

発達障害のある子どもを担当する保育士を対象とした 研修プログラムの開発

竹澤 大史*・山崎 志野**・安ノ井 宏隆***・幸 順子

Development of In-service Training Program for Nursery Teachers of Young Children with Developmental Disabilities

Taishi TAKEZAWA, Shino YAMAZAKI, Hirotaka ANNOI and Junko YUKI

問 題

保育園による発達障害のある子どもの受け入れが進む中、障害の知識や支援スキルをもつ保育士の養成を目指した研修プログラムの充実が求められている。発達障害の支援方法としては、行動の随伴性に着目した応用行動分析や、認知特性に着目した視覚支援や構造化などが挙げられる。しかし、それらの支援方法を保育士が実際に保育の場面に導入するのはそう簡単ではない。また、発達障害に関する研修プログラムの形式や内容について検討し、またその効果を検証した研究は少ない^{1) 2)}。

本研究では、発達障害のある子どもを担当する保育士を対象とした研修プログラムを実施し、その効果の検証を試みる。具体的には、A県で実施されている保育園への巡回相談のシステムを活用したプログラムを試行し、その内容や支援方法を検討するとともに、プログラムが保育士の知識や行動に与える影響や、園児に与える間接的な影響について分析する。

方 法

研究参加者

A県B市の公立保育園の同一クラスに在籍する年長児3名(M:F=0:3)及び、その担任1名を含むB市内の保育士計18名(M:F=0:18)。

期間

平成21年7月から同年12月まで。

手続き

プログラムの開始前に、A県内にモデル園を1ヶ所設置し、モデル園の保育士及びB市内の保育士に参加をよびかけた。また、モデル園の保育士やB市の児童課障害コーディネーター、県の発達障害者支援センターのスタッフが、A県内で発達障害のある幼児への支援を行ってい

*愛知県心身障害者コロニー発達障害研究所、**愛知県心身障害者コロニー運用部療育支援課、***愛知県一宮児童相談センター

る母子通園施設及び保育園を視察し、保育環境や支援方法の工夫について学ぶ機会を設けた。

測定

1. プログラムの開始時と終了時に、各対象児について、乳幼児発達スケール (KIDS)³⁾、S-M社会生活能力検査⁴⁾、子どもの強さと困難さアンケート (SDQ)⁵⁾ への記入を担当保育士に依頼した。また対象児の気になる行動、それに対する園の対応、園での支援目標、支援目標の達成度を、筆者らが独自に作成した「気になる行動の対応シート」に記入してもらった。

2. 保育士18名に、プログラムの満足度及び、支援方法の効果・実践度・取り組みの意欲に関するアンケートを実施した。プログラムの満足度については、満足、普通、不満、から1つを選択し、その理由について自由記述で回答を求めた。支援方法の効果については、1) 各支援方法について、効果があると思う、やや効果があると思う、効果が無い、から1つを選択してもらった。また、2) 最も効果を感じた方法、最も効果が薄いと感じた方法について尋ね、その理由について自由記述で回答を求めた。3) 実践度 (理解し実践している、理解している、理解できない) と取り組みの意欲 (取り組みたいまたは継続したい、取り組みたくない、わからない) については、選択肢から1つ選択してもらった。

プログラムの内容

図1に、研修プログラムの流れを示す。

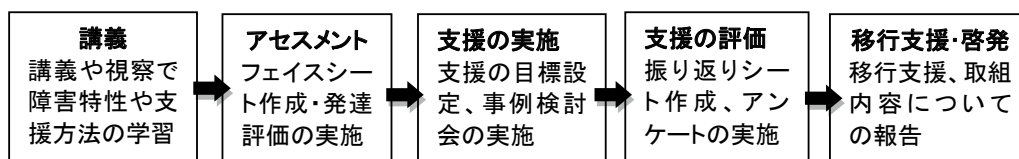


図1. 研修プログラムの流れ

1. 発達障害の基本的な知識や支援方法、ストラテジーシート²⁾ の使用方法に関する講義を1回実施した。

2. 保育士が子どもを的確に評価できるよう、担任の保育士が対象児の発達評価を実施し、フェイスシートを作成した。フェイスシートには、対象児の生育歴や治療相談歴、興味関心等の基礎的な情報だけでなく、保育場面で気になる行動やそれに対する対応、園での支援目標や目標達成度も記入できるようにした。これらのアセスメントの結果を事例検討会で共有し、以後の対象児への支援に活用した。

