

アセスメントを有効活用した指導方法を探る

高知大学 教育学部 指導教員 鈴木 恵太
南国市立あけぼの保育所 主幹 土居 正子

1 はじめに

近年、特に発達障害をはじめとした特別な支援を要する子どもが増えている。これらの子どもは「落ち着きがない」「コミュニケーションが取りにくい」「他児とのトラブルが多い」などの特徴を持ち、個々のニーズに丁寧な対応を求められる場面も多い。そのため、集団保育が基盤となる保育現場での対応の困難さと、それに伴う保育士の負担や悩みが増えていると指摘されている。乳幼児期は発達の課題のある子どもにとって支援が開始されるスタートラインでもあり、また発達障害の早期発見とそれに続く早期介入などの支援は、その後の子どもの発達に大きな効果が期待される。そのため、保育所において、特別な支援を要する子どもに対する発達の見立てとそれに応じた適切な保育の展開は非常に重要である。

高知県教育委員会は、幼児期から一人一人の特性に応じた適切な指導や必要な支援を行い、子どもの生活環境や保育、教育環境を整えていくことが大切であるとして、「分かる」「できる」を追求する保育・授業作りを目指し、ユニバーサルデザインに基づく保育・授業を進めている。しかしながら、乳幼児期の子ども達の気になる行動は様々な背景や要因が関与し、行動の原因には、家庭環境や生活経験の不足、発達障害の障害特性などが考えられ、保育士個々の力量のみで判断していくには大きな限界もある。また、支援の必要性は認識しているが、特別支援の正確な知識の不足や園内体制の不備など様々な問題により、保育士の困り感は増加していると思われる。したがって、日常の保育の中で子どもの気になる点を客観的に精査し、指導におけるアセスメントの有効活用から適切な支援へと導く方略、そして保育士を支える環境整備が必要であると考えられる。

2 研究の目的

本研究では、一般の保育所において、発達の個人差の大きい乳幼児期の特性を踏まえながら、クラス全体のアセスメントを行い、低年齢児の集団生活を全体の特性に応じたよりスムーズな生活になるように、適切な関わり方や環境整備を行い、一人一人の子どもの発達の見通しをもった適切な指導方法を検討する。また、個別的なアセスメントを活用し、支援ニーズのある子どもの特性を理解したより効果的な支援の方法や指導の検討を行う。さらに、支援を行うためのPDCAサイクルの実施による計画的・組織的な体制づくりや保育士のスキルアップを目指す取組についての検討に関して、A市内のB保育所を研究フィールドとして、2つの研究を行う。研究Ⅰでは、B保育所の2歳児クラスを対象にSDQ(Strength and Difficulties Questionnaire)と行動観察からアセスメントを行い、特性に応じたクラスの指導法を検討し実践する。さらに、支援ニーズのある子ども1名を対象として個別アセスメントの実施・分析を行い、個別指導法の検討を行う。研究Ⅱでは、B保育所に入所している全園児を対象にSDQを用いた実態把握を行い、特性に応じた指導法を検討すると共に、職員研修を通して支援の知識や技術の習得とその効果について検討する。

3 研究内容

(1) 研究Ⅰ 2歳児クラスの全体指導及び個別指導に関する検討

ア 対象と方法

2歳児クラスの22名の子どもと4名の保育士を対象とした。

研究の概要は、①201X年4～7月にクラス全体を対象としてSDQ(保護者・保育士)及び行動観察を行なって子どもの特性と保育環境の特性の実態把握(プレ)を行い、②特性に応じた指導法を検討・実践し、③指導実践後(201X年11月)に、再度SDQ(保護者・保育士)及び行動観察から子どもの特性と保育環境の特

性を実態把握(ポスト)し、指導効果を検討するものであった。さらに、この一連の手続きと並行して、クラスの中で個別指導の必要性のある子どもを抽出し、その発達特性を発達検査などを用いて詳細に把握し、より個に応じた効果的な指導の検討を行なった。

