

障害幼児の発達と指導形態とのかかわり

菅野 敦*・池田 由紀江

本研究は、発達障害幼児の発達と指導形態について検討することを目的とした。具体的には、1)、継続して指導された集団での課題(『呼名』、『着席行動』、『サーキットあそび』)の習得の経過をみる。2)、個別指導、集団指導の両指導形態で、同様の認知課題を実施し、個々の子供に関して達成の程度を比較する。3)、集団での指導の経過にともない、自由あそび場面での子供の対人行動、対物行動における変化を観察する。その結果、①どの子供も、集団指導を通して課題の遂行に進歩がみられた。②集団指導場面は、子供の課題遂行に促進的(集団優位型)、あるいは抑制的(個別優位型)効果をもっていた。しかし、③今回の集団指導の効果は、子供たちの自由あそびに変化をもたらすものではなかった。

キーワード：発達障害児 集団指導 個別指導

I. 問題と目的

発達障害児の早期発見・早期教育の考えが提出されて久しいが、近年は、早期教育に関するプログラムが数々出され⁴⁾¹⁷⁾、それらの効果や成果の報告もなされている⁶⁾¹⁸⁾。

また、社会的にも早期教育および障害児保育、統合保育に対する要求が高まっており、実際に指導に携っている保母、教師をはじめ、親たちの間でも指導法や指導内容に関する関心が強くなってきており、研究報告も多い¹⁾²⁾¹⁶⁾。

しかし、実際に指導が展開される指導形態に関した研究は少なく、自閉症児に関し集団参加のプログラムとして扱われているもの⁸⁾⁹⁾、学校場面での授業分析のなかで扱ったもの¹⁰⁾¹³⁾が報告されているにすぎない。実践の場でも、“指導の個別化”ということで、集団指導に対し個別指導の有効性や重要性が主張されてはいるが、指導形態と子供の発達に関しての検討は十分なされていない¹⁴⁾¹⁵⁾。多くの場合、指導者の数や指導場所など物理的制約から①個別の指導形態をとり認知や言語などの能力を中心に指導しているものと、②集団で、身辺自立、運動、社会性などの能力を指導しているものに分けて実施されている。従っ

て、指導効果としての子供の発達と指導形態との関係に関する討論も十分ではない。

そこで、本研究では、発達障害児(精神発達遅滞、あるいは、自閉的傾向を示す幼児)の発達と指導形態とのかかわりを検討することを目的とする。

具体的には、以下のことについて検討する。

1)、継続して実施された小集団での指導のなかで行われた『呼名』、『着席行動』、『サーキットあそび』などの習得の経過をみる。

2)、個別指導、集団指導の両指導形態で、同様の認知課題を実施し、個々の子供に関して、その達成の程度を比較する。

3)、小集団での指導の経過にともない、自由あそび場面での子供の対人行動、対物行動における変化を観察する。

II. 方法

1) 被験児

小集団は、Table 1 に示した7名の発達障害児で構成されている。

本研究では、Table 1 に示した7名全員に関して観察・記録をし、評価を行ったが、MI児(以下:A児)、AO児(以下:B児)、TO児(以下:C児)の3名を抽出し、分析の対象とした。

* 心身障害学研究科

2) 指導期間

7名の小集団に対し、1回の指導時間が約1時間30分の指導を月平均2回、6ヶ月間(12回)行った。Table 2に、具体的な内容とその指導期間を示した。

3) 指導内容

①集団指導 『個別指導』と『親指導』をのぞいて集団で指導を行う。ここでの集団指導のねらいは、障害の改善にあわせて、(イ)集団のなかで互いに意識し合って活動ができる。(ロ)個別に指導されてきたそれぞれの能力を集団のなかで十分発揮できる。(ハ)個別の指導だけでは十分とはいえないそれぞれの能力を集団のなかで獲得する、

Table 1. 対象児

対象児	性	参加 時CA	MA	DQ	診断
K K	女	4:0	1:2	30.6	自閉的傾向
N U	男	4:3	2:3	51.0	発達遅滞
A O	女	2:7	1:6	60.0	ダウン症
T Y	男	3:0	1:8	60.0	ダウン症
O A	女	3:7	1:7	46.0	ダウン症
T O	男	2:0	1:1	55.0	ダウン症
M I	女	3:8	1:4	35.6	ダウン症

