

「気になる子」との‘かかわり’についての尺度構成に関する試み － 保育者志望学生を対象にして －

小沢 日美子

An Approach to Constructing Relationship Guidelines
with regard to "Young Children who need Individual Attention"
－ For Students who will become Childcare Workers －

Himiko OZAWA

幼児期に個別的配慮を要する子どもと保育者との関係－‘かかわり’を検討していくために、ここでは幼児の理解と態度についての質問紙を用いて、短期大学2年生72名に実習中の‘気になる子’に関して尋ねた。「気になる子」の理解と関わりに関連性を尋ねた61項目（リッカート法）の平均値の高い項目・低い項目は、保育者としての望まれる・回避すべきかかわりだった。しかし、天井効果・フロア効果が見られる項目は除外した後、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った結果、先行研究では因子構造が明確でなかったが、ここでは、「受容－関与」「存在－支持」「課題－評価」の3因子構造が示され、各下位尺度得点のアルファ係数に十分な値が得られた（ $\alpha = .95$, $\alpha = .84$, $\alpha = .77$ ）。

I. 問題

発達上の臨界期や発達の可塑性・回復可能性、乳幼児期の「人」環境の重要性から鑑みると、幼児期における個別的な援助やそのための環境的豊かさは、本来的に欠かせない問題である（藤永，2009）。とくに、現代の情報文化型の社会では、人間の発達や養育にかかわる知識や具体的援助の要請の多くが専門家に求められるようになって、発達段階ごとの成長の特徴を踏まえて適切な対応と支援を行っていくことの重要性が増して来ている。2007年度からは特別支援教育が展開され、子どもの発達・成長についての保育者への専門職としての実践的役割が急ぎ期待されるようになった。そして、保育を取り巻く社会の急激な変化を受けて、2008年4月、保育所保育指針が改訂され（厚生労働省，2008a）、職員の資質向上や研修の重要性がとくに記されるようになって来ている。

現代、保育・教育領域では、「気になる子」あるいは「気になる子ども」という用語が、

しばしば用いられるようになって来ている。ただし、学術上の概念的定義を基に用いられ始めたというよりも、現場の実践を通して用いられて来ているもののために、「気になる子」という捉え方は人により様々である (cf., 田中, 2009)。たとえば、子どもと大人との関係性において大人に内在化する「気になる子」を語るならば、藤永 (2009) も指摘するように、まだ、気になる問題は顕在化されていないものの、具体的な、また、適切な対応が分からないなど、関わる側の人—保育者にとって気がかりな子を取り上げて使用されて来ている。この場合の「気になる」とは、保育者らにとって気がかりはあるが、子どもへの対応が定まらず困惑や不安を抱えるなど、保育者に内在化した気がかりをさしている。この関係性の観点からの「気になる子」とは、子どもと、かかわる大人や他児との関係における「気になる子」と捉えることができる。したがって、養育者—母親らの側の心理を考えると、特別な支援により子どもへの目が注がれることは嬉しいものの、一方で、子どもが、いま所属している環境におけるみんなと一緒に成長発達して行くには課題を抱えることを意味している。このような場合に時折耳にする、親からの「特別扱いはしないで叱って下さい」という言葉には、みんなと同じ一人の子どもとして見て下さいという思いがあるのだろう。刑部 (1998) は関係論的な観点から次のように論じている。「気になる」ということが、保育者と「気になる子」、そして他の子どもたちとの複雑な相互作用の中で作り出されが、その関係性の変化によっては、保育者の「気になる」子どもが、「気にならない」子どもに変化すると報告している。

