

研究ノート

学童保育指導員のチームワークに関する量的検討： 指導員チームの共有メンタルモデルに着目して¹

吉澤 英里・鈴木 瞬²・住野 好久³
長瀬 美子⁴・西垣 美穂子⁵・横山 剛士²

要旨

本研究の目的は、(1)学童保育におけるチーム・パフォーマンスを測定する指標の開発と、(2)チーム・パフォーマンスと共有メンタルモデルの関係の調査の2点だった。研究1では石川県の4クラブ13チームを対象に、研究2では北海道、岡山県、京都府の11クラブ17チームを対象にそれぞれ同様の質問紙調査を行った。両研究では、チーム・パフォーマンスと共有メンタルモデルを評価するための項目が使用された。調査の結果、チーム・パフォーマンス測定項目のいくつかに著しい天井効果が認められた。また、特定のチーム・パフォーマンス項目と共有メンタルモデル指標との間には、中程度の相関関係が認められた。さらに、本研究ではいくつかの重要な点が明らかになった。(1)多くの指導員は、チームが「放課後児童クラブ運営指針に基づく育成支援を適切に提供している」と自己評価した。(2)チーム・パフォーマンスの自己評価は、認定資格の保有や育成支援目標に関する研修会への参加に影響を受けていた。特に、研修会への参加は、複数のパフォーマンス指標にプラスの影響を与えていた。最後に、チーム・パフォーマンスと共有メンタルモデルの測定項目の再検討が必要であることが示唆された。

1. 問題

学童保育は「発達段階に応じた主体的な遊びや生活が可能となるよう」(「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」第5条)に子どもたちの健全な育成を図ることを目的としており、その実現には家庭・地域と連携しながら、指導員がチームとなって保育することが求められる。これまでも日本学童保育学会の機関紙『学童保育』でチームワークに関する特集が組まれて

おり、長瀬(2023)は「一人ひとりの指導員が研修などを通して専門性を高めるとともに、指導員全体がチームワークを持った集団として、『組織としての保育力』を発揮することが非常に重要である」(p.31)と述べている。このように、学童保育における指導員集団のチームワークの重要性が議論され、関連する先行研究や実践報告はあるものの、量的指標を用いた検討は多くないのが現状である(e.g., 鈴木・吉澤, 2021)。

本研究では、指導員集団のチーム・パフォーマ

¹ 本研究は日本学童保育学会第14回大会で発表された。本研究は科研費(22K02443)の助成を受けた。

² 所属：金沢大学

³ 所属：中国学園大学

⁴ 所属：大阪大谷大学

⁵ 所属：明星大学

ンスとメンタルモデルに着目する。チーム・パフォーマンスとは、チームの目標に対する成果や業績（例えば、売上や顧客満足度）のことである（秋保他，2016）。そして、メンタルモデル（共有されたチーム・メンタルモデル；shared mental model）は、「チーム・メンバーがタスクを正確に解釈・予測するのを可能にし、ひいては、タスクや他のチーム・メンバーが求めるように各自の行動を調整し、適応させることを可能にする知識構造」（Cannon-Bowers et al., 1993）と定義される。メンタルモデルを共有するメンバーは「チーム・ダイアログを行わずともチーム活動に対して共通の理解や知識を持つこととなる。その結果として、チーム内でお互いに行動や要求を予測し合うことが可能となり、『阿吽の呼吸』と言われる円滑なチームワークと高いチーム・パフォーマンスが生み出される」（秋保他，2016）。

競技スポーツ・チーム（池田，2012）や大学祭の模擬店に参加した団体（秋保他，2016）を対象にした調査研究では、チームのメンタルモデルの共有度の高さがチーム・パフォーマンスの高さと関連していた。では学童保育において、メンタルモデルの共有度とチーム・パフォーマンスの高さには関連があるのだろうか？ 本研究では、(1)学童保育のチーム・パフォーマンスを測定する指標を開発することと、(2)チーム・パフォーマンスとメンタルモデルとの関連を検討することを目的に調査を実施した。