Table 2. 指導内容と指導期間

形態	内容	時間	指導回数											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
集団	自由あそび	10分	-----											
	着席	35分	-----											
	あいさつ		-----											
	呼名		-----											
	手あそび歌		-----											
	リズム		-----											
	サーキット	-----												
ゲーム	-----													
個別指導		20分	-----											
集団	着席	10分	-----											
	手あそび歌		-----											
	呼名		-----											
親指導		15分	-----											

である。

『集合』『あいさつ』『呼名』では、着席行動および返事(挙手と発声)について指導がなされた。

『手あそび』『リズム』は、歌をうたったり、リズムに合わせて身体を動かす活動である。

『サーキットあそび』は、マットや平均台によりコースを設定し、そこを回ることによって身体を動かす運動あそびである。

『ゲーム』は、個別指導で指導している認知課題を集団指導場面におきかえて、やさしいルールに従って行うものである。この『ゲーム』により、集団指導と個別指導という指導形態の違いが、課題遂行におよぼす影響を比較検討する。さらに、『ゲーム』を通して、自分の順番まで待つ、順番がわかることに関しても指導する。

②個別指導⁵⁾ 『個別指導』は、通常、指導者と子供の2人によって構成される形態である。「ダウン症児の早期教育プログラム・表」⁴⁾により、運動、認知、言語、生活の四領域における発達を評価する。その評価にもとづいて、子供の現在の発達目標を定め指導を行う。

③親指導⁵⁾ 『親指導』は、その日の指導の経過にもとづき、現在の子供の発達の様子や家庭での養育で心がけてほしいこと、親からの疑問点などについて、指導者と親とが話し合う。『親指導』をのぞき、親たちは子供の指導の様子をプレールーム隣の観察室より観察している。

4) 行動評価の方法

①集団指導場面における行動評価

(イ)課題達成度 課題達成度は、集団指導場面における課題達成の程度を子供に対する指導者の援助レベルにより評価する。援助レベルは、次の5段階とする。

第1段階：全面介助(拒否の反応に対する身体的援助)

第2段階：全面補助(身体的援助)

第3段階：一部補助(指さし+言語指示)

第4段階：言語指示

第5段階：自発行動(集団に対する一斉の言語指示、もしくは前後関係により自ら判断し行動する。)

(ロ)集団参加度 集団参加度は、子供たちの集団への適応の程度をみるために、各課題場面での子供の表情、態度より「5快、4やや快、3普通、

2 やや不快, 1 不快」の5段階で評価した。

それぞれの評価は、各対象児に対して指導者と観察者(大学院生1名)の2名が観察し、実施した。12回の指導のうち、はじめの2回は観察と評価の練習とし、指導者と観察者間で評価の一致に関して討議した。残り10回の指導での評価を分析した。

②ゲーム場面における行動評価

『ゲーム』は、対象物をひろい、それを課題に応じて置き、自分の席にもどる簡単なルールである。これは、『個別指導』において机上で行っていた認知課題を集団のなかで行うものである。

ここでの行動評価は、『ゲーム』を以下の10の行動に分析して行う。

対象を見る→対象に向かって歩く→対象を見る→対象を持つ→対象を持ち歩く→対象の置く位置を発見する→対象を置く→席に向かって歩く→自分のイスを発見する→イスに座る

指導と評価は、課題達成度の5段階の援助レベルに従った。指導は、少くとも現段階よりも1段階高いレベルでの働きかけを行うこととした。評価は、指導者と観察者の2名で行った。

課題は、『ボールはこび』を6回にわたって指導した結果、7名の対象児全員が、“→対象の置く位置を発見する”と“→対象を置く”において援助レベルの第4段階：言語指示、以上に達し、わずかな援助で課題を遂行できるようになった。そこで、彼らはルールをほぼ理解したと考え7回目より課題を以下の5つとし実施した。

(イ)フォームボードの丸型を入れる。(ここで用いたフォームボードは、古賀式MCCベビーテストの検査用具の1つである。この課題は、同テストで16ヵ月の課題No. 79である。)