3. モデル園において事例検討会を4回実施した。事例検討会では、各会テーマを設定し、「気になる行動への対応シート」に記載された支援目標の達成度を確認しながら支援の内容や今後の課題について検討した (表1)。

第1回検討会では、参加者全員が対象児への視点を共有し、支援の方向性を考えるため、アセスメント結果について確認した。アセスメント結果を踏まえ、対象児の特性に合わせた課題設定をすることや、対象児だけではなく、クラス全体・園全体への支援を検討するという方向

表1. 事例検討会のテーマ

	テーマ
第1回	アセスメント結果の共有
第2回	ストラテジーシートを用いた行動分析
第3回	課題分析による支援ポイントの把握
第4回	支援目標の達成度の確認

性を確認した。第2回検討会では、応用行動分析の手法を利用して対象児への具体的対応を検討するため、ストラテジーシートを作成して検討を行った。第3回検討会では、課題分析シートを作成して、具体的対応や支援の目標をさらに詳細に検討した。第4回検討会では、これまでの支援の成果を振り返るため、振り返りシートを用いて支援方法や目標達成度を確認した。

表2に、事例検討会で検討された支援方法を示す。支援方法については、対象児への個別の支援だけでなく、クラス全体への支援という視点に基づき、他の子どもも利用できるような方法が検討された。実際に使用された支援方法の一例として、手順表と日課スケジュールを示す(図2, 3)。手順表は、対象児が取り組むべき課題の内容と順番を、絵や文字を用いて示した表である。携帯用の手順表は、対象児が自由に持ち歩き必要に応じて使用できるよう、片手で持てる大きさのものを作成した。また、他の子どもも利用できるような複数の手順表を用意した。日課スケジュール表は、1日全体の課題の順番を、絵や文字を用いて示した表であり、対象児や他の子どもが見やすい場所に掲示された。

表2. 事例検討会で検討された支援方法

主な支援方法	個別	全体	備考
ヘルプ・カード	○		対象児の机に用意した
手順表(携帯用)*	○	○	複数用意し、対象児以外も使用可能にした
余分な刺激を取り除く	○	○	教室全体、特に対象児周辺の刺激を減らした
一人でできる課題	○	○	複数用意し、対象児以外も使用可能にした
日課・週間スケジュール提示**		○	
手順表(教室掲示用)		○	教室や手洗い場など共用スペースに掲示
活動と場所の対応(教室構造化)		○	
視覚的情報提示(グループ表等)		○	
片付け場所の表示		○	
床への表示(立ち位置等)		○	
活動の始めと終わりの明確化		○	
肯定的表現	○	○	

*図2, **図3



図2. 手順表 (携帯用)



図3. 日課スケジュール

4. 第4回の事例検討会の終了後、B市の児童課障害コーディネーターが、モデル園での取り組みについて、B市内の保育士への報告会を開くとともに、地域支援関連のシンポジウムでも報告を行った。

結果

対象児の発達評価

1. 乳幼児発達スケール (KIDS) では、プログラムの終了時、3名中2名の対象児の発達指数が上昇し、理解言語の領域では全員の発達年齢が上昇した (それぞれ図4, 5)。

