

注意欠陥/多動性障害のある児童における漢字の書字行動の獲得

—書字練習の回数を増やすための方法—¹⁾²⁾

鶴巻 正子

齋藤はるか (郡山市立明健小学校)

I 問 題

「多くの動物 (ヒトを含む) 研究が見本合わせ手続きまたはその変法を、記憶 (想起行動)、注意、概念、刺激等価性の研究法として用いてきた」(中島, 1995) と指摘されるように、見本合わせ (matching-to-sample) 課題は、手続き自体に修正や変更が加えられるとともに、その応用範囲が拡大されてきた。例えば、Dube, McDonald, McIlvance & Mackay (1991), Stromer & Mackay (1992) は、見本合わせ課題の変法の一つである構成反応見本合わせ (Constructed-response matching-to-sample, CRMTS) 課題を活用することにより、それぞれ、2名の精神遅滞成人、3名の発達障害 (情緒、行動、学習面で障害のある) 児童を対象として、スペリングパフォーマンスを獲得させることができたと報告している。

Dubeら (1991, p.308) が実施した同一構成反応見本合わせ (Identity CRMTS) 課題は、次のような順序で実施された。

- ① 標準刺激 (例: SNP) が提示される。
- ② 標準刺激への観察反応 (observing response) が、比較刺激プールにアルファベット10文字をもたらす。
- ③ 被験者は、標準刺激と同じ文字列となるよう比較刺激プールから、定められた順番で文字を選択することがもとめられる (例: S→N→P)。したがって、正誤反応の判定基準は、ア) 正しい選択反応と、イ) 左から右への正しい選択順序の二つとなる (例えば、S→P→Nは選択順序が異なるため誤反応となる)。

また、恣意的構成反応見本合わせ (Arbitrary CRMTS) 課題では次のような種類の課題が実施さ

れた (Dubeら, 1991, p.310)。

- ① 標準刺激として絵 (例: バス) が提示される。
- ② 標準刺激への観察反応が比較刺激プールにアルファベット10文字をもたらす。
- ③ 被験者は、標準刺激と同じ文字列となるよう比較刺激プールから、正しい選択肢を、定められた順序に選択することがもとめられる (例: B→U→S)。

以上のように、同一構成反応見本合わせ課題では、標準刺激と比較刺激の組み合わせが「文字と文字」あるいは「絵と絵」となるのに対し、恣意的構成反応見本合わせ課題では標準刺激と比較刺激の組み合わせが「絵と文字」となっている。

これに対し、Stromer, Mackay, Howell, McVay, and Flusser (1996) は、次のような方法を用いることにより、重度聴覚障害を伴う2名の精神遅滞成人を対象として、3文字あるいは4文字からなる単語の書き (鉛筆を使用したwriting) を指導している。彼等の手続きは次の7つの手続きから構成されていた。

- ① PC/ASP課題
絵 (標準刺激) に対応するアナグラムスペリング課題。比較刺激はアルファベット10文字。
- ② PC/PW課題
絵 (標準刺激) に対応する単語 (比較刺激) の選択。比較刺激は同じ文字数からなる3つの単語。
- ③ PW/PC課題
単語 (標準刺激) に対応する絵 (比較刺激) の選択。比較刺激は3つの絵。
- ④ PC/ASP課題
上記①と同様。

⑤ PW/CNS課題

単語（標準刺激）に対応するアナグラムスペリング課題。比較刺激はアルファベット10文字。このとき、アナグラムスペリング課題の実施中、標準刺激が提示されない（delayed word construction, CNS, 遅延単語構成）ことが、①PC/ASPとの相違点となっている。

⑥ PC/ASP課題

上記①と同様。

⑦ PC/WRT課題

絵（標準刺激）に対応する名前を鉛筆で直接書くこと。

上記のうち、⑦PC/WRT以外の6つの課題には、タッチスクリーン機能がついたコンピュータが使用されている。また、上記①、④、⑥のPC/ASP課題は、Dubeら(1991)が示した前述の恣意的構成反応見本合わせ課題のうち、比較刺激提示中に標準刺激が提示され続ける「同時恣意的構成反応見本合わせ課題」であり、⑤PW/CNS課題は、比較刺激提示中に標準刺激が提示されない「遅延同一構成反応見本合わせ課題」であると言える。

