

令和6年度発達障害のある児童生徒等に対する支援事業
(管理職をはじめとする教員の理解啓発・専門性向上のための体制構築事業)
成果報告書

実施機関名（福島県教育委員会）

1 問題意識・提案背景

本報告書は、文部科学省委託事業として、福島県教育委員会が令和5年度より3カ年計画で取り組んでいる「小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実に向けた研修の在り方～特別支援教育の資質・能力を育成するために必要な研修内容・研修体系の再考～」の2年次にあたるものである。

1年次は、県内全ての小・中学校、高等学校の教員（管理職を含む）を対象としたアンケートを実施し、特別支援教育に関する研修ニーズ・課題を把握するとともに、特別支援教育に関する資質・能力と達成到達目標を整理することで、より良い研修内容の選択・研修体系の構築に関する方向性が見出せると考え、調査研究に取り組んだ。調査結果から、学校種にかかわらず、「児童生徒の行動理解・実態把握」、「障がい特性の理解」、「具体的な対応・事例の紹介」等、児童生徒の理解やかかわりに関する部分への研修ニーズ・関心が高く、自主的に学んでいる教員も一定数いることが明らかになった。また、現場で工夫や対応を行っていることや、課題と感じていることにも、児童生徒の理解やかかわりに関する部分の回答が多く見られた。さらに分散分析を行った結果、特別支援学級・通級指導教室・特別支援学校の経験した者は、未経験者より「研修を受講して役立った」と感じ、子どもの見取りにかかわる因子である「気付く」に関する研修について必要性を感じていること等がうかがえた。そのため、これらのニーズに対応した研修内容や実施の在り方について整理することが必要である。

そして、調査結果を受けて、各学校が自主的な研修や校内研修を行う際に参考となる研修体系表（試案）の作成も行った。研修体系表には、福島県教育委員会作成「校長及び教員としての資質の向上に関する指標【第2版】（以下「指標【第2版】」という。）」に示された教員の目指す姿とその達成に必要な研修項目を示している。研修項目は、文部科学省や福島県教育委員会の各種資料に基づき、内容を検討した。

1年次は、アンケート調査によって「気付く」に関する研修ニーズがあることを明らかにし、調査結果に基づいた研修体系表（試案）の作成に取り組んだ。この取組を受け、2年次は、管理職をはじめとする教員の理解啓発・専門性向上のための「気付く」に重点を置いた研修の充実に向け、研究協力校との実践研究に取り組む。研究協力校と、研修体系表（試案）に基づいた校内研修を実施し、その評価と検討を重ねることで、学校現場のニーズにより合致したものになるよう修正し、研修体系表（第2案）を作成する。作成した第2案は、教育事務所や市町村教育委員会を通じ、県内全ての公立小・中学校、高等学校に配付し、積極的な活用を促す。併せて研究協力校各校のニーズに合わせた研修内容の選定や在り方を検討する。これらの成果を提供することで、各学校において特別支援教育に関する教員の専門性を向上させることが期待できると考える。

管理職をはじめとする全ての教員が自身のキャリアとニーズに応じた研修をする機会を

充実させることで、一人一人の特別支援教育に関する専門性を向上させ、福島県の特別支援教育を着実に推進させていきたい。

2 目的・目標

- 小・中学校、高等学校における教師の特別支援教育に関する意識や取組状況、研修実施状況や内容等について調査・分析し、研修ニーズ・課題等を明らかにする。
- 「指標【第2版】」を基に、全ての教員に求められる特別支援教育に関する資質・能力と達成到達目標を具体化するとともに、実践研究を通じて必要な研修内容や実施の在り方を探る。
- 特別支援教育に関するキャリア形成を示す研修体系表を作成し、県教育委員会や、市町村教育委員会、各学校等で実施する研修で活用することで、管理職をはじめとする全ての教員が経験年数に応じて学ぶ機会の充実を図る。

3 実施体制

(1) 運営協議会

No.	所属・職名	備考
1	大学 教授	学識経験者
2	社会福祉法人 理事長	福祉機関
3	福島県総合療育センター 所長	医師
4	福島県小学校長会 会長	小学校代表
5	福島県中学校長会 会長	中学校代表
6	福島県高等学校長協会	高等学校代表
7	福島県特別支援学校長会 会長	特別支援学校代表
8	福島県保健福祉部 障がい福祉課長	関係機関
9	福島県保健福祉部 こども未来局 児童家庭課長	関係機関
10	福島県商工労働部 雇用労政課長	関係機関
11	福島県特別支援教育センター 所長	関係機関

(2) 連携した大学

福島大学

(3) 専門家の活用

福島大学 人文社会学群 人間発達文化学類 特別支援・生活科学コース
准教授 高橋 純一 氏

ア 専門性（特別支援教育など）に関する経歴・所有資格等

特別支援教育学・認知心理学

(<https://search.adb.fukushima-u.ac.jp/fkshp/KgApp/k03/resid/S001960;jsessionid=B036AD6278F6167F7D6463CC3812F51E>)

イ 配置状況・活動内容

- 研究に関する指導助言

調査内容・方法、分析、実践研究の進め方・まとめ方等に関する指導助言。令和6

年度は、研究協力校の研修を3回参観し、指導助言を行った。

○ 実施検討委員会における助言

令和6年度は2回実施し、研究に関する指導助言を受けた。

(4) 目標値の設定

学校経営方針や学校経営計画において、重点目標や重点取組内容等に特別支援教育を明確に位置付けている学校の割合について、事業終了翌年度の目標値を以下のとおり設定した。

○ 小学校： 100%

○ 中学校： 100%

○ 高等学校： 100%

なお、令和5年度において、学校経営方針や学校経営計画に特別支援教育を位置付けている学校の割合は以下のとおりであった。

○ 小学校： 88.8%

○ 中学校： 87.7%

○ 高等学校： 39.7%

また、この結果は、多様性への対応（特別支援教育もその中の一つ）として位置付けている学校を含めた数値である。

4 取組概要・成果（※ 取組全体の概要図については、別添参照。）

(1) 教員育成指標における発達障害を含む特別支援教育に関する指標の設定

ア 取組内容

- ・ 研修体系表（試案）については、各校や地域からの声を受けて、学ぶ内容やポイントが分かるよう研修項目を精選し再整理した。
- ・ 県内の教育事務所から、各学校の学校支援の内容を踏まえて研修体系表のどの部分に研修ニーズがあるかを探った。
- ・ 今回実践した研修内容については、動画や資料、手引き等を加え、研修コンテンツ・研修パッケージとして提供した。

イ 取組成果

（ア）研修体系表（試案）を公開して得た感想等は、主に「研修体系表（試案）が特別支援教育の推進に向けて何をすればいいかが分かるようになった」という成果と、「県の指標を示したことで、キャリアの部分に目が行き、特別支援教育に関する研修のステップとの関連が気になった」という課題が挙げられた。