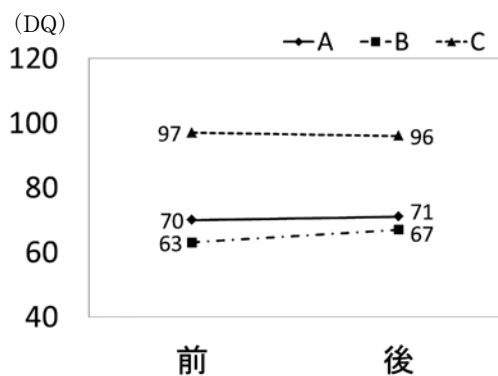


図4. 発達指数の変化

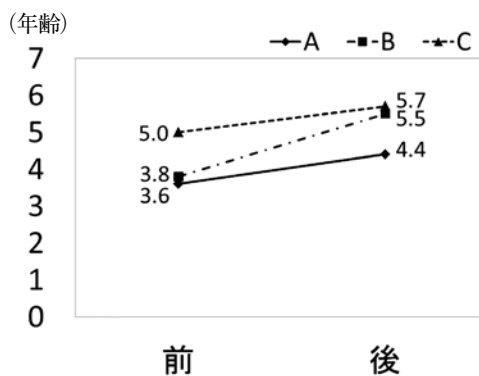


図5. 発達年齢 (理解言語) の変化

2. S-M社会生活能力検査では、3名全ての社会生活指数が上昇し、身辺自立の領域においては、全員の社会生活年齢が上昇した (それぞれ図6, 7)。

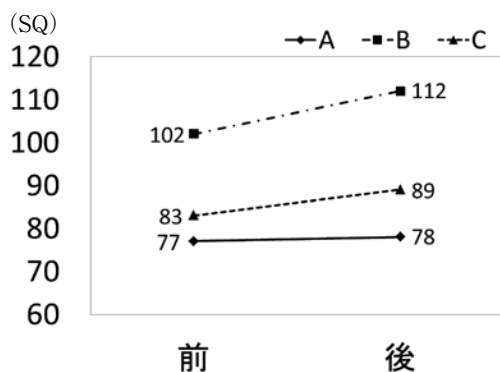


図6. 社会生活指数の変化

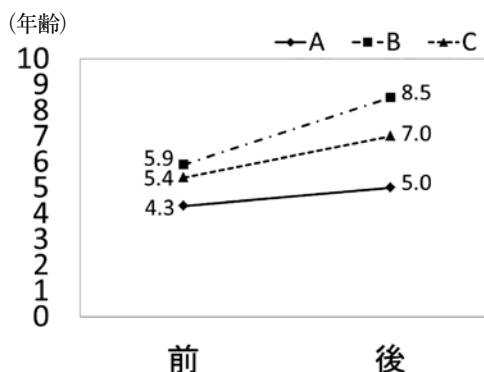


図7. 社会生活年齢（身辺自立）の変化

3. 子どもの強さと困難さアンケート（SDQ）では、2名の全体の困難度（配慮の必要性）得点が増加し、1名の得点が減少した（図8）。

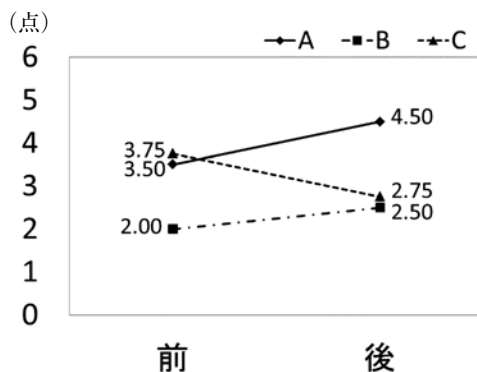


図8. SDQ得点の変化

支援の目標達成度

各検討会において、前回との変化や目標達成度についてシートに記入して支援をふり返った上で検討を行った。第4回検討会では支援のふり返りシート（気になる場面、保育士の対応、園での支援目標、目標達成度）を作成して、第1回検討会からの支援のふり返りを行った。その結果、第1回から第4回の期間に0～20%から40～100%へと全対象児の目標達成度が上昇した。