「気になる子」の医学的・福祉的理解において、実際に個別的な対応がどの程度必要なのかその見通しが立ちにくさから、発達支援を要すると思われる子どもの総称として用いられても来ている。これまでの研究でも、何らかの障害があるとは認定されてはいないが保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども (本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島, 2003) として考えられている。また、保育場面で気になる幾つかのタイプの行動 (A. 衝動タイプ, B. 集中困難で落ち着きがないタイプ, C. 指示待ちタイプ, D. 人の注目をひこうとするタイプ, E. 固執タイプ) をもち、共通してコミュニケーションや言葉の発達に関係する問題をもつ子ども (五十嵐・芦沢・浜谷, 1999) など、行動や言語・コミュニケーションの特徴に注目しようとしたものもある。行動とともに言語やコミュニケーションについて「気になる」側面をもつ子が注目を集めるようになった背景の一つには、情報文化型社会における価値観の多様化や伝統的な集団規範の変容によって、発達障害に関する専門的な理解と対応が重要視されて来た経過が上げられる。田中 (2009) も述べるように、「気になる子ども」の中には、発達障害をもつ子どもやその疑いとされるグレーゾーンの子どものだけでなく、そのような傾向は多少はあるかもしれないものの、生活環境 (家庭における親との関係)、あるいは、保育環境 (園における保育者等との関係) に大きく依存しているものも含まれてい

る。そのためにも、分析的医療的観点から「気になる子」との‘かかわり’を顕かにして行くことは、現場の混乱と養育者の困惑の低減に重要であると考えられる。

現代社会の「気になる子」との‘かかわり’の問題を、発達支援の観点から捉えるなら、一つには定型発達と障害を連続体（スペクトラム）として捉え、一方では、社会の急激な変化を捉え、そこで増加している発達支援のニーズを有する子ども（対象児）であるといえるだろう。したがって、環境を構成している養育者や保育者などの大人との関係の中で成長・発達が停滞しないための‘かかわり’が重要であると考えられる。そこでは、単に生物学的要因だけではなく、環境要因の相互作用として発達を捉え、また、「典型」から「障害」のスペクトラムの中で、理解しながらも子どもの発達に本質的に必要な支援の基礎となる子ども理解と考えられる、そして、支援における‘かかわり’を考えて行くことが重要であると考ええる。

本研究の目的

本研究では、現代社会において望まれる保育環境を展望しながら、とくに子育て支援や特別支援での保育上の課題との向かい合いに欠かせない「気になる子」との‘かかわり’に着目した。そして、保育実習生の「気になる子」の理解と態度の調査をし、気になる子との‘かかわり’（認識的な行為）についての尺度構成に関して試みた。併せて、保育実習生の視点から「気になる子」の行動や課題を知り、今後の「気になる子」の理解やかかわりに関して考察する。

Ⅱ. 方法

- (1) 対象：短期大学生2年生（保育者養成課程）。欠席者等を除く有効回答者数72人（平均年齢：19.9歳）。
- (2) 調査法：質問紙法。「気になる子」の理解とかかわりとの関連性についての質問紙(61項目、リッカート法、及び、自由記述)を用いた。質問61項目は吉村(1999)の61項目に準拠、その他の自由記述項目等は田中(2009)を参考に筆者が作成した（本報告では質問61項目を中心に上げる）。
- (3) 調査内容・項目：導入で、「実習中に特に障害があるというわけではないけれども、何となく“気になる”という子に出合ったのではないのでしょうか。今回実習で接した子どもたちの中の“気になる子”を一人思い浮かべて、次の各問の右側の欄に、1, 2, 3, 4, 5のいずれかの番号を入れましょう」と気になる子一人を決めて初めに気になる子の性別（男児・女児から2択）、年齢（3, 4, 5歳、及びその他（ ）から選択）、課題とかかわり（自由記述）について回答を求めた。その後、61項目に対して5件法で回答を求めた。

Ⅲ. 結果・考察

1. 「気になる子」について

- (1) 「気になる子」の有無について：有り－72人（100%），無し－0人（0%）。
- (2) 「気になる子」の性別について：男児－61人（85%），女児－11人（15%）。
- (3) 「気になる子」の年齢について：年少児－20人（28%），年中児－31人（43%），
年長児－21人（29%）。
- (4) 「気になる子」の気になる点について：集団不適応，情緒不安定，発達上の問題が多かった（例：「集団行動ができない」「落ち着きがない」「言葉の発達の遅れ」「気分が変わり易い」等）。
- (5) 「気になる子」と保育者とのかかわりについて：行動面や心理的側面の距離関係についての調整の試みが多かった（例：「声かけ」「付き合う」「ゆっくり」「丁寧に説明」「強制しない」「見守る」「遊ぶ」「理解しようとする」等）。

