



## 幼稚園教育実習とチーム援助体験型プログラムの教育効果の比較

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-04-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00009429">https://doi.org/10.32150/00009429</a>

# 幼稚園教育実習とチーム援助体験型プログラムの教育効果の比較

本田 真 大\*

## Effects of Student Support Team Program in Kindergarten Teacher Training Compared with Teaching Practice

### 要 約

本研究の目的は幼稚園教員養成においてチーム援助体験型プログラムの効果を検証することである。このプログラムは事例演習，ならびに母親役と幼稚園教諭役のロールプレイが含まれている。チーム援助体験型プログラムを受講した17名（介入群）と幼稚園教育実習に参加した14名（対照群）を対象に2回の質問紙調査を実施した。分散分析の結果、交互作用は認められず、「外在化問題への対応効力感」,「内在化問題への対応効力感」,そして被援助志向性の「被援助に対する期待感」の3つに時期の主効果が見られた。本研究の結果からチーム援助体験型プログラムの効果と限界について議論された。

### 問題と目的

#### 1. 幼稚園教諭・保育士・保育教諭が行うチーム援助の必要性

文部科学省（2002）は幼稚園教諭に求められる資質・能力として「特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力」,「保護者及び地域社会との関係を構築する力」,などの8つを挙げている。また幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）, 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）, 保育所保育指針（厚生労働省, 2017）では子育ての支援が以前よりも重視され, 地域社会において保護者とより良い関係を形成しながら教育・保育を行うことの重要性が高まっていると言えよう。これらの制度上の必要性のみでなく, 実際に幼稚園・保育所において発達やコミュニケーションの問題などで気になる子どもが一定数存在することが報告されている（泉・奥山, 2008）。したがって幼稚園教諭や保

育士, 保育教諭には子どもや保護者の子育てに対する援助, すなわち教育相談・保育相談の実践力が今まで以上に求められているのが現状であり, 幼稚園教員養成において教育相談の実践力を高めるための大学授業の充実が求められる。

保護者と協働しながら子どもの援助を行うための教育相談の方法にはチーム援助（田村・石隈, 2003）がある。チーム援助は学校心理学に基づいた方法であり, 保護者を「自分の子どもの専門家」として尊重し, 教師, 保護者, スクールカウンセラーなどが異なる専門性を有する対等な専門家同士として子どもの援助について話し合う相互コンサルテーションの一形態と言える（石隈, 1999）。チーム援助の具体的な進め方は, 保護者や担任教師の援助要請をきっかけに複数の援助者が集まり, 各自の有する子ども個人の自助資源や困難さ, 環境（援助資源など）の情報を共有し, 援助方針を立てた上で具体的な援助案を立案するという流れで行われる（石隈・田村, 2003）。現在ではチー

---

\*Masahiro HONDA : 北海道教育大学函館校

キーワード : 幼稚園教員養成, チーム援助, 援助要請, 被援助志向性, 教育相談

ム援助の実践事例が数多く報告されている一方で (例えば, 石隈・山口・田村, 2005), チーム援助の教育プログラムの研究の必要性 (八並, 2006) などの新たな課題が指摘されている (石隈, 2011)。現職教員を対象としたチーム援助の研修等は昨今行われているものの, その効果を検証した研究や幼稚園教員養成段階の学生を対象とした研究は少ない。そのような中で, 本田 (2018) は幼稚園教員養成教育における「チーム援助体験型プログラム」を開発している。

## 2. チーム援助体験型プログラム (本田, 2018) の概要

チーム援助体験型プログラムの概要はTable 1の通りである。詳細は本田 (2018) に記載されているが, 本プログラムの特徴は「個別事例理解の演習」と「チーム援助ロールプレイ」にある。第

3回～第7回で実施する「個別事例理解の演習」では, 特定の問題状況にいる子どもの事例 (架空事例) を提示し, 第2回と同様の流れでランダムにグループを作り, 事例について話し合いを行う (Table 2)。そして, 第8回では第3回～第7回で取り上げた事例に関するより詳細な解説を講義形式で行う。