本研究は、Dubeら(1991)、Stromerら(1996)による恣意的構成反応見本合わせ課題を応用し、注意欠陥/多動性障害のある児童を対象に、漢字の書字行動の獲得、特に書字練習の回数を増やすことを目的として実施されたものである。なお、この指導は、構成反応見本合わせ課題のソフトウェア開発期間中を利用し、手動による操作として実施した。

II 方法

1 対象児

対象児は、書字活動に対する抵抗感が強く、書字行動の獲得に困難を示した注意欠陥/多動性障害(Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder, AD/HD)のある男子児童である。小学校情緒障害学級に在籍し、指導開始時は5年生であった。WISC-Rの結果は平均的な知的水準にあることを示していた。

本実験の開始前に実施した実態調査の結果、第5学年配当漢字185文字（平成10年度小学校学習指

導要領）のうち174文字は少なくとも1種類以上の読みが確認された（正解率97%）。読めなかった漢字は、「賀、快、久、境、限、在、状、築、俵、布、複」の11文字であった。

しかし、書字行動の獲得が確認された漢字は1文字（「張」）だけであった（正解率0.0054%）。問題用紙が提示されると、「できない」「書けない」と繰り返した。6つの部首の名称（「いとへん」「こんべん」「さんずい」「きへん」「くさかんむり」「たけかんむり」）を言うことができ、それを書くことも可能であった。

2 指導場面

本対象児は主治医からの紹介で、F大学教育学部障害児心理学研究室で実施していた教育相談に参加した。この相談は、平日の放課後に、1ヶ月に1回から3回、不定期に実施されたもので、対象児に対する読みや書きなどの支援とともに、フィードバックを兼ねた保護者教室を実施した。対象児に対する指導では、第一著者の指導の元、主に第二著者が対象児に対する指導を行い、数名の協力学生が教材作成や記録、指導終了後のゲームなどを実施した。³⁾ 1回の教育相談には約2時間を要した。

3 指導の対象とした漢字

第5学年配当漢字のうち、左右の部分から構成されている次の30文字を選択した（表1）。

表1 指導対象の漢字

セット名	漢字
練習セット	許、構、混、絶、保
セットA	限、増、慣、減、移
セットB	仏、快、技、設、防
セットC	経、祖、税、価、証
セットD	招、備、境、編、犯
セットE	綿、険、銭、任、現

各セットには、ア問題（音読みの熟語1）、イ問題（音読みの熟語2）、ウ問題（訓読み）の3種類が

用意された。しかし、一種類の熟語しか作れないもの（例：招待）、音読みだけのもの（例：価）も存在した。このような条件に基づき、熟語の組み合わせを考慮しながら各問題5問ずつを用意した。

4 刺激資料

ベースライン、構成反応見本合わせ課題には、次のような刺激資料を用意した。

(1) ベースライン

A5版用紙の上半分に、5つの指導対象とした漢字を片仮名表記で縦書きにして提示したもの（標準刺激）を使用する。下半分には書字の解答欄として、それぞれの標準刺激の下方に長方形を配置している。なお、送りがなは平仮名で示し（例：「許」、ユルス）、熟語のうち標準刺激とはならない漢字はそのまま提示した（例：「許」、キヨ可）。

(2) 構成反応見本合わせ課題

標準刺激として、前述（1）ベースラインで使用した用紙のうち上半分を使用する。表記の仕方はベースラインで使用したものと同様である。

比較刺激は、透明のプラスチック片（OHPシートを約2.5cm×約2.5cmの大きさに切って使用）に、漢字の偏と旁を油性のフェルトペンで書いたものである。各セットの指導対象漢字は5文字であるが、ダミーとなる漢字1文字分を入れ、12の構成要素が用意された。