2. 項目分析

質問項目61項目は，5件法で行われた（1～5点：「まったくあてはまらない」「どちらかというにあてはまらない」「どちらでもない」「どちらかというにあてはまる」「よくあてはまる」）。記述統計量より，平均値の高い項目（ $M \geq 4$ ）6項目を表1－①に，平均値の低い項目（ $M \leq 2.5$ ）9項目を表1－②に示す。

Table 1－① 平均値の高い項目（Mが4.0以上の項目）

質問文（項目番号）	M	SD	最小値	最大値
(39) Aの気持ちを受けとめる	4.38	0.926	1	5
(44) Aの気持ちを理解しようとする	4.34	0.970	1	5
(42) Aのよいところを引き出すようにする	4.28	0.953	1	5
(41) Aとよく話をする	4.25	0.975	1	5
(47) Aの変化を注意深く見る	4.14	1.040	1	5
(35) Aの行動の意図を考えるようにする	4.11	1.029	1	5

Table 1－② 平均値の低い項目（Mが2.5以下の項目）

質問文（項目番号）	M	SD	最小値	最大値
(54) Aは担任を避ける	1.72	1.051	1	5
(13) Aはかわいそうである	1.76	1.120	1	5
(8) 他の実習生だったら気にならないかもしれない	2.09	1.164	1	5
(19) Aの気になる点についてA自身も困っている	2.15	1.023	1	5
(14) Aに関して幼稚園でやれることの限界を感じる	2.17	1.028	1	5
(17) Aの気になる点は保育の仕方の問題ともいえる	2.25	1.155	1	4
(15) Aは集団の中でこそ成長すると感じる	2.28	1.224	1	5
(7) Aの気になる点は幼稚園にいる時だけの問題ともいえる	2.39	1.157	1	5
(10) Aは困った存在である	2.42	1.123	1	5
(34) Aにはなるべく手をかけないようにする	2.47	0.978	1	5

*Aは、「気になる子」を示す

平均値の高い6項目 ($M > 4.0$) の内容からは、A個人の在り方を受け止めて寄り添うようなかかわりや、A自身の行動を理解しようとするような、一般的には集団指導場面よりも個別指導場面で重視される理解や態度が示されている。また、平均値の低い10項目 ($M < 2.5$) の内容からは、Aと集団との関係について回避的・悲観的・楽観的な理解や態度が示唆される。

したがって、平均値の高い項目では、A個人に焦点が当てられているものの集団との関係に直接触れたものは見られず、Aへの個別対応を中心に述べられている。ただ、これらの6項目は得点分布が高い方に歪んでいる可能性がある。そこで、平均値+標準偏差 > 5 に該当するかどうかを調べたところ、「とりうる最高値以上」となる天井効果が見られた。その他に、「(18) Aは幼稚園生活を楽しんでいる」「(29) Aの動きを把握しようとする」も同様に平均値+標準偏差 > 5 だったので、つぎに行う因子分析ではこの8項目を除外した。また、平均値の低い項目は、Aと他者と集団との関係について理解を持って向かい合う保育者としての態度として、望ましいとは思われない態度と捉えられる可能性が示唆された。そこで、平均値-標準偏差 < 1 に該当するかどうかを調べたところ、平均値が低い順の3項目((54), (13), (8))について、「とりうる最低値以下」となるフロア効果が見られた。この3項目を次に行う因子分析から除外した。なお、その他の7項目の内容を改めて検討すると、集団とAとの関係性における課題として捉えることができる。

3. 因子分析

保育者志望学生の実習を通しての「気になる子」への理解と態度の関連や、その背景にある「かかわり」を検討した。吉村(1999)では5因子を抽出した(25項目を除外)が、そのうち第4因子と第5因子からは顕著な特徴は見出しにくいとしている。そこで、ここでは3因子構造を想定して探索的因子分析を行うことにした。項目分析で11項目を除外した50項目に対して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の変化は、10.78, 4.42, 3.69, 2.54, 2.47…というものであり、3因子構造は妥当であると考えられた。そこで、再度3因子構造を仮定して主因子法、プロマックス回転による因子分析を2度繰り返し行い、因子負荷量が4.0以下、複数の他因子と相関が3.0以上になった29項目を除外した。