SDQは行動スクリーニング質問紙で保護者版と教師版があり、「行為」「多動」「情緒」「仲間関係」「向社会性」の5つのサブカテゴリーと「Total Difficulties Score(TDS)」(4つの算出された得点)から支援ニーズを把握し、支援の必要性を「High needs」「Some needs」「Low needs」の3段階に評価する。また、子どもの「困難さ」だけでなく「強み」も把握できる。

イ クラス全体指導について

(ア) SDQ

保護者版において8名の回答が得られなかった(回収率64%)。保護者版と保育士版で「仲間」「向社会性」についての割合が高かったが、2歳児の発達段階において難しい項目内容であると考えられることから「行為」「多動不注意」「情緒」の3つのサブカテゴリーの結果に焦点を当てることとした。保護者版のHigh Needsにおいて「多動不注意」の割合が高く、「情緒」「行為」の割合が低かった。保育士版のHigh Needにおいて「多動不注意」「行為」「情緒」の割合が高かった(Table 1)。

Table 1 SDQにおける保護者・保育士のカテゴリー結果

2歳児	行為 人数(%)	多動不注意 人数(%)	情緒 人数(%)	仲間 人数(%)	向社会性 人数(%)	TDS 人数(%)
保護者(14名) High Needs	0(0)	3(21.4)	1(7.1)	5(35.7)	8(57.1)	1(7.1)
保育士(22名) High Needs	10(45.5)	12(54.6)	7(31.8)	13(59.1)	13(59.1)	13(59.1)

(イ) 行動観察

4月から7月まで午前中の生活場面の観察を行い、担任とともに定期的に行動観察記録をもとに話し合いを行なった。行動観察において男児の行動の特徴として、保育士の全体指示への反応が薄く、声かけや促し、個別対応の多さが見られた。また、身辺処理の定着の困難さが見られ、特に、朝の持ち物の片付けでは、個別の対応が必要であった。男児の朝の持ち物の片付け場面に注目し、行動観察を行なった。その結果、不適切行動の生起パターンは大きく3つにまとめられた(Table 2)。

Table 2 朝の持ち物の片付け中の不適切行動のまとめ

	場面	先行条件 (A)	行動 (B)	結果 (C)
① 不実施	室内に入室後すぐ	・おもちゃや他児の遊んでいる様子を見る	・持ち物の片付けをせず、遊び始める	・声をかけられる ・促される ・注意をされる
② 離脱	朝の持ち物の片付けコーナーに行く	・シール帳をポケットに入れるに行く ・タオルをかけるに行く ・カバンをロッカーに置きに行く	・持ち物の片付けの途中で遊び始める	・声をかけられる ・促される ・注意をされる
③ 中断	朝の持ち物の片付けコーナーに行く	・シール帳をポケットに入れるに行く ・タオルをかけるに行く ・カバンをロッカーに置きに行く	・立ち尽くす ・室内をうろうろ歩き回る	・一つ一つ手を添えて手伝ってもらう ・一つ一つ口頭指示を受ける ・促される

実態把握のまとめとして、SDQと行動観察から見えたクラス全体の特性として、多動不注意を含む行動や情緒面の弱さが保育上の課題として考えられた。特に男児は、保育士の全体指示への反応が薄く、落ち着きのない行動や突発的な行動、生活の流れにのれない子どもが多く、一人一人への個別対応も多く見られた。また、情緒の不安定さから保育士の気を引こうとする行動も多く、友達とのおもちゃの取り合いで

は引っ掻いたりつねったり、噛んだりといったトラブルも見られた。保育士の特徴としては、環境面の不整備や指示の出し方の弱さ、4名の担任保育士の相互の連携や共通理解の難しさも見られた。

(ウ) 指導手続き

実態把握から多動不注意を含む行動や情緒面の弱さが保育上の課題であると示唆され、支援の必要性が示された。「自我の芽生え」や「自己主張の強さ」などの2歳児の発達段階を考慮して、『情緒』に焦点を絞った支援を検討した。そして、有効な支援として、「好きな遊びを通して保育士と1対1の関わりを持ち気持ちの安定につなげる」「行動範囲の広がりや自我の芽生えの時期を考慮した関わりをする」「意思や要求を言葉での表出に移行できるような関わりをする」「生活のパターン化をする」が考えられた。Table 3には、UDに基づく保育作りにおける「環境の工夫」の取組内容を示す。