図9に対象児1名の目標達成度の変化について示す。第1回検討会では、製作活動中に分からないこと・困ったことがあると動作が止まってしまう、保育士が問いかけても反応できないことが課題として挙げられた。そこで、「保育士に声をかけられれば『やって』『わからない』と表出できる」ことを支援の目標とした（目標1）。この目標を達成するため、対象児が理解しにくい状況を減らすため、活動のスケジュールや手順表を用意したり、困難が予想される場面ではあらかじめ保育士が側につく、ヘルプ・カードを用意するなどの支援を実施した。目標1の達成度が40%となった第3回検討会において、「担任に自発的にことは伝えられるようにする」という目標を追加し支援を継続した（目標2）。第4回検討会では目標1の達成度が

100%となった。目標2については40%のままだったが、「担任が側にいればヘルプ・カードを渡して自分の意思を伝えることができる」といった変化がみられた。

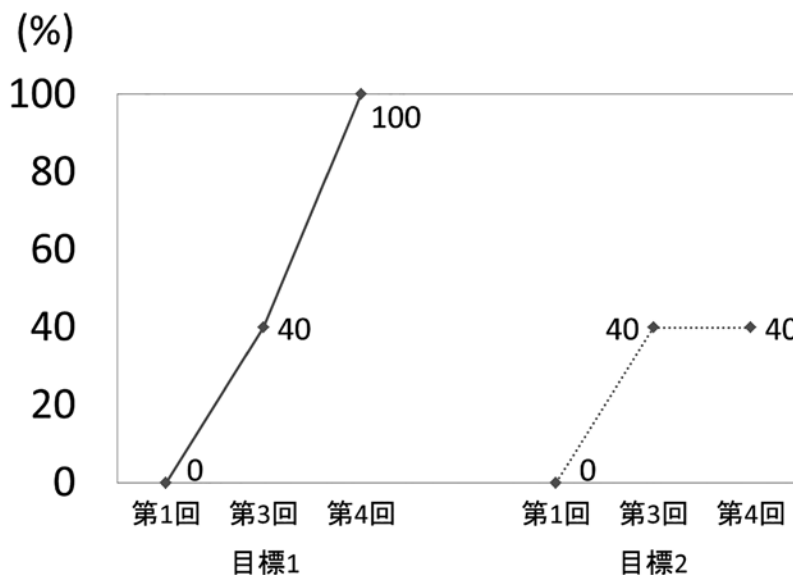


図9. 目標達成率の変化

アンケート結果

1. プログラムの満足度について

図10に、プログラムの満足度についての集計結果を示す。参加者18名中、10名(55.5%)が満足、7名(38.9%)が普通、1名(5.6%)が不満と回答した。

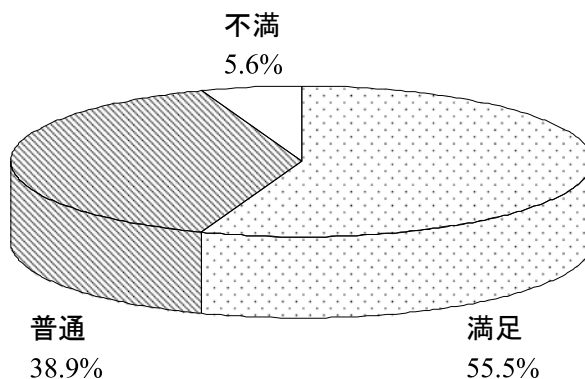


図10. プログラムの満足度

表3に、上記で示したプログラムの満足度の理由・感想について、内容ごとに分類して集計した結果を示す。「保育の参考になった」、「実際に実践して効果があった」、「学習意欲があがっ

た」といった肯定的な意見が多く挙げられる中、満足・普通と評価した参加者からも「担任の負担が大きい」、「他の保育士への伝達が不足・遅い」などの否定的な意見が挙げられた。

表3. プログラムの満足度の理由（複数回答含む）

満足度	理由	人数
満足	勉強になった・保育の参考になった	5
	学んだことを保育で実践して効果があった	5
	保育士の負担が大きい	1
	他の保育士への伝達が不足・遅い	1
普通	他の保育士への伝達が不足・遅い	4
	勉強になった・保育の参考になった	4
	学んだことを保育で実践して効果があった	1
	保育士の負担が大きい	1
	保育士の学習意欲があがった	1
不満	他の保育士への伝達が不足・遅い	1