因子分析の結果を、Table 2に示す。第1因子は20項目で構成されており、「Aが好みするような活動や遊びを用意する」「Aが周りの様子に目を向けるようにする」「Aのそばにいるようにする」「Aに役割を与えるようにする」「Aがしたいことをやりやすいようにする」「Aとの一対一での関わりを多くする」など、Aが集団の中で動き易い、安定し易いような配慮を示すことに意識が向かう内容が高い負荷量を示していた。そこで、「受容-関与」因子と命名した。第2因子は5項目で構成されており、「Aは担任と一緒に遊びたがる」「Aは担任のそばに来ている」など、Aから担任への親子のような愛着関係の基盤を示す内容の項目が

高い負荷量を示していた。そこで、「存在－支持」因子と命名した。第3因子は7項目で構成されており、「Aは困った存在である」「Aは周りを困らせる」「Aの気になる点は生活習慣の問題ともいえる」など、Aが集団の中で過ごす際に浮かび上がる課題とその評価に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、「課題－評価」因子と命名した。

Table 2 「気になる子」への「かかわり」尺度の因子分析の結果（プロマックス回転後の因子パターン）

項目	I	II	III	h^2	平均	(SD)
【第1因子】 (48) Aが好みそうな活動や遊びを用意する	.86	.13	-.01	.77	3.28	(1.25)
受容－関与 (46) Aが周りの様子を目を向けるようにする	.82	-.10	.04	.67	3.46	(1.37)
(31) Aのそばにるようにする	.82	.05	-.10	.72	3.24	1.25
(45) Aに役割を与えるようにする	.81	-.02	.02	.65	3.38	(1.32)
(28) Aがしたいことをやりやすいようにする	.79	-.06	.03	.62	3.33	(1.27)
(49) Aとの一対一での関わりを多くする	.78	.06	-.05	.64	3.22	1.31
(50) Aと積極的に一緒に遊ぶようにする	.78	-.02	.05	.60	3.33	(1.33)
(30) Aに用事を頼むようにする	.76	-.06	.03	.57	3.29	(1.27)
(40) Aの気持ちを他の子に伝えるようにする	.76	-.05	-.04	.59	3.47	(1.36)
(12) Aの存在が私を成長させてくれた	.71	-.03	-.01	.51	2.96	(1.27)
(57) Aは担任の反応を気にしている	.70	.09	.02	.49	3.19	(1.30)
(53) Aと担任との関係がよい	.68	-.04	.05	.45	3.71	(1.27)
(43) 私からAに関わるよりAから私に関わってくるのを待つようにする	.63	.07	.00	.40	2.75	(1.28)
(16) Aは集団の中でこそ成長すると感じる	.63	-.06	-.12	.45	2.97	(1.39)
(6) Aを何とかしてあげたいと思う	.60	-.05	.00	.37	3.58	(1.16)
(9) Aは不安定である	.58	.01	.09	.32	2.87	(1.46)
(4) Aは個性的である	.56	.14	-.03	.34	3.65	(1.24)
(17) Aの気になる点は保育の仕方の問題ともいえる	.54	-.07	-.09	.33	2.25	(1.15)
(1) Aのことはいつも気になった	.45	-.02	.23	.21	3.85	(1.04)
(7) Aの気になる点は幼稚園にいる時だけの問題ともいえる	.43	.10	.00	.20	2.39	(1.16)
【第2因子】 (59) Aは担任と一緒に遊びたがる	.00	.84	-.04	.71	3.15	(1.03)
存在－支持 (58) Aは担任のよくそばに来ている	-.06	.76	-.01	.58	3.36	(1.15)
(61) Aは担任がそばにしていると安心している	.05	.74	-.04	.55	3.28	(1.00)
(60) Aは担任をよく見ている	.11	.66	.00	.45	3.38	(.98)
(55) Aは担任によく話しかける	-.05	.60	.16	.39	3.21	(1.23)
【第3因子】 (10) Aは困った存在である	.03	-.02	.72	.52	2.42	(1.12)
課題－評価 (23) Aは周りを困らせる	-.05	.05	.63	.41	2.72	(1.09)
(11) Aの気になる点は生活習慣の問題ともいえる	.06	-.08	.59	.35	2.75	(1.17)
(14) Aに関して幼稚園でやれることの限界を感じる	.10	.07	.57	.32	2.17	(1.02)
(20) Aは扱いにくい	-.07	.11	.57	.36	2.41	(1.16)
(15) Aの気になる点は親子関係の問題といえる	.03	-.19	.49	.27	2.28	(1.22)
(26) Aの気になる点は一過性の問題ともいえる	-.05	.08	.42	.20	3.33	(1.27)
因子負荷量の2乗和						
9.84 2.80 2.35						
寄与率(%)						
30.75 8.74 7.33						
累積寄与率(%)						
30.75 39.49 46.82						
因子間相関						
I	—	.00	-.20			
II		—	-.01			
III			—			