用語の操作的定義：本研究の「チーム」とは支援の単位であり、「リーダー」とは支援の単位の責任者（例えば、主任指導員）である。

2. 研究1

2-1. 方法

(1) 調査協力者・調査期間

石川県にある4つの放課後児童クラブ（13チーム）を対象に2023年11月に質問紙調査を実施した。指導員36名（男性8名、女性27名、無記入1名）から回答を得た。

(2) 質問項目

個人の属性：性別、年代、雇用形態、経験年数（通算、現在勤務しているクラブ、支援の単位）、平均勤務時間（通常の放課後、長期休業時）、放課後児童支援員認定資格（以下、認定資格）の有無、放課後児童クラブ以外の経験、チームのリーダーか否か？ をたずねた。

チームの属性：リーダーが回答した。質問項目は、クラブの運営主体、クラブ全体の支援の単位数、所属する支援の単位の児童数と指導員数、今年度の指導員の入れ替わりの有無、支援の単位の指導員編成に意見できるか否か（正規職員、非正規職員）、初任者研修の有無、入職から一定期間後の面談の有無、毎日のミーティングの有無、指導員全員で行う定期的な会議の有無、指導員の自主的な勉強・事例検討の機会の有無だった。

チーム・パフォーマンス：放課後児童クラブ運営指針（厚生労働省，2015）に基づき、筆者6名で合議し26項目を作成した（資料1）。「以下の項目をあなたのチーム全体として、実践していますか？」と教示し、「1：あてはまらない」～「5：あてはまる」で回答を求めた。

メンタルモデル：表1の7項目を提示した。「以下は『目指す子ども像』を表す言葉です。この7つの中で、どの項目を重視すべきか？ について、あなたのチームが順位をつけるとしたら、どのような結果になると思いますか？」と教示し、最も重視する項目を1番として1～7番（重複なし）の順位づけを求めた。質問方法は池田（2012）を参照したものである。さらに本研究では、各チームの順位づけの一致係数（Kendall の W ）の高さ

表1 目指す子ども像（メンタルモデル）

A	仲間と協働する子ども
B	何でも楽しむ子ども
C	挑戦しようとする子ども
D	自ら遊びや生活を選択する子ども
E	他者により添う子ども
F	自分の意見や気持ちを伝えるように言える子ども
G	自分の気持ちや行動を制御する子ども

をメンタルモデルの共有度の高さと操作的に定義し、チームごとの一致係数を算出した。

(3) 手続き

チーム単位で分析するため、「支援の単位ごとの配布・回収」と「リーダーを含む3名以上の回答」を依頼事項として付記し、各クラブに調査用紙を郵送した。回答内容のプライバシーを確保するため、チームのリーダーを通じて回答者へ調査用紙と封筒を配布した。そして、回答者が記入後に封筒へ封入・封をした調査用紙をリーダーが回収し、調査者へ返送した。

2-2. 結果

(1) 調査協力者およびチームの記述統計

1チームあたりの平均指導員数は 2.77 ± 0.89 人だった。年代の最頻値は20代（11名）で中央値は30代であり、平均通算経験年数は 3.61 ± 3.53 年だった。認定資格「有り」が19名、「無し」が17名だった。なお、チームの属性に関する質問への回答を得られたのが13チーム中5チームだったため、チーム・パフォーマンスと個人の属性のみを分析した。

(2) チーム・パフォーマンス

項目ごとの平均値と標準偏差から、8項目（項目No.2, 4, 12, 17, 18, 19, 21, 22）で天井効果が見られた。個人の通算経験年数と各項目との相関係数（ r ）を算出した結果、項目No.22で通算経験年数の長い指導員ほど「あてはまる」と評価した（ $r = .45$ ）。また、項目No.2で認定資格「有り」の得点が「無し」よりも高かった（ $t_{(32)} = 2.16$, $p < .05$ ）。

チームの属性への回答者が5名だった理由として、調査を依頼したクラブは、各指導員が受け持つ支援の単位が流動的という特徴を有していたことが挙げられる。そこで、研究2ではチームのメンバーがある程度固定化されているクラブを調査対象とした。

3. 研究2

3-1. 方法

(1) 調査協力者・調査期間・実施方法

北海道・岡山県・京都府にある11の放課後児童クラブ（17チーム）に2024年1月～2月に郵送での調査を行った。指導員71名（男性7名、女性63名、無記入1名）から回答を得た。