Table 3 環境の工夫の取組内容

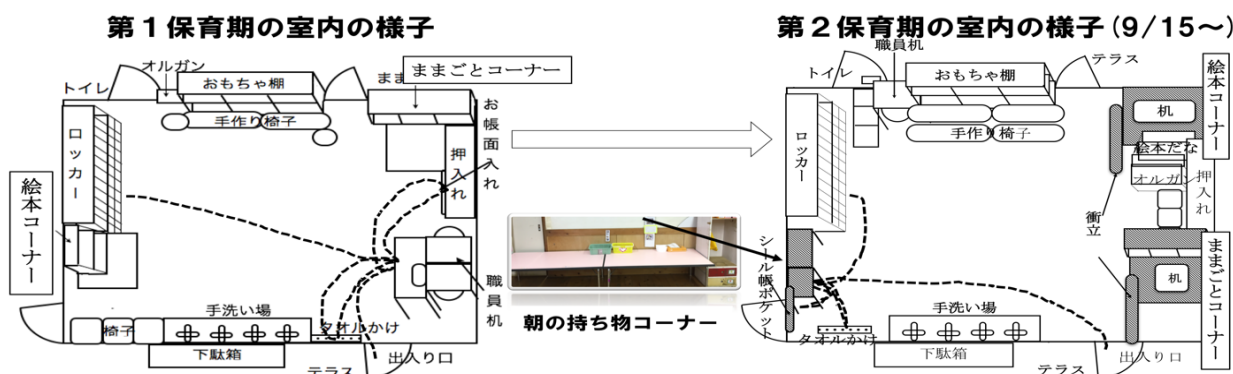
	取組内容
環境の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 生活と遊びのスペースを分け、動線を意識した配置をする（衝立の利用など） 各遊びのコーナー（ままごと、ブロック、絵本）の片付け場所と片付け方がわかるように写真で掲示する スケジュール表を視覚的に提示する 自分の座る場所がわかるようにテーブルやいすにマークを貼る 保育士の姿が見えやすい位置にテーブルを配置する トイレのスリッパの並べ方を写真で提示する トイレの順番がわかるように待つ場所を示す

朝の持ち物の片付け

行動観察から特に指導の必要性が考えられた「朝の持ち物の片付け」場面における、指導の工夫についてTable 4及びFig 1に示す。主に室内環境の工夫と声かけ（指示・評価）の工夫を行うこととした。

Table 4 UDに基づいた取組

	要因	UDポイント	手立て
① (不実施)	視覚刺激が多い	環境の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 遊びと生活のスペースを分ける 衝立などを利用して視覚刺激を遮る
② (離脱)	環境構成の不備 視覚刺激が多い	環境の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 道具（タオルかけ、帳面入れポケット、ロッカーなど）などの配置を変えて、動線を短縮する 遊びと生活のスペースを分ける 衝立などを利用して視覚刺激を遮る
		情報伝達の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 持ち物の片付け方（流れ）がわかるように手順表を作成し提示する
③ (中断)	活動過程が多い	環境の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 道具（タオルかけ、帳面入れポケット、ロッカーなど）類の配置を変えて、動線を短縮する 遊びと生活のスペースを分ける
		情報伝達の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 持ち物の片付け方（流れ）がわかるように手順表を作成し提示する 手順表の提示と簡潔な言葉で伝える
		評価の工夫	<ul style="list-style-type: none"> しようとする気持ちを受け止め、できた時には褒める できない子どもには、一緒にすることでできた喜びを伝える



※点線は子どもの動線

Fig 1 室内環境の具体例

指導前後の様子の変容

指導の実践における子どもの行動の変容について Fig 2 に示す。指導開始前(6/7、9/1)に比べて指導開始後は、片付けを行わない「不実施」と片付けを途中で放棄する「離脱」の不適切行動は見られなくなった。一方で、片付けを途中で「中断」してしまう子どもは増減を繰り返した。