なお、吉村（1999）は5つの因子を上げたが、顕著な特徴を示すとした第1，第2，第3因子として「受容－応答」「信頼度」「消極－抑制」を挙げた。本研究では、項目分析の段階で、天井効果やフロア効果を示した項目を除外した。結果として、「気になる子」Aへの対応において個別場面における対応で重視される8項目や、Aとの関係への志向性が薄いと認められた3項目が除外された。天井効果のあった項目の内容は、個々の子どもに即すという保育者の基本的な姿勢や眼差しにおいて重要なものであるが、それは実際の集団場面において常に個別対応を行うことを意味する訳ではない。また、フロア効果のあった項目が保育を学ぶ者には馴染まない項目内容であったことも考えられる。結果的に、これらの項目は、より度合いの細かい段階ならば、なだらかな正規分布曲線を描けた可能性があり、5件法で回答を求めたここでは学生の集団が持っている回答の分布をきちんと測定できていないと考えることができ除外した。回答の個人差を引き出すような項目の構成や項目の貢献度を考えることが、今後の調査の課題として挙げられた。

下位尺度間の関連

「気になる子」の理解と態度を測定した「気になる子」への「かかわり」尺度の下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「受容－関与」下位尺度得点（平均3.06，SD1.10）、「存在－支持」下位尺度得点（平均3.23，SD0.93）、「課題－評価」下位尺度得点（平均2.39，SD0.85）とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「受容－関与」で $\alpha = .95$ ，「存在－支持」で $\alpha = .84$ ，「課題－評価」で $\alpha = .77$ と十分な値が得られた。Table 3に「気になる子」への関係性の下位尺度間相関を表に示す。

Table 3 「気になる子」への関係性の下位尺度間相関と平均，SD， α 係数

	受容－関与	存在－支持	課題－評価	平均	SD	α
受容－関与	—	.08	-.19	3.06	1.10	.95
存在－支持		—	.09	3.23	.93	.84
課題－評価			—	2.39	.85	.77

IV. まとめ

幼児期は、本来、どの子どもも実際の具体物とのかかわり合いの場面の中で他者ともかかわりながら発達していくことが期待され、そのための保育指導が組まれている。そこで、他者や集団の場面の中で動きにくく、乗りにくい、不安定な行動、また、感情の表現が乏しい／激しいなど人との距離感が一方的であるような子どもは、保育者にとって心配であるものの日々の対応に困惑やとまどいを伴うのが実際のところであろう。この「気になる子」という呼称に代表され、幼児期において個別的対応が期待される子どもへのアプローチの視点については、レビューを行う紙幅はないものの、これまでの研究などを踏まえると、幼児の発達

像を分析的・診断的に理解しようとする視点と保育者との相互関係に注目する視点の2つをまずあげることができるだろう。前者が一者関係的ならば、後者が二者関係的から三者関係的‘かかわり’視点といえるだろう。そして、この両者の視点に関して言及したところが吉村（1999）の経験を積んだ保育者がもつ‘かかわり’という認識的行為であると考えられる。刑部（1998）は「気になる」ということが、保育者、対象児、他の児童との複雑な相互作用の中で作り出されるというが、それはつまりそこでの認識的行為である‘かかわり’をより構造的に理解していくことが重要であるといえる。