(ロ)フォームボードの丸型、三角型を入れる。

(ハ)フォームボードの3個の木型を入れる。(MCCベビーテスト20ヵ月の課題No. 92である。)

(ニ)絵カードのマッチングⅠ。(色次元が手がかりとなる課題 ㊦ 赤いリングと黄色いバナナの絵カードを見本カードとして、赤いリングの絵カードをマッチングする。)

(ホ)絵カードのマッチングⅡ。(色次元が同じ課題、㊦ 赤いリングと赤いイチゴの絵カードを見本カードとして、赤いリングの絵カードをマッチングする。)

評価は、以下の評価項目について、援助レベルにもとづき実施する。

(イ)課題達成度 課題達成度は、“→対象の置く位置を発見できるか”の行動に関し援助レベルにより評価する。

(ロ)ゲーム参加度 ゲーム参加度は、『ゲーム』において“自分の順がわかり参加できるか”に関し援助レベルにより評価する。

③自由あそび場面における行動評価

プレールームに、『自由あそび』用のおもちゃ(積木、ベグ、ボール、自動車、人形、ままごとセット)を配置し、7名の対象児に「さあ、みんなで遊びましょう。」を合図に10分間の『自由あそび』を行う。その時、子供たちの安全のために、補助者として1名(大学院生)が加わり、イスに座って仕事をしている風を装った。観察者は、子供1名に2名ずつつき、隣の観察室よりハーフウェイミラーを通し観察する。

記録法は、30秒を1単位とした時間見本法を用い、対象児の対人行動と対物行動をTable 3に示すカテゴリーに分類する¹²⁾。

Ⅲ. 結果と考察

1) 集団指導場面での課題達成度と集団参加度

毎回の集団指導で行われた『呼名』、『着席行動』、『手あそび歌』、『リズム』、『サーキットあそび』の各課題の習得状況と、集団への適応の様子をみるために、個々の子供たちに関して課題達成度と集団参加度の評価を行った。

課題達成度は、ここでは、『呼名』、『着席行動』、『サーキットあそび』に関して、指導経過にともなった変化をFig. 1, Fig. 2, Fig. 3に示す。

A児が、3課題ともに高いレベルで達成していた。また、3名の対象児に共通して指導経過にともない課題達成度の上昇がみられ、10回の指導でほぼ全員が言語指示のみで課題を遂行できるまでに至った。

『サーキットあそび』における各対象児の課題達成度と集団参加度をFig. 4, Fig. 5, Fig. 6に示す。

3名の対象児とも指導の初期は、課題達成度と集団参加度は、ほぼ同レベルか、やや課題達成度が高い傾向にある。指導の経過にともない、集団参加度、課題達成度ともに上昇がみられる。特に、

Table 3. 対人行動, 対物行動のカテゴリー

	カテゴリー	内 容
対 人 行 動	孤 立 行 動	何もせずぼんやりしている。
	単 独 行 動	ぶらぶらしている。一人あそびをしている。
	傍 観 行 動	周囲の人や物を見回す。ぼんやりしている。
	注 目 行 動	周囲の人や物に注視・注目する。
	並列・接近行動	他者のそばに行って一人あそびをする。並行あそびをする。 他者に近よる、興味をひくかのようにふるまう。
	同 調 行 動	他者の行動やその場の状況に合わせた行動。 他者の行動をみて、同じ行動をとる。
	拒 否 行 動	泣きわめく、はらいのける、追いはらう。
	接 触 行 動	笑いかける、見せる、物を渡す、相手の身体・物ち物に触れる。
対 物 行 動	全 く 触 れ ず	遊具に触れず、見もしない。
	注 目 ・ 指 示	遊具の方を見る、指さす、周囲をうろろうする。
	単 純 接 触	手にしているだけ。
	も て あ そ び	両手の間を移動、目的なくもてあそぶ。
	そのものとして	遊具として使っている。
	平 行 的 使 用	2種、または、2つ以上の遊具を関連なく使用。
	総 合 的 使 用	2種以上の遊具を関連させて使用。