図1はセットEで対象児に示された問題用の熟語（標準刺激）と構成要素（比較刺激）、およびその解答欄である。図2は、構成反応見本合わせ課題終了後を示している。

5 手続き

本研究では、アルファベットのアナグラムスペリングと書字行動の獲得に応用された恣意的構成反応見本合わせ課題が、片仮名を標準刺激として使用する漢字の書字行動の獲得に活用できるかどうかを検討するとともに、書字練習の回数を増やすための方法をさぐっていくことを目的としている

ため、次のような「練習」「予備実験Ⅰ」「予備実験Ⅱ」「予備実験Ⅲ」「本実験」の5つの時期にわたって実施した。表2はこれらの手続きを一覧表にまとめたものである。

(1) 練習

ここでは、練習セットの5文字を用い、対象児が恣意的構成反応見本合わせ課題を獲得できることを目的とした。

①ベースライン

前述の刺激資料のうち、ア問題を使用し、片仮名で示された漢字が書けるかどうかを確認する。

②同時恣意的構成反応見本合わせ課題

対象児はプラスチック片を2つ選択して重ね合わせ、それを標準刺激の下に、クリップで留めるよう指示された。試行の実施後に残った比較刺激は、1試行ごとに並べる順序が変えられた。

なお、ここでは、誤反応に対し修正手続きが導入された。すなわち、偏と旁のうち、偏にあたる比較刺激を解答欄に提示した状態（ヒント）で、再度、構成反応見本合わせ課題を実施した。それでも正反応とならなかった場合には指導者が正答を示し、その後、対象児にその漢字の構成反応見本合わせ課題をヒント無しで実施するよう要求した。

③書字課題

ウ問題、イ問題、ア問題の順序で、片仮名で示された漢字を書くよう指示した。誤反応の漢字については、②同時恣意的構成反応見本合わせ課題ですでに完成した組み合わせの中から正しいものを選択するよう要求した。

④フォローアップ

今回の教育相談時に、①ベースラインと同様に実施した。

(2) 予備実験Ⅰ

指導対象の漢字はセットAの5文字である。ここでは、書字課題における修正手続きを変更し、家庭での書字練習を導入した。

(i) 教育相談

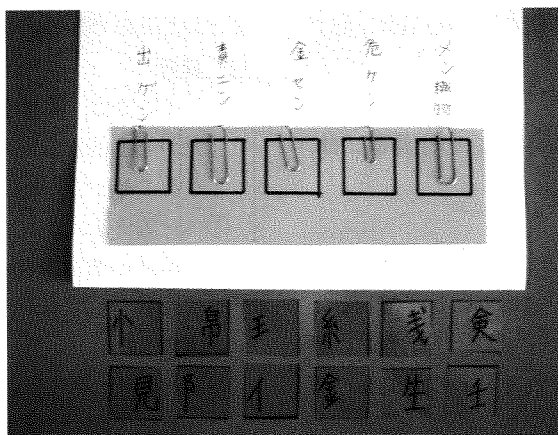


図1 本研究における同時恣意的構成反応見本合わせ課題

上から、片仮名表記による標準刺激、構成反応見本合わせ課題の解答欄、およびプラスチック片で作成された比較刺激を示している。比較刺激は問題数にダミーを加えた12のプラスチック片である。1試行終了ごとに比較刺激の位置を変更する。図は、セットEの問題の例を示している。