（イ）令和6年度は研修体系表（試案）に基づき、研究協力校との実践を進めた。教員一人一人が自分に必要な特別支援教育の資質・能力や研修内容を意識し、主体的に学ぶことができるよう、研究協力校や県内の市町村教育委員会の意見を踏まえ、研修体系

(小・中学校・高等学校) **特別支援教育に関する研修体系表(第2案)**

福島県特別支援教育センター 令和7年2月27日

ステップ 指標	【知るステップ】 (特別支援教育の理解)	【気付くステップ】 (子ども観)	【変えるステップ】 (授業・学習づくり)	【つなぐステップ】 (体付けづくり)
ステージ4 (第1年～6年)				特別支援教育・指導の重要性や意義、関係機関と連携し、役割を明確にし、校内外連携の構築に主体的に取り組む。
ステージ3 (第7年～15歳)			特別支援教育コーディネーターや 研修者及び地域、関係機関と連携し、 互いの役割を明らかにし、役割を 明確・実践の充実を図っていく。	
ステージ2 (第16～18歳)		個別の教育支援計画及び個別の指 導計画を効果的に活用し、指導・実 践の充実を図っていく。		
ステージ1 (第19～21歳)		児童生徒の発達を把握し、一人 ひとりの教育ニーズを踏まえた支援 計画を作成し、その個別のニーズ を実現している。		
ステージ0 (採用前)	特別支援教育指導者の職責や、 特別支援教育実践に必要な 児童生徒の指導・支援の在り方 について理解している。			
研修項目	○社会性、コミュニケーション能力 ○特別支援教育の動向 ○社会的責任の意識 ○自己開発の意識 ○教育に関与する意識 ○必要知識・技能 ○教育ニーズの把握 ○個別の教育支援計画の作成 ○個別の指導計画の作成 ○教育実践の能力 ○特別支援教育に関する理解	○子どもを理解するために大切なこと ・年齢・発達 ・個性・背景・育歴 ・教育に関与する意識 ・必要知識・技能 ・教育ニーズの把握 ・個別の教育支援計画の作成 ・個別の指導計画の作成 ・教育実践の能力 ・特別支援教育に関する理解	○個別に適切な指導・実践の充実 ○ユニバーサルデザインの視点を生かした指導・学習づくり ○生涯学習の機会・在り方 ○個別の教育支援計画の活用 ○個別の指導計画の活用 ○指導実践・指導計画の活用 ○交流及び共有学習の充実	○授業を、指導実践とつなぐ ○組織内に与える役割の 実践体制づくり

POINT !

この研修体系表は、教員及び教員としての資質の向上に関する指標(第2版)に基づき、特別支援教育に関する専門性やキャリアに応じた専門的実質的学習・実践向上に
取り組むためのものです。**自身のキャリアと対応する指標(第2版)を確認し、取り組むべき指標を特定してください。**
※研修「テーマ」は令和6年度調査研究の成果に基づき、特別支援(第1案)を欠く1ステップを軸とした学習力として整理したものです。
※研修体系表に示した研修項目以外の他の研修活動・資料等も Web サイトに掲載しています。自身のキャリア、ステージ、関与等に応じて活用してください。

[illegible]

(ウ) 研修動画やワークシート、研修実施の手引をまとめてパッケージ化し、研修を実施できるように Web サイトにおいて公開した。3 年次に活用して研修の自校化の有効性を確認していく (図 3)。

ア 取組内容

(ア) 各学校の研修方法

管理職を含む教員全員の参集型の研修とするため、放課後に研修を行い、演習時に多様な意見に気付けるようグループ編成を工夫した。

管理職を含む教員全員の参集型の研修とするため、職員会議の後に研修を行い、一部の研修をオンデマンドで事前視聴し、演習時間の充実を図った。



図 3 Web サイト

c 高等学校

管理職及び特別支援教育推進委員と希望者による研修を行い、研修の予告・宣伝をすることで、参加しやすくなるよう工夫した。

(イ) 研修内容

- a 1回目 「多様性に応じた指導・支援」、アンケート調査を実施
- b 2回目 「冰山モデルによる行動理解」
- c 3回目 「ある行動に必要な力を考える」
- d 4回目 「背景・要因から指導・支援を考える」
- e 5回目 アンケート調査と振り返りを実施

イ 取組成果

(ア) 研修方法

研修全体を振り返り、研修方法についての意見を参加した教員が作成した協議シートやアンケートから集めた。その結果、短時間かつ定期的でコンパクトな設定が負担感が少なく効果的だったことや、各校の参加しやすい方法を工夫できたことが成果として挙げられた。さらに、オンデマンドで繰り返し学べると良いという声や、学校の実情に合わせた研修方法を選択できると良いという声もあった。

研究協力校での実践のように、研修内容を焦点化し、精選することで、研修を放課後や会議後に位置付けたり、学年会で実施したりするなど、多様なニーズに応じた形態が工夫できると考えられる。

(イ) 研修内容

a 1回目

アンケート調査に加え、自分の得意な学習スタイルのタイプを理解する10分程度のミニ研修を実施した(図5、写真1)。自分の得意な学び方のタイプを知り、その後、教員間で共有し合った時にはお互いのタイプの違いに気づき驚きがあった。

b 2回目

冰山モデルによる「行動の背景・要因」の推察についての講義・演習を実施した。冰山モデルとは、目に見える・気になる行動等を冰山の一角に例え、その水面下にある「見えにくい部分、背景・要因に着目する」という、福島県特別支援教育センターが大切にしている考え方である。気になる行動には必ず理由があること、そこに焦点を当てて実態を把握する視点が大事である、ということを確認し、気になる行動の背景・要因を推察した。

研修にあたっては、具体例や体感・実感を伴う経験が必要だと考え、スライドに示したように、「課題が出せない」という事例を用いて対話を取り入れた演習を設定した。行動の理由を考えていくことの大切さに気づき、自身の指導を振り返る声が多く聞かれた。

c 3回目

背景・要因の推察の視点に生かすため、「ある行動が成立するために必要な力を考える」講義・演習を実施した。例えば「文字を書くという行動を行うためには、

複数の手順があり、様々な力が必要である」というように、行動が成立するために必要な力を細かく分析し、整理する研修を行った。教員間の対話による視点の広がりに関する声や、先生方の子供の見方・捉え方の変化につながる声が多く聞かれた。

d 4回目

第3回までのまとめとして「背景・要因の推察から指導・支援を考える」講義・演習を実施した。対話による視点の広がり・気付きの声や、明日からの指導に生かそうとする声が多く聞かれた。