集団参加度は、3児とも10回の指導で「5快」で参加し、課題達成度の上昇より著しい。これは、課題の遂行に対しては、言語指示などの援助を必要としながらも、喜んで集団に参加し課題に向っている観察結果と一致するものである。

2) ゲーム場面での課題達成度とゲーム参加度
集団指導をはじめて経験する子供たちのなかには、集団への適応が困難で、これまで個別的な指導場面で達成できていた課題の遂行ができなくなったり、拒否的の反応を示す子供がいる。ここでは、このようなタイプの子供を《個別優位型 (individual learning dominant type)》とする。一方、集団に比較的容易に適応し、自分の能力が発揮でき、さらに、これまで、両親や保母、教師が個別に指導しても習得の困難であった課題を集団指導場面で容易に獲得する子供もいる。ここでは、このようなタイプの子供を《集団優位型 (group learning dominant type)》とする。

集団指導という指導形態は、個々の子供にさまざまな形で影響をおよぼす。ここでは、それらをゲーム場面におけるゲーム参加度と課題達成度を測定し、個別指導場面の課題達成度を比較した。

3名の対象児に関して、ゲーム参加度の推移を

Fig. 7 に示す。

ルールを理解しながらのゲーム参加度は、12回の指導を通して同様のルールを継続したため、課題の変更には左右されず安定した結果を示し、各児に上昇がみられた。指導後半には、全員言語指示などのより少ない援助でゲームに参加できるようになった。

課題③④⑤に対するゲーム場面における課題達成度と、個別指導場面における課題達成度を Fig. 8, Fig. 9, Fig. 10に示す。

課題達成度を個別指導場面と集団指導場面で比較した結果、A児は、個別指導場面で低いレベルであるのに比べ、集団指導場面では逆に高い達成レベルを示している。しかも、指導の経過にともない集団指導場面において、3課題とも達成度の上昇がみられた。同様に、個別指導においても、課題達成度の上昇がみられ指導後期には、両指導形態でほぼ同レベルの達成を示した。このことは、A児が3名の対象児のなかでは、DQ, MAが低いにもかかわらず、ゲーム参加度で一番高いレベルにあったことや、行動観察において、集団場面では指導者のわずかの援助でのびのびと活動し、他児に対しても積極的にはたらきかけていたこと