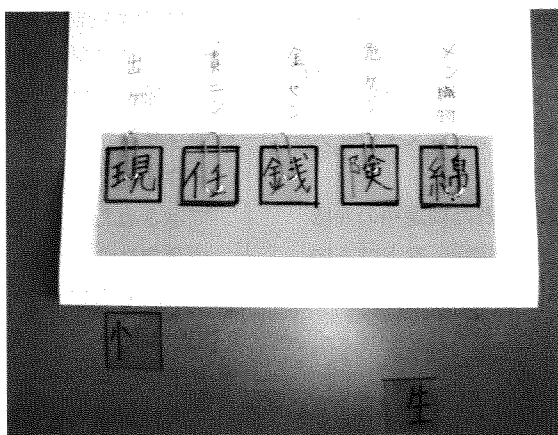


図2 構成反応見本合わせ課題終了後

構成反応見本合わせ課題を終了した後を示したものである。この例では、「性」の偏と旁がダミーとして使用されている。

①ベースライン

ア問題を使用し、(1)練習と同様に実施した。

②同時恣意的構成反応見本合わせ課題

(1)練習と同様に実施した。

③書字課題

対象児は、ウ問題、イ問題の順序で、片仮名で示された漢字を書くよう指示された。誤反応の漢字についてのみ、②同時恣意的構成反応見本合わせ課題を再び実施した。

④練習課題

ア問題を使用し、1つの熟語を3回ずつ書くよう指示された。

(ii) 家庭での練習

これは、次回の教育相談時までア問題を2枚書いてくることであった。1枚には1種類の漢字が1つの熟語として書かれているので、次回の教育相談までの約2週間内に熟語を10個書くという課題であった。

(iii) フォローアップ

(1) 練習と同様に実施した。

(3) 予備実験II

指導対象の漢字はセットBの5文字である。ここでは、同時恣意的構成反応見本合わせ課題と書字課題において、誤反応に対する修正手続きが変更された。

(i) 教育相談

①ベースライン

ア問題を使用し、(1)練習と同様に実施した。

②同時恣意的構成反応見本合わせ課題

構成反応見本合わせ課題は(1)練習と同様に実施した。前述(1)練習における修正手続きを実施後、5つすべての漢字について再び構成反応見本合わせ課題を実施し、正反応率が100%になるまで繰り返させた。

③書字課題

ア問題を使用し、片仮名で示された漢字を書くよう指示した。前述(2)予備実験Iにおける修正手続きを実施後、誤反応となった漢字についてのみア問題を用い、それらが書けるようになるまで繰り返すようにした。

それ以外は予備実験Iと同様に実施した。

④練習課題

イ問題、ウ問題を使用し、予備実験Iと同様に実施した。

(ii) 家庭での練習

②予備実験Iと同様。

(iii) フォローアップ

(1)練習と同様に実施した。

(4) 予備実験III

ここでは、練習セット、セットA、およびセットBを使用し、新たにファックスを利用した家庭学習を導入した。

(i) 教育相談

(3)予備実験IIにおける④練習課題を実施せず、また、練習セット、セットA、およびセットBを連続して行った以外は、(3)予備実験IIと同様であった。

(ii) ファックスを利用した家庭学習

ウ問題(練習セット)、イ問題(セットA、セットB)、合計6枚を家庭学習用として準備した。1日1枚(すなわち、熟語を5つ)を書いたら、第一著者の研究室にファックスで送信するよう依頼した。その結果に対し、第二著者がフィードバックのファックス(A4版1枚)を返信した。フィードバックの内容は、書字や送信に対する励ましや賞賛、「とめ」「はね」などに対するワンポイントアドバイスであった。アドバイスは、複数の指摘箇所があっても1つにとどめた。フィードバックは、送信された日から2日以内に送るようにした。