e 5回目

第1回と同様のアンケート調査を実施した。研修全体を通して、良かった点や改善点などについて、教員同士が対話して考えを深めた。

(ウ) アンケート調査等の分析

a 研究協力校3校との研究実践について、以下の内容・方法で分析を行った。

内容	方法
調査A 実施前後の変容	・1回目訪問(以下「①」と表記)と5回目訪問時(以下「⑤」と表記)に質問紙調査を実施した。質問内容は研修体系表(試案)の「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」に対応した内容を2つずつ設定している。 ・①と⑤の両方に回答した教員の変容を2要因分散分析により分析した。
調査B ワークシート分析	・2回目訪問(以下「②」と表記)と4回目訪問(以下「④」と表記)で実施した研修でグループごとに記入したワークシートについて、子供の「背景・要因の推察」の記述を内容のまとまりで1項目ずつ抽出した。 ・抽出した記述を②と④でそれぞれテキスト分析し、質的な変容を分析した(テキスト分析はKH Coderの共起ネットワーク図による)。
調査C 得点状況の分析	・①と⑤の質問紙調査のうち、3「冰山モデル(背景・要因の推察)」に自由記述で回答した内容を得点化し、①と⑤の得点の合計から回答者グループ(上位・中位・下位)を設定した。 ・回答の記述をカテゴリー分類し、回答者グループにより分散分析を実施することで、「見取りの向上に寄与する傾向」について分析した。

b それぞれの調査から、以下のような結果が得られた。アンケート調査等データの詳細は、「6 アンケート調査等データ」を参照。

内容	主な結果	結果からの考察
調査A (①、⑤)	・時期による主効果に注目すると、校種にかかわらず、①よりも⑤の得点が有意に高いことが分かった。	・一連の研修受講により、校種にかかわらず、「気付く」についての研修効果が得られることが確認された。 ・同様の研修実施により、校内全体で子供の「見取りの向上」が期待できる。
調査B (②、④)	・校種にかかわらず、②ではほぼ見られなかった「本人の特性や認知」に関する記述が、④では多く見られた。 ・小・中では、②よりも④で「教師の指示」に関するキーワードが増えている。	・本人の特性や認知面を見ようとする視点で考察する様子が確認された。 ・授業力向上につながる要素に変化が見られており、本研修が「授業の質の向上」に寄与することが期待できる。

調 査 C (①+⑤)	・ 本人の特性や認知的要因について、上位-中位、上位-下位で有意に差があった。 ・ 他に上位-下位で有意差のあった項目は、心理的要因、状況的要因であった。	・ 子供の見取りは、本人の特性や認知面（背景・要因の推察）の違いによって生じることが示唆される。 ・ 見取りの違いは、心理的要因（心理面の影響）や状況的要因（状況の変化）の量に差があることが示唆される。 → 管理職や研修主催者が「教員の見取り」を向上させる助言等のポイントになるほか、普段の授業等において子供の実態を把握する際にも焦点化することで、見取りの向上に寄与することが期待できる。
----------------	--	---

(3) 特別支援教育に関する経験のない管理職への研修等の機会の充実

ア 取組内容

(ア) 特別支援教育推進会議

主に「特別支援教育に関する研修について」及び「研修体系表について」の2点について検討し、意見交換を行った。

(イ) 教育支援協議会・体制促進協議会

県内全ての中学校の校長及び市町村教育委員会の担当者に向け、文部科学省より発出された通知や特別支援教育の基本的な理念、就学システム、教育課程の編成、個別的教育支援計画の作成と引継活用等、各校における支援体制の整備の充実に向けた講義及び協議を実施した。また、本研究における研修体系表の周知や活用について説明した。

(ウ) 新任校長・教頭研修会

所属校における特別支援教育の推進に資するような研修機会の設定や校内体制づくりのためのリーダーシップの発揮につなげるため、研修のテーマとしては、「校内の特別支援教育の推進のための管理職の役割と計画的・組織的な取組」や「校内体制整備」、「校内研修の充実に向けた取組」等について取り上げた。

イ 取組成果

(ア) 特別支援教育推進会議

「学校全体として特別支援教育を推進していくことが必要である」などの意見が挙げられ、専門性向上のための研修に必要性を感じており、本研究に期待するとの声が多数寄せられた。子供の教育的ニーズに応じた支援ができる学校、多様性を受け入れられる学校づくりの重要性について指導助言があり、今後の本研究の進展に期待していることにも言及がなされた。

(イ) 教育支援協議会・体制促進協議会

県内全ての中学校長を対象に実施することより、特別支援教育の考え方をこれまで以上に学校経営に反映することが期待できるようになった。また、特別支援教育に関する経験のない校長に対して、特別支援教育に特化した研修の場を提供することができた。さらに、市町村教育委員会を対象とした就学や研修等に関する講義を実施し、担当者同士の情報交換の場を設けることで理解が促進された。体制促進協議会では、研修体系表の周知・活用促進について説明し、併せて就学に関わる考え方につい

て改めて伝えた。

(ウ) 新任校長・教頭研修会

福島県特別支援教育センター所長を講師として実施し、研修機会や研修内容について改善を図った。特別支援教育の動向や児童生徒理解、保護者・関係機関との連携、校内体制づくりなど、管理職の立場として知っておく必要がある事柄や、取り組むべき事項について、特別支援教育に関する経験がない場合であっても、理解を促進することにつながった。

5 今後の課題と対応

(1) 課題

ア 「教員育成指標における発達障害を含む特別支援教育に関する指標の設定」

特別支援教育に関する教員の資質・能力について、研修体系表（第2案）では、指標とステップの内容に研究協力校から複数の意見があったため、より明確化したものとし、研修者自身の主体的な学びに結び付くような研修項目の精選や提示を行う。

イ 「キャリアに応じた組織的かつ体系的な研修モデル等の開発」

研究協力校において、特別支援教育の専門性向上に向けた研修を自校化するために、学校ごとの研修ニーズに応じた研修を提示できるようにする。研修コンテンツ・研修パッケージについて、令和6年度に作成したものを活用・改善し、新たな研修コンテンツ・研修パッケージを作成する。

ウ 「特別支援教育に関する経験のない管理職への研修等の機会の充実」

管理職を対象に、特別支援教育を推進させるための研修機会の拡充や校内体制づくりのために自信をもってリーダーシップを発揮できるようにするための、研修体系の充実を図る。

(2) 対応

ア 「教員育成指標における発達障害を含む特別支援教育に関する指標の設定」

令和6年度の取組を基に、引き続き教員育成指標に基づいた研修に取り組む。また、教員一人一人が自分に必要な特別支援教育の資質・研修内容を意識し、主体的に学ぶことができるよう、研究協力校や県内の教育事務所及び市町村教育委員会の意見を踏まえ、研修体系表（第2案）の修正に反映させ、最終版を完成させる。

イ 「キャリアに応じた組織的かつ体系的な研修モデル等の開発」

研究協力校の校内研修の自校化に向けて、研修が実践可能、持続可能なものとなるよう、研修方法の選択や、既存の組織の活用・工夫など、各校の実情に応じて取り組む。効果的な研修内容について、オンデマンド動画を含む各種研修資料としてまとめ、研修コンテンツ・研修パッケージを作成して充実させる。

研究協力校における実践から明らかとなった有効な研修内容・方法等について、使いやすさを考慮し、研修コンテンツ・研修パッケージを改良する。

ウ 「特別支援教育に関する経験のない管理職への研修等の機会の充実」

県教育委員会主催の新任校長・新任教頭を対象とする研修をはじめ、県内全ての小学校長を対象とした教育支援協議会や全59市町村の教育委員会担当者が参加する体制促進協議会での啓発を通し、管理職研修を充実させていく。また、福島県特別支援教