2. 支援方法の効果、実践度、取り組みの意欲について

表4に、各支援方法についての効果、実践度、取り組みの意欲について、肯定的な回答を選択した参加者の人数と割合を示す。

表4. 支援方法の効果、実践度、取り組みの意欲

支援方法	効果		実践度		取り組みの意欲	
	人数	%	人数	%	人数	%
活動の始めと終わりの明確化	17	94	16	89	18	100
片付け場所の表示	17	94	14	78	18	100
日課・週間スケジュール提示	17	94	3	17	16	89
手順表(教室掲示用)	16	89	10	56	17	94
活動と場所の対応(教室構造化)	16	89	8	44	16	89
視覚的情報提示(グループ表など)	15	83	14	78	17	94
床への表示(立ち位置など)	15	83	13	72	17	94
肯定的表現	15	83	12	67	18	100
余分な刺激を取り除く	14	78	7	39	17	94
一人のできる課題	14	78	7	39	17	94
ヘルプ・カード	10	56	3	17	9	50
手順表(携帯用)	8	44	4	22	9	50

日課・週間スケジュール提示は、実践度は17%と低いものの、効果、取り組みの意欲がそれぞれ94%、100%と高い評価を得た。取り組み意欲が最も低かったのは、ヘルプ・カードと手順表（携帯用）の50%で、効果（それぞれ56%、17%）や実践度（それぞれ44%、22%）も低く評価された。

表5. 最も効果的だと感じた支援方法とその理由

支援方法	人数	理由
日課・週間スケジュール提示	5	・見通しが立ってわかりやすい ・実践して子どもに変化があった ・声かけを最低限にできた
視覚的情報提示(グループ表等)	4	・障害の無い子にも効果があると思う ・実践してみても子どもに変化があった ・活動に取り組みやすくなる
片付け場所の表示	4	・絵と照らし合わせて、片づけができるようになった ・視覚的に訴えることでどんな子どもにもわかりやすい
ヘルプ・カード	3	・モデル園の実践で効果があった ・コミュニケーションの第一歩として有効と思う
活動と場所の対応(教室構造化)	2	・主体的に動きやすいし、落ち着いて遊べると思う ・気持ちが安定するので全ての活動に取り組みやすい
活動の始めと終わりの明確化	2	・保育に当たって大切なことだと思う
肯定的表現	2	・保育に当たって大切なことだと思う
手順表(教室掲示用)	1	・どの子にもわかりやすく、実践して効果があった。
手順表(携帯用)	1	・スケジュールと併用することで、活動の具体的手順がわかって行動でき、不安の減少と自信に繋がる
余分な刺激を取り除く	1	・余分な刺激があると、混乱したりポイントが絞れない
合計 * 重複回答を含む	25	

表5に、事例検討会で検討された支援方法の中で最も効果的だと感じられたものと、その理由についての集計結果を示す。多くの参加者が、スケジュールや片づけ場所の提示といった視覚支援を効果的だと感じていることが分かった。一方、最も効果が薄いと感じた支援方法については、手順表（携帯用）やヘルプ・カードといった個別的な支援方法が挙げられた（表6）。また多くの参加者が、このような支援方法を保育場面で活用することが技術的に難しいと感じていることが分かった。

表6. 最も効果が薄いと感じた支援方法とその理由

支援方法	人数	理由
手順表(携帯用)	3	・子どもがすでにスキルを身に着けているので声かけだけでよい ・年齢が低い場合は職員と一緒に行動するので利用しないのでは ・表示する内容・携帯方法の吟味が難しく、取り入れ方に悩む
ヘルプ・カード	3	・効果が出るまで時間がかかる ・勉強不足もあるが、取り入れ方にもう少し研究が必要と思う ・保育で人との関係の中での援助を大切にしたいので理解できない
余分な刺激を取り除く	2	・掲示物より友達や動くものの刺激のほうが強いと思う ・余分な刺激がなにかわかりにくく、取り除くことは難しい
片付け場所の表示	1	・元々表示しているクラスが多く、当たり前の環境設定だと思う
無回答	9	・どれも効果がある可能性がありうる ・よくわからない
合計	18	