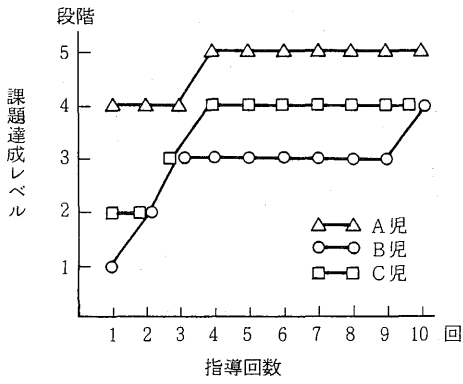


Fig. 1. 呼名における課題達成度

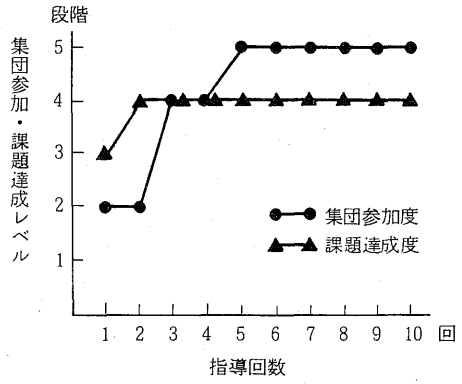


Fig. 4. A児の課題達成度と集団参加度

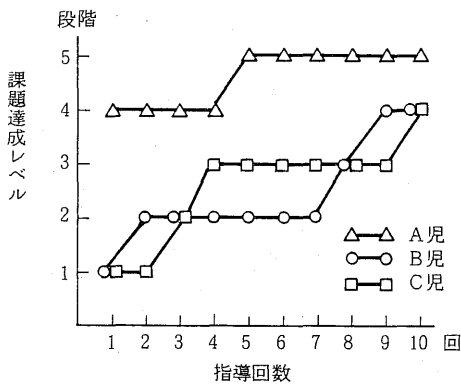


Fig. 2. 着席行動における課題達成度

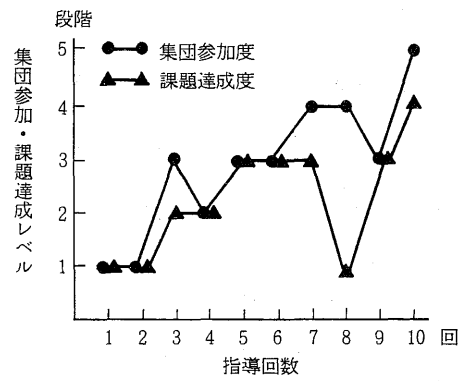


Fig. 5. B児の課題達成度と集団参加度

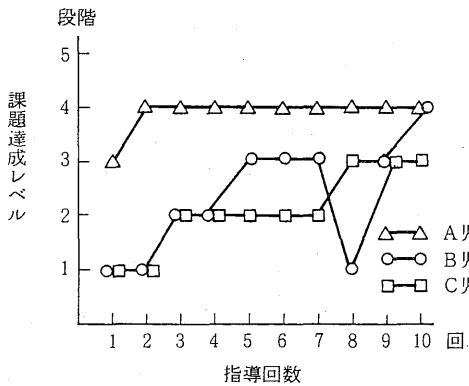


Fig. 3. サーキットあそびにおける課題達成度

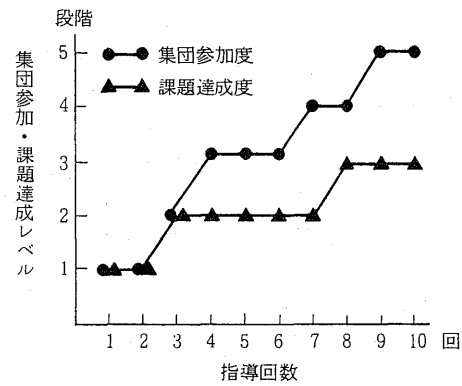


Fig. 6. C児の課題達成度と集団参加度

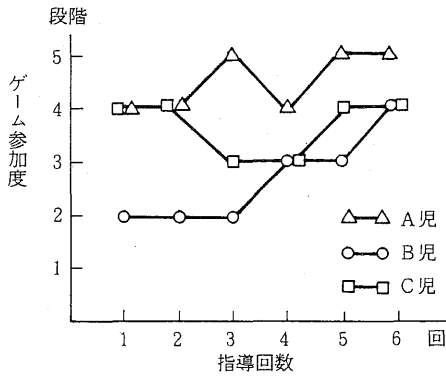


Fig. 7. ゲーム参加度の推移

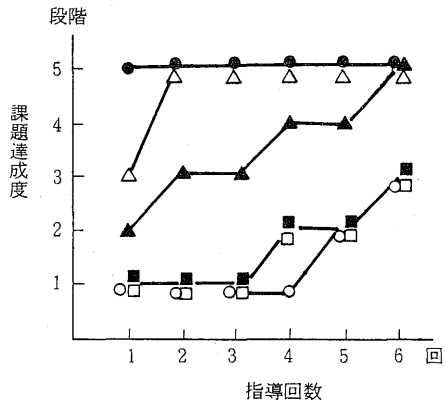


Fig. 9. 課題④の課題達成度

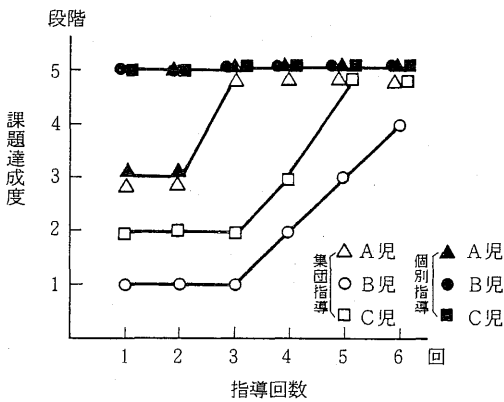


Fig. 8. 課題③の課題達成度

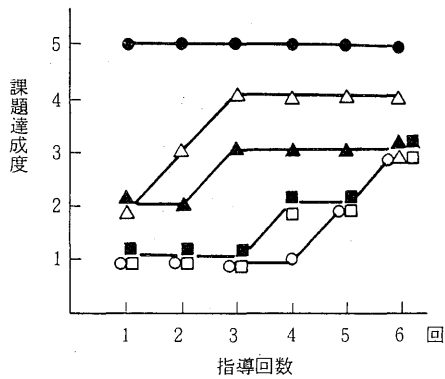


Fig. 10. 課題⑤の課題達成度

と一致するものである。A児は、《集団優位型》の子供といえよう。

B児は、A児と対称的に個別指導で達成できていることが、集団では発揮できず、拒否的反応(第1段階)の出現もみられる。しかし、参加度の上昇にともない集団指導場面においても達成レベルに上昇がみられた。B児は、《個別優位型》の子供といえよう。