(2) 質問項目

個人の属性：研究1の質問項目に、「育成支援の目標に関する行政や諸団体が行う研修会等への参加経験の有無（以下、研修への参加経験）」と「クラブの育成支援の目標（または計画）の内容を知っているか？」の2項目を追加した。

チームの属性/チーム・パフォーマンス/共有メンタルモデル：いずれも研究1と同じ質問項目を採用した。

3-2. 結果

(1) 調査協力者の記述統計

1チームあたりの平均指導員数は 4.18 ± 1.42 人と研究1よりも多かった。また、年長者の割合、平均経験年数、認定資格や研修への参加経験を有している指導員の割合も研究1に比べて多かった（表2）。

(2) チーム・パフォーマンス

各項目の平均値と標準偏差から、17の項目で天井効果が認められた。認定資格を独立変数とした t 検定の結果、2つの項目で資格有りの得点の方が有意に高かった。同様に、研修への参加経験を独立変数とした結果、18の項目で参加経験「有り」の得点の方が有意に高かった（表3）。

さらに、チームとしての特徴を検討するため、チームごとにチーム・パフォーマンスの平均値を算出した。同様に、各チームについて、メンバーの通算経験年数の平均値、メンバー全体に占める認定資格保有者の割合（%）、および研修への参加経験者の割合（%）をそれぞれ算出した。そして、通算経験年数の平均値、認定資格保有者の割合、および研修への参加経験者の割合と、チーム・パ

表2 調査協力者の記述統計【研究2】

項目		値
年代	20代	2人
	30代	8人
	40代	7人
	50代	20人
	60代	32人
	70代以上	2人
雇用形態	正規職員	11人
	非常勤職員	4人
	パート・アルバイト	52人
	その他	3人
平均経験年数	通算	9.04±7.00年
	現在のクラブ	5.89±6.39年
	現在の支援の単位	5.26±6.13年
平均勤務日数・時間		
通常の放課後	日数／週	4.34±0.88日
	時間／日	5.61±0.90時間
長期休業時	日数／週	4.85±0.81日
	時間／日	6.38±1.52時間
放課後児童支援員	有り	63人
認定資格	無し	8人
研修会等への参加経験	有り	63人
	無し	8人
放課後児童クラブ以外の経験		
	有り	57人
	無し	14人
クラブの育成支援の目標の内容の認知		
	知っている	64人
	知らない	4人
	策定していない	1人

注)「雇用形態」と「クラブの育成支援の目標の内容の認知」で無回答があった。

パフォーマンスとの相関を求めた。その結果、項目 No.13 で通算経験年数の平均値が低いチームほど ($r = -.49, p < .05$)、また、研修への参加経験者の割合が大きいほど ($r = .58, p < .05$)、チーム・パフォーマンスの得点が高かった (図1)。なお、認定資格保有者の割合とチーム・パフォーマンスの平均値との関連については、いずれの項目も有意ではなかった。

(3) メンタルモデル

チーム内で3名以上の有効回答者が確保され、かつ、全員の順位づけが完全一致でなかった13チームについて、順位づけの一致係数 (W) は .20 から .83 だった。 W の値とチーム・パフォーマンスの平均値との相関係数から、項目 No.2 と

18 で、一致係数が高いほど各項目の得点が高い傾向が見られた ($r > .40$) (表3)。

4. 総合考察

学童保育指導員のチーム・パフォーマンスとメンタルモデルとの関連

研究1 および研究2 から、学童保育指導員のチーム・パフォーマンスについて次のことが明らかになった。(1)多くの指導員が「私たちのチームは、基本的な事項が十分にできている」と評価していた。(2)チーム・パフォーマンスの自己評価に、認定資格の有無と研修への参加経験の有無が有意に影響を及ぼしており、特に研修への参加経験が多くの項目に正の影響を及ぼしていた。