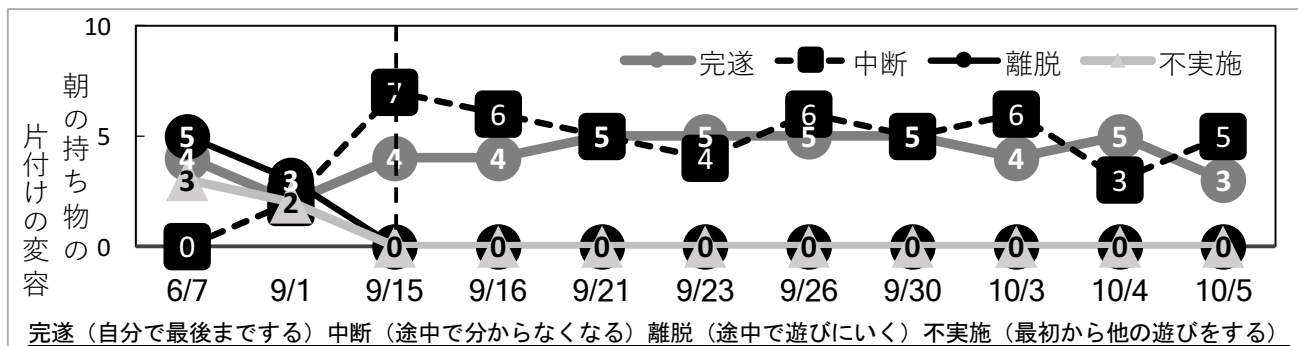


Fig 2 男児の行動の変容

「中断」する子どもの課題を分析するために行動観察を2日間行なった結果、中断行動の要因として3つが考えられた(Table 5)。(a)は、空間利用の不備により生起していることから「環境の工夫」として、スペースの確保をする。(b)は、教材利用の曖昧さにより生起していることから「教材・教具の工夫」として、教材の使用する数を明確にする。(c)は、活動がスムーズに進まないことで生起していることから、「環境の工夫」として、道具(帳面入れポケット、連絡帳入れのかごなど)類を複数配置し、片付け場所が明確になるように写真で提示する。各テーブルに活動の順序を写真などでわかりやすく大きめに提示する。(手順表)。(a)～(c)の共通課題である「評価の工夫」について、スタンプなどを有効に利用する。意欲につながるように、自らしようとする気持ちを受け止め、“できた時には、即時に褒める”“できない子どもには、一緒にすることでできた喜びを伝える”といった指導の工夫を行うこととした。その結果、「中断」する子どもが減少し、自分で最後まで片付ける「完遂」の子どもが増加した(Fig 3)。

Table 5 不適切行動のまとめ

	先行条件(A)	行動(B)	結果(C)
(a)	・一斉に持ち物の片付けコーナー(テーブル2台)に行く 10/6(11名)、10/12日(13名)	・友達と場所のトラブルになる	・声をかけられる ・促される ・注意をされる
(b)	・帳面にシールを貼ろうとする(シートに複数シールがある)	・シールを何枚も貼る	・他児が貼れない ・注意をされる
(c)	・帳面にシールを貼ろうとする	・シールを探して室内を立ち歩く ・シール帳のシールを剥がす	・声をかけられる ・促される ・注意をされる