育センターを中心に開発する研修コンテンツ・研修パッケージの活用を推進することで、各学校の管理職が所属教員に求められる特別支援教育の専門性と各ステージで取り組む研修内容を理解し、児童生徒とのかかわりや授業実践等に適切な指導・助言ができる環境を整備していく。

7 問い合わせ先

- (1) 組織名 福島県教育委員会
- (2) 担当部署名 特別支援教育課
- (3) TEL 024-521-7780

(参考) アンケート調査等データ

(1) 調査A 実施前後の変容

ア 目的

研究協力校の研修実施の前後に質問紙調査を行い、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」それぞれの理解度の変容から、研修の効果を測定する。

イ 対象

調査研究の研究協力校（小学校・中学校・高等学校）の研修参加者のうち、①（1回目訪問時）と⑤（5回目訪問時）の両方に参加した回答を比較する。各校の回答状況は右の表の通り。有効回答は①・⑤両方に回答した50名とする。

	①回答数	①回答数	①・⑤回答
小学校	33	31	27
中学校	24	23	17
高等学校	8	11	6
合計	65	65	50

ウ 内容

質問紙調査では、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」を測定する質問を2つずつ設け、項目3「冰山モデル（背景・要因の推察）」は自由記述で、それ以外の項目は選択形式で回答できるように構成した。選択形式の質問は、内容によって加点対象を設定し、回答があれば1点を加点する形で得点化した。項目3の評価は、以下の観点で得点化した。

項目3「冰山モデル」の評価

A回答(各2点) … 資質・能力や本人の特性などについて具体的に想定している

B回答(各1点) … 家庭環境や本人のやる気等の間接的理由を記述している

エ 項目3「冰山モデル」の得点の平均及び回答者の分布

各学校の回答者の平均点及び得点の分布は以下ようになった。

①の回答分布

①	A回答	B回答	総計	
小学校	0.37	3.56	3.93	(n=27)
中学校	0.24	3.06	3.29	(n=17)
高等学校	1.00	3.50	4.50	(n=6)
合計	0.40	3.38	3.78	

⑤の回答分布

⑤	A回答	B回答	総計	
小学校	0.81	4.52	5.33	(n=27)
中学校	0.71	3.29	4.00	(n=17)
高等学校	0.33	5.67	6.00	(n=6)
合計	0.72	4.24	4.96	

得点	小学校	中学校	高等学校	総計
12				
11			1	1
10				
9				
8	2			2
7				
6	1	1	1	3
5	5	2		7
4	7	3		10
3	7	6	3	16
2	5	5		10
1			1	1
0				

得点	小学校	中学校	高等学校	総計
12	1			1
11				
10				
9	1		1	2
8			1	1
7	5	3		8
6	3		1	4
5	8	2	1	11
4	5	5	2	12
3	2	4		6
2	2	2		4
1		1		1
0				

学校種によらず平均点が上昇していること、表の右側のデータバーから、総計の得点分布も上昇している傾向がみられる。全体的な傾向としては、研修効果があることが伺える結果となった。各回答者の得点を元にした統計的な分析について、次に述べる。

オ 2 要因分散分析（校種×時期）

各回答者の得点をもとに、学校種及び研修前後について「校種」と「時期」の2要因分散分析を行った(使用ツール：HAD ver. 18.2)。質問項目ごとの結果を以下に示す。

1 インクルーシブ教育システム（知る）

1Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=2.481$, $p=0.095$, $\eta^2=0.095$

時期の主効果 $F(1, 47)=3.247$, $p=0.078$, $\eta^2=0.065$

校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=5.764$, $p=0.006$, $\eta^2=0.197$

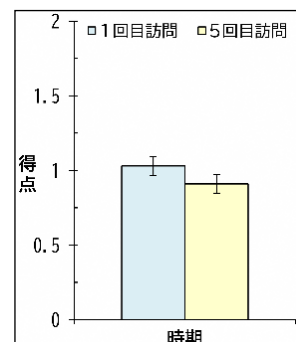
$(p < .01)$ ① 小<高

1Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果 $F(2, 94)=5.059$, $p=0.008$, $\eta^2=0.177$

$(p < .01)$

5回目の単純主効果 $F(2, 94)=1.817$, $p=0.168$, $\eta^2=0.072$



2 学びの場・就学の仕組み（知る）

2Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=2.598$, $p=0.085$, $\eta^2=0.1$

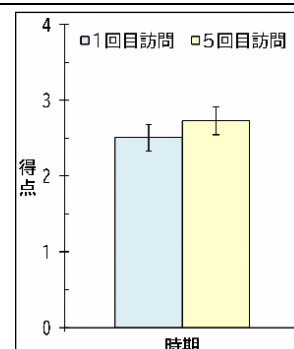
時期の主効果 $F(1, 47)=1.321$, $p=0.256$, $\eta^2=0.027$

校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=0.265$, $p=0.768$, $\eta^2=0.011$

2Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果 $F(2, 94)=2.472$, $p=0.09$, $\eta^2=0.095$

5回目の単純主効果 $F(2, 94)=1.383$, $p=0.256$, $\eta^2=0.056$



3 冰山モデル（気付く）

3Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=2.92$, $p=0.064$, $\eta^2=0.111$

時期の主効果 $F(1, 47)=12.203$, $p=0.001$, $\eta^2=0.206$

$(p < .01)$ 全校種で①<⑤

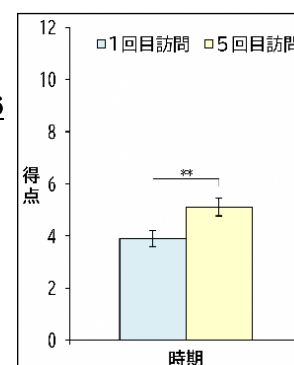
校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=0.716$, $p=0.494$, $\eta^2=0.03$

3Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果 $F(2, 94)=1.055$, $p=0.352$, $\eta^2=0.043$

5回目の単純主効果 $F(2, 94)=3.553$, $p=0.033$, $\eta^2=0.131$

$(p < .05)$

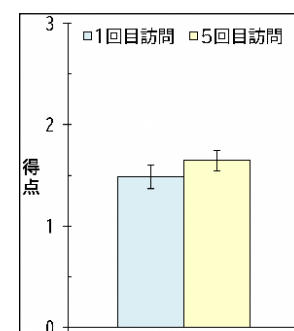


4 教育的ニーズの整理（気付く）

4Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=5.038$, $p=0.01$, $\eta^2=0.177$

$(p < .05)$ 中<小・高



時期の主効果	$F(1, 47)=1.252$, $p=0.269$, $\eta^2=0.026$
校種*時期の交互作用	$F(2, 47)=0.731$, $p=0.487$, $\eta^2=0.03$
4Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
1 回目の単純主効果	$F(2, 94)=2.483$, $p=0.089$, $\eta^2=0.096$
5 回目の単純主効果	$F(2, 94)=3.773$, $p=0.027$, $\eta^2=0.138$ ($p<.05$)