上記(1)に関連して、研究2のチーム・パフォーマンスの自己評価のうち、平均値の上位項目は、出欠席 (項目 No.2)、いじめ対応 (No.12)、食物アレルギー (No.18)、おやつ提供 (No.17)、危険回避 (No.19)、子どもの安全 (No.21) といった子どもの生命や安全にかかわる項目だった。一方、平均値の下位項目は障害のある子どもへの育成支援 (項目 No.24, 25, 26)、保護者への情報伝達 (No.22)、子どもの自己管理への援助 (No.6) だった。こうした結果から、衛生管理や安全対策に関わる事項については相対的に「できている」と評価しており、その背景には各クラブでのマニュアル等の整備が進み、その大切さが共有されていることが考えられる。対して、障害のある子どもへの育成支援 (研修を含む) や子どもの主体的な生活力に関わる支援への自己評価は低く、学童保育のチームワークの課題となっていることが伺える。

上記(2)に関して、いじめ対応 (No.12) とおやつ提供 (No.17) で認定資格の有無による差が認められた。認定資格の有無は通算経験年数の差 (認定資格「有り」: 平均 9.56±7.17 年, 「無し」: 4.57±3.65 年) とも言えることから、通算経験年数が長い指導員ほど、これらのチーム・パフォーマンスを高く評価すると解釈できる。また、26 の

表3 チーム・パフォーマンスの平均値，標準偏差，天井効果，認定資格・研修会等への参加経験の比較およびメンタルモデルの共有度（一致係数： W ）との相関係数

項目	平均値	標準偏差	t 検定		相関係数 メンタルモデル 共有度 W
			認定資格 の有無	研修会等への 参加経験	
1	4.29	0.74		有>無	0.09
2	4.83	0.57			0.54
3	4.48	0.56		有>無	0.00
4	4.58	0.50		有>無	0.00
5	4.35	0.59			0.07
6	4.16	0.75			-0.38
7	4.56	0.63		有>無	0.38
8	4.63	0.49			-0.15
9	4.49	0.56		有>無	-0.11
10	4.54	0.63		有>無	0.29
11	4.41	0.65		有>無	0.01
12	4.70	0.49	有>無	有>無	0.36
13	4.45	0.65			0.29
14	4.45	0.53			-0.19
15	4.34	0.68		有>無	0.36
16	4.24	0.73			0.39
17	4.66	0.53	有>無	有>無	0.22
18	4.70	0.49		有>無	0.49
19	4.63	0.49		有>無	0.16
20	4.34	0.63		有>無	-0.18
21	4.63	0.51		有>無	0.18
22	4.03	0.91			-0.26
23	4.25	0.71		有>無	-0.20
24	4.00	0.74		有>無	0.07
25	4.13	0.89		有>無	0.12
26	4.14	0.85		有>無	0.31

注）平均値に下線が引いている項目には天井効果があった。 t 検定で有意差がある組み合わせについて，得点の高低を（高い>低い）で表した。

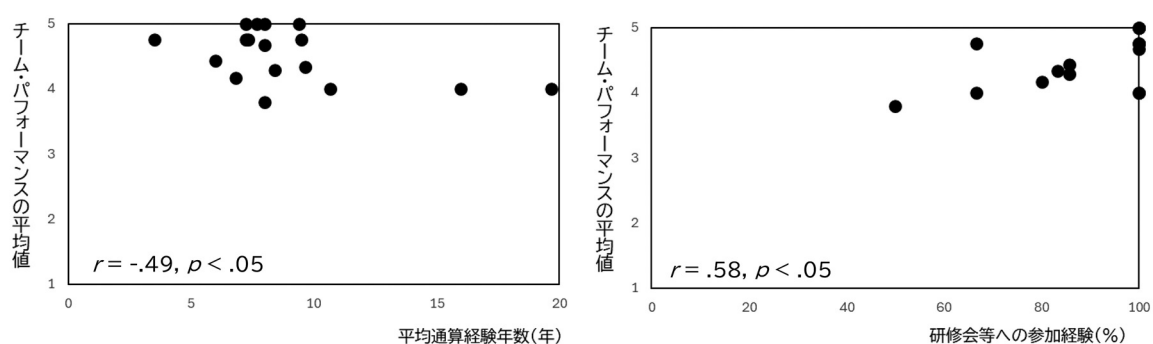


図1 項目 No. 13 のチーム・パフォーマンスの平均値と平均通算経験年数（左）および研修会等への参加経験（右）との関連を示す散布図

質問項目のうち 18 項目で研修への参加経験による差があったことから，研修への参加経験によってチーム・パフォーマンスへの自己評価が高まることが示唆された。この中には，子どもの生命や