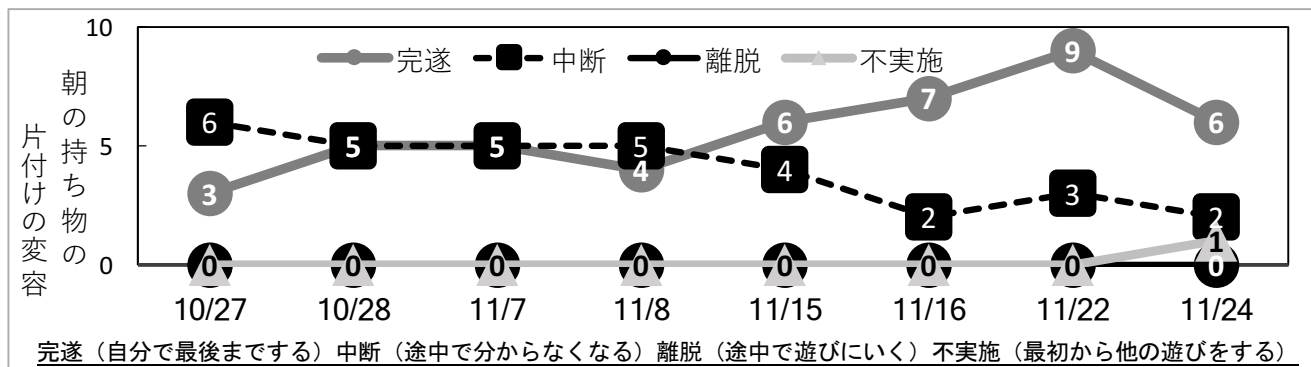


Fig 3 男児の行動の変容

(エ) SDQ (ポスト) の結果

201X年12月に指導実践による子どもの行動特性の変化についてSDQのプレ・ポストの比較を行なった(Table 5)。プレよりも人数(%)が上がったものは↑、下がったものは↓、変化のなかったものは→で示した。保護者版のHigh Needsにおいて、「仲間」「向社会性」の割合が減少し、「行為」「多動不注意」「情緒」「TDS」の割合が上昇した。保育士版のHigh Needsにおいて、全てのサブカテゴリーの割合が減少した。

Table 5 SDQ カテゴリー-2歳児プレ・ポスト比較

2歳児			行為 人数(%)	多動不注意 人数(%)	情緒 人数(%)	仲間 人数(%)	向社会性 人数(%)	TDS 人数(%)
保護者 (14名)	High Needs	Pre	0(0)	3(21.43)	1(7.14)	5(35.71)	8(57.14)	1(7.14)
		Pst 変化	1(7.14) ↑	5(35.71) ↑	3(21.43) ↑	3(21.43) ↓	2(14.29) ↓	4(28.57) ↑
保育士 (22名)	High Needs	Pre	10(45.45)	12(54.55)	7(31.82)	13(59.09)	13(59.09)	13(59.09)
		Pst 変化	8(36.36) ↓	9(40.91) ↓	6(27.27) ↓	7(31.82) ↓	9(40.91) ↓	9(40.91) ↓

ウ 個別指導について

実態把握期から指導実践を継続する中で、特に個別対応の必要性が考えられた男児1名(A児)を担当保育士との協議により抽出した。実態把握から、A児は、「言語指示理解の弱さ」「コミュニケーションの困難さ」「状況把握の困難さ」「視覚刺激による集中の困難さ」の課題と「行為」と「多動不注意」の弱さの特性が考えられたことから、個別の指導計画を作成し指導を行なった。その支援策としては、「言語指示理解の弱さ」に対しては、簡潔な言葉とスケジュール表などの視覚による提示をする。「コミュニケーションの困難さ」には、A児の好きな遊びを通して信頼関係を築き意思や要求を言葉に移行できるようなやりとりをする。「状況把握の困難さ」には、生活のパターン化を行い、「これから何をするのか」「今、何をするのか」を簡潔な言葉と写真や具体物などで明確に伝える。「視覚刺激による集中の困難さ」には、余計な刺激が入らないように室内環境の工夫をし、生活と遊びのスペースを分け環境の構造化を図るなどの支援を展開した。2か月間の指導実践の結果、A児の行動の変化が見られ適切な行動の増加が見られた。しかしながら、初めてのことへの不安感や突発的な活動の変更による戸惑い、予想外の状況における困惑により新たな不適切行動の生起も見られ、より詳細で特性に応じた支援が必要であった。そこで、発達検査「新版K式発達検査2001」と「Vineland-II」を用いた個別アセスメントを行なった。

新版K式発達検査2001は、対象児の課題遂行能力や反応を検査者が直接観察することができるため、客観性が保証され、対象となる子どもがどの領域において苦手さ、あるいは得意さがあるのかがわかり、得意さを生かして苦手さを支援するような支援計画を立てることが可能である。