5 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業・学級づくり (支える)

5Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=4.386$, $p=0.018$, $\eta^2=0.157$
($p<.05$) ⑤で中<小

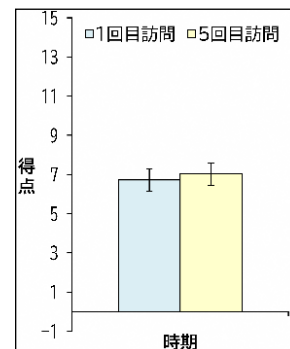
時期の主効果 $F(1, 47)=0.36$, $p=0.551$, $\eta^2=0.008$

校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=3.075$, $p=0.056$, $\eta^2=0.116$

5Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1 回目の単純主効果 $F(2, 94)=2.931$, $p=0.058$, $\eta^2=0.111$

5 回目の単純主効果 $F(2, 94)=5.33$, $p=0.006$, $\eta^2=0.185$
($p<.01$)No⑤で高く小



6 合理的配慮の提供 (支える)

6Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=1.992$, $p=0.148$, $\eta^2=0.078$

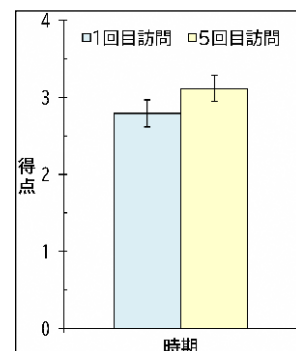
時期の主効果 $F(1, 47)=3.635$, $p=0.063$, $\eta^2=0.072$

校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=3.252$, $p=0.048$, $\eta^2=0.122$
($p<.05$)

6Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1 回目の単純主効果 $F(2, 94)=0.271$, $p=0.763$, $\eta^2=0.011$

5 回目の単純主効果 $F(2, 94)=4.322$, $p=0.016$, $\eta^2=0.155$
($p<.05$) ⑤で中<高



7 一貫した教育支援 (つなぐ)

7Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種的主効果 $F(2, 47)=1.824$, $p=0.173$, $\eta^2=0.072$

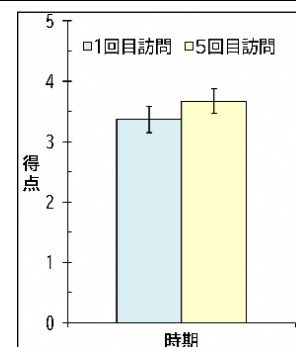
時期の主効果 $F(1, 47)=2.189$, $p=0.146$, $\eta^2=0.044$

校種*時期の交互作用 $F(2, 47)=0.172$, $p=0.843$, $\eta^2=0.007$

7Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1 回目の単純主効果 $F(2, 94)=0.976$, $p=0.381$, $\eta^2=0.04$

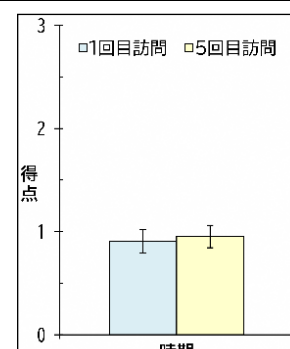
5 回目の単純主効果 $F(2, 94)=1.895$, $p=0.156$, $\eta^2=0.075$



8 ケース会議 (つなぐ)

8Anova 要因の効果(タイプⅢ & 平方和)

校種の主効果 $F(2, 47)=3.836$, $p=0.029$, $\eta^2=0.14$
($p<.05$) 中<小



時期の主効果	$F(1, 47) = 0.124$, $p = 0.726$, $\eta^2 = 0.003$
校種*時期の交互作用	$F(2, 47) = 0.536$, $p = 0.589$, $\eta^2 = 0.022$
8Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
1回目の単純主効果	$F(2, 94) = 2.241$, $p = 0.112$, $\eta^2 = 0.087$
<u>5回目の単純主効果</u>	<u>$F(2, 94) = 3.274$, $p = 0.042$, $\eta^2 = 0.122$</u>
	<u>($p < .05$)</u>

結果の要約

○ 主効果への影響

- ・校種の主効果に有意差 4(教育的ニーズ)、5(UDの視点)、8(ケース会議)
※回答数に差があるため、校種については参考程度とする。
- ・時期の主効果に有意差 3(冰山モデル) … 全校種で1回目<5回目

○ 交互作用への影響

- ・校種×時期の交互作用に有意差 1(インクルーシブ教育システム) … 1回目で小<高
6(合理的配慮の提供) … 5回目で中<高

結果から、時期の主効果について、全ての校種で1回目より5回目の方が有意に得点が高いことが分かった。「冰山モデル」は、背景・要因の推察に関する質問項目であるため、すべての校種で、「気付く」を構成する「背景・要因の推察」に関する研修効果があったといえる。

2 要因分散分析に関する用語の確認

主 効 果…対象の条件が平均値に与える影響のこと

(校種の主効果は「校種の違い」、時期の主効果は「時期の違い」が与える影響)

交互作用…1つの要因が他の要因に与える影響のこと

(「校種」と「時期」の組み合わせによって、違いがあるかどうか)

F 値…今回の調査で求めた検定統計量(各要因に「影響力の強さ」を数値化したもの)

効果の測定…計算されたF値を偶然に超えてしまう可能性(p値の大きさを判断する)

・0.05より小さい場合は、5%有意($p < .05$ と記載)

・0.01より小さい場合は、1%有意($p < .01$ と記載)

有意差…統計的に、「偶然」ではないと見なされる範囲にあること

(5%有意は100回検定したら95回は今回の結果の範囲に入ると予測される確率)

(2) 調査B ワークシート分析

ア 目的

研修中のワークシートの内容から、特に実態把握に関する記述を抜き出し、テキスト分析を行うことで、研修中の変容について把握する。

イ 対象

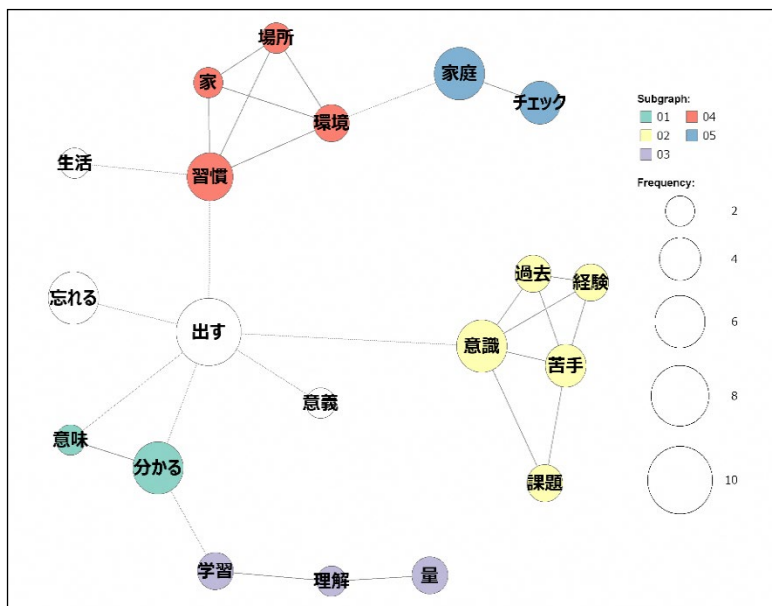
②(2回目訪問時)と④(4回目訪問時)の研修時にグループで「背景・要因の推察」を行った際の記述を抜き出したリスト(学校ごとに②と④の記述をまとめて分析)。