安全に関わる項目（例えば，No. 3, 4, 17, 18, 19, 20, 21），子どもの主体的な遊びに関わる項目（例えば，No. 9, 10, 11），あるいは障害のある子どもへの育成支援に関わる項目（例えば，24, 25, 26）

がある。こうした多くの側面について、研修の効果が認められる一方、出欠席 (No. 2)、主体的な生活・学習の支援 (例えば、No. 5, 6, 8, 13, 16) と傾聴 (No. 14) については研修への参加経験による差が見られなかった。出欠席を除いた項目の平均値は 4.03~4.45 と相対的に低いことから、主体的な生活・学習の支援や傾聴といった側面は、研修の効果が出にくいものと言えるだろう。

ただし、チーム全体として各質問項目を分析すると、個人に基づく分析では有意でなかった項目 No. 13 で、研修の参加経験者の割合が多いチームほど、パフォーマンスの平均評価値が高い傾向にあった。同様に、通算経験年数が少ないチームほど項目 No. 13 の平均評価値が高い傾向にあった。この結果について、質問項目の捉え方という側面からの解釈を試みる。項目 No. 13 の文章は「子どもが宿題、自習等の学習活動を自主的に行える環境を整え、協力して必要な援助をしている」である。これは放課後児童クラブ運営指針 (厚生労働省, 2015) でも言及され、各クラブでマニュアル化もされている。こうした背景から、学習活動 (宿題や自習) の支援は実行しやすく、通算経験年数が短いメンバー構成されたチームは「援助をしている」と評価するのだろう。一方、「……学習活動を自主的に行える環境を……」とあるように、子どもたちに対して「自主的に」学習活動をさせるのであれば、マニュアルでは明示されないようなチームの協働が求められる。通算経験年数が長いメンバーで構成されたチームは、項目文の「自主的に」へ重点を置くため、相対的に低評価だったと推測される。同様に、研修へ参加は「自主的に」学習活動を行うための環境整備や支援に関する学びの機会となっており、それが本研究の結果に表れたと考えられる。このように、個人単位での傾向とチーム単位での傾向は異なっていた。チームワークを考える際は個人単位の分析だけでなく、チーム単位の分析・解釈をすべきであり、その際には各メンバーの複数の属性 (例えば、経験年数や研究会等への参加経験) を考慮する必要があるだろう。

そして、チーム・パフォーマンスとメンタルモデルの関連を検討した結果、メンタルモデルの共有度が高いチームは、出欠席 (No. 2) と食物アレルギーへの対応 (No. 18) に関するチーム・パフォーマンスを高く評価する傾向が見られた。食物アレルギーやおやつの提供に関わる項目は、認定資格や研修への参加経験の有無でも有意差が認められた。食物アレルギーへの対応については、「おやつの提供に際して、食物アレルギー事故、窒息事故等を防止するため、放課後児童支援員等は応急対応について学んでおく」(厚生労働省, 2015) ことが放課後児童クラブ運営指針に記載されている。また、おやつの提供について、指導員が「楽しい時間の共有」「ほっと一息つく時間を提供する」「集団行動における協調性を養う」「食事時のテーブルマナーを身に付ける」等、栄養補給以外の心理的、社会的な役割を期待していることが明らかになっている (吉村他, 2018)。以上を踏まえると、食物アレルギーへの対応やおやつの提供は、栄養補給に関する事項に留まらず、危機管理や心理的、社会的な意味を含んだ行為といえ、研修や認定資格はこれらが学童保育にとって重要な営為であることを理解させる場になっている可能性がある。