(iii) フォローアップ

次回の教育相談時に、(ii)ファックスを利用した家庭学習と同様の問題を使用して実施した。

(iv) 再フォローアップ

(iii)フォローアップと同様。

(5) 本実験

(1)練習、(2)予備実験I、(3)予備実験II、(4)予備実験IIIで改良してきた方法を用い、セットD、セットE、およびセットCの漢字の

表2 各手続きのまとめ

	練習	予備実験Ⅰ	予備実験Ⅱ	予備実験Ⅲ	本実験
①ベースライン	練習セット 練習を実施	セットA ○ア問題を実施 ○<練習>と同様	セットB ○ア問題を実施 ○<練習>と同様	練習セット、セットA、セットB ○ア問題を実施 ○<練習>と同様	本実験 ○ア問題を実施 ○<練習>と同様
②同時恣意的構 成見本 合わせ 課題	標準刺激・・・片仮名 (ア問題の上半分を使用) ○比較刺激・・・編や秀の部分全12枚 ○誤反応・・・ヒントとして 無反応・・・編を提示	<練習>と同様	○<練習>と同様 ヒント無しで正反応率が100%になるまで繰り返す	○予備実験Ⅱと同様	○予備実験Ⅱと同様
③書字課題	○ウ問題、イ問題を実施 ○誤反応・・・②で完成した組み合わせから選択	○ウ問題、イ問題を実施 ○誤反応・・・誤った漢字の②を1試行実施	○ア問題を実施 ○誤反応・・・誤った漢字を書けるようになるまで繰り返す	○予備実験Ⅱと同様	○予備実験Ⅱと同様
④練習課題		○問題アを3回ずつ書く	○イ問題、ウ問題を実施		○予備実験Ⅱと同様
⑤自宅で の書字		○1日に5文字ずつ2日間書き、次回持参するよう依頼。ア問題を使用	○予備実験Ⅰと同様	○1日に5文字ずつ6日間書き、その日のうちにFAXで研究室に送付するよう依頼。ウ問題(練習セット)、イ問題(セットA、セットB)を使用 ○賞賛やワンプライムアドバースをアアクセスで返信	○1日に10文字ずつ書く。 イ問題とウ問題を使用。それ以外は、予備実験Ⅲと同様
⑥フォローアップ	○①と同様	○ア問題を実施 ○<練習>と同様	○ア問題を実施 ○<練習>と同様	○ウ問題(練習セット)、イ問題(セットA、セットB)を使用 ○<練習>と同様	○イ問題、あるいはウ問題を実施 ○<練習>と同様
⑦再フォローアップ				○⑥フォローアップと同様	○イ問題とウ問題を連続で実施

書字を指導した。

- (i) 教育相談
予備実験Ⅲと同様。
- (ii) ファックスを利用した家庭学習
イ問題とウ問題を使用し、予備実験Ⅲと同様に実施した。ただし、1日に書く熟語の数は10とした。
- (iii) フォローアップ
イ問題、あるいはウ問題を使用し、予備実験Ⅲと同様に実施した。
- (iv) 再フォローアップ
イ問題とウ問題を連続で使用し、予備実験Ⅲと同様に実施した。

III 結 果

図3は、「練習」「予備実験Ⅰ」「予備実験Ⅱ」「予備実験Ⅲ」における結果を、図4は「本実験」における結果を示している。

(1) 練習

①ベースラインにおいて漢字の書字は0%であった。②同時恣意的構成反応見本合わせ課題では第1セッションで100%となったため、③書字課題を実施した。書字は60%の正反応率となったが、④2週間後のフォローアップではベースライン水準に戻っていた。

(2) 予備実験Ⅰ

①ベースラインにおいて漢字の書字は0%であった。②同時恣意的構成反応見本合わせ課題では4つの漢字について修正手続きが行われ、第2試行での正反応率が60%となった。③書字課題では第2試行で書字の正反応率が100%となった。その後、④3回ずつの書字練習課題、(ii) 家庭での練習を経ることにより、1週間後のフォローアップでは正反応率100%が維持されていた。この(ii)家庭での練習では、対象児からの自主的な要望に応じ保護者が複写による宿題を作成したため、計画した枚数より多い書字練習の結果となった。

(3) 予備実験Ⅱ

①ベースラインにおいて漢字の書字は5文字

のうち「快」を書くことができ20%の正反応率であった。

②同時恣意的構成反応見本合わせ課題では、ヒント無しで構成反応見本合わせ課題が100%になるまで実施した。第2試行で100%を示し、③書字課題でも第2試行で5文字すべての漢字を書くことができた。しかし、4週間後後の(iii) フォローアップでは①のベースライン水準に戻っていた。同様の経過で指導を再度繰り返したところ、2003年2月19日には、前回の指導から1か月以上の期間があったにもかかわらず、書字行動の正反応率が100%となり保持が確認された。