ウ 内容

テキスト分析ソフト「KHCoder」(<https://khcoder.net/>)で作成した共起ネットワーク図から、特徴や傾向を示す語句のつながりを比較・分析した。

(ア) 小学校の変容

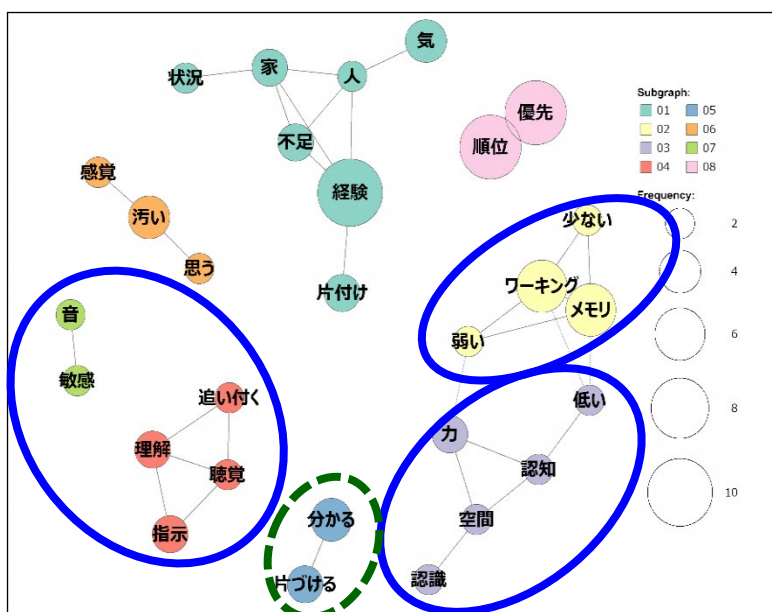
②の推察（「課題を提出できない」ことの背景・要因）



小学校②の記述

「家庭環境」や「苦手意識」「学習・意味理解」など、本人の過去の経験や家庭などをできない理由の背景・要因として取り上げる傾向が見られた。本人の特性や認知についての考察は確認できなかった。

④の推察（「整理整頓が苦手」なことの背景・要因）



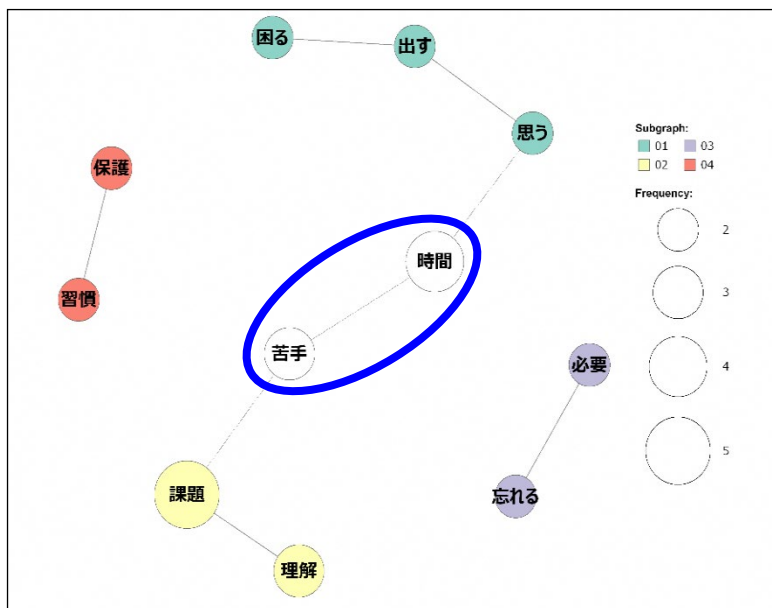
小学校④の記述

4回目は「指示理解」や「聴覚(音)の感覚」「ワーキングメモリ」「空間認知」など、**本人の特性や認知についての考察が見られた**（青い線で囲んだ部分）。「片づけ方が分からない」という**教師の指示**に関する考察も見られた（緑の点線で囲んだ部分）。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、本人の認知面についての考察が増え、具体的にとらえるようになってきたことが伺える。また、教師の指示についての考察も見られたことから、「本人の特性を踏まえ、どのようにかわるか」についても考察が始まっていると考えられる。

(イ) 中学校の変容

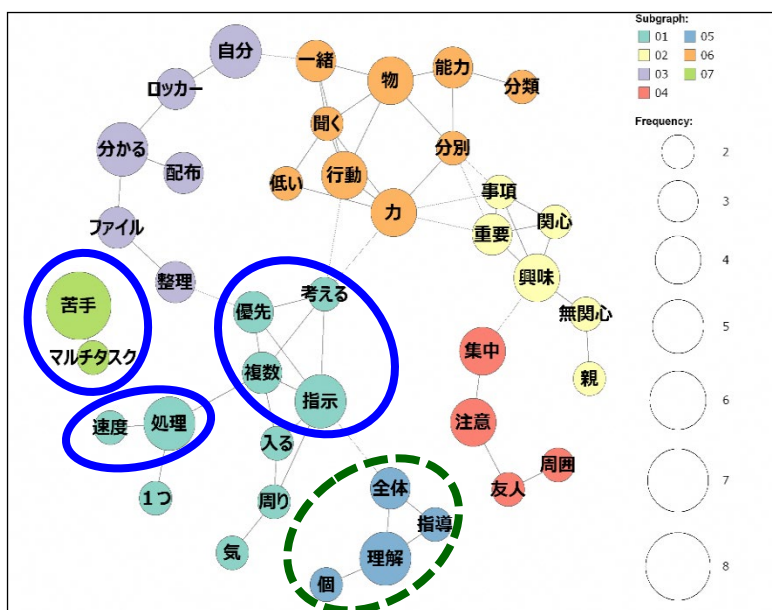
②の推察（「課題を提出できない」ことの背景・要因）



中学校②の記述

2回目は「課題の理解」や「必要性(を感じていない)」「忘れた」「習慣(がない)」などを背景・要因として取り上げる傾向が見られた。**本人の特性や認知(円で囲んだ部分)**についての考察として「時間管理(の苦手さ)」が挙げられた(青い線で囲んだ部分)。全体的に共通する意見が多く見られた。

