ 、 $AGFI = .984$ 、 $RMSEA = .052$ という十分な適合度が示された。各下位尺度の α 係数は $\alpha > .83$ の値を示しており、内的一貫性が確認された。これらの結果から、本研究で作成した専門性尺度は妥当性、信頼性の高い尺度であるといえる。子どもの少子化の反面、特別な教育的ニーズを抱える子どもとそれを指導する教員の増加は、全国的に見られる状況である。今回、特別支援教育の専門性としてA県で得られた4因子は、B県でも同様に得られた。県の違いという地域性を超えてこのような結果になったことから、いずれの教育現場においても特別支援教育担当教員の抱える課題とそれに対する専門性には、共通することがあるといえよう。

まとめと今後の課題

特別支援教育担当教員の特別支援教育に関する専門性を測定する尺度を作成し検討を行った。その結果、本研究で作成した「特別支援教育専門性尺度」は、2つの県における調査から同様の4因子構造が得られ、妥当性、信頼性の高い尺度であることが示された。また、これらの4因子は、それぞれ「特別支援教育や障害全般に関する知識や理解」「子どもや保護者との信頼関係」「子どもの指導の計画と実践」「教材の作成や活用」と命名された。

今後は、この4因子を元に研修プログラムの内容を検討することで、特別支援教育の専門性の向上のための、特別支援教育担当教員を対象とした、実際の研修の企画立案・実施へとつながることが期待される。その際、特別支援教育に関する知識・理解として、その理念や障害全般に関することと合わせて校内外の連携に必要な内容・情報も同じように捉えること、子どもや保護者との信頼関係作りという教育の原点に立ち戻ることを大切にすること、一人の子どもの教育的ニーズに応じた指導計画や教材を考えると同時に、その障害種に応じた、あるいは障害全般に必要な計画や自立活動などを念頭に置いて考えることができるようになること、などの視点が必要であることが示唆された。さらに研修の前後に「特別支援教育専門性尺度」を用いて、各教員の専門性について測るなど、評価にも生かすことが考えられる。

以上のことをふまえて、特別支援教育担当教員の専門性を向上させるための研修プログラムを計画・実施し、その検証を行うことが必要である。

<付記>

ご協力くださいました先生方に深く感謝申し上げます。

なお、本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業（課題番号 17K18655）の助成を受けた。

引用・参考文献

- 秋元雅仁, 落合俊郎 (2009) : 「LD・ADHD 等の心理的疑似体験プログラム」を活用した研修の有効性に関する考察. LD 研究, **18** (2), 189-196.
- 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視点から—. 保育学研究, **51**, 57-68.
- 韓 昌完, 小原愛子, 上月正博 (2014) : 特別支援教育成果評価尺度 (SNEAT) の開発. *Asian Journal of Human Services*, **7**, 125-134.
- 保坂俊行, 保坂美智子 (2008) : LD 等の発達障害の理解のための疑似体験ワークショップにおける「新版 LD・ADHD 等の心理的疑似体験プログラム」の検討—参加者による評価アンケートの分析—. LD 研究, **17** (3), 374-383.
- 保坂俊行, 保坂美智子 (2014) : LD 等の発達障害の理解のための疑似体験ワークショップにおける「新版 LD・ADHD 等の心理的疑似体験プログラム」の検討—参加者による自由記述を含めた評価アンケートの分析—. LD 研究, **23** (2), 187-198.
- 文部科学省 (2017) : 特別支援教育資料 (平成 28 年度), 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm (2018.2.2 閲覧)

- 岡本邦広 (2017) : 障害のある子どもの指導・支援に関する研修の研究動向. 特殊教育学研究, **55** (4),233-243.
- 迫田裕子, 納富恵子, 吉田茂孝 (2014) : 特別支援教育にかかわる教員の研修ニーズに関する研究—教職キャリア段階と特別支援学級・通級指導教室担当経験の有無に着目した分析—. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, **4**, 17-24.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012) : Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, **12**, 12-21.
- 竹林地毅 (2014) : 小学校特別支援学級担当者の専門性向上に関する調査. 広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, **12**, 75-82.
- 柘植雅義 (2013) : 特別支援教育—多様なニーズへの挑戦—. 中公新書.
- 柘植雅義, 飯島知子, 中山 健 (2009) : 教員養成系大学学部生向け「特別支援教育に関する授業」の効果に関する実証的研究—現職教員向け研修会の効果と比較して—. 兵庫教育大学研究紀要, **35**, 65-77.
- 渡邊雅俊 (2016) : 特別支援教育教員養成課程に在籍する大学生の教師効力感の特徴—知的障害児対応教師効力感による検討—. 國學院大學紀要, **54**, 73-85.
- 山中友紀子, 吉利宗久 (2010) : 特別支援学校教諭免許状の取得を希望する教員の免許制度に対する意識とニーズ. 岡山大学教育実践総合センター紀要, **10**, 41-46.

(2020年1月31日 受理)