第9回でチーム援助に関する講義を行った後, 第10回～第14回は「チーム援助ロールプレイ」を行う。特定の問題状況にいる子どもの事例 (架空事例) を提示し, ランダムに3人グループを作って役割 (母親役, 教師役, 教頭役) を決める。チーム援助のコーディネーター役は教頭役が行い, 話し合い後の発表者は母親役とし, 毎回のグループで体験したことの無い役割を優先して体験するように伝え, 全員が最低1回は母親役を体験するようにグループを調整する。90分の授業の構成は

Table 1 チーム援助体験型プログラムの構成

セッション	計 画	教授形態	内 容	事例の特徴
1	オリエンテーション	講義	プログラム全体の説明	—
2	グループ活動の体験	講義	幼稚園教諭が行う子育て支援	—
3	個別事例理解の演習	演習	【事例1】幼稚園に来ると話さなくなる	選択性緘黙 (場面緘黙)
4	個別事例理解の演習	演習	【事例2】母親と離れたがらず, 幼稚園に行かない	分離不安
5	個別事例理解の演習	演習	【事例3】おねしょがなくなる	夜尿
6	個別事例理解の演習	演習	【事例4】夜中に突然, 泣き叫ぶ	夜驚
7	個別事例理解の演習	演習	【事例5】同じ動作を何回も繰り返す	チック
8	個別事例理解の演習	講義	事例の詳細な解説	—
9	チーム援助の基礎知識	講義	チーム援助の理論と進め方	—
10	チーム援助ロールプレイ	演習	【事例6】幼稚園に来ると話さなくなる	選択性緘黙 (場面緘黙)
11	チーム援助ロールプレイ	演習	【事例7】1番にこだわる	注意欠如/多動性障害
12	チーム援助ロールプレイ	演習	【事例8】他児をよく叩く, 蹴る	注意欠如/多動性障害
13	チーム援助ロールプレイ	演習	【事例9】お絵かきや製作をしない	自閉症スペクトラム障害
14	チーム援助ロールプレイ	演習	【事例10】他児と遊べない	自閉症スペクトラム障害
15	全体のまとめ	講義	事例及びチーム援助の詳細な解説	—

Table 2 個別事例理解の演習の1セッションの進め方

時間	内 容
5分	前回の振り返り
15分	事例検討 (個人)
5分	グループ分け (3～4名)・役割決定
20分	事例検討 (グループ)
20分	事例検討の結果の発表 (全体)
20分	事例の解説 (資料配布)
5分	まとめ

Table 3の通りであり、ロールプレイ部分の進め方はチーム援助の研修方法（石隈・田村，2003）を参考にし、ロールプレイの際に架空事例演習によって得た知識や考え方を活かしつつ、子どもの良いところ、気になるところ、援助したこととその結果、という3点から情報を整理し、母親に配慮した言葉かけ（情報の伝え方、共感的な関わり、など）を疑似体験することを主な目標として実施する。

このチーム援助体験型プログラムを実施した先行研究には本田(2018)と金山・金山・本田(2018)がある。本田(2018)では本プログラムの効果を検証し、13名のデータの分析の結果、幼児理解力と保育者効力感に向上が認められたものの、被援助志向性には変容が見られなかった。さらに、「チーム援助ロールプレイ」の各回の学生の記録用紙から援助方針と援助案の部分を実質的データとして分析した結果、学生はロールプレイを通してチーム援助の「多面的な情報収集」、「複数の援助者による援助」、「援助方針の共有」という3点を一定の水準で行うことができたことが確認され、本プログラムがチーム援助を遂行する能力を高める可能性が示唆された。金山他(2018)はTable 1に示す事例6～9を取り上げて「チーム援助ロールプレイ」を行った。22名のデータの分析の結果、問題行動対応効力感（三本・金山，2010）の2つの側面である「外在化問題への対応」、「内在化問題への対応」の両方に向上が確認された。そして、これらの効力感が向上した理由として、「チーム