④の推察（「整理整頓が苦手」なことの背景・要因）



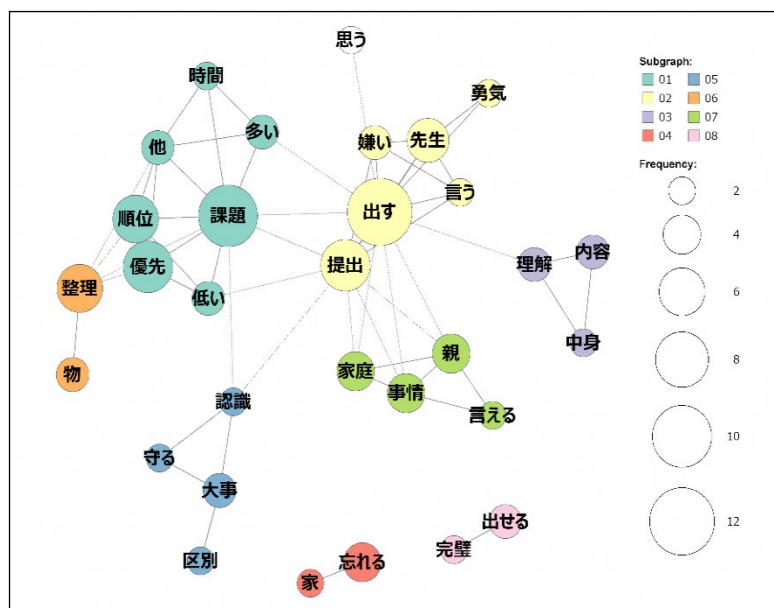
中学校④の記述

4回目は「指示理解」や「聴覚(音)の感覚」「ワーキングメモリ」「空間認知」など、**本人の特性や認知についての考察が見られた**(青い線で囲んだ部分)。「片づけ方が分からない」という**教師の指示**に関する考察も見られた(緑の点線で囲んだ部分)。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、複数の視点をもって本人を理解しようとしている様子が見られる。また、本人の認知面についての考察が増え、具体的にとらえるようになってきたことが伺える。また、環境要因についての考察も見られたことから、「本人の特性を踏まえ、どのように分かりやすい状況を設定するか」についても考察が始まっていると考えられる。

(ウ) 高等学校の変容

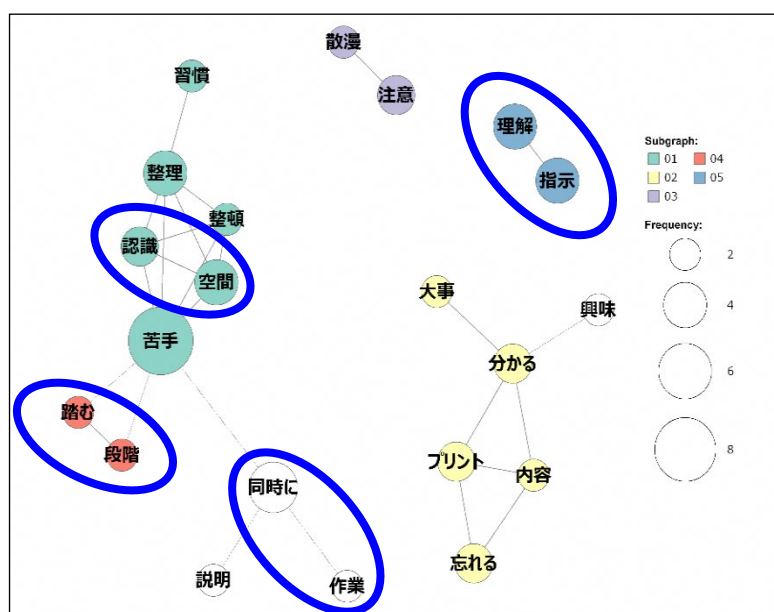
②の推察（「課題を提出できない」ことの背景・要因）



高等学校②の記述

2回目は「(複数課題の)優先順位」「重要性の認識」「忘れる」「内容理解」「家庭の事情」といった、本人の認識や過去の経験、家庭環境をできない理由の背景・要因として取り上げる傾向が見られた。「先生が嫌い」といった関係性についての記述も複数見られた。

④の推察（「整理整頓が苦手」なことの背景・要因）



高等学校④の記述

4回目は「空間認識の苦手さ」「段階的な理解」「同時に処理(が苦手)」「指示理解」といった、**本人の特性や認知**についての考察が複数見られた（青い線で囲んだ部分）。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、本人の認知面についての考察が増え、具体的にとらえるようになってきたことが伺える。高校生を指導する段階においても、本人の能力評価に加えて「特性への配慮」も考慮しながらかわろうとする傾向が芽生えていることが伺える。

(エ) テキスト分析から見える、各学校の全体的な変容

研修実施を通して、2回目から4回目の間に次のような変容が見られた。

- a 本人の認知面に関する考察が増え、実態をより具体的に捉えるようになってきている。
- b 環境面の記述が増え、本人だけでなく周囲の環境調整も検討するようになってきている。
- c 本人の特性を考慮した教師の指示や環境構成などの配慮を考察するようになってきている。

「気付く」の子供理解についての研修を通して、特性を理解するだけではなく、どのように対応するかといった「授業づくりに関する工夫」を考察するような変容が、校種によらず見られたことから、「気付く」の研修が、より分かりやすい授業づくり（授業力の向上）に寄与することが示唆される。

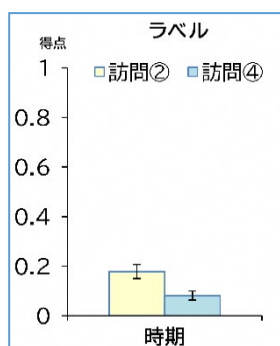
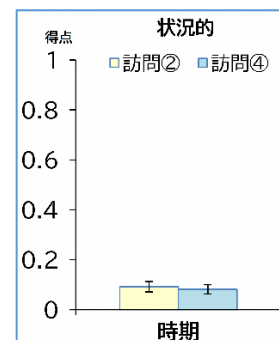
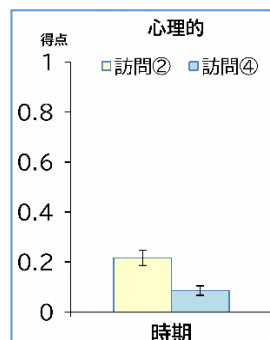
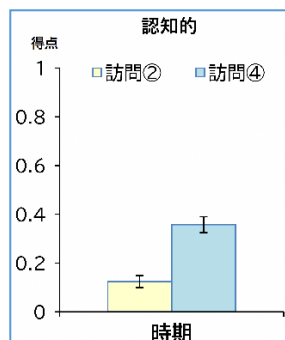
(オ) 記述のカテゴリー分類による変容

「背景・要因」を推察した記述を個人要因と環境要因に分け、さらにそれぞれ4種類の下位項目に分類し、変容を分析することとした。分類項目名とその内容については、以下のとおりである。