(4) 予備実験Ⅲ

ここでは、これまで「練習」「予備実験Ⅰ」「予備実験Ⅱ」で指導の対象とした漢字15文字に対し、(3) 予備実験Ⅱの④練習課題を実施せず、新たにファックスによる宿題の送信を導入した。なお、セットBについては、予備実験Ⅱのフォローアップの結果が100%であったため、(i) 教育相談の過程を省略している。(ii) 家庭での練習では、練習セット、セットA、セットBの漢字の書字練習を実施した。予備実験Ⅰ、予備実験Ⅱでは、宿題としての取り組みであったため対象児は短期間で書いていたようであったが、この期間では、少ない量ではあるが漢字をほぼ毎日書くことが要求された。また、すでに練習や予備実験で指導の対象となっていた漢字であったため、15文字の指導を同時に進めた。指導終了1ヶ月後のフォローアップでは各セット60%から80%の書字行動が維持されていた。

(5) 本実験

セットD、セットE、セットCの①ベースラインでは書字行動がいずれも0%であったが、②同時恣意的構成反応見本合わせ課題は、それぞれ100%、80%、80%の正反応率を示した。セットEでは「現」、セットCでは「証」がヒントを必要とした。③書字課題、④3回ずつの書字練習課題、(ii) 家庭での練習とファッ