援助ロールプレイ」が反省的実践の場として機能した点、学生同士の観察や考えの共有による学び合いが行われた点、他者のロールプレイへのフィードバックにおいて「こうすればもっと良くなる」という言い方で安心感・安全感のある学習環境を保障した点、学生が楽しんで授業に取り組んだ点、の4点を挙げている。

これらの2つの研究から、チーム援助体験型プログラムの一定の効果が得られている。しかし研究上の課題として、本田(2018)、金山他(2018)は共に統制群が設定されていないという研究デザイン上の課題を挙げている。そこで本研究では本田(2018)のチーム援助体験型プログラムの効果検証において、効果を比較する対照群として幼稚園教育実習に参加した学生を設定する。この対照群の設定により、チーム援助体験型プログラムの効果を教育実習で得られる学習効果と比較できるため、本プログラムの幼稚園教員養成教育としての効果を検証する知見が得られると期待される。

### 3. 本研究における効果検証の方法と目的

本プログラムの効果については、問題行動対応効力感と被援助志向性の点から検証する。本田(2018)では保育者効力感（三木・桜井，1998）の向上が見られ、金山他(2018)では問題行動対応効力感の向上が確認されたことから、本プログラムでは保育者として子どもへの援助をする上で効力感を高める効果があると考えられる。そこで、本研究でも効力感の向上効果について検証する。

Table 3 チーム援助ロールプレイの1セッションの進め方

時間	内 容
5分	前回の振り返り
5分	グループ分け（3～4名）・役割決定
5分	事例紹介（回収資料として事例配布）
20分	ロールプレイ
5分	実施直後の各役割の感想
10分	グループでの話し合い
10分	話し合い後の各役割の感想
10分	話し合いの結果の発表（全体）
15分	事例の解説（資料配布）
5分	まとめ

被援助志向性は自分一人で解決できない状況で援助を求めることに対する認知である(水野・石隈, 1999)。チーム援助は教師が教育実践上の困難を感じて他の教師に援助を求めることが1つのきっかけとなるため、教師自身が援助要請に対して肯定的な認知を有することはチーム援助の促進に有効であると言える。田村・水野・石隈(2012)も教員養成の段階から被援助志向性を高めることの意義を指摘している。本プログラムの受講を通して援助・被援助の経験を重ねることで、被援助志向性が肯定的になると予想されるが、本田(2018)では被援助志向性の向上効果は確認されていない。本研究では教員養成教育における被援助志向性の重要性を踏まえて、本田(2018)では効果が認められなかったが再度検証することとした。

以上より本研究では幼稚園教育実習参加学生との比較によるチーム援助体験型プログラムの教育効果の検証を目的とする。

## 方 法

### 1. 調査対象者

開放制教員養成を行っている国立大学法人A大学で、介入群はX年度の前期に開設された幼稚園教諭免許の教育相談に関する授業科目でチーム援助体験型プログラムを受講し、調査に同意が得られた大学生3年次16名と4年次1名(女性)の合計17名(男性2名, 女性15名, 平均年齢 $20.12 \pm 0.33$ 歳)であった。対照群はX+1年度に幼稚園教育実習に参加した大学生3年次8名と4年次6名の合計14名(全員女性, 平均年齢 $20.93 \pm 0.77$ 歳)のうち、X年度に介入群に実施されたチーム援助体験型プログラムの授業科目を履修した4年次6名を除く、3年次8名(全員女性, 平均年齢 $20.38 \pm 0.52$ 歳)であった。

### 2. 実践方法

介入群には本田(2018)によるチーム援助体験型プログラムが実施された。なお、大学授業としての本科目の到達目標は、「幼児期にみられる問題(主として個別の事例)への基本的な対応方法の知識を得る」、「幼稚園教諭同士の連携の仕方、

保護者や専門機関(病院など)との連携の仕方、話し合いの進め方を体験を通して理解する」の2点であった。

対照群は幼稚園教育実習に4週間参加した学生であり、教育実習の中で学生が保護者への直接的な援助や教育相談、保護者を含めたチーム援助を行う内容は含まれていなかった。

### 3. 調査方法

介入群に対しては、チーム援助体験型プログラムの第1回(pre)、第15回(post)に質問紙調査を行った。対照群に対しては、教育実習の約1週間前(pre)、教育実習の約4週間後(post)に質問紙調査を行った。