5. 今後の課題

本研究を通して、学童保育のチームワークを量的に検討するうえでの課題が見出された。

チーム・パフォーマンス 「放課後児童クラブ運営指針」に示された育成支援は全クラブの実践に当てはまるものであり、それらに基づき各チームのパフォーマンスを測定できると考えていた。しかし多くの質問項目で天井効果が見られた。これは多くの指導員が「私たちのチームは、運営指針に基づく育成支援が十分にできている」と評価したことを意味する。この結果は本研究の重要な知見であるものの、運営指針の内容に対する自己評価ではチーム間のパフォーマンス差を見出すのが難しいこともわかった。ゆえに、チーム・パ

パフォーマンスを測定する指標の改善が必要である。こうした測定には、指導員の自己評価のほか、利用している子どもや保護者を対象とした指標（例えば、満足度）も活用できるだろう。

メンタルモデル 本研究ではチーム内のメンタルモデルを「目指す子ども像」として、その共有度を調査したが、チームで共有する知識は多岐にわたる。また、鈴木（2023）が学童保育におけるチームワーク論の発想には「認知的多様性の欠如」という致命的弱点が伴うと指摘していることも踏まえて、メンタルモデルの測定項目を吟味すべきだろう。

回答者 日本心理学会 倫理委員会（2011）の倫理規定では「調査の依頼は、…（中略）…参加は強制的なものではなく任意であることを伝えなければならない」と定めている。本研究でもリーダーを含む3名以上の協力を求めたが、調査協力は任意であることを伝えているため、チームのメンバー全員からの回答は得られていない。メンバー数が少ないチームでは、個人の回答がチーム全体に与える影響が相対的に大きくなることも無視できない。

その他の要因 本研究ではチーム・パフォーマンスとメンタルモデルの共有度との関連を検討した。しかし、チーム・パフォーマンスと関連する要因は他にもある。三沢（2019）は、チームの効果を測定する指標として、チームの生産出力のほか、チームの存続可能性（例えば、メンバーの対人関係の良好さや集団同一視）とメンバーの満足度（例えば、メンバーの職務満足感、精神的健康）を挙げた。こうした要因との関連も検討すべきだろう。

以上のような多くの問題点が残るものの、学童保育のチームワークを量的に測る試みが達成された点は本研究の成果と言える。今後は、見出された問題点を改善・修正するとともに、質的研究に

よる裏づけを進めることが求められる。

引用文献

- 秋保亮太・縄田健悟・中里陽子・菊地梓・長池和代・山口裕幸（2016）. メンタルモデルを共有しているチームは対話せずとも成果を挙げる：共有メンタルモデルとチーム・ダイアログがチーム・パフォーマンスへ及ぼす効果, 実験社会心理学研究, 55(2), 101-109.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision making, *Individual and group decision making: Current issues*, 221, 221-46.
- 池田浩（2012）. チーム・メンタルモデルおよびチーム・パフォーマンスを規定する要因に関する検討：チーム力およびチーム・リーダーシップの効果, 福岡大学人文論叢, 44(2), 293-309.
- 厚生労働省（2015）. 「放課後児童クラブ運営指針」の策定, <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000080764.html>.
- 三沢良（2019）. チームワークとその向上方策の概念整理, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 171, 23-38.
- 長瀬美子（2023）. 学童保育指導員のチームワークを考える—チームワーク研究会の成果と課題から—, 学童保育, 13, 31-42.
- 日本心理学会 倫理委員会（2011）. 公益社団法人日本心理学会倫理規定（第3版）, 日本心理学会.
- 鈴木瞬・吉澤英里（2021）. 学童保育における指導員のチームワーク能力を測定するための尺度作成, 学童保育, 11, 39-50.
- 鈴木瞬（2023）. 学童保育におけるチームワークの再検討—学童保育実践の事実に基づくチームワーク論を目指して—, 学童保育, 13, 53-63.
- 吉村弘太・小林ゆき子・青井渉・木戸康博・桑波田雅士（2018）. 学童保育におけるおやつ提供に対する認識および課題の検討, 日本食育学会誌, 12(3), 203-209.