C児は、B児同様、集団指導場面で拒否的反応を示したが、B児に比べDQ, MAを見る限り能力的に低い。また、指導の経過にともない、参加度が上昇しているにもかかわらず、集団指導場面の課題達成レベルは低い状態がつづいた(課題④⑤)。これは、課題が彼にとって難しかったことに加え、集団指導場面がB児に対してよりさらに負荷的に作用し、課題の遂行を抑制したと考

えられる。

3) 自由あそび場面での対人行動と対物行動

集団指導が個々の子供の発達におよぼす効果を自由あそび場面における対人行動(Behaviors to person)と対物行動(Behaviors to object)の変化から検討した。

3名の対象児の自由あそび場面における対人行動、対物行動に関して、指導初期と指導後期を比較し、Fig. 11, Fig. 12, Fig. 13に示す。

自由あそび場面におけるA児の行動特徴は、単独でいて物に全くふれないか、ふれても単純接触、もてあそぶ、が多い。B児は、終始、拒否的反応を示しながらも、周囲の状況を傍観するというものであった。物に対しては、全く触れないことが多い。C児は、B児同様に傍観行動が多く、物へも全く触れない、あるいは、単純接触が多い。

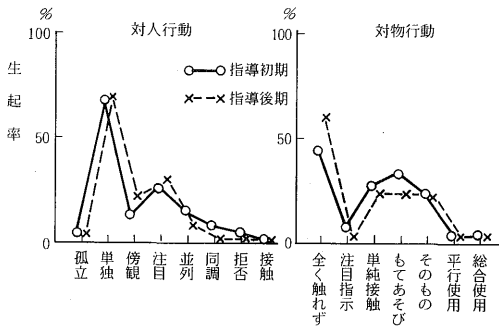


Fig. 11. A 児の対人行動と対物行動

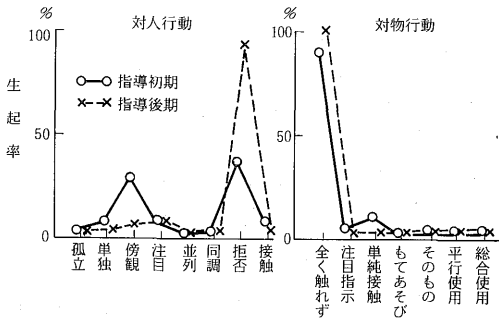


Fig. 12. B 児の対人行動と対物行動

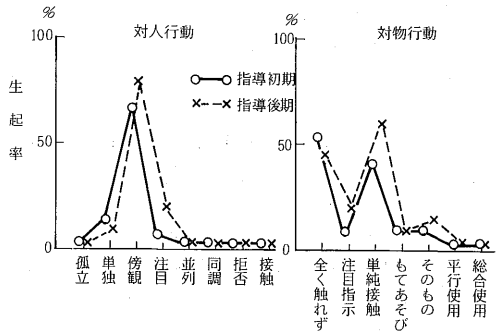


Fig. 13. C 児の対人行動と対物行動

指導の経過にともなう比較では、初期と後期で対象児の行動特徴に顕著な変化は見られなかった。これは、集団指導において、直接、他児を意識させるような遊びの指導を行わなかったこと、遊具の扱い方を指導してこなかったことに起因すると考えられる。さらに、子供たちの行動における、わずかな、発達、変化を本研究で用いたカテゴリーではとらえきれなかったのではないかと考えられる。