そこで、本研究では、近年、注目されている保育現場における「気になる子」について保育志望学生の実習生としての理解と態度から、その背景にある‘かかわり’の認識的行為的要因とその関連を探索的に検討し、「気になる子」との‘かかわり’についての尺度構成に関する試みに取り組んだ。そのため実習を終えた短期大学2年生に、自分にとっての‘気になる子’を一人想定してもらい尋ねた。保育者志望学生であり、保育実践者・保育状況理解者として未熟ではあるが、基本的な幼児理解や発達理解に関して学習機会を得ている時機であること、また、子どもが好きであるというなど一意向性をもつ者が多いこと、さらに保育者とは異なり一斉指導など集団運営においては周辺的な位置にあるが保育者と身近な距離にもあることから、‘気になる子’に対する一定の認識、また、基本的‘かかわり’（関係づくり）のための方向性をもつと考えられたからである。その結果では、質問61項目（リッカート法）の平均値の高い項目・低い項目は、保育者としての望まれる・回避すべきかかわりだったことから、保育者を志向する意識の基盤に立っていることが理解される。そして、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った結果、「受容－関与」「存在－支持」「課題－評価」の3因子構造が示され、各下位尺度得点のアルファ係数に十分な値が得られた（ $\alpha = .95$, $\alpha = .84$, $\alpha = .77$ ）。第一因子の20項目の内容からは、さまざまな子どもへの働きかけの工夫など、具体的な実践の中で子ども（A）の姿を捉え、一緒の場にいようという‘かかわり’が多く含まれていた。第二因子の5項目の内容は、子ども（A）と担任との関係を捉えている。その二者のやりとりから、実習生が、子ども（A）は、「一緒に遊びたい」「そばにいたい」「大切な人をよく見ている」「話したい」といった具体的な欲求や様子を感じ取って、‘かかわり’のありようを理解していることがうかがわれる。第三因子の7項目は、集団場面の流れにおける子ども（A）の動きや表現における課題を捉え、それを評価的に認識している姿がうかがわれる。さらに、因子ごとの下位尺度得点のアルファ係数には十分な値が得られた。保育実習生の段階においても、‘気になる子ども’という総和的な呼び名を通して、発達過程に個別的な支援を要する幼児への理解や態度との関連、そして‘かかわり’の因子構造が確認された。今後は、保育志望学生の‘かかわり’について具体的な実践との結びつきの中で尺度を用いて検討を進めるとともに、‘かかわり’に関連する要因の潜在的構造についても検

「気になる子」との‘かかわり’についての尺度構成に関する試み ―保育者志望学生を対象にして―
討を行なっていきたいと考える。

<文献>

- 藤永 保 (2009). 「気になる子」にどう向き合うかー子育ての曲り角, フレーベル館.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 (2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査, 発達障害研究, 25, 50－61.
- 五十嵐元子・芦沢清音・浜谷直人 (1999). 保育において「気になる子」のタイプとその発達援助 (1), 日本発達心理学会第10回発表論文集, 380.
- 形部育子 (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析, 発達心理学研究, 9, 1－11.
- 杉村伸一郎・桐山雅子 (1991). 子どもの特性に応じた保育指導ーPersonal ATI Theoryの実証的研究, 教育心理学研究, 30, 31－39.
- 田中明子 (2008). 幼児期・児童期における自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性についてー自閉性障害児を中心に, 創価大学大学院紀要, 30, 279－308.
- 田中秀明 (2009). 保育者養成校の学生が抱く「気になる子」についての基礎的研究, 清泉女学院短期大学研究紀要, 27, 57－65.
- 高旗正人・中田周作・池田隆英 (2007). 保育者養成に対する社会的要請の調査研究, 中国学園紀要, 6, 149－160.
- 肥後功一 (2001). 気になる子の心理臨床的理解 (第1報)ー保育者による“気になる子”の記述からー, 島根大学教育臨床総合研究, 1, 61－77.
- 吉村智恵子 (1999). 幼児に対する理解と態度との関連ー教育実習生の視点ー, 名古屋女子大学紀要. 人文・社会編, 45, 111－120.