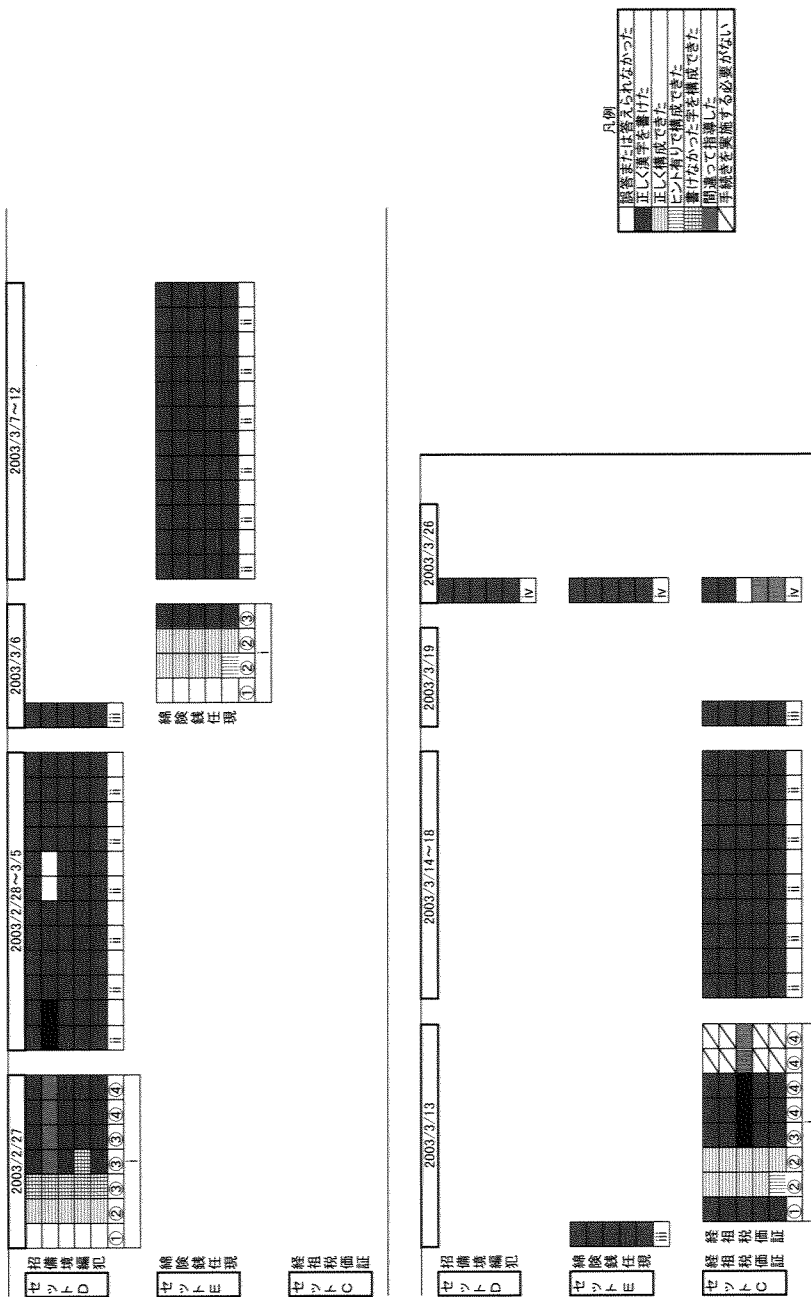


図4 本実験による結果

クスによる送信・返信の過程を経て、それぞれ4週間後、3週間後、2週間後の書字行動の保持が確認された。

IV 考 察

本対象児は書字活動に対する抵抗感が強いことを主訴に教育相談活動に参加した。実態調査に際しても書字に対する抵抗が大きかったが、片仮名文字を標準刺激とし、漢字の偏と旁を比較刺激とする同時恣意的構成反応見本合わせ課題を手続きに取り込むことにより、予備実験Ⅰから導入した書字の練習課題にも取り組めるようになっていった。また、ファックスによるフィードバックを受け入れ、自宅でも漢字の書字に取り組む姿勢が見られた。直接的な繰り返しの練習課題には抵抗が見られる対象児であったが、漢字の偏と旁を組み合わせることにより漢字を作っていくという操作的な課題が有効だったのではないかと考えられる。また、本研究では「漢字の書字→構成反応見本合わせ課題の実施→漢字の書字→家庭での練習（ファックスによる送信）」という一連の流れを作り、書字行動のバリエーションを増やすようにした。この過程も、対象者が「漢字を書く」回数を増やす結果につながったと思われる。

しかし、本実験の経過を通し、いくつか問題点が残った。

(1) 構成反応見本合わせ課題の正誤基準

構成反応見本合わせ課題の正反応には、前述のように、①正しい選択反応、②正しい選択順序の両方が必要となる。しかし、ここでは、プラスチック片を組み合わせることで実施したため、②の確認が不十分にならざるを得なかった。ただ、対象児は、「偏の後に旁を書く」という順序を知識として習得していた。

(2) 選択反応の難易度

また、構成反応見本合わせ課題を実施するプロセスでは、試行ごとに選択反応の難易度が変化したことも指摘しなければならない。例えば、

<第1試行>12の比較刺激から2つを選択

($12 \times 11 = 132$ 通りのうち正しい組み合わせは1通り、つまりチャンスレベルは0.76%となる。

以下、同様)

<第2試行>10の比較刺激から2つを選択

(チャンスレベル $1/10 \times 1/9 = 1.1\%$)

<第3試行>8つの比較刺激から2つを選択

(チャンスレベル $1/8 \times 1/7 = 1.8\%$)

<第4試行>6つの比較刺激から2つを選択

(チャンスレベル $1/6 \times 1/5 = 3.3\%$)

<第5試行>4つの比較刺激から2つを選択

(チャンスレベル $1/4 \times 1/3 = 8.3\%$)

と、残った比較刺激の数から第5試行は第1試行に比べて明らかに容易であると言える。しかし、試行実施の順序は対象児が決めたので、対象児にとって「容易である」と思われた課題から取り組んだと考えられ、偶然による正反応の可能性は低かったのではないかとと思われる。

(3) 比較刺激の選択行動

また、刺激資料に関しては、プラスチック片が薄いため、刺激プールとして利用した机に張り付いてしまい、つまみにくかったようである。さらには、対象児は工作などの細かな作業が苦手であったこともあり、クリップで留めることも容易ではなかった。