倫理的配慮に関して、データの対応を取るために学籍番号の記入を求めたが、本研究の目的以外には使用しないこと、個人情報厳重に管理すること、本調査への協力は成績等には一切関係しないこと等を伝えた上で同意が得られた学生に調査への回答が求められた。

#### (1) 問題行動対応効力感

三本・金山(2010)の問題行動対応効力感尺度を用いた(13項目5件法)。本尺度は「以下に書かれているような特徴をもつ幼児(幼稚園・保育所に通う子ども)がいるとします。あなたは、それぞれの子どもの発達に望ましい変化をもたらすようなかわりがどのくらいできると思いますか。あてはまる数字一つに○をつけて下さい。」という教示文の下で、「外在化問題への対応」(「人や物に攻撃的である。」「他の子どもがしている遊びや活動のじゃまをする。」など)、「内在化問題への対応」(「他の子どもたちと一緒にいるとき不安そうである。」「仲間との遊びに参加しない。」など)という2つの下位尺度から構成された。

#### (2) 幼稚園教諭としての被援助志向性

田村・石隈(2006)の特性被援助志向性尺度を使用し、教員養成の学生を対象に実施するに当たり、「あなた自身が幼稚園教諭であると想定した場合、自分一人で解決するには、非常に困難な問題に直面した場合の「あなたの気持ちの傾向」を想像してお答え下さい。あてはまる数字一つに○をつけて下さい」という教示文を用いた(13項目5件法)。「被援助に対する期待感」(「問題解決の

ために、一緒に対処してくれる人がほしいと思う方である」などの項目)、「被援助に対する抵抗感」(「他者に援助を求めると、自分は能力のない人間と思われそうである」などの項目)の2つの下位尺度から構成された。なお、田村・石隈(2006)ではそれぞれの下位尺度名は「被援助に対する肯定的態度」、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」(下位尺度に含まれるすべての項目を逆転項目として得点を算出)とされているが、本研究では本田(2015)にならい、「被援助に対する期待感」、「被援助に対する抵抗感」(逆転項目にせず得点を算出)という名称を用いた。

## 結果と考察

### 1. プログラムの効果の評価

プログラムの効果の評価について、効果測定に使用した尺度得点の変化という量的データからの検討を行った。調査への同意が得られ、2回の調査のすべての項目に欠損値のなかった対象者のデータ(介入群:17名, 対照群:7名)が分析に用いられた。

三本・金山(2010)、田村・石隈(2006)と本田(2015)と同じように各尺度得点を算出し、群(介入群, 対照群)と時期(pre, post)を要因とする二要因混交計画による分散分析を行った(Table 4)。その結果、問題行動対応効力感の「外

在化問題への対応」では時期の主効果( $F=9.75, p<.01$ )と群の主効果( $F=9.26, p<.01$ )が有意であり、preよりもpostの方が得点が高いこと、ならびに対照群は介入群よりも得点が高いことが明らかになった。また、「内在化問題への対応」では時期の主効果に有意傾向が見られ( $F=3.93, p<.10$ )、群の主効果( $F=6.64, p<.05$ )が有意であり、preよりもpostの方が得点が高い傾向にあること、ならびに対照群は介入群よりも得点が高いことが明らかになった。

これらの結果について、本プログラムに効力感の向上効果があるという結果は本田(2018)、金山他(2018)と一致している。ただし、交互作用が有意ではなく時期の主効果が有意であったことから、チーム援助体験型プログラムのみを受講した場合(介入群)の効果と教育実習に参加した場合(対照群)の効果に明確な差は認められなかった。言い換えれば本研究の結果からは、問題行動対応効力感の向上効果は、15週にわたって週1回実施したチーム援助体験型プログラムと4週間の土日、祝日を除き連続して実施された幼稚園教育実習のどちらも同じ程度である(チーム援助体験型プログラムの方が優れているとも劣っているとも結論できない)ことが示唆された。尺度得点の変化という点において交互作用は有意ではなかったものの、得点変化のプロセスにおいて、対照群の問題行動対応効力感の向上は教育実習の中で実