〈資料〉「気になる子ども」へのかかわりについて

実習中に特に障害があるというわけではないけれども、何となく“気になる”という子に出合ったのではないのでしょうか。今回実習で接した子どもたちの中の“気になる子”を一人思い浮かべて応えて下さい。

※1 「気になる子」はいましたか はい ・ いいえ

※2 「気になる子」の性別・年齢 男児 ・ 女児 3歳（年少）・4歳（年中）・5歳（年長）・その他（ ）

※3 どのような点が気になるか（ ）

※4 あなたから見た保育者のかかわりは（ ）

※5 あなたが、ここで思い浮かべた「気になる子」に対して、あなたの感じ方・考え・かかわり方などは、次に示す項目のそれぞれに、どのくらいあてはまるでしょうか。

1～5からあてはまるものに○をつけて下さい（質問項目中では、「気になる子」をA、実習生であるあなたを私と表しています）。

- | | | |
|------------------|--------------------|------------|
| 1. まったくあてはまらない | 2. どちらかといえばあてはまらない | 3. どちらでもない |
| 4. どちらかといえばあてはまる | 5. よくあてはまる | |

NQ	Aへの理解とかかわり	1～5	NQ	Aへの理解とかかわり	1～5
1	Aのことはいつも気になった		31	Aのそばにようにする	
2	Aは他の子により影響を与えていた		32	Aの気になる点を抑えようとする	
3	Aの気になる点はうまく言葉に表せない		33	Aの気になる点が目立たないようにする	
4	Aは個性的である		34	Aにはなるべく手をかけないようにする	
5	他の実習生の方がAのことにうまく対処できるかもしれない		35	Aの行動の意図を考えるようにする	
6	Aを何とかしてあげたいと思う		36	Aを見守るようにする	
7	Aの気になる点は幼稚園にいる時だけの問題ともいえる		37	Aと他の幼児が関わるようにする	
8	他の実習生だったら気にならないかもしれない		38	Aの行動をうまくコントロールする	
9	Aは不安定である		39	Aの気持ちを受けとめる	
10	Aは困った存在である		40	Aの気持ちを他の子に伝えるようにする	
11	Aの気になる点は生活習慣の問題ともいえる		41	Aとよく話をする	
12	Aの存在が私を成長させてくれた		42	Aのよいところを引き出すようにする	
13	Aはかわいそうである		43	私からAに関わるよりAから私に関わってくるのを待つようにする	
14	Aに関して幼稚園でやれることの限界を感じる		44	Aの気持ちを理解しようとする	
15	Aの気になる点は親子関係の問題といえる		45	Aに役割を与えるようにする	
16	Aは集団の中でこそ成長すると感じる		46	Aが周りの様子に目を向けるようにする	
17	Aの気になる点は保育の仕方の問題ともいえる		47	Aの変化を注意深く見る	
18	Aは幼稚園生活を楽しんでいる		48	Aが好みそうな活動やあそびを用意する	
19	Aの気になる点についてA自身も困っている		49	Aとの一対一での関わりを多くする	
20	Aは扱いにくい		50	Aと積極的に一緒に遊ぶようにする	
21	Aには個人的な関わりが大切である		51	気になる点にあまり触れないようにする	
22	Aの気になる点は個性ともいえる		52	Aの行動に即座に対応する	
23	Aは周りを困らせる		53	Aと担任との関係がよい	
24	Aの気になる点は発達的な問題といえる		54	Aは担任を避ける	
25	Aのことを周りの子どもたちも気にしている		55	Aは担任によく話しかける	
26	Aの気になる点は一過性の問題ともいえる		56	Aは担任を頼りにしている	
27	Aの気になる点は、周囲との問題ともいえる		57	Aは担任の反応を気にしている	
28	Aがしたいことをやりやすいようにする		58	Aは担任のよくそばに来きている	
29	Aの動きを把握しようとする		59	Aは担任と一緒に遊びたがる	
30	Aに用事を頼むようにする		60	Aは担任をよく見ている	
			61	Aは担任がそばにいと安心して	