(4) ファックスなどの環境整備

ファックスによるフィードバックの効果は、「予備実験Ⅲ」と「本実験」の結果からも明らかであった。ただし、自宅でファックスが使用可能な環境が必要であるため、教育相談の一環として実施して行くためには保護者への配慮も必要であろう。

本研究の結果から、構成反応見本合わせ課題が、書字の練習に抵抗感を感じるような対象児の書字行動の獲得に対する効果の可能性が示唆された。それは、当初、繰り返しの練習を好まなかった対象児が、自宅での練習用紙を増やすよう自ら保護者に依頼したり、ほぼ毎日ファックスによって書字練習後のプリントを送付してきたという対象児の姿勢の変化に現れている。あわせて、その

障害の特性から繰り返しによる書字練習に抵抗を感じる事が多いAD/HDの児童には、(a)ベースラインの測定、(b)恣意的構成反応見本合わせ課題の実施、(c)自宅での書字練習、(d)自宅学習への即時フィードバック、(e)フォローアップでの確認という漢字に対する一連の書字支援プログラムの効果が示唆された。

注)

- 1) これは、鶴巻の指導の元、齋藤が卒業研究の一環としてまとめたものである。なお、本原稿の一部は東北心理学会第57回大会（2003年8月）において共同研究として報告している。
- 2) 本原稿の作成は、II方法、III結果を主に齋藤が担当し、それ以外を主に鶴巻が担当した。
- 3) 本実験の推進にあたり、当時福島大学教育学部3年生であった齋藤千恵子さん、日野真紀子さん、安藤ひとみさん、渡辺里美さんから多大なご協力いただきました。感謝申し上げます。

(2005年5月23日受理)

文 献

- Dube, W.V., McDonald, S.J., McIlvane, W.J., and Mackay, H. A. (1991) Constructed-response matching to sample and spelling instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **24**, 305-317.
- 中島定彦 (1995) 見本合わせ手続きとその変法行動分析学研究, 8 (2), 160-176.
- 齋藤はるか・鶴巻正子 (2003) 注意欠陥/多動性障害児における書字行動の獲得—漢字の左右の構成部分を組み合わせて— 東北心理学研究, p.70.
- Stromer, R., Mackay, H. A. (1992) Spelling and emergent picture-printed word relations established with deleyed identity matching to 10 complex samples. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **25**, 893-904.
- Stromer, R., Mackay, H. A., Howell, S. R., MacVay, A. A., and Flusser, D. F. (1996)

Teaching computer-based spelling to individuals with developmental and hearing disabilities: Transfer of stimulus control to writing tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **29**, 25-42.

Acquisition of writing behavior for a child with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder

–Developing a teaching program with an arbitrary
constructed-response matching-to-sample procedure–

TSURUMAKI Masako

(Fukushima University, Psychology of children with developmental disabilities)

SAITOU Haruka

(Meiken Elementary School in Koriyama)

The purpose of this study was to develop a new teaching program for a child with Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder. When we made it, we used an arbitrary constructed-response matching-to-sample task. In this procedure, a participant was asked to construct the comparison stimuli corresponding with the standard stimulus. For example, if the standard stimulus is きょ可 [kyoka], he/she will be asked to select and construct two elements that make up a Chinese character “許” from twelve comparison stimuli. In this study, all Chinese characters were divided into two parts.

The participant did not like writing Chinese characters repeatedly at the start of this study. However he wanted to be able to write Chinese characters, and his parents wanted him to write many Chinese characters correctly.

We tried developing a new teaching program for him. The arbitrary constructed-response matching-to-sample task was useful in his acquiring of writing behavior. We developed a new teaching program with this study, which consisted of the following:

- 1) Assessment of writing behaviors (Baseline)
- 2) Performing an arbitrary constructed-response matching-to-sample task
- 3) Writing practice at home
- 4) Immediate feedback for writing practice at home
- 5) Follow-up

This teaching program, including the arbitrary constructed-response matching-to-sample task might be effective for a child who does not like writing practice for Chinese characters.