大分類	分類項目名	内容の説明
個人要因	認知的要因	本人の資質・能力や（障害特性を含む）特性 ※本研究における「気付く」の研修で伸ばしたい項目
	心理的要因	対人関係、気になること、意欲、集中力、目標等
	状況的要因	その日の状況・体調・気分、体力等 ※「～のときにはできる／できない」といった状況による変化を含む
	過去ラベル	過去の学習空白の有無、いじめや不登校の経験、診断名や障害名等の表面的表現によるラベリング
環境要因	ハード面	教師の変更しうる教室環境、掲示、板書、プリント等
	ソフト面	教師の指導方法、コミュニケーション、配慮、目標共有等
	正の効果	その他、本人に効果的にはたらく要因（ポジティブな理由等）
	負の効果	その他、本人に否定的にはたらく要因（ネガティブな理由等）

本研究においては、本人の資質・能力や特性を意味する「認知的要因」が変容することをねらって研修を実施している。記述内容全体を研修の実施時期により2グループに分け（それぞれを②訪問、④訪問と表記）、T検定により変容を調査した。結果については以下ようになった。

** ... 1%有意 * ... 5%有意

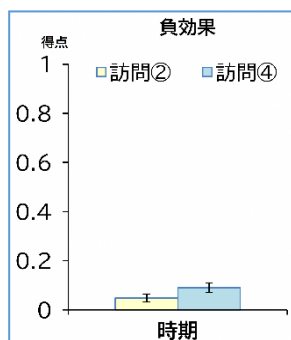
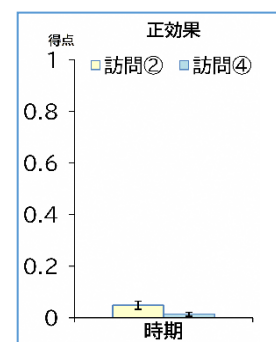
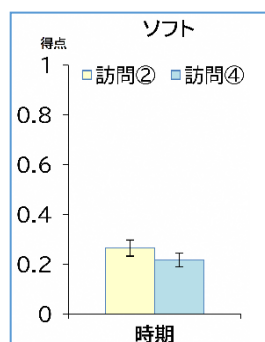
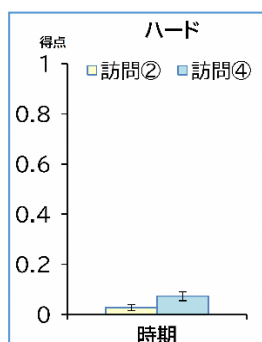


認知的要因**
($p=.001$)

心理的要因**
($p=.001$)

状況的要因
($p=.710$)

過去ラベル**
($p=.003$)



ハード面*
($p=.040$)

ソフト面
($p=.263$)

正の効果*
($p=.038$)

負の効果
($p=.103$)

結果から、有意に値が上昇した項目は「認知的要因」「ハード面」となった。研修により本人の資質・能力や特性について注目し、環境面にも意識が向いていったことが伺える。

また、有意に値が下降した項目は「心理的要因」「過去ラベル」「正の効果」となった。本人の意欲ややる気等をできない理由としたり、(具体的な特性に言及がない)表面的な障害名等を理由にしたりした記述、あいまいな推測が減ったことなどが、減少した理由として考えられる。

(3) 調査C ワークシート分析

ア 目的

背景・要因の推察について、子供の実態把握について、より妥当な見取りをしている群と他の群との回答傾向の違いを分析する。

イ 対象

①（1回目訪問時）と⑤（5回目訪問時）の両方に回答した各学校教員（50名）。

ウ 内容

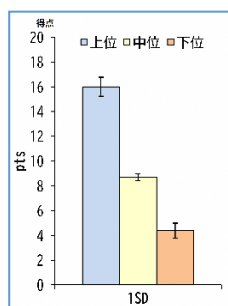
(ア) ①と⑤の得点を合計し高い順に並べたリストから3つのグループ（平均値±1SD）を編成する。 ※ SDは標準偏差

(イ) 各グループの傾向を、記述カテゴリー分類（P8～10 参照）をもとに、個人要因と環境要因の8つに分類し、カテゴリーごとに得点を集計する。

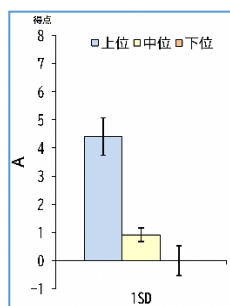
(ウ) 各グループについて1要因分散分析（平均値の差の検定）を行う。

a 結果

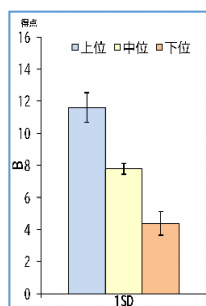
グループごとに、①得点の平均と、項目3「冰山モデル」の評価の観点（P8 参照）から、②A回答と③B回答の平均を求めると、以下のグラフのようになった。



①総得点



②A回答

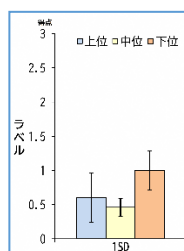
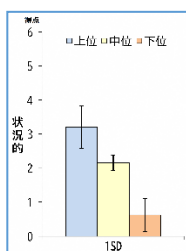
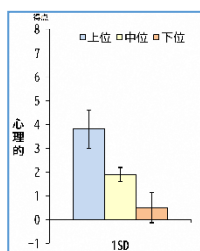
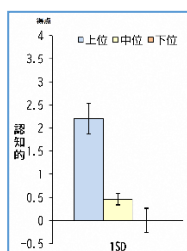


③B回答

- ①総得点の平均値（得点）
上位 16.0 中位 8.7 下位 4.4
- ②A回答の平均値（得点）
上位 4.4 中位 0.9 下位 0.0
- ③B回答の平均値（得点）
上位 11.6 中位 7.8 下位 4.4

グラフから、下位グループはA回答の得点がないことや、B回答に段階的な差があることが分かる。

各回答をカテゴリー分類し、各グループの分散分析を行った結果は以下の通りである。



- <有意差のあった項目>
- 認知的要因
上位-中位** 上位-下位**
- 心理的要因
上位-下位**
- 状況的要因
上位-下位** 中位-下位*

過去ラベル、ハード面、ソフト面、正の効果、負の効果については、いずれも有意差なし

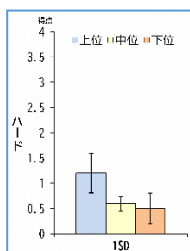
上記の結果から、上位と下位の違いを生む傾向の違いをみると

認知的要因

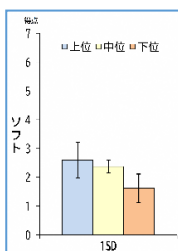
心理的要因

状況的要因

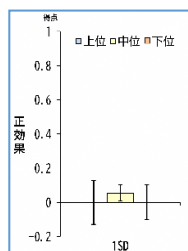
過去ラベル



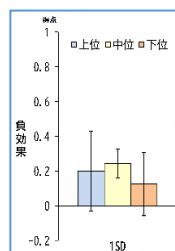
ハード面



ソフト面



正の効果



負の効果