資料1 チーム・パフォーマンスの評価項目

項目	
1	クラブに通うことについて、子ども自身がその必要性を理解できるように、協力して援助している。
2	あらかじめ保護者からの出欠席の連絡を確認・共有し、連絡なく欠席したり来所が遅れたりした子どもについて適切に対応している。
3	来所時、子どもが安心できるように迎え入れ、みんなが一人ひとりの心身の状態を把握している。
4	遊びや生活の場面における子どもの体調や情緒等をみんなで把握し、静養や気分転換が必要な時は適切に対応している。
5	子ども自身がクラブでの過ごし方について理解し、主体的に生活できるように、協力して援助している。
6	共通する生活時間の区切りを柔軟に活用して、子どもが放課後の時間を自己管理できるように援助している。
7	日常生活に必要となる基本的な生活習慣が身に付くように、協力して援助している。
8	年齢や発達の状況が異なる子ども達が協力し合って生活を維持していくことができるように、指導員同士が協力して援助している。
9	子どもが仲間関係をつくりながら、自発的に遊びをつくり出すことができるように、協力して援助している。
10	遊びや生活の中で生じる意見の対立やけんかなどについて、子ども達が主体的にのり越えていけるように、協力して援助している。
11	屋内外において、発達段階にふさわしい遊びと生活の環境を協力してつくっている。
12	子どもの間でいじめ等の関係が生じた場合、早期対応に努め、協力して適切に対応している。
13	子どもが宿題、自習等の学習活動を自主的に行える環境を整え、協力して必要な援助をしている。
14	クラブでの生活状況を把握した上で、みんなが一人ひとりの子どもの思いや願いに耳を傾けている。
15	子どもが指導員に悩みや相談事も話せるような信頼関係をみんなで築いている。
16	様々な発達の過程にある子どもがそれぞれに主体的に運営に関わることができるような行事を協力して行っている。
17	おやつ提供に際しては、安全・衛生的な環境で落ち着いて子どもたちが食を楽しめるように協力している。
18	食物アレルギーのある子どもについて、事前に保護者と丁寧に連絡を取り合い、配慮すべきことや緊急時の対応等をみんなで共有しておやつを提供している。
19	子どもが自分で避けることのできない危険に遭遇しないように、遊びと生活の環境について安全点検と環境整備を協力して行っている。
20	子どもが危険に気付いて判断したり、事故等に遭遇した際に被害を最小限にしたりするための安全に関する自己管理能力を身に付けられるように協力して援助している。
21	事故やケガ、災害等の緊急時に子どもの安全が守られるように、対応方針を共有して必要に応じて見直している。
22	クラブにおける子どもの様子について、日常的に誰がどのように保護者に伝えるかが決まっている。
23	保護者が安心して子育てと仕事等を両立できるように、家庭の子育て支援をみんなで行っている。
24	障害のある子どもが、クラブでの生活を通して他の子どもたちと共に成長できるように、見通しを持って計画的な育成支援を協力して行っている。
25	障害のある子どもの育成支援についての事例検討や研修等に参加する仕組みを整えている。
26	障害のある子どもへの虐待の防止にみんなで努め、防止に向けての措置（家族からの苦情処理の体制の整備、内部通告制度、市町村への通報等）を講じている。

A Quantitative Analysis of Teamwork Among After-School Care Instructors: Focusing on the Shared Mental Model of Instructor Teams

YOSHIZAWA Eri SUZUKI Shun SUMINO Yoshihisa
NAGASE Yoshiko NISHIGAKI Mihoko YOKOYAMA Takeshi

Abstract

This study aimed to (1) develop indicators for measuring team performance in afterschool care settings and (2) examine the relationship between team performance and shared mental models. Study 1 involved a questionnaire survey administered to 13 teams from 4 clubs in Ishikawa Prefecture while Study 2 used a similar survey administered to 17 teams from 11 clubs across Hokkaido, Okayama, and Kyoto Prefectures. Both studies used items designed to assess team performance and shared mental models. The findings revealed significant ceiling effects on several team performance measurement items. Moderate correlations were found between specific team performance items and the shared mental model indicator. Furthermore, the study identified several key points: (1) Many instructors self-assessed their teams as “adequately providing developmental support based on operational guidelines”; (2) The self-assessment of team performance was influenced by whether the after-school care staff held relevant qualifications and had participated in training sessions on developmental support goals. In particular, participation in training programs positively influenced multiple performance indicators. Finally, the study emphasized the need to reconsider the measurement items for team performance and shared mental models as a critical issue.