Vineland-II適応行動尺度は、適応行動全般をとらえる検査であり、四つの適応行動領域と一つの不適応行動領域から構成され、評価対象者の様子をよく知っている回答者(保護者など)に対して半構造化面接を行う。適応行動総合点から適応行動全般の発達水準が示されるほか、各領域における「強みと弱み」といった個人内差を把握することが可能である。

201X年11月、上記の発達検査を実施し、2つの検査から強みとしては「身辺処理」「粗大運動」、弱みとしては「社会性」が示された。適応行動面で「やや低い」～「低い」の領域の項目が多く見られたことからA児の課題だと考えられた。これからの具体的支援として、「情緒の安定を大事にしながら、遊びを通して色々な経験ができるようにする」「やってみようとする姿やできた時には即時に賞賛し、次の課題に挑戦する気持ちにつながる」「大人と貸し借りの練習をしたり大人の仲立ちで友達と「貸して」「どうぞ」などのロールプレイングをしたりして、貸し借りのスキルや順番などが身につくようにし、友達と過ごすことの楽しさを感じられるようにする」が考えられた。

エ 考察

2歳児クラスは、個人差や月例差が大きく個別の対応を要する集団であった。アセスメントから「多動不注意」と「情緒」の弱さという特性と、朝の持ち物の片付けなどの生活行動面の課題が挙げられたこと

から、保育環境と指示・評価の方法の調整を図った。その結果、朝の持ち物の片付けにおける不適切行動が減少し、自分でできる子どもが増加した。その他の生活面、例えばトイレや活動展開なども見通しの視覚化を図ることで保育士の支援なく1人でできる様子が増え、かつ、保育室を活動毎に区切るコーナー化を図ることで、保育士と子ども達がゆっくりと遊びを共有する時間が増えるなどの効果が見られた。SDQのプレ・ポスト比較からは、特に保育士版において「行為」「多動不注意」「情緒」の弱さの改善が認められたことから、特性に応じた支援の効果が考えられた。

個別指導については当初はクラスベースのアセスメントと指導の中で対応を図った。この中でもA児の成長は窺えたものの、より詳細な指導の必要性が考えられたことから、新版K式発達検査及びVineland-II適応行動尺度を行なった。ここから、「身辺処理」「粗大運動」の強みと「社会性」の弱みの特性が示されたことから、詳細な個別指導計画の作成が可能になった。現在、指導実践を継続中であり、教育効果を示すことはできないが、担当保育士の聞き取りや行動観察からは、玩具の貸し借りといった友達との関わりや、新しい活動への参加の様子が見られ指導効果が窺えている。

研究Iでは、集団指導場面を基盤として、「集団」と「個」のアセスメントによる適切な支援の検討と指導実践をPDCAサイクルで確立する教育効果と、その重要性を示唆されたものと考えられる。

(2) 研究II SDQを用いた実態把握及び職員研修による保育の質の向上に関する検討

ア 方法と対象

B保育所の1歳児から5歳児の全園児75名を対象としてSDQを実施した。各クラスの担任及び加配パート保育士の13名が対象となった。また、家庭版は全園児の保護者を対象とした。

研究の概要は、①SDQを実態把握として201X年6月に実施した。②保育士向けの研修会を開催し結果と指導法に関する協議を行い、保育士のスキルアップを目的として、特別支援保育の知識や技術、支援ニーズのある子どもの保育上の工夫や手立て、他の保育士との連携（共通理解）などを含めた研修会を6月～12月に定期的で開催し、保育実践に生かした。③指導実践後、SDQ（ポスト）を行い①からの子ども様子の変容を見るものであった。

イ 指導手続き

保育士支援研修会は、201X年6月～12月に、保育所職員を対象に保育士のスキルアップを目的として、定期で開催した。参加者は加配パート保育士と担任、その他の職員であった。研修会は、加配パート職員と担任を対象として13時からの1時間の研修と、常勤全職員を対象として17時からの2時間の研修で行われ、最後に研究全体の事後評価を行なった。研修会の主な内容は、各クラスの支援児の情報交換と協議、そして、筆者が具体的な支援の方法をレクチャーするというものであった(Table 6)。