Table 4 時期と群を要因とした分散分析

	介入群 (n=17)		対照群 (n=7)		主効果 時期 F値	主効果 群 F値	交互作用 時期×群 F値	
	pre	post	pre	post				
問題行動対応効力感								
外在化問題	M	3.05	3.42	3.38	3.66	9.75**	9.26**	.09
への対応	SD	.28	.31	.32	.39	pre<post	介入群<対照群	
内在化問題	M	3.18	3.60	3.77	3.86	3.93 <sup>†</sup>	6.64*	.93
への対応	SD	.51	.45	.42	.30	pre<post	介入群<対照群	
被援助志向性								
被援助に対する	M	4.44	4.66	4.05	4.21	3.31 <sup>†</sup>	5.30*	.05
期待感	SD	.47	.47	.47	.44	pre<post	介入群>対照群	
被援助に対する	M	2.11	1.84	2.33	2.43	.23	3.04 <sup>†</sup>	1.14
抵抗感	SD	.73	.57	.80	.35		介入群<対照群	

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , <sup>†</sup> $p<.10$ .

際に幼児への援助を行うことを通して高められたものであり、具体的な援助行動が伴うと考えられる点で本プログラム受講者との差異がある。この差異が、プログラムの実施期間の長さが異なっても効果が同程度であったことに影響している可能性がある。今後の研究では効力感に加えて、実際の幼児や保護者に対する援助行動やそのロールプレイ時の行動観察のデータを分析することで効果のより詳細な検証ができるであろう。一方で、教育実習では保護者に対する援助を行う経験は得られ難い。チーム援助体験型プログラムの利点はロールプレイを通して保護者に対する援助について体験的に練習できる点にある。今後は子どもの問題行動に対応する効力感のみでなく、保護者への援助や教育相談に関する効力感を測定することで本プログラムと教育実習の教育効果の違いを検証することもできよう。

被援助志向性への効果の分析では、下位尺度の「被援助に対する期待感」に時期の主効果に有意傾向が認められ ( $F=3.31, p<.10$ ), 群の主効果 ( $F=5.30, p<.05$ ) が有意であり、preよりもpostの方が得点が高い傾向にあることと、対照群よりも介入群の方が得点が高いことが示された。「被援助に対する抵抗感」には群の主効果に有意傾向があり ( $F=3.04, p<.10$ ), 対照群は介入群よりも得点が高いことが明らかになった。

交互作用が有意ではなく時期の主効果が有意であったことから、本研究の結果はチーム援助体験型プログラムと教育実習を受講した学生の総体として「被援助に対する期待感」が向上したと判断するのが妥当であろう。とはいえ、「被援助に対する期待感」が高まるという結果は本田 (2018) と異なり、自分一人で解決できない状況で他者に援助を求めることを肯定的に捉えられるようになった可能性がある。まだ研究が少ないために結論を下すことはできないものの、今後も被援助志向性への効果を検討する価値があると思われる。さらに本田 (2018) が指摘するように、教員養成教育において本プログラムを実践する中で被援助志向性が特に否定的な (困っていても援助を求めない) 個人の変容を質的にとらえることも教員養成教育の質向上という点で有意義であろう。

## 2. 本研究の限界と課題

本研究の限界と課題を3点述べる。第1に、分析対象者の人数が少なかった点である。チーム援助体験型プログラムを行う群については、実施者がある程度全体を見渡せる人数に絞ることが必要であり (本田, 2018), 対象者の人数が増えることで教育効果が減じられる可能性も否定できない。さらに対照群とする教育実習参加者の人数が学生の希望に応じて増減するため、研究上操作できない。これらの実践的な教員養成教育という現実的な制約の範囲内で統計的に望ましい対象者の設定と分析方法の選択を行うことが求められよう。