4) 結論

本研究で対象となった3名の対象児の課題遂行におよぼす指導形態の効果をまとめる。

《A 児》 本児は、集団指導において安定して高いレベルの参加度を示した (Fig. 7)。また、課題達成度においても同様に、高水準の達成度を示した (Fig. 1, 2, 3, 8, 9)。本児の課題達成度の高さは、高水準の参加度 (喜んで集団に参加する) に起因すると考えられる。いわゆる《集団優位型》の子供といえよう。事実、個別指導との比較でも、個別指導では困難であった課題④、⑤は、集団指導を通して達成水準を高めている (Fig. 9, 10)。このように本児の場合、集団指導場が課題遂行にとって促進的に作用したものと考えられる。

《B 児》 本児は、DQ, MA の比較では A 児より能力的に高く、また、実施された全ての課題を遂行するのに十分な能力をもっていた。しかし、母子分離が困難であり、新奇場面 (特に集団場面) への適応に非常に時間のかかったケースである。したがって、集団指導の初期では、参加度も低く (Fig. 8)、同時に、課題達成度も低い状態が続いた (Fig. 1, 2, 3, 5)。個別指導との比較においても、個別指導場面では、援助なく遂行できた課題も集団指導場面になると、泣く、はらいのけるなどの拒否的な行動が出現し、非常に低い達成水準になった。本児の場合、いわゆる《個別優位型》の子供といえよう。しかし、一方で、他児への関心や課題への興味はあり『サーキットあそび』『ゲーム』『自由あそび』などで、他児の行動をじっと観察するような傍観行動、注目行動が特徴的にみられた。指導9回目頃より集団場面においても笑顔がみられるようになり、参加度の上昇した本児は課題へも積極的に取り組むようになり、達成度も上昇した。本児の場合、A 児とは逆に集団指導場が課題遂行にとって抑制的に作用したのではないかと考えられる。

《C 児》 本児は、年齢が低く、一人っ子のこともあり、全般的に経験不足が目立つ子供であった。B 児同様、母子分離が困難であり、4回目の指導まで泣きつづける低い参加度を示した (Fig. 7)。5回目を境に参加度が上昇し、活動も活発になった。しかし、課題達成度は、参加度ほど上昇していない (Fig. 6)。これは、本児がB 児に比べ個々の課題を遂行する能力に劣っており、しかも、指

示の理解など基本的能力が低いためと考えられる。このように本児は、全般的能力が低く課題遂行に対する指導形態の影響が少ない (Fig. 10, 11) 《低水準均衡型》と考えられる。

本研究では、指導形態と課題達成との関係から子供たちを3つのタイプに分類した。これらは対象児の数が少ないこともあり、さらに十分な検討の必要があるが、経験的な知見とは一致する。

ところで、これまでの実践には、子供の発達と指導形態に関して、子供の社会性の発達や遊びの発達の観点から、子供たちを究極的には集団のなかで育つ対象とし、その集団に参加するための準備的、補足的段階として個別指導場面があるという考えがある³⁾¹¹⁾。特に障害児教育では、個別的な配慮を必要とする障害児にとって、重要で有効な指導形態が個別指導であると強調されている¹⁹⁾²⁰⁾。この背景には、能力的に低い子供は発達するにしがたがって、はじめて、集団化がはかられるべきだという考えがあるように思われる。しかし、集団に参加できるための条件とされる⁷⁾²⁰⁾，“人に関心をよせる”，“モデリング可能”，“ルールの学習”，“遊びを知っている”，“活動に含まれるスキルの習得”，“声に反応し，ことばを理解しようとする”能力において，本研究での《個別優位型》の子供が《集団優在型》の子供に比べ劣っていることはなかった。むしろ，高い認知能力をもち，人のことばを理解してやりとりを行う学習態度も形成されていることは，検査結果や個別指導での課題達成度の比較から明らかである。また，基礎的能力の低い《低水準均衡型》では，指導形態が子供の課題達成の重要な要因となっていなかった。