Table 6 園内支援研修会

	内 容
6月(13:00~14:00)	・行動観察について
7月(17:00~19:00)	・SDQの結果報告・ユニバーサルサインに基づいた保育について
8月(13:00~14:00)	・合理的配慮について・行動観察の報告と問題行動における具体的支援について
9月(13:00~14:00)	・特性と二次的な症状について
10月(13:00~14:00)	・C幼稚園SST実施の動画視聴・運動会のスケジュール使用について
11月(17:00~19:00)	・2歳児クラスのUDに基づいた保育の工夫について ・各クラスの室内観察と環境整備、具体的支援についての協議
12月(13:00~14:00)	・発達検査について・個別アセスメントの報告
1月	・事後評価アンケートの実施

ウ 結果

保育士支援研修の事後評価アンケートの結果を Fig 4 に示す。対象は研修に参加した 16 名の職員であった。アンケートは無記名で 4 段階評価（1～4 点で得点化し得点が高いほど肯定的評価）による 5 項目と記述項目からなる。①～⑤の回答として評価 4 と評価 3 が多く肯定的な意見であった。⑤の回答では、評価 2 が 3 名であった。その理由としては、「もっと長期的に研修できたら良いと思う」であった。記述式の項目は紙面の都合により省略する。

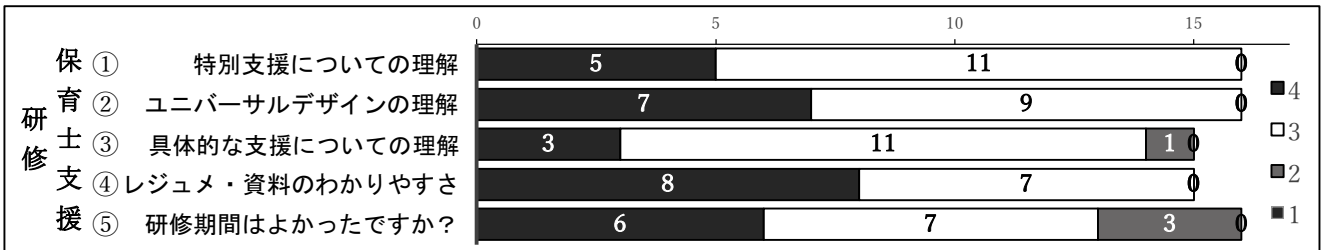


Fig 4 園内支援研修事後評価アンケート結果

SDQ (ポスト) の結果

201X 年 12 月に対象保育士と対象児の保護者に 2 回目を実施し、支援ニーズの変容をみた。表中の矢印は、プレ時からの人数(%)の変化を表している。紙面の都合により 5 歳児クラスの結果のみ示す。保護者版の High Needs において、「行為」「多動不注意」「情緒」「仲間」「向社会性」で割合が減少し、「TDS」の変化はなかった。保育士版の High Needs において、全てのサブカテゴリーで割合が減少した (Table 7)。

Table 7 SDQ カテゴリー 5 歳児プレ・ポスト比較

5 歳児			行為 人数 (%)	多動不注意 人数 (%)	情緒 人数 (%)	仲間 人数 (%)	向社会性 人数 (%)	TDS 人数 (%)
保護者 (16 名)	High Needs	Pre	2 (12.5)	5 (31.25)	5 (31.25)	4 (25)	3 (18.75)	2 (12.5)
		Pst	1 (6.25)	3 (18.75)	2 (12.5)	3 (18.75)	1 (6.25)	2 (12.5)
		変化	↓	↓	↓	↓	↓	→
保育士 (19 名)	High Needs	Pre	7 (36.84)	10 (52.63)	8 (42.11)	6 (31.58)	1 (5.26)	10 (76.92)
		Pst	3 (15.79)	3 (15.79)	1 (5.26)	2 (10.53)	0 (0)	2 (10.53)
		変化	↓	↓	↓	↓	↓	↓