考 察

研修プログラムの終了時に、対象児の支援目標の達成度が上昇し、参加者の半数以上がプログラムに満足したという結果が得られた。また、多くの参加者が複数の支援方法について、実践における効果を感じ継続する意欲を示していることが分かった。以上のことから、本研究における発達障害に特化した保育士研修プログラムには一定の効果があったと考えることができる。しかし、以下に挙げるような課題も見つかっており、本研究の結果の一般化には注意が必要である。

まず、対象児の支援目標の達成度をスケーリングクエスチョンで評価したため、対象児の行動の変化の捉え方に保育士の主観が影響した可能性がある。保育士がより子どもの変化を客観的に捉えることができるよう、行動観察や標準化された指標の導入を検討したい。次に、プログラムを通して、参加者が発達障害や支援方法に関する知識やスキルを獲得したか、確認できていない点が挙げられる。これに関連して、多くの参加者が、支援方法の保育場面への適用と周囲への伝達が困難であると訴えていた。特にストラテジーシートや課題分析の理解と使用には専門的な知識が求められるため、プログラムを通して、より系統的な学習の機会を提供する必要がある。周囲への伝達の課題については、プログラムへの参加人数を増やしたり、担任以外の保育士も事例検討会にケースを持ち込み共有することによって、より効率的な伝達が可能になり、プログラムの波及効果が期待できる。

今後は、保育士の知識やスキル⁶⁾、効力感^{7) 8)}、ストレス⁹⁾などの指標を導入するとともに、保育士が発達障害に関する知識や支援スキルを習得し、実践に活かし、更に周囲に伝達できるよう、プログラムの内容や進め方について検討していく。

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of an in-service training program for nursery teachers of young children with developmental disabilities. Three children with developmental disabilities and 18 nursery teachers participated in this study. The teachers received lectures on developmental disabilities and related teaching methods, and attended fourth-consecutive case conference held at the 'model' nursery school in city B. The results revealed that the program could be effective for increasing teachers' satisfaction on the program, achieving the children's target, and enhancing the willingness of teachers for using the teaching methods.

謝 辞

本研究の調査にご協力下さいました参加者の皆様に、心よりお礼を申し上げます。

文 献

1. 高木明日香, 井上雅彦, 笹更治. (2007) 発達の気になる子どもの問題行動に対する教師研修の効果 (1). 日本行動療法学会大会発表論文集, 33, 500-501.
2. 岸本友宏, 井上雅彦. (2004) 行動上の問題のある子どもの指導にあたる教師支援の試み－研修会方式による支援効果の検討－. 日本LD学会第13回大会発表論文集, 180-181.
3. 大村正男, 高嶋正士, 山内茂, 橋本泰子, 三宅和夫監修. (1989) 乳幼児発達スケールKIDS. 発達科学研究所教育センター.
4. 旭出学園教育研究所, 日本心理適性研究所, 三木安正監修. (1980) 新版S-M社会生活能力検査. 日本文化科学社.
5. Sugawara, M., A. Sakai, T. Sugiura, S. Matsumoto & I. T. Mink. (2006) SDQ: The Strengths and Difficulties Questionnaire. <http://www.sdqinfo.com/>
6. 岡本憲和, 立元真. (2007) 保育者養育スキル尺度の作成. 宮崎大学教育文化学部付属教育実践総合センター研究紀要, 15, 33-42.
7. 三宅幹子. (2005) 保育者効力感研究の概要. 福山大学人間文化学部紀要, 5, 31-38.
8. 三木知子, 桜井茂雄. (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46, 203-211.
9. 赤田太郎. (2010) 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, 81, 158-166.