第2に、チーム援助の能力を直接測定する尺度の開発である。本田 (2018) も指摘するように本プログラムの効果を最もよく反映すると考えられるチーム援助遂行に関わる態度やスキル等を測定する信頼性と妥当性が支持された尺度は開発されていない。そのため、これまでの研究では様々な尺度を用いて多角的に教育効果の検証が行われている。これらの知見の蓄積も継続しつつ、教員養成教育の中でチーム援助の能力を測定する尺度の開発が求められる。

第3に、本研究では対照群としてチーム援助体験型プログラムを受講しておらず、かつ幼稚園教育実習を受講した学生を設定したため、分析対象者の人数が少なくなってしまった点に分析上の限界がある。また、群の主効果が有意であり介入群と対照群の等質性も十分に保障されていない。今後はこの点を改善した分析が必要である。さらに、チーム援助体験型プログラムの効果検証において、未介入統制群との比較であればチーム援助体験型プログラムの効果がより鮮明に得られたかもしれないが、本研究の結果からはチーム援助体験型プログラムと教育実習の間の効果に大きな差がないことが示唆された点に意義がある。今後は未介入統制群との比較を行ったり、チーム援助体験型プログラムと幼稚園教育実習の間で差異が見られると思われる変数 (保護者への援助や教育相談の効力感など) を用いて両群の効果を比較したりすることで、チーム援助体験型プログラムの効果をより厳密に検証することが期待される。

## 引用文献

- 本田真大 (2015). 幼児期, 児童期, 青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題 北海道教育大学紀要 (教育科学編), **65**(2), 45-54.
- 本田真大 (2018). 幼稚園教員養成におけるチーム援助体験型プログラムの効果検証 日本教育大学協会研究年報, **36**, 19-32.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房.
- 石隈利紀 (2011). チーム援助の展望と課題 児童心理, **927**, 143-151.
- 石隈利紀・田村節子 (2003). 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編—図書文化.
- 石隈利紀・山口豊一・田村節子 (編著) (2005). チーム援助で子どものかかわりが変わる 学校心理学にもとづく実践事例集 ほんの森出版.
- 泉真由子・奥山眞紀子 (2008). 保育園・小中学校が抱えるこころの問題を持つ子どもの実態調査 日本小児科学会雑誌, **112**, 476-482.
- 金山佐喜子・金山元春・本田真大 (2018). 教員養成課程における「特別な支援を必要とする子どもに対するチーム援助」を学ぶ授業の実践 高知大学教育実践研究, **32**, 25-33.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針.
- 三木知子・桜井茂男 (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.
- 三本久子・金山元春 (2010). 小学校教師の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」を測定するための自己評定尺度の開発 学校カウンセリング研究, **11**, 1-8.
- 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, **47**, 530-539.
- 文部科学省 (2002). 幼稚園教諭の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために— (報告) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.html) (2013年3月12日).
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによる援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて— 教育心理学研究, **51**, 328-228.
- 田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性や久土の作成および信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究, **54**, 75-89.
- 田村修一・水野治久・石隈利紀 (2012). 教職志望者の被援助志向性を規定する要因—教育実習場面に焦点をあてて—カウンセリング研究, **45**, 29-39.
- 八並光俊 (2006). 応用実践期におけるチーム援助研究の動向と課題—チーム援助の社会的ニーズと生徒指導との関連から— 教育心理学年報, **45**, 125-133.

## SUMMARY

### Effects of Student Support Team Program in Kindergarten Teacher Training Compared with Teaching Practice

Masahiro HONDA

*(Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education)*

The purpose of this study is to examine the effects of student support team training applied for kindergarten teacher training. This program includes case studies and playing roles of mother and kindergarten teacher. The participants were 17 university students who took this program (intervention group) and 14 university students who participate in the teacher practice at kindergarten (control group). The questionnaires were completed twice, before and after the study. The results of ANOVA showed significant main effects of time (pre, post) but any interaction was not significant. The results showed that the scores of “efficacy to infant’s externalizing behavior,” “efficacy to infant’s internalizing behavior,” and “positive expectation for receiving help” were increased. The effects and limits of this program were discussed.

---

Keywords : kindergarten teacher training, student/infant support team, help-seeking, help-seeking preference, educational counseling