エ 考察

全園児に SDQ を実施し、その行動特性を評価することで実態把握を行い、特性に応じた指導法の検討と実践を行うことで子どもの変容が見られた。特に 5 歳児クラスは、プレ・ポスト比較において、すべてのサブカテゴリーで肯定的な変化が見られた。この背景の一つとして、5 歳児クラスの担任と加配保育士は園内支援研修会への参加回数が多く、研修会での情報交換が保育の振り返りの機会となり、子どもの変化に応じた具体的な支援の再検討を行なったことが、支援の改善につながったと考えられる。また、研修会で学んだ知識や技術を積極的に保育実践へ生かした事も子どもの変化の要因の一つであったと思われる。事後評価においても、子どもの見方や問題行動の捉え方に大きな変化があった、などと答えていることから、保育士支援としての園内支援研修は、保育士のスキルアップの効果があったと考えられる。

4 まとめ

本研究では、アセスメントを行い、クラス及び個人の特性を把握し、その特性に応じた指導法について UD に基づいた保育の工夫の検討及び実践と指導における PDCA サイクルの確立を行った。また、指導を行うための園内の体制づくりや保育士のスキルアップをめざす取組について検討した。

全体のアセスメントとして SDQ と行動観察から実態把握を行い、クラス全体の特性と年齢における発達の特徴を加味した指導を UD に基づく保育の工夫として実践していくことで、子ども達の適切な行動の増

加と不適切な行動の減少が見られた。特に、「環境の工夫」として室内環境の構造化により生活と遊びのスペースを分けたことで、活動の目的が明確になり、子どもの行動の変容と共に生活の流れがスムーズになった。また、個別指導については当初はクラススペースのアセスメントと指導の中で対応を図った。この中でも対象児の成長は窺えたものの、大枠な捉えによる実態把握では適切な支援を導き出すことは難しく、より詳細な指導の必要性が考えられたことから、発達検査などによる個別アセスメントを行なうこととなった。さらに、全体指導及び個別指導の再検討により子どもの変容が見られたことから PDCA サイクルにおける指導の確立は、支援の改善になったと考えられ、SDQ のプレ・ポスト比較による肯定的な評価の増加によって、これらの支援の有効性が示唆された。

次に、園内支援研修会について、定期的開催することになった経緯として、加配パート保育士を対象とした研修機会がないため、支援児への対応に苦慮している場面が多く見られ、そうした職員の勤務時間内に行える研修が必要だったからである。当初、参加の対象は、加配パート保育士と支援児の在籍するクラス担任のみであった。内容は、支援児の情報交換と支援の実効性が高いと思われる行動観察などのアセスメント方法を筆者がレクチャーするといったものであったが、参加者の子どもを見る視点や問題行動の捉え方など保育士の意識の変容が見られたことで、他の職員も研修の必要性を認識することとなり、参加の希望が増えていった。12月の園内支援研修会では、午睡時間対応の調整を行うなどの体制を整えたことにより、全クラスの担任の参加が可能となった。また、事後評価アンケートの肯定的な評価が多かった要因として、筆者が、外部の専門家の役割を果たしながら、定期的な保育カンファレンスを行なったことで、支援ニーズのある子どもの情報交換を行うことにより、園内の共通理解や連携が深まったこと、さらに、保育士の疑問や悩みを保育士の視点でアドバイスをしたことが挙げられる。したがって、こうした園内の体制作りには、支援の知識や技術の習得と情報交換の場を定期的持つなど、保育士を支援する人材や環境作りが必要であると考えられる。

今回、初めてSDQを実施し、クラスと個人の両側面から支援を導き出すことができたことやプレ・ポスト比較による評価から指導後の子どもの変化を数字で表すことにより、自身の保育の振り返りと、個々の子どもの様子を引き継ぐための共通認識と理解の資料として利用が可能であった。ゆえに、SDQの利点は大きく、これからの“保育の質の向上”の一助として普及に期待されるものである。また、保育士支援としての園内支援研修のニーズは高く、引き続き次年度の開催が望まれており、保育士自身が気概を持って取り組んでいくことが大切である。

【参考・引用文献】

滝吉美知香 名古屋恒彦(2015). 心理アセスメントの基礎知識. 東洋館出版社

高知県教育委員会(2013). すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援～