これらの知見は，これまでの実践による経験的知見と矛盾するものであった。今後，本研究のタイプについて，その発達の順序性も含め，さらに詳しく検討するなかで，この点について明らかにしていくべきであろう。

文 献

- 1) 秋山句子他 (1980)：自閉症児を集団の場 (幼稚園) で育てるための治療と教育のかかわりについて，安田生命社会事業団年報，16，115～123。
- 2) 原田政美 (1984)：早期の教育・訓練について，日本特殊教育学会第22回大会発表論集，268～269。
- 3) 星野誉夫 (1979)：遊び指導における個別化と集団化—自由遊びの場「すきなべんきょう」での試み—，精神薄弱児研究，247，18～25。
- 4) 池田由紀江編著 (1984)：ダウン症児の早期教育プログラム。ぶどう社。
- 5) 池田由紀江他 (1982)：0・1歳ダウン症児の早期教育 (Early Stimulation Program) の試み，心身障害学研究，6，69～116。
- 6) 池田由紀江他 (1984)：0，1，2才ダウン症児の早期教育Ⅲ—3才以降の Follow up—，日本特殊教育学会第22回大会発表論文集，274～275。
- 7) 小林重雄 (1980)：社会性への行動療法の応用—自閉症児の集団参加をめぐる—，発達障害研究，2 (3)，39～47。
- 8) 中村忠雄，栗谷玲子 (1981)：自閉を伴うちえ遅れの子供の指導法に関する研究 (1)，日本特殊教育学会第19回大会発表論文集，146～147。
- 9) 太田千鶴子，近藤明子，小林重雄 (1979)：自閉症児の集団指導に関する研究—3例の症例研究。行動療法研究，4，2，23～36。
- 10) 篠崎久五他 (1981)：生活単元学習における授業改善に関する実証的研究，日本特殊教育学会第19回大会発表論文集，150～155。
- 11) 鈴木克明，柚木馥 (1984)：障害幼児の指導の検討，日本特殊教育学会第22回大会発表論文集，270～271。
- 12) 高橋たまき他 (1976)：集団自由遊び場面における幼児の行動分析，日本女子大学児童研究所紀要，3。
- 13) 田中洋 (1983)：精神薄弱養護学校における教授行動と教師の特性との関係，精神薄弱児研究，304，73～79。
- 14) 田口則良 (1979)：精神薄弱教育における指導の個別化と集団化，精神薄弱児研究，247，12～17。
- 15) 富安芳和 (1984)：集団における指導の個別化—指導の個別化，精神薄弱児研究，307，12～19。
- 16) うめだ・あけぼの学園 (1981)：発達障害乳幼児の治療教育，明治図書。
- 17) 山口薫監訳 (1983)：カード式・ポーター式乳幼児教育プログラム，主婦の友社。
- 18) 山口薫他 (1984)：発達障害乳幼児の早期教育 (5)—「ポーター式乳幼児教育プログラム」の適用による発達援助について—，同 (6)—通過困難項目と課題分析について—，日本特殊教育学会第22回大会発表論文集，288～291。

19) 依知川裕子 (1984) : 遊びの指導でどのように個別化をはかるか—集団に入れない子の劇遊び指導を通して—精神薄弱児研究, 307, 20~24.

20) 柚木 馥, 鈴木克明編著 (1977) : 新しい障害児教育—統合教育の実践をめぐって—, 学苑社.

Summary

The Development of Handicapped Children in Group Learning and Individual Learning

Atsushi Kanno Yukie Ikeda

The purpose of this investigation was to assess the development of handicapped children in group learning and individual learning. 7 developmental handicapped children were trained as subjects of the investigation in following situations.

Game, group learning, individual learning, and free play.

According to this limited investigation, the results were as follows;

- (1) Every subjects developed both "the task performance level" and "group participate level" in the group learning situation.
- (2) The group learning situation had inhibitory effects in individual learning dominant type or facilitated effects in group learning dominant type on the task performance.
- (3) In this investigation, the group learning had no effects both on "behaviors to person" and "behaviors to object" in the free play.

Key word : developmental handicapped children, group learning, individual learning